

COLECÇÃO *MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO*

1. *A imprensa de Educação e Ensino: Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, direcção de António Nóvoa.
2. *Educar de outra forma: A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa: 1905-1930*, de António Candeias.
3. *A História Económica e Social na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, de João Paulo Avelãs Nunes.
4. *Pioneiras na Educação. As Professoras Primárias na Viragem do Século — contextos, percursos e experiências, 1870-1933*, de Helena Costa Araújo

MEMÓRIAS
DA EDUCAÇÃO



HELENA COSTA ARAÚJO

AS PIONEIRAS NA EDUCAÇÃO

AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NA VIRAGEM DO SÉCULO:
CONTEXTOS, PERCURSOS E EXPERIÊNCIAS

1870-1933

Araújo, Helena Costa, 1949-

Pioneiras na educação : as professoras primárias na viragem do século : contextos, percursos e experiências, 1870-1933. - (Memórias da educação ; 8)
ISBN 972-783-027-7

CDU 371.1(469)"1870/1933"
373.3(469)"1870/1933"

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade da autora e não reflectem necessariamente a opinião ou orientação do Instituto de Inovação Educacional ou do Ministério da Educação

PIONEIRAS NA EDUCAÇÃO: AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NA VIRAGEM DO SÉCULO:
CONTEXTOS, PERCURSOS E EXPERIÊNCIAS, 1870-1933

1.ª Edição (Junho, 2000)
ISBN 972-783-027-7

© Instituto de Inovação Educacional
Editor: Instituto de Inovação Educacional

Tiragem: 1000 exemplares

Execução gráfica: Afrontamento Edições, Lda - Porto

Depósito legal n.º 151706/00

Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação
Travessa das Terras de Sant'Ana, 15, 1250 Lisboa

AGRADECIMENTOS

É frequente dizer-se que a investigação de doutoramento é um trabalho isolado. No entanto, tive a sorte de ter tido colegas e amigos com quem pude discutir partes deste trabalho, e não quero deixar de reconhecer o apoio e boa vontade com que me acompanharam. Iniciei este trabalho com Stephen Stoer e Roger Dale e, depois da partida de Roger para a Nova Zelândia, Jenny Ozga aceitou substituí-lo, ainda que estivesse a dirigir a School of Education da então Bristol Polytechnic. Beneficiei muito da supervisão destes três especialistas, pelo rigor, inteligência, implicação e saber com que me orientaram. A minha amiga e colega Celia Jenkins foi uma «compagne de route» solidária e estimulante, e que me ajudou a manter a confiança no trabalho de investigação. Tive também a inesquecível oportunidade de encontrar as professoras que me possibilitaram escrever as suas histórias de vida, partilhando as suas experiências profissionais e pessoais e a quem quero prestar a minha emocionada lembrança das horas que passamos juntas.

Vários outros colegas prestaram importantes contributos para esta realização, que não posso deixar de mencionar reconhecidamente: António Nóvoa, António Candeias, Luíza Cortesão, Virginia Ferreira, Fernando Catroga, Manuela Ferreira, Maria José Magalhães, e os outros membros do CIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) que debateram este trabalho. Agradecimentos também às colegas e amigas que traduziram com o seu saber e generosidade as histórias de vida para inglês: Rosa Lima e Amália G. Andrade. Maria José Casa Nova colaborou na pesquisa bibliográfica na Biblioteca Municipal com muito cuidado. Agradecimentos ainda às pessoas que nas bibliotecas onde decorreu a pesquisa (Biblioteca Municipal do Porto, Biblioteca Nacional e da Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres (CIDM)) colaboraram com indicações úteis. A investigação foi financiada pelo Instituto Nacional de Investigação Científica (1989-1992).

Um agradecimento especial à minha família, em particular ao António, à minha Mãe e minha Tia que foram importantes suportes emocionais para este trabalho de investigação. Os meus amigos e amigas têm também de ser lembrados (em especial Graça Moura) pela sua paciência perante as repetidas desculpas de ficar em casa a trabalhar.

A edição da investigação em português pôde contar com a tradução implicada de Manuela Ferreira, Maria José Magalhães, João Caramelo e a paciente pesquisa dos originais por Fernanda Martins. Agradeço também à Direcção do Instituto de Inovação Educacional que compreendeu que o atraso da publicação da obra se deveu sobretudo ao envolvimento na gestão da Faculdade.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	5
INTRODUÇÃO	11
PARTE I	
CAPÍTULO 1 — Professoras, escola de massas e o Estado — A construção de um enquadramento teórico	
A história das mulheres	25
Teorias do Estado e do seu envolvimento na construção da escola de massas	27
O papel do Estado na construção da escola de massas	27
A «natureza» do Estado	27
As teorias «pluralistas»	28
As teorias marxistas	30
Teorias feministas do Estado	34
A «natureza» do Estado como capitalista e patriarcal	37
O Estado e a construção da escola de massas	37
Educação e o mercado de trabalho	38
Educação e controlo social	40
Educação e competição de grupos em conflito	42
Educação e hegemonia	44
Educação e explicações feministas	48
Educação, a construção de cidadania e o sistema mundial	52
Alguns pontos para prosseguimento da análise	54
O Estado e a «feminização» do ensino	56
A «feminização» entendida convencionalmente como «trabalho barato» e submissão	57
A interrelação tecida entre «feminização» e proletarização	58
Explicações que não tomam o Estado como preocupação central e assumem que os sistemas educativos reflectem construções sociais	60
A actividade do Estado considerada na sua relação com a «feminização» do ensino	62
A «feminização» do ensino e a teoria dos «problemas centrais do Estado»	65
A situação semiperiférica específica do Estado português	66
Conclusão	69
CAPÍTULO 2 — A incorporação das mulheres no Estado como professoras	
«Um período áureo, único, do capitalismo liberal em Portugal»?	72
Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal	73
A Reforma de Educação de 1878	78
Fonte e âmbito da Reforma Educativa de 1878	81
A implementação efectiva da Reforma de 1878	86
Problemas de legitimação do Estado na Educação	89
A «feminização» na Semiperiféria	93
Conclusão	109

CAPÍTULO 3 — As preceptoras na esfera doméstica	
Esfera <i>Privada</i> e Esfera <i>Pública</i> : revendo os conceitos	114
As mulheres educadoras na Esfera <i>Privada</i>	118
Conclusão	126
CAPÍTULO 4 — A emergência de uma «nova ortodoxia»: debates públicos sobre as capacidades e educação das mulheres	
Introdução	129
A emergência da «nova ortodoxia»: divisões nos debates públicos	131
A emergência da «nova ortodoxia»: regularidades	143
Conclusão	146
PARTE II	
CAPÍTULO 5 — O contexto sócio-político e a situação das mulheres nos anos da República e da ditadura militar (1910-1920/1926-1933)	
Introdução	151
Os anos republicanos	152
Perspectivas sobre o colapso da República	154
Os anos da ditadura militar	159
A situação das mulheres na República e na ditadura militar	164
CAPÍTULO 6 — «Um justo equilíbrio entre os sexos» nas políticas educativas republicanas (1910-1926)?	
A construção da escola de massas durante os anos republicanos	179
Políticas educativas e «feminização» so ensino	189
Conclusão	194
CAPÍTULO 7 — «Regresso a linhas restritas nas relações entre sexos» — realismo pragmático e compartimentação nas políticas educativas da ditadura militar (1926-1933)	
Introdução	197
Flutuações contraditórias nas políticas educativas e a consolidação ideológica na educação	198
A construção da escola de massas	200
A «feminização» do ensino	205
Conclusão	211
CAPÍTULO 8 — «As mulheres, as melhores companheiras dos homens» — perspectivas sobre o papel da mulher e a sua educação na República e na ditadura	
Introdução	215
Perspectivas do papel da mulher na época da República e ditadura	218
Visões positivista/republicana acerca das mulheres	220
Perspectivas anarquista e socialista acerca do papel das mulheres	227
Perspectivas feministas acerca do papel das mulheres	232
A perspectiva católica e de outros sectores tradicionais	240
Educação para raparigas: escolas segregadas por sexo ou coeducativas?	247
«A batalha» contra a coeducação	250
Apoio à coeducação	254
Em forma de síntese	258

Discursos acerca do papel das mulheres professoras e da sua situação na profissão?	259
A «especificidade das mulheres» para ensinar	260
As professoras, a política e a religião	266
A questão do casamento das professoras	268
Protesto das professoras contra a discriminação	269
Conclusão	272
CAPÍTULO 9 — Percursos e subjectividades das professoras primárias através das suas histórias de vida	
Introdução	275
Algumas questões em torno da análise das histórias de vida	279
Algumas considerações acerca das histórias de vida de professoras	282
O fazer das histórias de vida	282
Para começar a conhecer Teresa, Laura, Ana, Isaura e Luísa	285
Percursos e contextos das vidas profissionais e familiares	287
A família das professoras e a sua origem social	288
Educação formal: aproveitando das inovações republicanas	291
A «escolha» do ensinar como carreira	295
«A nossa vida era como a vida dos ciganos»: os primeiros anos no ensino como os mais difíceis e precários	297
Entrelaçando as vidas profissionais com as familiares	299
O quotidiano na escola e a visita do inspector	302
Desenvolvimento da vida profissional e reforma	305
Subjectividade das professoras	306
O trabalho como promovendo a autonomia das mulheres	307
Sobrevivendo com o salário miserável da professora	308
A relação entre as professoras e as comunidades rurais	310
As professoras, os alunos e a escola	313
Atitudes face ao regime político	316
Conclusão	318
Pocurando concluir	
Introdução	321
Políticas educativas de apoio à entrada feminina na profissão	321
A emergência de uma «nova ortodoxia» sobre o trabalho das mulheres (1870-1910)	324
Tentativas do Estado para equilibrar a presença de ambos os géneros, quando o ensinar na escola primária é já visto como <i>trabalho de mulheres</i> (1910-1926)	325
O Estado Novo não foi o grande promotor da «feminização»	326
O desenvolvimento irregular da escola de massas em Portugal (1870-1933)	326
Debates sobre a situação das mulheres estruturaram as vidas das professoras (1910-1933)	327
Tensões tempestuosas para as professoras em torno da educação (1910-1933)	329
As professoras reagiram, contrariamente, a pressupostos sobre a passividade e conservadorismo políticos femininos	330
Ouvindo as vozes das professoras — o trabalho como autonomia das mulheres	331
ANEXOS	335
BIBLIOGRAFIA	403
ÍNDICE DE QUADROS	431

INTRODUÇÃO

«(...) As realidades da vida moderna social estão tão fundamentalmente enraizadas nos conflitos e mudanças que vão acontecendo nas comunidades, regiões, nações e no mundo como um todo, que os sociólogos nunca param — e nunca hão-de querer parar — de formular novas teorias e interpretações que iluminem a variedade das estruturas sociais, os constrangimentos de uma época e as possibilidades alternativas de mudança, as intersecções entre contextos estruturais e experiências de grupo, e o desenrolar de acontecimentos e acções ao longo do tempo. (...) As análises históricas, compreendidas nas suas grandes linhas, prometem possibilidades de compreender como padrões de vida do passado e trajectórias alternativas podem ser relevantes ou irrelevantes para as escolhas do presente» (Skocpol 1984:5).

Estas palavras de Theda Skocpol assumem um significado especial nesta obra, em que se aborda a construção histórica da actividade de ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*, em Portugal, no período 1870-1933. Chamam a nossa atenção para a importância de se construírem análises sociológicas e históricas que procurem articular as condições estruturais, que enquadram as vidas humanas, com o carácter imprevisível das actividades concretizadas por grupos sociais.

Em relação à análise de vida das mulheres, a preocupação de articular as questões de «estrutura» com as de «acção humana» assume uma maior relevância, por várias razões. Em primeiro lugar, é uma forma crucial de dar voz, na análise histórica, àquelas que foram construídas, no período em estudo, como «sem voz» no espaço público da cidadania. Em segundo lugar, é uma forma de desafiar pressupostos ocultos, nas perspectivas de senso comum e nas próprias Ciências Sociais, sobre as mulheres como seres maleáveis, passivos e politicamente conservadores.

A obra privilegia esta linha de argumentação focando a construção da actividade de ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres* e relacionando-a com a actividade do Estado na construção da escola de massas. Assim, as políticas educativas do Estado, produzidas no período 1870-1933, vão ser examinadas na sua relação directa com o desenvolvimento da escola.

de massas e da «feminização» do ensino, nas condições sociais e políticas específicas da sociedade portuguesa.

Um segundo passo será ligar as políticas educativas estatais às ideologias sobre a actividade das mulheres na sociedade, procurando desvendar o papel que estas desempenharam na transição feminina da esfera doméstica para o espaço público. Finalmente, a investigação procura desvendar as perspectivas e os percursos das professoras tanto como profissionais como mulheres, enfatizando a relevância das suas subjectividades para uma análise sociológica mais alargada.

O conceito de *trabalho de mulheres* (*women's work*) é habitualmente aplicado a ocupações que na «esfera pública» foram definidas, através de um processo historicamente construído, como «apropriado» à «natureza feminina» ou ao «papel social das mulheres». Procura captar as aspirações das mulheres à autonomia social e à independência económica. *Trabalho de mulheres* é um conceito útil que nos recorda que o trabalho realizado na «esfera pública» é atravessado pelas divisões de género (Bradley 1989).

De facto, nos últimos oitenta anos, o ensinar nas escolas primárias portuguesas parece ter-se tornado *trabalho de mulheres*, não só estatisticamente como também na forma como é apreendido, corporizando atributos «femininos». Começou como uma actividade masculina nas instituições públicas no fim do século XVIII. As professoras foram incorporadas mais tarde do que os seus colegas masculinos e foram autorizadas a ensinar apenas nas escolas de raparigas. Durante a década de 1870, o ensino primário passou a atrair mais mulheres. Durante a República (1910-1926), apesar da retórica política acerca do papel do professor primário, originado em imagens masculinas do professor como «missionário» e «líder da comunidade», o número de professoras continuou a crescer. Esta tendência manteve-se durante a Ditadura Militar (1926-1933). É este processo de entrada das mulheres para a escola primária que tem sido denominado de «feminização», como anotam estudos da *História das Mulheres* (cf. por exemplo Prentice & Theobald 1991).

Dado que as professoras entraram crescentemente para a escola primária, a relação entre a sua entrada para o ensino e a construção da escola de massas tornou-se uma questão central nesta investigação. Torna-se necessário examinar se as políticas do Estado na educação procuraram atrair as mulheres para preencher as escolas primárias e mobilizarem as suas energias para a sua concretização. O conceito de escola de massas refere-se explicitamente ao processo de intervenção do Estado na educação formal, fornecendo às crianças de todos os grupos sociais níveis específicos de uma escolarização obrigatória, laica e gratuita. O facto de que a escola de massas ter sido frequentada, em Portugal, sobretudo por sectores das classes trabalhadoras e da pequena burguesia urbana, na viragem do século e nas primeiras décadas do século XX,

constitui uma questão complexa que, em parte, nos leva a questionar as perspectivas e estratégias dos grupos sociais em relação à escolarização.

Esta investigação pretende examinar a construção da actividade de ensinar como *trabalho de mulheres* em Portugal, em dois períodos históricos. O primeiro período compreende os anos de 1870-1910, quando políticas importantes públicas foram produzidas em relação à escola de massas e à constituição da sua força de trabalho. No segundo período, compreendendo os anos 1910-1933, as condições políticas em Portugal mudaram da República, a que Schwartzman (1989) chamou uma «democracia instável», para uma Ditadura Militar (1926-1933) que também se caracterizou por levantamentos e revoltas, acabando por dar origem a um Estado autoritário, o Estado Novo, uma ditadura governada por «Deus, Pátria e Família».

É a emergência da República em 5 de Outubro de 1910, com os ideais de «Liberdade, Igualdade e Fraternidade» enfatizados pelo discurso republicano, que separa os períodos acima referidos. Nesta investigação, a escolha de períodos históricos, enquadrados por acontecimentos políticos, pode contribuir para que se avalie a contribuição de cada regime político em relação à situação das mulheres e das relações de género.

Esta preocupação é relevante, por exemplo, em relação à República. Uma das mais interessantes contradições deste período parece ser a retórica repetida dos políticos de educação da importância do papel do professor como «missionário» e de «líder da comunidade» contra «o vício, o preconceito e a ignorância» — que apelam para uma evocação de imagens masculinas — e o número de professoras na ocupação, constituindo já uma maioria no ensino, sobretudo nas áreas rurais. Simultaneamente, esperava-se que as professoras, dentro das paredes das suas escolas, promovessem um «ambiente maternal» (David 1980). É necessário ainda acrescentar que as professoras aparecem como restringidas na sua capacidade de influenciar as comunidades onde ensinavam, já que o regime republicano negou às mulheres o direito de voto. Assim, as tensões e contradições nas políticas educativas em torno de quem deveria preencher os lugares da escola primária, tanto na República como na transição para o Estado autoritário, são centrais nesta análise. As tensões e pressões que as professoras experimentaram, tanto na sua vida profissional como nas suas vidas pessoais, serão também documentadas através das suas histórias de vida assumindo uma preocupação particular neste trabalho.

A contribuição da Sociologia da Educação, da História das Mulheres e da Sociologia Política (em relação às teorias do Estado) constituem as áreas principais em que este trabalho estabelece o seu terreno teórico. Cada uma destas áreas tem as suas preocupações, perspectivas e tensões que serão negociadas, pondo em conjunto uma selecção de questões relevantes que levantam para a problemática discutida aqui. Das três áreas, a *História das*

-Mulheres e os Estudos sobre as Mulheres (*Women's Studies*) constituem áreas menos divulgadas em Portugal e que, em parte, como resultado, se encontram menos legitimadas. Este trabalho pretende contribuir para aumentar a familiaridade com estas áreas do conhecimento.

Origem desta investigação

A direcção que esta investigação tomou tem uma relação directa com a minha vida profissional anterior. Tendo começado por ser professora do ensino secundário e, mais tarde, entrando como docente no ensino universitário público, tornou-se importante para mim procurar compreender os processos que levaram as mulheres a voltarem-se para a actividade de ensinar, como uma das áreas principais da sua actividade, na esfera de trabalho «não-manual». Levou-me também a questionar por que razão as mulheres, como educadoras, ocuparam (e ocupam) os postos de menor poder de intervenção institucional. Nas escolas do 1º ciclo, constituem 92.4% do total de docentes neste sector. No 2º ciclo («ensino preparatório»), embora menos, representam 69.1%. No que se considerava até há pouco como «ensino secundário», eram 61.8%¹, enquanto no ensino superior, contam-se apenas 30% de assistentes e 8.2% de professoras associadas/catedráticas (Sutherland 1990). Assim, embora o ensino possa ser visto como uma das actividades que atrai um número maior de mulheres, estas tendem a concentrar-se nos lugares a que são conferidos estatutos sociais menos valorizados nos vários níveis do sistema educativo.

Inicialmente, esta investigação pretendia concentrar-se numa análise que tivesse em conta a classe social, as ideologias profissionais e as lutas políticas sustentadas e promovidas pelos sindicatos de professores, e sobretudo, a relação entre a profissão de ensino e o Estado. Contudo, nos países centrais, onde estudos focaram estas questões no final da década de 1970 e no início dos anos 1980 (por exemplo Grace 1978; Ozga & Lawn 1981; Harris 1982), as professoras estavam ausentes ou foram mais ou menos marginalizadas. Como várias autoras sublinharam, muitas teorias históricas, sociológicas e filosóficas foram desenvolvidas em termos de como os «homens» representavam o mundo humano no seu todo. Okin (1980) sublinha (tal como Janeira 1987) que nos estudos filosóficos:

Enquanto o uso de termos supostamente genéricos como «homem» e «mankind»², e do pronome alegadamente inclusivo «ele», pudesse levar a pensar

¹ Dados retirados do Relatório Braga da Cruz 1988:1198, para o ano 1985/86.

² Humanidade como tradução de «mankind» não parece ter o mesmo efeito na língua portuguesa como tem em inglês em que «man» (homem) joga com o seu par «woman» (mulher).

que os filósofos pretenderam referir-se à raça humana como um todo, não precisamos de procurar muito nos seus escritos para perceber que tal pressuposto é infundado. Rousseau, por exemplo, conta ao seu leitor no início do seu *Discurso das Origens e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* que: «É do homem de quem vou falar». Mas a seguir torna-se claro de que é só a desigualdade entre elementos masculinos que é objecto da sua investigação (Okin 1980: 5).

Sydie enfatiza, em relação a muita da teorização sociológica, que as preocupações principais deste enfoque em questões como classe, estatuto, etc., contribuíram para a «invisibilidade» das mulheres nos estudos produzidos:

O pressuposto sociológico de que o social se define em termos da esfera pública na qual os homens interagem e à qual a esfera privada reage (...) tem tido efeitos significativos para a teorização sociológica. (...) As teorias sociológicas têm focado as dinâmicas de classe, estatuto, poder, autoridade e conflito social — todas geradas por, controladas por e afectando os homens directamente. Como resultado, a classe social tem sido relacionada com as categorias das ocupações masculinas e o trabalho assalariado feminino tem sido ou ignorado ou explicado como um problema especial, separado; o estatuto tem sido examinado em termos da interacção masculina e a contribuição das mulheres tem sido apenas reconhecida como uma forma de manipulação atrás das cortinas; o poder e a autoridade têm sido usados para referir as trocas legítimas, formais e informais, entre homens — as mulheres detentoras de poder podem aparecer apenas como anomalias ou como casos-problema. O ponto principal a enfatizar é que a sociologia tem tido uma perspectiva de vistas curtas, e portanto parcial, sobre a natureza do mundo social, o que significou a exclusão de facto das realidades femininas, nas análises produzidas (Sydie 1987:10).

Esta argumentação contribuiu para reformular estudos posteriores sobre o professorado. Em Inglaterra, por exemplo, estes estudos começaram por ter em consideração o facto de que as relações de género afectam muitas das áreas de intervenção dos professores (Ozga & Lawn 1988, Lawn 1987). Em Portugal, Benavente (1990) focou também as professoras na década de 1980. Os estudos da *História das Mulheres* têm demonstrado que a reescrita dos processos nos quais as mulheres como professoras estão envolvidas é não só desejável como possível. É em particular devido a esta abordagem que é possível ver mulheres desconhecidas e anónimas emergir da obscuridade, mulheres que contribuíram de formas diversas para mudar a situação feminina na sociedade. Esta área de investigação demonstra que as mulheres têm uma história própria, que até recentemente se manteve invisível.

Em relação ao ensino, estes estudos³ têm revelado as vidas pessoais das professoras, as suas carreiras profissionais e as suas aspirações à

³ Clifford 1987; Copelman 1985; 1986; Danylewicz & Prentice 1984; 1986; 1988; Gémie 1991; Louro 1989; Margadant 1990; Nelson 1992; Oram 1987; Prentice & Theobald 1991; Steedman 1985; Theobald 1990, entre outros.

independência, procurando escrever a história das professoras por «dentro» e tomando em consideração as suas próprias visões. Aqueles que têm um pendor estruturalista analisam as estruturas e ideologias patriarcais nas quais as mulheres foram (e são) construídas e que podem ter contribuído para as suas visões do mundo e condições de vida. Joan Scott sublinha que:

A História das Mulheres, implicando a modificação da «história», escrutina a forma como o sentido deste termo geral foi estabelecido. Questiona a prioridade dada à história masculina («his-story») como oposta à história feminina («her-story»), expondo a hierarquia implícita em muitas análises históricas. E de forma ainda mais fundamental, desafia a suficiência da reivindicação da história de contar toda a história (...)» (Scott 1991:51).

Assim, tornou-se claro na produção deste trabalho que, a não ser que as professoras se tornassem o tema central desta investigação, a questão básica posta sobre como e porque é que as mulheres se voltaram para a educação como campo principal das suas actividades, fora da esfera doméstica, continuaria incapaz de confrontar as questões complexas nela envolvidas. Theobald e Prentice lembram que foi o «feminismo que nos ensinou a explorar a história das professoras do ponto de vista das mulheres que ensinaram e de olhar para as estruturas que subordinaram e exploraram as mulheres no campo da educação» (Theobald e Prentice 1991:4). É importante analisar a forma como as mulheres fizeram sentido das condições em que viveram e como as confrontaram, como forma de evitar colocar a *História das Mulheres* «num mundo conceptual definido pelo masculino». Gerda Lerner salienta este aspecto: «tratar as mulheres como vitimas de opressão coloca-as de novo num mundo conceptual definido pelo masculino: oprimidas, vitimizadas por padrões e valores estabelecidos pelos homens. A verdadeira história das mulheres é a história do decurso continuado das suas vidas num mundo definido pelo masculino, *nos seus próprios termos*» (Lerner 1975:6, ênfase no original).

De acordo com este argumento, para além das questões estruturais, a investigação procura ouvir as vozes das professoras envolvidas na construção da actividade de ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*. Focar a *experiência* das professoras tornou-se, nesta investigação, uma questão importante como forma de trazer o processo de acção humana para esta análise sociológica. As histórias de vida de professoras, que começaram a ensinar nos últimos anos da República e durante a Ditadura Militar, são apresentadas de maneira a revelar a sua forma de conhecimento e de *fazer sentido* das condições em que ensinaram e viveram como tentativa de serem compreendidas *nos seus próprios termos*.

Questões substantivas e teóricas e principais linhas de investigação

Esta investigação estrutura-se em torno de três áreas principais: políticas de Estado, ideologias e finalmente a emergência do sujeito.

A primeira questão que atravessa esta investigação é a identificação de políticas estatais específicas relacionadas com a crescente participação feminina na força de trabalho nas escolas, focando o tipo de relações que podem ser estabelecidas entre a chamada «feminização» e o processo de desenvolvimento da escola de massas.

Explicar estas políticas significa clarificar algumas questões: porque entraram as mulheres para o ensino primário? estavam a responder a uma «necessidade funcional» do Estado devido aos presumíveis atributos de «expressividade» e de capacidade de criar um «ambiente maternal» para as crianças dos «desfavorecidos»? Foram as mulheres incorporadas na escola de massas como seres mais facilmente alvo de proletarianização no sistema capitalista? Terão os constrangimentos económicos tido um papel muito activo, no contexto de expansão da escola de massas, na «feminização» do ensino primário público, conjuntamente com ideologias sobre «o trabalho próprio de uma mulher» e as «qualidades inerentes» femininas?

Para perceber a relação entre a escola de massas e o processo de «feminização», um passo necessário é questionar a «natureza» do Estado, revendo teorias do Estado relacionadas com esta problemática. Assim, o Estado aparece confrontado com relações capitalistas e patriarcais, que influenciaram a formulação de políticas educativas em cada um dos regimes políticos que atravessaram o período 1870-1933 — os regimes monárquico, republicano e de ditadura militar — no sentido de compreender o envolvimento do Estado como um processo contraditório, incoerente e precário em vários momentos (Dale 1989; Ball 1990; Santos 1990). As relações patriarcais constituem uma pressão adicional sobre o Estado, oferecendo resistência à emergência de novas relações de produção ou influenciando o aparecimento de novas formas derivadas da intervenção estatal (Walby 1990).

A segunda área relaciona-se com as ideologias. Depois do debate teórico vivo dos anos oitenta, o conceito de ideologia tornou-se menos dominante nas análises sociológicas, devido em parte, aos problemas apontados ao conceito marxista de ideologia, no sentido de «uma mistificação que serve interesses de classe», (Barrett 1991:167). Embora Michèle Barrett se mostre céptica na utilização do conceito, afirma, no Prefácio do seu livro *The Politics of Truth*, que «não se pode explicar a opressão das mulheres sem tomar em conta seriamente o papel da ideologia e da cultura na criação e reprodução dessa desigualdade» (1991:vi). Barrett adianta o conceito de «mecanismos discursivos» que define como permitindo «ocultar, legitimar, naturalizar ou

universalizar de várias e diferentes formas, ainda que todos mistifiquem. Não estão ligados a nenhum conteúdo particular nem a nenhum agente ou interesse» (1991:167). Foi nesta base que se procuraram os «mecanismos discursivos» relacionados com a emergência das mulheres na esfera pública e sobretudo no «espaço do trabalho» (Santos 1990). O *maternalismo*, neste sentido, aparece como tendo legitimado e naturalizado a perspectiva de que as mulheres tinham, inerentemente, pelas suas próprias condições biológicas, as melhores qualidades para ensinar as crianças. Estes «mecanismos discursivos» não aparecem como determinados pela classe social, embora tenham sido produzidos durante o período em que a entrada das mulheres de classe média no «espaço do trabalho» foi debatida de forma mais apaixonada.

Também as perspectivas dos grupos políticos que intervieram na mudança política e social, no período 1910-1933, necessitam de ser examinadas. As questões em torno do género têm-se revelado como áreas extremamente sensíveis e pode tornar-se revelador analisar a forma como os vários grupos políticos confrontaram as reformas de abertura neste campo, já que muitas delas não se encaixam facilmente nas tradicionais fronteiras políticas. Analisar as perspectivas de grupos políticos deste período é também uma forma de perceber de que forma o republicanismo, o feminismo e o anarquismo contribuíram para mudar o consenso tradicional sobre o papel das mulheres na sociedade do período em estudo.

Em relação aos «mecanismos discursivos», a *História das Mulheres* traz uma contribuição assinalável. Gerda Lerner (1975) avisa que, quando se analisam obras sobre mulheres, há um perigo de se confundir «uma literatura prescritiva com comportamento actual». Isto é, muitas fontes usadas neste tipo de análise fornecem informação, não necessariamente sobre o que as mulheres fizeram, mas sobre «o que os homens pensam que as mulheres deveriam fazer» (Lerner 1975:7). Lerner pensa que, neste caso, se trata de uma contribuição para a história, mas não da História das Mulheres. Na perspectiva aqui adoptada, procurar-se-á evitar esta ambiguidade, já que a intenção é a de traçar os constrangimentos que têm operado sobre as vidas femininas, ao mesmo tempo que se procura compreender as formas como as mulheres construíram activamente as suas vidas, muitas vezes resistindo a estas pressões. Assim, ao construir (de forma escrita) as histórias de vida das professoras facilita-se a mudança do que Lerner propõe de «uma consciência orientada para o masculino para uma orientada para o feminino» (Lerner 1975:10; cf. também Louro 1992).

As linhas de investigação mencionadas foram cruciais para a terceira área deste trabalho, relacionada com a «emergência do sujeito», neste caso, com as perspectivas e experiências, as *subjectividades* das professoras e que são centrais para se perceber a construção da profissão de ensino como *trabalho de mulheres*. O conceito de *subjectividade* necessita de ser clarificado

para nos «permitir falar do sentido particular que os indivíduos constroem a partir da sua experiência e como este varia do conteúdo para o contexto. (...) Pode englobar também o vasto território, não verbalizado, da emoção e do afecto» (Barrett 1991:91). Chris Weedon (1987) sublinha, de forma semelhante, que a «subjectividade é usada para referir os pensamentos conscientes e inconscientes e as emoções de um indivíduo, o sentido de si mesmo e a sua forma de compreender a relação com o mundo» (1987:32).

A experiência das professoras necessita de ser conhecida por várias razões. Em primeiro lugar, a acção humana (tal como a estrutura) é um pólo central da análise sociológica. Sem acção humana, a sociologia desumaniza-se (Ferrarotti 1983; Archer 1991). Em segundo lugar, há crescentemente, nas análises sociológicas, uma maior consciência da heterogeneidade do sujeito (Barrett 1991), devido à sua interpelação simultânea por vários discursos e práticas. A diversidade é também, para a sociologia, uma preocupação e a percepção de percursos individuais e subjectividades é uma tarefa importante neste campo. Em terceiro lugar, é através das subjectividades das mulheres e do que elas têm a contar, que se pode testemunhar uma história das mulheres diferente, distinta das imagens que foram produzidas sobre elas, por exemplo nos campos político e educativo. Assim, na investigação realizada, contam-se as histórias de vida de cinco professoras que começaram a ensinar no período da transição política da República para a Ditadura Militar, e que podem clarificar o papel activo das professoras no desenvolvimento da escola de massas e da sua própria profissão.

Torna-se visível que aqui a historiadora é confrontada com um dilema: captar a especificidade da história das mulheres nos seus próprios termos, como sublinha Burstyn, significa que se estará mais preocupada com a narrativa das suas vidas do que com as questões teóricas. Esta autora argumenta que «as vidas das mulheres são muitas vezes divagantes, no sentido em que criam ligações e estão mais preocupadas com a continuidade das relações do que com a categorização da experiência» (Burstyn 1990:4). E, no entanto, ao mesmo tempo, é necessário clarificar que há constrangimentos sobre as vidas femininas:

(...) escrever a história das mulheres de dentro da construção social da realidade das próprias participantes pode enfraquecer a força restritiva do argumento de que as mulheres fazem a sua própria história mas *não* nas circunstâncias da sua própria escolha (Burstyn 1990:4, ênfase no original).

Este dilema é confrontado no trabalho mencionado percebendo as mulheres como seres activos que, frequentemente, constroem as suas vidas com recursos escassos, procurando encontrar estratégias que lhes permitam confrontar as estruturas condicionantes que sobre elas se exercem. Com os conceitos de «resistência» e de «estratégias» procura-se ultrapassar noções de

estrutura e acção humana como preocupações simplesmente justapostas, na esteira de contribuições como as de Willis (1977; 1990) e McRobbie (1990) que pretendem expressar a forma activa como os seres humanos confrontam as condições que estruturam as suas vidas.

Este trabalho de investigação teve uma passagem através de um período da história e também da minha vida, representando muitas horas de labor paciente, de muitas dúvidas e ansiedades e a minha própria implicação nele. Fica a esperança que possa constituir-se numa contribuição que algum prazer traga.

PARTE I

CAPÍTULO 1

PROFESSORAS, ESCOLA DE MASSAS
E O ESTADO — A CONSTRUÇÃO
DE UM ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A questão discutida neste livro apresenta alguma complexidade, já que se procura recorrer a diferentes abordagens sociológicas para uma melhor compreensão da problemática em estudo. Para além da Sociologia da Educação, duas áreas de estudo — a História das Mulheres e a Sociologia Política, que se desenvolvem com frequência como domínios separados e delimitados — constituem o esqueleto desta pesquisa. Depois de identificar as áreas de estudo, pretende-se, neste capítulo, rever a contribuição de teorias sobre a «natureza» do Estado, o processo de expansão da escola de massas e a «feminização» do ensino, no contexto da situação semiperiférica de Portugal no final do século XIX e princípios do século seguinte. As diversas abordagens serão debatidas sem perder de vista a relação entre a construção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres* e o desenvolvimento da escola de massas.

A HISTÓRIA DAS MULHERES

Nesta secção, pretende-se salientar a contribuição da *História das Mulheres* para o problema em estudo. Algumas das questões aqui formuladas, para compreender a mudança de uma força de trabalho largamente masculina para uma predominantemente feminina nas escolas públicas portuguesas, devem a sua origem à contribuição da *História das Mulheres*. Perceber as condições que permitiram que as mulheres substituíssem os elementos masculinos na docência do ensino primário, na viragem do século, e também as razões que as levaram a concentrar-se aí e não noutras ocupações com a mesma intensidade são questões relevantes para o campo em análise.

É também importante perguntar se os movimentos sociais e as organizações de mulheres tiveram um papel particular em as atrair a áreas específicas do mercado de trabalho, como o ensino. São ainda relevantes as ideologias sobre as qualidades femininas do cuidar das crianças e que con-

tribuíram para que o ensinar nas escolas primárias fosse considerado como *trabalho de mulheres*. Pode ser igualmente questionado se as aspirações das professoras corresponderam às expectativas que os políticos e reformadores da educação lançaram sobre elas como as «melhores educadoras das crianças».

Esta investigação é orientada por duas preocupações principais: primeiramente, numa *abordagem estrutural*, incide na forma como as relações patriarcais se relacionam com o processo de construção e expansão da escola de massas pelo Estado; em segundo lugar, acentua a *experiência das professoras* e a forma como as suas vidas pessoais e profissionais se entrelaçaram nas actividades diárias.

Dois conceitos são particularmente relevantes. A noção de *trabalho de mulheres* significa que algumas áreas do mercado de trabalho em determinados períodos históricos foram entendidas como particularmente adequadas às mulheres e se «feminizaram» em graus diferentes.

Outro conceito igualmente central a esta pesquisa é o conceito de «patriarcado» e também a noção que daí deriva de «relações patriarcais». O conceito é aqui utilizado para significar a subordinação estrutural das mulheres em relação aos homens. Poder-se-ia dizer que é demasiado abrangente, já que não se especificam diferentes formas de subordinação entre as mulheres (mulheres de classe média vs. de classe trabalhadora; mulheres negras vs. brancas) em relação aos homens. A transição das mulheres de classe média, da esfera privada para a pública, parece ter sido objecto de muita preocupação, enquanto a das mulheres de classe trabalhadora foi considerada a uma luz diferente. A possibilidade do conceito de «patriarcado» permanecer como um conceito útil, apesar dos problemas que apresenta, depende da perspectiva que se toma como base de análise — se são as semelhanças na situação entre mulheres que se enfatizam, ou antes, as diferenças em relação aos homens. A perspectiva de Walby apresenta um contributo relevante quando sublinha que «há suficientes características comuns e relações estabelecidas, para que faça sentido falarmos de patriarcado no ocidente, nos últimos cento e cinquenta anos» (1990:16). A distinção que Walby (1990) estabelece entre «formas privadas de patriarcado» (significando a exclusão feminina da arena pública e a sua segregação sob o poder de um chefe de família masculino) e «formas públicas de patriarcado» (onde as mulheres não são arredadas da arena pública mas permanecem aí numa posição subordinada) pode ser útil neste trabalho para explicar a mudança na situação das mulheres, em particular no virar do século XIX. A sua incorporação nas estruturas estatais, através da entrada para a escola de massas como alunas e professoras, pode ser vista como uma transformação na *forma* das relações patriarcais.

Na revisão que se segue das teorias do Estado e da expansão da escola de massas serão de novo colocadas questões sobre as mulheres e relações de

género, procurando fornecer algumas pistas para a compreensão da complexidade destas relações nas formações sociais capitalistas.

TEORIAS DO ESTADO E DO SEU ENVOLVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE MASSAS

De forma a entender a relação entre a «feminização» do ensino e o processo da escola de massas, para além do meramente descritivo, é necessário compreender o desenvolvimento da escola de massas desde o seu início em Portugal, e também relacionar este desenvolvimento com teorias do Estado e da construção da escola de massas.

O papel do Estado na construção da escola de massas

Uma das questões de interesse central aqui é compreender o papel do Estado na construção da escola de massas. Terá o Estado procurado proporcionar uma educação igual para os vários grupos sociais? Que tipo de relações podem ser identificadas entre a intervenção estatal, o processo de acumulação e a construção da escola de massas? A actividade do Estado no campo da educação escolar terá sido orientada pelas intenções dos seus próprios agentes, ou foi simplesmente um instrumento de grupos poderosos, em termos económicos, sociais e/ou políticos? Tendo em conta as condições específicas do desenvolvimento da escola de massas em Portugal, pode ser também necessário perguntar porque foi a sua expansão lenta e precária, quando o Estado Português foi «precoce» no lançamento da escolaridade no final do século XVIII. Que condições contribuíram para este atraso? Que objectivos dirigiram a intervenção estatal?

A «natureza» do Estado

Tomando o Estado como central, pode ser útil clarificar a «natureza» do Estado antes de analisar o seu envolvimento na escola de massas. Os debates acerca da «natureza» do Estado tornam-se ainda mais complexos quando, para além das relações de classe e do processo de acumulação, se consideram as relações de género (e étnicas).

Procura-se aqui focar a forma como a «natureza» do Estado tem sido teorizado por tradições «pluralistas», «marxistas» e «feministas», particularmente, em torno de duas grandes questões: (I) como é percebida a relação entre o Estado e os vários grupos sociais, tanto em termos de classe como de

género — a metáfora do Estado como «árbitro», entre grupos sociais, é usada nesta revisão; (II) em que termos nos podemos referir à autonomia do Estado nas três tradições (i.e. que forças sociais e condições põem limites à actividade do Estado). As relações étnicas e o Estado não são directamente tratadas aqui, devido a razões de âmbito e espaço, apesar das políticas do Estado Português, como a de outros Estados europeus, terem excluído, na viragem do século, pessoas negras de incorporação como cidadãos nesse mesmo Estado.

As teorias «pluralistas»

É a perspectiva «pluralista» que oferece, «provavelmente, a concepção dominante sobre o Estado em Sociologia Política» (Dale 1989:26). As teorias «pluralistas» apresentam o Estado como um árbitro neutro, entre os diferentes «parceiros» participantes no processo de elaboração de políticas. Estas pretendem, de acordo com McLennan (1984), descrever com exactidão os processos que caracterizam as democracias ocidentais, privilegiando o papel da política como um ingrediente essencial em tais processos. De facto, o Estado é identificado sobretudo com o sistema político formal, i.e., com o sistema eleitoral, a constituição de parlamentos e as pressões exercidas sobre o governo pelo eleitorado.

Um pressuposto das teorias pluralistas é que em democracias modernas o poder é amplamente distribuído entre diferentes grupos competindo pela distribuição de recursos. Nalgumas versões do pluralismo, de acordo com McPherson e Raab (1988), acredita-se que o poder que os grupos de interesse exercem no âmbito político não tem uma relação directa com os grupos sociais de origem. Estes grupos de interesse têm a possibilidade de influenciar os resultados políticos por meio da reivindicação e negociação. Robert Dahl descreveu a sociedade americana como uma «poliarquia» para expressar a tal ampla distribuição do poder (Dahl 1971).

O Estado necessita de equilibrar as pressões dos diferentes grupos, de forma a manter a estabilidade social. Nesta perspectiva, McLennan compara o seu papel a «uma espécie de «painel de controle» no qual interesses distintos se ligam, relacionados uns com os outros» (1984:83). O Estado é ainda percebido como perseguindo o interesse «nacional», que é interpretado e concretizado em políticas e práticas pelos funcionários do Estado. Carnoy e Levin (1985:28) designaram, ironicamente, esta abordagem como uma teoria do «bem comum» para expressar, precisamente, a ideia de que o Estado é apresentado como não se identificando com interesses específicos, quer em termos de classe, profissão, género ou raciais, e é somente guiado pelo denominado «bem-comum».

Outras críticas, efectuadas em relação a estas perspectivas, salientam que estas parecem avançar mais com uma justificação das democracias ocidentais, do que se dedicam a uma análise da actividade estatal nestes contextos políticos (McLennan 1988; Dale e Ozga 1991). Também a sua visão sobre grupos sociais competindo em termos semelhantes negligencia as relações de poder. Gewirtz e Ozga salientam que: «apesar dos grupos de interesse *poderem* ser reflexos de agrupamentos de classe, profissionais, ou outros, mais persistentes, os pluralistas defendem que o poder político e a sociedade civil não se interpenetram, e que nenhum grupo social é excluído do poder» (Gewirtz e Ozga 1990:38). Simultaneamente, uma vez que o Estado é apresentado como maleável às pressões, os seus processos coercivos são ocultados, como frisa McLennan: «não se percebem, no pluralismo, os aspectos activos, coercivos e não-democráticos do poder estatal que se exercem sobre, e para além dos canais de acesso de todos os dias» (McLennan 1984:84).

O Estado parece restringido ao papel de uma instituição neutra onde ocorre a negociação entre grupos. É por esta razão que Dale (1989:17) enfatiza que, nesta perspectiva, «ao estado não é, de facto, dada nenhuma autonomia, qualquer poder próprio» ou, pelo menos, é limitado a «uma espécie de papel de arbitragem» (ibidem), garantindo a aplicação das normas negociadas entre os grupos em competição.

As teorias «pluralistas» mais recentes tentaram lidar com estas críticas («pluralismo II», como apelidado por Lindbolm 1977 ou «pluralismo sociológico», segundo McLennan 1984). Estes autores reconhecem a existência de relações de poder e até confirmam que a hegemonia de classe tem sido menosprezada nas perspectivas «pluralistas» anteriores. Charles Lindbolm (1977), por exemplo, tenta incorporar a existência de relações de poder numa nova formulação «pluralista». Reconhece que as empresas podem exercer grandes pressões sobre o Estado e pode ser difícil para este não apoiar e promover as suas actividades de forma a manter a estabilidade social. Em sua opinião, os assuntos cruciais limitam-se a ser apenas manipulados por «funcionários do governo» e «homens de negócios». Só os assuntos menos vitais são revelados aos sectores de menor poder na sociedade. Parece, portanto, no «pluralismo II», ter ocorrido um reconhecimento de alguns aspectos de outras teorias políticas, como o marxismo, no que respeita à importância das relações de poder. Assim, aparentemente, o Estado não é mais considerado como um simples árbitro neutro entre grupos em competição. No entanto, esta afinidade não se alarga muito, já que estes mesmos teóricos acreditam que o sistema político providencia canais abertos para que os grupos menos poderosos possam verificar e controlar a tendência e distorções que os «negócios» podem trazer às actividades do Estado (McLennan 1984).

As teorias marxistas

Um resumo de teorias marxistas representa um desafio considerável, já que compreende uma literatura extensa e diversa. As perspectivas marxistas «ortodoxas» acerca do Estado tendem a apresentá-lo não como um árbitro neutro entre os vários grupos sociais, mas como um instrumento da classe dominante, a burguesia, que detém os meios de produção e se apropriou do Estado para atingir os seus próprios interesses. Uma vez que o Estado é concebido como parte da superestrutura, reflecte as necessidades e orientação da base económica, bem como os interesses dos capitalistas que têm o poder para determinar a actividade do Estado. Como tal, o Estado não representa o «bem comum» ou a «vontade geral». Por forma a fazer respeitar os interesses da minoria, o Estado usa a coerção, incluindo a força física, e é percebido como repressivo. A teoria, nos termos aqui delineados, constitui uma versão simplificada do marxismo.

Uma das críticas a esta versão, e que é de interesse considerável para esta análise, salienta que se tem negligenciado as formas que os Estados desenvolvem e que não respondem à classe dominante. As teorias «neo-marxistas», na sua reformulação do determinismo económico em termos mais complexos e subtis, questionaram a relação entre a actividade do Estado e o modo de produção capitalista. A actividade estatal é considerada como gozando de uma autonomia relativa das condições económicas e influenciada por outras relações que não as determinadas pela classe. Há assim actividades estatais que não estão relacionadas com o processo de acumulação.

De facto, a autonomia relativa do Estado já aparece teorizada nos escritos de Marx e são estas perspectivas que o «neo-marxismo» tenta desenvolver. Em primeiro lugar, na visão de Marx, a autonomia relativa resulta do facto de que aqueles que ocupam instituições do Estado não serem considerados como parte da classe dominante, e serem vistos como independentes, apesar de agirem como executores das suas políticas. Para além disto, Marx analisou também, em *O 18 Brumário* as condições «excepcionais» em que o Estado foi capaz de governar sozinho, quando a classe dominante, em circunstâncias históricas específicas, não detinha poder suficiente para governar e, como consequência, permitiu ao Estado e aos seus agentes assumir o comando dos acontecimentos.

Duas contribuições recentes para esta perspectiva oferecem-nos pistas centrais para esta pesquisa. Claus Offe é aqui referido pela sua preocupação em torno da autonomia do Estado, centrando-se numa noção do Estado que se distancia das teorias marxistas ortodoxas:

Tentei pensar o Estado moderno como uma agência altamente complexa que executa uma variedade de diferentes funções, histórica e sistematicamente

interrelacionadas, que nem podem ser reduzidas a uma mera reflexão da matriz do poder social, nem ser consideradas como parte de uma multitude ilimitada de potenciais funções estatais (Offe 1985:4).

Na teoria de Offe, assume-se que o Estado está profundamente envolvido no processo de acumulação. As instituições do Estado, ou burocracias, são sustentadas pelas receitas obtidas através do processo de acumulação. Porém, isto não pode ser interpretado como se o Estado agisse unicamente no interesse da classe dominante. As instituições são campos demasiado complexos para se limitarem a reproduzir as necessidades e interesses desta classe. De acordo com esta linha de argumentação, Offe salientou que:

O Estado capitalista não pode continuar a ser caracterizado como um instrumento «do» interesse do capital (um interesse que nem é homogéneo nem «compreendido em geral»); em vez disso, este Estado é caracterizado por estruturas constitucionais e organizativas, cuja selectividade é projectada para reconciliar e harmonizar a economia capitalista, «regulada privadamente», com os processos de socialização que esta economia suscita» (Offe 1984:51).

O Estado, na teoria de Offe, necessita de realizar quatro condições para apoiar o processo de acumulação e garantir a sua própria reprodução (Offe 1984). Em primeiro lugar, o Estado não pode intervir abertamente na organização da produção já que «de acordo com os seus próprios critérios «políticos», a propriedade, como força de trabalho ou como capital, é privada» (Offe 1984:120). Em segundo lugar, depende dos impostos que consegue recolher do processo de acumulação. Isto significa que aqueles que são agentes do Estado «tem pouco poder a não ser que o volume do processo de acumulação lhes permita extrair (através de impostos) os recursos materiais necessários à promoção de *quaisquer* fins políticos» (ibidem). Em terceiro lugar, e justamente pela razão mencionada, os agentes do Estado estão envolvidos na contribuição de um «processo de acumulação «saúdável» (ibidem). No que respeita a este aspecto, o Estado tem o mandato para criar as condições para o processo de acumulação, evitando quaisquer acontecimentos que sejam tidos como representando uma ameaça a este processo. Em quarto lugar, é através de um processo de «legitimação democrática» que as forças políticas ganham o controle do Estado, quando são capazes de obter apoio eleitoral suficiente, o que constitui apenas uma das formas de determinação política do Estado, isto é, a «forma institucional do Estado», já que a outra, a do «conteúdo material do Estado» (ibidem:121) é condicionada pelo processo de acumulação.

Na teoria de Offe, o Estado está no meio de fortes contradições e tenta equilibrá-las de diferentes maneiras. Uma das suas características é a sua «selectividade estrutural». Como sublinha Jessop (1982), é organizado estruturalmente de tal forma que precisa de ser capaz de responder aos interesses do capital em geral, e não aos interesses de capitais particulares, que são frequentemente contraditórios entre si. Da mesma forma, o Estado precisa de ser capaz de rejeitar as forças e processos que representam interesses e objectivos anticapitalistas. As instituições do Estado têm também de responder a pressões sobre si mesmas por outros grupos sociais, como os trabalhadores. O Estado é, na teoria de Offe, «um gestor de crises» (Carnoy 1984:131).

Para além disto, enquanto representando os interesses do capital, o Estado precisa de parecer neutro entre o capital e o trabalho, bem como entre as diferentes fracções do capital. A sua tendência de classe tem de ser disfarçada se o Estado quer ser percebido como agindo no interesse geral. Deve legitimar a sua actividade em relação a estes grupos, o que implica que apareça como «mediador» entre grupos sociais opostos e como tal está constantemente a tentar legitimar a sua actividade.

Carnoy nota que, na teoria de Offe, «a burocracia torna-se o mediador «independente» na luta de classes inerente ao processo de *acumulação* capitalista» (Carnoy 1984:130, ênfase no original). O Estado «independente» não pode ser entendido apenas em termos ideológicos, i.e. em termos do interesse geral que afirma representar. A contradição básica entre processos de «mercadorização» e «desmercadorização», que confrontam o processo de elaboração de políticas, é crucial para compreender isto. O processo de acumulação capitalista implica que a força de trabalho seja transformada numa mercadoria. No entanto, ao mesmo tempo, a continuidade da forma de mercadoria depende cada vez mais, nas sociedades contemporâneas, da existência de instituições estatais cujas actividades não assumam a forma de mercadoria. Como é salientado por Offe, um sistema, baseado em relações de troca e no mercado capitalista, não pode funcionar senão suportado por «sistemas de flanco», tais como a família e o sistema legal: «mesmo num sistema social puramente capitalista-competitivo, os indivíduos têm que ser socializados em estruturas normativas, enquanto as regras estabelecidas de comunicação social devem ser sancionadas por um poder soberano» (Offe 1984:38).

Na sua perspectiva, as políticas do Estado devem ser vistas como uma tentativa para obter «compatibilidade» entre pressões e estratégias contraditórias a que os sistemas legal e político se submetem: «as políticas sociais (...) consistem em formular respostas ao que pode ser chamado o problema interno do aparelho de Estado, nomeadamente, como pode reagir *consistentemente* aos dois pólos das «necessidades» do trabalho e do capital — por outras

palavras, como torná-los mutuamente compatíveis» (Offe 1984:104). A «racionalização administrativa» bem como a «participação respeitável de especialistas no desenvolvimento e avaliação de programas políticos» constituem tentativas, das instituições e burocracias do Estado, de confrontar exigências conflictuais (cf. Offe 1984:104-114).

Roger Dale (1989, 1991) reformulou a teoria de Offe, denominando a abordagem de «problemas centrais do Estado capitalista». O Estado é também analisado como um árbitro não-neutral no processo de acumulação e, ao mesmo tempo, como não instrumental a este processo: desenvolve várias formas de actividade frequentemente contraditórias na sua relação entre si. Na perspectiva de Dale, o Estado responde a diferentes (e frequentemente opostas) pressões ou problemas políticos, ideológicos e económicos. Estes problemas são referidos como: (a) apoiar o processo de acumulação (um problema económico); (b) garantir um contexto adequado para a sua expansão (um problema político); (c) a legitimação da actividade do Estado e continuação do processo de acumulação (um problema ideológico). Dale avança com um conjunto de enunciações que são importantes para explicitar melhor o que está envolvido nesta «natureza» do Estado (cf. Stoer e Araújo 1992): (I) há actividades nas quais o Estado está envolvido que não se relacionam directamente com o processo de acumulação; (II) o Estado não está necessariamente estruturado de forma a responder de forma eficaz a todos os problemas com que se confronta, já que as várias instituições estão ajustadas a prioridades diferentes; (III) muitas das soluções escolhidas podem acabar por se tornar inaceitáveis pelo seu custo; (IV) mesmo quando uma solução é aceite, não significa que venha a ser implementada: cada modelo de organização estatal («burocrático», «racional», «participativo») apresenta as suas contradições internas, e pode constituir-se num obstáculo à sua implementação; (V) as soluções podem não ser complementares, pelo contrário, são frequentemente contraditórias entre si, estimulando oposição e conflito (Dale 1989, Dale e Ozga 1991).

Esta abordagem surge assim como capaz de oferecer uma visão não-determinista do Estado e das suas políticas. As exigências feitas ao Estado pela economia são, na teoria de Dale, filtradas através dos conflitos *dentro* do Estado, assim como através dos conflitos *entre* o Estado e os vários grupos sociais e profissionais. Como sublinha Apple, com respeito à abordagem dos «problemas centrais do Estado capitalista»: «Dale traz de volta a história e a contingência na análise da política do Estado» (1989:15). Mas o Estado é também analisado pela maneira como proporciona liderança moral e educativa, particularmente pelo seu reconhecimento e aceitação da responsabilidade pela escola de massas, desde o século XIX. Os debates ideológicos

e lutas políticas entre os que trabalham em instituições educativas do Estado e os que se situam em diversas organizações da sociedade civil acabam por produzir formas de negociação para ganhar o consentimento daqueles para quem as políticas se destinam.

Estas linhas teóricas de Dale são relevantes em relação a processos experimentados pelo Estado português, em particular quando se confrontam outras explicações. Alguns estudos têm enfatizado o insucesso da burguesia portuguesa em desenvolver, através do Estado, uma hegemonia capaz de unificar as «classes trabalhadoras» num projecto mais vasto de «progresso» capitalista (cf. por exemplo M. Godinho 1971). O subdesenvolvimento do sistema educativo público, tanto no século passado como neste, é por vezes utilizado para explicar o lento desenvolvimento da sociedade portuguesa através dos «defeitos» da sua burguesia, que surge assim como menos «capaz» que a de outros países. Esta não parece uma explicação muito convincente, sobretudo se se considerar que uma «burguesia fraca» se compreende melhor no contexto de relações mundiais que condicionam a produção e implementação de políticas nos Estados-Nações (cf. Reis 1984). A perspectiva de Dale oferece uma estrutura teórica para a compreensão da formulação e implementação da política do Estado na educação, embora seja necessário precaução quando se usa esta teoria para explicar o envolvimento do Estado na escola de massas em Portugal, na viragem do século XIX, já que foi desenvolvida em relação a formas de capitalismo mais tardias.

Durante o período em estudo, o Estado tentou visivelmente criar as condições para o crescimento capitalista, em determinados sectores. Por exemplo, o seu esforço para racionalizar a rede de comunicações e transportes no país, no último quartel do século XIX, é um exemplo claro e importante de tais actividades. Para além disto, desenvolveu também acções para envolver fracções de camponeses nas relações de troca capitalistas.

Teorias feministas do Estado

Já que a problemática confrontada nesta tese é polarizada pelas divisões de género — a construção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres* — é também crucial inquirir sobre a «natureza» do Estado face a estas relações. Foram seleccionadas duas contribuições recentes feministas sobre o Estado.

Catherine MacKinnon (1989) colocou uma série de questões que são centrais a esta tarefa. Apesar de não usar o conceito de patriarcado, refere-se a uma hierarquia de género e à subordinação das mulheres em relação aos homens, através da sua concepção do «género como uma forma de poder e o

poder nas suas formas *genderizadas*» (1989:XI). Seguem-se algumas das perguntas levantadas por MacKinnon:

Será o Estado de alguma forma autónomo dos interesses dos homens ou é uma expressão integral destes? Será que o Estado incorpora e serve os interesses masculinos na sua forma, dinâmicas, relação com a sociedade e políticas específicas? Será o Estado construído sobre a subordinação das mulheres? Se assim é, como é que o poder masculino se torna poder do Estado? Pode tal Estado ser feito para servir os interesses daqueles sobre cuja fraqueza é erigido o seu poder? (1989:161)

Esta autora sublinha que o feminismo necessita de uma teoria do Estado. Até agora a prática feminista tem olhado para o Estado, apropriando-se quer das perspectivas «pluralistas» ou «marxistas» (ortodoxas). No primeiro caso, o Estado é entendido como um árbitro neutro, regulando conflitos de interesse entre homens e mulheres e enquadrado por leis que podem atribuir igualdade de tratamento para mulheres. Nas perspectivas «marxistas», o Estado é entendido como um instrumento de dominação e repressão. Em qualquer uma delas, a possibilidade da intervenção das mulheres ao nível do Estado pode ser vista sem possibilidades de actuação. É devido às falhas de ambas as perspectivas que esta autora sublinha que o feminismo precisa de uma teoria do Estado: «uma teoria do Estado tornou-se possível a partir do momento em que o Estado começou a ser percebido como participando nas políticas sexuais da dominação masculina pela introdução forçada da sua epistemologia através da lei» (1989:XI). Apesar de MacKinnon parecer apoiar teorias que, em relação ao processo capitalista de produção, reconhecem a (relativa) autonomia do Estado, no respeitante ao domínio masculino, a sua autonomia (mesmo relativa) é inexistente. MacKinnon vê a epistemologia masculina como penetrando todos os aspectos da vida humana, que é atravessada por relações de género, de uma forma muito poderosa:

Por muito autónomo da classe que o estado liberal possa parecer, não é autónomo do sexo. O poder masculino é sistémico. Coercivo, legítimo e epistemológico, é o regime (1989:170).

Também na teoria desenvolvida por Walby, o Estado é percebido como agindo segundo o interesse masculino, mas a autora vai para além desta afirmação, salientando que o Estado é tanto capitalista como patriarcal (1990:160). Revê as teorias «liberal», do «feminismo marxista», do «feminismo radical» e a do «sistema dual» na sua análise das relações de género e do Estado. A primeira revela as suas preocupações sobre a representação das mulheres em instituições públicas, através da noção de que o seu aumento seria positivo para elas. Os comentários críticos de MacKinnon no respeitante às teorias «pluralistas» acerca do Estado e do género, anteriormente referidas,

são aqui relevantes. O «feminismo radical», preocupado em revelar o facto de que as relações pessoais e o domínio «privado» são tão «políticos» como outros campos, não se concentrou no Estado como primeiro alvo.

Walby analisa a perspectiva «marxista feminista» do Estado formulada por Mary McIntosh (1978). O Estado está relacionado tanto com o modo capitalista de produção como com a opressão das mulheres: dá suporte ao processo de acumulação enquanto, ao mesmo tempo, contribui para a manutenção de formas familiares que são opressivas para as mulheres. O objectivo destas políticas estatais é de manter a família capaz de reproduzir a força laboral necessária ao capitalismo. Ao mesmo tempo que McIntosh estabelece uma ligação funcional entre capitalismo e a família, sublinha também as tensões que existem entre ambos os processos. Apesar da análise das tensões e contradições entre capitalismo e família, Walby acentua que a teoria não perdeu o forte enquadramento funcionalista no que se relaciona com a família. Pensa também que McIntosh não presta suficiente atenção à subordinação da mulher dentro do sistema capitalista.

A teoria de «sistema dual» representa uma tentativa diferente de juntar ambos os processos capitalista e patriarcal, dando-lhes igual força explicativa. Walby faz uma revisão de algumas das contribuições neste campo, acrescentando pontos críticos. Um deles inclui a contribuição de Zillah Eisenstein (1979; 1984) com a sua análise da forma como o capitalismo e o patriarcado se integraram, vindo a constituir um sistema. Na apreciação da teoria de Eisenstein, Walby afirma que continua a ser uma perspectiva «demasiado economicista» e que coloca «ênfase insuficiente ao nível político e sobre relações de género» (1990:159).

Para Walby, que contribui significativamente para a teoria de «sistema dual», é crucial uma teoria do Estado considerado tanto capitalista como patriarcal, sublinhando ainda que:

(...) as acções do Estado não deveriam simplesmente ser lidas a partir dos interesses ou lógica do sistema; deveria antes considerar-se que existe um grau de autonomia da luta política em relação à base material do patriarcado e do capitalismo. Esta luta política é importante no determinar das acções do Estado (1990:159).

Walby pretende enfatizar o impacto das lutas políticas tais como o feminismo de «primeira vaga» na sua luta pelo voto, educação e acesso a mais oportunidades de trabalho, contrariando relações patriarcais que pretendiam restringir as mulheres à casa, sem acesso a direitos sociais e políticos. As mudanças económicas no capitalismo e a sua necessidade de força de trabalho, por exemplo, no sector dos serviços, em combinação com as lutas feministas, tornaram possível a transição das mulheres das «formas

privadas» para as «formas públicas de patriarcado». Dado que o feminismo da «primeira vaga» foi capaz de obter uma vitória, principalmente ao nível político do Estado, contribuiu para o alargamento de oportunidades de trabalho para as mulheres, protegendo-as de algumas das piores formas de exploração.

A teoria de Walby assume, claramente, uma perspectiva diferente da de MacKinnon. Para a primeira autora, o Estado é tido como o oposto de uma organização monolítica, e as políticas do Estado referentes a relações de género são vistas como o resultado de pressões e lutas políticas, dentro de um contexto de relações capitalistas em mutação. Contrastando com esta posição, MacKinnon assume o Estado como impregnado e unificado por uma poderosa epistemologia masculina. Apesar de, na sua perspectiva, o Estado ser tanto capitalista como patriarcal, MacKinnon parece assumir que patriarcado é a divisão social central, e mais poderosa que o capitalismo. A mensagem parece ser que não há grande esperança na luta pela mudança nas políticas de género, já que o Estado é patriarcal e todas as suas actividades serão concretizadas de acordo com uma epistemologia e cultura masculinas. A autonomia (relativa) do Estado, que Walby atribui ao Estado, enfatiza a importância das lutas políticas na actividade estatal — e neste sentido abre possibilidades para a compreensão do Estado como uma arena de dominação *bem como* uma arena onde as contradições e tensões podem providenciar espaço para intervenção humana e mudança nas relações sociais, de género e capitalistas.

A «natureza» do Estado como capitalista e patriarcal

É possível encontrar áreas de consenso entre as teorias de Walby e Dale, em termos da «natureza» do Estado como capitalista e da sua (relativa) autonomia do processo de acumulação. Para além disto, os dois autores concordam que nem toda a actividade do Estado é explicável em termos do processo de acumulação, compreendendo-se assim que existem actividades estatais orientadas por relações patriarcais e outras que não obedecem a essa lógica. Quais são as implicações para o desenvolvimento da escola de massas sob a intervenção de um Estado que é tido como capitalista e patriarcal?

O ESTADO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE MASSAS

Poucas teorias sobre o desenvolvimento da escola de massas clarificam os seus pressupostos sobre o Estado e a sua actividade. Questionar o papel

do Estado a respeito da escola de massas e perguntar como é explicado pelas diversas teorias pode ser um passo gratificante para compreender o desenvolvimento da escola de massas e a «feminização» do ensino em Portugal. Contribuições recentes comparam o processo da construção da escola de massas, em diferentes países, com a intenção de identificar os factores sociais comuns subjacentes e as especificidades de cada desenvolvimento nacional na educação. Acredita-se que estas abordagens «podem ajudar a explicar as causas históricas dos diferentes padrões de educação que têm emergido em diferentes países» (Green 1990:IX).

Seguidamente, revêem-se as teorias que enfatizam o desenvolvimento da escola de massas relacionando-o com as necessidades do mercado de trabalho; em segundo lugar, focar-se-á uma teoria de «controlo social» — a perspectiva sócio-histórica de Bowles e Gintis sobre o desenvolvimento da escola de massas nos Estados Unidos; em terceiro, será apresentada a teoria de Margaret Archer da construção de sistemas de educação através da interacção de grupos opostos; em quarto lugar, o recente trabalho de Andy Green *Education and State Formation* será examinado, dando uma ênfase particular à influência de Gramsci na sua perspectiva; em quinto, as explicações «feministas» sobre a escola de massas para rapazes e raparigas serão debatidas, procurando responder à questão de base que levantam, a saber: porque é que a escola se desenvolveu em termos desiguais para raparigas; finalmente, serão discutidas teorias recentes sobre a «construção de um espaço político nacional» através da escola de massas, no contexto da influência do sistema interestatal na sua promoção.

Educação e o mercado de trabalho

Na tradição funcionalista, alguns autores, concebem a educação como um meio de fornecer «integração social» aos membros jovens da sociedade, como forma de integrar indivíduos na sociedade, transmitindo-lhes valores, crenças e perspectivas morais. O Estado procura contribuir para manter esta «unidade social» através da transmissão da cultura, uma das contribuições de Durkheim para o campo da educação. Ao mesmo tempo, acentua-se a importância da escola na aquisição de aptidões e valores requeridos pelo mercado de trabalho. Em particular, a tradição funcionalista americana, representada por Talcott Parsons, e também por Kingsley Davis & Wilbert Moore, sublinha bem esta função: a escola socializa a futura força de trabalho com as orientações necessárias para a inserir nos vários níveis de uma sociedade estratificada e hierárquica, de acordo com as «capacidades» de cada um dos seus membros. É possível argumentar-se, no seguimento de Green (1990), que o Estado, na versão funcionalista americana, não está

preocupado em providenciar e consagrar a «unidade social» nos mesmos termos que Durkheim:

O funcionalismo moderno perdeu muito do que era útil no trabalho de Durkheim sem que de alguma forma mitigasse as suas deficiências. Em particular, esqueceu com que intensidade desenvolveu Durkheim as suas ideias contra a corrente do individualismo do século XIX. (...) Nos Estados Unidos, o arquétipo do individualismo, (...) as suas ideias tornaram-se numa referência textual para teorias educativas conservadoras. E fazendo-o, perderam muito da sua dimensão e relevância históricas (1990:38).

Nesta perspectiva, o papel do Estado na expansão da escola de massas, aparece como concentrado no desenvolvimento de uma resposta mais eficaz às necessidades do mercado de trabalho.

Os pressupostos desta perspectiva foram já analisados criticamente. Vários autores sublinham que a incapacidade do Estado para realizar esta tarefa é notória, devido, sobretudo, às mudanças rápidas no mercado de trabalho. Randall Collins (1981) frisa também que os saberes necessários ao trabalho se aprendem sobretudo no local de trabalho, o que mina a ênfase funcionalista na importância da escola para ensinar as competências apropriadas.

Para além disto, as transformações nos sistemas educativos não se devem às pressões do mercado laboral, tal como é assumido pelas teorias funcionalistas. O desenvolvimento e expansão da escola pública é explicado por outros factores como demonstrado pelos factos históricos do período relativo à Revolução Industrial: as competências requeridas na produção mecânica não eram aprendidas na escola mas trazidas para o local de trabalho por artífices cujas habilidades foram apropriadas pelo novo e emergente mundo industrial. Também as aptidões necessárias para a multidão de mulheres e crianças sem habilitações, que trabalhavam nas indústrias, eram rudimentares. Foi apenas nas fases mais tardias do desenvolvimento industrial, quando as técnicas industriais se tornaram mais complexas, que novos requisitos foram introduzidos no sistema educativo. Mas, de novo, isto não significou que as escolas inglesas se adaptaram rapidamente a estas pressões. Havia queixas relativas ao baixo nível de conhecimento técnico adquirido, por exemplo, na educação primária, mesmo entre aqueles que frequentavam cursos nos Institutos Mecânicos (Green 1990). Podem apontar-se outros testemunhos históricos em países que não estavam ainda envolvidos no desenvolvimento industrial mas que estavam, no entanto, avançados na promoção dos seus sistemas educativos e na expansão da escola de massas. Como refere Green (1990), na Prússia, por exemplo, o desenvolvimento da escola de massas deu-se com grande avanço em relação à industrialização. A expansão da educação no Japão é outro exemplo de desenvolvimento educativo planeado,

anterior à expansão industrial (Mónica 1977). Estes indícios históricos não só questionam a noção de que a escola de massas se desenvolveu de acordo com necessidades económicas, mas sublinha também o facto da sua expansão não poder ser relacionada directamente com o processo de desenvolvimento industrial. Assim, é difícil apoiar a perspectiva de que o papel do Estado na expansão da escola de massas foi guiado, em primeiro lugar, pela necessidade económica de uma ordem industrial em expansão.

Educação e controlo social

As teorias marxistas sobre a escola de massas dão diferentes respostas à questão do papel do Estado no desenvolvimento desta. Para autores como Bowles & Gintis no seu trabalho *Schooling in Capitalist America* (1976), o papel do Estado na expansão da escola de massas deve-se à expansão das relações de produção capitalistas. A reforma educativa é associada ao desenvolvimento do capitalismo: como o capitalismo mudou as suas formas de produção, também a educação mudou para confrontar as novas condições sociais, provocadas pelo desenvolvimento do capital. O crescimento do proletariado urbano, bem como o de um «exército de reserva» de desempregados de diversas origens étnicas, juntando-se em rápido crescimento em áreas urbanas, foi uma das maiores preocupações para capitalistas e reformadores sociais:

[O processo de acumulação capitalista] gerou, inexoravelmente, uma condição que desafiou a dominação continuada [da classe capitalista]. Com crescente urgência, líderes económicos procuraram um mecanismo para assegurar estabilidade política e um lucro contínuo dos seus empreendimentos. (pg. 159) (...) A economia capitalista e o andar de bicicleta têm isso em comum: a estabilidade requer um movimento para a frente. No entanto, a acumulação de capital e o alargamento do controlo capitalista sobre a produção minam a reprodução da ordem capitalista (Bowles & Gintis 1976:232).

Foi para resolver esta contradição que a escola de massas foi criada. Não forneceria propriamente trabalhadores com as competências necessárias para a indústria, mas ensinaria obediência e submissão àqueles cujo destino estaria nas posições mais baixas da hierarquia ocupacional. Àqueles que se destinavam a ocupar os postos mais graduados seriam ensinadas a liderança, determinação e autocontrolo.

Porém, nas últimas páginas do seu estudo, Bowles & Gintis parecem mudar a sua teoria, afirmando:

O desenvolvimento da educação de massas (...) foi, em muitos aspectos, um desenvolvimento genuinamente progressista. (...) Esta expansão maciça da

escola (...) não foi simplesmente uma imposição sobre a classe trabalhadora, apesar destes e dos seus filhos terem por vezes resistido a comparecer. Não constituiu uma vitória para a classe trabalhadora, apesar dos benefícios da alfabetização, acesso a aprendizagem mais avançada, guarda de crianças e por aí fora, serem suficientemente reais. Pelo contrário, a expansão da educação de massas deve antes ser tida como uma *resultante do conflito de classes, e não da dominação de classe*. O ímpeto para a reforma educativa e sua expansão foi dada por uma crescente consciência de classe e militância política da gente trabalhadora (ibidem:239-40, ênfase nossa).

Estes autores iniciam o seu trabalho oferecendo, implicitamente, uma visão instrumental do Estado, respeitante à escola de massas e relações de classe, avançando depois para o apresentar como uma arena de conflito e luta. É esta ambiguidade que tem sido apontada por vários autores (por exemplo Dale 1981; 1989; Demaine 1981; Cole 1988; Bowles & Gintis 1982). De facto, a parte final do estudo contradiz a análise central, que tem o efeito de reduzir o papel do envolvimento do Estado na escola de massas a algo mecânico. R. Dale (1981:1989) salientou que o que falta em *Schooling in Capitalist America* é, de facto, o Estado. Também autores como Katznelson e Weir (1985) comentaram que a classe trabalhadora está mais ou menos ausente no estudo, expressando a sua opinião da seguinte maneira:

(...) a classe trabalhadora aparece automaticamente como um mero objecto da história e política públicas, um epifenómeno dos desejos e actividades capitalistas. Em contraste, pensamos ser impossível desenvolver contributos da relação entre a escola e capitalismo sem tratar as escolas ou os sistemas educativos como instituições contestadas, de facto ou potencialmente, por membros da classe trabalhadora. (...) Devemos olhar para os momentos de indeterminação, conflito e mudança no carácter das escolas públicas. Tais análises exigem que olhemos não só para os capitalistas mas também para os trabalhadores (1985:19).

O que é relevante para esta investigação é que Bowles & Gintis chamaram implicitamente a atenção para a «natureza» do Estado como capitalista e para a relação entre o processo da escola de massas e o da acumulação. No entanto, o seu estudo fica manifestamente aquém da compreensão da autonomia (relativa) do Estado, e deste como arena de conflito político. Mais ainda, as condições específicas de uma formação social como a portuguesa não podem ser facilmente incorporadas na sua perspectiva: apesar do próprio Estado estar emaranhado no processo de acumulação e, ao mesmo tempo, envolvido na construção da escola de massas, não se confrontou nem com uma rápida e intensa forma de urbanização e industrialização nem com o crescimento de um proletariado urbano nos mesmos termos que os Estados Unidos.

Educação e competição de grupos em conflito

Outra abordagem do papel do Estado no desenvolvimento da escola de massas é o estudo de Margaret Archer (1984), que se enquadra numa teoria pluralista mais alargada (Dale 1981). Examina porquê e como o Estado (em França, um Estado centralizado, na Inglaterra, um sistema descentralizado) foi envolvido neste processo. É a interacção entre grupos com diferentes interesses e perspectivas sobre educação que é simultaneamente a mais central e a maior força explicativa.

Ao explicar a emergência de sistemas educativos, Archer identifica, no século XIX, dois tipos de grupos: grupos «dominantes» (constituídos em particular pelas igrejas) e grupos «assertivos» (grupos emergentes lutando por formas de educação em sintonia com a percepção das suas necessidades educativas) que se confrontaram pelo controlo da educação: «para compreender a natureza da educação numa dada época precisamos saber, não só quem ganhou a luta pelo controlo mas também como; não meramente quem perdeu, mas também o quanto perdeu» (1984:2).

De acordo com as diferentes condições sociais em que estes grupos lutaram, adoptaram estratégias de «restrição» ou de «substituição». A propósito da primeira estratégia, os grupos «assertivos» procuraram destruir o controlo assegurado por grupos dominantes, e usar a maquinaria do Estado para implementar a sua própria perspectiva educativa. Puderam seguir esta estratégia dadas as condições peculiares e os recursos de que gozavam, assegurando uma influência política especial nos processos do Estado. Usando da estratégia de «substituição», os grupos «assertivos» criaram instituições alternativas para fornecer educação. Foi, em particular, a sua notória riqueza que lhes deu a possibilidade de escolher a estratégia de «substituição». Archer detalha as condições que influenciaram a escolha destas duas estratégias anotando que, no caso francês, os «grupos assertivos» vinham, em geral, da burguesia profissional e comercial, e que, apesar de não terem muita riqueza, conseguiram influenciar o Estado, ganhar acesso a, e até controlar os seus serviços. Os «grupos assertivos» ingleses provinham, em particular, da burguesia industrial que tinha à sua disposição suficientes recursos financeiros para dispor de instituições educativas alternativas.

Não é objectivo aqui discutir e ilustrar a complexa e extensa teoria de Archer sobre o desenvolvimento de cada sistema em períodos históricos específicos. Todavia, no que diz respeito aos sistemas centralizados, a sua análise proporciona ideias interessantes quando aplicada à emergência e expansão da intervenção estatal na escola em Portugal. Na última parte do século XVIII, grupos sociais, interessados na introdução de novas formas de produção (relacionadas com a manufatura) e de vida social, fizeram pressão sobre os grupos dominantes, como a aristocracia e o clero. O primeiro Ministro

Pombal tentou implementar este projecto de vida social, que implicou a emergência de um novo grupo de funcionários públicos. Pombal debateu-se com os Jesuítas (que até então haviam controlado a maior parte da educação nos países Católicos) sobre os objectivos da educação, e, após a sua expulsão (como aconteceu na Áustria em 1774), lançou as primeiras escolas de ler, escrever e contar, em 1772. No entanto, em contraste com a Prússia, onde a intervenção estatal ao nível da escola primária foi feita pela mesma altura (1763, leis da escolaridade obrigatória de Frederick II, cf. Green 1990), a escolaridade obrigatória não foi introduzida. Enquanto as primeiras escolas de «ler, escrever e contar» eram criadas, sob o controle do Estado, sublinhava-se que não seriam frequentadas pelos «filhos de camponeses ou da classe trabalhadora» para quem a instrução dos sacerdotes seria suficiente¹. O poder do Estado foi também reforçado com várias medidas relacionadas com a regulamentação das actividades dos professores: regulamentos relacionados com o exame nacional ao qual os futuros professores se submeteriam para se qualificarem, e também com o relatório anual que teriam de escrever no final do ano escolar. Os professores (homens) foram considerados como parte do funcionalismo público, o que significou que seriam fiscalizados por órgãos da administração central ou seus delegados, não só quanto à competência mas também quanto à sua «adequação» e lealdade para com as políticas do Estado. A lei de 1772 (bem como a anterior lei de 1759 da educação secundária e universitária) demonstrou claramente a afirmação do Estado na direcção e gestão da educação:

(...) mais do que nunca, os professores, tanto laicos ou como membros do clero, são vistos como «funcionários do estado». Em Portugal, na segunda metade do século XVIII, a laicização do ensino é sinónimo de estatização nas iniciativas da educação. A laicização e a estatização fazem parte do mesmo projecto social e educativo, tal como o demonstra a lei de 1772 (Nóvoa 1987:169).

A elite política e a burguesia, neste período, podem ser consideradas como grupos assertivos. Embora tivessem poucos recursos, dispunham da «maquinaria central para organizar o financiamento da educação pública, em vez de terem que fornecer esses recursos» (Archer 1984:62). A modalidade empregue pelos grupos assertivos portugueses, muito à semelhança dos franceses, foi a de «aumentar a carga fiscal sobre o público» (ibidem), ao lançar um imposto directo que fazia as cidades e vilas pagar pelos serviços educativos (cf. Nóvoa 1987).

A propósito do papel do Estado na emergência da escola de massas, Archer salienta o apoio deste a ambas estratégias «restritiva» e de

¹ Lei de 6 Novembro de 1772 (ênfase nossa).

«substituição» que permitiram aos grupos «assertivos» a implementação das suas próprias perspectivas sobre a educação. Como tal, nesta fase, o seu papel foi instrumental para os objectivos e lutas desses grupos. Os sistemas educativos só ganharam alguma autonomia posteriormente:

(...) [é apenas] quando os recursos usados pela educação não são mais propriedade nem monopolizados por uma entidade (...) [que] uma significativa quantidade de autonomia educativa se desenvolve pela primeira vez. (...) A consequência da integração múltipla para a educação é um aumento potencial em autonomia, definida como a capacidade para a determinação interna da sua operação (...) em total contraste com a falta de autonomia que caracterizava a educação enquanto propriedade privada. (Archer 1984:90-91).

Há, de facto, muitas contribuições na teoria de Archer que podem ser esclarecidas no que respeita ao desenvolvimento da escola de massas num sistema centralizado como o de Portugal. Por exemplo, o baixo grau de autonomia profissional de que dispõe o professorado, em comparação com a existente nos sistemas descentralizados. Todavia, para o problema específico de compreender o processo de expansão da escola de massas, a tentativa de explicar este processo através da interacção entre grupos com diferentes interesses, esclarecendo um pouco o lançamento da intervenção na educação de Pombal, na segunda metade do século XVIII, parece menos convincente no que respeita ao (lento) desenvolvimento da escola de massas durante o século XIX. Mais ainda, não oferece um modo de compreender a «natureza» do Estado Português no período específico abarcado nesta tese. Como têm sublinhado outros autores (Dale 1981, Green 1990), na teoria de Archer, não é claro porque é que o Estado intervém nem que direcção toma em períodos específicos nos sistemas educativos. «A ênfase está mais na maquinaria do que naquilo que a acciona» (Dale 1981:27).

Educação e hegemonia

O trabalho de Andy Green (1990) *Education and State Formation* compara o processo da escola de massas em diferentes países, para determinar os factores sociais comuns subjacentes ao desenvolvimento da escola de massas e identificar as especificidades do desenvolvimento nacional em educação. Green oferece a sua própria perspectiva, baseando-se no conceito de «hegemonia» de Gramsci, para explicar esta emergência em países como a Prússia e a Áustria (ambos caracterizados pelo Estado absolutista), França (um Estado centralizado), Inglaterra e os Estados Unidos (ambos sistemas descentralizados).

A análise de Green baseia-se

(...) na noção de que o desenvolvimento dos sistemas de educação pública pode ser apenas compreendido em relação ao processo de formação do estado, entendido de uma forma não redutora, que dá o devido peso tanto a formas políticas como às suas condições económicas e sociais de existência (1990:77).

Salienta que na teoria de Gramsci há uma crença central no papel «educativo e moral do Estado» (1990:91), o que fornece pistas para entender o seu envolvimento na escola de massas. Na tentativa de Green de ir para além do papel instrumental do Estado e das determinações económicas de formulações marxistas, o Estado é percebido como uma arena (mas não a única) onde a classe governante exerce o seu poder através da coerção, e ao mesmo tempo, tenta também ganhar consentimento dos grupos sociais subordinados. A escola pública é, assim, uma forma de tentar ganhar consentimento do povo. Mas as escolas são também campos importantes para a construção de uma contra-hegemonia, na medida em que proporcionam às crianças da classe trabalhadora o acesso a elementos do currículo que precisam de dominar: «[Gramsci] parece assim, simpatizante com os princípios universalistas de uma escola projectada para transformar a cultura popular através de uma luta contra o folclore» (1990:97). Dado que as escolas são campos de conflito e luta, o envolvimento do Estado na escola de massas, nos termos de Gramsci, não é percebido nem como instrumental à classe dominante como em algumas formulações marxistas, nem visto como mediador entre diferentes grupos sociais como um «árbitro social».

É a atenção de Green, em particular, ao «estatismo» e à educação na Europa continental que é relevante para esta pesquisa. No seu esclarecimento do papel do Estado no desenvolvimento da escola de massas, Green salienta o modo como Marx teorizava o Estado numa sociedade centralizada, tal como a sociedade francesa, como a herança duma monarquia absolutista, mas apropriada pelo movimento revolucionário; mais tarde

(...) tornou-se um instrumento indispensável da burguesia, não só para a manutenção da sua hegemonia política mas também para forçar o desenvolvimento da sociedade civil. Através do seu poder, concentrado e directo, podia compensar a relativa estagnação e o subdesenvolvimento das forças económicas (Green 1990:102).

Este mesmo papel para o Estado era observável no autocrático Estado Junker alemão no período pós-napoleónico e em geral noutros países, onde o Estado teve um papel na modernização e na «racionalização burguesa» (ibidem). No seu esforço para seguir os passos do primeiro país industrializado — Inglaterra — o Estado na Europa continental era «uma força dirigida para

promover o desenvolvimento industrial numa tentativa concertada de se pôr a par da nação industrial líder» (ibidem).

Esta mesma visão do papel do Estado é igualmente defendida por Gramsci. Mas este estava também preocupado com o papel que o Estado jogava na transformação cultural, consolidando o governo burguês na Europa continental. De acordo com a opinião de Green sobre Gramsci, isto podia ser observado, em particular, em países onde «uma aguda polarização social e ideológica tinha ocorrido, como na França, ou um esforço deliberado de reconstrução nacional vinda do topo, como na Prússia» (ibidem:109). Neste processo de transformação cultural, as escolas jogaram, sem dúvida, um papel importante: as acções tomadas por estes Estados durante o século XIX no desenvolvimento e consolidação de sistemas educativos estavam em sintonia com o processo de formação do Estado e da «hegemonia» burguesa.

Quando Green avança para uma análise mais detalhada do Estado e da construção dos sistemas de educação, como no caso francês, parece escorregar para uma visão de *controlo social* através da escola de massas, em vez de esclarecer a maneira como os sistemas educativos se expandem, tanto através do conflito como pelo consentimento dos governados. Em seu entender, a escola de massas, que se expandiu tardiamente no século XIX, procurou

(...) dar uma versão limitada da cultura nacional que encorajasse a lealdade política e a obediência cívica entre a classe trabalhadora, e fornecer algumas competências apropriadas sem encorajar uma ambição excessiva ou o desejo de promoção social. (...) Procuraram inculcar uma atitude devota e receptiva e inculcar as virtudes cristãs, mas evitaram estimular quaisquer ambições mundanas. (...) Num nível primário, a educação era assim, essencialmente um instrumento de conformidade social. O seu efeito na estrutura de classes foi regulador e consolidante, projectado especificamente para demover a ambição excessiva e limitar a mobilidade social (ibidem:162-3).

Algumas perguntas sobre a teoria de Green não encontram fácil resposta: foi o Estado bem sucedido em transmitir uma «versão limitada da cultura nacional» às classes trabalhadoras? Que conflitos e resistências causou a extensão da escola de massas em França? Na sua discussão, Green salienta o papel específico do Estado na transformação cultural — isto é entendido como o Estado agindo unicamente como um instrumento de dominação burguesa? ou será que o papel do Estado na transformação cultural pode significar que algumas das suas actividades não são facilmente relacionadas com a dominação burguesa?

A partir da análise de Green dos Estados e sociedades francesa e italiana, podem extrair-se alguns pontos para uma análise mais sistemática, em relação à expansão da escola de massas portuguesa e do papel que nesta teve o Estado. O Estado português aparece semelhante ao francês, com uma

organização administrativa centralizada, herdada do anterior Estado absolutista e apropriada pela Revolução Liberal de 1820. Esta apropriação pode ter dado ao Estado Português meios para tentar forjar uma «hegemonia» em relação a grupos sociais e instituições poderosos. No entanto, à semelhança do caso italiano, o Estado português parece ter sido «incapaz» de consolidar a sua própria hegemonia de forma prolongada e sistemática, que não se ficou a dever a divisões regionais como no caso italiano (a unificação nacional Italiana só foi conseguida em 1870) — Portugal adquiriu as suas actuais fronteiras em meados do século XIII; perdeu a sua independência para o Reino de Castela no final do século XVI (1580), mas recuperou-a sessenta anos mais tarde (1640), no contexto específico de relações mundiais (cf. Cabral 1979). No respeitante à unidade nacional, após a Revolução Liberal de 1820, uma guerra civil, insurreições de camponeses e uma extensa instabilidade governamental constituíram, claramente, um obstáculo à consolidação do poder hegemónico do Estado. Todavia, na segunda metade do século XIX, esta situação alterou-se, prevalecendo a unidade nacional. O capitalismo português estava em expansão (Cabral 1976). Na verdade foi no período governado pelos Regeneradores (1851-1890) que cresceu a escola de massas: o número das escolas mais do que triplicou. E a diferença entre a provisão da escola privada e pública tornou-se visível, com o número de escolas estatais a crescerem quatro vezes mais que as escolas privadas (Nóvoa 1987:345-9). Mas o índice de analfabetismo permaneceu à volta de 80% na viragem do século: entre 1878 e 1900, o índice desceu de 82,4% para 78,6% (ibidem:351). Apesar de Portugal estar, então, a experimentar o desenvolvimento capitalista e a escola se estar a expandir, o ritmo foi consideravelmente mais lento relativamente aos mesmos processos em «países do centro». Que especificidades deverão ser tidas em consideração no caso português para a expansão da escola de massas? A ênfase de Gramsci e o estudo de Green sobre o papel do Estado na transformação económica e cultural é central para o perceber como um Estado forte e intervencionista, embora condicionado por um lento processo de acumulação. Para além disto, é possível perguntar se o papel «educativo» e de «transformação cultural» teria outros efeitos que o de canalizar o consentimento popular para o domínio burguês. Porque defenderam os sectores do movimento sindical o acesso à escola pública? Seria a sua crença nos aspectos positivos da escola uma mera ilusão? Que efeitos obtiveram as pressões colocadas por políticos e educadores republicanos e socialistas (utópicos) sobre a educação pública e a reforma curricular para ultrapassar a «mecânica aprendizagem do ler, escrever e contar» (Coelho 1892).

A escola de massas desenvolveu-se como um processo conflitual em Portugal. Apesar de não haver estudos das perspectivas dos vários grupos sociais sobre a educação popular no final do século XIX, conhecemo-las nas primeiras décadas deste século. Os camponeses aparecem em romances,

afirmando que a educação formal era um destino para grupos de mais alto estatuto, mas desapropriada para os seus filhos (Mónica 1977). Fracções de proprietários opuseram-se ao desenvolvimento da escola de massas que viam como uma ameaça ao seu poder nas aldeias, podendo destabilizar a vida rural. Nas cidades, onde as matrículas nas escolas aumentavam rapidamente, havia pelo menos duas estratégias diferentes em relação à escola de massas: nas fileiras republicanas emergentes, a instrução (olhada metaforicamente como a luz que ilumina a mente escravizada) melhoraria as vidas da gente trabalhadora. Seria através do «estatismo» (Baron *et al.* 1981) que a escola de massas se desenvolveria (Mónica 1977). Outras fracções do movimento sindical, em particular as influenciadas pelo movimento anarquista, criavam as suas próprias formas de educação. A. Candeias (1994) analisou as suas formas de organização educativa que incluía uma redefinição de conteúdos e mudança de métodos pedagógicos, como uma estratégia de «substituição» (Baron *et al.* 1981) onde os movimentos populares propuseram formas alternativas de educação para as classes trabalhadoras. Pode afirmar-se pois que o Estado português, no seu processo para obtenção de hegemonia através da expansão da escola de massas, encontrou a oposição de proprietários e a resistência dos camponeses, bem como de alguns sectores das classes trabalhadoras urbanas.

Educação e explicações feministas

Existem poucos estudos numa perspectiva feminista que se centrem sobre o desenvolvimento da escola de massas para os dois géneros, como processo afectando tanto rapazes como raparigas (cf. Miller 1989). Igualmente importante é compreender porque foi a escola de massas, historicamente, construída de forma diferenciada e em termos desiguais. A escola de massas para raparigas desenvolveu-se mais tardiamente e de forma mais precária, como é exemplificado no caso português. Quando o Estado criou as escolas primárias no final do século XVIII, foram declaradas exclusivas para rapazes. Posteriormente, em 1836, quando o Estado declara o seu interesse na escolaridade obrigatória, a escola de massas para raparigas não foi mencionada. A *Reforma de Educação* de 1844 referiu-se às escolas de raparigas como «especializadas», num capítulo próprio. É só na *Reforma Educativa* de 1878 que a escola de massas é, expressamente, declarada como aplicando-se tanto a rapazes como a raparigas (cf. cap. 2). Durante o século XIX e parte do século XX, as escolas de raparigas bem como as matrículas femininas foram, portanto, em número menor que as dos rapazes.

Entre historiadores e sociólogos que têm debatido estas questões, Anne Davin sublinha (1979) que nem as explicações políticas que focam as relações

entre a expansão de escola de massas e o Franchise Act de 1867, nem as necessidades da «expansão do Império, comércio bem como da indústria» são relevantes para explicar o desenvolvimento da escola de massas para as raparigas: as mulheres eram ainda excluídas do voto no Education Act 1870; e a maioria não estava a trabalhar na indústria, comércio ou mesmo escritórios. Na perspectiva de Davin, a escola de massas desenvolveu-se para inculcar a moral e a disciplina nas famílias «deficientes» da classe trabalhadora e para lhes inculcar um novo modelo de funções e responsabilidades da família:

A educação era para formar uma nova geração de pais (e especialmente de mães) cujas crianças não deveriam ser rebeldes, mas dependentes e maleáveis, aceitando não só as disciplinas mais óbvias da escola e do trabalho, mas também as restrições menos visíveis da vida no fundo da escala social. A educação deveria estabelecer (ou como eles acreditavam, reestabelecer) a família como força estabilizadora (Davin 1979:90).

E esta família modelo, que tinha a sua origem no ideal burguês, era constituída por «um ganha pão masculino, uma dona de casa dependente e crianças dependentes» (*ibidem*).

Dyhouse (1981) partilha esta teoria sobre o desenvolvimento da escola de massas, embora se concentre mais na posição das mulheres do que na família, enquadrando a expansão da escola de massas dentro das preocupações de reformistas e políticos da educação preocupados com «civilizar os pobres» e «[adaptar] a estrutura e organização da vida familiar da classe trabalhadora aos valores e cânones de «respeitabilidade» da classe média» (1981:79). Dyhouse anota que estas preocupações nasceram num contexto de mortalidade infantil alta e uma taxa de nascimentos baixa. Havia também uma contínua obsessão com a «deteriorização física» do povo britânico, ao mesmo tempo que existiam ansiedades quanto ao futuro do seu Império e a «eficiência nacional». Em todas estas ansiedades públicas, as mulheres eram tidas como instrumentos potenciais de uma «sociedade racionalizada e civilizada». Arnot enfatiza que, nesta perspectiva, «as mulheres eram agora vistas como um «bem nacional» cuja educação era considerada necessária para o futuro do país» (Arnot 1982:25). Às raparigas da classe trabalhadora eram ensinadas habilidades domésticas como bordar, cozinhar e lavar, já que como mães e esposas futuras,

(...) [eram vistas] como responsáveis pelos padrões de vida da classe trabalhadora. (...) A pobreza, era repetidamente sugerido, podia ser curada com uma cuidadosa e poupada manutenção doméstica. (...) Se estava tão dependente das competências domésticas, e se as mulheres da classe trabalhadora eram, genericamente, vistas como estando tão mal preparadas como esposas, mães e donas de casa, surgiu, como consequência, nas mentes dos contemporâneos, que a escola poderia oferecer o remédio (Dyhouse 1981:81).

Deem (1978) enfatiza «os interesses do capitalismo» na expansão da escola de massas tanto para raparigas como para rapazes, apesar da educação delas ser posta em termos diferentes: as raparigas precisavam de ser educadas de forma a serem «donas de casa competentes, habilidosas e mães cuidadosas» (1978:19). Desta forma se reproduziria uma força laboral para o capitalismo com custos mínimos.

Virando-nos para a segunda questão — porque é que a escola de massas se desenvolveu diferentemente e em termos desiguais para raparigas — parte da resposta está já dada por estes mesmos historiadores e sociólogos. O papel específico, atribuído às mulheres na sociedade inglesa do século XIX, de esposas e mães atenciosas, condicionou o processo da escola de massas, com implicações em disciplinas especializadas introduzidas no currículo das escolas femininas, em particular nos trabalhos. Havia uma «ideologia explícita de diferenciação de género» (Arnot 1982:23) e uma ideologia de «domesticidade das mulheres» (ibidem:26; Purvis 1991). Mais, a escola de massas procurou manter uma divisão sexual do trabalho, no sentido dos rapazes serem preparados para perceber a esfera pública do trabalho e da vida como o seu domínio; e as raparigas serem chamadas a canalizar as suas energias, sobretudo para a casa, e a tornarem-se «o alicerce do lar». Este processo de diferenciação dos géneros coincidiu com uma desvalorização geral das raparigas em relação aos rapazes — apesar dos discursos sobre as mulheres do século XIX tentarem apresentá-las como centrais ao desenvolvimento da sociedade, em particular da sua ordem moral.

As contribuições feministas respeitantes à articulação da divisão de géneros com o processo da escola de massas são importantes para o problema que nos interessa aqui. Como salienta Arnot (1982:26) «o desenvolvimento da escolarização (...) foi de importância chave como uma das maiores agências através da qual a divisão entre as esferas pública e privada foi reforçada e associada com o masculino e feminino». De facto a «feminização» do ensino está relacionada de forma específica com a divisão do público e privado bem como com o processo de educação de rapazes e raparigas. As teorias de Davin e Dyhouse são uma interessante contribuição para compreender os objectivos e intenções de políticos e reformistas morais na formulação de políticas educativas relativas ao desenvolvimento da escola de massas. pois sublinham que a família era percebida como uma forma de controlar «o povo». No entanto, tal como outras explicações do controlo social, Davin e Dyhouse desenvolvem os seus argumentos num enquadramento funcionalista, onde as políticas implementadas parecem produzidas directamente por políticos eficientes e poderosos. Por esta razão não há, aparentemente, qualquer tentativa de analisar como foram recebidas e reestruturadas, nem uma consideração dos seus efeitos: estavam em sintonia com os objectivos propostos pelos seus autores?

No que respeita à teoria de Deem, podem fazer-se algumas críticas relativamente ao modo como confere um papel central aos factores económicos na reprodução do modo capitalista de produção, deixando pouco espaço para factores políticos na construção da escola de massas.

Estas perspectivas parecem, de uma forma ou de outra, ser críticas com explicações funcionalistas que vêem o desenvolvimento da escola de massas como resposta às necessidades do mercado de trabalho. O seu ponto de partida é demonstrar que este poderia não ser o caso para explicar a escola de massas para as raparigas. No entanto, quando debatem os objectivos das políticas do Estado em relação à educação das raparigas, parecem também cair na armadilha funcionalista, ao sobre-enfatizar o modo como a educação de raparigas serve funções de controlo social. Como tal, qualquer sentido de contradição, resistência ou conflito é perdido. Sem dúvida, um ponto importante a ter aqui em consideração respeita o tipo de atitude a ter-se perante as explicações funcionalistas. Nesta medida, as observações de Barrett (1988) parecem extremamente relevantes:

(...) não devemos deixar que a hostilidade geral a formas de explicação «funcionalistas» nos cegue para o facto de algumas instituições do capitalismo serem o produto explícito da política do Estado e que portanto qualquer contributo acerca delas tem que ser, inevitavelmente, «funcionalista» (Barrett 1988:120).

Mas então o que falta nestes contributos do desenvolvimento da escola de massas tanto para rapazes como raparigas é, parafraseando Barrett (que cita R. Johnson 1976), uma análise dos efeitos imprevistos das políticas do Estado. Em resposta à pergunta de Johnson «Porque tem a política de educação estatal efeitos imprevistos?», Barrett responde: «Sem dúvida a resposta será enquadrada em termos de luta, a «obstinação» da classe trabalhadora e ineficiência ou falha do Estado em assegurar os seus fins» (Barrett 1988:121). Apesar desta resposta não ser totalmente satisfatória (o Estado parece demasiado monolítico nesta explicação), ao realçar as consequências imprevistas da política do Estado contribui para chamar a nossa atenção para o papel activo de actores sociais em resistir/interpretar as políticas educativas.

Para além disto, outro tipo de pergunta pode ser colocada evitando o enquadramento funcionalista. Esta acentua os conflitos em redor da escola de massas para as raparigas: de onde surgiram as pressões para que fossem escolarizadas e como foram estas acomodadas? Esta questão reveste-se da maior importância no caso português onde as opiniões inovadoras tiveram que confrontar perspectivas mais tradicionais acerca das mulheres e da educação no final do século XIX e durante a maior parte do século XX.

Educação, a construção de cidadania e o sistema mundial

Estudos recentes articulam a perspectiva de sistema mundial para compreender como ocorreu a expansão dos processos da escola de massas em diferentes locais do mundo no fim do século XVIII e durante o século XIX. Centram-se sobretudo nas «semelhanças transnacionais» (Ramirez e Boli 1987:2) no que respeita às respostas ideológicas e organizativas dos Estados para forjar uma «política nacional»

Teorias a partir de uma perspectiva do sistema mundial argumentam que os Estados não têm poder ilimitado ao afectar a estrutura e organização da educação formal; por outras palavras, o seu poder e autoridade interna é temperada por prescrições normativas dentro de um sistema integrado à escala mundial (Benavot 1983:73).

Foram publicados vários estudos nesta perspectiva nos Estados Unidos nos últimos dez anos². Concentrar-nos-emos em Ramirez e Boli (1987), que baseiam a sua perspectiva sobre a situação estrutural de cada Estado-Nação no sistema mundial e da sua relação com a expansão da escola de massas, levada a cabo em períodos históricos específicos, salientando a importância das relações de poder entre Estados-Nação que eram dominantes, como a Inglaterra ou a França, e os de menor poder e influência no sistema interestatal, como a Prússia, Áustria, Suécia, Dinamarca ou Itália. Os países menos influentes foram os primeiros a recorrerem à escola de massas, durante os períodos de crise social, económica e política. Factores históricos — tais como derrotas militares, ou o «falhanço no acompanhamento do ritmo de desenvolvimento industrial de países rivais» ou ainda o desafio de conquistar uma posição mais proeminente no mundo — obrigaram o Estado a levar a cabo a expansão da escola de massas de formas diferentes.

Os Estados Europeus tornaram cada vez mais viável a construção da *nação*, de acordo com um modelo crescentemente visto como «espaço político nacional»:

o sistema interestatal evoluiu de um conjunto arbitrário de monarquias centralizadas que desposavam ideologias do direito divino, para um leque de Estados nacionais altamente interdependentes, que invocavam «a nação» como justificação fundamental para a acção estatal (...). Transformar as massas em cidadãos nacionais tornou-se numa característica estandardizada do processo de construção da nação orquestrado pelo Estado; utilizando a escola de massas patrocinada pelo Estado para atingir este fim político tornou-se num *modus operandi* rotineiramente aceite (Ramirez e Boli 1987:13).

² Ramirez & Boli-Benetti 1982, Boli, Ramirez & Meyer 1985, Boli & Ramirez 1986, Ramirez & Boli 1987, Benavot & Riddle 1988, Soysal & Strang 1989, Boli 1989.

De acordo com estes autores, a «construção do espaço político nacional», através da contribuição da escola de massas foi, portanto, o resultado de um modelo progressivamente implementado nas nações europeias. Tal modelo não era nem o produto da «imitação» nem foi adoptado devido aos «efeitos reais da escola de massas obrigatória nas estruturas do Estado-Nação». Pelo contrário, a sua adopção poderia ser explicada pelo seu «carácter institucional percebido» (1987:3) e pela influência, e mesmo, imposição do sistema interestatal. As origens deste modelo (os chamados «cinco mitos legitimadores institucionalizados» — o indivíduo, a nação como uma sociedade feita de indivíduos, o progresso, a socialização da infância como a chave para o carácter adulto, o Estado como guardião da nação e garante de progresso) são também analisados por Ramirez e Boli bem como as transformações sociais que moldaram este modelo europeu, como os movimentos culturais da Reforma, a emergência dos Estados nacionais e do sistema interestatal e a expansão da economia de mercado.

Claramente a teoria aqui apresentada foi herdada, em particular, das contribuições de Durkheim³, que analisou o papel do Estado como tomando um papel activo e «normativo» no forjar da «unidade moral». Esta contribuição associa-se a uma teoria de sistema mundial onde as relações de poder entre Estados são enfatizadas. No entanto, e em contraste com a teoria de Wallerstein, Ramirez e Boli não parecem considerar estes Estados como capitalistas, mas simplesmente como «Estados industriais».

Apesar da teoria de Ramirez e Boli (1987) sobre «os interesses competitivos dos Estados-Nação na escola de massas» (ibidem:2) constituir uma forma útil de entender as relações de poder entre os diferentes Estados, estes autores não nos ajudam a compreender o que fez com que os Estados-Nações falhassem (ou se atrasassem) na implementação destes objectivos. Esta é mais a preocupação da contribuição de Soysal e Strang (1989) que se referem à discrepância entre as leis do Estado e à fraca expansão das matrículas em países do sul da Europa. Descrevem a intervenção do Estado em países como Portugal, Espanha, Grécia e Itália no século XIX, como uma «construção retórica da educação»: «(...) Os Estados foram precoces na formulação da escolaridade obrigatória mas foram incapazes de a concretizar em escolas reais». Identificam também outras formas de intervenção do Estado como a «construção estatal da educação» («o Estado criou serviços educativos precocemente, tanto for-

³ Nos escritos de Durkheim, está nas mãos da sociedade forjar a «unidade moral» entre os seus membros, e não nas do Estado. Todavia, o Estado tem que intervir, não para a criar mas para a «consagrar, manter e [tornar] os indivíduos conscientes desta» (Durkheim in *Education and Sociology*). A expansão da escola de massas contribui para manter esta «unidade social» através da transmissão da cultura. Apesar de Durkheim dar uma resposta funcional no que respeita às relações entre educação e sociedade, parece atribuir à expansão da escola de massas algum grau de autonomia, mesmo uma intencionalidade.

mal como organicamente») e como a «construção social da educação» («a escola expandiu-se consideravelmente antes do envolvimento do Estado na educação»), ambas caracterizando a intervenção do Estado noutros países (Soysal e Strang 1989:285).

Estas perspectivas podem contribuir para esta pesquisa, oferecendo uma explicação para o facto de Portugal, tal como outros Estados europeus pouco poderosos, ter sido precoce no lançamento da escola de massas. Mónica (1977) e Stoer (1986) chamaram a atenção para esta característica da intervenção do Estado neste campo em Portugal. Pode, aliás, dizer-se que o processo da escola de massas, sob as condições particulares em que se tem desenvolvido desde a década de 1830, é uma das especificidades de Portugal que mais precisa ser explicada.

As teorias acima delineadas clarificam a insistência do Estado português de reafirmar as suas leis da escolaridade obrigatória (1835, 1836, 1844, 1878). Tal insistência ocorreu durante períodos críticos, como forma de fortalecer a identidade nacional e/ou ultrapassar a crise nacional, tal como no período após a Guerra Civil (1832/1834), entre os apoiantes do Antigo Regime e os Liberais. Também a análise levada a cabo, sobre a intervenção dos Estados no sul da Europa, como uma «construção retórica da educação», indica as vantagens em analisar não apenas as intenções declaradas do Estado de lançar a escola de massas, mas também o carácter da sua implementação.

Há todavia ainda alguns pontos que precisam de ser clarificados no respeitante a estas perspectivas. A articulação específica através da qual Estados nacionais têm operacionalizado «prescrições normativas» (para usar a expressão de Benavot acima citada) não tem sido tratada. Para além disso, e em particular no referente a Ramirez e Boli (1987), não é dado a compreender por que razão os Estados desenvolveram diferentes poderes entre si, não confrontando a emergência do sistema interestatal no século XIX dentro de um enquadramento de capitalismo em desenvolvimento. O sistema mundial é antes descrito simplesmente como constituído por Estados-Nação individuais com diferentes poderes. Finalmente e acima de tudo, nenhuma destas abordagens tenta ao menos explicar a emergência separada e o desenvolvimento da escola para raparigas.

Alguns pontos para prosseguimento da análise

Depois de termos revisto algumas das explicações oferecidas para a expansão da escola de massas, fica-nos uma imagem complexa, que deve levar a considerar como pode este projecto — que pretende compreender a construção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres* e a expansão

da escola de massas em Portugal, na viragem do século XIX e primeiras décadas de XX — aproveitar destas perspectivas.

Com base nesta revisão, é importante salientar três grandes pontos que podem fornecer pistas e orientações. Primeiro, na maior parte das teorias, o Estado é visto como instrumental da classe dominante, dos grupos em conflito, ou das necessidades do mercado de trabalho. Mesmo na perspectiva do sistema mundial, há, aparentemente, pouco espaço para os efeitos da articulação dos Estados nacionais com os processos ideológicos e organizativos que encontram a sua origem no sistema interestatal. Assim, é a autonomia (relativa) do Estado na expansão da escola de massas que necessita ser explorada. Em segundo lugar, apesar de haver, talvez, alguma referência a este processo como sendo de conflito (em particular no trabalho de Green), este não emerge das análises referidas. Em terceiro, o que é surpreendente é que quase todas estas teorias (com excepção das explicações feministas da escola de massas) omitem a questão de como o género (e raça) intersectam a expansão da escola de massas. Assumem, em geral, uma visão da criança como não específica quanto ao género (e etnia), quando o que têm em mente é a imagem do aluno masculino (e branco).

Assim, se voltarmos à questão colocada no final da última secção, sobre quais eram as implicações para a expansão da escola de massas quando seguidas por um Estado cuja actividade é localizada em relações capitalistas e patriarcais, o passo seguinte mais lógico seria acentuar que as desigualdades de classe e género não só eram mantidas mas também reconstruídas através de tal actividade. Nas escolas primárias, aos rapazes e raparigas das classes trabalhadora e média baixa era ensinada uma «versão limitada da cultura nacional que encorajaria lealdade política e obediência cívica» (Green 1992). Eram também socializados numa divisão sexual de trabalho baseada em duas esferas separadas: dos rapazes, esperava-se que dirigissem a sua vida futura para a esfera pública, e das raparigas, que aprendessem que os seus primordiais deveres eram a casa e o cuidar das crianças, e numa posição de subordinação aos homens. Também se depara com a actividade do Estado na expansão da escola de massas que promovia relações específicas com o processo de acumulação: às classes trabalhadoras eram ensinadas versões restritas da cultura nacional, e de submissão.

Fica ainda claro também que nem toda a actividade do Estado na escola de massas estava relacionada com o processo de acumulação. As relações patriarcais estavam presentes no processo, embora não parecendo ser funcionalmente articuladas com este. Por exemplo, a incorporação de mulheres na escola de massas como professoras foi justificada numa perspectiva funcionalista, realçando que o sistema económico necessitava de uma força de trabalho com características específicas. Todavia, omite o facto de que o seu emprego introduziu outras tensões no desenvolvimento da escola de massas.

Como professoras, eram as educadoras da nova geração de crianças no sector do Estado. Porém, o mesmo Estado não as reconhecia como cidadãs nem lhes garantiria o direito de voto ainda por muitos anos. Mais, a nova definição dos papéis da professora em relação a rapazes e raparigas, dada pela *Reforma Educativa de 1878* é outro exemplo das mudanças relacionadas com relações patriarcais. As professoras que, no início do século XIX, só podiam educar raparigas, começaram a ser consideradas como educadoras adequadas tanto para raparigas como rapazes, podendo ensinar classes mistas, mas não classes de rapazes de idade superior a doze. O mesmo não aconteceu para os professores a quem não era permitido leccionar raparigas. Constituíram estas medidas uma mudança nas relações patriarcais? Há razões para assim afirmar, uma vez que as actividades das mulheres como educadoras foram alargadas para incluir rapazes, quando, anteriormente, eram vistas como uma ameaça à sua masculinidade. Revela também que, ao nível simbólico, no contexto da retórica do século XIX quanto ao papel das mulheres para a regeneração da família e sua intrínseca «pureza», só às mulheres foi atribuído o poder de integrar ambos os sexos na escola sem se recluir a «corrupção» dos corpos e mentes das crianças. Estas mudanças nas relações dos géneros não foram aceites passivamente, havendo indicações de que foi fortemente ressentido pelos professores que acharam a mulher favorecida dentro da escola.

Por tudo isto, argumenta-se que a *feminização* do ensino no contexto da expansão da escola de massas está relacionada com a actividade do Estado, uma actividade que só pode ser devidamente compreendida, no contexto de relações patriarcais e capitalistas em mutação. Dentro do processo de expansão da escola de massas, as desigualdades de género e classe estavam em mudança, por vezes reforçando-se umas às outras, outras vezes evoluindo de maneiras contraditórias, o que pode ser parcialmente explicado pelo facto do Estado ser tanto arena de dominação como de conflito.

O ESTADO E A «FEMINIZAÇÃO» DO ENSINO

A preocupação nesta secção é com a incorporação das mulheres como professoras no ensino público, investigando as medidas específicas que foram tomadas pelo Estado para facilitar a sua entrada e as pressões contraditórias (incluindo campanhas de mulheres a propósito do direito a trabalhar na esfera pública) exercidas sobre o Estado. Outras perspectivas têm sugerido que a «feminização» do ensino deveria ser explicada por uma divisão sexual do trabalho preexistente ao desenvolvimento industrial, ou por via de construções ideológicas respeitantes ao trabalho das mulheres e à maternidade. O que se segue é uma revisão crítica e selectiva de algumas das teorias explicando a «feminização» do ensino nas escolas públicas.

Em primeiro lugar, serão abordadas as explicações convencionais que apresentam a «feminização» do ensino em termos de ser trabalho «mais barato» e da «submissão». Em segundo lugar, será examinada a tese da «proletarização» e a sua tentativa de estabelecer uma relação necessária entre trabalho proletariado e a actividade feminina. Em terceiro lugar, serão consideradas explicações que não tomam o Estado como preocupação central e assumem que os sistemas educativos reflectem construções sociais, e avaliadas as suas contribuições para este estudo. Em quarto lugar, a análise concentrar-se-á em teorias que integram a acção do Estado com a produção ideológica e cultural dos papéis e identidade de género. Finalmente, tenta repensar-se a «feminização» do ensino à luz da teoria de Dale dos problemas «centrais» do Estado.

A «feminização» entendida convencionalmente como «trabalho barato» e submissão

Os educadores do passado e do presente (e sindicalistas) parecem concordar que a tendência do Estado português para o baixo custo na educação esteve, e está, intimamente relacionada com a entrada de um crescente número de mulheres no sistema educativo. Esta perspectiva argumenta que a entrada de mulheres fez que o ensino perdesse estatuto. Estudos produzidos por exemplo em Inglaterra, tal como o de Bergen (1988), apontam claramente nesta direcção. Como se tornará claro, não é esta a perspectiva adoptada nesta pesquisa. Certamente que «feminização» e perda de estatuto se entrelaçaram, mas reclamar uma relação de causa e efeito entre a gradual adesão das mulheres ao ensino e subsequente baixa de estatuto deste seria simplista.

Outra explicação popular frisa que a «feminização» se deu como uma resposta às «necessidades» do Estado ou do capitalismo, empregando uma força de trabalho feminina que era tida como barata e também submissa, visão claramente desenvolvida num enquadramento funcionalista, onde as condições ideológicas e económicas se uniram, dando ao «sistema» (o que quer que seja entendido como tal) a resposta que requeria.

Ambas as perspectivas perdem de vista a mais complexa articulação entre intervenção do Estado e os problemas que o confrontam, e as condições culturais e ideológicas em que a «feminização» teve lugar, incluindo ideias sobre feminilidade e sobre «trabalho apropriado para mulheres», bem como constrangimentos sociais e ideológicos sobre o trabalho das mulheres fora da casa. Também omitem as tensões e resistências que o processo de «feminização» engendrou. De igual modo, as condições em mutação em que o ensino se desenrolava na viragem do século, e em particular, as condições sob as quais as professoras trabalhavam e o que se esperava que fizessem, em comparação com os professores, são ignoradas. Finalmente, estas teorias

também não prestam atenção suficiente à forma como o ensino pôde constituir uma das poucas oportunidades de obter independência e autonomia, para as mulheres com origem social nos sectores de artesãos e na classe média.

A interrelação tecida entre «feminização» e proletarização

A «tese da proletarização» é aqui revista, sobretudo no trabalho de Apple (1987, 1988) e Ozga & Lawn (1988) e na sua aplicação ao contexto brasileiro levada a cabo por Louro (1988). Trata-se de uma tentativa de ligar o argumento da desqualificação social e técnica no local de trabalho no desenvolvimento capitalista, teorizada por Braverman, com as mudanças no trabalho dos professores e o aumento do número de professoras. Argumenta-se que a «feminização» do ensino ocorreu ao mesmo tempo que a desqualificação, tendo aumentado a supervisão e o exercício de um controlo apertado:

Em cada categoria ocupacional, as *mulheres* estão mais aptas a serem proletarizadas que os homens. Tal pode dever-se a práticas de recrutamento e promoção sexistas, à tendência geral para se preocuparem menos com as condições em que as mulheres trabalham, o modo como o capitalismo, historicamente, colonizou as relações patriarcais, etc. Qualquer que seja a razão, é claro que uma dada posição pode ser mais ou menos proletarizada, dependendo da sua relação com a divisão sexual do trabalho. (Apple 1988:100)

Os defensores desta tese não consideram que a entrada das mulheres no ensino foi a causa da sua proletarização. Distanciam-se desta perspectiva, afirmando que a relação entre «feminização» e proletarização deve o seu desenvolvimento ao contexto das relações patriarcais. A desqualificação é apresentada (em particular, em Apple 1988) como uma característica inevitável do desenvolvimento do capitalismo. Lawn e Ozga (1981) salientam que a desqualificação é uma característica do ensino contemporâneo. Mais do que um mero termo técnico, a desqualificação é um processo social que implica a «relação com o processo de concepção e execução. (...) Hoje, até mesmo o trabalho qualificado, qualquer que seja o período de tempo de formação, está limitado à execução e exclui a concepção» (1981:54).

Duas questões principais podem ser colocadas a esta perspectiva. A primeira diz respeito a críticas recentes que sugerem que os contributos históricos acerca do ensino não confirmam a desqualificação como um processo inevitável. Na sua revisão crítica das teses da proletarização, Ozga e Lawn (1988) argumentam que:

A ideia de proletarização como inexorável, conduzindo os professores para uma relação de classe particular, deve ser desconstruída e reconhecida não apenas como uma questão económica mas política, não como inevitável mas

contestada. Há profundas contradições no ensino, não apenas entre os professores e empregados, mas entre os próprios professores (...). Apesar do trabalho de professores, actualmente, ter muitas das características do trabalho desqualificado, as descrições dos professores das primeiras décadas deste século são também acerca de controlos severos e detalhados. A falta de uma perspectiva histórica produz uma tendência em relação ao pensar de questões actuais, talvez temporárias, como significando inevitabilidade ou dominância (1988:334).

Ozga & Lawn neste artigo, enquanto revêem criticamente a teoria, procuram rearticulá-la, levantando questões e dando pistas para futuras pesquisas, de modo que a mudança de natureza do trabalho de professores («o impacto do aumento dos controlos, a proliferação dos papéis de supervisão, a erosão do ensino», *ibidem*:333) pode também ser compreendida em termos de género, no contexto das relações patriarcais. Além disso, tal como afirmam, a proletarização ocorre num terreno disputado, onde a acção humana confronta mudanças no processo de trabalho em termos de género. Contudo, não é inteiramente claro como é que a tese da proletarização pode ser mantida em relação aos professores, dado que, como os autores salientam, os controlos apertados sobre o seu trabalho não são apenas um processo contemporâneo mas operavam já no início do século.

O segundo problema refere-se à noção de Apple acerca da articulação entre relações patriarcais e capitalismo. Tomando como exemplo o que acontece em escritórios tecnologicamente equipados, onde o controlo patriarcal (significando o poder do patrão-homem) tem sido parcialmente substituído pelo «controlo técnico», as relações patriarcais são apresentadas como não funcionais às necessidades do capital. Se as formas de controlo patriarcal mudaram no local de trabalho, é porque «o capital encontrou modos mais eficientes de controlo que através da autoridade patriarcal» (1988:102). Serão dois sistemas separados, cada um deles trabalhando na sua própria lógica? O que podemos inferir desta última citação? A autoridade patriarcal foi funcional às primeiras formas de capitalismo, ao passo que nos dias e lugares actuais, o uso de alta tecnologia conduziu à reestruturação das relações de género. Haverá mais igualdade nas relações de género nos locais de alta tecnologia? Apple não assume isto claramente, mas dá-nos a entender a sua posição acerca da questão acima referida, afirmando que:

(...) as relações de poder patriarcal organizadas em torno das relações entre um director-homem e a grande maioria de mulheres professoras, não será necessariamente progressista para o capital ou para o estado. (...) as relações de género necessitam ser parcialmente subvertidas para criar uma instituição eficiente (*ibidem*).

Apple parece assumir que as relações patriarcais se devem, sobretudo, às «necessidades do capitalismo» e, por esta razão, não têm uma lógica

propriamente específica — sendo aquele a divisão básica, as relações patriarcais estão nele articuladas de modo específico (expandindo-se ou contraindo-se), dependendo se lhe são funcionais ou disfuncionais.

No que se refere à «feminização» do ensino em Portugal, um outro leque de questões pode ser colocado, relacionado com o capitalismo e o seu desenvolvimento, na viragem do século. Em primeiro lugar, é necessário sublinhar que, quando as professoras começaram a entrar no ensino, em 1815, o estatuto dos professores era baixo e as pessoas, em geral costumavam trocar da profissão. Nóvoa (1987) dá várias indicações deste baixo estatuto. Poderá isto ser comparado com os elevados níveis de autonomia na sala de aula, no processo de tomada de decisão, acerca do que deveria ser ensinado e como, pelos professores-homens? Uma vez mais, Nóvoa refere que uma das características do Estado português, na sua intervenção na educação, em 1772, foi estabelecer um controlo restrito sobre os professores: não só havia claras indicações acerca dos conteúdos a ser ensinados, materiais escolares e processos pedagógicos a ser adoptados, como os professores eram oficialmente inspeccionados (Nóvoa 1987:145). Foi introduzido um corpo de inspectores e as várias reformas, durante o século XIX, demonstraram que havia uma crescente preocupação, entre os políticos, para elaborar sistemas de regras mais complexos a que escolas e professores se deveriam conformar. É à luz de um Estado tradicionalmente centralizado, em Portugal, que a tese da proletarianização aparece como problemática. Além disso, neste período, o sistema educativo português, apesar de crescer a taxas assinaláveis, não experimentou os mesmos processos que o inglês ou canadiano, como sejam o aparecimento de escolas de grandes dimensões e a criação de postos administrativos e de supervisão em larga escala, identificados por Lawn e Ozga (1981), e Danylewicz e Prentice (1984a). No entanto, precisamos de estudos mais detalhados para comparar o trabalho quotidiano dos professores neste e em períodos mais tardios para sermos capazes de debater estas questões sistematicamente.

Explicações que não tomam o Estado como preocupação central e assumem que os sistemas educativos reflectem construções sociais

Outras perspectivas olham para a «feminização» como o resultado de construções sociais reflectidas na educação. Uma perspectiva enfatiza a divisão sexual do trabalho anterior à emergência dos sistemas educativos e que os marcou na sua forma, combinada com a existência de emprego em termos das divisões de género. A divisão sexual do trabalho pré-industrial explicaria, em parte, a tendência das mulheres para desempenharem actividades relacionadas com a esfera doméstica. Marta Danylewicz e Alison Prentice analisaram

as professoras no Quebec e Ontário, Canadá, no século XIX (1984a; 1984b; 1986) desvendando as condições específicas tanto de um como de outro. O Quebec e Ontário apresentam «casos contrastantes» acerca da relação entre homens e mulheres no ensino. No Quebec, a existência de empregos mais bem pagos para os homens implicou a «feminização» do ensino, quase desde o início da escola de massas, articulado com a tradição das mulheres como educadoras na esfera doméstica e nos conventos. As freiras católicas no Quebec foram estreitamente envolvidas na educação das raparigas (Danylewicz 1987). Por oposição, em Ontário, a proporção de homens emigrantes procurando trabalho no ensino foi maior que no Quebec, o que significa que a «feminização» do ensino ocorreu mais tarde. É esta ênfase fulcral numa divisão sexual do trabalho, em associação com um mercado de trabalho flutuante para uma força de trabalho masculina, que as autoras salientam, ao mesmo tempo que analisam as mudanças que ocorrerem no trabalho dos professores. Apesar de estarem preocupadas com o modo como se desenvolveu o processo de «feminização» do sistema educativo público, não se centram nas relações do Estado com a «feminização». No entanto, a sua ênfase numa divisão do trabalho sexual como fulcral é um apelo útil para os efeitos potenciais daquela na «feminização» do ensino (cf. cap. 3).

Uma outra perspectiva enfatiza as relações ideológicas e o contexto cultural do século XIX das sociedades ocidentais, onde o ensinar foi representado como uma missão adequada e um «chamamento» especial para as mulheres, dadas as continuidades com as funções de mãe. Ensinar podia ser modelado sobre as atitudes «maternais» (Preston 1982, Grumet 1981, Steedman 1985). Carolyn Steedman sublinha que, no contexto da produção pedagógica desenvolvida com a emergência e expansão dos sistemas educativos, assumiu-se que as professoras podiam alicerçar as suas actividades na imagem da boa mãe. De acordo com Froebel, a professora ideal para as crianças era a «mãe tornada consciente». O que as mães faziam naturalmente, as professoras deveriam fazê-lo conscientemente, imitando as mães e criando uma empatia com os seus alunos. O ensino como uma forma de maternidade tinha as suas origens nas actividades educativas das mães da classe média que ensinavam os filhos em casa. Quando o Estado se introduziu neste campo e iniciou a escola de massas, as mulheres foram capazes de transferir aquelas competências, que tinham interiorizado, para o mundo do trabalho. Mais tarde, nas escolas públicas, o sistema inglês adoptou uma «ideologia oficial» do professor ideal baseado na relação entre a mãe e as crianças, reproduzido através de manuais, livros de leitura, e formação inicial e contínua de professores. A ênfase nos elementos ideológicos da função de ensinar, apresentando as mulheres professoras como substitutas das mães, apela a algumas das teses de Parsons.

Com efeito, Talcott Parsons (1959) defendeu que as professoras representavam nas escolas uma continuidade com o papel das mães no lar. Como mulheres, as professoras partilhavam com as mães um papel expressivo, funcional à sua actividade profissional nas escolas. Como (semi)profissionais, devido a este papel «expressivo», introduziam as crianças nos significados «universalísticos» transmitidos pela escola: estavam aptas a fazer a mediação entre a família e a escola, proporcionando uma base emocional para a transição da criança dos valores «particularísticos» da sua própria família para as perspectivas «universalísticas» da escola. As professoras eram funcionalmente necessárias uma vez que a criança pré-ediipiana se identificaria com ela, vendo nela uma continuação do papel da mãe. Por seu lado, a mulher professora assumiria atitudes maternas, que atenuariam a selecção operada pela escola.

Há, no entanto, uma marcada diferença entre as perspectivas de Steedman e de Parsons. No primeiro caso, as «atitudes maternas» das professoras são consideradas como construções ideológicas, alicerçadas historicamente, e portanto, a própria teoria se distancia das concepções deterministas e normativas acerca da natureza humana e da socialização. No caso de Parsons, a divisão entre os papéis expressivo e instrumental, em termos de identidade de género, o primeiro relacionado com o feminino e o segundo com as características masculinas, parece apoiar tais concepções normativas e deterministas.

A análise de Steedman acerca da construção ideológica do ensinar como trabalho de mulheres é uma contribuição importante para o projecto desta pesquisa, na acentuação que põe no papel central que as ideologias desempenham para a compreensão do desenvolvimento da «feminização» do ensino. Contudo, o envolvimento do Estado nesta problemática precisa de ser alargada para se compreender a sua complexa articulação.

A actividade do Estado considerada na sua relação com a «feminização» do ensino.

A perspectiva da relação «Estado-Família», desenvolvida por Miriam David (1980), toma como sua preocupação central o Estado e as suas relações com a família. Tal como sublinha nas primeiras páginas:

O estudo foca o modo como o Estado, através de políticas educativas, tem regulado as relações parentais (ou antes paternal e maternal) com as crianças na escola e as relações familiares dentro da escola, isto é, o papel dos professores *in loco parentis* e o modo como o currículo ensina a desempenhar as funções de pais no estado adulto (1980:vii)

Salientando a falta de estudos sobre esta relação, desenvolve uma análise histórica das políticas do Estado que promovem ambiente familiar na escola de massas, em termos dos deveres dos professores e currículos para rapazes e raparigas, cobrindo um período que se estende do século XIX até 1970. Num contexto em que a economia define limites para a produção de uma força de trabalho para o campo educativo, como no final do século XIX, a ideologia do *maternalismo* apresentou o ensinar como um trabalho apropriado e importante para as mulheres. As atitudes das mães face às suas crianças foram tomadas como modelo para serem adoptadas pelas professoras com os alunos na sala de aula. A escola e a família deviam, de acordo com esta perspectiva, agir como um «casal»: através do Estado, o meio familiar seria recriado na escola pelas professoras, adoptando atitudes maternas para com as crianças. Além disso, a organização social do conhecimento estabelecido pela escola ensinaria as raparigas a desempenharem as tarefas domésticas como parte do seu futuro destino. De igual modo, o currículo nas escolas ensinaria perspectivas específicas e ilimitadas dos futuros papéis de pais.

Se se concentrar a atenção na concepção de Estado de David, e na frequência com que ocorre o conceito do «casal família-Estado», dentro do enquadramento da teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), de Althusser, podemos-nos interrogar se partilha o mesmo significado que é central nessa obra. David argumenta que o conceito de Althusser se tornou muito geral dado o facto de incluir a igreja, a família e os sindicatos como aparelhos ideológicos do Estado, o que contribuiu para o conceito perder o seu potencial analítico. Acrescenta, ainda, numa nota de rodapé na introdução do seu estudo, que pretende «uma visão mais limitada, mais específica do Estado» (1980:2). Em seguida clarifica a sua perspectiva afirmando que o Estado é visto como o governo central e que pretende investigar «os pressupostos ideológicos com os quais opera em relação à educação e à família» (ibidem:3). Contudo, frequentemente refere-se ao conceito de AIE de «casal família-educação», o que parece reintroduzir a problemática funcionalista apontada à teoria dos aparelhos ideológicos do Estado de Althusser. Podemos então afirmar que, sem uma discussão acerca dos problemas que David identificou no citado ensaio, é difícil saber até que ponto se consegue distanciar, na realidade, da perspectiva althusseriana do Estado.

Uma outra questão diz respeito à sua afirmação de que «a família e o sistema educativo são usados conjuntamente para sustentar e reproduzir o *status quo* social e económico» (p.1). Basicamente é o terreno da reprodução que é o objecto central de análise. Mesmo se noutros aspectos David tenta ultrapassar esta ênfase, afirmando que há contradições e princípios conflituais articulados com as políticas do Estado, que podem contribuir para a mudança, não os explora e, assim, a autonomia (relativa) do Estado não é desenvolvida e este parece ser determinado pelas divisões social e sexual do trabalho.

Voltando à «feminização» do ensino em Portugal na viragem do século, é de realçar que o conceito de David de *maternalismo* é importante para expressar a construção ideológica do ensinar como *trabalho de mulheres*, e portanto, pode explicar parcialmente quando e porquê o ensino apareceu, sobretudo como apropriado para as actividades das mulheres fora de casa, o que será objecto de análise mais adiante (cap. 4), oferecendo-se um enquadramento para explicar intervenções de políticos e educadores do final do século XIX, a favor das mulheres no ensino primário como «educadoras adequadas» para «os filhos dos pobres».

Uma última perspectiva considera os problemas económicos e ideológicos que confrontam a intervenção do Estado na educação. Richardson e Hatcher (1983) relacionam o aumento da «feminização» do ensino com a criação de um sistema de escolas de massas pelo Estado, entre 1870 e 1920, nos Estados Unidos. Argumentam que, desde a altura em que o ensino se tornou obrigatório, o Estado teve que enfrentar o aumento dos custos para expandir a escola primária garantindo uma base universal, enquanto, ao mesmo tempo, procurava estabelecer ou sustentar a educação secundária e a universitária — o que significava fortes constrangimentos económicos. Uma maneira de reduzir os custos era encontrar uma força de trabalho que pudesse ser empregada com baixos salários. A tendência era não aumentar as despesas com a educação, mas apelar a uma força de trabalho com poucas oportunidades de emprego, que pudesse constituir uma força de trabalho submissa. Os autores também identificam «a persistência de constrangimentos culturais na participação do trabalho de mulheres, cujas raízes se encontram na estrutura e no padrão da família pré-industrial» (1983:82) como determinantes primários da «feminização» do ensino. Mas também salientam que a entrada das mulheres no ensino foi obstaculizada por «grupos protestantes», que temiam a independência económica das mulheres como forma de as desviar do casamento e da família. Receavam ainda que as professoras pudessem ter um efeito pouco saudável sobre as identidades dos rapazes.

A principal contribuição desta perspectiva para esta pesquisa é a acentuação na relação, historicamente desenvolvida, entre a construção do sistema escolar estatal («formalização», *ibidem*:82) e a «feminização» do ensino. A teoria de Richardson e Hatcher parece regressar a explicações da «feminização» do ensino como «trabalho barato». No entanto, é mais complexo que isso. Embora as mulheres constituam uma força de trabalho barata neste período, e a teoria não forneça uma explicação para as razões a que tal se deve, é uma tentativa de ir mais longe do que outras, combinando uma explicação económica com a existência de uma divisão sexual do trabalho, originada em tempos pré-industriais. É também uma tentativa para perceber a formulação e implementação de políticas do Estado como

um processo conflitual que origina resistências e protestos. A sua teoria reflecte algumas das questões levantadas pela teoria de Roger Dale acerca dos «problemas centrais do Estado capitalista» que serão explorados na próxima secção.

A «feminização» do ensino e a teoria dos «problemas centrais do Estado»

A principal contribuição da abordagem sobre os «problemas centrais» do Estado capitalista para explicar a «feminização» do ensino em Portugal reside na sua ênfase nas tensões entre os vários problemas que confrontam o Estado. A crescente entrada das mulheres no ensino pode ser vista como relacionada com o problema da acumulação. Durante a expansão da escola de massas, o Estado necessitava de aumentar os financiamentos públicos e recursos necessários. Uma solução para este problema seria o emprego de uma força de trabalho mais barata. Assim, a questão pode ter sido posta em termos de quem constituiria essa força de trabalho com as qualificações mínimas para ensinar. O emprego de mulheres reduziria a despesa do Estado, por razões que serão analisadas de seguida.

Contudo, empregar mulheres como professoras podia também originar problemas de legitimação: as mulheres não eram consideradas como *cidadãs*, não tinham nem o direito de voto nem outros direitos básicos, mas ao mesmo tempo era-lhes cada vez mais confiada a educação de rapazes e raparigas. Esperava-se que contribuíssem para a construção da cidadania dos rapazes, sobretudo — mas também das raparigas, como futuras «regeneradoras» da nação. Além disso, havia sectores da população que viam as mulheres como inadequadas para professoras, faltando-lhes as qualidades de trabalho intrínsecas aos *verdadeiros* trabalhadores masculinos (cf. cap. 4).

Ao mesmo tempo, o Estado português, como outros Estados, estava sob uma pressão para fornecer educação às classes trabalhadoras. E Portugal revelou, pelo menos através de declarações públicas dos seus políticos e educadores, uma preocupação particular com o estado de «atraso» do seu sistema educativo. Estas pressões podem igualmente ter fornecido um terreno favorável para a aceitação de uma força de trabalho feminina. A disseminação de visões tais como o *maternalismo* podem ser vistas como ocupando, em parte, este terreno, legitimando a entrada das mulheres em grande número no ensino, bem como apresentando o ensino como *trabalho de mulheres*.

É também possível identificar no processo de «feminização», problemas que o Estado confrontou, ao providenciar um contexto adequado para a continuação do processo de acumulação. Através de imagens da família e das professoras como mães, procurou enquadrar, de uma forma regulada, as classes trabalhadoras e as suas crianças no Estado-Nação.

Além disso, relevante para esta questão é a existência de relações patriarcais condicionando e estruturando a vida das mulheres. Na sua entrada para o mercado de trabalho, as mulheres eram consideradas como mais baratas e trabalhadoras não qualificadas, como não tendo a formação necessária para o emprego, e com competências desvalorizadas no mundo masculino. A divisão sexual do trabalho existente implicava que realizassem os serviços não pagos da casa e do cuidar das crianças. Era também suposto que estariam dependentes, para a sua reprodução, dos salários dos membros masculinos das suas famílias, marido, pai, irmão, etc., não sendo consideradas como tendo o mesmo nível de necessidade.

A entrada das mulheres professoras na escola de massas produziu tensões e visões conflituais. E se estas tensões e visões não foram mais fortes e visíveis, tal deve-se ao modo como ensinar era, ao mesmo tempo, simbolicamente construído como incorporando qualidades femininas.

A SITUAÇÃO SEMIPERIFÉRICA ESPECÍFICA DO ESTADO PORTUGUÊS

A preocupação nesta investigação é a de analisar o problema da construção do ensinar como trabalho de mulheres e as suas relações com a expansão da escola de massas no contexto específico do Estado português na viragem do século XIX. O estatuto semiperiférico (no contexto europeu) de Portugal deve aqui ser reconhecido dado o facto das políticas educativas serem (e ainda são) muito influenciadas pelas produzidas nos países centrais. Portugal tem sido caracterizado pela sua situação de semiperiferia no sistema mundial, de acordo com a teoria de Immanuel Wallerstein:

Durante o longo período colonial, e sobretudo desde o século XVIII em diante, Portugal era um país central tendo em conta as suas colónias e um país periférico no que refere ao centro capitalista de acumulação. Entre o primeiro e o segundo realizava um papel de «correia de transmissão», um dos papéis típicos dos países da semiperiferia (Santos 1985a:870).

A questão da autonomia do Estado semiperiférico é tratada por Wallerstein (1979) que salienta que, devido à «mistura de actividades económicas», o Estado goza um grau considerável de autonomia em relação às actividades económicas: «o Estado semiperiférico é precisamente a arena, onde, devido a uma mistura de actividades económicas, a actividade consciente do Estado pode influenciar mais os padrões futuros da actividade económica» (Wallerstein 1979:274). Na teoria de Wallerstein a autonomia parece restringida às relações económicas.

Com efeito, Sousa Santos afirma que o conceito carece de consistência teórica, reduzindo as condições sociais, políticas, económicas e culturais, que

caracterizam a sociedade portuguesa nos seus aspectos específicos relativamente aos países centrais e periféricos, a uma relação descritiva (Santos 1985a:872). De acordo com Sousa Santos, uma das suas especificidades é a existência de um Estado forte, na medida em que joga um papel central na regulação da economia (Santos 1985a;1990b). Uma vez que o desenvolvimento económico foi, então, caracterizado por um lento processo de acumulação, o Estado, apesar de jogar um papel central na regulação da economia, foi fraco em termos económicos. Ao mesmo tempo, procurou legitimar a sua acção por referência aos processos caracterizados pelos países centrais como aqueles que conduziam ao «progresso» (Santos 1985a).

Num outro artigo, Sousa Santos explica porque o Estado nos países semiperiféricos, tal como Portugal, jogou um papel central. Os vários lugares estruturais que identifica — o «espaço doméstico», o «espaço do trabalho», o «espaço da cidadania» e o «espaço mundial», cada um deles consistindo numa unidade de prática social, uma forma institucional, um mecanismo de poder, uma forma de lei e um modo de racionalidade (Santos 1985b) — são caracterizados como as quatro formas básicas da produção de poder. Estes lugares estruturais são heterogêneos *entre si* bem como *em si* próprios nos países semiperiféricos. Nos países centrais, contudo, a força do espaço do trabalho pode ser reconhecida na medida em que mudou o espaço doméstico e o espaço da cidadania:

(...) a autonomia da sociedade civil nos sociedades centrais significa basicamente que o espaço do trabalho moldou, segundo as suas necessidades, e os seus interesses, o espaço da cidadania, e, portanto, o Estado. Manifestação disto mesmo é o facto de a industrialização ter precedido o parlamentarismo, enquanto regime político dominante e de este, tanto na sua constituição como no seu funcionamento, ter correspondido aos interesses gerais da expansão do capitalismo. Aliás, a pujança do espaço da produção manifestou-se também no modo como transformou o espaço doméstico, e portanto a família, em função das exigências da reprodução da força de trabalho assalariada (Santos 1990:660).

Nos países semiperiféricos, Sousa Santos salienta que as relações dentro de e entre estes espaços estruturais se desenvolveram de modos muito diferentes das dos países centrais:

Por um lado, a modernização do espaço de cidadania precedeu a do espaço da produção (por exemplo, o parlamentarismo, mesmo restrito ou restritivo, precedeu o grande surto da industrialização) e manteve em relação a ele uma grande autonomia (...). Por outro lado, o espaço da produção manteve sempre uma grande heterogeneidade interna bem simbolizada na heterogeneidade das actividades produtivas, na desarticulação ou fraca complementaridade entre sectores, pelo grande desequilíbrio da produtividade intersectorial e intrasectorial e, finalmente, na coexistência do modo capitalista de produção com outros modos de produção não capitalista. A mesma heterogeneidade ocorreu no espaço

doméstico, o que proporcionou uma lógica de reprodução relativamente autónoma, tanto em relação ao espaço de produção, como em relação ao espaço de cidadania, condicionada, e de algum modo, potenciada pela posição de dependência da sociedade semiperiférica no espaço mundial (Santos 1990:660-1)

Esta contribuição de Sousa Santos procura clarificar a actividade do Estado num país da semiperiferia como Portugal, e apesar de focar um período recente da história social portuguesa, oferece uma perspectiva interessante para compreender o Estado português na viragem do século. Tal como um Estado capitalista construindo a sua própria influência e poder e expandindo algumas das suas actividades, como a educação, foi forçado a confrontar-se com a grande heterogeneidade de outros espaços estruturais. Para além de jogar um papel central, o Estado também encontra a sua actividade localizada num tecido de estruturas e laços herdados do Antigo Regime mantendo um vigor considerável, tendo assim que combinar a sua actividade com outros poderes internos. Por exemplo, muitas práticas de patrocínio permaneceram, seguramente, em áreas rurais onde a Igreja Católica e proprietários mantiveram forte interesse nas políticas locais. Para além disso, as necessidades locais foram interpretadas, manipuladas e negociadas, na época, por eleições regionais ou nacionais, por aqueles que conservavam o poder nestas aldeias (a chamada «política de campanário»): os votos tornavam-se uma fonte de troca entre as oligarquias locais e as agências do Estado (Dias 1897; Matos 1907; Quaresma 1988). A escola de massas (bem como o fornecimento de outros serviços ou iniciativas do Estado) ficou enredada nesta manipulação/negociação ao nível das políticas locais. Este facto lança alguma luz, como parte da sua explicação, sobre os acidentes e irregularidades da expansão da escola de massas.

Igualmente complexa é a tarefa de confrontar as relações entre o Estado e o «espaço doméstico» na situação semiperiférica de Portugal. Embora algumas contribuições tenham trazido para a linha da frente a questão polémica das estruturas não patriarcais, mas sim matriarcais que ainda existem no norte de Portugal⁴, a subordinação das mulheres aparece como um traço comum da sua situação. No período em estudo, as mulheres tinham menores oportunidades, em termos de educação, do que os homens dentro de cada grupo social; sem quase nenhuma oportunidades no trabalho e na formação; nenhum direito de voto até 1931 (onde apenas as que tinham diplomas universitários eram consideradas eleitoras potenciais) e nenhuns outros

⁴ Os antropólogos, em particular, reavivaram este debate, sublinhando a herança matrilinear de bens e nomes de família (Pina Cabral 1986; Deschamps 1935) e também a forte intervenção das mulheres nas actividades produtivas agrícolas e na gestão do lar (mais no Norte que no Sul do país, cf. Deschamps 1935).

direitos básicos (tal como serem consideradas capazes de educar os seus filhos, direito a herdarem, etc.). A cidadania para as mulheres era ainda uma realidade distante, apesar de, durante este período, terem ocorrido algumas mudanças incipientes. O patriarcado claramente definiu e comprometeu as suas vidas — foi, parafraseando MacKinnon, o regime. Seria interessante analisar as tensões e conflitos entre a actividade de um Estado «modernizador» na viragem do século, em que, por exemplo, alguns dos seus representantes lutavam para alargar a instrução às mulheres, e o lar patriarcal, o espaço onde as mulheres eram consideradas como propriedade dos homens e inadequadas em termos de educabilidade (cf. cap. 3, 4, 8 e 9).

Embora não seja possível, aqui, avançar para uma discussão mais detalhada acerca da heterogeneidade entre os vários espaços estruturais na viragem do século, e no período seguinte dos anos 20-30, podemos afirmar que este foi até mais característico da formação social portuguesa nessa altura do que o é hoje em dia. O défice de hegemonia que produziu, de acordo com a perspectiva de Sousa Santos, foi compensada, em parte, pela forte intervenção do Estado.

Conclusão

Várias contribuições do longo percurso seguido neste capítulo podem proporcionar uma melhor compreensão da actividade do Estado semiperiférico, na sua relação com a escola de massas e a «feminização» do ensino primário.

A grande heterogeneidade, evidente entre os vários espaços estruturais, pode explicar, parcialmente, o lento desenvolvimento da escola de massas em Portugal, ainda que o Estado insistisse na produção, em vários momentos, de nova legislação com vista a restabelecer a escola de massas. O Estado estava empenhado em deixar a sua marca na sociedade portuguesa, na construção da sua hegemonia por toda a sociedade civil, mas o seu papel cultural e educativo parece ter sido frequentemente bloqueado pela heterogeneidade de outros espaços estruturais. Alguns dados lembram que a expansão da escola de massas foi, de facto, um processo conflitual. Em resumo, foi o grau relativamente alto da *autonomia relativa do próprio Estado*, de par com as importantes autonomias relativas do «espaço da produção» e do «espaço doméstico», que condicionaram a expansão da escola de massas em Portugal.

No que respeita à «feminização» do ensino, na viragem do século XIX, há sugestões de uma clara intervenção do Estado a favor do ensinar na escola primária como apropriado às mulheres. Como já anteriormente foi referido, a «feminização» desenvolveu-se mais tarde em Portugal do que nos países

centrais, o que não significa que se trataria de um processo historicamente determinado. Pelo contrário, parece que o Estado, assumindo um papel educativo e cultural, e afirmando a sua intenção de «modernizar» Portugal, tomou a responsabilidade de implementação e estimulação da «feminização» do ensino primário (cf. cap. 2).

Tendo salientado as medidas específicas que foram tomadas pelo Estado para atrair as mulheres ao ensino primário, na viragem do século, deve acrescentar-se que pressões paralelas e aspirações movidas pelo movimento das mulheres tiveram algum sucesso na defesa e promoção dos seus direitos (em particular as da classe média) para trabalharem fora da esfera doméstica. Apesar da influência do movimento das mulheres não ser analisado em detalhe no período da viragem do século, tal não se deve a uma subestimação da sua possível importância, mas mais ao facto da intenção se focar na actividade do Estado relativamente à escola de massas e à entrada das mulheres no ensino primário.

Tendo completado esta revisão, no próximo capítulo, o foco estará numa análise das políticas educativas do Estado que estão relacionadas com a construção da escola de massas e a entrada das mulheres no ensino, procurando revelar as principais orientações, fornecendo algumas explicações para estas questões e para a especificidade do desenvolvimento educativo português. Dois outros capítulos centrar-se-ão na existência de ideologias que podem ter influenciado a construção de políticas educativas nestes campos.

CAPÍTULO 2

A INCORPORAÇÃO DAS MULHERES NO ESTADO COMO PROFESSORAS

Este capítulo aborda a articulação do processo de expansão da escola de massas com a «feminização» do ensino, particularmente com o alargamento da frequência feminina das Escolas Normais, a igualdade salarial e a nova definição do trabalho da professora, na segunda metade do século XIX. Serão aqui analisadas as políticas estatais respeitantes à «feminização» do ensino e à construção da escola de massas, salientando as condições que levaram o Estado a atrair uma força de trabalho feminina para o ensino. Nesta análise sobre o desenvolvimento da escola de massas em Portugal, realça-se a especificidade da situação estrutural semiperiférica da sociedade portuguesa, ao mesmo tempo que se tenta não perder de vista a forma crucial como o género se cruza com o envolvimento do Estado na escolarização.

Para além da revisão dos contributos dos principais educadores e políticos que discutiram as questões da escola de massas, a análise baseia-se principalmente nos documentos oficiais produzidos pelo governo, assim como nos debates que ecoaram na Câmara dos Deputados quando a Reforma de Educação de 1878 foi discutida. Como se verá, esta reforma pode ser considerada um importante marco nas tomadas de decisão da política educativa na questão mencionada.

Depois de analisar as taxas de «feminização» do ensino entre 1850 e 1910, focam-se três grandes áreas da intervenção do Estado, com a Reforma de Educação de 1878, em que as divisões de género desempenharam um papel importante:

- (i) as políticas estatais sobre a educação das raparigas que, depois de terem legitimado, em 1815, a entrada de professoras para as ensinar, encarregaram as professoras do ensino das classes mistas, ou mesmo, das turmas masculinas de nível «elementar»;
- (ii) a equiparação do salário das professoras ao dos seus colegas masculinos;
- (iii) finalmente, a expansão das Escolas Normais para professoras.

«Um período áureo, único, do capitalismo liberal em Portugal»?

O Estado confrontou pressões conflituais na expansão da escola de massas, em Portugal, durante o período de 1870-1910. Problemas económicos, políticos e ideológicos pressionaram-no de maneiras específicas. O que se segue é uma tentativa de examinar a Reforma de Educação de 1878, no contexto social em que foi elaborada, já que a tomada de decisões de política educativa é melhor compreendida quando relacionada com as condições sociais em que surge:

A política educativa não se limita às relações entre o governo central e o governo local, as escolas e os professores, ou à legislação que afecta estas relações. Engloba os contextos político, social e económico que enformam a política educativa e que, nessa medida, devem ser analisados, se se pretende entender plenamente essa política. As ideologias dominantes têm também de ser tomadas em conta e em articulação com perspectivas particulares (Dale e Ozga 1991:5).

No período entre 1851-1890, o Estado envolveu-se crescentemente no apoio ao processo de acumulação. Argumentou-se que o capitalismo português estava florescente, existindo condições mais estáveis para o seu desenvolvimento (Cabral 1976). O projecto político e económico do principal partido político, o dos *Regeneradores*, era a modernização de Portugal, tomando como modelo os países «centrais» como a Inglaterra e a França. Para o levar a cabo, procurou atrair-se capital estrangeiro, sobretudo inglês. Mesmo assim, o Estado português pedia sistematicamente dinheiro emprestado através da banca internacional para prosseguir a sua política de investimentos massivos em sectores improdutivos, nos quais o capital estrangeiro se mostrava menos interessado (Quaresma 1988).

O apoio estatal ao processo de acumulação pode ser constatado através de diversas iniciativas, algumas das quais serão aqui sumariadas, como a construção de extensas redes viárias e ferroviárias, financiadas por empréstimos de bancos nacionais e estrangeiros — mais de 10.000 km de estradas e de 2.000 km de ferrovias, entre 1878 e 1890 (Cabral 1976), desempenhando um papel intrínseco na expansão do mercado nacional (Quaresma 1988). Também a introdução de impostos sobre os produtos básicos ajudou a resolver alguns problemas económicos, sobretudo os que surgiram com a crise mundial de 1868. Mais tarde, devido à revolta popular contra estes impostos, em Janeiro de 1870, o Estado tentou assegurar um contexto mais estável através da sua abolição (Cabral 1976).

«A primeira grande crise genuinamente capitalista que o país conheceu» (Medeiros 1978:7) foi a grande depressão por volta dos anos 1890, cujos efeitos eram ainda visíveis trinta anos depois. A partir daí, as condições de vida tornaram-se mais difíceis com a redução drástica das despesas do Estado

e aumento dos impostos. Em particular, entre os anos 1902 e 1909, ocorreram greves nos principais centros industriais (Cabral 1979). O Estado tentou lidar com a instabilidade industrial através de um período de ditadura (1907-08) liderado por João Franco. Mas, simultaneamente, no contexto da campanha estatal para convencer os industriais e comerciantes em geral da importância da «questão social» respeitante às condições de vida dos trabalhadores, o governo concedeu um «dia livre»; da mesma forma, liberalizou o processo da formação de sindicatos que, a partir daí, podiam constituir-se sem a aprovação governamental (Cabral, 1977).

Pode dizer-se, então, que no período que se seguiu à crise dos anos 1890, caracterizado por difíceis condições económicas e por um reforço, quer do movimento operário, quer do movimento republicano, o Estado tentou assegurar, de diversas formas, um *contexto* adequado para a continuação do processo de acumulação. Será através sobretudo de meios não repressivos que se lidará com a instabilidade social e industrial.

Outras pressões sobre o Estado estavam também relacionadas com as despesas para manter um extenso império colonial, este sob ameaça de diversos poderes europeus sobre as colónias de África e da Ásia. O ultimato britânico de 11 de Janeiro de 1890, impelindo Portugal a deixar os territórios entre Angola e Moçambique, tornou isto muito claro. Para além da administração colonial dispendiosa, os gastos da família real e dos serviços com esta relacionados eram consideradas substanciais, constituindo temas de debates polémicos na Câmara dos Deputados e na imprensa. As dificuldades económicas do Estado português reflectiram-se na sua declaração de bancarrota em 1892, causada pela incapacidade de cobrir défices orçamentais frequentes (Schwartzman 1990).

Embora não se possa separar claramente o processo de acumulação do seu contexto, pode ser analiticamente útil levantar algumas questões: quais as consequências para a política educativa, primeiro no período em que a principal preocupação se centrava no *processo* de acumulação (1870-1890)? E no segundo período (1902-1909), quando o Estado se envolveu activamente para assegurar um *contexto* mais adequado para a acumulação? Adicionalmente, pode ser útil perguntar se o Estado, durante todo o período 1870-1910, tentou ganhar um apoio mais alargado através do sistema educativo.

Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal

Como já se afirmou, o Estado português foi «precocemente» no lançamento da escola de massas, o que significa que declarou, mais cedo do que a maioria dos países «centrais», o seu interesse na escola de massas.

Em 1835 e 1836, apareceram os primeiros documentos oficiais demonstrando esse interesse. Explicitava-se os dias em que o ano escolar devia começar e acabar, e também quais as disciplinas a serem ensinadas. Contudo, outros aspectos importantes mantinham-se vagos ou não eram estipulados, como, por exemplo, a idade da entrada dos alunos no ensino primário. As taxas de frequência escolar eram muito baixas. Na década seguinte, a Reforma de Educação de 1844 reafirmou o princípio da educação obrigatória para as crianças, sublinhando que todas deviam frequentar a escola, entre os 7 e os 15 anos¹.

Durante o período de estabilidade política, a partir de 1851, outras reformas educativas foram produzidas. Depois da Reforma de 1870, de curta duração, e após insucessadas tentativas na Câmara dos Deputados para aprovar uma nova reforma (todas orientadas pelos mesmos princípios), foi produzida a *Reforma de Educação de 1878*, que constitui um marco no que se refere à escola de massas e à «feminização» do ensino primário. Esta reforma lançou também um período de descentralização na educação que terminou em 1892. Em 1894, surgiu nova Reforma em que se estipulavam as bases do que contava como educação escolar, em vigor até um período recente.

No período em estudo, fica uma imagem do Estado português como «precocidade» em resultado do lançamento antecipado da escola de massas em comparação com os países «centrais». Contudo, a produção de diversas reformas reafirmando o interesse do Estado na escolarização de massas, sem lidar com a sua concretização, tal como demonstram as elevadas taxas de analfabetismo, mostram que o desenvolvimento da escola de massas era precário. Aliás, os testemunhos de vários educadores, na viragem do século, confirmam que as leis da frequência obrigatória só se concretizaram com a Reforma Educativa de 1878², pela ausência de efeitos positivos da legislação anterior³. Além disso, a escolaridade obrigatória foi, pela primeira vez, explicitamente alargada às raparigas.

¹ A lei permitia que as crianças pudessem ser dispensadas da frequência de escolas públicas em determinadas circunstâncias: as que demonstrassem possuir já o conhecimento requerido; as que tivessem acesso a outras instituições educativas semelhantes ou melhores; aquelas cuja pobreza excessiva tornava difícil a sua frequência; aquelas cujas famílias não sobreviveriam sem as horas de trabalho dos seus filhos (e filhas?). A *Reforma de Educação de 1844* incluía punições para os que não enviassem os filhos à escola; eram ameaçados com a requisição antecipada para o exército e ficavam sem possibilidades de exercer os seus direitos políticos; e os pais que não enviassem as crianças à escola perderiam também os seus direitos políticos por cinco anos. A lei reafirmava ainda que o Estado iria empregar pessoas alfabetizadas nos seus próprios departamentos. A *Reforma de 1878* aplicava multas equivalentes a um dia de salário aos pais que não mandassem as crianças à escola.

² Ver Lima 1892 e artigos do jornal *Educação Social*.

³ Rui Ramos (1988) refere-se, num estudo interessante, às queixas dos educadores do séc. XIX sobre a falta de resposta positiva por parte das populações rurais à escola de massas, particularmente no Sul do país.

A Reforma Educativa de 1878 era consideravelmente mais desenvolvida e tratava questões relacionadas com a crescente intervenção do Estado, questões que iam desde a frequência obrigatória da escola, matrículas, organização curricular e escolar, até às comissões locais que deviam promover a escolaridade obrigatória, a regulamentação sobre professores, exames, Escolas Normais, financiamento, e por aí diante. Incluía também medidas inovadoras, tais como a descentralização das escolas primárias — uma exigência feita pelo movimento republicano emergente — salário igual às professoras e alargamento das Escolas Normais em igual número para os dois géneros. Estabelecia a obrigatoriedade de frequência, entre os 6 e os 12 anos, para rapazes e raparigas. Finalmente, era reafirmada a gratuidade do ensino.

A «precocidade» do Estado português em relação à escola de massas não conseguiu traduzir-se em realizações concretas. Tal como outros países do Sul da Europa, Portugal foi de facto lento na sua implementação, que já foi referida como uma «construção retórica da educação» (Soysal e Strang 1989). Analisar o aumento dos alunos, dos professores e das escolas, em Portugal, desde 1850, substancia ainda mais este carácter «retórico» da intervenção do Estado na educação.

No quadro 1, podemos observar o aumento do número de escolas primárias entre 1854 e 1899:

QUADRO 1

Número de Escolas Primárias — 1854-1899⁴

Anos	Escolas masculinas	Escolas femininas	Escolas mistas	Número total de escolas
1854	1146	53	—	1199
1868	1997	362	—	2359
1881	2423	836	19	3278
1899	2825	1345	325	4495

Estes números documentam parcialmente a expansão da escola de massas neste período. A primeira inferência a retirar é o número reduzido de escolas envolvido nesta expansão. A segunda diz respeito à diferença entre o número de escolas masculinas e femininas, que aponta visivelmente para uma educação estatal, ao longo do século XIX, definida sobretudo como educação masculina. Apesar de insignificante na década

⁴ Os dados do quadro 1 foram obtidos in *Anuário Estatístico*, 1899/1900; e também em Nóvoa 1987:345; 1991:82.

de 1850, o número de escolas de raparigas aumentou posteriormente de forma mais visível.

Também é útil lembrar que, entre 1852 e 1869, mais de quatrocentos documentos oficiais foram emitidos criando um número crescente de escolas primárias. A partir destes documentos, pode fazer-se uma ideia do desenvolvimento da escola de massas. António Nóvoa (1987) argumenta que, entre 1860 e 1900, o número de escolas mais do que triplicou; especificamente no caso das escolas para raparigas, o seu número aumentou mais de vinte vezes. A partir destes números, é possível conhecer o aumento percentual do número de escolas:

QUADRO 2

Crescimento do número de escolas (%)

Anos	% Escolas masculinas	% Escolas femininas	% Número total de escolas
1854-68	74.2%	583.0%	96.7%
1868-81	21.3%	130.0%	38.9%
1881-99	16.6%	60.9%	37.1%

No período de 1854-1868 pode testemunhar-se um aumento mais claro, em sintonia com o número de documentos oficiais criando escolas, apontando para o desenvolvimento da escolarização de massas a um passo mais rápido, apesar da continuação de elevados níveis de analfabetismo na população. Nos períodos seguintes, as percentagens diminuem visivelmente. O que fica bastante claro a partir destes números é que as percentagens mais elevadas dizem respeito às escolas de raparigas.

É também útil conhecer o número de matrículas escolares durante o período de 1870-1900, e o quadro seguinte revela tendências de assinalar:

QUADRO 3

Número de matrículas nas escolas primárias — 1870-1900⁵

Anos	Matrículas masculinas	Matrículas femininas	% Matrículas femininas
1872	96.800	27.846	22.3
1883	123.928	53.757	30.2
1892	126.469	55.589	30.5
1899	115.900	63.740	35.5

⁵ Os dados do quadro 3 foram obtidos in *Anuário Estatístico*, 1872, 83-84, 1892 e 1899/1900.

Este quadro torna evidente que, durante este período, houve uma expansão sustentada da escolaridade obrigatória no que diz respeito ao número de matrículas, em particular o aumento da proporção de raparigas no total da população da escola primária: de 1/5 em 1872 para mais de 1/3 em 1899.

O crescimento da escola de massas também pode ser documentado através do aumento do número de docentes:

QUADRO 4

Número de professores e professoras — 1854-1910

Anos	Professores	Professoras	Número total
1854	1146	53	1199
1868	—	362	—
1881	2364	914	3278
1899	2825	1670	4495
1910	2777	3031	5808

Entre 1854 e 1881, o número de professores-homens duplicou, para diminuir nos anos seguintes, sendo evidente o início do seu declínio no início do século XX. Depois de meados do século XIX, torna-se claro que as professoras estavam a entrar em número crescente de tal forma que, na viragem do século, constituíam a maioria na profissão.

Em suma, apesar do Estado português ter sido precoce na proclamação da escolarização de massas, as matrículas escolares demonstram que a sua concretização foi lenta e insuficiente, especialmente quando comparada com os países centrais: em 1867, apenas 17% das crianças entre 7 e 15 anos frequentavam a escola, enquanto nos países centrais, como a França e os Estados Unidos, as percentagens ultrapassavam os 70%⁶. No caso português, tal como noutros países semiperiféricos como a Espanha e a Grécia, existiu uma «des-

⁶ Dados para Portugal relativos ao ano de 1867, in *Reforma de Educação de 1870*, Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870, in *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, p. 458, *Diário do Governo*, 194, de 31 de Agosto de 1870. Dados para França e Estados Unidos em 1870, in Soysal e Strang 1989:278, para crianças entre os 5 e os 14 anos de idade. Soysal e Strang mostram uma taxa de matrículas de 13% nas escolas primárias portuguesas para o mesmo ano. Não há muita informação fidedigna disponível sobre a frequência escolar no fim da Monarquia (1910). Os dados estatísticos apontam que, em 1911, no início do período republicano, esta percentagem parece ter aumentado — 43.5% das crianças estavam em escolas públicas. Contudo, estes dados não parecem fiáveis, na medida em que, como mostra Sampaio (1975:44), nos censos de 1916-17 e de 1918-19, apenas 30.5% e 25.7% das crianças, respectivamente, apareciam como frequentando a escola.

continuidade» entre as leis do Estado promulgando a escolaridade obrigatória e a expansão das matrículas escolares (Soysal e Strang 1989).

Pode ser útil prosseguir a análise da *Reforma de Educação de 1878*, que desempenhou um papel *pivot* na política educativa no fim do século XIX, sendo crucial para a compreensão da relação entre a construção da escolarização de massas e a «feminização» do ensino em Portugal. Neste sentido, tentar-se-á interpretar estes dois processos à luz dos «problemas centrais» do Estado capitalista, abordagem desenvolvida por Dale (1989) e Dale e Ozga (1991).

A Reforma de Educação de 1878

Na *Reforma de Educação de 1878*, onde a descentralização desempenhou um papel central, reafirmava-se a obrigatoriedade da frequência da escola. Outras medidas inovadoras foram também estabelecidas no que diz respeito à centralidade das professoras nas escolas primárias, como já se referiu. A influência da Reforma de Educação de 1870 fez-se sentir nesta de forma estruturante, embora tivesse sido de curta duração.

A importância da *Reforma de 1870* foi reconhecida em três insuportados projectos apresentados à Câmara dos Deputados nos anos seguintes⁷, todos seguindo os seus princípios e orientações. Em 1875, Rodrigues Sampaio, Ministro do Reino apresentou, pela segunda vez, o seu projecto para a reforma da educação primária. Discutida apenas no ano seguinte, foi aprovada. Contudo, a sua publicação só foi possível quando Rodrigues Sampaio regressou ao governo em 1878 e apenas foi implementada em 1881, quando este político regressou ao governo pela última vez.

Para além da proeminência dada às professoras, a *Reforma de Educação de 1878* marcou também um claro desvio no que diz respeito à relação entre o Estado central e o poder local e formas de cobrança de impostos. Pela primeira vez, o Estado centralizado «ofereceu» às autarquias o poder de gerir as escolas e os professores e colher as contribuições da população necessárias ao apoio à educação. Era a primeira vez que a descentralização ia ser implementada no país.

A formulação da Reforma Educativa de 1878 foi simultânea ao alargamento da definição do sufrágio político (masculino), o que pode ser considerado como uma tentativa em direcção a uma incorporação mais alargada

⁷ Um dos projectos da Reforma foi apresentado pelo Primeiro Ministro, o Marquês d'Ávila e Bolama, a 11 de Março de 1871. Um outro seguiu-se a 13 de Março de 1871, por Mariano de Carvalho. Na apresentação destas propostas, a *Reforma de Educação de 1870* foi reconhecida pela importância das suas preocupações e das medidas promulgadas. O terceiro projecto foi apresentado a 20 de Janeiro de 1872, também por Mariano de Carvalho, mas o seu autor era já Rodrigues de Sampaio, na qualidade de Ministro.

dos indivíduos do sexo masculino como cidadãos. Mais ainda, de acordo com Boli (1987), pode ser visto como uma estratégia para

(...) acelerar a mudança das lealdades individuais dos grupos tradicionais (família, região, ocupação) para o Estado, como nova fonte de identidade colectiva. (...) Os direitos políticos levam quer à protecção dos indivíduos das formas tradicionais de controlo político, quer à sua sujeição a novas formas de controlo exercidas pelo Estado (Boli 1987:136).

Em 1878, o governo alargou o direito de voto a todos os homens chefes de família, mesmo que analfabetos. A descentralização do ensino primário e a concessão do voto iam a par com o pressuposto de que, na medida em que se era incorporado no Estado, adquiria-se assim a capacidade de intervir na política local e na educação.

Num contexto de mobilização política popular em Portugal contra o lançamento de um «imposto de consumo» («Janeirinha») — e no despertar do movimento da Comuna de Paris, da proclamação da República em Espanha (1873), do impacto cultural e político das *Conferências do Casino* e da *Geração de 70* — o Estado promoveu novas medidas políticas que representaram uma tentativa de trazer nova vitalidade à vida política, social e cultural em Portugal. Quaresma sublinha que «a verdade é que o Regime sabia como transformar a feição radical do descontentamento social em posições de compromisso» (Quaresma 1988:130). Mónica sugere também que havia uma relação entre os receios expressos pelo governo em relação à agitação popular e o apoio ao alargamento da concessão do direito de voto, como forma de enquadrar o descontentamento popular (Mónica 1984):

«Em 1878, os regeneradores publicaram uma lei eleitoral que, em termos europeus, era excepcionalmente aberta. Formalmente, Portugal tornou-se num dos países mais democráticos da Europa. (...) Como os regeneradores disseram na altura, a lei permitia simultaneamente roubar terreno à oposição e canalizar para dentro do sistema a agitação popular» (Mónica 1986:16-17).

Ao mesmo tempo, a *Reforma de Educação de 1878* assinalava um alargamento da incorporação das mulheres no Estado, mas não através do sufrágio. Tal como Ramirez (1987) argumenta que, nos anos 1870

«(...) nenhum país tinha alargado o direito de voto às mulheres, embora alguns se tivesse declarado já o sufrágio universal para os homens. Por volta de 1930, as mulheres adquiriram o direito de voto em quase metade dos países de que dispomos de informação» (1987:274).

A incorporação das mulheres no Estado foi visivelmente reforçada com esta Reforma, de duas maneiras. Em primeiro lugar — e pela primeira vez — sublinha-se a igualdade de acesso das raparigas à escola de massas. Segundo,

as mulheres alfabetizadas eram integradas mais alargadamente nas escolas públicas, na qualidade de professoras, sob o argumento de que eram as verdadeiras educadoras. Tal como afirmam Ramirez e Weiss (1979), as mulheres, enquanto grupo periférico, foram incorporadas no Estado através do voto, da escola de massas e do mercado de trabalho. Alguns educadores em Portugal notaram este movimento a avaliar pelas palavras de um deles que, alguns anos mais tarde, ainda sentia necessidade de acentuar que as mulheres deviam ser já consideradas «cidadãs»:

«(...) o ensino primário deve por si constituir a base de instrução e educação de todos os cidadãos portugueses, incluindo a mulher (sic) e deixá-los aptos para a vida portuguesa» (Matos 1907:316).

Sobre a descentralização, pode ser útil revelar alguns dos pressupostos que guiaram a sua formulação. Os políticos liberais acreditavam que descentralizar era o melhor processo para trazer os portugueses (homens) à participação na vida política através do voto, diversas vezes enfatizado nos debates da Câmara dos Deputados quando a Reforma foi discutida⁸. Rodrigues Sampaio declarou a sua perspectiva sobre a descentralização:

«criar a vida local, estabelecer o governo do povo pelo povo, entregar aos corpos electivos a gestão dos interesses, educar e preparar os cidadãos para a administração geral do Estado e aliviar o Governo central de tutelar interesses cuja despesa pode ser confiada com mais proveito aos corpos superiores do distrito, nascidos do sufrágio popular» (Rodrigues Sampaio cit. in Soares 1982).

Sampaio argumentava que era necessário descentralizar primeiro, em ordem a expandir a instrução e não o contrário, o que era um dos argumentos usado contra a reforma que advogava: «Não adopto muito esta doutrina de ser preciso instruir para descentralizar (...) Prefiro porém descentralizar para instruir»⁹. O governo preparava ainda uma reforma da administração pública geral, que iria implicar a descentralização da administração local. Um deputado do partido governamental, os Regeneradores, afirmava que a descentralização era de facto um processo capaz de contrabalançar a falta de iniciativa e a indiferença face à política local, de que muitos políticos se queixavam¹⁰.

⁸ Ver *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 20 de Março de 1875, 24, 26 e 29 de Janeiro, 7 e 8 de Fevereiro 1876.

⁹ In *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 26 de Janeiro de 1876, p. 174. Ver também Deputado Ilídio do Vale, in *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 20 de Março de 1875, p. 924.

¹⁰ Deputado Ilídio do Vale, *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 8 de Fevereiro de 1876, p. 301.

Os debates que se seguiram na Câmara dos Deputados demonstram que a descentralização era, realmente, a questão mais polémica da reforma. Apesar dos apoios à descentralização por parte dos partidos da oposição, alguns deputados não concordavam que as autarquias se encarregassem de recolher as somas necessárias para a expansão da escola de massas¹¹. Os debates tornaram claro que o governo esperava aliviar o Estado central do fardo do lançamento de impostos para expandir a escolarização, num período em que os principais esforços deveriam canalizar-se para a construção do alargamento das redes rodoviária e ferroviária. Na previsão do orçamento para a educação, apresentada com a Reforma, esperava-se que as autarquias fossem capazes de obter uma soma superior à que o Estado central pretendia atribuir ao ensino primário¹². O dinheiro deveria vir dos «amigos da educação popular» (legados, heranças, doações, etc.), da venda de baldios e dos impostos directos e indirectos¹³. Rodrigues Sampaio defendia que

«as despesas para aquillo que se vê se pagam com mais facilidade, com menos repugnancia, do que para aquillo que se não vê, mal se comprehende que se pense agora que os povos pagam de melhor vontade para o estado do que para o municipio»¹⁴.

Fonte e âmbito da Reforma Educativa de 1878

A *Reforma de Educação de 1878* não parece ter tido origem nem na sociedade civil nem na economia. A sua *fonte*, para usar o conceito de Dale e Ozga (1991), foi o Estado, já que não há referências, nem nos debates parlamentares nem na literatura educativa da época, a forças organizadas que pressionassem para a extensão da escola de massas.

Nesta Reforma, o Ministro com o cargo da Instrução era o liberal radical Rodrigues Sampaio. Anos antes, tinha sido presidente do *Centro Promotor das Classes Laboriosas*, onde republicanos, socialistas, maçons e liberais radicais se teriam reunido para debater as questões culturais e políticas da época (Mónica 1984). Aparentemente, as forças políticas do governo, e particularmente a presença de Rodrigues Sampaio, desempenharam um papel no enquadramento da reforma com as suas preocupações face à igualdade de acesso das raparigas à escola de massas e ao alargamento da sua base universal.

¹¹ Ver, por exemplo, o discurso do deputado José Luciano de Castro, *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 20 de Março de 1875, p. 924. Ver também deputado Melo e Simas, *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 29 de Janeiro de 1876, p. 211.

¹² *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 20 de Março de 1875, p. 916.

¹³ Deputado Ilídio do Vale, *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 8 de Fevereiro de 1876, p. 293.

¹⁴ *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 29 de Janeiro de 1876, p. 214.

Quais as perspectivas dominantes que enquadraram a Reforma no que diz respeito aos objectivos do sistema educativo? Ou seja, qual era o seu âmbito (Dale e Ozga 1991)? Dale e Ozga identificam três *mandatos* principais para a educação. Por mandato querem significar «as visões sobre o que é desejável e legítimo o sistema educativo procurar atingir» (1991:16). Embora possam coexistir diversas perspectivas, há tendência a prevalecerem apenas aquelas que são produzidas no seio das instituições de poder. Estes *mandatos* derivam dos três problemas centrais da educação estatal (cf. Dale 1989; Stoer e Araújo 1992).

A *Reforma de Educação de 1878* não clarificou os seus pressupostos básicos acerca das finalidades da educação de massas. Contudo, a partir dos debates na Câmara dos Deputados e dos escritos de educadores, fica mais claro o sentido das preocupações que mais influenciaram a produção desta reforma.

A expansão do ensino primário foi justificada durante os debates como «levar a todas as classes o benefício da instrução» e contribuir para «uma boa organização social» (Rodrigues Sampaio)¹⁵. O partido governamental, através do seu líder parlamentar, defendia que a instrução era necessária:

(...) para preparar convenientemente o caminho para uma organização social que possa ser apoiada pela razão popular (Ilídio do Vale¹⁶);

«(...) a instrução é a primeira garantia da ordem, a mais poderosa alavanca do progresso, o manancial mais fecundo de riqueza, o principal fundamento da liberdade, e o mais solido esteio das instituições modernas» (Ilídio do Vale¹⁷).

Nestes depoimentos, encontra-se uma amálgama de diversas preocupações, sendo difícil identificar a preocupação dominante. Contudo, o controlo social, ou pelo menos a sua interiorização através da instrução aparece de forma explícita, assim como uma expectativa de que viesse a contribuir para o «progresso», para referir o papel da instrução no desenvolvimento económico.

A preocupação pelo controlo social pode ser relacionada com o desenvolvimento de um sistema educativo público que pretendia contribuir para a secularização da sociedade portuguesa, substituindo a Igreja Católica nas suas funções. A moralidade estaria nas mãos de um Estado crescentemente secularizado. Usando as palavras de Raymond Williams, seria provavelmente esperado que a instrução ensinasse «hábitos de regularidade, autodisciplina, obediência e esforço direccionado» (1962:162). Uma perspectiva semelhante é

¹⁵ *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 20 de Março de 1875, p. 914.

¹⁶ *Ibidem*:923.

¹⁷ *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 24 de Janeiro de 1876, p. 120.

também expresso, por exemplo, num relatório oficial em 1885, quando a reforma estava a ser implementada. Defendia-se, aí, que:

«(...) a primeira educação constitui um poderosíssimo factor, ao mesmo tempo de disciplina e desenvolvimento, de ordem e de progresso; como em seu encaço a pessoa e a propriedade sobem em segurança e dispensam em protecção, medram e prosperam os interesses ethicos e politicos, a justiça é menos difficil e o consenso para a administração mais intelligente (...) o maximo de educação ha de ser o minimo de governo»¹⁸.

Um proeminente político da educação que influenciou poderosamente esta Reforma, António da Costa, articulou esta preocupação pela educação em termos de *inteligência, moralidade e trabalho*:

«Não ha liberdade nacional sem instrução nacional. Lutae. Cada escola que fundardes são muitas almas que restituis à luz, muitas familias que arrancaes à fome. Cada escola é um capital de intelligencia, de moralidade e de trabalho com que dotaes a nação» (Costa 1870:232).

A segunda preocupação, revelada durante os debates na Câmara dos Deputados, expressava a tentativa de que a instrução respondesse às necessidades de uma economia capitalista em expansão. Nos debates ecoaram preocupações de educadores e políticos «orientados para o desenvolvimento» de que a educação pública preparasse as crianças para o seu futuro papel no mercado de trabalho, para a expansão da ordem industrial e para o bem-estar nacional. De facto, algumas das políticas elaboradas após 1852 demonstram que esta preocupação estava já presente em Portugal. Nesse ano, começaram as escolas técnicas para os sectores das camadas superiores da classe trabalhadora, tendo-se expandido consideravelmente no período entre 1882-1884. Argumentava-se que a instrução popular devia tomar consciência do mais importante e recente desenvolvimento científico e industrial, do qual dependia o bem-estar nacional. Algumas das novas elites culturais, um grupo influente de políticos em posições chave no aparelho de Estado (Andrade Corvo, Fradesso da Silveira), assim como professores universitários «orientados para o desenvolvimento» e funcionários de Estado em lugares de chefia (Ferreira Lapa, Morais Soares, Rebelo da Silva, António da Costa) enfatizaram a necessidade de «educar o povo» para uma sociedade mais industrializada, politicamente liberal. Ao objectivo de uma sociedade mais liberal, acrescentavam a preocupação da «funcionalidade económica» da educação (Silva 1987:93).

Nenhuma das duas preocupações anteriormente mencionadas — a do controlo social e a da educação como contribuindo para a expansão da econo-

¹⁸ *In Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública*, 1885, p. 34.

mia — parece ter conseguido o estatuto de *mandato* para a educação no período da *Reforma de Educação de 1878*. Simultaneamente, a orientação, durante este período, do governo dos “Regeneradores” em direcção a um desenvolvimento económico pragmático para a sociedade portuguesa pode explicar a razão de não ser explicitamente mencionada nos debates a preocupação pelo auto-desenvolvimento individual através da “instrução”, característico de uma filosofia liberal. De facto, esta preocupação podia ser mais facilmente articulada no seio do discurso da descentralização como forma de estimular a participação local. Alguns educadores voltaram mais tarde a esta preocupação, nos anos 1890, quando defenderam que o ensino primário devia preocupar-se com a aprendizagem de um conhecimento alargado e não simplesmente com «a aprendizagem mecânica da leitura, da escrita e do cálculo», o que contribuía para (...) (integrar as faculdades psíquicas, adestrando) o braço que há-de servir a inteligência esclarecida (...) (Ferreira 1890:12). «Ainda não foi compreendido entre nós a importância da instrução primária, como elemento de progresso intelectual e social (...) Só a escola tem o segredo de transformar escravos em cidadãos e de fazer nações felizes» (Dias 1897:34 e 44). Relacionavam esta preocupação com uma outra em que se esperava que a educação escolar aumentasse a participação (masculina) no regime parlamentar.

Várias razões podem explicar a dificuldade em identificar um *mandato* claro para a escola primária nesta Reforma, entre os quais se podem contar não só o nível de generalidade em que ficavam os debates em torno de políticas educativas, com pressupostos e intenções não explícitos, como também o grau de expansão limitada da educação pública na sociedade portuguesa.

Que o Estado se confrontava com pressões contraditórias, isso torna-se evidente. Por um lado, havia um envolvimento intenso do Estado na contribuição para a expansão da acumulação, em particular para o fornecimento de infraestruturas, consideradas cruciais para o crescimento económico, como estradas e caminhos de ferro. Nas sessões parlamentares em que a Reforma foi discutida, fizeram-se frequentes referências ao orçamento para a construção de estradas em que estavam envolvidas somas avultadas, especialmente quando comparadas com o orçamento destinado para o ensino primário (incluindo Escolas Normais).

Havia, por outro lado, pressões diferentes, e por vezes opostas, de grupos sociais em relação à escola de massas. Entre as elites intelectuais, havia os que pressionavam pela sua expansão, enfatizando o controlo social, enquanto outros estavam mais preocupados com a contribuição da educação para o desenvolvimento económico.

Por seu turno, as associações de trabalhadores emergentes e os «educadores públicos» (para usar a categoria de Williams 1962) apoiavam a «instrução para o povo» e queriam uma melhor educação pública, assim como o desen-

volvimento de escolas de organizações da classe trabalhadora. Estavam também preocupados com o bem-estar nacional, com base na sua crença das qualidades da «instrução» para melhorar as vidas dos trabalhadores e o avanço da democracia¹⁹.

O Estado tinha ainda de se confrontar com a oposição à expansão da educação primária por parte dos sectores envolvidos em relações pré-capitalistas. Aparentemente, a instrução para os camponeses era mais temida do que apoiada pelas elites de poder local. Temiam que causasse insubordinação e revolta. Por isso, geralmente não revelavam preocupações sobre a «educação do povo» e a escolarização de massas era muitas vezes usada como forma de negociação nas lutas de poder local, mantendo esses grupos considerável poder nas suas relações com o Estado central.

Não se pode esquecer o impacto que as condições sociais e políticas externas — tanto a Comuna de Paris como a República em Espanha eram acontecimentos recentes — assim como as condições internas específicas (como a «Janeirinha») tiveram e que se podem considerar como pressões adicionais sobre o Estado.

Dado que este foi um período de «capitalismo florescente», podia esperar-se um papel central para o *processo* de acumulação na elaboração da política educativa. A expansão das escolas técnicas, cujo destino era receber os sectores da classe trabalhadora (masculina) — sugerindo que a educação liceal continuaria a ser para as classes média e alta (masculinas) — indica a existência e apoio a um sistema elitista de educação «devotado a um precoce reconhecimento e desenvolvimento de «capacidades» e ao seu processamento através de um currículo largamente «instrumental» (Dale 1989:31).

Contudo, se focarmos a nossa atenção sobre as mudanças implementadas pela *Reforma de Educação de 1878*, o que encontramos é uma preocupação para providenciar um *contexto* mais adequado para esse mesmo processo. Tanto os pressupostos como as medidas adoptadas, por exemplo, para assegurar a igualdade de acesso para as raparigas, assim como a universalidade da escolarização de massas, têm mais a ver com as preocupações de controlo social e de legitimação do que com uma contribuição económica directa por parte da educação.

Uma nota final precisa de ser enfatizada no que diz respeito às raparigas, esperando-se delas que — embora com igual acesso à escolarização — se comportassem de acordo com um código de moralidade muito restrito, onde eram assinalados os seus deveres como subordinadas ao mundo masculino.

¹⁹ Se muitos não confrontavam os problemas da dominação cultural e do controlo social através da educação de massas, outros, tais como o socialista Custódio J. Vieira, avisavam que o direito de todo o ser humano a ser educado para o seu completo potencial não poderia ser atingido no regime político liberal (cf. Silva 1987:101). Na perspectiva de Vieira, apenas a revolução social seria capaz de realizar uma verdadeira educação da classe trabalhadora.

Mesmo entre os educadores liberais, a educação das raparigas era definida de forma instrumental, já que era sobretudo pensada em termos da sua contribuição para a regeneração da família (cf. cap. 4). Nada era dito sobre os seus direitos a uma vida futura autónoma. A sua transformação «de escravas em cidadãs» tinha ainda um longo caminho a percorrer.

Para sumariar esta secção sobre a *fonte* e o *âmbito* da *Reforma de Educação de 1878* — que representa uma ruptura na história da escola de massas e na entrada das mulheres no ensino primário em Portugal — assinala-se que a descentralização e as medidas para atrair as mulheres ao ensinar na escola primária podem provavelmente ser relacionados, em parte, com os problemas económicos no financiamento da educação. O Estado procurou legitimar a sua intervenção na escola de massas através da descentralização — uma reivindicação de longa data da maior parte dos educadores e do partido republicano em expansão, perante sectores pouco confiantes no Estado central, visto como promovendo os interesses de uma elite dirigente vivendo na capital do reino e ignorante das «necessidades reais da nação». Este esforço para ganhar legitimação ocorreu num período em que a educação pública continuava a sofrer de escassez de recursos. Simultaneamente, o Estado foi capaz de dar passos mais coerentes em direcção à incorporação das mulheres no Estado («como nova fonte de identidade colectiva», Boli 1987:136), através da expansão da escolarização de massas para as raparigas (Ramírez e Weiss 1979) e, mais conclusivamente, atraindo um número crescente de mulheres para as fileiras do ensino.

A implementação efectiva da Reforma de 1878

A *Reforma de 1878* começou a ser implementada em 1881. Um grande número de documentos oficiais foram enviados para agências públicas locais, entre 1881 e 1882, para explicar os procedimentos e conformar as mais recalcitrantes. Em muitos destes documentos, encontram-se referências à desaprovação local, sobretudo no que dizia respeito aos custos crescentes com a escola de massas, e que deveriam ser suportados através da cobrança directa e indirecta de impostos, extraindo mais dinheiro às populações para quem a educação formal significava muito pouco. Nalguns documentos, as autoridades locais afirmavam que «a instrução primaria é um serviço geral do estado e não especial dos concelhos; e de que estando os povos mui sobrecarregados com impostos (...) não se lhe devem exigir maiores sacrificios»²⁰. Outros argumentavam que as suas próprias finanças esta-

²⁰ In *Diário do Governo*, 192, 29 de Agosto 1881 (8 de Agosto de 1881); também em *Diário do Governo*, 193, 30 de Agosto de 1881, 25 de Agosto 1881.

vam num caos²¹ e por isso não eram capazes de financiar a escola. Muitos outros pediam subsídios ao governo para poderem pagar os salários dos professores. Todos estes pedidos foram recusados, com a justificação que os salários dos professores tinham de ser pagos a partir dos seus próprios recursos locais²².

Através do conjunto de documentos enviados pelo governo central, é possível compreender a confusão e incerteza que existia nas localidades no que dizia respeito a estas mudanças na política educativa. Que as autoridades centrais estavam conscientes da dificuldade e da complexidade das tarefas exigidas aos poderes locais aparece claro nos documentos²³, tendo governadores civis e inspectores recebido informação detalhada sobre os procedimentos complexos e burocráticos que deviam seguir. Em particular, a inspecção era aconselhada a usar de tacto e extremo cuidado com os dirigentes locais:

«É, portanto, essencial que V. S.^a procure manter as melhores relações com essas auctoridades e corporações, prestando-lhes auxilio e conselho; prevenindo conflictos de competencia; excitando o zêlo e patriotismo de cada uma, e fazendo convergir todas as vontades activas e desinteressadas para o fim comum. Sem uma verdadeira conformidade de pensamento e esforços mal irá á causa, que vamos emprehender, do progresso e civilização do paiz. E estas constantes e estreitas relações não deve V. S.^a limitar-as ás auctoridades e corporações officiaes, importa muito estendel-as aos cidadãos que nas freguezias se mostrarem interessados pela diffusão do ensino ou pelo melhoramento das escolas. A iniciativa particular é uma forte alavanca para remover os obstaculos que por vezes se oppõem á realização de certos beneficios nas localidades; e por isso é mister aproveitá-la apenas despoite, attendendo, honrando e distinguindo aquelles que pelos seus actos de generosidade e dedicação se tornem merecedores do reconhecimento publico»²⁴.

Este e outros documentos tornam claro que, na época, estava disponível informação sobre as necessidades em termos de edifícios e de materiais escolares²⁵. Os funcionários podiam aconselhar sobre os passos necessários a emprender para criar uma escola: a aquisição dos edifícios para a escola

²¹ In *Diário do Governo*, 193, 30 de Agosto de 1881, 27 de Agosto 1881; também 10 de Novembro de 1880, 24 de Outubro de 1881.

²² Ver por exemplo *Diário do Governo*, 192, 29 de Agosto de 1881; 25 de Julho de 1881; 26 de Julho de 1881.

²³ Ver *Diário do Governo*, 6 de Dezembro de 1880; 86, 20 de Abril de 1881; 240, 23 de Outubro de 1882, 21 de Outubro de 1882; 186, 10 de Agosto 1884 e 14 de Agosto de 1884.

²⁴ In *Diário do Governo*, 199, 6 de Setembro de 1881, 1 de Setembro de 1881, in *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, p. 305-306.

²⁵ Ver *Memoire sur l'Instruction Primaire au Portugal, 1878* (apresentada na Exposição Universal de Paris 1878).

e para habitação de professores; a compra do material escolar essencial; os livros necessários à biblioteca da escola, embora com recomendações de poupança de gastos²⁶.

Os documentos também revelam os conselhos dados aos inspectores para que examinassem cuidadosamente as deficiências materiais, investigando as causas e procurando remediar os problemas falando com as pessoas mais influentes nas localidades²⁷. Os inspectores eram também particularmente avisados a tomar cuidado com a situação dos professores em pequenas comunidades, dada a sua frequente exposição a «ingratidões», «injustiças» e «desapontamentos», o que poderia afectar a sua coragem e força. No entanto, precisavam também de ter em mente que nada devia afectar a «dignidade, (...) ordem e disciplina, tão necessárias ao progresso da instrução». Os professores precisavam também de ser mantidos sob estreita supervisão, já que uma das principais causas para o mau estado da educação pública residia na falta de formação dos professores²⁸. Os inspectores deviam recompensar os professores mais cumpridores com prémios e elogios e repreender e disciplinar os menos zelosos²⁹.

É interessante notar que, apesar dos relatórios dos inspectores do período anterior à *Reforma de Educação de 1878* (Ghira 1866) enfatizarem o estado de miséria e de caos da maior parte dos edifícios escolares rurais (e mesmo urbanos), os documentos oficiais enviados pelo governo central geralmente enfatizavam o desempenho dos professores e a necessidade de os manter sob controlo. Seria o professor primário já considerado como uma ameaça pela sua participação nos novos movimentos sociais emergentes na cena política em Portugal? Que o professor primário era como alguém que precisava de ser política e socialmente controlado tornou-se mais visível na *Reforma de Educação de 1901*, e nas respectivas regulamentações que se lhe seguiram, onde os professores eram ameaçados de inquéritos disciplinares se ensinassem «doutrinas opostas à religião, moral e bons hábitos do Estado» (*Regulamento* 1902).

Em 1892, nova legislação põe fim à experiência de descentralização. Algum tempo antes, a descentralização tinha sido alvo de pesado ataque. Relatórios oficiais e educadores expressavam a sua preocupação, particularmente no que diz respeito aos salários dos professores. Repetiam-se reclamações de que as autoridades locais não pagavam os salários dos professores,

²⁶ Ibidem.

²⁷ *Diário do Governo*, 244, 22 de Setembro de 1882, 20 de Setembro de 1882, in *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, p. 408.

²⁸ In *Diário do Governo*, 199, 6 de Setembro de 1881, 1 de Setembro de 1881, in *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, p. 305-306.

²⁹ In *Diário do Governo*, 244, 22 de Setembro de 1882, 20 de Setembro de 1881, in *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, p. 407.

ou porque os custos financeiros eram um fardo demasiado pesado³⁰, ou porque a falta de regras básicas na luta política local permitia a possibilidade dos salários dos professores serem usados como forma de os pressionar para assegurar o seu voto nas eleições locais (Ferreira 1890:19). Havia também acusações de patrocínio na distribuição de recursos e no emprego de professores³¹. O governo acusou as autarquias — algumas seguiram experiências inovadoras, como a de Lisboa — de despendar demasiado e de ter excesso de pessoas³². Guerreiro apresentou um quadro severo dos políticos locais, como ignorantes e ambiciosos, que usavam o seu poder sobre a educação local para ganhar influência e dinheiro (1898:22-23). Muitas vezes se ouviram a dizer que, depois de dez anos de descentralização, a situação da educação no país não tinha melhorado: «metade das freguesias do país não tinham escola, por que razão se consentia que cerca de 4/5 da população não soubessem ler!» (Dias 1897:23).

Problemas de legitimação do Estado na Educação

Educadores e políticos, que desejavam maior intervenção do Estado na educação, clamavam que o orçamento para o sector da educação era manifestamente insuficiente para cobrir os custos da expansão da escola de massas (Costa 1870, Dias 1897, Coelho 1902, Matos 1907). Dias afirmou que apenas um quinto da totalidade das despesas com a instrução primária era pago pelo Estado central; 4/5 eram pagos pelas autarquias, o que queria dizer que tinham de atrair dinheiro de legados, heranças, ofertas e doações caritativas a favor da «educação popular» (Dias 1897:76-79) e da cobrança de impostos directos ou indirectos. As somas obtidas através de «amigos da instrução popular» parecem, de acordo com Dias (1897), ter sido muito menores do que se esperava.

Em 1904-1905, Trindade Coelho traçou um quadro semelhante: o que era gasto na «instrução popular» não tinha aumentado significativamente e a sua proporção nas despesas do Estado mantinha-se mais ou menos a mesma (citado in Matos 1907:294). Para legitimar as suas intervenções a favor de maior despesa do Estado com a «instrução popular», educadores e políticos comparavam o orçamento português para a educação com orçamentos dos outros países. Mesmo em países mais pequenos que Portugal (por exemplo, Bélgica, Suíça e Holanda), o Estado despendia com a

³⁰ Ver por exemplo os *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública* 1886:10; 1887:17; 1888:24.

³¹ *Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública* 1886:11; ver também Ferreira 1890:18.

³² Decreto de 6 de Maio de 1892, *Diário do Governo*, 103, 9 de Maio de 1892.

educação primária sete a nove vezes mais do que no caso português (Matos 1907:294; Costa 1870). «Educadores públicos» e «políticos desenvolvimentistas» concluíam que, com um tão inadequado orçamento, as condições para o desenvolvimento da educação eram precárias. O educador Adolfo Coelho enfatizou que «a comparação com a maior parte dos países da Europa e da America, mostra que vamos na retaguarda e até muito distanciados delles» (1902:451)³³.

As descrições dos educadores sobre o estado dos edifícios escolares e dos materiais são deprimentes. Os anos passavam e a situação não melhorava. Num relatório oficial³⁴, os «edifícios» escolares eram comparados a «pocilgas» ou a «gaiolas de grilos» nas palavras de um educador (Matos 1907:277). Sobre os espaços «escolares» onde eram obrigados a leccionar as crianças, algumas descrições de professores primários tornam claras as terríveis condições em que trabalhavam:

«Era a sala da escola. Uma acanhada janella, sem vidros, dava uma tenue claridade ao recinto, em que, não cabendo quinze alumnos se apinhavam quarenta a cinquenta. As quatro carteiras e a secretária só permittiam que as creanças saíssem dos seus logares fazendo exercicios acrobaticos por baixo e por cima das carteiras. As paredes enegrecidas e tão repellentes que não sei se o conte, mas facilmente se fará uma idéa, dizendo que ha muitos annos servia de quarto de dormir e os respectivos moradores entretinham-se em caçadas nocturnas, a matar, ás dedadas, insectos, produzindo desenhos variados, mas não das taes rosas que a creança deve ver ao entrar na escola. E a ventilação? Se se fechava a porta, corria-se o perigo de asfixiar e era completa a escuridão. Se se deixava aberto, o sol (...) transformava a temperatura na de uma fornalha! Como passei um verão ali com cinquenta alumnos? Não sei. (Quando chovia), a água caía em torrentes e (...) transformava-se a sala de aula num lago. Os livros molhados, os rapazes fugindo, saltando sobre as carteiras, gritando. (...) Como passei ali um inverno? Não o posso dizer! (Guerreiro 1898:24-25).

Ao mesmo tempo, os professores protestavam veementemente por causa dos seus salários miseráveis, de tal forma que se tornou um tópico constante nos congressos de professores e outros encontros profissionais na última parte do século XIX. Nestes encontros, afirmavam que o seu estatuto era o de pedintes aos portões das escolas, obrigados a apoiar a

³³ A escassez dos recursos para a educação era sem dúvida uma questão discutida muito antes da viragem do século. Os *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública*, entre 1844 e 1859, indicam que qualquer medida educativa que os funcionários do governo quisessem implementar era sempre contra-argumentada em termos da sua praticabilidade com os escassos recursos, ou então em termos de que não representava um fardo no orçamento educativo (ver *Relatórios*, in Gomes 1985). A partir destes argumentos, há dados que mostram as restrições que a tomada de decisão de políticas educativas enfrentava e as negociações que requeria.

³⁴ *Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública*, 1887:16.

sua actividade docente com funções muito diversas (tais como trabalhar nos campos³⁵ ou como secretários em empregos administrativos) ou ainda a aceitar ofertas dos alunos para sobreviver:

«... la condition du magistère portugais, si chichement remunerée, ne permet pas qu'on leur impose de nouveaux sacrifices (...) Montant l'échelle de la classe des professeurs, nous trouvons de modestes ouvriers intellectuels que l'État, moyennant de misérables traitements, se fait qu'empêcher de mendier aux portes de leurs écoles(...)»³⁶.

«Senhores deputados da nação portugueza: A posição extremamente precária em que se acham os professores e professoras do ensino publico de instrução primaria de todo o reino, não pode tragar-se por mais tempo, Por isso, em voz unissona, o professorado primario portuguez, torturado com a sua negreante sorte, vem, com o maior acatamento submeter à sabia apreciação da illustre camara legislativa a impossibilidade absoluta de continuar a exercer, com decencia as suas funções, enquanto os seus ordenadops não forem regularmente augmentados»³⁷.

«Nous montrerons que le professeur n'est pas si petit qu'il ne puisse s'élever jusqu'aux pouvoirs institués et dire solennellement et dignement: si vous voulez du travail, si vous voulez de l'instruction, payez-nous convenablement»³⁸.

Ao longo deste período de reivindicações de professores por um salário para viver, pode-se vislumbrar os problemas económicos e a constante pressão sobre o Estado durante a expansão da escola de massas. Há indicações de que as pressões colocadas pelos «políticos desenvolvimentistas» e pelos «educadores públicos», assim como o apoio dos sindicalistas para uma melhor educação estatal, não providenciaram uma base de legitimação suficiente para a afluência de recursos que contribuísse de forma sustentada para a expansão da educação. Entre estes sectores, havia uma consciência clara de que a importância da educação não era reconhecida nem no apoio a um regime parlamentar, nem para estabelecer «a integridade colectiva do povo» (cf. Costa 1892; Dias 1897; Coelho 1902; Matos 1907). Muitos destes educadores

³⁵ In Ribeiro 1883 (pp. 51-52) encontram-se algumas histórias impressionantes sobre professores a trabalhar nos campos para sobreviver. «Um professor, dirigindo-se ao redactor de um periodico litterario da capital, disse-lhe «se v. transitasse pelas aldeias, vel-os-hia até com a enxada na mão, procurando grangear o sustento para as suas familias. (...) Um meu vizinho apenas fecha a porta da sua escola, pega da enxada e vae trabalhar para a fazenda de seus paes; outro, sobrecarregado de uma familia numerosa, vae arrotear terra de magote com os jornaleiros; um terceiro vai carregar lenha, etc.». Ghira (1866) faz também uma impressionante descrição da situação dos professores nas zonas rurais (p. 253).

³⁶ A citação é de um abaixo-assinado de professores, publicado in *Boletim do Clero e do Professorado* (268), 13 de Julho 1868, cit. in Nóvoa 1987:485.

³⁷ Abaixo-assinado de professores primários apresentado à Câmara dos Deputados em 1878, cit. in Ribeiro 1883:49.

³⁸ Citação de um professor sindicalista, in Nóvoa 1987:488.

ênfatzaram os gastos estritos com a educação em comparação com outros sectores do Estado português. Por exemplo, o orçamento para as forças policiais era quatro vezes superior:

«Vê-se, pois, que aos olhos dos governantes a questão da defesa á mão armada contra os inimigos extranhos que ameacem os nossos territorios, contra os internos que os ameacem a elles e ás instituições; a da repressão do crime, do delicto, da contravenção, apparecem como muito mais ponderosas, como objectos que merecem muito maiores sacrificios da fazenda publica do que a educação do povo que a muitos pensadores se afigura como a fonte primaria da força, da riqueza, da ordem, da justiça e portanto do respeito dos direitos de todos e da consideração dos outros povos» (Coelho 1902:452).

Os debates parlamentares durante a década de 1870 tinham já demonstrado que a educação não era uma prioridade. Alguns deputados eram acusados implicitamente de preferirem exclusivamente benefícios materiais para a sociedade portuguesa e consequentemente desprezarem os «melhoramentos morais» trazidos pela intervenção estatal, tais como a instrução:

«Não é certo que nós ha pouco tempo regateámos algumas mealhas aos professores de instrucção primaria? (...) E não é verdade tambem que votámos ha poucos dias um encargo de 17.000.000\$000 ou 18.000.000\$000 réis para caminhos de ferro? Não é verdade que votámos sempre com maior facilidade e largueza as despesas para melhoramentos materiaes do que os encargos necessarios para dotar os professores de instrucção primaria, esses missionarios da luz e da verdade (...)»³⁹.

Paralelamente, o Estado estava a iniciar e, em alguns casos, a tentar manter a sua intervenção noutros níveis escolares: nos liceus a partir de 1836; nas escolas técnicas e profissionais sobretudo a partir de 1852; nas instituições de ensino superior, as Escolas Politécnicas — criadas em Lisboa e no Porto em 1837, surgindo em luta contra a velha e poderosa Universidade de Coimbra —, as Escolas Médico-Cirúrgicas, as Escolas Normais e as de Artes. O Estado estava também a construir uma estrutura global de burocracias educativas, tanto a nível local como nacional para lidar com a inspecção, as finanças, o recrutamento de pessoal e outros aspectos relacionados com a sua expansão (no sentido identificado por Green 1990). Eram muitos os financiamentos e os recursos públicos requeridos para desenvolver a escola de massas e manter o processo de construção de um sistema educativo com níveis de especialização. Seria o Estado capaz de

³⁹ Deputado José Luciano de Castro, *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 20 de Março 1975:926.

garantir os recursos para a sua expansão e manutenção e, simultaneamente, ganhar apoio alargado para as políticas educativas que iriam necessitar de reduções noutros serviços, como no militar, colonial ou da coroa? Dos dados recolhidos, claramente não foi capaz⁴⁰.

Que o sistema não melhorava muito é uma perspectiva que pode ser substanciada comparando o orçamento para a educação pública em 1870 e em 1890: a percentagem dos gastos com a educação era pequena e tendeu a diminuir entre os dois períodos, 3.4% em 1870 e 2.7% em 1890 (cf. *Orçamento Geral do Estado*, 1870 e 1890). Podia serem apresentadas mais dados para demonstrar a escassez de recursos para a escola de massas e para a educação em geral, mas parece já claro que fortes constrangimentos económicos pesavam sobre a sua expansão e, consequentemente, a incerteza que caracterizou o seu desenvolvimento. Houve melhoria na educação das classes trabalhadoras mas a um passo acidentado e sem garantias a longo prazo.

Neste contexto, pode afirmar-se que atrair uma força de trabalho feminina para o ensino facilitaria algumas destas pressões, na medida em que as expectativas acerca das mulheres é que seriam uma força de trabalho «compassiva», noutras palavras, que não iriam provavelmente queixar-se dos baixos salários. Tal como foi realçado anteriormente (cf. cap. 1), havia também resistência ao emprego de mulheres na esfera pública e à sua aceitação como educadoras adequadas nas áreas «não protegidas» de educação da classe trabalhadora. Por isso, surgiram problemas a necessitar de nova legitimação. Adiante, apresenta-se um quadro mais completo das expectativas dos políticos da educação (masculinos) em relação às mulheres, argumentando-se que uma «nova ortodoxia» ganhava terreno (cf. cap. 4). Poder-se-ia dizer que os apelos persistentes em ordem a uma força de trabalho compassiva, no contexto da época, podem ser percepcionados como uma expectativa de uma força de trabalho não militante.

A «Feminização» na Semiperiferia

Também nos países do centro eram recrutadas mulheres para a expansão da escola de massas, permitindo assim que este processo seja visto como uma «similaridade transnacional» (Ramirez e Boli 1987). No fim do século XIX,

⁴⁰ A perspectiva de Reis (1988) explicando a lentidão da escola de massas portuguesa e as elevadas taxas de analfabetismo, no século XIX, através da ausência de grandes conflitos sociais e crise da identidade nacional pode parecer problemática. Reis não fornece uma explicação para a precocidade portuguesa na promulgação de leis em torno da escola de massas. No que diz respeito à lentidão da escola de massas portuguesas, este autor pode ter subestimado os conflitos e a crise que Portugal atravessou ao longo deste período (em particular na primeira parte do século).

nos Estados Unidos, as professoras eram já 63% da profissão, subindo para 90% nas cidades (Grumet 1981:467). Preston (1982), referindo-se à Nova Inglaterra, identifica o período entre 1830 e 1880 como sendo «o período durante o qual a docência se tornou estatística e ideologicamente trabalho de mulheres» (1982:173). No contexto europeu, o caso inglês demonstra também uma clara «feminização» do ensino primário: em meados do século, as mulheres representavam 46% dos professores primários (Bradley 1989:205, cit. Tropp 1957); por volta de 1896, esta proporção tinha subido para 70% e, em 1913, as professoras eram 75% do total (Bradley 1898:206; David 1980:129). Em França, por volta de 1900, as professoras primárias ultrapassavam os seus pares masculinos (Moch 1988:303). Em Portugal, tornaram-se maioritárias na profissão mais tarde que nos países centrais: nas últimas décadas do séc. XIX, as professoras constituíam apenas 33% do total de docentes nas escolas primárias. Sem dúvida que as percentagens que dizem respeito a países diferentes escondem realidades sociais bastante diversas, requerendo uma interpretação cautelosa na comparação dos números. No entanto, parece poder estabelecer-se uma relação entre a «feminização» tardia em Portugal com uma expansão da escola de massas mais lenta e tardia.

Em meados do século XIX, havia pouco mais de cinquenta professoras nas escolas estatais, já que apenas podiam ensinar nas escolas de raparigas. Depois de 1878, na qualidade de professoras das escolas mistas e mesmo de escolas masculinas, o seu número cresceu substancialmente. As percentagens seguintes mostram o aumento da presença das mulheres nas escolas primárias:

QUADRO 5

Taxas de «feminização» do ensino

Anos	% professoras
1854-1855	4.5
1868-1869	—
1881-1882	27.8
1899-1900	37.2
1909-1910	52.2

Destes números, destaca-se que a percentagem de professoras, embora pouco expressiva em meados do século, cresceu substancialmente para mais de um terço da profissão docente, no final do século. Em 1910, no despertar da República, esta percentagem representava já mais de metade da profissão.

Se se tomar como exemplo a frequência da Escola Normal Feminina do Porto, a sua percentagem no período 1882-1892 era já mais do que 58%:

QUADRO 6

Números e percentagens de alunos e alunas na Escola Normal do Porto — 1882-1892⁴¹

Número total	Alunas	Alunos	% alunas	% alunos
779	455	324	58.4	41.6

Estes números continuaram a crescer (com pequenas variações) como demonstra o quadro seguinte:

QUADRO 7

Número de alunas e alunos na Escola Normal do Porto — 1882-1910

Anos	N.º de alunas	N.º de alunos	Anos	N.º de alunas	N.º de alunos
1882-83	32	35	1895-96	64	43
1883-84	46	41	1896-97	68	48
1884-85	46	34	1897-98	91	69
1885-86	42	41	1898-99	87	59
1886-87	43	33	1899-900	87	52
1887-88	49	40	1900-01	108	63
1888-89	54	47	1901-02	106	52
1889-90	65	26	1902-03	102	33
1890-91	59	35	1903-04	104	29
1891-92	70	33	1904-05	151	35
1892-93	79	43	1905-06	153	34
1893-94	73	30	1906-07	121	37
1894-95	70	30	1907-08	81	29

Comparando os números de alunos e de alunas, nesta Escola Normal, ressalta a maioria de mulheres, o que aponta para a tendência crescente para identificar a docência como *trabalho de mulheres*. A média da taxa de crescimento anual das alunas entre 1882-1895 foi de 5.5%; no período entre

⁴¹ Os dados dos quadros 5 e 6 foram obtidos in *Relatórios da Escola Normal do Sexo Feminino do Distrito do Porto*, para os anos 1882-3, 1883-4, 1884-5, 1886-7, 1887-8, 1888-9, 1889-90, 1890-1, 1891-2, 1892-3, 1893-4, 1894-5, 1895-6, 1903-4, 1904-5, 1905-6, 1906-7, 1909-10. E também in *Anuário das Escolas Normais do Porto*, 1909-10, p. 63.

1896-1909 este crescimento foi menor: 4.5%. Quanto aos pares masculinos, a taxa de crescimento é claramente menor, 1.6%, no primeiro período, enquanto no período 1896-1908, foi negativa: -3.1%.

Em consequência disto, mais professoras saíam formadas pelas Escolas Normais:

QUADRO 8

Número e percentagem de diplomados e diplomadas pelas Escolas Normais do Porto — 1899-90⁴²

N.º total de diplomados	Diplomadas		Diplomados	
	Total	%	Total	%
334	213	63.8	121	36.2

Os relatórios da inspecção (como, por exemplo, o que foi publicado em 1885) parecem estar preocupados com o baixo número de alunos nas Escolas Normais, e com o número de bolsas que, por essa razão, não era utilizado. Aponta-se que o montante pecuniário era muito baixo e não atractivo: «achamos a explicação d'este facto na exiguidade da pensão que se dá aos alumnos, a qual é insufficiente para as mais modestas exigencias da vida na capital»⁴³.

Como seria de esperar, os relatórios sobre as Escolas Normais do sexo feminino enfatizavam o aumento do número de matrículas e consideravam este factor como prova de que «a profissão é hoje acariciada como um bom futuro para a mulher» e que a Escola Normal «parece merecer alta confiança aos chefes de família, que assim se apressam a confiar-lhe a educação de suas filhas ou pupilas»⁴⁴. Representavam um modelo de decência e modéstia.

Como já foi realçado, o aumento do número de mulheres estudantes está relacionado com as mudanças introduzidas pela *Reforma de Educação de 1878*. Nas secções seguintes, vão analisar-se em pormenor as mudanças introduzidas. Em primeiro lugar, serão examinadas as políticas sobre a educação das raparigas e a sua relação com a entrada das mulheres na esfera pública como professoras. Sugere-se que as importantes mudanças que ocorreram na definição do trabalho das professoras contribuem para explicar a crescente «feminização» nas escolas primárias. Segundo, serão discutidas as implicações do salário igual para as professoras. Finalmente, discute-se a expansão das

Escolas Normais do Sexo Feminino em igual número, seguida da introdução de um currículo mais académico — embora mantendo divisões restritivas de género em áreas específicas.

(i) *Políticas estatais sobre a educação das raparigas e as mudanças na definição do trabalho da professora*

No contexto do sistema educativo público, empregaram-se professoras pela primeira vez quando abriram as escolas primárias estatais para raparigas em 1815⁴⁵, inicialmente proposto pela rainha D. Maria I em 1790⁴⁶. As primeiras professoras primárias apareceram no sector estatal para ensinar as filhas dos artesãos e de outros trabalhadores qualificados. Requeria-se que ensinassem «religião, leitura, escrita, aritmética básica, fiar, malha, costura, bordados e corte». Apenas aquelas mulheres cujas vidas estivessem de acordo com as estritas normas de comportamento de uma senhora e fossem recomendadas pelos padres locais podiam aceder ao ensino⁴⁷.

Viram as portas da profissão abertas na qualidade de serem as mais adequadas para ensinar raparigas. Serem apenas as mulheres a ensinar raparigas era tomado como certo na época, sem precisar, aparentemente, de discussão ou de justificação. Estas medidas eram intrínsecas a uma educação tradicional e sexualmente segregada, e aplicava-se a agentes educativos, alunos e escolas. Pode depreender-se que, subjacente a estas medidas, estava o receio do desenvolvimento, nas raparigas, de atitudes inapropriadas e inaceitáveis a menos que fossem ensinadas por mulheres, sendo também particularmente receado a promiscuidade sexual. Na medida em que as raparigas deviam aprender, não apenas convenções morais, mas também assuntos domésticos apropriados ao seu sexo, apenas podiam ser ensinadas por mulheres por serem, por definição, quem controlava estas áreas do saber.

O Estado lançou a educação das raparigas, estabelecendo um objectivo bastante instrumental para a sua educação: «A educação e instrução das raparigas [representam] um grande valor para o público em geral»⁴⁸. Esta iniciativa, em 1815, promoveu o acesso das raparigas a uma escola de massas onde estavam em presença dois sistemas educativos, sustentados por uma ideologia de «vocações» e «destinos» diferentes para raparigas e para rapazes (cf. Mosconi 1989).

As Reformas de Educação anteriores tinham mantido as divisões de género na escolarização de forma estrita, tanto a de 1836 como a de 1844.

⁴² In Ministério dos Negócios do Reino, Direcção Geral de Instrução Pública, *Estatística do Ensino Normal*, 1905:21.

⁴³ In *Relatório da Inspeção do ano de 1885*: 11.

⁴⁴ In «Relatório da Escola Normal de Lisboa (sexo feminino)», 1903-1904, in *Relatórios dos Directores das Escolas de Lisboa*, Porto:736.

⁴⁵ *Resolução Real*, 13 de Fevereiro de 1815, in *Colecção de Legislação Portuguesa*, 1988:99.

⁴⁶ *Resolução Real*, 31 de Maio de 1790.

⁴⁷ *Resolução Real*, 13 de Fevereiro de 1815, in *Colecção de Legislação Portuguesa*, (1988), p. 99.

⁴⁸ Ver nota anterior.

Contudo, particularmente na última, tornou-se evidente que a educação das raparigas era algo «acrescentado» ao que existia. Incluía um capítulo separado sobre «escolas femininas», descritas como «especializadas». De facto, eram «especializadas», no sentido em que as raparigas eram privadas de disciplinas mais académicas e lhes era ensinado o que era considerado como disciplinas mais apropriadas para a construção da sua identidade feminina — costura. Sendo as escolas organizadas em dois ciclos ou níveis, as raparigas eram excluídas do segundo nível.

Apenas com a Reforma de Educação de 1878, as professoras puderam ensinar rapazes. Não só nas escolas mistas, mas também nas masculinas. Visivelmente, esta reforma minou a definição anterior do trabalho de uma professora, estabelecendo que as turmas femininas e mistas deviam ser ensinadas exclusivamente por professoras. Os professores podiam ensinar nas turmas mistas quando não pudesse ser encontrada uma professora, mas apenas em circunstâncias específicas: na condição de terem esposa (ou alguma mulher da sua família) que ensinasse costura às raparigas, assim como a moralidade apropriada. De facto, esta Reforma introduziu, pela primeira vez, o requisito de que, nas escolas primárias, fossem ensinados, às raparigas mais velhas, os deveres de filhas, esposas e mães.

Além disso, as professoras podiam ensinar em todo o tipo de escolas primárias⁴⁹, excepto nas «complementares» masculinas, assim designadas por serem para rapazes depois dos doze anos de idade. Quando as turmas mistas eram ensinadas por professoras, os rapazes desta idade não podiam frequentá-las. E os professores não podiam ensinar nas escolas femininas, mesmo ao nível «elementar».

A Reforma de Educação de 1878 revelou um clima ideológico de receios de promiscuidade sexual ou comportamento sexual desviante e formulou regulações específicas para os prevenir⁵⁰. Sobre a relação entre professoras e rapazes, o documento oficial parece expressar receios de que as mulheres pudessem «amolecer» o comportamento próprio do sexo masculino, e de que as atitudes dos rapazes pudessem ameaçar a autoridade da professora. Strober e Tyack (1980), escrevendo sobre o contexto educacional americano desta época, afirmam que se pensava que as mulheres não eram capazes de disciplinar os rapazes mais velhos. Os homens eram considerados como a principal fonte de autoridade disciplinadora. O receio de promiscuidade sexual

⁴⁹ Com esta Reforma, as escolas primárias foram divididas em dois níveis: «elementar» (obrigatório, para ser frequentado por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade) e «complementar». Podiam ser frequentadas por um só sexo ou mistas. Nas escolas elementares, as raparigas deviam aprender as mesmas disciplinas, excepto agricultura que era substituída por costura, «que é necessária para os pobres» (*Reforma de Educação de 1878*, art.º 2).

⁵⁰ Isto foi mais tarde ligeiramente alterado: na *Reforma de Educação de 1901*, as professoras não podiam ensinar rapazes depois dos 14 anos de idade (Decreto-Lei de 14 de Dezembro de 1901).

foi explicitado, mais claramente, em documentos surgidos com a Reforma de Educação de 1901, quando se recomendava que as raparigas deviam ser sempre acompanhadas por uma professora ou uma empregada, mesmo dentro dos muros das escolas⁵¹.

Esta nova definição do que contava como trabalho de uma professora e de um professor levantou alguns protestos. O educador Simões Dias (1897) criticou as regulamentações que proibiam os professores de ensinar raparigas, considerando-as assentes numa «moralidade restritiva» e numa «modéstia hipócrita», na medida em que

«admitte a promiscuidade dos sexos sob a vigilância de uma professora, e, por outro, condena essa promiscuidade sob a direcção de um professor (...)» (1897:181).

Para justificar os seus protestos, conta casos de raparigas que não puderam frequentar a escola primária local por estar aí colocado um professor a dar aulas. Mais uma vez, a sua argumentação torna perceptível o receio de promiscuidade sexual ou do esbatimento das definições de género na sociedade portuguesa do século XIX. Contudo, revela também que, ao nível simbólico, no contexto da retórica do século XIX sobre o papel das mulheres na «regeneração» da família e a sua intrínseca «pureza» (cf. cap. 4), apenas às mulheres era dado o poder de integrar ambos os sexos na escola sem medo de «corromper» os corpos e as mentes das crianças.

Algumas indicações se mantêm sobre o clima de frustração entre os professores em relação à forma como as mulheres eram favorecidas no mercado de trabalho na escola primária. As professoras eram apresentadas como competidoras temidas, mesmo nas escolas de rapazes, num relatório de uma Escola Normal do sexo masculino:

«É-me perfeitamente dispensável apresentar a V. Ex.^a o mappa demonstrativo de quantas escolas masculinas estão providas com professoras. D'ahi resulta um estímulo para as mulheres e um verdadeiro desalento para os homens! Não é a profissão tão invejável que por si faça appetite de segui-la; mas a esta falta de estímulo vem juntar-se a incerteza de colocação, por isso que bastos são os professores sem provimento, arrastando vida de dificuldades, ao passo que as mulheres vão sendo providas nas escolas»⁵².

A mudança na definição do trabalho de uma professora não foi justificada na *Reforma de Educação de 1878*. Mesmo na Câmara dos Deputados, nos debates sobre a Reforma, prestou-se pouca atenção a esta questão. Rodrigues Sampaio mencionou-a brevemente, embora as suas palavras

⁵¹ Regulamento 19 de Setembro de 1902.

⁵² In «Relatório da Escola Normal de Lisboa» (sexo masculino) 1903-1904, in *Relatórios dos Directores das Escolas de Lisboa, Porto, ...*, p. 719.

fossem bastante reveladoras do quadro ideológico que inspirou a Reforma. Afirmou que as mulheres não eram inferiores aos homens, pelos seus instintos e qualidades. Tinham até algumas outras qualidades para ensinar as crianças nas escolas primárias. Devia lembrar-se o exemplo dos Estados Unidos onde o número das professoras era cinco vezes maior que o dos pares masculinos, assim como o que acontecia nas escolas de Milão e de Estocolmo, o que justificava o alargamento das responsabilidades a elas atribuídas⁵³.

A mesma justificação pode ser encontrada na anterior *Reforma de Educação de 1870*, em cuja introdução se sublinha que a educação das mulheres era considerada como «a base essencial da moralidade pública, do sentimento e do verdadeiro progresso das nações»⁵⁴. Também se afirmava que as mulheres deviam ensinar turmas mistas já que seria posto em prática «o princípio, tão recomendável, da educação do homem pela mulher»⁵⁵.

Em geral, as mudanças implementadas parecem ser o resultado dos debates desenvolvidos na época à volta dos papéis de género. A perspectiva das mulheres como as melhores educadoras de rapazes e raparigas, dadas as suas inerentes atitudes maternas — o que pode constituir a ideologia do *maternalismo* —, estava a ser então construída e publicamente explicitada⁵⁶, tornando-se revelador que, a partir daí, fosse ensinado às alunas nas Escolas Normais «os deveres da mãe de família», em contraste com «os deveres do cidadão», administrados aos alunos do sexo masculino.

Desta forma, pode ser argumentado que a *Reforma de Educação de 1878* definiu o ensinar em novos termos. Documentos posteriores (como o *Relatório da Escola Maria Pia*, 1885-86) apontam-na como lançando uma nova carreira

⁵³ Rodrigues Sampaio na sua apresentação da Reforma na Câmara dos Deputados, in *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 24 de Janeiro de 1876. Argumentos semelhantes podem ser encontrados no discurso do deputado Mariano de Carvalho, na apresentação de outro projecto de reforma, *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 20 de Janeiro de 1872.

⁵⁴ In *Colecção Oficial de Legislação Portuguesa*: 442, 3 de Agosto de 1870 (*Diário do Governo*, 181, 16 de Agosto de 1870). Ghira (1866:259) partilha também desta perspectiva, assinalando o novo papel das mulheres no seu envolvimento na educação das suas crianças e no providenciar de melhores incentivos para a sua educação nas escolas estatais.

⁵⁵ In *Colecção Oficial de Legislação Portuguesa*: p. 460, 16 de Agosto de 1870 (*Diário do Governo*, 194, 31 de Agosto de 1870). A partir daí, as professoras ensinaram turmas mistas em virtude da nova retórica sobre as mulheres como as melhores educadoras das crianças. Contudo, os políticos estavam simultaneamente a pensar nas vantagens económicas adoptando a solução de escolas mistas, já que era mais barato ter rapazes e raparigas com o mesmo professor, quando o seu número era reduzido. Ver, por exemplo, o discurso do deputado Mariano de Carvalho, *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 13 de Março 1871, p. 60.

⁵⁶ Que o *maternalismo* estava já formulado como discurso pode ser visto também a propósito dos jardins de infância que começavam a surgir no fim do século XIX. Deviam empregar uma directora, duas professoras permanentes, uma auxiliar e quatro «jardineiras», entre outro pessoal. Um destes foi o famoso Jardim de Infância Froebel, dirigido pela Câmara Municipal de Lisboa (cf. Freire 1892). Muitos outros educadores e políticos apoiaram esta perspectiva do *maternalismo*. Ver por exemplo Leite 1892:96-7.

para as mulheres. No seio desta nova definição, tornou-se claro que ensinar devia ser visto cada vez mais como *trabalho de mulheres*. Até aí, o sistema educativo tinha sido dividido por estritas barreiras de género no que diz respeito aos espaços, currículos, docentes, alunos, «vocações» e carreiras, de tal forma que se estava em presença de dois sistemas educativos. Com esta reforma, foram introduzidas turmas mistas e as professoras passaram a ser empossadas para ensinar em todo o tipo de turmas, com excepção das de rapazes de doze ou mais anos de idade. Pode pois afirmar-se que tinha começado a operar-se uma ruptura nas divisões estritas de género.

Os documentos seguintes (a *Reforma de Educação de 1901* e o *Regulamento de 1902*⁵⁷) mantiveram estas definições básicas, com ligeiras alterações: em escolas masculinas urbanas «centrais»⁵⁸, as mulheres apenas podiam ensinar na primeira classe, ao passo que nas escolas de paróquia o seu trabalho não sofria restrições. Algumas das pressões dos professores (homens) parecem ter produzido algum efeito — as escolas com estatuto mais elevado deviam ser mantidas em mãos masculinas por mais algum tempo.

(ii) Salário igual para as professoras

Desde a sua entrada nas escolas públicas, as professoras recebiam pagamento inferior aos seus colegas masculinos. Com a *Reforma de Educação de 1844*, recebiam dois terços do salário masculino. Enquanto os professores, que viviam em Lisboa ou no Porto recebiam melhores salários do que os que viviam em cidades mais pequenas, os salários das professoras eram praticamente iguais em todo o lado. A força de trabalho feminina era considerada mais barata com o pressuposto de que, mesmo nas principais cidades a sua sobrevivência podia ser complementada pelos rendimentos masculinos das famílias, de maridos, pais, etc. Esta desigualdade salarial contrasta com a igualdade de subsídios que tanto os alunos como as alunas das Escolas Normais recebiam do Estado e das autarquias: neste domínio, a lei não discriminava as mulheres estudantes.

A *Reforma de Educação de 1878* pôs fim à discriminação salarial ao nível do primário, embora não tenha dado qualquer explicação explícita para esta mudança de política, passando as professoras a receber o mesmo salário que os homens. Durante os debates sobre esta reforma na Câmara dos Deputados, a igualdade salarial para as professoras não foi discutida. Três anos antes, o Parlamento tinha discutido os salários dos professores e tinha sido defendido

⁵⁷ Decreto-Lei de 24 de Dezembro de 1901 e *Regulamento* 19 de Setembro de 1902.

⁵⁸ As escolas «centrais» tinham vários professores e situavam-se no centro da cidade. As escolas de paróquia tinham apenas um professor.

que as professoras deviam ganhar menos⁵⁹, ainda que, a partir de 1870, os projectos de novas reformas contemplassem a igualdade salarial, sem, no entanto, conseguir concretizá-la. Mariano de Carvalho, por exemplo, na apresentação de um desses projectos, apoiou-a claramente: «Em relação á escola e ás demais prerogativas do professorado, a lei considera a mulher igual ao homem: e paga com igual retribuição iguaes serviços»⁶⁰. Havia pois resistência à introdução da igualdade salarial para as professoras, que apenas a *Reforma de Educação de 1878* foi capaz de ultrapassar.

De acordo com os dados obtidos até aqui, a introdução da igualdade salarial para as professoras parece bastante singular na medida em que era um procedimento invulgar na época tanto a nível nacional como internacional. A igualdade de salário no ensino só foi aceite em 1909 em França (Moch 1988:312), em 1919 na Dinamarca (Moeller 1987) e, em Inglaterra, as professoras apenas conseguiram igual salário na década de 1960, depois de longas lutas, sobretudo nos anos 1920 e 1930 (Oram 1987:276-7).

Na Grã-Bretanha, a igualdade salarial era uma reivindicação do movimento feminista e apoiada por sectores do movimento sindical, durante o século XIX. Mas esta campanha ficou diluída na legislação protectora que proibia as mulheres de trabalharem à noite ou durante longas jornadas de trabalho, assim como as mantinha fora de determinadas formas de trabalho. Emma Paterson, da Women's Protective and Provident League («Liga para a Providência e Protecção das Mulheres») em 1874, era contra legislação protectora por ver nela uma forma de restringir as oportunidades das mulheres no mundo do trabalho, e consequentemente o desenvolvimento dos seus direitos. A primeira resolução sobre salário igual passou em 1888, apoiada pela Women's Trade Union League⁶¹. Nos Estados Unidos, muitos dos debates focaram estas questões e a Conference of the National Labor Union⁶² deu o seu apoio à igualdade salarial e à necessidade da sindicalização das mulheres (Banks 1986). Noutros países, o movimento socialista (incluindo os partidários das ideias de Saint-Simon e de Fourier, em França, ou de Bebel na Alemanha, cf. Coole 1988) apoiaram, em muitas das suas resoluções e exigências, a igualdade no mundo do trabalho, questionando por vezes a sociedade no seu modelo andrógino.

Estudos portugueses que abordam as relações no trabalho sugerem que a igualdade salarial não era uma questão crucial na altura, não parecendo haver dados sobre exigências fortes a este propósito, quer no sector estatal quer no privado. No entanto, foi algumas vezes mencionada e debatida, por

⁵⁹ *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 21 de Janeiro de 1875, p. 141.

⁶⁰ *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 20 de Janeiro de 1872, p. 105.

⁶¹ «Liga das Mulheres Sindicalizadas».

⁶² «Conferência da União Nacional do Trabalho».

sectores do movimento operário, no século XIX. Cabral (1976) afirma que, nas fábricas de tabaco no Sul do país, onde a classe operária era mais lutadora, a igualdade salarial foi avançada como reivindicação do seu movimento, nos anos de 1870 (1976:331). Mónica reproduz também o *memorandum* do Primeiro Congresso dos Trabalhadores Socialistas em Portugal, em 1877, onde os armadores apresentaram a reivindicação da igualdade salarial entre homens e mulheres trabalhadores, para ser adoptada como princípio geral dentro do movimento operário (Mónica 1986:172).

No que diz respeito às instituições públicas, há poucos dados disponíveis sobre a introdução da igualdade salarial. Contudo, sabemos que, em 1870, o Estado criou um novo posto nos Telégrafos: *ajudantes de telegrafistas*, que podiam ser homens ou mulheres, não os distinguindo pelo salário, pressupondo-se possivelmente que, para postos em que os salários eram baixos, só as mulheres seriam atraídas. Uma justificação semelhante para a introdução das mulheres como telegrafistas baseava-se na experiência bem sucedida de outros países («França, Alemanha do Norte, Bavária, Bélgica, Dinamarca, Noruega, Suécia, Baden, Suíça e Rússia») onde

«(...) o emprego de mulheres no serviço telegraphico, mostrando ellas, mais aptidão para a manipulação de aparelhos delicados, mais pontualidade, e não menos intelligencia do que os homens, e sendo mais economico o seu trabalho»⁶³.

Afirmava-se que as mulheres não deviam ser consideradas inferiores em relação à sua capacidade para trabalhar em determinados empregos. Pensava-se mesmo que possuíam atributos específicos de género e, até, mais adequados para o trabalho de telegrafistas. Esta retórica esconde o facto de que se esperava que preenchessem os lugares na base da hierarquia. Na directiva aqui citada, sugeria-se que a nova pessoa empregada fosse alguém da família do telegrafista (masculino) responsável. Desta forma, o chefe de família podia controlar as mulheres da sua família, não só no lar mas também no local de trabalho.

O salário igual para as professoras do nível primário foi introduzido possivelmente como forma de atrair mulheres para este trabalho. O facto de esta medida ter surgido durante um governo em que era responsável pela instrução um político liberal radical e num contexto de certa expansão de oportunidades de emprego para os trabalhadores masculinos é de assinalar. O Estado pretendia ganhar uma nova legitimação, adoptando uma medida inovadora e imprimindo uma nova direcção na educação pública, como contribuição para a expansão da escola de massas numa base universal.

⁶³ Direcção dos Telegraphos e Pharoas do Reino, «Ordem Geral» n.º 9, 11 de Agosto de 1870, in *Ordens Gerais de Direcção dos Telegraphos do Reino*, 1869-70, 1-4. Gostaria de agradecer o interesse e a solidariedade de Virgínia Ferreira que me forneceu esta informação útil.

António da Costa já em 1870 pugnava, no âmbito da sua perspectiva de *maternalismo* — isto é, que as mulheres professoras deviam duplicar o seu trabalho de mães para as escolas primárias — por um papel avançado para Portugal no contexto Europeu com o emprego das mulheres no ensino:

«Nós, que citámos tanto, não seremos também citados uma vez? Se nas instituições da Europa moderna somos de ordinário a cauda que se arrasta, porque não havemos de ser n'esta questão do magisterio a fronte que se levanta?» (1870:222).

Apoiou os direitos civis para as mulheres, mas ao mesmo tempo sublinhava que isto era um assunto diferente de garantir às mulheres direitos políticos (Costa 1892:353). Afirmou que:

«(...) com a *Reforma de Educação de 1870*, (...) igualaram-se os dois sexos de que até ali um era Senhor e o outro escravo, equiparando-se em número as escolas, e em vencimentos os sexos, dando-se à mulher, como ao homem, uma carreira de acesso e a ampla liberdade de ensino, para evitar que, pela inutil opressão nos intitulados exames de capacidade, fossem retirados do professorado muitas senhoras dignas d'elle» (Costa 1892:355).

Neste ponto, é útil realçar que os salários a ser pagos pelas autarquias eram os mesmos que o Estado central manteve praticamente durante trinta anos (cf. Nóvoa 1987:399n). Algumas fontes deixam transparecer a forma como os professores reagiram aos salários incluídos na Reforma. Queixaram-se amargamente contra a política de restrição salarial que consideravam como forma de os manter na miséria, não tendo havido melhorias salariais.⁶⁴ O salário que reivindicavam para poder viver uma vida decente era o dobro do estipulado pelo Estado. Contudo, mantinha-se a situação dos baixos salários. Através dos comentários de Guerreiro (1898), ele próprio professor numa escola local e um forte defensor dos direitos das professoras, fica claro que os salários eram baixos e que sofriam de condições de vida de grande dureza, vivendo isoladas da «sociedade», porque não podiam comprar roupa adequada ou sair:

«Como se compreende que as educadoras das nossas filhas, cujos progressos escolares tanto nos seduzem, escutando-as enlevadas, ouvindo-as ler nos seus

⁶⁴ Extraído do abaixo-assinado de professores primários, apresentado à Câmara dos Deputados em 1878, citado por Ribeiro 1883:50. A partir de 1871, durante os debates sobre a Reforma de Educação no Parlamento, os deputados mencionaram diversas vezes os «salários miseráveis» dos professores primários e a necessidade de serem aumentados. Ver, por exemplo, o discurso do Marquês d'Ávila e Bolama, *Diários da Câmara dos Senhores Deputados*, 11 de Março de 1871. Na mesma linha de argumento, o *Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública* mencionava diversas vezes os magros salários dos professores primários (1887:17; 1888:24).

livros de estudo, que nos encantam com os seus primeiros trabalhos de costura e labores, com que ornamos as nossas salas, e que mostramos com satisfação às pessoas das nossas relações e amizade, hão-de estar reduzidas a não poderem apresentar-se na sociedade que as receberia de braços abertos, por não terem meios para se vestirem modesta, mas decentemente, preferindo antes viver afastadas do convívio social, quasi monasticamente? Porque será tal desprezo e desconsideração?» (1898:45).

Embora as professoras tivessem obtido salário igual ao dos homens ao nível primário, continuaram a serem discriminadas do ponto de vista salarial nas Escolas Normais. Em situações de estatuto social mais elevado, as mulheres não eram percebidas como tendo o mesmo valor que os pares masculinos: nas Escolas Normais, recebiam 3/4 do salário masculino, sem que fosse apresentado qualquer justificação.

A desigualdade de salários nas Escolas Normais manteve-se por muitos anos. A incorporação das mulheres nos níveis superiores das instituições estatais era vista como uma concessão e não um direito. O Estado considerava perfeitamente legítimo que as mulheres pudessem receber menos fazendo o mesmo trabalho, na mesma instituição. Os professores eram geralmente apresentados como mais competentes, com maior formação e mais cultos⁶⁵, por isso, como membros mais adequados das Escolas Normais.

(iii) Políticas para a expansão das Escolas Normais femininas

Algumas abordagens do século XIX (Leite 1892; Ribeiro 1883) assim como análises recentes (Nóvoa 1987) retratam o desenvolvimento das Escolas Normais, ao longo desse século. Embora a primeira Escola Normal tenha surgido na década de 1830 (relacionada com o ensino mútuo), apenas depois de 1862 foram estas escolas definidas exclusivamente como instituições de formação de professores. Realçava-se nas suas finalidades a importância da educação sobre a instrução, associando o papel do professor ao «sacerdócio», procurando infundir-se nos formandos o «amor do trabalho, amor da nobre profissão do magistério, dignidade da classe, espírito de camaradagem» (Leite 1892:22). Afirmava-se que os professores carregavam consigo a mais «importante missão social», na medida em que tinha de ser construído «o templo e o sacerdócio» de ensinar (Leite 1892:7). Esperava-se que as Escolas Normais do sexo masculino atraíssem uma clientela

⁶⁵ *Relatório da Inspeção 1884*, «As Escolas Normais Primárias», Junta Geral do Distrito de Lisboa, pp. 9-11.

masculina (e branca), vinda das zonas rurais, em processo de mobilidade ascendente⁶⁶.

A primeira Escola Normal para o sexo feminino abriu em 1866, numa escola conventual (Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assunção ao Calvário). O Estado era o proprietário de muitos edifícios que tinham previamente pertencido a ordens religiosas, expulsas em 1834. Alguns desses

⁶⁶ Existem algumas referências em relatórios oficiais sobre o recrutamento social para as Escolas Normais, no final do século XIX. Afirma-se que os estudantes do sexo masculino vêm de origens sociais com necessidade de apoios financeiros. Por esta razão, não poderiam viver em Lisboa — uma das cidades mais caras da Europa, como se afirmava — ou no Porto, sem subsídios estatais ou locais. O facto das vagas nas Escolas Normais não serem completamente preenchidas — apenas eram preenchidas as que tinham subsídio garantido — era atribuído à falta de recursos de parte dos estudantes (ver *Relatório da Comissão Inspectora das Escolas Normais do Porto*, 1888). Um outro relatório, em 1904, sublinhava também que os alunos das Escolas Normais para o sexo masculino vinham das classes médias baixas. Muitos deles eram filhos ou familiares de professores primários. Para todos, era difícil estudar numa Escola Normal, com todas as despesas de aluguer de casa, propinas, livros, etc. Quando, nesse ano, foram abolidos os subsídios, houve queixas. Os relatores afirmaram que concordariam com este corte se se restringisse às mulheres estudantes nas Escolas Normais. Mas alargar estes cortes às Escolas Normais do sexo masculino, já caracterizadas pelo baixo número de matriculados, parecia-lhes injustificado (ver *Relatório da Escola Normal do Sexo Masculino de Lisboa 1903-1904*: 719). No que diz respeito às mulheres, alguns estudos têm apontado para uma origem em camadas superiores da classe trabalhadora e das classes médias baixas (Copelman 1985, 1986; Purvis 1989 e Widdowson 1983). Em Portugal, não há estudos sobre a origem social das professoras, mas existem algumas indicações nesse sentido. Quando foram criadas as Escolas Normais do sexo feminino, esperava-se que recrutassem raparigas dos orfanatos. O romance *Madame Renan* de Caeil apresenta a finalista da Escola Normal como oriunda de uma pequena burguesia urbana. Em relação à entrada da classe média na profissão, um documento oficial (o *Relatório da Escola Maria Pia 1884-85*) afirma que tanto senhoras como raparigas se inscreveram nas Escolas Normais para serem professoras primárias. Os dados sobre a frequência da Escola Normal do Porto para o sexo feminino mostram que, entre 1881-82 e 1909-1910, a maioria das suas alunas vinha de áreas rurais. Apenas um terço era oriundo de grupos sociais urbanos. Algumas vinham de sectores de proprietários rurais já que, como notou Ramos (1988:1086), havia uma tradição entre estes grupos sociais, no Norte do país, de enviar as filhas para o ensino primário.

Origem das alunas na Escola Normal do Porto

Anos	Número de estudantes	Do Porto %	Origem desconhecida	Anos	Número de estudantes	Do Porto %	Origem desconhecida
1881-82	32	31%	9	1892-93	32	43%	2
1882-83	21	38%	3	1893-94	49	37%	6
1883-84	16	25%	3	1894-95	34	27%	1
1884-85	18	44%	3	1895-96	41	24%	1
1886-87	33	30%	10	1904-05	75	41%	4
1887-88	39	31%	7	1905-06	64	28%	6
1888-89	48	29%	8	1907-08	60	27%	6
1890-91	33	33%	4	1909-10	71	20%	5
1891-92	52	46%	6				

FONTES: *Relatórios da Escola Normal do Sexo Feminino do Distrito do Porto*, 1882-3, 1883-4, 1884-5, 1886-7, 1887-8, 1888-9, 1889-90, 1890-1, 1891-2, 1892-3, 1893-4, 1894-5, 1895-6, 1903-4, 1904-5, 1905-6, 1906-7, 1909-10.

edifícios tinham sido usados como orfanatos para raparigas das classes trabalhadoras, de quem se esperava que pudessem constituir parte do corpo estudantil das escolas normais.

Pôr a funcionar as Escolas Normais nestes edifícios, com esta história inscrita, pode ser interpretado de acordo com a forma como os políticos de educação enquadravam a entrada das mulheres na esfera pública na qualidade de professoras diplomadas. Elas tinham que se conformar a regras e moralidade estritas como uma garantia da sua adequação moral para o ensino (Ribeiro 1883), num contexto onde eram elevadas as expectativas sobre a sua contribuição para a expansão da rede subdesenvolvida de escolas para raparigas (Ghira 1865). Economia doméstica e costura, assim como religião, eram disciplinas consideradas adequadas — para além do currículo mais académico («Tradução Francesa, Gramática, Aritmética, Geografia, História, Desenho»). A Pedagogia era-lhes ensinada como a expressão percebida das suas inerentes e essenciais qualidades.

Como resultado da *Reforma de Educação de 1878*, surgiram mais Escolas Normais: duas em Lisboa e duas no Porto, uma para cada sexo, e dez escolas mistas, uma em cada capital de distrito. Vale a pena realçar que se manteve o discurso disciplinar, acompanhando as Escolas Normais desde o seu aparecimento. Esperava-se das professoras que se preocupassem com um comportamento moral estrito:

«A educação das maneiras tão descuidada geralmente, no nosso ensino escolar, as bem entendidas regras de urbanidade e do asseio, o decore, honestidade e compostura, que são uma tão forte policia moral na mulher, carecem ser atendidas nas aulas, na prática de todos os dias, e largamente exemplificadas pelo corpo professoral»⁶⁷.

De facto, foram introduzidas algumas mudanças nas disciplinas académicas, tanto nas Escolas Normais masculinas como nas femininas (a Metodologia, por exemplo). Mantiveram-se disciplinas consideradas adequadas para as mulheres. Assim, em vez de «Agricultura», as mulheres aprendiam «Jardinagem»; em vez dos «Deveres do Cidadão», estavam lá para aprender os «Deveres das Mães na Família»; em vez de «Economia Rural, Industrial e Comercial», viravam-se para «Economia Doméstica»; finalmente, em vez de aprender «Escrita Comercial», praticavam «Costura e Bordados»⁶⁸.

⁶⁷ Ver *Relatório da Inspeção do ano de 1884* «As Escolas Normais Primárias», Junta Geral do Distrito de Lisboa, p. 12. Ver tb. *Relatório da Comissão Inspectora das Escolas Normais do Porto*, 1888, p. 9.

⁶⁸ Regulamento 27/7/1881 que estabeleceu a *Reforma Educativa de 1878*.

QUADRO 9

Disciplinas nas Escolas Normais de acordo com o género

Disciplinas femininas	Disciplinas masculinas
Jardinagem Deveres da Mãe de Família Economia Doméstica Costura e Bordados Desenho aplicado à Costura	Agricultura Deveres e Direitos do Cidadão Economia Rural, Industrial e Comercial Escrita Comercial

As disciplinas académicas — como a Aritmética, Geometria, Geografia, Noções de Física, Química e História Natural, Desenho, Pedagogia e Metodologia — tomavam menos tempo nos horários das alunas em ordem a incorporar os horários mais extensos em carga horária, de Costura, Bordados e Corte (18h por semana em três anos de curso).

QUADRO 10

Cargas horárias das disciplinas académicas e profissionais nas Escolas Normais, segundo o género⁶⁹

Disciplinas	N.º horas E. Normais M.	N.º horas E. Normais H.
Aritmética	8	11
Geometria	6	9
Geografia	7	10
Desenho	5	8
Pedag./Metodologia	7	10
Física/Química	7	10
Costura	18	—

Havia uma preocupação forte entre as fracções de educadores e políticos de que a educação das mulheres nas Escolas Normais seguisse os modelos de género da época, como revelam vários relatórios oficiais. Enfatizava-se a necessidade de articular as disciplinas mais directamente com a experiência e as necessidades da vida futura das mulheres. Por exemplo, no *Relatório da Inspeção do ano de 1889*, afirmava-se que a Economia Doméstica e a Costura não eram suficientemente ensinadas na Escola Normal de Lisboa, e que se tornava necessário «desenvolver, num sentido absolutamente pratico, o ensino da economia domestica, um dos elementos do objecto docente de maior importancia numa escola normal feminina»⁷⁰. Acrescentava-se alguma retórica

⁶⁹ Os números representam o total de horas em cada disciplina por semana, considerando que o curso durava três anos (Leite 1892:49-50).

⁷⁰ Ver *Relatório da Inspeção do ano de 1889*, Junta Geral do Distrito de Lisboa, p. 10.

argumentando a necessidade de aumentar o seu estatuto como disciplina. Alguns anos mais tarde, um outro relatório defendia mais uma vez que «a Economia Doméstica é uma das mais importantes disciplinas nas Escolas Normais para o sexo feminino»⁷¹. Também foram avançadas propostas que procuraram minimizar a possibilidade de a costura perder a sua importância: o exame de admissão devia implicar conhecimentos prévios de costura e as alunas poderiam ter mais tempo para as outras disciplinas⁷².

Pode assim concluir-se que as professoras, a quem o Estado garantia a possibilidade de ensinar em quase todos os tipos de escolas, experimentaram provavelmente dificuldades no seu trabalho, já que não recebiam qualquer formação nas matérias que tinham de ensinar aos rapazes. Além disso, nas disciplinas mais académicas, exigia-se-lhes menos a nível de conhecimentos. A *Reforma de Educação de 1878* não foi capaz de oferecer uma solução para as tensões ideológicas trazidas pelo facto de ser permitido às mulheres ensinar rapazes, num contexto de estritas divisões de género do que era considerado como conhecimento apropriado para culturas e ocupações femininas e masculinas. Apenas na *Reforma de Educação de 1901*, os currículos nas Escolas Normais se tornaram mais semelhantes, embora a Costura e os Bordados se tivessem mantido como disciplinas especializadas para professoras.

Conclusão

Este capítulo relaciona a «feminização» do ensino primário com a construção e expansão da escola de massas entre 1870 e 1910. O recurso a uma força de trabalho feminina, na expansão do sistema educativo, significou que o Estado estava a incorporar mulheres, adoptando políticas que mudaram o ensino em termos de relações de género. Este período assistiu a mudanças na definição do que contava como trabalho da professora; à introdução da igualdade salarial; à expansão das Escolas Normais femininas e masculinas em igual número. Crescentemente, as mulheres foram designadas para preencher as fileiras do ensino primário, num período em que os salários dos professores se mantinham quase os mesmos — não aumentaram por um período de mais de trinta anos, apesar dos protestos dos professores contra as suas miseráveis condições.

Este processo foi analisado em relação às condições específicas da escolarização de massas em Portugal. Embora a intervenção do Estado português tenha sido precoce, comparada com países do centro, a expansão da

⁷¹ Ver «Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino de Lisboa», 1903-1904, in *Relatórios dos Directores das Escolas de Lisboa, Porto, ...*, p. 734.

⁷² Ver «Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto», 1891-1892, p. 5.

escola de massas ocorreu mais tarde. Esta «construção retórica da escola de massas» teve implicações para as relações de gênero dentro das fileiras do ensino. A «feminização» do ensino, que pode ser considerado um processo transnacional, em Portugal teve lugar mais tarde do que nos países centrais. Em comparação com países como a Inglaterra, onde o ensinar na escola primária era já percebido como *trabalho de mulheres* no último quartel do século XIX, uma situação similar em Portugal só foi atingida pouco antes de 1910. Contudo, o número de professoras foi crescendo: em 1878, constituíam um quinto do total dos docentes; por volta de 1899, representavam um terço.

Estas tendências trazem apoio à perspectiva de que os problemas enfrentados pelo Estado português o impeliram a empregar uma força de trabalho feminina na construção da escola de massas. O Estado estava sob pressão para gastar uma fracção importante do orçamento na expansão das infraestruturas por todo o país e, consequentemente, os recursos distribuídos para a educação eram escassos. Por isso, pode ter sido assumido, na década de 1870, que empregar mulheres como professoras permitiria a expansão da escola de massas — e a este respeito o Estado estava já sob pressão para seguir os padrões dos países centrais — sem ultrapassar demasiado o seu orçamento para a educação. Paralelamente, esta política era enquadrada por discursos de políticos e educadores sobre as capacidades femininas inerentes para a educação das crianças. Estas pressões sobre o Estado não se articulavam funcionalmente porque este tinha também que confrontar representações ideológicas sobre as mulheres como trabalhadoras ineficientes. No entanto, as iniciativas estatais e a «nova ortodoxia» sobre o *trabalho das mulheres* forneceram terreno para a continuação e expansão do emprego das mulheres como professoras primárias.

As mulheres constituíam então uma força de trabalho com poucas possibilidades de encontrar trabalho disponível, para além da docência. Contudo, isto não as impediu de se apropriarem do ensino como forma de proporcionarem a si próprias uma vida mais independente ou uma vida para si próprias. Sem dúvida que os seus movimentos eram bastante restritos. Carolina Cortesão, professora primária por um curto espaço de tempo antes de casar (entre 1908-1912), contou-me, no ano do seu centenário, que, imediatamente antes da Revolução Republicana, viveu com uma empregada doméstica na escola onde ensinava e que, sempre que saía, a empregada fazia de «pau de cabeloira». Tal como afirma Copelman (1985:7) a respeito das professoras inglesas, assim se podia «assegurar ao mundo que os seus movimentos físicos continuavam tão constrangidos como sempre foram». Apesar disto, as professoras foram capazes de manter vidas diferentes das outras mulheres que viviam na esfera doméstica. Carolina Cortesão, diferentemente das suas duas irmãs, que ficaram em casa e mais tarde casaram, contou aos seus pais o desejo de ser professora primária: era o seu próprio desejo de autonomia e

independência, e certamente uma aspiração a influenciar a comunidade onde ia ensinar. Comparada com as preceptoras, as professoras nas escolas públicas eram mais independentes e mais dificilmente aceitariam protecção ou formas de patrocínio (Copelman 1985). Presumivelmente, para a grande maioria delas, ensinar representava a concretização das suas aspirações de independência, expressão pessoal e uma oportunidade para influenciar a comunidade onde viviam (Vaughn-Roberson 1984), embora em condições desiguais face aos seus colegas masculinos.

CAPÍTULO 3

AS PRECEPTORAS
NA ESFERA DOMÉSTICA

Tendo analisado a produção de políticas educativas específicas na «esfera pública», tenciono, neste capítulo, centrar-me na «esfera "privada"». Assim, olhando para as preceptoras no «espaço doméstico», procura estabelecer-se a relação entre a feminização do ensino e a divisão sexual do trabalho na «esfera doméstica» onde as mulheres estavam encarregadas da educação das crianças. Foi provavelmente este facto que inspirou o Estado na produção de políticas relacionadas sobre «quem deveria sentar-se na cadeira do professor».

A fim de lidar com esta questão, a análise de alguns romances do período 1870-1910 pode ajudar, em primeiro lugar, a descobrir as representações sociais sobre as mulheres como educadoras. O que está aqui em estudo é a existência de uma actividade já desenvolvida pelas mulheres, quer como actividade paga quer como «naturalmente» prestada, como era o caso das mães ou de outros membros femininos da família com funções educativas. Devido à ausência de outras fontes, os romances são considerados como fontes importantes acerca do trabalho das mulheres dentro do lar, com implicações para a sua transição da esfera doméstica para o domínio público.

Vale a pena sublinhar a complexidade e tensões que os conceitos de esfera privada e de esfera pública corporizam. Os dois conceitos contribuem para a compreensão dos temas aqui em confronto: o envolvimento das mulheres na educação e ensino, na família e no lar, e mais tarde, sob as condições da expansão da escolarização de massas, ensinando a classe trabalhadora e a pequena burguesia. Por essa razão, apresenta-se uma revisão das tradições que contribuem para uma compreensão e questionamento dos pressupostos em que estes conceitos se baseiam, com a consciência de que se pode correr o risco de ser simplista, pelos constrangimentos de tempo e espaço em que decorre um trabalho de investigação.

Em segundo lugar, é apresentada uma análise detalhada da situação das mulheres enquanto educadoras na esfera doméstica, no século XIX, recorrendo principalmente às personagens e situações que os/as romancistas criaram acerca delas nessas funções. O uso de romances pode levantar questões sobre

a sua legitimidade num projecto de investigação em Ciências Sociais. De facto, numa perspectiva positivista, não seriam compatíveis. No entanto, na perspectiva de Sousa Santos, e do que ele denomina de «paradigma emergente» (Santos 1987), as fronteiras entre ficção e ciência social estão esbatidas. «O que há nelas (humanidades) de futuro é o terem resistido à separação sujeito/objecto e o terem preferido a compreensão do mundo à manipulação do mundo» (1987:44). Neste sentido, a ficção pode revelar, até certo ponto, a situação das mulheres na sociedade. Para além disso, em muitos romances escritos por mulheres, como Caiel, uma republicana e simpatizante feminista, emerge também uma preocupação real pela melhoria de vida das mulheres.

Formas específicas de vida social e perspectivas podem, por isso, ser reveladas na análise da ficção, tomando em consideração os seus «desvios e parcialidades», os quais, como Julia Swindells salienta, no seu estudo *Victorian Writing and Working Women* (1985), precisam de ser criticamente abordados:

«(...) Os textos em si são construções imaginativas com os seus desvios e parcialidades, e é através de uma consciência crítica das parcialidades do texto nas nossas leituras que emerge uma compreensão complexa da história» (Swindells 1985:118).

Certamente, os romances podem revelar quão complexa é a representação das mulheres e ser uma contribuição para compreender as relações de género e as ideologias que as suportam (Swindells 1985). Nesta investigação serão usados talvez de um modo mais restrito, já que a preocupação reside sobretudo na descoberta das suas vidas e do seu estatuto entre as famílias de classe média e média-alta. Na ausência de outras fontes, a análise de romances documenta as vidas das mulheres como educadoras no lar (apesar de o fazerem, necessariamente, através dos modelos ideológicos dos romances do século XIX), contribuindo para a constituição de uma memória mais alargada sobre as mulheres.

Esfera Privada e Esfera Pública: revendo os conceitos

Os problemas e tensões corporizados nos conceitos de esferas «privada» e «pública» estão directamente relacionados com a ideologia das «duas esferas separadas», das sociedades do século XIX, entendidas então como domínios especializados em termos de objectivos, processos, experiências e sentimentos. Por muito especializadas que fossem, não gozavam de um estatuto igual, já que a esfera privada/doméstica estava claramente subordinada ao domínio público.

Como muitos autores salientaram, as Ciências Sociais têm sido, por vezes, parasitas de categorias do senso comum, sem as questionar em questões relacionadas com a família e o lar e as suas relações com o mundo do trabalho remunerado e não remunerado. A este respeito, Parsons é um autor paradigmático do século XX, oferecendo uma versão elaborada desta perspectiva. Analisa a sociedade como estando organizada em torno de uma divisão sexual dos papéis instrumental e expressivo: o primeiro caracteriza o universo masculino, e é funcional à sua mobilidade na esfera pública; o segundo descreve as mulheres na sua preocupação específica com os cuidados e os serviços aos outros, prestados na «esfera privada». O que emerge da perspectiva de Parsons é uma concepção de natureza humana imutável: os homens relacionados com «cultura», as mulheres sujeitas à «natureza». A esfera doméstica e a família podem ser entendidas como relativamente dependentes e determinadas pela força externa da sociedade, e funcional à instrumentalidade masculina (Morgan & Taylorson 1983).

Muito antes de Parsons, a perspectiva das «esferas separadas» já tinha sido posta em causa por diferentes tradições. Os «socialistas utópicos», representados pelos trabalhos de Owen, os Saint Simonianos e Fourier, constituiu uma dessas correntes. O Owenismo questionou claramente tal divisão na sua defesa radical da emancipação de toda a humanidade, não apenas económica e política, mas também em termos culturais e emocionais. Advogava a «democracia sexual», a reforma do casamento e a «união livre» (Taylor 1983).

Outra contribuição veio de alguns dos escritos de Marx e Engels. Marx, embora de forma periférica, analisou a entrada das mulheres na esfera pública em termos dos seus efeitos na redefinição das relações e papéis familiares. Através do trabalho das mulheres fora do lar, a igualdade dentro da família seria alcançada:

«Por muito terrível e disfuncional que possa parecer a dissolução dos velhos laços familiares, sob o sistema capitalista, é necessário, no entanto, reconhecer que a indústria moderna, ao atribuir às mulheres, jovens e crianças, de ambos os sexos, uma parte importante do processo de produção fora da esfera doméstica, cria uma nova base económica para uma forma mais elevada da família e das relações entre os sexos» (Marx em *O Capital*, pp. 489-90, citado por Beechey 1987: 184).

Para Engels, a transição das mulheres para a esfera pública, para o mundo da produção material, ofereceria novos papéis às mulheres, e sobretudo a sua emancipação de condições de submissão. A sua entrada no mercado de trabalho poria fim ao poder masculino na família proletária.

Mas o desafio mais forte para a perspectiva das «duas esferas separadas» e especializadas para cada sexo veio sobretudo do movimento feminista nas suas diferentes tradições.

O feminismo da «primeira vaga» (Banks 1986; Walby 1990) questionou a divisão básica entre as duas esferas, ao defender o direito de voto para as mulheres, e com ele a sua potencial entrada no mundo da política. Além disso, defendeu a educação das mulheres como uma forma de obter qualificações para entrar no «mundo do trabalho» assalariado. Outros direitos básicos de cidadania foram também reivindicados e ganhos, como o direito das mulheres casadas possuírem propriedade. O «feminismo da primeira vaga» também conseguiu as leis sobre o divórcio e separação legal para as mulheres. Portanto, a divisão básica entre as esferas pública e privada foi questionada, pela abertura da esfera pública às mulheres, principalmente em termos de educação, trabalho, formação e direito de voto. Aparentemente, a esfera doméstica, enquanto espaço não apenas para as mulheres, mas como espaço para homens e mulheres, não foi posta em causa nesta altura, embora Walby enfatize as reivindicações das feministas britânicas para «a organização colectiva em vez da preparação privada das refeições». A exploração do trabalho doméstico das mulheres em casa foi também uma área de preocupação (ibidem:189).

As mudanças para as quais o feminismo da «primeira vaga» contribuiu podem ser melhor compreendidas através da análise estimulante de Walby e que foram sobretudo uma mudança de formas de «patriarcado privado» (significando a exclusão das mulheres da esfera pública, e o seu isolamento sob o poder de um chefe masculino no lar) para formas de «patriarcado público» (onde as mulheres não são excluídas da esfera pública, mas permanecem subordinadas dentro dela). Isto significou, paralelamente, que as mulheres foram capazes de aceder ao «espaço de cidadania», conseguindo entrar na esfera do Estado, e tendo sido reconhecidas com alguns direitos:

«(...) Formas mais fortes de patriarcado privado foram dramaticamente invertidas no período da viragem do século. O século XX assistiu à mudança nas formas do patriarcado — do privado para o público — assim como a uma redução no grau de formas específicas de opressão das mulheres. (...) O feminismo da primeira vaga alcançou uma vitória ao nível político do Estado; as eventuais mudanças ao nível económico garantiram a possibilidade material de uma grande maioria de mulheres tirar vantagem da sua independência legal» (Walby 1990:184-85).

Correntes do feminismo centraram-se posteriormente na divisão sexual do trabalho dentro de casa, na sexualidade, no controlo da reprodução biológica e na igualdade salarial. Numa das tradições, a equação entre esfera doméstica e opressão, e entre esfera pública e libertação das mulheres tem sido questionada, sublinhando-se que as mulheres são também confrontadas com a exploração, competição e agressividade na esfera pública e que a sua

entrada no mercado de trabalho se traduziu no duplo fardo de dois trabalhos, em casa e no emprego. Nesta perspectiva, as mulheres deveriam conservar o seu poder na esfera doméstica e pressionar o Estado, e a sociedade em geral, a reconhecer o trabalho doméstico como trabalho socialmente necessário, a ser pago pelo Estado.

Uma outra linha de argumentação feminista, numa tentativa de ultrapassar os limites da primeira geração marxista, centrou-se no trabalho das mulheres realizado em casa, que ficou conhecido como «debate sobre o trabalho doméstico». Sem entrar na complexidade do debate, assinala-se o seu argumento central que o trabalho doméstico é «trabalho necessário do ponto de vista social», e que contribui para reproduzir as condições de existência do próprio capital, estando as mulheres, dentro do lar, envolvidas tanto na produção como na reprodução.

Resumindo, podemos dizer que todas estas tradições contribuem, embora de formas diferentes e desiguais, para uma melhor compreensão do complexo mundo das relações entre géneros em áreas como o trabalho assalariado, a produção doméstica, a educação, sexualidade e intervenção do Estado. Pelo questionamento dos conceitos de esfera «privada» e «pública», estas perspectivas oferecem uma visão dinâmica e não determinista acerca da situação das mulheres trazida pela industrialização. No entanto, questionar as suas premissas básicas e revelar as suas tensões e contradições não é assumir que estes conceitos devam ser postos de lado. Linda Nicholson salienta que os conceitos de «público» e «privado» devem ser mantidos dentro das análises feministas. A perspectiva desta autora parece particularmente relevante quando se aborda a emergência das mulheres fora do «espaço doméstico»:

«(As categorias de “privado” e “público”) têm desempenhado um papel importante dentro da teoria feminista. Muitas teóricas feministas intuíram correctamente que estas categorias apontam para divisões societais, centrais à estruturação do género, pelo menos, nas modernas sociedades ocidentais (p. 36). (...)»

A conclusão que gostaria de tirar (...) é sobretudo metodológica: uma tarefa importante para a teoria feminista é a de mostrar as origens históricas e a evolução daquelas divisões que outras teorias assumiram como sendo inevitáveis (Nicholson 1992: 43)».

«As origens históricas e evolução destas divisões» podem tornar-se mais perceptíveis quando usados os conceitos de formas «privada» e «pública» de patriarcado, de acordo com a proposta de Walby (1990), permitindo situar melhor a posição das mulheres nas condições sociais que são, em si mesmas, patriarcais.

As mulheres educadoras na Esfera Privada

Alguns estudos ingleses centram-se na transição da actividade de ensinar, enquanto *trabalho de mulheres*, da esfera doméstica para a esfera pública (David 1980, Burstyn 1980), identificando as actividades educativas dentro de casa, quem as desempenhava, que estatuto lhes era atribuído, as condições em que se desenrolavam e os objectivos que se pretendiam atingir. As autores analisam as relações de continuidade entre a esfera doméstica e as actividades de ensino no sector público.

Miriam David (1980) descreve detalhadamente as actividades das preceptoras no ensino de raparigas e rapazes pequenos nas casas das classes média e média-alta do século XIX, onde já representavam um sector considerável da força de trabalho (acima de 30.000). O número deste tipo de empregos anunciados nos jornais diários, como no *Times*, na década de 1840, rondaria aproximadamente cem por dia. David chama a nossa atenção para as condições difíceis em que as preceptoras viviam, devido aos baixos salários, falta de segurança no emprego, e o tratamento hostil de alguns dos seus empregadores, citando M. J. Peterson (1972):

A sua posição era contraditória, como Peterson (1972, p. 5) argumentou convincentemente: «a preceptora era um testemunho do poder económico dos pais da classe média Vitoriana, tal como os criados, as carruagens e as outras “parafernálias da nobreza”». Mais ainda, «a preceptora era também uma senhora dedicada ao lazer». Daí o problema. Aquelas mulheres que tinham que procurar emprego como preceptoras, «embora oriundas de meios da classe média, eram olhadas como falhadas dentro do sistema». «A sociedade considerou acertado definir que a mulher que trabalha para si perde a sua posição social» (ibidem). No entanto, como Peterson argumenta de seguida, «a posição da preceptora parece ter sido apropriada porque, embora fosse um emprego assalariado, era realizado dentro de casa. A preceptora fazia algo que poderia fazer, em melhores circunstâncias, como esposa. Evitava a posição indecorosa e imprópria para uma senhora de trabalhar no espaço público» (David 1980: 109).

Em Portugal, muitos testemunhos na literatura de ficção e biográfica indicam que a presença de uma preceptora em casa era um modelo amplamente aceite, particularmente na educação de raparigas.

Como já foi salientado, as raparigas da classe média e média-alta, na segunda metade do século XIX (e mesmo mais tarde), eram ensinadas por preceptoras (a maioria mulheres estrangeiras) com as quais aprendiam noções de língua portuguesa, línguas estrangeiras, piano, história e geografia, aritmética e geometria. A vida de Alice Pestana (1860-1929), pedagoga e romancista, ligada aos movimentos republicano e feminista (escrevendo sob o pseudónimo de Caiel) ilustra o caso. Foi ensinada por preceptoras

estrangeiras no que era considerado como a educação mais adequada para uma rapariga deste grupo social (Rosa 1989). Muitos outros casos podem ser avançados. Um deles merece ser mencionado — trata-se de um diário não publicado, acabado em 1899, por uma rapariga de classe média, de 17 anos, com informação detalhada do número de lições de Inglês e Alemão que tinha recebido de preceptoras estrangeiras. Também estudou piano com membros da sua família. E fica claro como a costura era uma parte importante da sua educação de base (*Diário não publicado* 1889).

Nos romances de Caiel, há referências constantes a preceptoras (estrangeiras) que ensinavam às raparigas o que era considerado adequado à sua «posição social»: muitas das suas personagens femininas provêm de meios da classe média ou média-alta. Na novela *Desgarrada* (1902), é dito, em determinado momento, acerca da educação de Germana:

«(...) (A Germana) não lhe faltaram mestras. Tivera-as de francês, de inglês, de piano, de canto, de bordados, de pintura decorativa».

Algumas páginas mais adiante, as actividades da preceptora relativas à educação desta rapariga parecem mais alargadas, abarcando as atitudes morais e religiosas, enaltecidas como mais conformes às regras sociais aceites para uma «menina bem comportada»:

«Uma das mestras francesas com quem de pequena saía a passear afeiçoara Germana à Igreja de S. Luiz. Continuara frequentando-a sempre. (...) Representava esta excursão dominical o único momento de liberdade ao dispôr de Germana, fora do tracto opressivo, da vexatória inspecção da tia Andreлина» (*Desgarrada* 1902: 65-66).

Noutro romance da mesma autora, *Madame Renan* (1896), a personagem da preceptora inglesa emerge:

«Miss Burke fôra a *governess* que António do Amaral Gorjão dera à filha quando ela lhe ficara sem mãe aos catorze anos. (...) havia nove anos que Miss Burke vivia naquela família tratada com meiga deferência pela antiga discípula, cujo amável coração não sofria nem deixá-la voltar para Inglaterra, onde só tinha parentes pobres, nem vê-la entrar para uma família portuguesa a educar crianças numa idade em que já se tornaram aborrecidas todas as que não forem os netos (1896:72).

Em muitos outros romances portugueses, a preceptora inglesa está presente, não como a personagem principal, mas como uma figura essencial nos contextos sociais das classes média e média-alta. Em *Os Maias* (1888), um dos romances mais famosos de Eça de Queiroz, a filha de Maria Eduarda, é educada por uma preceptora Inglesa, Miss Sara, que acompanha a família por todo o lado.

Outros casos apontam também para a proeminência da preceptora inglesa na educação das raparigas da classe média, mas numa perspectiva algo diferente. Uma vez mais, é visível que a educação de uma rapariga naqueles grupos sociais pretendia principalmente assegurar-lhe uma posição estável no casamento. No entanto, alguma da literatura mostra que a preceptora também promovia o conceito da «nova mulher» que não era tanto uma «senhora ociosa», mas aquela que, em termos físicos, estaria apta para criar a sua prole, e ao nível cultural seria capaz de ser uma companheira para o marido e uma boa gestora de casa. Por exemplo, as filhas de Feliciano Montanha, uma viúva rica, proprietária de terras no norte, foram educadas por uma preceptora estrangeira, o que era entendido tanto como um bom investimento no mercado-do-casamento, como uma estratégia eficaz para atrair um tipo específico de homem, que consideraria esta forma de educação «de forma nenhuma superficial» e adequada para moldar a sua futura companheira (Caiel in *Genoveva Montanha*, 1897). O romance *Margarida*, de Júlio Lourenço Pinto (1880)¹, também apoia este argumento: a preceptora inglesa, Miss Lyndsey, é inicialmente descrita como tendo uma aparência física desagradável aos olhos das suas alunas. A rapariga vê miss Lyndsey como «feia», «escanifrada», «com faces angulosas, as mãos ósseas como portamachado, usando botas chatas como sandálias» (1880:128). No entanto, mais tarde, Margarida acaba por admirar o carácter e ideais da sua preceptora — a sua inteligência, nível de instrução e afeição são muito elogiados. Margarida sentiu que se estava a distanciar claramente dos modos de vida pouco saudáveis da sociedade portuguesa:

«E sentia-se surgir à vida, renascer, entrava uma luz nova no seu espírito, começava a entender de outro modo a missão da mulher» (*Margarida* 1880:128-129).

De uma maneira geral, nestes romances, a preceptora é lembrada com respeito, nostalgia e algumas vezes, mesmo, como sendo a única pessoa que ouve os problemas das raparigas. O facto de, muito frequentemente, as preceptoras serem estrangeiras (pelo menos nos romances), com origem em países mais desenvolvidos, parece ter contribuído para a sua maior aceitação por estes grupos sociais, sendo percepcionadas como representando um mundo mais «civilizado e prestigiado». Considerando que estas mulheres tinham, em geral, um estatuto mais baixo que os seus empregadores, esta aceitação torna-se significativamente mais visível. Uma questão que igualmente importa considerar é o facto de serem vistas como contribuindo para uma educação mais racional e saudável das raparigas das classes média e

¹ Escritor português que viveu no final do século XIX e documentou as vidas das classes médias do Porto.

média-alta, sobretudo no que diz respeito à educação física e desportos, o que pode também ter contribuído para a sua maior aceitação.

No entanto, em outras passagens, a avaliação das actividades levadas a cabo pelas preceptoras é expressa em termos bastante negativos. É a falta de uma cultura reflexiva e de uma prática criativa que transparece nas palavras de Caiel (1902:8) para caracterizar a qualidade do trabalho que desenvolvem. É possível que Caiel se estivesse a referir principalmente às preceptoras portuguesas, já que noutro romance se mostra preocupada com a necessidade de criar uma instituição para a formação de preceptoras (1892). As preceptoras estrangeiras, essas, são por vezes temidas, tanto por Caiel (1898:61) como por Maria Amália Vaz de Carvalho (1891:104), como constituindo uma ameaça à «cultura nacional» dos lares de classe média.

O que parece importante salientar acerca do estatuto da preceptora é que era alguém que, pela sua presença, fornecia suporte e reafirmava o estatuto social das famílias de classe média e burguesa e das suas filhas. Também em Inglaterra, a preceptora surge como a pessoa que deve fazer parte do conjunto de pessoas ao serviço desses grupos sociais, para transmitir a imagem de estatuto elevado (Delamont 1979; David 1980; Burstyn 1980; Dyhouse 1981). O desprezo que a classe média (mais antiga) expressava pelas atitudes dos *novos ricos*, consideradas como ridículas e desapropriadas, por a imitar na aquisição dos serviços de preceptoras, é um tópico recorrente nos romances portugueses e apoia o argumento atrás apontado.

Há, assim, referências bastante frequentes, nos romances, ao estatuto social das preceptoras. Por vezes, é representada como sendo tratada com deferência e afeição. No entanto, há muitas outras passagens onde o seu baixo estatuto é enfatizado, e o desdém pela sua posição como trabalhadora assalariada é sentido pelas preceptoras:

«Mas nenhuma d'essas bondosas atenções impedia a pobre Miss Burke de se julgar sempre desconsiderada, recolhendo-se perpetuamente no seu ar tímido e oprimido (...) Vendo as mestras de outras famílias tratadas como simples creadas, Miss Burke sentia-se d'essa grosseria como se se tratasse d'ella propria» (Caiel, *Madame Renan*, 1896:72).

Do mesmo modo, nos romances *Os Noivos* (1896) e *O Salústio Nogueira* (1909), das *Cenas da Vida Burguesa*, de Teixeira de Queirós², há a personagem (secundária) da preceptora que dá lições de piano:

«(...) Ermelinda Travassos, uma rapariguinha magra muito triste, que atravessava o Passeio todos os dias às onze horas e morava com uma tia cega» (1896:226).

² Escritor português (1848-1919) cujas preocupações eram a «comédia burguesa» inspirada pelos modelos do naturalismo.

Neste romance, salienta-se a débil situação financeira da preceptora e a sua necessidade de trabalhar por um salário a fim de prover à sua sobrevivência. Como alunas têm as filhas de funcionários públicos, consideradas como «uma muito boa clientela para uma principiante», embora seja também referido que têm algumas dificuldades em pagar, visto que «têm sempre o dinheiro contado». Como resultado, outra preceptora, mais velha e com mais experiência, aconselha-a a manter uma certa distância em relação às suas alunas, nunca aceitando convites para comer em suas casas, já que isso pode ser usado como desculpa para não lhe pagarem. Logo, ela conclui:

«(...) Pois não tenham luxo, pois não mandem as filhas aprender piano. Quem não póde, faz das filhas cozinheiras, não lhes manda ensinar prendas!» (1909:64).

Nos dois romances que acabámos de mencionar, a posição social e estatuto das preceptoras são claramente afirmados. Salústio Nogueira, membro do Parlamento e aspirante a Ministro de Estado, aconselha fortemente a sua noiva de que não deve manter uma relação íntima com as duas preceptoras mencionadas acima:

«Essas senhoras é provavel que depois te não tornem a encontrar, a não ser alguma vez na rua. São relações accidentaes, que se devem esquecer, com a mesma facilidade com que foram adquiridas. Por isso, recommendo-te certa reserva no tracto com ellas, de modo que, quando fôrmos casados, não principiem a bater-nos á porta, com o fim de te visitarem.» (*O Sallustio Nogueira*, 1909:81).

Na pequena história «A Perceptora» (da colecção *Contos e Fantasias*, 1899), Maria Amália Vaz de Carvalho apresenta a personagem principal, Martha de Vasconcellos, que ensina as filhas de um rico dignatário. Este homem é descrito como um *parvenu*, para expressar a sua recente mobilidade ascendente e a sua falta de capital cultural. Há referências constantes ao estatuto inferior atribuído à preceptora pela família deste homem, embora ela tenha recebido uma educação bastante invulgar para a época:

«(...)Sabia conservar-se na sombra, sem deixar de ser digna; tinha a consciencia da mesquinhez do seu destino, sem ter nunca aprendido a ser humilde. Pouco fallavam com ella, e no entanto parecia não dar pelo desdem quasi brutal de toda aquella gente que a cercava» (Carvalho 1899:204).

(...).

«Pagavam-lhe integral e generosamente, tinham direito aos serviços correspondentes a essa remuneração» (ibidem: 207).

Também se afirma que Martha foi obrigada a trabalhar para viver, sendo a órfã de um homem rico que tencionava dar-lhe, como compensação por ser filha ilegítima, uma educação refinada.

As mulheres solteiras não eram as únicas que se podiam tornar preceptoras. Em outro dos romances de Caiel (*A Vida por um Prejuízo*, 1908), uma mulher, casada com um funcionário público com um salário bastante baixo, quer dar lições privadas (francês, inglês, alemão, piano) como preceptora para aumentar o bem-estar da família. Porém, é confrontada com a mais obstinada resistência do marido:

«(...) Pelas cinco chagas que não tornasse a falar-lhe em semelhante despropósito (...) Não estavam em Inglaterra ou nos Estados Unidos. Viviam em Portugal: tinham que sujeitar-se à sua tradição, aos seus costumes (...) Que diriam os seus amigos se ele se sujeitasse a semelhante humilhação? Porque era sobre elle que principalmente cairia o odioso. E os parentes d'elle? e as suas relações de alta sociedade? Com que compungidas frases lamentariam o seu destino? O trabalho ainda era considerado em Portugal uma desgraça, uma escravidão para a mulher. E a mulher escrava perdia todo o prestígio. Com surpresa encontraria na rua conhecidos que voltariam a cabeça surrteiramente para a não cumprimentarem. As amigas não tornariam a insistir para levá-la de carruagem à Avenida ou ao Campo Grande, nem lhe dariam lugar no camarote em S. Carlos. Em Portugal ainda a mulher não podia fazer concorrência ao homem trabalhando para ganhar a vida. Perdia em consideração o que ganhava n'uns mesquinhos cobres (...) ainda não estava Portugal maduro para philosophias feministas» (Caiel 1908:22-24).

Contudo, na longa ausência do marido no Norte do país, onde tinha ido em busca da fortuna de uma velha tia moribunda, torna-se preceptora, ensinando as filhas de uma viúva. O casal acaba em divórcio.

Portanto, nestas e em outras páginas, a preceptora é tipicamente uma mulher solteira, viúva ou casada, em qualquer dos casos, vinda da classe média empobrecida, alguém que é confrontada com dificuldades económicas, em contraste com as condições materiais de que usufruiu na infância. Tenta encontrar, no ensino de crianças em contextos privados, uma forma de ultrapassar as dificuldades económicas. Este contexto doméstico não é a sua casa, sendo vista como perdendo o estatuto anterior. É «uma falhada do sistema» como Peterson e David salientam (David 1980:109). No entanto, o facto deste trabalho ser levado a cabo dentro da esfera doméstica é simultaneamente reinterpretado, de acordo com as condições ideológicas da época, como adequado, na base do consenso social gerado sobre a *sua missão principal como educadora* (Costa 1892, Caiel 1892, 1893, Pereira 1897, Carvalho 1885, 1903).

No que diz respeito a outros grupos sociais, há referências a uma espécie de «escola de mestra» («dame school») para as filhas dos lavradores no Norte do país: a professora é referida como sendo a irmã do padre local, que ensina

as raparigas, na sua própria casa, a coser, a bordar, fazer crochet, e também a ler e escrever, enquanto o seu irmão ensina latim aos rapazes (Camilo Castelo Branco, in *A Brasileira de Prazins*, 1882:18).

A educação das raparigas da classe trabalhadora não aparece como uma preocupação dos romancistas portugueses do século XIX, pelo menos, tendo em conta a pesquisa realizada. É apenas abordada por alguns reformadores sociais, que revelaram as suas ideias acerca de como os asilos deviam ser reorganizados a fim de as ensinar a tornarem-se «criadas» competentes. Parece bastante claro que perspectivas de controlo social guiavam os reformadores, relacionadas possivelmente com o contexto político e social: uma sociedade monárquica muito estratificada, e que não era posta em questão (Costa 1892, Carvalho 1885, Neves 1888). Como se verá no próximo capítulo, uma perspectiva diferente sobre a educação das raparigas de classe trabalhadora foi defendida principalmente por socialistas e feministas, embora com diferentes pressupostos.

Ensinar em casa não aparece sempre um trabalho pago: as mulheres como «mães», «irmãs», ou como outro membro da família, também aparecem a ensinar as crianças. Paulina (uma jovem mulher, a viver em França devido ao seu casamento com um rico comerciante), no romance *Madame Renan*, de Caiel, afirma claramente ao marido o desejo dela própria educar a filha, opondo-se assim à sua entrada num colégio interno religioso, em contraste com os modelos educativos da aristocracia e burguesia francesas, acalentados por Monsieur Renan. No ano seguinte, Paulina consegue firmar um compromisso, tomando a seu cargo a educação da filha.

Além disso, as mulheres também aparecem a educar os filhos-homens, apesar de, a este respeito, as coisas não serem tão claras. Alfredo Pimentel, em *Os Amores de Camilo* (1899), diz-nos que foi a mulher de Camilo, Ana Plácido, que ensinou os dois filhos a ler (Pimentel 1899: 372-3). Quando os dois rapazes tinham 11 e 12 anos, Camilo decidiu levar a família para Coimbra, a fim de continuar a educação dos filhos. Mas mesmo em Coimbra, um centro de aprendizagem, *par excellence*, para o mundo masculino, foi a mulher do romancista que continuou responsável pela sua educação. Há, no entanto, indícios claros em alguns dos escritos da época de que os rapazes deviam ser educados em internatos, longe do ninho materno, considerado como uma ameaça à sua masculinidade emergente. As mulheres eram consideradas como demasiado indulgentes, demasiado tímidas, em resumo, inadequadas para proporcionar uma educação forte e viril aos rapazes (Carvalho 1885).

Muitas outras citações podem ser retiradas da literatura portuguesa do final do século XIX, documentando o envolvimento feminino no ensinar no seio da família. Por exemplo, no romance de Júlio Dinis, *A Morgadinha dos*

Canaviais (1868), Madalena, uma das personagens principais, explica que foi ensinada pela mãe e que, só depois da morte daquela, foi educada por uma preceptora (1868:91). Apenas as mulheres instruídas eram capazes de tomar a seu cargo esse papel na família, actividade altamente recomendada por reformadores e educadores. Isto pode ser entendido em termos da promoção de um novo modelo de «mulher moderna» como «companheira do homem», em oposição à tão chamada «senhora ociosa». Caiel foi uma defensora determinada da missão da mãe como educadora e professora dentro de casa, não concordando com a ideia de uma preceptora a preencher estas funções (Caiel 1892). Este tópico será abordado no próximo capítulo quando o *maternalismo* for analisado e descrito em termos do apoio que recebeu de diferentes tradições ideológicas.

Em claro contraste com o lugar que os romances atribuíram às preceptoras, a personagem da professora primária a trabalhar no sistema educativo estatal gozou apenas de um tratamento periférico. Na pesquisa levada a cabo, a professora parece não ter despertado o interesse dos romancistas do final do século XIX. Mesmo entre as escritoras que então emergiram como um «novo boom» — nas palavras de Pereira (1986) — nem Guiomar Torresão, representando as defensoras do Antigo Regime (ver Dacosta 1973:534), nem Ana de Castro Osório, «a intelectual orgânica por excelência deste período» (Pereira 1986:76) que estava ligada aos movimentos republicano, maçónico e feminista — mencionam a professora primária nos seus romances. Esta ausência torna-se ainda mais surpreendente quando consideramos documentos do campo educativo (p. ex. o *Relatório da Escola Maria Pia*, 1885-6), onde o «glamour das Escolas Normais» para jovens mulheres é enfatizado, assim como se dá conta da forte competição para obter lugares nestas escolas:

«E é de ver o afan, a fadiga, o entusiasmo, com que meninas e senhoras se lançaram n'essa carreira. As admissões à Escola Normal disputam-se como a conquista de uma posição social; os exames para o magisterio primario são concorridissimos, tanto pelas pessoas da classe media, que pretendem não descer, como pelas da classe baixa, que procuram legitimamente subir» (1886:5).

Há também escritoras que assinalam as Escolas Normais como alvo principal de um vasto grupo de mulheres em busca de qualificações para obter um emprego fora da esfera doméstica. Tanto Caiel (1893) como Osório (1905) referem a oportunidade única que o ensino oferecia, e ambas aplaudem o acesso das mulheres a novas áreas de trabalho, como uma forma de ultrapassar o problema do desemprego previsto para este sector.

Embora a professora primária fosse raramente caracterizada nos romances deste período, aparece no já mencionado *Madame Renan* (1896). Caiel trá-la à vida na personagem de uma estudante da Escola Normal («normalista»). Apercebemo-nos do baixo estatuto que lhe é atribuído pelas

classes média e burguesa: Vasco, um estudante finalista de medicina, sente-se atraído por esta estudante, filha de um sapateiro. No entanto, desagrada-lhe a forma como se veste que lhe parece ridícula e extravagante, assim como a sua falta de atenção com a higiene pessoal; e quando pensa na idade dela — apenas dezasseis anos — começa a duvidar da sua capacidade para ensinar:

«Vasco, mais curioso, media dos pés à cabeça aquella semi-mestra quasi infantil, que d'ahi a mezes estaria desempenhando a grande missão transcendental de educadora do povo» (*Madame Renan*, 1896:10).

E mais tarde, quando questiona se a rapariga terá feito a escolha acertada, podemos compreender, pela resposta da mãe dela, como ensinar era tão importante para o grupo social que representa:

«Só se fosse modista ou caixeira... mas isso!...» — e tregeitava do beijo inferior com supremo desdém — «Sempre o lugar de professora tem outra representação (...) Elle a nós bem nos tem custado trazel-a tanto tempo no estudo sem ganhar!... Só a *catrefa* dos livros! É uma *grandecissima* pensão!... E então que sempre tem que andar n'outro arranjo, n'outra decencia...» (ibidem: 11).

As professoras e as preceptoras serviam clientelas diferentes: na esfera doméstica, estas ensinavam, na sua maioria, raparigas de classes média e alta, enquanto no domínio público, aquelas embora tenham começado por ensinar as filhas dos artesãos, passaram, na viragem do século, a ensinar uma clientela mais numerosa de rapazes e raparigas da classe trabalhadora, ainda que numa versão de expansão restrita da escola de massas.

Porque havia tão poucas professoras como personagens principais nos romances deste período? Esta ausência pode estar relacionada com as condições sociais e ideológicas em que os escritores produziam os seus trabalhos: a sua sobrevivência estava dependente dos interesses de leitores mais interessados em histórias de amor românticas, do que no complexo mundo do trabalho. Além disso, a professora primária carregava consigo o «estigma» de ter de trabalhar para sobreviver, sendo percebida como uma mulher independente, uma ideia que se posicionava contra os ideais de feminilidade largamente aceites naquele tempo.

Conclusão

Este capítulo documentou, sobretudo através de uma análise dos romances portugueses do final do século XIX, a existência de mulheres enquanto educadoras na esfera doméstica, quer como preceptoras quer como membros da família. Focou algumas das condições em que trabalhavam como trabalhadoras assalariadas nas casas de classe média e burguesa. As

suas origens sociais bem como o estatuto social que conferiam às famílias onde trabalhavam (em particular quando eram preceptoras estrangeiras) foram também referidos. O facto das preceptoras inglesas, alemãs e francesas representarem, frequentemente, um símbolo de maior estatuto para as famílias pode estar relacionado com a situação semiperiférica da sociedade portuguesa e com a admiração que despertava uma educação mais «racional» e «saúdavel» para as raparigas nestes grupos sociais.

No entanto, embora transportassem com elas um estatuto considerável para as famílias da classe média e burguesa, tornou-se também claro que lhes era frequentemente atribuído um estatuto ambíguo. Se eram, por vezes, aceites como confidentes das raparigas que tinham a seu cargo, noutras alturas, faziam-lhes sentir que deviam manter uma distância conveniente, já que eram mulheres assalariadas, e, assim, eram vistas como tendo «falhado» dentro do grupo social de que provinham.

A ambiguidade do seu estatuto era ainda maior uma vez que, apesar de serem mulheres trabalhadoras, nas representações ideológicas da classe média e burguesa eram apresentadas como estando numa situação «melhor» do que aquelas que trabalhavam fora do lar. No entanto, trabalhar nesta situação mantinha as «formas privadas de patriarcado» a que Walby (1990) se refere. Embora o chefe de família não fosse um familiar, era de facto alguém que pagava um salário e que podia exercer, por vezes através da sua esposa, o controlo e o despotismo sobre a professora assalariada. Numa situação destas, a preceptora não podia usufruir os direitos que lentamente estavam a ser atribuídos às mulheres que trabalhavam na esfera pública.

Gostaria de sublinhar, como comentário final deste capítulo, o seguinte: em primeiro lugar, o facto das mulheres desempenharem actividades de ensino dentro do lar, principalmente como educadoras de raparigas, inspirou provavelmente a formulação de políticas educativas estatais no sentido de as atrair para a escola de massas como professoras.

Em segundo lugar, este capítulo revelou também o estatuto que tinha o ensino por mulheres, dentro do lar ou em escolas estatais, para grupos sociais diferentes. Se representava uma oportunidade de mobilidade ascendente para as filhas da «aristocracia operária», e a possibilidade de assegurar um estatuto para as classes médias, era claramente percebida como um modo de vida pouco prestigiado para as mulheres com origem na classe burguesa.

CAPÍTULO 4

A EMERGÊNCIA DE UMA «NOVA ORTODOXIA»:
DEBATES PÚBLICOS SOBRE AS CAPACIDADES
E EDUCAÇÃO DAS MULHERES

Introdução

Os discursos acerca das capacidades e condições fisiológicas e psicológicas das mulheres revelam que a sua transição da esfera doméstica para o domínio público, na viragem do século XIX, foi acolhida com apreensão por certos sectores da «comunidade intelectual» portuguesa. Estes discursos foram organizados como se de um debate público se tratasse, tentando definir a «natureza» das mulheres assim como a sua *educabilidade* em termos específicos, num contexto de mudança das relações patriarcais. Deste debate, emergiu uma «nova ortodoxia» sobre a vida das mulheres, como deviam ser construídas e reguladas, já que até aí eram definidas, em particular as mulheres da classe média, como ocupando uma «esfera separada» em relação aos pares masculinos. As suas energias eram canalizadas para o lar, para a produção doméstica e os cuidados maternos, ou, no caso dos grupos privilegiados, para aquelas actividades vistas como mais apropriadas para as mulheres das «classes ociosas».

Em Portugal, as mulheres eram definidas pelo seu vínculo funcional e instrumental com a família, numa forma bastante semelhante ao que Martinez (1986) sustenta que podia ser encontrado tanto em Espanha como em outros países onde as relações patriarcais prevaleciam. Nos debates que se seguiram, emergiram perspectivas alternativas, que enquadraram as vidas das mulheres de modos diferentes. O lar e a família permaneceram ainda como a sua primeira prioridade. Mas, desde então, foram definidas como tendo qualidades especiais que faltavam aos homens. Também começou a ser aceitável que mulheres solteiras ou viúvas pudessem trabalhar fora de casa. Mesmo àquelas que estavam casadas era permitido que trabalhassem para a sua sobrevivência económica, quando confrontadas com a incapacidade ou incompetência dos maridos para sustentar a família. As qualidades «especializadas» atribuídas às mulheres foram usadas para legitimar a sua entrada em determinadas ocupações.

De facto, estes discursos podem esclarecer a transição das mulheres de «formas privadas de patriarcado» para «formas públicas de patriarcado»

(Walby 1990). O caso do ensino ilustra bem esta transição, sobretudo, no momento em que o Estado expandia a sua intervenção na escola de massas, alicerçando as fundações de um sector educativo em desenvolvimento, em que foi necessária uma força de trabalho mais numerosa para levar a cabo a tarefa de «educar as crianças do povo». Às mulheres que tinham ensinado na esfera doméstica (onde como mães ou preceptoras costumavam ensinar sobretudo as raparigas das classes média e burguesa) era oferecida a oportunidade de trabalhar neste domínio em expansão. Mas, na realidade, apenas conseguiram ocupar no ensino os postos de baixo estatuto: os postos de gestão e inspecção das escolas permaneceram um feudo masculino.

A ideia de que estes debates estariam principalmente relacionados com a transição das mulheres de classe média para o trabalho na esfera pública necessita de alguma clarificação. Com efeito, as mulheres com outra origem de classe já trabalhavam fora de casa há muito tempo. Scott e Tilly (1982) mostraram que as mulheres da classe trabalhadora no século XIX trabalhavam, em Inglaterra e França, assim como em Itália, nos têxteis e confecções, em serviços domésticos e na agricultura, estimando-se que aproximadamente um quarto das mulheres estava ligado apenas a dois destes sectores, têxteis e agricultura. Para as camponesas e as operárias, a expressão muito disseminada — «o lugar apropriado para uma mulher é em casa» — fazia pouco sentido. Para estes grupos, o trabalho assalariado feminino fazia parte do padrão normal de vida e as mulheres, enquanto membros da família, tinham de contribuir para a economia familiar.

Em Portugal, alguns estudos também demonstraram a visibilidade do emprego feminino, na região de Coimbra, para além do serviço doméstico, por exemplo, no pequeno comércio e em indústrias pouco desenvolvidas, na transição do Antigo Regime para os tempos modernos (Mota 1986; Mendes 1986). Este perfil do trabalho manteve-se ao longo do século XIX. Pereira (1897) oferece informação detalhada acerca do trabalho feminino nas fábricas (por exemplo, os salários que auferiam), centrando-se, especialmente, no que designou por «indústrias domésticas» (como era o caso das modistas, costureiras, chapeleiras, rendadeiras ou cozinheiras) que produziam bens para o mercado. Assim, o conceito de «esferas separadas», que confinava as mulheres à casa e aos cuidados maternos não foi nem uma característica que abrangeu todos os períodos históricos, nem se aplicava a todos os grupos sociais. Neste capítulo, argumenta-se que a transição das mulheres da esfera privada para o domínio público só foi discutida, de forma apaixonada e urgente, quando as mulheres da classe média (ou, pelo menos as que aspiravam a empregos de classe média) quiseram trabalhar e a sua «invasão» da esfera pública requereu alguma legitimação.

A intenção aqui é examinar os acalorados debates que se centraram na questão da legitimidade das mulheres para trabalharem fora da esfera domés-

tica, na viragem do século. A análise investiga as diferentes posições ideológicas em torno das questões mais debatidas na altura: i) a «natureza da mulher» e ii) os «objectivos da educação das mulheres». Em 1º lugar, serão discutidas as diferenças e as divisões internas entre as abordagens assumidas pelos «positivistas» e «igualitários». Em segundo lugar, a análise clarifica quais os pontos comuns entre os adversários neste debate. Através da identificação das diferenças e semelhanças ideológicas, emerge uma ideia mais clara da «nova ortodoxia» e também uma noção de como esta representou uma construção negociada no interior do terreno controverso das relações patriarcais.

A Emergência da «Nova Ortodoxia»: divisões nos debates públicos

Os debates acerca da posição das mulheres giraram, na sociedade portuguesa, no seu contexto semiperiférico, em torno das mulheres que trabalhavam fora da esfera doméstica. Os intervenientes estavam bem cientes da importância destas questões para a preservação da sociedade em que viviam. Como resultado, o tom adoptado é frequentemente apaixonado e fortemente retórico, demonstrando a diversidade de implicações, *mas* também o receio das mudanças que se adivinhavam.

Nos finais do século XIX, um grupo de escritores, em que se contavam médicos, jornalistas, professores, políticos tinham já analisado a condição feminina, comparando, em especial, as suas capacidades físicas e mentais às dos homens. Apesar de abordarem o assunto de diferentes perspectivas políticas e ideológicas, desenvolveram argumentos semelhantes, construindo uma «nova ortodoxia» acerca da questão da mulher. Alguns destes escritores ocupavam posições estratégicas na disseminação destes pontos de vista. As grandes linhas destes debates podem ser identificadas nos parágrafos que se seguem.

«A "Natureza" das Mulheres»

O primeiro assunto polémico neste debate alargado, e que era crucial para os seus participantes, dizia respeito à «natureza feminina». Muitos autores escreveram abundantemente tentando explicar as diferenças entre os sexos, e que parecia ser uma questão central a que as ciências positivistas emergentes deviam ser capazes de responder, como salienta um autor (Mello 1910). As reflexões dos «intelectuais» portugueses sobre esta questão espelham, de certa forma, os debates que ocorriam também noutros países. Muitos procuravam restringir, dentro de limites rígidos, as mudanças projectadas para o papel das mulheres na sociedade; outros, porém, tentaram adoptar pontos de vista e práticas mais abertas que permitissem a mudança.

O que estava em foco não eram apenas os traços físicos específicos que constituíam a «natureza feminina» e a maioria destes escritores concluiu que as mulheres eram fisicamente inferiores. Assiste-se assim a uma sistematização de argumentos para se chegar a determinar a inferioridade mental da mulher com base no exame detalhado de pesos, medidas, da textura da pele e órgãos, da massa de tecidos nervosos e das circunvoluções do cérebro — as «descobertas» peremptórias da fisiologia, biologia, craniometria. Bisseret (1979) comenta que estas ciências se estavam a desenvolver ao mesmo tempo que uma burguesia influente procurava legitimar o seu poder social e político.

De uma maneira geral, foram os médicos e fisiologistas, dentro da tradição «higienista», que enfatizaram a inferioridade mental da mulher. Também políticos (Costa, 1870, 1892), jornalistas (Mello, 1910), escritores (Azevedo, 1905; Carvalho, 1885) e professores (Neves, 1888, Pereira, 1897) adoptaram esta posição, mas a partir de diferentes perspectivas ideológicas e políticas. Para a maioria destes comentadores, existia um vínculo orgânico e funcional entre os elementos fisiológicos, biológicos e psicológicos, que lhes permitia confirmar a noção de fragilidade feminina, quer física quer mental. Como consequência, muitos defendiam que as mulheres necessitavam da protecção masculina. Identificaremos este grupo como os «positivistas», constituído maioritariamente por elementos masculinos.

M. Amália Vaz de Carvalho, como mulher, é um exemplo particular entre os «positivistas»: era a correspondente de um jornal brasileiro e uma mulher extraordinariamente erudita, estando familiarizada com muitas das publicações científicas e artísticas do seu tempo, promovendo activamente perspectivas conservadoras monárquicas. Justifica-se uma análise detalhada do trabalho desta autora, dada a sua influência e a recepção popular dos seus trabalhos, sem paralelo para uma mulher do seu tempo. Não só se encontram frequentes citações dos seus escritos na literatura publicada sobre o assunto, em várias tradições políticas e ideológicas (Campos, 1891; Costa, 1892; Pereira, 1897; Azevedo, 1905; Almeida, 1909), como também algumas das suas obras foram reeditadas várias vezes, como *Cartas a uma Noiva*, 1891, com 10 edições. Salienta nas *Cartas a Luisa* (1885):

«N'esta questão momentosa e grave, a physiologia, a grande mestra moderna, tem de ser fatalmente ouvida. Ella demonstra, affirma e prova, que a mulher é uma doente» (1885:212).

Para ela, a fisiologia e psique femininas estavam intimamente ligadas, produzindo assim um ser desequilibrado, com uma sensibilidade excessiva e perturbada. Este foi um tópico a que M. Amália Vaz de Carvalho regressou frequentemente. Concentrou-se na personalidade feminina que via como requerendo uma rigorosa educação moral e religiosa (isto é, educação católica),

sobretudo das mulheres casadas, para que se mantivessem as regras e padrões socialmente aceites, que as definiam como companheiras leais e subordinadas aos maridos.

De igual modo, outros autores desta tradição argumentaram que as mulheres eram fracas, frágeis e doentes; precisavam da protecção especial do Estado e dos homens. Nesta medida, salientavam que «o lugar da mulher é em casa». Um destes autores concluiu no mais patriarcal dos tons:

A physiologia não classifica apenas, mas affirma, demonstra e prova que a mulher é fraca e doente. E não se julgue baixa esta affirmação. (...) E ella, compenetrando-se da debilidade do seu sexo, ser-lhe-ha submissa (ao homem) porque esse é o seu dever fatal (Pereira 1897:15).

Estes autores identificaram as mulheres como sendo mais afectivas e os homens mais racionais e intelectuais, e todos pressupunham a inferioridade intelectual das mulheres. Ouça-se António da Costa (1892):

«É pois facto provado pela sciencia a desigualdade do corpo humano nos dois sexos, quanto aos ossos, aos musculos, e aos nervos. Ora as funcções do cerebro dependem essencialmente d'estes elementos; e por isso estas funcções tem de acompanhar a desigualdade das causas. Onde se viu que duas machinas, uma forte, outra fraca, podessem apresentar um producto igual?» (Costa, 1892:417).

O trabalho de Spencer, e também uma tradição apoiando com veemência Darwin e os antropólogos evolucionistas, foram reformulados através dos escritos dos fisiologistas e anatomistas portugueses. Os comentários dos educadores, políticos e professores demonstraram também a influência do Darwinismo (por exemplo, Costa, 1892, ao adoptar o debate, exterioridade vs interioridade e o contraste entre a actividade e dispersão do sexo masculino vs passividade e concentração do sexo feminino). Alguns deles, escrevendo no início do século XX, revelam pontos de vista mecanicistas e misóginos acerca da natureza e capacidades femininas. Por exemplo, dizia-se que as mulheres estavam fortemente dependentes dos seus genitais que, por seu turno, regiam os seus cérebros. Um escritor proclamava que «a mulher pensa com o seu útero» (Trombetta 1910). Esta concepção conduziu inevitavelmente à crença na inferioridade mental da mulher, articulada com a noção de que a sua única missão era a de reprodutora biológica e garante da pureza da «raça». Em geral, a «inferioridade intelectual» das mulheres, ou pelo menos, a sua presumida incapacidade para a abstracção, era explicada como sendo nada mais do que um fenómeno inteiramente natural. Estes autores opunham-se a qualquer tentativa de relacionar a «inferioridade intelectual» com o processo de socialização, sob o pretexto de que as suas conclusões se baseavam

em sólidos princípios científicos e portanto inquestionáveis (Azevedo, 1905). Assim era legítimo declarar que:

«(...) o homem tem um espírito mais extenso, mais contínuo e mais imparcial, d'onde lhe deriva, como consequência lógica, um melhor critério para o governo da família (...) (Por isso) a lei é justa, atribuindo ao homem a auctoridade na família.» (Azevedo 1905:243, 245).

O apoio da profissão médica (pelo menos uma fracção bem estabelecida) a esta imagem da mulher como naturalmente adoentada e de natureza débil era também evidente em Inglaterra. Duffin (1978) salienta que os médicos agiam de acordo com os seus próprios interesses, ao adoptar esta perspectiva, como base para estabelecer uma clientela que requeria a atenção de especialistas, ao mesmo tempo que havia mulheres a tentar entrar nas faculdades de medicina. Eram percepcionadas como uma ameaça pela profissão médica, que lutava para garantir a sua própria perícia e controlo sobre o campo. Em ambos os países, a emergência das mulheres fora da esfera doméstica estava a despertar suspeitas e receios e os debates demonstraram claramente a tentativa de conter estas mudanças indesejáveis e enquadrar as relações patriarcais numa perspectiva diferente.

No entanto, puderam ouvir-se algumas vozes que tentavam considerar a existência de naturezas masculinas e femininas diferentes, sem que implicasse necessariamente uma relação de subordinação entre elas. Para esta pequena minoria, que lutava por uma perspectiva «igualitária», falar da fragilidade e subordinação femininas, apenas confirmava as condições sociais em que decorria o processo de socialização. Assim, advogavam, para as mulheres, mudanças nas condições de vida e acesso igual à educação, trabalho e vida pública em geral. Opunham-se à discriminação sexual na educação e cultura portuguesas. Estes «igualitários» mantiveram relações com sectores da maçonaria, com o movimento feminista e as tradições do «socialismo utópico». Após examinarem as teorias científicas, argumentaram que

«(...) Alguns dos caracteres referidos são evidentemente da própria natureza do sexo, em especial a pelve e os aparelhos genital e urinário. Os outros não gosam de universalidade e traduzem apenas modalidades individuais, sem traços precisamente determinados» (Almeida 1909:32).

Este grupo salientava o papel das «diferentes condições de educação e ambiente» para explicar as diferenças entre os dois sexos. Almeida reflectiu sobre a sua prática profissional como médico e sobre o contexto social e político, como maçom e socialista (utópico). As intervenções feministas parecem ter evitado comprometer-se com argumentos fisiológicos ou biológicos e focaram principalmente os níveis cultural e político.

Os Objectivos da Educação das Mulheres

A segunda divisão nestes debates (que decorre da primeira) diz respeito aos objectivos da educação das mulheres. Muitos escritores traçaram uma distinção entre «instrução» e «educação»: para alguns a «educação» era enfatizada e usada para se referirem à socialização nas normas e valores adequados ao sexo e estatuto social femininos (Carvalho 1885); outros argumentaram que a «instrução» era igualmente importante para as mulheres que procuravam uma vida autónoma (Osório 1909).

Podem identificar-se três perspectivas sobre os objectivos da educação das mulheres, em vez das duas da questão anterior (embora as duas primeiras possam ser identificadas com as posições dos «positivistas»). Estas são:

- i) «Reclusão doméstica das mulheres» — uma posição extrema que envolvia uma redefinição obsessiva da educação feminina, enfatizando o controlo social e a melhoria da vida doméstica. A educação das raparigas centrar-se-ia no lar e na família. Qualquer noção do envolvimento feminino na esfera política era rejeitada e, de facto, quaisquer actividades fora da esfera doméstica eram consideradas impróprias.
- ii) «Trabalho condicional das mulheres» — uma versão menos radical que defendia as actividades femininas fora do domínio privado mas apenas em certas condições. Ao mesmo tempo que reafirmava que «o melhor lugar para uma mulher é em casa», oferecia indicações claras sobre o trabalho mais adequado para as mulheres de acordo com o seu estatuto.
- iii) Os «igualitários», em contraste, opunham-se diametralmente às primeiras duas, defendendo que a educação e o trabalho eram necessários para a autonomia feminina, e tentando lutar contra a indiferença e tradicionalismo na vida social portuguesa.

Estas três perspectivas serão agora analisadas mais detalhadamente.

i) Perspectiva da «reclusão doméstica das mulheres»

Nesta perspectiva, o principal alvo de crítica era a «educação para as prendas», vista como frívola e repreensível do ponto de vista moral. Tais objectivos educativos foram também vistos como disfuncionais em termos dos novos papéis reservados às mulheres, pelas perspectivas científicas emergentes acerca da necessidade de higiene e carácter saudável a imprimir à vida familiar. Amália Vaz de Carvalho resumiu a abordagem «positivista» referida anteriormente, quando discutiu o «destino social das mulheres» e se

opôs à transição das mulheres para a vida pública, concentrando-se unicamente nas formas renovadas de domesticidade:

«Quero a mulher no interior da sua casa, e só a quero ali; mas quero-a conscia do papel que tem a cumprir» (1885:38).

Era um papel de cuidar, centrado nas relações no seio da família, dando ênfase à mulher dependente do companheiro:

«Ser a companheira honesta de um honesto homem de trabalho, compreender o seu marido, amal-o, perdoar-lhe os pequenos defeitos de humor, não exigir d'elle nenhum sacrificio de dignidade, preferir uma pobreza obscura a uma riqueza illegitima, viver na estreita intimidade do seu espirito e do seu coração, esquecer-se de si propria para viver duplamente no esposo e nos filhos, eis a divina aspiração que deve encher a alma de uma verdadeira mulher» (1891:121).

De acordo com Amália Vaz de Carvalho, a melhor educação para «uma rapariga em condições normais de nascimento, meio e fortuna» (isto é, uma rapariga das classes médias) era aquela que a preparasse para os seus «laboriosos deveres de mães, de esposas, de donas-de-casa, de educadoras da primeira infância» (1891:153). Como afirmou repetidamente, não era a «instrução» que devia ser a preocupação principal — esta devia ser funcional ao estatuto social de cada rapariga. Uma «mulher moderna» precisava mais de aprender regras morais e valores para o seu papel na vida familiar, por outras palavras, precisava de *educação*. Esta ênfase no papel das mulheres na esfera doméstica era tão forte que não surpreende descobrir que qualquer abordagem alternativa era alvo de oposição por parte desta autora. O trabalho no domínio público era visto como uma influência americana, com base nas ideias de «uma geração feminina perfeitamente apta para a *lucta da vida*, preparada para concorrer com o homem às carreiras, independente...» (1891:154); por outras palavras, um produto duma sociedade social e economicamente avançada. Tais objectivos eram claramente inconcebíveis na atrasada sociedade portuguesa (que analisou, adicionando alguns comentários racistas):

«(...) mas aqui, n'este canto da Peninsula, onde a moderna civilização foi tão recentemente e tão improvisamente implantada, onde, sob a polidez do homem de sala em frente da mulher se encontra logo que se raspar um bocadinho a epiderme, o desprezo do arabe e a brutalidade do barbaro — aqui, é positivamente um sonho a idéa de tornar a mulher independente do homem, pela instrução e pelas aptidões profissionais, artisticas, ou scientificas» (1891:155).

Em outros momentos da sua escrita, Carvalho argumenta que o trabalho assalariado causava anomia, na medida em que punha em questão o conceito das esferas separadas para o homem e a mulher, que eram, do seu ponto de

vista, inequivocamente hierárquicas. As mulheres tinham de manter a sua subordinação à autoridade e desejo masculinos. Esta perspectiva era reforçada pela noção da natureza física da mulher como débil, incapaz de suportar uma carreira na esfera pública dada a sua instabilidade emocional, tendência para crises fisiológicas, e inferioridade mental. O trabalho fora da esfera doméstica levaria apenas à deterioração da sua saúde:

«(...) ella nunca será um funcionario pontual, nem um magistrado integro e inexoravel, nem um operador de execução firme e rapida, nem um medico, nem um legislador. Os que pretendem persuadir-lhe que exija esses privilegios masculinos detestam-n'a, e querem perdê-la irremediavelmente! (1885:218)

«Sujeitem-n'a a um trabalho mental, austero, regrado, methodico, e vel-a-hão immediatamente succumbir ao pêso d'esse encargo com que os seus hombros não podem» (1885:164).

A luta feminista pelo direito ao voto era também condenada:

«Acho tão absurda e tão grotesca a mulher-deputado, como acharia a mulher-soldado ou a mulher-sacerdote» (1885:38).

Carvalho alertou para os perigos de negar a divisão dos sexos em duas esferas separadas. O perigo da «guerra dos sexos» foi abordado nos seus primeiros trabalhos, em termos de uma «lucta brutal» que se podia desenvolver entre os casais. Em vez de serem «dois socios, dois companheiros, dois cooperadores da grande obra da vida», transformavam-se em «dois inimigos irreconciliaveis, dois ferozes adversarios» (1891:156). Em trabalhos posteriores, salientou a «hostilidade entre marido e mulher» que, conjuntamente com «essa horrivel utopia do *amor livre*», era apoiada pelos «radicaes, os socialistas das escolas mais irreconciliaveis com o estado presente da sociedade» (1909:264). A ideia de tais mulheres na esfera pública era grotesca para Carvalho que tinha a seguinte opinião das sufragistas inglesas:

«(...) a rapariga que quer *saber*, desenvolver-se, lutar, frequentar com os homens, ao lado d'elles e em competencia com elles, nos laboratorios, escolas, hospitaes, universidades! que é *suffragista*, e dá e leva pancada em barulhos grotescos com a policia; que atira pedradas aos ministros, que é agarrada pelos agigantados *policemen*, que a levam para a esquadra, de cabellos cahidos, vestidos esfarrapados na lucta, berrando, escouceando como possessa!... Horrivel, horrivel transformação!» (1913:84).

Daí que, do seu ponto de vista, a educação para as mulheres se devia distanciar de dois perigos. Por um lado, uma educação frívola e disfuncional podia corromper o casamento, devido à incapacidade das mulheres para perceber e acompanhar os interesses do seu marido. Por outro lado, era necessário pôr cobro à emancipação da mulher, porque a sua feminilidade

estava em risco na competição com os companheiros (que acabavam por se tornar seus inimigos).

ii) *Perspectiva do «trabalho condicional das mulheres»*

As diferenças entre esta perspectiva, exemplificada pelo trabalho de Costa (1870, 1892), Pereira (1897), Caiel (1892, 1898, 1900) e Lima (1892) e a anteriormente discutida, necessitam ser clarificadas. Os autores supracitados apoiavam não apenas a monarquia liberal e o republicanismo tradicional, mas eram também defensores da intervenção pública no campo da educação das classes trabalhadoras, sem distinção de sexos. Representavam uma mistura de «educadores públicos» (public educators) e «formadores para a indústria» (industrial trainers), para usar as categorias de Raymond Williams (1962) e promoviam a expansão da educação pública com base na contribuição que podia dar para uma sociedade mais produtiva, através da educação profissional das raparigas de classe trabalhadora. Na perspectiva representada por Amália Vaz de Carvalho, anteriormente descrita, não havia entusiasmo ou apoio à escolarização de massas; a preocupação principal era a de preservar uma tradição anterior — colégio privado para os rapazes das classes média e burguesa e uma educação na esfera doméstica para as raparigas dos mesmos grupos sociais. Acrescenta-se que, quando houve um debate público acerca da abertura dos liceus para raparigas, esta autora opôs-se claramente, argumentando que eram prematuros atendendo ao «grau de atraso mental da maioria feminina do país» (1891:163). Também acreditava que o Estado não devia intervir na educação das crianças das elites. A educação das suas filhas era assunto seu.

Em claro contraste com esta posição, os quatro autores referidos demonstraram a sua preocupação com a educação das classes trabalhadoras. Pereira, por exemplo, publicou na *Biblioteca do Povo e das Escolas* uma colecção de livros com os tópicos mais diversificados: entre 1881 e 1913 foram impressos 237 volumes com o objectivo de difundir entre as classes trabalhadoras princípios e perspectivas de uma racionalidade considerada superior. Carolina Lima, uma professora, apresentou uma comunicação apoiando a educação das raparigas da classe trabalhadora num Congresso Pedagógico Internacional em 1892. Outros estiveram também claramente envolvidos na formulação ou pesquisa de políticas para a sua educação: Caiel foi enviada a outros países para observar escolas profissionais femininas a fim de contribuir para o desenvolvimento de políticas neste campo; António da Costa foi por duas vezes Ministro da Instrução Pública e era um claro defensor da educação popular e da educação feminina nas escolas estatais.

Estes activistas defenderam a extensão da educação feminina até à educação profissional e superior, bem como oportunidades de carreira que

permitissem a sobrevivência económica das mulheres. Contudo, mesmo dentro desta perspectiva, pensava-se que se deviam limitar ao que era gradualmente considerado como *trabalho de mulheres*. Alguns chamavam a atenção para as «ocupações artísticas, pedagógicas, industriais ou comerciais, apropriadas para o sexo (feminino)» (Costa 1870:144); ou para as «indústrias educativas e domésticas» (Pereira 1897), como por exemplo, o ensino primário e outras actividades como a confecção de roupa, as rendas e pastelaria — actividades essas que eram inadequadas para os homens. Mesmo os activistas, mais estreitamente ligados ao movimento republicano (representados aqui por Caiel), assumiam que as actividades das mulheres fora de casa se deviam localizar em áreas apropriadas, como o ensino de crianças ou o trabalho em ocupações manuais específicas.

Estudos que analisaram a educação feminina no final do século XIX (Mayeur 1977, 1979, Margadant 1990, sobre a sociedade francesa; Delamont & Duffin 1978, Dyhouse 1981, Burstyn 1980, Vicinus 1985, sobre o caso inglês) mostraram que havia então uma preocupação com a questão demográfica, já que as mulheres excediam substancialmente os homens em número. De igual modo, no Portugal do final do século XIX, o desequilíbrio numérico entre os dois géneros deu origem a preocupações em torno da pressuposta «indolência» das mulheres, que eram incapazes, por diferentes razões, de cumprir a sua missão como mães e educadoras. Neste contexto, os autores desta perspectiva tentaram conferir legitimidade ao trabalho das mulheres, salientando que era uma necessidade moral para as que vivenciavam dificuldades económicas — as viúvas ou as casadas com homens incapazes de ganhar dinheiro suficiente para sustentar a família. Contudo, acrescentavam ainda que as mulheres da classe trabalhadora contribuiriam mais para o bem-estar das suas famílias se não tivessem de sair de casa para trabalhar, se o fizessem em casa, evitando assim «o desgraçado, ominoso abandono do lar» (Caiel 1893:17).

«Importa organizar todo o systema da industria feminina, de sorte que, quasi por completo, desapareça a fabricante, ficando em vez d'ella, a diligente mãe de familia que, ao passo que vigia sollicita a olorosa panela e as travessuras ingenuas dos pequenos, vá ganhando os tostões que melhor lhe permittam temperar e fortalecer aquella em beneficio d'estes» (Caiel 1900:84).

Nesta perspectiva, a posição da mulher operária era lamentável porque estava a contribuir para a «degradação da raça»: os seus filhos seriam fracos e enfermos (cf. também Pereira 1897). Caiel foi notável ao reconhecer o duplo encargo da mulher operária que tinha de levar a cabo o seu trabalho na fábrica bem como o trabalho na esfera doméstica para a reprodução da família.

As teses de J. Stuart Mill, sobre a emancipação das mulheres e igualdade na educação e acesso a todas as áreas de trabalho, foram rejeitadas pelos apoiantes desta segunda perspectiva (tal como tinham sido pelos da primeira).

Eram propostas esferas separadas para cada sexo, nomeadamente, as actividades políticas e científicas para os homens e a educação e trabalho moral para as mulheres. Encaminhar as mulheres para o trabalho científico e a intervenção política era levá-las a enfrentar a «aridez das sciencias, as paixões dos partidos, substituindo amor e doçura pela inveja e acrimonia» (Costa 1870:137). Por sua vez, esta inversão podia levar ao envolvimento masculino nas actividades domésticas. Modificar a ordem social a este ponto seria ir contra a natureza e produziria o «caos social». Um tom humorístico e mesmo sarcástico (claramente sexista) era adoptado quando havia alguma menção a mulheres que trabalhavam na esfera pública em áreas «inadequadas», isto é, em empregos não conformes ao estereótipo do trabalho feminino. Mais uma vez, as questões do trabalho assalariado e da participação política das mulheres, especialmente no que dizia respeito à participação no Parlamento e ao direito ao voto, foram analisadas em termos de anomia.

Margadant (1990), ao estudar as perspectivas republicanas e monárquicas na sociedade francesa, encontrou uma situação muito semelhante à portuguesa. Por volta de 1880, quer a perspectiva da direita, quer a da esquerda francesas defendiam vigorosamente o papel das mulheres no lar, como socializadoras das crianças e moralizadoras da vida social. Trabalhar fora de casa apenas se justificava para aquelas que necessitavam de «ganhar a vida». O ponto de vista de Jules Ferry e dos seus parceiros republicanos era bastante próximo ao de Jean Jacques Rousseau, no que respeitava à educação das raparigas para a domesticidade:

«Embora possam ter parecido mais progressistas ao lado da Direita clerical, no entanto, nenhum destes reformadores pretendia conceder os mesmos direitos a homens e mulheres. Nem nas suas perspectivas sobre o casamento, nem na sua defesa da educação das raparigas, Ferry considerou, ou os seus apoiantes, o indivíduo como a unidade social básica na defesa do direito da mulher a mais instrução. Para ele, tal como para a Direita, a família, encabeçada pelo pai e marido, permanecia como a pedra angular da sociedade francesa. Ferry limitou as suas preocupações sobre o impacto da educação das raparigas ao desempenho das suas tarefas no lar (...) para as tornar melhores esposas e mães (Margadant 1990:28).

O mesmo se aplica em geral às perspectivas dos monárquicos e de muitos republicanos portugueses sobre a educação feminina, no final do século XIX: a educação não era vista como um direito das mulheres com base no facto de serem seres sociais; em vez dos direitos, a linguagem enfatizava os deveres das mães e esposas, nos quais toda a educação devia concentrar-se. Contudo, perspectivas não discriminatórias começavam a aparecer, confrontando o número crescente de mulheres solteiras, viúvas e casadas em posição económica difícil: tanto a sua suposta «ociosidade» como a sua

insustentável situação económica contribuíram gradualmente para legitimar a entrada das mulheres em empregos da esfera pública. Eram aconselhadas, no entanto, a orientarem-se para as áreas específicas do mundo de trabalho, consideradas como apropriadas à sua actividade, devido às suas qualidades «especializadas».

iii) A abordagem «igualitária»

O funcionalismo inerente às duas primeiras perspectivas, em que a educação das mulheres era percebida em termos do seu papel na família como esposas e mães, não foi defendida pela terceira, que adoptou uma posição inovadora e radical para a época sobre a educação e autonomia das mulheres. A preocupação com a classe trabalhadora era partilhada com movimentos socialistas e sindicalistas, centrando-se nos problemas que as mulheres deste grupo social enfrentavam. Também questionaram concepções em que se inferia que as mulheres, por serem consideradas as melhores educadoras dos filhos, deviam ficar em casa. Ana de Castro Osório (1905), uma activista republicana e feminista, comentava, por exemplo:

«E ha ainda quem lhes diga que fiquem em casa a educar os filhos, em vez de pretenderem ganhar o seu pão honestamente pelo trabalho! Mas ensinar o quê, se ellas não sabem o mais elementar, se muitas vezes nem sabem ler e escrever!?» (1905:50).

E acrescentava mais à frente:

«(...) do milhão de portugueses que sabem ler e escrever a sua lingua, apenas um terço são mulheres!» (Osório 1905:50-51).

A discussão acerca da «educação das mulheres» emerge aqui com uma ênfase específica num contexto de apoio à coeducação, que foram buscar aos escritores franceses e escandinavos. A partir daqui, prosseguiram na defesa de uma perspectiva de igual acesso a qualquer tipo de ocupação, ainda que aceitando que certas áreas tivessem uma maior presença de mulheres:

«Todas as carreiras se devem abrir por egual aos individuos de ambos os sexos, mas ha profissões realmente em que expulsar de lá as mulheres é mais do que um crime, porque é um absurdo» (Osório 1909:47).

O ensino era, supostamente, uma delas, dado o «chamamento» especial das mulheres para o ensino de crianças, como por vezes era dito.

As questões da «instrução» foram mais acentuadas que nas abordagens anteriores, já que se reconhecia que era importante que as mulheres alcançassem um estatuto igual ao dos homens no mundo do trabalho; o próprio trabalho era percebido como a via para a autonomia das mulheres.

Osório, por exemplo, delineou os objectivos da educação que permitissem às mulheres alcançar um estatuto autónomo:

«É absolutamente necessário, embora esta opinião encontre serios opositores entre os tradicionalistas, educar a rapariga portuguesa um pouco virilmente, dar-lhe ar para os pulmões atrofiados, alargar-lhe o espartilho, furta-la à convivência, sobre todos deleteria, das meninas namoradeiras, faze-las estudar seriamente com o fim de criarem uma situação própria, independente, que lhes dê a superioridade dos seres autonomos» (Osório 1908:23).

As mulheres deviam ter direitos iguais, os mesmos dos homens, o que significava que não estavam mais à disposição dos outros — deviam ser percebidas como indivíduos:

«A mulher tem todo o direito de pensar no que elles pensam, de querer o que elles querem, de dizer alto as suas opiniões como elles as dizem. Tem todo o direito de querer que a considerem uma pessoa individual» (Osório 1908:23).

Esta defesa da autonomia das mulheres — orientada aparentemente para um mundo masculino, ou, pelo menos, um mundo já construído por regras masculinas — estava associada, nos escritos feministas de Osório e de Velleda, à ênfase na necessidade das mulheres se envolverem nos problemas sociais do seu tempo. A socialista Velleda lutou contra a indiferença, que encontrou no seio das mulheres letradas, a respeito da educação das mulheres de classe trabalhadora, mesmo entre aquelas que se autoproclamavam feministas. Lançou cursos para mulheres analfabetas e uma série de conferências onde foram debatidos tópicos em torno da emancipação da mulher. Ana de Castro Osório foi uma das primeiras oradoras convidadas para apresentar uma conferência sobre *A Educação Cívica das Mulheres* (1908). Maria Velleda também lutou contra o que via como «a vida apática e egoísta do *ménage*» (1909:134). A educação feminina, argumentava ela, devia ser dirigida para «compreender todas as misérias sociais e procurar-lhes lenitivo» (Velleda 1909:137). Osório, por sua vez, salientava que as mulheres deviam ter «a noção bem nitida de que é, como o homem, solidária com a sociedade de que faz parte» (1908:22). Uma verdadeira educação cívica para as mulheres devia comprometer-se com os problemas sociais contemporâneos e com a vida social para além do lar, com a finalidade que aponta:

«Convença-se a mulher de que não é uma intrusa no seu país; que vai longe, muito longe mesmo, o tempo em que a sua patria era a do marido, a sua família a do marido, e com o casamento, que mais se chamaria justamente a violação e o rapto, deixava de pertencer ao seu clan para se tornar a propriedade do clan do esposo» (Osório 1908:26).

Os autores desta perspectiva partilhavam um ponto de vista crítico sobre o casamento, refutando a sua representação como o único futuro possível para as mulheres. Formas de companheirismo, como a co-habitação, eram aceites (Almeida 1909). Criticavam a forma como o «mercado do casamento» era apresentado como a única via socialmente aceitável para a mulher, tal como o «mercado de trabalho» era visto como uma via apropriada para a vida dos homens. Rejeitavam a perspectiva de que as raparigas deviam ser as «eternas aspirantes ao casamento», esperando passivamente que esse momento chegasse. Os rituais de acesso ao mercado do casamento foram denunciados — «agora é a vez da filha ir para a *amostra* até encontrar *senhor*» (Osório 1905:117) — assim como o processo pelo qual estes objectivos eram alcançados: «A rapariga, assim preparada, casa emfim, realisa a sua ambição, está finalmente *arrumada*» (Osório 1905:117-118).

Se as críticas ao casamento foram claramente enunciadas, também o foram aspectos específicos da educação das raparigas. Opunham-se a uma educação frívola, ou uma educação que conduzisse as raparigas a uma maternidade precoce e fizesse delas pessoas indecisas e frívolas como resultado do tipo de socialização que recebiam e das expectativas sobre o seu comportamento:

«Com a boneca não se aprende a ser mãe (...). O que se aprende sem duvida é a imitar as mamãs e a desejar possuir um brinquedo vivo à semelhança do que se possui artificial. Ora como a mulher tem sido apenas criada para o homem e não para si mesma, a faculdade imitativa, que é inata, tem-se-lhe neste ponto auxiliado e desenvolvido artificialmente. Uma boneca não faz uma boa mãe, faz uma criança avergada, desde pequenina, ao trambolho duma responsabilidade, que nem sequer é útil» (Osório 1908:18).

Para estes autores, era através da educação que as mulheres, quer da classe trabalhadora, quer da classe média, realizariam o seu potencial e alcançariam melhores condições nas suas vidas.

A Emergência da «Nova Ortodoxia»: regularidades

A partir da apresentação destes discursos, é possível encontrar áreas consensuais entre os diferentes protagonistas.

Em primeiro lugar, quase todos os que contribuíram para os debates enfatizaram a necessidade de «educar as mulheres», argumentando contra os que viam a educação como perigosa e subversiva. Alguns tentaram provar — e outros apenas assumiram — que as mulheres educadas, por um lado, manteriam os seus atributos femininos de elegância, beleza e disposição mental para o cuidar e delicadeza, e por outro, não negligenciariam os seus deveres principais em casa e a sua missão como educadoras.

Em segundo lugar, criticaram abertamente o que era designado por «educação para as prendas», um ideal desenvolvido pela aristocracia e burguesia para as suas filhas, e que, dizia-se, outros grupos sociais tentavam imitar. Era uma educação centrada em torno da aprendizagem de línguas estrangeiras, e breves noções de História e Geografia, algum Desenho e labores. Criticavam particularmente o que viam como única preocupação de mulheres jovens — a ida aos salões de baile para se exibirem, viverem uma vida de luxo e frivolidade, a fim de «caçar um marido». Para muitos autores, este tipo de educação conduzia a graves crises no casamento e era resultado da incapacidade feminina em serem companheiras adequadas dos seus maridos e perceberem os deveres profissionais deles. Podiam causar a bancarrota das suas famílias com despesas desmedidas; ou quebrar os rígidos códigos sociais que diziam respeito às relações entre os dois sexos, em particular no caso das casadas.

Em terceiro lugar, advogavam o papel da mulher na «moralização da vida familiar», na sua «regeneração», e a sua responsabilidade para sustentar e racionalizar a vida familiar, de acordo com as recentes «descobertas» das ciências positivistas. Esta preocupação era partilhada com os movimentos higienistas e filantrópicos, analisados por Donzelot (1980), com o fim de promover uma vida higiénica e controlada, como uma barreira contra a degenerescência física e moral e as anomalias, resultantes de uma industrialização desequilibrada. Donzelot salienta que esta perspectiva atravessa outra, com origem nas ideias de Jules Simon:

«(...) a mulher, dona de casa e mãe atenta, foi a salvação do homem, o instrumento privilegiado para civilizar a classe trabalhadora. Bastou moldá-la para este uso, dotá-la com as instruções necessárias, inculcar-lhe os elementos de devoção, afim de que ela imprimisse o espírito de independência no homem operário» (Donzelot 1980:36).*

Donzelot vê esta redefinição da vida familiar, em torno do papel da mulher, como uma aliança entre o que denomina de «feminismo promocional» e uma «filantropia moralizante». Esta aliança desenvolveu-se numa luta em duas frentes. Por um lado, contra a prostituição e os bordéis, e por outro lado, contra os conventos e a educação antiquada dada às raparigas. No contexto português, há uma afinidade entre a estratégia «familiarista» de Donzelot e o que Costa descreveu como «reorganizar a indústria nacional da maternidade na família» (Costa 1870:132). Esta estratégia tinha, como alvo principal, a definição da missão da mulher operária que seria a de promover a «retracção social do marido e das crianças», tornando o lar mais atraente para o marido, mantendo-o longe dos bordéis, e controlando as crianças num contexto higiénico. Para as

* Tradução a partir da versão inglesa.

mulheres das classes médias, a estratégia era a de as instruir para se tornarem um «instrumento de difusão cultural no exterior» das normas de bem-estar e de educação (Donzelot 1980:46). O lar foi proclamado, por muitos escritores portugueses, como o «reino do amor e do trabalho», para o qual a educação feminina deveria ser orientada. A preocupação com a «moralização da família», através da intervenção das mulheres, foi frequentemente reafirmada.

Em quarto lugar, pode dizer-se que os autores aqui revistos (exceptuando aqueles que excluíram as actividades das mulheres da esfera pública) apoiavam formas de *maternalismo*, tal como foi definido por David (1980). Mesmo entre as abordagens igualitárias, que pareciam recusar uma pré-definição das actividades femininas na esfera pública, havia pressupostos acerca do ensinar como uma actividade adequada para as mulheres. António da Costa foi um claro exemplo do apoio a tal *maternalismo*. Declarou que o princípio orientador na formulação de políticas educativas era o de que «se entregasse à mulher a educação do sexo masculino» (1870:228), já que era uma educadora natural, pelo seu papel na família e no lar, não descuidando a educação da sua prole. Não deixa de formular dúvidas em relação ao homem se terá o carácter e a habilidade para ser bem sucedido nesse papel (cf. Costa 1870:127). A criança é naturalmente mais atraída pelas mulheres do que pelos homens, porque «foi nas entranhas femininas que recebeu já uma ante-vida» (Costa 1870:214). Costa rendeu tributo às qualidades femininas (que considerava inerentes) de delicadeza afectiva e sensibilidade, que explicavam o interesse das mulheres pelas crianças. A mulher-educadora, mesmo para além da esfera doméstica, era necessária pelo «coração d'ella (...) tão cheio de doces affectos; é o agasalho do espírito» (1892:375), qualidades que traria para as relações desenvolvidas com os alunos na escola. Referiu-se frequentemente à sua «principal missão de educadora» (ibidem:401) que devia ser apoiada por uma forte educação moral e religiosa que refreasse a sua «imaginação exaltada» (ibidem).

Caiel corroborou a ideia de que havia um papel social e político mais amplo a ser desempenhado exclusivamente pelas mulheres:

«(...) a protecção e educação das crianças; a vigilância, administração e inspecção das escolas primárias; a gestão da assistência pública» (Caiel 1898:45).*

Caiel justificou-o, para as mulheres solteiras, devido à sua «afectividade levada ao ponto mais elevado» (1898:60). Na sua definição do «papel do professorado» louvou qualidades geralmente percebidas como qualidades femininas:

«a delicada penetração do seu mister de carinho, de beneficência, de coadjuvação, missão de primorosos artistas de almas» (Caiel 1900:17).

* Tradução a partir do original francês.

Mesmo numa perspectiva feminista, mais claramente identificável dentro do movimento republicano (Osório 1905), este apelo às professoras era também partilhado. Era o novo tipo de mulher que Ana de Castro Osório queria ver no topo das escolas primárias e colégios (1905:93), com base numa vocação específica para ensinar crianças.

Conclusão

No período de 1870-1910, estava a emergir um novo papel para as mulheres, mas de uma forma não uniforme ou consistente. Muitas figuras de proa do Portugal da época sentiram-se obrigadas a entrar no debate; e os peritos tiraram as suas próprias conclusões, a partir dos respectivos campos profissionais. Dentro da perspectiva «positivista», os médicos parecem ter dominado o campo (cada vez mais como substitutos dos padres), não pelo seu número, mas em termos de influência que exerciam sobre os políticos, jornalistas e pedagogos. Contudo, havia uma diferença crucial entre os médicos (ou aqueles mais fortemente influenciados por eles) e os educadores, no que respeitava aos papéis das mulheres e à sua educação. Geralmente, entre os médicos, a ênfase recaía mais sobre a importância da maternidade para uma «raça saudável» e o papel das mulheres na reprodução biológica, enquanto entre os educadores a grande tônica era o papel das mulheres como socializadoras das crianças.

É de salientar que quase todos os autores acreditavam na importância da educação das mulheres pela sua função moral. Muitos deles acentuaram as mulheres como regeneradoras da vida familiar, atribuindo-lhes um papel moral, o que contrastava com os seus pressupostos acerca da inferioridade física e mental das mulheres. Contudo, e de acordo com Duffin (1978), o poder moral que lhes concediam era sobretudo uma «quimera», uma vez que estava limitado à esfera doméstica, à excepção de obras de caridade das classes médias. O poder moral, atribuído às mulheres, era sintomático dos pressupostos implícitos dos pensadores do século XIX, de que:

«(...) às mulheres faltava sexualidade. As mulheres podiam ser moralmente superiores, mas apenas em sentido negativo já que não possuíam impulsos sexuais causadores de corrupção, mas sempre foram moralmente inferiores em virtude da sua natureza mais fraca» (Duffin 1978:70).

A autonomia das mulheres não era motivo de interesse para a maioria destes escritores. Pelo contrário, andavam em busca das descobertas positivistas mais recentes que legitimassem e as enquadrassem em relações patriarcais — embora num contexto diferente das «formas públicas de patriarcado». Não estavam particularmente interessados em explorar as tensões

potenciais existentes entre os seus apelos para a «necessidade de educar as mulheres» e as perspectivas biológicas deterministas acerca da sua vida física e social como débil e doente. Muitos percepcionavam a educação feminina mais em termos de controlo social do que de desenvolvimento das capacidades individuais, uma perspectiva em que se pressupunha uma capacidade intelectual limitada e a «vocação» das mulheres para tomar conta dos outros membros da família no espaço doméstico.

As perspectivas apresentadas confirmaram que certas actividades na esfera pública eram vistas cada vez mais como *trabalho de mulheres*. O ensinar na escola primária tinha-se tornado uma destas áreas de actividade. Por esse motivo, entre 1870 e 1910, quando a escola de massas, enquanto iniciativa do Estado se desenvolvia em Portugal (embora em condições mais precárias do que nos países do centro), emergiu a perspectiva de que as mulheres teriam qualidades inerentes para o ensino de crianças nas escolas primárias. Como professoras, eram percepcionadas como educadoras adequadas de crianças pequenas, devido à sua ternura e afeição «natural», mas como mulheres eram consideradas como fracas e intelectualmente limitadas.

A «nova ortodoxia» foi activamente construída à medida que foi sendo aceite pelos diferentes sectores ideológicos. Contudo, outras componentes foram desafiadas por aqueles que vinham de movimentos políticos e sociais, inspirados por filósofos e cientistas sociais que criticavam as teorias de Spencer, Comte e o «darwinismo social» (Dyhouse 1976, 1981). De facto, a filosofia liberal de J. Stuart Mill salientava que as mulheres precisavam de alcançar a liberdade e autodeterminação, obtendo os mesmos direitos legais e políticos que os homens, embora a mesma consideração não se estendesse aos seus direitos na família de forma a pôr em questão a sua divisão sexual do trabalho (cf. Okin 1980:226). A influência deste autor constituiu um desafio às perspectivas «positivistas» sobre a situação e o estatuto das mulheres portuguesas. Outros autores, como Owen, os Saint-Simonianos e Fourier, embora com menor expressão, foram também referências importantes para aqueles que lutaram, na sociedade portuguesa, por condições mais igualitárias para as vidas das mulheres.

O mais forte desafio à perspectiva das duas esferas separadas em função do género veio primeiramente do movimento feminista. O feminismo da «primeira vaga» (Banks 1986) teve também as suas representantes no país. Embora haja ainda pouca pesquisa acerca deste movimento em Portugal, as primeiras versões do feminismo português podem ser consideradas «moderadas», optando mais pelo recurso a grupos de pressão e negociação com o movimento republicano e os partidos políticos do que pela organização de manifestações e comícios (Silva 1982). Algumas das figuras mais proeminentes deste movimento foram discutidas nesta análise (Caiel, Osório e Velleda), revelando as diferentes posições assumidas.

Este capítulo, ao articular a emergência da «nova ortodoxia» sobre a situação das mulheres no final do século XIX e princípios do século XX, quer em termos das suas divisões quer de regularidades, ilustra a tese de Walby sobre a transição das mulheres de «formas privadas» para «formas públicas de patriarcado». Também demonstra que esta transição foi vivamente debatida e se tornou uma arena de contestação e negociação, nas condições específicas da sociedade portuguesa de então.

PARTE II

CAPÍTULO 5

O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E A SITUAÇÃO
DAS MULHERES NOS ANOS DA REPÚBLICA
E DA DITADURA MILITAR (1910-1920/1926-1933)

Introdução

Durante grande parte do regime autoritário em Portugal (1926-1974), a Primeira República constituiu um período de especial referência para a Esquerda portuguesa, representando a luta por uma democracia vivida, por justiça e igualdade. No que diz respeito à educação, os anos da República foram considerados como anos de «ideias progressistas», «liberdade», preocupação por uma «educação integral» das crianças (significando esta, a autonomia dos alunos e a articulação entre a teoria e a prática nas actividades escolares, cf. Candeias 1994) e pela «educação do povo» nas mais recônditas vilas e aldeias do interior do país. Assim, a época republicana foi investida de fortes crenças, apropriadas pela Esquerda enquanto parte dessa luta no interior do regime autoritário.

Contudo, a realidade republicana foi mais complexa e contraditória. Estudos publicados têm, de facto, revelado as tentativas por parte da República de implementar condições sociais e novas políticas guiadas pelos ideais de «Liberdade, Igualdade e Fraternidade». Mas, simultaneamente, revelaram que o Estado se encontrava no meio de fortes exigências conflituais, parecendo incapaz de direccionar a sua actividade no sentido de ganhar, de forma sustentada, hegemonia sobre o processo político.

A mudança tumultuosa nos anos republicanos, e a transição para o regime autoritário, caracterizada por continuidades e rupturas, serão evocadas através de uma revisão de estudos, de perspectivas e preocupações teóricas diversas, no sentido de compreender as políticas educativas desenvolvidas no seu interior. Será, ainda, examinada a situação das mulheres na educação e no trabalho, assim como a expansão contraditória dos respectivos direitos sociais e políticos.

Os anos republicanos

O quadro que emerge a partir dos estudos publicados sobre os anos republicanos (Medeiros 1978; Telo 1980; Schwartzman 1989; Marques 1991; Catroga 1991, entre outros) é bastante complexo. Esses estudos serão referenciados de forma selectiva, na contribuição que trazem sobre o carácter radical de muitas das políticas republicanas.

De acordo com a proposta de Oliveira Marques (1991) o regime republicano dividir-se-ia em três períodos, sendo o primeiro, 1910-1917, descrito por Afonso Costa como «República forte». Muitas das políticas mais radicais foram implementadas sob «uma orientação política agressiva e sem compromissos políticos aos níveis nacional e internacional» (1991:670). O segundo período compreende os anos 1917-1919, quando as forças da direita estavam no poder e o país vivia também, como outros, condições adversas em consequência da Primeira Grande Guerra. O terceiro período foi o pós-1919, que Costa descreveu como «República fraca», referindo-se aos constantes compromissos, hesitações e incoerências que caracterizaram as políticas estatais nesses anos, tendo orientações e códigos republicanos sido progressivamente abandonados (Marques 1991).

A «República forte» direccionou as suas políticas para as diversas e poderosas redes que até então tinham detido o poder. A Igreja Católica, entendida pelos primeiros republicanos como fonte de conservadorismo e de velhos privilégios, foi sujeita ao ataque mais forte. As medidas mais importantes foram as seguintes: expulsão dos jesuítas e encerramento de várias ordens religiosas; proibição de ensino religioso nas escolas; substituição de alguns bispos; proibição aos padres do uso das vestes clericais em público. Acima de tudo, foi aprovada a Lei de Separação entre o Estado e a Igreja e, em 1913, romperam-se as relações entre Portugal e o Vaticano (cf. Telo 1980).

Outras medidas foram tomadas aos níveis social e político: a abolição dos direitos de nobreza e os títulos; a lei do divórcio e de protecção às crianças; uma nova lei eleitoral, dando maior peso às cidades; a regulamentação do direito de greve e do despedimento. Foram, ainda, implementadas reformas a todos os níveis do sistema educativo.

No entanto, embora este primeiro período tenha sido marcado por uma forte intervenção do Estado, pela produção de considerável legislação em diversas matérias, vários autores apontam para uma falta de orientação política coerente. Por exemplo, o historiador Oliveira Marques (1991) enfatiza:

«Apesar do grande passo em frente que todos estas medidas representavam no progresso e na modernização do País, sentia-se a falta de um plano coerente e concertado de reformas condizente com as promessas e objectivos da República. Só nos domínios da luta anticlerical e das reformas da instrução pública se

podia vislumbrar uma política englobante e mesmo revolucionária» (Marques 1991:221).

Este autor tende a atribuir as dificuldades experimentadas pela República ao carácter avançado das suas propostas, no contexto de uma Europa predominantemente conservadora e monárquica (com a Suíça e a França como únicas excepções). «[A 1ª República] foi (...) um regime excepcional na Europa do seu tempo, vanguardista na contestação e, em muitos casos, na subversão que propunha, o que tornava difícil a sua consolidação num período curto de anos» (Marques 1991:700). A pressão internacional e mesmo o «conselho amigo» oferecido pelos poderes europeus aos governos republicanos para enquadrar e enfraquecer os anarquistas e outras forças revolucionárias que, ao tempo, existiam em Portugal, tiveram certamente impacto na construção das políticas nacionais. «Lei e ordem» constituía a preocupação mais importante de muitos governos e, como resultado, as lutas revolucionárias foram reprimidas e a República, progressivamente, perdeu apoio popular. A participação de Portugal na Primeira Grande Guerra não deu estabilidade ao regime republicano. No contexto internacional, onde a Alemanha demonstrava claramente a ambição pela posse das colónias portuguesas em África, a par de uma agressiva e desprestigiante campanha contra Portugal na imprensa estrangeira, o governo republicano de Afonso Costa viu, na participação portuguesa, um meio possível de manter os territórios africanos. Contudo, a participação na guerra foi desastrosa para o regime, confrontando forte oposição, mesmo no seio das fileiras republicanas.

No que diz respeito ao último período da República (1919-1926) — a «República fraca» — vale a pena notar que, após o fim da I Grande Guerra e o assassinato do ditador Sidónio Pais, uma nova aliança entre a pequena burguesia de Lisboa e o proletariado foi capaz de lutar e derrotar as revoltas monárquicas que emergiram no Sul do país e se estenderam para Norte («Monarquia do Norte» e Monsanto¹).

A situação do pós-guerra foi bastante difícil, pelo menos em termos financeiros: a dívida externa portuguesa era de 22 milhões de libras (Telo 1980:14) e a inflação atingiu níveis nunca antes conhecidos (se tomarmos 100 como índice do custo de vida em 1910, este atingiu 316 em 1919 e 551 em 1920, ver Telo 1980:18). Contudo, nos negócios, comércio e indústria, existia um clima de optimismo, pois esses sectores «esperavam o enriquecimento fácil com o fim da guerra [mantendo-se ainda] a assistência inglesa» (Telo

¹ Em Janeiro de 1919, uma revolta monárquica foi vitoriosa no Norte de Portugal durante vários meses. No Sul, as forças militares republicanas aliadas ao «povo» foram capazes de vencer os monárquicos em Monsanto. Entre 19 de Janeiro e 13 de Fevereiro de 1919, o Norte e o Sul estavam divididos em dois regimes políticos diferentes. Após algumas batalhas, os monárquicos foram derrotados e o regime republicano reestabeleceu-se em todo o país.

1980:15). Os industriais sentiam-se confiantes, já que o regime republicano sempre tinha, de diversas formas, defendido os seus interesses. Pelo menos até 1921.

Também o movimento de trabalhadores ganhava terreno. O regime republicano teve a sua própria renovação através da intervenção dos sindicatos, em 1919, contra os movimentos monárquicos. O movimento dos trabalhadores exigiu e obteve salários mais elevados. Da mesma forma, levou a cabo duas importantes ambições em 1919: a formação da CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores) e a primeira publicação do jornal diário *A Batalha*². Devido à força da sua organização e ao contexto internacional, onde os movimentos de trabalhadores obtinham ganhos visíveis, e à vitória da Revolução Russa, os programas de todos os partidos incluíam capítulos sobre a «questão social». Com efeito, antes das eleições gerais, o governo aprovou, em 1919, medidas políticas respeitantes à segurança social e à melhoria das condições de trabalho, tais como a redução do horário de trabalho para oito horas diárias e a obrigatoriedade de segurança no posto de trabalho (cf. Telo 1980). Contudo, depois das eleições, e durante parte do ano de 1919 e de 1920, greves e lutas dos trabalhadores confrontaram tácticas do patronato que incluíam despedimentos e a recusa em reduzir o horário de trabalho para oito horas. Embora, inicialmente, o governo pretendesse evitar uma confrontação directa com o movimento dos trabalhadores, alguns meses mais tarde, a polícia e outras forças de segurança reprimiram as suas lutas. Houve prisões, ataques a sindicatos, deportações e morte de alguns trabalhadores em confrontos com a polícia.

Particularmente com a crise de 1921, tornou-se claro que as forças conservadoras começavam a organizar-se para apoiar um futuro regime autoritário (Medeiros 1978; Telo 1980). Também nesse ano, se fizeram sentir sinais de radicalização de uma fracção do Partido Republicano, tendo-se lançado algumas políticas estatais com sabor socialista.

Perspectivas sobre o colapso da República

Vários autores oferecem diferentes interpretações para o colapso da República. Algumas são aqui sumariadas em termos dos contributos e clarificações que providenciam.

António J. Telo (1980) enfatiza claramente a formação e crescente visibilidade, após 1921, de dois blocos políticos, um radical e outro conservador.

Ambos lutavam pelo poder e por conseguir implementar as respectivas políticas. A partir daí e até 1925, estas duas forças políticas estabeleceram as suas posições relativas. Nesta altura, era já claro que o bloco conservador, composto pelo exército, Igreja Católica e importantes sectores de industriais, entre outros, se encontrava em vantagem. O exército, em termos gerais, não era uma instituição republicana. Embora alguns sectores, como o dos sargentos, tenham dado firme apoio ao regime, particularmente após o fim da I Grande Guerra, este foi incapaz de reorganizar o exército de acordo com os requisitos de uma democracia. O seu comando estava próximo da monarquia e recrutava soldados entre os camponeses das zonas remotas do interior do país. A Igreja Católica começou a organizar-se em direcção à «regeneração moral» e à «recristianização» de Portugal (cf. Telo 1980). A sua influência fazia-se sentir sobretudo entre a pequena burguesia da província, o campesinato e a burguesia urbana. Alguns sectores industriais procuraram também influenciar politicamente o curso dos acontecimentos no seio da República. Até aí, tinham-se concentrado na luta contra o movimento dos trabalhadores. A partir daí, preparavam-se para confrontar os republicanos radicais. A partir de 1925, a única incerteza era saber que forças políticas deste bloco conservador obteriam a hegemonia:

Na sua obra *A Sociedade e a Economia Portuguesa nas Origens do Salazarismo* (1978), Fernando Medeiros relata a conflituosa mudança, durante a República, para a profunda crise capitalista que começou com a grande depressão de 1887-1890, «cujos efeitos se faziam ainda sentir trinta anos mais tarde» (1978:6). O regime liberal foi incapaz de uma expansão económica sustentada, de acordo com os modernos requisitos capitalistas: as classes dominantes, embora atraídas pelo lucro, estavam ainda ligadas, pela sua própria insegurança e suspeição, às formas mais estáveis do Antigo Regime. É este tipo de lógica e atitudes que Medeiros descreve como «social-paternalismo» (1978:9). Em grande medida, Portugal era, ainda, uma formação social camponesa e mercantil. Medeiros demonstra ainda que o movimento de trabalhadores, apesar de um período de ganhos e expansão, começava, particularmente após 1923, a perder coerência e poder, devido a mudanças externas, divisões e também a crescentes derrotas parciais. Por isso, o avanço da ofensiva conservadora em 1925-1926 não enfrentou oposição nem dos trabalhadores nem dos sindicatos.

Ambos os estudos de Telo e de Medeiros se concentram no carácter contraditório das políticas internas e dos movimentos sociais que conduziram à formação de blocos políticos opostos, em luta para ganhar o poder. São escassamente mencionadas as relações mundiais em que a República Portuguesa se situava, ainda que Medeiros realce as contradições nas relações entre Portugal e as colónias, enfatizando que o que era considerado, pela maioria dos sectores republicanos, nos anos 1920, como mais importante — a

² *A Batalha* era o jornal da CGT, central sindical anarquista. Em 1920-21, tinha uma tiragem de 20.000 exemplares. Era o segundo ou terceiro jornal em tiragem ao nível dos diários portugueses (Candeias 1981:40).

definição e actualização da economia — estava em risco pela proximidade da ligação da República, enquanto Estado dependente colonialista, ao Império. «Dispor de homens para imigração e para a colonização era incompatível com a proletarianização dos mesmos em Portugal» (Medeiros 1978:342). A consequência deste estado de coisas foi o enfraquecimento do projecto de industrialização (cf. Stoer e Araújo 1987).

É precisamente uma perspectiva mundial, combinada com uma análise das políticas nacionais da época, que pode ser encontrada na obra de Kathleen Schwartzman, *The Social Origins of Democratic Collapse — the First Portuguese Republic in Global Economy*, que pretende, como Medeiros, juntar dois tipos de análise, «duas linhas analíticas»: a conjuntural e a estrutural. Constitui tarefa bastante difícil questionar a especificidade do capitalismo português na sua relação com o «colapso democrático» e articulá-lo com o contexto das relações mundiais. Coloca-se, logo de início, uma questão crucial e básica:

«(...) será provável que formas equivalentes de Estado apareçam, quer nos países centrais, quer nos periféricos ou semiperiféricos, ou será que estes países chamados semiperiféricos são mais hospitaleiros a algumas formas de Estado e menos a outras?» (Schwartzman 1989:XIV).

A «instabilidade democrática» da I República Portuguesa é examinada por Schwartzman (1987, 1989) em termos de instabilidade ao nível do Estado (várias eleições e reviravoltas de governos; a deterioração do sistema judicial) e ao nível da representação política (proliferação de partidos políticos e emergência de redes de poder paralelas, tais como milícias privadas). Contudo, a autora questiona explicações oferecidas por historiadores da I República (Douglas Wheeler e Oliveira Marques) que atribuem esta instabilidade a factores políticos, como conflitos entre personalidades e líderes políticos. Na sua perspectiva, é necessário procurar a explicação noutro lado e a questão da instabilidade política é parte do problema e não uma resposta à queda do regime republicano. A instabilidade política não conduz necessariamente, nem ao colapso democrático, nem a regimes autoritários.

Schwartzman pretende privilegiar a posição de Portugal no sistema mundial, dando simultaneamente ênfase aos factores nacionais (como a estrutura social interna de Portugal e a desarticulação entre as várias economias) em ordem a evitar o quadro funcionalista das teorias do sistema mundial. Pretende, assim, focar a negligência a que, nestas teorias, são votadas as contradições sociais, económicas e políticas internas.

Dos contributos de Wallerstein, em particular a obra *The Capitalist World Economy* (1979), Schwartzman sublinha os «espaços de luta de negociação

pelo poder» que alguns países, especialmente os semiperiféricos, podem ganhar na crise no sistema mundial:

«Wallerstein argumenta que uma crise no sistema mundial — isto é, um desequilíbrio a longo prazo entre a oferta e a procura que tenha consequências no mercado — permite espaço para alterações no poder de negociação, por parte de países, principalmente para “alguns” países semiperiféricos. Assim, numa crise mundial, elementos intermediários na cadeia de extracção da mais valia ganham à custa daqueles que estão no centro do sistema. Países com políticas internas e estruturas sociais e económicas distintas estão melhor posicionados para retirar vantagem desta crise. Contudo, apenas podem ser em reduzido número, porque a crise mundial também significa que à semiperiferia são cortadas as suas fontes normais de rendimento, transferência de capital e de tecnologia. É nos países semiperiféricos, com a sua maior ou menor “mistura de características” de países centrais e periféricos, que os esforços de transformação do Estado se pagam em termos de vantagem económica» (Schwartzman 1989:17).

Devido à falta de flexibilidade para a mudança, as políticas específicas que estes países necessitam de implementar, para obter ganhos, nem sempre são compatíveis com uma democracia parlamentar:

«Talvez o colapso de uma forma jurídica de Estado (a democracia formal) seja o reconhecimento político da insustentabilidade do pacto socioeconómico. Por outras palavras, a instabilidade e o colapso do regime parlamentar resultam da incapacidade de consolidar, no nível socioeconómico, o que foi formalmente constituído no nível político (nomeadamente, o Estado democrático)» (ibidem:49).

A autora analisa os pressupostos funcionalistas de Wallerstein sobre o Estado: o regime autoritário e o Estado excepcional emergem, causados pelas necessidades da industrialização e da burguesia industrial nas economias semiperiféricas. Em vez de focar as «necessidades» económicas, Schwartzman enfatiza «os constrangimentos estruturais que a posição semiperiférica coloca no sentido da estabilidade democrática» (ibidem:21). A sua análise desenvolve uma visão da formação social portuguesa como uma «economia semiperiférica desarticulada», explicado, na sua perspectiva, pelo estatuto semiperiférico de Portugal:

«Estava simultaneamente dependente da Grã-Bretanha, de uma forma quase colonial e dominante sobre um império que incluía nove colónias (ibidem:77)».

Schwartzman descreve a dependência de Portugal face à Inglaterra³. A relação entre os dois países começou no século XIV e continuou ao longo

³ A dependência de Portugal é examinada na análise de Sacuntala de Miranda (1991). Neste estudo, a Grã-Bretanha surge como tendo contribuído para obstruir o desenvolvimento de uma burguesia industrial portuguesa assim como a institucionalização de governos «coerentemente empenhados na promoção da indústria» (1991:16).

de diversos tratados, pactos, etc., o que os ligou do ponto de vista militar, político e económico, de forma assimétrica. É a situação portuguesa no sistema mundial que produz uma variedade de economias, de formas de acumulação de capital, não necessariamente integradas, e uma «classe capitalista dividida». Schwartzman identifica quatro economias no seio da formação social portuguesa: o «projecto de exportação agrária», «indústrias de exportação», «indústria para o mercado nacional» e a «produção agrícola para consumo doméstico»⁴. Cada uma das três primeiras tinha os seus próprios mercados, taxas de lucro, políticas salariais e circuitos comerciais e eram independentes umas das outras. Dada a desarticulação das economias, era difícil construir um projecto hegemónico, existindo muitos interesses em conflito que influenciavam as instituições estatais. No contexto republicano, os conflitos eram sobretudo a «manifestação política de conflitos económicos subjacentes» (ibidem:134).

Ao mesmo tempo que reconhece os constrangimentos económicos como «condições insuficientes» para explicar a instabilidade democrática e o colapso da democracia, a autora realça as condições conjunturais que Portugal enfrentou nos anos 1920:

«Nos anos 1920, (...) a economia, desarticulada, organizada no interior das regras do Estado democrático, enfrentou circunstâncias históricas insuperáveis (...). Sem os constrangimentos estruturais, a crise conjuntural dos anos 1920 podia ter tido um impacto mínimo no sistema político. Mas este não era o caso de Portugal» (ibidem:149-151).

«Uma crise económica extrema» no período pós-guerra é a condição conjuntural que Schwartzman quer privilegiar neste ponto. Os vários governos confrontaram «a questão de solvência económica de Portugal como mais premente», o que significa que

«(...) no sentido de estabelecer um projecto hegemónico, tentaram alargar o seu mandato para resolver a crise económica, mobilizar o consentimento dos interesses dominantes (a dimensão horizontal) e fazê-lo no seio do Estado democrático com o consentimento dos dominados (a dimensão vertical)» (ibidem:154).

⁴ A economia de exportação agrária consistia na produção agrícola para o mercado internacional e era a mais expandida das quatro economias. Tinha capital endógeno e uma força de trabalho constituída sobretudo por famílias camponesas que não produziam para o mercado nacional. As indústrias de exportação (a mais importante era a indústria têxtil) produziam também para o mercado internacional. Requeriam pesado investimento de capital e empregavam uma força semiproletarizada. Na terceira economia, a indústria para o mercado nacional, «os inputs eram nacionais, os produtos eram destinados para o mercado interno, e a força de trabalho estava mais proletarizada» (Schwartzman 1989:89). A quarta economia era «residual» e consistia sobretudo na pequena produção de famílias camponesas para a sua subsistência.

A análise de Schwartzman é interessante pela importância que confere à situação semiperiférica de Portugal e ao impacto das conjunturas particulares no seio do contexto mundial, o que é incomum nos estudos sobre o período republicano. A relevância do seu trabalho torna necessário debater um ou outro argumento que se afigura mais problemático.

Uma destas questões é a de que ao Estado português faltava autonomia, na medida em que tinha sido transformado num instrumento de forças económicas capazes de pressionar o governo. Cada uma pretendia implementar o seu próprio programa e cada uma representava um projecto diferente para Portugal.

Ao concentrar a sua análise sobre o Estado, focando principalmente as relações com os vários grupos sociais, torna mais visível a instrumentalização do Estado, baseando-se num pressuposto de que este cumpriria, sem resistência, projectos políticos, ainda que por vezes contraditórios. A crítica de Dale à análise de Miliband sobre o Estado capitalista é aqui relevante: «O Estado continua a ser concebido como um instrumento neutro, sendo a natureza das políticas seguidas decidida pelos desejos de quem o controla» (Dale 1989:26). As histórias das várias instituições estatais e as diferenças reais entre elas ou as visões e interesses dos respectivos funcionários não são tomados em conta.

Diferentemente desta perspectiva, a abordagem adoptada neste trabalho procura privilegiar a noção de problemas «centrais» com que se confronta o Estado. As diferentes pressões e os problemas conflituais em que o Estado está envolvido adquirem uma especificidade, dada a sua situação semiperiférica. A diversidade das «quatro economias» que Schwartzman refere, permite lançar alguma luz sobre a compreensão de porquê e como a actividade estatal estava bloqueada neste período. A «grande heterogeneidade dos espaços estruturais em Portugal», nas palavras de Sousa Santos (1985b; 1990a), produz o que este autor denomina de «déficit de hegemonia» do Estado, contribuindo para o bloqueamento da sua actividade.

Os anos da Ditadura Militar

Como já foi mencionado, a preparação política para uma viragem conservadora foi sendo levada a cabo, durante alguns anos, provavelmente desde a crise de 1921. Contudo, quando o golpe do 28 de Maio de 1926 se deu, tornou-se claro que não havia apenas um centro de comando e que a luta pelo poder iria continuar por alguns anos. Com efeito, o golpe militar não resultou de nenhum programa político coerente (Silveira 1982). Apenas se anunciou uma preocupação comum, quer em termos da «moralização da vida pública» e, em especial, das instituições estatais, quer da demissão dos funcionários «políticos». Gomes da Costa declarou, imediatamente após o

golpe militar, que o objectivo do movimento era «levar o exército a intervir na política com o fim de moralizar a nossa administração pública» (...) para o que a «dissolução imediata do Parlamento, o qual vem exercendo uma acção desmobilizadora sobre os nossos costumes políticos» constituía uma condição prévia» (cit. in Silveira 1982:362). «Moralização» parece ter sido usada, por aqueles que promoveram a revolta, como justificação para a suspensão dos direitos civis e políticos.

Alguns autores analisaram os acontecimentos que precederam o golpe militar, assim como as lutas que se seguiram ao levantamento militar (ver Madureira 1978, para uma análise detalhada destes acontecimentos). Campinos (1975) assinala a incerteza e a falta de clarificação por parte dos golpistas, em relação ao que o novo regime devia atingir: «(...) alguns querem criar uma “nova ordem de coisas”, antiliberal e antidemocrática; outros pretendem, quando muito, melhorar as antigas instituições liberais republicanas» (Campinos 1975:34). Para este autor, o período de 1926-33 não foi um processo ininterrupto de construção do Estado Novo sem flutuações políticas nem medidas contraditórias, como é muitas vezes assumido. Revoltas e tumultos, tanto civis como militares (entre elas, a revolta republicana de Fevereiro de 1927, que deixou mortos e várias centenas de feridos, e as de 1928 e 1931) caracterizam parte deste período.

Braga da Cruz analisou também os conflitos entre monárquicos e republicanos, e entre católicos e leigos, providenciando, assim, uma perspectiva que reconhece este período como conflitual e muito instável (Cruz 1986; cf. Martins 1968 sobre as divisões no seio do *integralismo lusitano*)⁵.

O próprio Estado estava em transição. Com a primeira fase do que tem sido denominado de Ditadura Militar «pura» entre 1926-28 (Martins 1968), seguiram-se purgas, sanções administrativas, prisões e deportações de líderes da oposição, extinção dos partidos políticos que não tinham sido proibidos até então. Imediatamente a seguir ao golpe militar, foi introduzida a censura. Depois da revolta de Fevereiro de 1927, foram dissolvidos os sectores do exército e de outras forças políticas envolvidas neste golpe. Houve também mudanças no campo da educação (cf. Stoer e Araújo 1987), tornando-se visível que o Estado passou a desempenhar um papel mais central na construção ideológica das políticas educativas.

O ano de 1930 marca a clarificação do regime político resultante do golpe militar, já que foi neste ano que ficou clarificada a questão da «natu-

⁵ Diversos estudos têm recentemente produzido conhecimento sobre a ditadura, em particular sobre a institucionalização do Estado Novo. Entre eles, Silva et al. 1989; Martins 1990; Cruz 1980, 1988; Rosas 1985, 1986, 1988; Oliveira 1987. São ainda de citar os estudos *O Fascismo em Portugal* (1980) e *O Estado Novo: das Origens ao Fim da Autarcia, 1926-1959* (1987), onde se reúnem artigos apresentados em congressos.

reza do regime» (Cruz 1986) — o que gerou fortes tensões entre a facção republicana conservadora e os sectores monárquicos radicais. Como Martins sublinha, foi neste ano que Salazar fez dois discursos-chave em que a «ordem corporativa autoritária» foi o foco central (Martins 1968:310). «Temos a nossa própria doutrina e somos uma força», disse Salazar nessa altura (cit. in Martins 1968:315). A União Nacional, a organização política onde se reuniram as forças pró-ditadura (que se tornou no partido «fascista») foi fundada em 1930.

Se houve resistência à Ditadura Militar, também existia apoio ao novo regime, tanto ao nível interno como externo. No que diz respeito aos países estrangeiros, vale a pena sublinhar o apoio britânico ao regime autoritário. Rosas (1988) analisou a correspondência deste período entre embaixadores britânicos em Lisboa e o Ministério dos Negócios Estrangeiros, revelando que os líderes republicanos de oposição à Ditadura Militar eram classificados como «demagogos», «extremistas», «velhos políticos ansiosos por estabelecer a corrupção e a desordem» (Rosas 1988:18). Encontra-se também nestes relatórios uma avaliação racista dos portugueses:

«(...) Na opinião (...) do embaixador britânico, em 1929, a grande questão da viabilidade da Ditadura Militar residia em saber «se o declínio de Portugal era uma consequência inelutável da inferioridade racial», uma vez que «a nação em parte devido à grande mistura de sangue negro, e em parte pelo enervante clima, é física e mentalmente degenerada... incuravelmente emocional, volátil e incapaz de um esforço regular ou de um raciocínio lógico» (ibidem).

Também é claro, a partir desta análise, que os diplomatas britânicos não tinham dúvidas sobre o alinhamento do regime português com o regime fascista italiano. O apoio do governo inglês foi até maior quando, em 1931, com a revolta da Madeira e dos Açores, o embaixador britânico garantiu assistência militar aos súbditos britânicos. Tropas inglesas desembarcaram na Madeira para acabar com a revolta contra a Ditadura Militar. E o *Foreign Office* autorizou a venda de armas ao regime português com a justificação de que estava ameaçado (cf. Nunes 1987).

O período de 1930-1933 revelou uma definição mais clara quer das medidas políticas, quer da criação das novas instituições. De facto, foi durante este período que nasceram instituições tais como o *Secretariado para a Propaganda Nacional*. Em 1932, a *União Nacional* teve a sua direcção política. No mesmo ano, foram publicados novos decretos sobre a organização da polícia e a repressão dos crimes políticos. Em 1933, foi promulgado o *Estatuto do Trabalho Nacional* a partir do modelo da *Carta del Lavoro* de Mussolini. Os sindicatos foram proibidos e todas as organizações laborais tiveram que seguir o modelo «corporativo». Os funcionários públicos foram proibidos de participar em qualquer tipo de associação. Da mesma

forma, em 1933, foi aprovada a nova Constituição, criando o «Estado Novo». No mesmo ano, a polícia política (P.V.D.E., mais tarde PIDE) fez a sua primeira aparição.

Uma outra instituição que contribuiu para a construção do Estado Novo foi a *Acção Escolar Vanguarda*, uma organização juvenil «nacional-sindicalista», que, a partir da data da sua criação, 1932, marcou a vida política com desfiles e banquetes, e serviu Salazar como «milícia» nos grandes ajuntamentos. Era uma organização paramilitar, tentando seguir os modelos italiano e germânico da época. Salazar manteve uma relação bastante ambígua a este respeito, o que pode ser relacionado com a fracção do movimento fascista que a A.E.V. representava e que Salazar queria controlar e incorporar no principal movimento político (ver Pinto & Ribeiro 1982).

Em resultado disto, pode afirmar-se que o Estado Novo, desde o início, assegurou a sua própria «estabilidade». Foram criadas novas instituições, outras foram transformadas, outras ainda foram colocadas sob um estrito controle conservador. Tal como Nunes enfatiza (1987:194), parecia que reagiam a diversas «desordens políticas» (greves, manifestações da oposição de esquerda, «recrudescimento de actividades políticas» e confrontação com os «nacionais-sindicalistas» na região Norte). A construção do Estado Novo aparece como uma tentativa vitoriosa (do ponto de vista das forças que lhe deram o seu apoio) de dominação, assim como de «hegemonia». Fernando Rosas realça que, neste processo, o Estado Novo obteve um «triplo equilíbrio social» e um «elevado grau de autonomia e de autoridade relativamente à sua base social de apoio» (1986:122). O Estado foi capaz de arbitrar os seus interesses contraditórios, assim como os da pequena e grande agricultura e indústria. O terceiro elemento de «equilíbrio» dizia respeito ao movimento da classe trabalhadora. O principal objectivo da aliança que apoiou o Estado Novo era restringir o movimento sindical:

«O Estado Novo suprime e proíbe os sindicatos livres pela legislação de Setembro de 1933, reprime as lutas operárias, prende e deporta os seus dirigentes, mas tenta, igualmente, contê-las através de uma política de enquadramento do movimento operário consentânea com as necessidades de acumulação dos diversos sectores da burguesia. Adopta um subsídio de desemprego e um salário mínimo para certas actividades, contém os preços dos produtos alimentares básicos, ensaia os fundamentos da previdência social e sobretudo pressiona o grande patronato — em troca das elevadas taxas de lucro que lhe assegura — no sentido da adopção de uma política de paternalismo empresarial, visível em muitas das principais grandes fábricas com as suas cantinas, creches, postos médicos, bairros sociais, sistemas assistenciais privativos, etc...» (ibidem).

Foi simultaneamente através da repressão clara e de várias tentativas para ganhar o consentimento da classe trabalhadora e de outros grupos

sociais que o Estado adquiriu as formas e contornos enquanto «Estado Novo». Numa outra obra, no seu ensaio sobre a «longevidade» do Estado Novo, Fernando Rosas enfatiza que, para a sua durabilidade, contribuiu provavelmente «a arte de construir e reconstruir os equilíbrios fundamentais do regime» (Rosas 1989:23). Na perspectiva deste autor, houve ainda outros processos políticos: a natureza tímida, do ponto de vista político e económico, da burguesia portuguesa, a «incapacidade historicamente demonstrada pela oposição ao regime em se constituir como sua alternativa política» (ibidem:26-7) e a repressão estatal que silenciou, intimidou e «se desembrasou» dos oponentes políticos.

Ao mesmo tempo, Rosas chamou a atenção para factores estruturais como a situação semiperiférica de Portugal. A situação de Portugal como país dependente, com uma indústria de pequena escala e um largo sector da população a viver numa economia rural tradicional, explica parcialmente como Portugal foi capaz de passar pela crise mundial de 1929 com alguma facilidade. Embora fosse um país dependente, era também um poder colonial: mercadorias e capital eram canalizadas para as colónias ao mesmo tempo que os principais bens vinham de África para Portugal, ajudando a ultrapassar os efeitos da crise mundial. «É este papel estratégico que as colónias desempenham, simultaneamente como facto de acumulação e crescimento do capitalismo português e factor de amortização/contenção dos efeitos desse mesmo crescimento» (Rosas 1989:18).

Resumindo, esta revisão do complexo período social e político entre 1910 e 1933 permite enfatizar dois aspectos. Em primeiro lugar, apresenta interpretações sobre a «instabilidade nacional» que caracterizou os anos republicanos, acentuando ao mesmo tempo que essa instabilidade política se manteve ao longo da Ditadura Militar, sobretudo nos anos que decorreram até o Estado autoritário ser capaz de hegemonizar o processo político na formação social portuguesa. Em segundo lugar, pretende, através da perspectiva de Kathleen Schwartzman, sublinhar a situação semiperiférica de Portugal no contexto europeu, fazendo luz sobre a especificidade dos acontecimentos políticos portugueses. A sua contribuição é articulada, brevemente, com a de Sousa Santos (1991) que acentua a heterogeneidade da formação social portuguesa como característica estrutural. Nas condições históricas da I República, esta heterogeneidade contribuiu para bloquear a actividade do Estado. Alguns dos factores estruturais identificados durante os anos republicanos foram repescados na análise da Ditadura Militar (1926-1933). Em particular, foi dada atenção à situação semiperiférica de Portugal através da análise de Fernando Rosas (1989), como central para a compreensão das mudanças educativas implementadas quando o Estado era, simultaneamente, repressivo e tentava construir uma hegemonia.

A próxima etapa neste capítulo é apresentar uma breve revisão da situação das mulheres em Portugal durante estes dois períodos, o que pode ser importante no sentido de melhor compreender a complexidade das questões implicadas no processo de construção do ensinar como *trabalho de mulheres*.

A Situação das Mulheres na República e na Ditadura Militar

A situação das mulheres portuguesas era afectada por uma sociedade sujeita a um processo lento de industrialização e a uma forte influência da Igreja Católica conservadora, apoiada no campesinato e na burguesia rural. Quando chegaram ao poder, os republicanos esperavam que o Estado desempenhasse um papel hegemónico na modernização da sociedade.

Anos antes de 1910, Ana de Castro Osório tinha realçado que as mulheres que sabiam ler e escrever constituíam apenas um terço da população alfabetizada (Osório 1905). O problema da instrução e da educação das mulheres era um dos mais frequentemente discutidos, relacionando-o com a situação que viviam na sociedade portuguesa. De forma geral, havia um consenso entre diversos sectores na sociedade republicana — provavelmente mais alargado que no fim do século anterior — sobre a necessidade de educar as mulheres.

Em 1926, o número de raparigas constituía aproximadamente 40% do número total de matrículas na escola primária. Não há dados disponíveis sobre as que eram educadas formalmente em casa. Quanto as que frequentavam o liceu, a sua presença cresceu de 11% em 1910, para 24%, em 1926, constituindo pouco mais de 1/5 do número total de estudantes (Valente 1973:103). Na educação técnica, a percentagem das inscritas era de 17% em 1926 (cf. Carvalho 1986), representando também uma melhoria de 11%, em relação a 1910. Apenas nas escolas primárias superiores, havia mais raparigas que rapazes (em 1924-25, 55% de raparigas). Nas universidades, as mulheres eram ainda menos visíveis, representando uma minoria pouco significativa (Gomes 1987, Araújo 1992, Rocha 1991, Santos, C. 1991).

No que diz respeito ao trabalho feminino, de acordo com Ana de Castro Osório (1918), a maioria das mulheres não trabalhava fora de casa. Para além das que trabalhavam em fábricas ou no serviço doméstico, as que faziam «trabalho não-manual» estavam concentradas num número limitado de empregos, como dactilógrafas, empregadas de lojas e secretárias. Algumas eram telefonistas, ocupação considerada, de acordo com uma revista feminina da época, como adequada para mulheres: «A simpática telefonista exerce-a com uma obscuridade que já rivaliza com a sua infatigável actividade profissional, sendo por isso uma obreira das mais dignas de enfileirar na

vanguarda das profissões que particularmente são destinadas à mulher» (in *Vida Feminina*, 1925, I, 7). As mulheres eram também admitidas como funcionárias públicas e um jornal comentava, talvez ironicamente, que «ao mesmo tempo é consolador saber-se que o Estado pensou um pouco na mulher portuguesa» (*A Sátira*, 1911, in Godinho *et al* 1983:32). Além destas ocupações, era sobretudo o ensino que atraía maior número de mulheres. As mulheres emergiam também em outras ocupações não manuais: por exemplo, por volta de 1910, havia dez mulheres médicas (6 em Lisboa, 3 no Porto e 1 em Vila Real, cit. in Godinho *et al*. 1983:27).

Ana de Castro Osório traçou o seguinte quadro da situação de trabalho das mulheres em 1918:

«Vemos como são poucas as médicas, as professoras de cursos superiores, as advogadas; nenhuma agrónoma, nenhuma veterinária, nenhuma engenheira que exerça a sua profissão, como seria necessário, para suprir na sociedade portuguesa a falta que os homens deixam na vida colectiva. Funcionárias: todas as que se encontram empregadas, encontram-se em lugares tão inferiores e dependentes, que nenhuma pode mostrar superioridade de espírito e disciplina para orientar um trabalho, por maior que seja o seu valor intelectual. No comércio: não passam do servilismo de empregadas inferiores sempre mais mal pagas que os seus colegas. No operariado: será inútil talvez dizer o que é a instrução da mulher portuguesa como operária, se afirmarmos que é talvez a que menos sabe ganhar, não por falta de inteligência e habilidades, mas por falta de aprendizagem e de compreensão dos seus direitos individuais, e dos seus direitos de ser consciente, com uma vida autónoma de reponsabilidade própria (Osório 1918:137-8).

Osório sublinhou que a situação de trabalho das mulheres portuguesas era pior do que noutros países em que ocupavam já muitos empregos não manuais. Estrangeiros, de visita a Portugal, ficavam desagradavelmente surpreendidos não apenas com o reduzido número de mulheres em tais ocupações, mas também com o pesado trabalho manual que habitualmente faziam, particularmente no Norte do país. A autora menciona a resistência masculina à entrada das mulheres em áreas de trabalho não-manual, com receio da competição. Na sua perspectiva, a atmosfera de «asfixia moral» da vida portuguesa (1918:19), herdada da tradição árabe e os preconceitos de uma educação conventual contribuíram para a situação inferior feminina: «a mulher na nossa terra, está verdadeiramente encarcerada numa prisão celular de que só por escalada consegue algumas vezes fugir» (Osório 1918:111). Enfatizando a situação dependente das mulheres no país, afirma, de uma forma bastante hiperbólica:

«É que não há país no mundo em que a mulher seja, de facto, menos respeitada na sua condição de indivíduo consciente e autónomo do que é este nosso» (Osório 1918:19).

Osório lutava contra o sistema de relações patriarcais no país e estava muito insatisfeita com a situação de trabalho das mulheres. Contudo, uma perspectiva mais precisa reconheceria que os discursos republicano e feminista sobre a relevância da «instrução» e educação para todos, assim como a ênfase em outros direitos sociais e políticos, encorajou mais mulheres a trabalhar fora de casa. Os sectores militantes das organizações feministas e a maçonaria feminina lutaram para construir uma identidade feminina na base do acesso à «instrução» e à educação, no sentido de desenvolvimento das capacidades das mulheres e de lhes permitir a entrada no «espaço do trabalho» para adquirir a sua autonomia económica. Pelo menos no caso das professoras, estes discursos parecem ter contribuído para as atrair ao ensino.

A I Grande Guerra trouxe também mudanças à situação feminina na sociedade portuguesa, analisado por autores da época (ver, por exemplo Osório 1918; Cunha 1921; Gouveia 1924). Alguns dos autores mais conservadores enfatizaram, depois de 1926, os efeitos da Guerra na quebra da moral tradicional pelo facto das mulheres trabalharem fora de casa.

Neste ponto, é interessante considerar a contribuição de Mary Nash (1991) sobre os efeitos da I Grande Guerra na situação das mulheres no mundo do trabalho, em alguns países europeus, incluindo a Espanha (país não beligerante). Esta autora questiona os pressupostos dos historiadores (como Marc Ferro) de que a guerra assinalou a desintegração da família tradicional, e que o ideal de domesticidade e do papel das mulheres, como restrito ao lar, ficou em crise «devido à massiva incorporação das mulheres durante os anos da guerra» (Nash 1991:127). Nos países envolvidos na guerra, as mulheres integraram-se no mercado de trabalho, mas, Nash realça, a divisão sexual do trabalho só foi questionada durante o período da guerra. Depois, o discurso da domesticidade e o papel tradicional das mulheres como mães e esposas foram de novo acentuados por uma política social pró-natalidade, contribuindo para o retorno das mulheres a casa. Nos países não beligerantes, como a Espanha, houve uma crescente procura de produtos, devido à guerra, em particular têxteis. As mulheres não foram incorporadas num mercado de trabalho formal, foram antes envolvidas na produção destes bens nas suas próprias casas, onde podiam providenciar outros serviços necessários para a sobrevivência da família em tempo de guerra. Seguindo Michèle Perrot, Nash enfatiza que a emergência das mulheres na esfera pública, a par do feminismo, despertou, na época, a hostilidade masculina contra o trabalho das mulheres fora de casa — «um anti-feminismo renovado, expresso numa crise da masculinidade, e para essa situação, a guerra representou uma saída heróica» (Nash 1991:128).

No caso português, os efeitos da guerra tiveram provavelmente mais semelhanças com o caso espanhol, apesar de Portugal ser um país belige-

rante. O envolvimento de Portugal na guerra foi menor, quando comparado com outros poderes mais importantes (60.000 homens portugueses participaram na guerra, ver Osório 1918:103), e consequentemente a falta de uma força de trabalho masculina era menos séria.

A posição das mulheres, no que se refere a outros direitos sociais além da educação e do trabalho, sofreu mudanças durante a República. Algumas das medidas mais restritivas foram abolidas com as leis republicanas de 1910, 1911 e 1918. A partir daí, as mulheres puderam ser tutoras em matérias de índole legal e pertencer ao «conselho familiar», para decidir sobre o destino das crianças por morte ou desaparecimento dos progenitores. Passaram a poder publicar as suas obras, sem necessitar de autorização dos maridos e deixaram de ser obrigadas a jurar-lhes obediência. Passaram também a poder requerer a suspensão do poder paternal sobre os filhos, quando se considerava que o marido poderia colocá-los em perigo moral. Os maridos não podiam obrigá-las a voltar para casa, se a tinham abandonado por sua própria decisão. Era também possível pedir uma investigação da paternidade ilegítima, medida inovadora que não existia noutros países na época (Cabete 1923). A licença de maternidade de dois meses foi garantida para as mulheres trabalhadoras em 1921 no último período de gravidez, independentemente de serem ou não casadas⁶.

A lei do divórcio foi introduzida contra a vontade da Igreja Católica e dos sectores conservadores. Pela primeira vez, homens e mulheres podiam pedir o divórcio invocando os mesmos argumentos. O movimento feminista anterior à República defendeu-o como consequência lógica do casamento visto como um contrato. Ao longo dos anos republicanos, o divórcio foi visto como a grande conquista do movimento. Tal como Fernando Catroga sublinha, com a aprovação da lei do divórcio, o movimento feminista obteve «o reconhecimento de um estatuto jurídico igual ao homem, base a partir da qual solicitava a revogação de outros preceitos legais lesivos da dignidade feminina» (Catroga 1986:143; ver também Osório 1911; Guimarães 1969, 1986, 1988). Contudo, segundo alguns autores, este não foi adoptado de forma generalizada (Marques 1991; Cascão 1986). De acordo com Cascão, o número de divórcios no período republicano foi reduzido, quando comparado com outros países europeus: entre 1920-1930, na Áustria foi sete vezes superior, na Alemanha e na França cinco vezes mais; na Bélgica e na Holanda, o triplo, e um pouco mais do que o dobro em Inglaterra. Cascão pôde também detectar flutuações na taxa de divórcio. Por exemplo, os períodos entre 1919-1923 e 1929-1940 foram períodos de aumento nítido do número de divórcios. Como era de

⁶ O decreto n.º 7704, de 7 de Setembro de 1921, garantiu este benefício às professoras, e alguns meses mais tarde foi alargado às empregadas das escolas, quando António Sérgio era ministro da Instrução.

prever, o divórcio foi adoptado sobretudo nas cidades. Funcionários públicos, a burguesia comercial e os industriais foram os grupos sociais que mais frequentemente a ele recorreram (Cascão 1986).

Contudo, o poder masculino sobre as mulheres casadas no que diz respeito a outras matérias, em particular nas questões económicas, manteve-se. As mulheres casadas eram obrigadas a adoptar a residência dos maridos e a segui-los para onde quer que fossem (excepto colónias e países estrangeiros). Os maridos eram responsáveis por gerir bens e propriedades de esposas e filhos, apesar do Código civil enfatizar que «a sociedade conjugal baseia-se na liberdade e na igualdade [entre marido e esposa]». A divisão sexual de trabalho discriminatória foi legitimada por esta lei que estabelecia que incumbia «ao marido, especialmente, a obrigação de defender a pessoa e os bens da mulher e dos filhos e à mulher, principalmente, o governo doméstico e uma assistência social tendente a fortalecer e a aperfeiçoar a unidade familiar» (art.º 39). Em contraste, uma mulher solteira, i. é, não casada, com mais de 21 anos, tinha quase os mesmos direitos que um homem, excepto o direito de voto. Podia ter bens e governar o seu salário. Era-lhe permitido ter um emprego sem precisar de autorização (cf. Osório 1911).

Reflectindo sobre as tensões e contradições das leis republicanas sobre a família e a situação das mulheres no seu interior, pode concluir-se que «a supremacia masculina ficou incólume» (Catroga 1986:144). Clamar liberdade e igualdade para ambos os parceiros no casamento e manter, ao mesmo tempo, o poder masculino sobre os bens familiares é contraditório e provavelmente mais retórico do que realista na prevenção da discriminação contra as mulheres. Oliveira Marques também realçou este ponto: «apesar da legislação republicana ter representado um largo passo em frente no capítulo dos direitos da mulher, o marido continuava a ser o chefe incontestável da família e a deter poderes e direitos que o garantiam como tal.» (Marques 1991: 654). Contudo, na medida em que o contexto de mudança das relações patriarcais se apresenta como terreno conflitual, a introdução de medidas sobre os direitos das mulheres assinala alguns ganhos, tendo contribuído para mudanças na sua situação.

Os direitos políticos eram vistos como cruciais para o republicanismo e o feminismo da época. No entanto, os republicanos comportaram-se de forma contraditória. A ideologia patriarcal e a estratégia política para preservar o poder nas mãos republicanas explica parcialmente tal comportamento. Mais adiante, examinar-se-á a questão de como movimentos sociais e políticos avaliaram a importância dos direitos políticos, podendo desde já enfatizar-se que foi negado o direito de voto às mulheres pelo regime republicano. A questão dos direitos políticos das mulheres era claramente uma área muito sensível no interior do regime. Antes do 5 de Outubro de 1910, alguns dos centros republicanos introduziram a reivindicação do voto feminino nos seus programas políticos (como o programa de 1873 do Centro Republicano de

Lisboa). O programa do Partido Republicano de 1891 apoiou o voto universal, embora fosse ambíguo no que dizia respeito ao direito de voto feminino, sublinhando que devia ser garantido na condição de as mulheres serem educadas e correspondendo às obrigações civis que tinham de cumprir. «Em Portugal, o Partido Republicano, hoje dominante, não deve esquecer o compromisso tomado no Congresso de Setúbal, em 1909. Propugnou-se então, com toda a justiça e superior critério, que a República, quando implantada, deveria desde logo conceder o voto às mulheres, a exemplo do que sucede em muitos países cultos» (Fazenda Jr. 1912:20).

Com a emergência da República, o Senado aprovou o direito das mulheres ao voto, mais de uma vez (tanto em 1912 como em 1916) na base da sua educação (tendo um diploma universitário ou liceal). Contudo, a Câmara dos Deputados votou contra. Em 1918, um outro projecto pelo voto das mulheres, nos mesmo termos que para os votantes masculinos, foi apresentado à Câmara dos Deputados, tendo de novo sido rejeitado⁷. Apenas em 1931 as mulheres, com diploma, puderam votar.

As acções levadas a cabo por Carolina B. Ângelo, uma líder feminista, com o apoio da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, são já parte integrante da história da luta das mulheres pelo voto. A lei eleitoral republicana de 1911 declarava que todos os cidadãos com mais de 21 anos, alfabetizados, que pagassem impostos como chefes de família eram potenciais votantes. Carolina Ângelo era médica e chefe de família devido à morte recente do marido. Após a publicação da lei, exigiu que o seu nome constasse nos registos dos cadernos eleitorais, o que foi recusado pelo Ministro do Interior⁸. Carolina Ângelo apelou para os tribunais e ganhou. Pôde votar nesse ano. Esta vitória⁹, no entanto, foi de curta duração: em 1913 uma nova lei eleitoral

⁷ Em 1911, a lei eleitoral estabelecia que para haver direito de voto era necessário ter mais de 21 anos, pagar impostos ao Estado e saber ler e escrever. Em 1918, a nova lei eleitoral afirmava que todos os homens com mais de 21 anos, alfabetizados, podiam votar (cf. Catroga 1991; Esteves 1992). António Telo (1980) enfatiza que, nos anos 1920, com tal lei eleitoral, apenas 700.000 portugueses tinham o direito de voto, dentre os mais de 6 milhões, «ou seja, só cerca de 11% da população podia teoricamente participar nas eleições» (1980:117). No entanto, o número de votantes era menor. Em 1915, só 5% da população votou. Telo acrescenta: «Ora era perfeitamente possível obter 100.000 votos a partir de uma máquina partidária que tinha na sua base algumas dezenas de milhares de empregos, o que explicava o aparente paradoxo do governo vencer sempre as eleições. (...) Não será, porventura, muito agradável confessar que o regime mais liberal e progressista que existiu em Portugal até há muito pouco tempo se baseava na empregomania e no golpismo, mas negá-lo é negar a própria evidência» (1980:118).

⁸ Na época, o Ministro do Interior era António José de Almeida, mais tarde Presidente da República, e um dos líderes republicanos que deu apoio à constituição da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas (cf. Esteves 1992).

⁹ Pode argumentar-se que a vitória de Carolina Ângelo foi demasiado «personalizada» para ser significativa. Apenas uma mulher pôde votar. Mais ainda, o juiz que decidiu sobre a matéria era pai de Ana de Castro Osório.

restringiu o voto aos homens alfabetizados (cf. Olim e Marques 1979; Catroga 1991; Esteves 1992).

Noutros países, em particular no mundo anglo-saxónico, as mulheres estavam a ganhar o direito ao voto — em 1892 na Nova Zelândia, 1899 na Austrália, 1906 na Finlândia, 1907 na Noruega, 1919 na Alemanha, 1920 nos EUA, 1928 no Reino Unido¹⁰. Nos países católicos, durante os anos 1920, continuava a ser vedado às mulheres o direito a votar nas eleições gerais assim como o direito a serem eleitas. Uma explicação para esta diferença está fora do âmbito deste trabalho, não sendo no entanto de excluir a influência da Igreja Católica na concretização tardia dos direitos políticos e sociais das mulheres.

Após o golpe militar de 28 de Maio de 1926, em Portugal, os direitos legais femininos não foram imediatamente afectados. Muitos escritores deixaram os seus testemunhos do crescente número de mulheres ganhando acesso ao liceu e às universidades, e conseqüentemente, do crescente número de diplomadas (cf. Vale 1934; Cunha 1934; Ferreira 1935). Num trabalho recente, Cristina Rocha (1991) demonstra que os anos 1930 assistiram a uma expansão real das matrículas de raparigas no liceu, situação previamente desconhecida. No mesmo período, nas universidades, as mulheres atingiam um quarto da população estudantil, com uma taxa de crescimento média anual de 8.17, enquanto para os seus pares masculinos era apenas de 3.14. O aumento das mulheres nas universidades era particularmente visível num número limitado de cursos, onde estavam, de facto, em maioria: Farmácia (70.7%) e Letras (57.6%). Nos anos 1920, em ambos os cursos, estas percentagens apresentavam menor expressão (respectivamente 38.1% e 44.6%). Pode acrescentar-se que, em quase todos os outros cursos universitários, as alunas aumentavam em número, apresentando taxas médias anuais de crescimento superiores às dos seus pares masculinos (cf. Araújo 1992). Aparentemente, as mulheres começavam a ter uma maior presença em algumas ocupações, mas continuavam a enfrentar uma forte resistência masculina ao trabalho fora da esfera doméstica (Ferreira 1935; Lamy 1935).

As regulamentações legais foram mudando, mas de forma mais complexa do que poderia ser previsível. Em 1931¹¹, num contexto que necessita

¹⁰ Estes dados foram recolhidos por Catroga (1991), a partir de uma revista feminista *A Mulher Portuguesa*, 1912, I (1), p. 8. Algumas destas vitórias foram anteriores a 1892; no entanto, apenas tinham a ver com o direito de voto e não o de ser eleita, como em 1869, no estado de Wyoming (USA). Em outros estados dos USA, as mulheres ganharam o voto político (sem elegibilidade) depois daquela data: Colorado, 1893; Idaho e Utah, 1896. Entre 1892 e 1928, para além dos países citados, o voto foi estendido às mulheres, mas restringido ao direito político (sem elegibilidade), como New South Wales (Austrália), 1902; Tasmânia, 1904; Queensland (Austrália), 1905; Victoria (Austrália), 1908; ou limitado à participação nas eleições locais (Islândia e França, 1906; Holanda, 1910).

¹¹ Decreto 19.694, Diário do Governo, 5.3.1931, art. 5º, cit. in Sousa 1986:428.

de maior clarificação, as mulheres com mais de 21 anos e diploma universitário, ou chefes de família, podiam votar, medida que pode ter sido implementada pela Ditadura Militar para ganhar legitimidade no seio de sectores específicos da sociedade portuguesa, já que mesmo um regime autoritário depende do consentimento de certos grupos sociais, como argumenta Fernando Rosas. O Estado, enquanto Ditadura Militar, assumiu formas e contornos temporários, numa tentativa de construir algum consenso à volta de determinadas questões. O voto, mesmo na sua forma restritiva, pode ter representado, na época, uma estratégia para captar alguns sectores liberais, permitindo simultaneamente ao regime parecer menos isolado no plano internacional, quando diversos países tinham já garantido o voto feminino¹².

Em 1934, três mulheres foram convidadas a entrar na Câmara Corporativa, aquando das primeiras «eleições» no Estado Novo, escolhidas provavelmente pelo apoio que deram ao regime e, como nota Maria R. Sousa (1986), às actividades das mulheres como mães, esposas e donas de casa. Todas eram solteiras, com um diploma universitário, e conhecidas do público em geral. Neste sentido, pode também argumentar-se que foram escolhidas na base do seu «mérito» (ibidem).

As regulamentações legais no que se refere às mulheres mudaram sobretudo com a Constituição de 1933 em que a família era identificada como uma instituição central, à qual se deviam subordinar. O seu acesso à cidadania estava claramente estabelecido como dependente «das diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família» (Guimarães 1985:567).

¹² Maria Reynolds de Sousa enumera os países onde as mulheres tinham já ganho o direito de voto até 1930: Finlândia, Noruega, Islândia, URSS, Grã-Bretanha, Áustria, Checoslováquia, Suécia, Alemanha, Holanda, Bélgica, Letónia, Estónia, Lituânia, Luxemburgo, Irlanda, Espanha, Grécia, Turquia, os Estados Unidos (na maior parte dos estados), Austrália, Nova Zelândia e Brasil (Sousa 1986:429).

CAPÍTULO 6

«UM JUSTO EQUILÍBRIO ENTRE OS SEXOS»
NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS REPUBLICANAS
(1910-1926)?

Uma das preocupações, neste capítulo, é incidir sobre as políticas adoptadas em relação à escola de massas e à «feminização» do ensino, no contexto da natureza contraditória das políticas educativas e das tensões entre os diferentes *mandatos* para a educação. Num período tão instável como a I República, a análise destas políticas ganha novos significados se as compararmos com o período anterior de 1870-1910, já que o Estado encontrou condições mais complexas no fornecer de um contexto adequado para o processo de acumulação. Ao incidir sobre o discurso político relativo à escola de massas e à «feminização» do ensino, colocam-se algumas questões pertinentes: assumiu o Estado uma posição firme sobre a definição e a concretização da escola de massas? Promoveu políticas para o recrutamento feminino para a profissão? Será possível detectar, neste período, uma relação directa entre o desenvolvimento da escola de massas e a «feminização» do ensino, tal como foi identificada para o período anterior?

O Estado, enquanto tentava responder às diferentes pressões — como as que vinham do movimento dos trabalhadores que lutava por condições de vida menos duras, por maiores oportunidades educativas e pelo direito à liberdade de expressão política, e também às pressões que vinham dos proprietários de fábricas e de terras, pressões a favor de «lei e ordem», assim como outras que vinham de grupos políticos e grupos não convencionais, como os grupos de mulheres — confrontou-se com problemas contraditórios. Estes problemas foram exacerbados pela clara incapacidade do Estado de garantir um contexto adequado para o processo de acumulação, i.é, de assegurar a ordem social enquanto tentava responder à crise continuada de acumulação. O regime republicano tentou ganhar legitimidade através do seu interesse proclamado no papel da «instrução» e da educação na mudança social e na modernização. Contudo, as pressões contraditórias, experimentadas pelo Estado e a falta de eficácia a levar a cabo as políticas educativas, contribuíram para uma precoce desconfiança e desencorajamento dos grupos

sociais que mais apoiaram a República — a pequena burguesia urbana e as classes trabalhadoras (Catroga 1991). O facto do Estado ter enfrentado exigências conflituais no que diz respeito à educação pode ser observado nos vários *mandatos* que tentaram redireccionar o sistema educativo ao longo do período republicano, sobre os quais é possível encontrar ecos nos escritos de educadores assim como nas sucessivas políticas educativas.

O carácter irregular da construção da escola de massas neste período é confrontado com o rápido crescimento do número de mulheres no ensino primário: a «feminização» aparece como menos dependente da construção da escola de massas do que no período anterior, o que pode levar a pôr como hipótese que, entre determinadas fracções da população feminina, que valorizavam uma vida autónoma ou que necessitavam de trabalhar para ganhar a vida, o ensino primário tinha adquirido, entretanto, a reputação de *trabalho de mulheres*. Não pode deixar de se assinalar o facto do Estado republicano ter tentado reduzir ou, pelo menos, limitar o aumento do número de mulheres na ocupação, o que parece apontar para a importância da relação entre a construção da escola de massas e a «feminização» do ensino, oferecendo uma perspectiva interessante sobre o Estado e os problemas de legitimação com que se defrontava.

De acordo com a perspectiva de Schwartzman (1989), a «instabilidade democrática» afectou a educação de diversas formas. Os projectos educativos foram adiados, devido, em parte, às incertezas e ambiguidades que ocorreram ao longo deste período. Vários educadores apontaram a ausência de uma orientação clara e coerente no decorrer dos anos republicanos (Barros 1920; Santos 1913). Esta perspectiva é partilhada por vários autores que enfatizaram que a República não implementou muitos dos seus planos e projectos. Nóvoa, por exemplo, afirma:

(...) somos obrigados a reconhecer que a República não manteve as suas promessas no domínio educativo, mostrando-se incapaz de modificar uma situação, considerada «caótica» pelos próprios líderes, e de inventar novas formas de educação para a infância e a juventude (Nóvoa 1987:550).

Desde o primeiro período até aos seus anos finais, há uma mudança clara no *mandato* para o sistema educativo. O *mandato* mais expresso durante o primeiro período desenvolveu-se em torno da expectativa de o Estado Republicano ser capaz de alargar a educação e providenciar «instrução» para as grandes massas, libertar a sociedade portuguesa da influência «conservadora e maligna» da Igreja Católica (Barros 1915; Santos 1913). Libertada desta influência, a educação pública deveria contribuir para o desenvolvimento integral das capacidades de cada criança (Lima 1914; 1916). Muitos documentos da política educativa enfatizaram o papel central desempenhado pela educação na construção da nova ordem tal como era

encarada pela República. Na introdução à primeira Reforma Educativa, depois de 1910, afirmava-se que:

«O homem (*sic*) vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmónicamente as suas faculdades, de maneira a elevar-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros»¹.

É interessante lembrar aqui as palavras de um ministro republicano:

«A República está disposta a sacrificar-se pela instrução. Nunca excederá o orçamento, fechá-lo-á rigorosamente sem deficit, custe o que custar, corte-se o que se cortar, e nenhum crédito extraordinário se abrirá. Não há, não há! Mas a instrução vai ser, depois da imediata satisfação de todos os princípios liberais, a imediata cruzada da República que espalhará a instrução a ondas»².

Discursos de políticos, de educadores e de militantes sobre o valor da «instrução» e da educação, expressavam exigências de qualidade ou, pelo menos, pretendiam questionar a ordem social anterior assente numa rígida hierarquia monárquica onde a Igreja Católica gozava de particular influência (Catroga 1991). Tanto os republicanos e anarquistas como o movimento de trabalhadores fizeram estas reivindicações (cf. Mónica 1978; 1980; Candeias 1981; 1989). Os grupos de mulheres, através de partidos políticos e da maçonaria, reivindicaram uma maior intervenção na vida familiar e mais oportunidades para as mulheres na educação e no emprego (cf. Costa s/d; Silva 1983).

Neste primeiro período, existiam também preocupações por uma educação moral firme, o que, para alguns sectores no seio das fileiras republicanas, significava uma educação assente nas contribuições dos preceitos científicos e seculares; significava também a defesa do «prestígio do regime republicano» e «do entusiasmo pelos factos heróicos que ilustram as nossas tradições» (Barros 1914:14,39). Implicava ainda o apoio à continuação da política colonialista em África. A «educação cívica» foi, ao longo deste período, uma questão polémica de debate e intervenção. António Sérgio, Ministro da Instrução durante dois meses — com várias obras sobre a necessidade de «regeneração» da sociedade portuguesa através de reformas sociais, económicas e jurídicas, e de educação (Sérgio 1913; 1917; 1918) — apresentou um significado diferente para educação cívica, construído à volta da noção

¹ Decreto-Lei de 29 Março 1911.

² Palavras do então Ministro da Justiça, Afonso Costa, numa entrevista ao jornal *Porto*, cit. in *A Federação Escolar*, 2.ª fase, ano II (92), 15 Outubro 1910. Cf. também Costa 1976:301-302 e 408-409.

anglo-saxónica de autonomia, associada ao Movimento de Educação Nova em Inglaterra e nos Estados Unidos (cf. Jenkins 1991) e às iniciativas escolares de Wilson Gill nos Estados Unidos (Sérgio 1915). Contudo, a sua perspectiva não foi adoptada pelas políticas educativas oficiais, assumindo apenas expressão na Reforma Educativa de 1923, que não foi implementada por entretanto o governo ter caído.

A partir de 1919, houve uma mudança clara no *mandato* para o sistema educativo. O *mandato* dominante passou a ser a ênfase na relação entre educação e trabalho, considerada como encerrando a verdadeira contribuição para a modernização do país (Carqueja 1918; Sérgio 1923). A solução para a crise com que a sociedade portuguesa se confrontava encontrava-se, segundo diversos sectores, na articulação funcional entre a educação e o mundo do trabalho, fornecendo às crianças e aos jovens as necessárias competências e capacidades para uma economia em mudança.

Por isso, embora a retórica política sobre o valor da educação se fizesse ouvir ao longo dos anos republicanos, no primeiro período foi compreendido mais em termos desenvolvimentistas e filosóficos, enquanto na «República fraca» se considerava que a educação devia contribuir para a expansão económica, em termos das competências e do conhecimento, percebidos como necessários para a modernização do país.

Numa outra obra, argumentou-se que a ideologia educativa republicana expressa pela metáfora da «criança como uma planta em crescimento» (Zachariah 1985) estava esgotada e cada vez mais esvaziada durante o último período da República, crescentemente substituída por um discurso ideológico expresso pela metáfora da criança como «barro a moldar»: muitos educadores e políticos da última fase da República sublinhavam a necessidade de uma relação mais sólida entre a educação e o trabalho como vital para a continuação do desenvolvimento e industrialização de Portugal (cf. Stoer & Araújo 1987).

Esta preocupação teve eco em dois proeminentes educadores e teóricos, entre outros: António Sérgio e Adolfo Lima, este último professor de Pedagogia na Escola do Magistério de Lisboa, com várias obras publicadas sobre educação, ao mesmo tempo que mantinha relações orgânicas com o movimento anarquista.

Sérgio sublinhou muitas vezes que a principal preocupação da escola deveria ser «a lição das cousas», isto é, «a análise dos fenómenos para que nos espíritos se realize a organização científica da experiência» (Sérgio 1918:29). Lima deu o seu apoio ao que designou por «educação integral», que «tem por fim fazer da criança um ser humano completo, íntegro. Dirige-se a criar em cada criança, não um ser mutilado, mas um indivíduo socialmente completo, conhecedor de todos os seus direitos (...) Preocupa-se com que a criança *sinta, veja, entenda*, que investigue por si própria, observe, colecione sistematica e

conscientemente os conhecimentos, que tenha discernimento, critério e iniciativa própria» (Lima 1914: 30-1; cf. tb. 1916).

Embora ambos os autores partilhassem a mesma preocupação com a contribuição da educação para a democratização e o desenvolvimento de Portugal, assim como com a necessidade de relacionar a «teoria» com a «prática», tinham concepções diferentes sobre a sociedade portuguesa e a sua evolução. Representavam dois projectos diferentes de modernização para Portugal. Adolfo Lima esperava que, através da «escola única», fossem atenuadas as divisões sociais, contribuindo para mudanças baseadas na importância atribuída à liberdade individual e colectiva (cf. Candeias 1994). António Sérgio apoiou a existência de dois tipos de escolas (depois dos 12 anos de idade): uma escola vocacional e outra de acesso à universidade. Acreditava que, apesar da importância crucial que a educação podia ter na reconstrução societal, dever-se-ia garantir um papel especial a ser desempenhado por uma elite culta para guiar e liderar a nação (cf. Fernandes 1983).

Na proposta da *Reforma de Educação*, em 1923, encontra-se mais uma vez a ênfase na relação entre a educação e o trabalho. Sérgio teve uma influência importante nessa Reforma providenciando «a directriz fundamental: o reconhecimento da necessidade imperativa da criação do que chamava a "escola do trabalho" (...)» (Fernandes 1983:620). De acordo com Correia (1991), o projecto da Reforma Camoesas expressou preocupações em tornar a escolarização funcional às necessidades do trabalho. Deu atenção especial à educação profissional onde deveriam ser ensinadas noções sobre a organização científica do trabalho, a ser realizado no seio de um sistema educativo onde operaria uma distinção clara entre execução e concepção no que diz respeito à formação e educação (cf. Correia 1991:68-74).

Vale a pena enfatizar que as políticas educativas «vocacionais» tiveram apoio por parte de professoras/es, pelo menos a julgar por testemunhos que apareceram em revistas e jornais. Uma delas foi Luísa F. Miranda, professora em Guimarães. Em 1922, a *Revista de Guimarães* abriu as suas páginas a um concurso para que os professores relatassem as impressões sobre a sua experiência no ensino. O testemunho desta professora foi seleccionado, e o seu desapontamento com o então novo programa para as escolas primárias fica visível. Em sua opinião, o programa apresentava algumas inovações, no entanto, insuficientes: era necessário incluir mais conhecimento profissional de forma a que as crianças pudessem obter conhecimento útil no que diz respeito ao seu futuro trabalho, para confrontar «as dificuldades que a terrível crise social pode, de um para outro momento fazer cair sobre nós». As crianças deviam aprender nas escolas «ideias gerais, e a aptidão e o gosto mais ou menos desenvolvidos para qualquer ofício manual, inclusive o de

agricultor aperfeiçoado com o respectivo material e os utensílios e ferramentas indispensáveis» (Miranda 1922:165).

Os programas para o ensino primário mostraram também uma preocupação crescente com a relação funcional entre educação e trabalho, acentuando os «aspectos práticos da escola»: a transmissão de conhecimentos ligados às realidades rural, comercial e industrial nas quais as crianças seriam integradas, para que pudessem ter um melhor conhecimento das formas de produção social local.

Também as «escolas primárias superiores» — criadas pela Reforma Educativa de 1911, mas só implementadas com a reorganização da educação em 1919 — parecem estar relacionadas com esta orientação. Originalmente, pretendiam ser um ensino polivalente, integrando a preparação académica para prosseguimento de estudos e objectivos de natureza profissionalizante (Fernandes 1983). Contudo, passaram a assumir, sobretudo, o carácter de escolas técnicas (ibidem)³. A partir do segundo ano, o curso deveria ter um carácter de especialização técnica e regional. Em 1919, às actividades agrícolas, industriais e marítimas foram acrescentados currículos de economia doméstica e comercial. Sampaio (1970) faz notar que, da primeira para a segunda reforma, a componente vocacional aumentou. É de realçar que o ensino primário superior foi originalmente concebido como paralelo ao liceu, que era mais valorizado socialmente, com estatuto superior, como tentativa de restringir este último às elites. A necessidade de guiar as aspirações da população escolar para uma preparação técnica, aliviando o liceu de uma procura vista como excessiva, aparece várias vezes referido na legislação, durante o período de 1921-1926.

Durante a segunda metade deste período, as escolas primárias superiores, embora tendo por objectivo unificar uma «cultura geral» com os saberes técnicos, deslizaram progressivamente em direcção a formas de ensino marcadamente vocacional. O pedagogo Silvio Pélico dá conta das profundas ambiguidades incorporadas neste tipo de escolas, assinalando que estavam a assumir uma orientação vocacional, sacrificando a cultura geral (Pélico 1923). João de Deus Ramos também apoiou estas escolas por conjugarem conhecimento vocacional e «conhecimento universal», argumentando que, no seio da República, estas escolas representavam uma forma de aproximar diferentes culturas, e assim se opondo à sua muito debatida extinção: «A extinção das escolas primárias superiores, em que se tem falado

³ Tal como foi estipulado pela Reforma Educativa de 1911, a educação primária estava dividida em primário elementar (3 anos obrigatórios), primário complementar (2 anos) e finalmente primário superior (3 anos). Na Reforma Educativa de 1919, passou a ser constituído, para além da educação infantil (3 anos), pelo ensino primário geral (5 anos obrigatórios) e primário superior (3 anos).

a pretexto da economia, seria uma incongruência inadmissível na República» (Ramos 1924:25).

A turbulenta existência do ensino primário superior, e as políticas contraditórias de que foi alvo, revelam o conflito inerente aos vários projectos de «ensino de continuação» (expressão utilizada por Sérgio 1916;1918;1923), sobretudo entre 1921-1926. O projecto de duas estruturas paralelas de ensino — o liceu e o técnico — acabou por ganhar em 1926.

Com a tónica crescente colocada na articulação entre educação e economia, durante o período 1924-25 apareceu um maior impulso no desenvolvimento das escolas técnicas. Defendeu-se a sua importância para melhoria da concretização das tarefas que os trabalhadores tinham de realizar nos locais de trabalho, permitindo beneficiar as indústrias. Sublinhou-se a importância da intervenção do Estado para que o ensino técnico pudesse evoluir qualitativamente. Tal como noutros países europeus, devia concentrar-se energias no ensino técnico para treinar bons operários e empregados de escritório. A aliança do Estado com os industriais e comerciantes era central para alcançar essa finalidade (Carqueja 1918).

No contexto deste *mandato* direccionado para políticas produtivas, há lugar para perguntar que tensões e ambiguidades trouxe ao projecto global da República, cujo objectivo era a expansão das oportunidades educativas e o desenvolvimento das capacidades humanas de cada criança (cf. Stoer e Araújo 1987). Algumas das implicações destas tensões e ambiguidades para a escola de massas e para a «feminização» do ensino serão analisadas na secção seguinte

A construção da escola de massas durante os anos republicanos

O desenvolvimento do ensino primário superior foi apenas uma das inovações mais importantes do período republicano, como Nóvoa enfatiza (1987), e deve ser considerado no contexto de três outros processos, a saber: a neutralidade do ensino (em termos de educação religiosa), a descentralização e a coeducação, desempenhando este último aspecto um papel de relevo na compreensão do desenvolvimento da escola de massas.

A neutralidade do ensino

A ideia de «escola neutra» — querendo significar a substituição de educação religiosa por «educação cívica» — foi consistentemente sublinhado ao longo deste período como símbolo de republicanismo (jacobino). A educação religiosa católica foi banida de todos os níveis de ensino a partir de 5 de Outubro de 1910 e só foi reintroduzida no ensino público depois do

golpe de 28 de Maio de 1926. O ensino laico foi mantido com rigor pelo regime republicano e qualquer tentativa para introduzir alterações dava azo a protestos. As revistas de educação relatam com frequência notícias de professores que não seguiam as regulamentações da escola laica. Por exemplo, em 1913, a revista de professores, *A Federação Escolar*, contava a história de uma professora que, no interior norte do país (Foz Côa), costumava ensinar o catecismo aos seus alunos depois de terminada a escola. Foi repreendida pelo inspector e demitida, com o argumento de que as suas crenças católicas não eram compatíveis com a interdição do inspector⁴. Este tipo de acontecimentos pode ser compreendido à luz do clima de relações difíceis que existiam entre a Igreja Católica e o Estado republicano e dos frequentes conflitos entre os padres locais e os professores laicos. A mesma revista publicava também notícias de grupos de mulheres e homens «fanáticos», comandados pelo padre da aldeia, que atacavam professores nas escolas e atiravam pedras às suas casas, sobretudo quando as escolas públicas ocuparam residências paroquiais⁵.

Descentralização do sistema educativo

Portugal experimentava a descentralização pela segunda vez durante este período⁶: representava uma preocupação importante no seio do republicanismo, prosseguida no pressuposto de que «o povo» seria reintroduzido num processo que lhe pertencia por seu próprio direito (cf. Santos 1913). Entre 1911-1918, a administração e controlo do ensino primário passaram para os municípios: tinham a seu cargo os orçamentos e a organização dos processos para a criação de novas escolas; o reforço da escolaridade obrigatória era também uma das suas funções; e tinham poderes para contratar, transferir e despedir professores⁷.

A atitude dos professores em relação a este processo foi ambivalente, já que não tinha sido muito encorajadora a experiência de trinta anos antes: os salários não tinham sido pagos com regularidade; os professores consideravam os funcionários locais como ignorantes; finalmente, as relações de poder fora das principais cidades eram dominadas por oligarquias e sistemas de patrocínio local. Vinte ou trinta anos mais tarde, esta situação pouco tinha mudado nas pequenas aldeias. Professores, sobretudo republicanos, podiam concordar com o princípio da descentralização, mas resistiram a uma tal mudança dadas as condições da sociedade portuguesa. Entre os muitos comentários

⁴ In *A Federação Escolar* 3.^a fase, ano II (58), 6 Abril 1913.

⁵ In *A Federação Escolar* 3.^a fase, ano II (104), 22 Fevereiro 1914.

⁶ A primeira vez foi entre 1878-1892, com a *Reforma de Educação de 1878* (ver capítulo 2).

⁷ In *Reforma de Educação de 1911*, art.º 63.

que apareceram nos jornais e revistas, um bom exemplo deste tipo de perspectiva foi escrito por uma professora em 1912:

A descentralização é sem dúvida uma aspiração do espírito moderno, todavia não é ainda para o nosso meio, foco de infecção e partidarismo, nefasto legado da monarquia. A descentralização será boa quando o povo tiver recebido e assimilado uma educação baseada em bons princípios de moral e de civismo. Eduque a escola sob a protecção da República algumas gerações escolares e então decretem a descentralização. Atirar já com o professor e a escola para esse meio, colocá-lo sob a alçada das câmaras municipais sertanejas é, no meu entender, o mesmo que afogar a instrução num mar de perseguição e de miséria moral e pecuniária. Nós já temos a experiência na lei Sampaio de 1878» (Oliveira 1912).

Outras razões poderiam explicar a resistência dos professores. Uma dessas razões parece estar relacionada com o seu estatuto profissional: descentralização significava que os funcionários locais eram considerados competentes para julgar quem devia ser contratado ou despedido para um posto escolar. Nóvoa (1987) sumaria esta situação:

Os professores de instrução primária desenvolveram uma longa luta para afirmar a sua qualidade de peritos do ensino e o seu estatuto de especialistas; através deste meio, conseguiram afastar a influência das famílias e das comunidades locais, adquirindo a condição de *funcionários públicos* dependendo exclusivamente das autoridades estatais. Temeram que a descentralização pusesse em causa o caminho percorrido num século e meio, modificando o seu estatuto profissional (Nóvoa 1987:537-8).

Tal como na primeira experiência de descentralização, mais uma vez os salários dos professores não eram pagos. As revistas de educação traziam notícias de salários em atraso, devidos pelos municípios aos professores. Havia também queixas suas pelas pressões políticas e sociais a que eram submetidos pelos notáveis locais. E os professores consideravam os funcionários municipais não só ignorantes mas também hostis nos assuntos respeitantes à educação⁸.

Como consequência, em parte, a descentralização foi abolida em 1918. Em 1919, no acordar da «nova República», o governo criou um sistema diferente de descentralização, através de «juntas escolares», constituídas por três professores, eleitos pelos seus colegas e cinco funcionários, sistema que funcionou entre 1919 e 1925. Nóvoa acentua que as «juntas» eram sobretudo controladas pelos professores, já que os funcionários não participavam, ou porque não concordassem com a restrição dos seus atributos anteriores ou

⁸ Cf., por exemplo, *A Federação Escolar*, 3.^a fase, 6 (303), 5 de Janeiro de 1918; 7 (327), 22 de Junho de 1918.

por se sentirem relutantes a competir com os professores no seu próprio terreno (Nóvoa 1987).

Os professores deram o seu apoio a este processo de descentralização. Cite-se, neste ponto, a perspectiva de Nóvoa no que se refere à relação entre o activismo dos professores e a existência das «juntas escolares»:

É muito importante sublinhar-se que o período de existência das *juntas escolares* corresponde à idade de ouro do movimento associativo dos professores. Este facto não é fruto do acaso, mas a confirmação das ligações muito estreitas que existem entre o estatuto socioprofissional dos professores de ensino primário e o papel que são chamados a desempenhar na organização e gestão do sistema escolar. Isto foi claramente compreendido pelos seus dirigentes associativos que, por várias vezes, consideram a manutenção das juntas escolares como uma questão de «dignidade da classe» (Nóvoa 1987:541).

Em 1925, foi publicado um decreto retirando às «juntas escolares» muitas das suas mais importantes condições de intervenção. Os professores reagiram, procurando repor a anterior influência nestas comissões, que obtiveram precisamente alguns dias antes do golpe de 28 de Maio (Nóvoa 1987).

• coeducação

O terceiro processo a ser examinado é a coeducação⁹. Em 1911, a escolaridade obrigatória estava organizada separadamente para cada um dos sexos, o que não constituiu impedimento a que as escolas mistas continuassem a existir a partir da última fase da monarquia. Tal como já foi mencionado, em 1881, havia 19 escolas mistas e em 1899, 325¹⁰. Contudo, não sabemos o que significavam exactamente, no fim do século XIX, «escolas mistas». Seriam as turmas mistas? ou eram as escolas mistas, mas os géneros ensinados separadamente, em diferentes momentos do dia? Os documentos oficiais e os escritos de educadores não nos fornecem informação clara. Pode, no entanto afirmar-se que, nessas escolas, não existia coeducação, dado que se assumia que as raparigas e os rapazes tinham identidades distintas, sendo-lhes distribuídas disciplinas diferentes em áreas específicas do currículo.

A *Reforma de Educação* de 1911 estabelecia explicitamente que as crianças entre os 7 e os 14 anos deviam ser ensinadas em escolas primárias de um só sexo. As escolas mistas deviam ser criadas apenas onde a população escolar fosse reduzida (art.º 26). Como pode ser observado no quadro 1, entre 1911 e 1919 as escolas mistas continuaram a crescer, tanto em números reais como

⁹ Em 1911 foi anunciado que a coeducação iria ser implementada nas Escolas Primárias Superiores e nas Escolas Normais. Ambas as instituições só foram criadas em 1919.

¹⁰ Ver quadro 2, no capítulo 2.

em termos percentuais. Em 1911-12, constituíam cerca de 18% do número total de escolas e em 1918-1919, 21%, o que pode ser visto como uma situação «atrasada» em comparação com a Inglaterra onde este tipo de escolas, no princípio do século, era de 65% (Brehony 1984:4). Existia, contudo, uma característica comum em ambos os países: a sua implementação deveu-se sobretudo a razões económicas (Brehony 1984; Pestana 1915) e os documentos oficiais portugueses explicitam-nas claramente.

Embora muitas das disciplinas escolares fossem as mesmas, os «trabalhos manuais» para rapazes e raparigas eram diferentes, seguindo os modelos de papéis para cada género. Em termos curriculares, a diferença do que estava destinado para cada um era aparentemente menor do que nos termos da *Reforma Educativa de 1878*, em que se excluía as raparigas das noções básicas de «agricultura», «canto coral», «ginástica», e «direitos e deveres dos cidadãos», disciplinas que constituíam o currículo específico destinado aos rapazes. Em vez disso, eram-lhes ensinados os «deveres de uma mãe», «bordados», «arranjos florais» e «corte». Na primeira fase da República, as raparigas podiam esperar, ao frequentarem uma escola pública, que lhes ensinassem o mesmo currículo que aos rapazes, excepto nos trabalhos manuais, distribuídos «conforme os sexos», no ensino primário elementar (cap. II, art.º 9), e «trabalhos manuais, jardinagem, horticultura e economia doméstica», no ensino primário complementar (cap. II, art. 10), enquanto os rapazes deviam fazer «exercícios militares».

A coeducação foi introduzida no ensino obrigatório pela reorganização do ensino primário em 1919, não se explicitando no documento o que significava este novo processo. Tem-se a impressão que o legislador assumiu uma realidade dada como certa, como se o sentido fosse claro para qualquer pessoa. Afirmava-se explicitamente que os rapazes e as raparigas deviam ser ensinados em conjunto, embora a lei também aceitasse a continuação das escolas separadas¹¹. Entender-se-ia coeducação no sentido de que não apenas os espaços, os tempos escolares, os agentes de ensino e os métodos eram os mesmos, mas também os conteúdos, incluindo os trabalhos manuais? O programa aprovado em 1921 era ambíguo: nos três primeiros anos, para além das actividades comuns a ambos os sexos, havia costura, mas apenas nos últimos dois anos (num total de cinco) se dizia explicitamente que era destinado às actividades das raparigas¹². Três anos mais tarde, afirmava-se que a ginástica devia ser praticada em regime de coeducação (embora o professor pudesse organizar turmas separadas, se assim o julgasse conveniente) e a economia doméstica declarada como obrigatória para ambos os sexos (ainda que a professora pudesse dispensar os elementos masculinos).

¹¹ Decreto n.º 6137, 29 de Setembro de 1919, art.º 52.

¹² Decreto n.º 7311, 15 de Fevereiro de 1921.

As aulas de costura e labores seriam só para raparigas, enquanto os pares masculinos trabalhariam nas oficinas ou gabinetes¹³.

Até que ponto se expandiu a escola coeducativa? Criada em 1919, com os programas aprovados em 1921, teve uma vida curta, já que foi abolida pouco depois do golpe militar de 28 de Maio. Tanto quanto se conhece, a experiência coeducativa nas escolas públicas durante estes oito anos não foi objecto de avaliação. Apenas um exemplo de experiência coeducativa, numa escola privada dirigida pelo movimento anarquista, foi revelada num estudo recente (ver Candeias 1994)¹⁴.

- continuidades nas políticas educativas

Depois de ter revisto algumas das principais contribuições da República no que se refere à escola de massas, é necessário notar que, aparentemente, os projectos educativos expressos nos documentos legais eram menos inventivos na sua aplicação prática do que dava a entender o discurso republicano em toda a sua retórica sobre a centralidade do ensino primário e da educação em geral. Pode dizer-se que, embora tenha representado uma ruptura em relação ao discurso da monarquia, em ambos os períodos, existiram ainda muitas continuidades na implementação das políticas educativas.

Em 1913, um governo republicano declarou que várias das leis monárquicas para o ensino estavam em funcionamento (Adão 1984). Mesmo a nova *Reforma de Educação* de 1911 não alterou algumas das suas mais importantes orientações. Por exemplo, o número de anos de escolaridade obrigatória era o mesmo — três anos. Apenas mais tarde, na reorganização do ensino primário de 1919, a escolaridade obrigatória mudou para cinco anos. Uma outra continuidade dizia respeito ao baixo nível de frequência escolar, que a República não conseguiu mudar a despeito da sua ênfase nesta matéria¹⁵. A lei da escolaridade obrigatória continuou a ser cumprida apenas de forma parcial, questão que será examinada com mais detalhe adiante. Muitos educadores referiam-se ao problema da escassez dos orçamentos nacionais para a educação que constituiu uma outra continuidade com a Monarquia. O educador Alves dos Santos

¹³ Decreto n.º 10.185, 15 de Outubro de 1924.

¹⁴ António Candeias (1994) incidiu na sua investigação sobre a Escola Oficina n.º 1 (1905-1930), inicialmente criada pelos maçons, tendo-se tornado mais tarde um modelo de educação libertária: pretendia desenvolver a liberdade e autonomia individual das crianças, sendo simultaneamente rigorosa com a aprendizagem cognitiva e a promoção de atitudes de justiça social e tolerância face aos outros.

¹⁵ Examinando um outro nível do sistema educativo, o liceu, Pulido Valente aponta que o número de estudantes era de 10.410, em 1910. Por volta de 1926, este número aumentou para 15.105 (Valente 1973:107), o que é um aumento de menos do que cinco mil estudantes, num período de dezasseis anos. Apenas 4.5% do total de crianças das escolas primárias iam para o liceu (ibidem:113).

(1913) afirmou que um orçamento tão baixo que apenas permitia manter o que já existia no ensino primário na última fase da monarquia. Foi devido a esta situação que, no final do ano de 1911, o governo suspendeu a *Reforma de Educação* (Santos 1913:243). Os materiais e os edifícios escolares não melhoraram muito mais e os métodos de ensino mantiveram-se tradicionais. Alves dos Santos (1913) comentou esta situação nos seguintes termos:

«(...) a carência quase absoluta de materiais de exemplificação e de estudo; donde resulta que o ensino é, como não podia deixar de ser, livresco, abstracto, mnemónico e rotineiro! (...) efectivamente, nas escolas de Lisboa, por via de regra, não se emprega o método intuitivo; desconhecem-se as lições de cousas. Não há museus escolares, nem colecções didáticas» (Santos 1913: 290).

Nóvoa também sublinha que houve continuidades entre as políticas de ambos os regimes, embora os republicanos tenham apresentado as suas políticas em completo contraste com as anteriores: «Os republicanos nunca compreenderam que os seus esforços em favor da instrução se situavam muito mais numa linha de *continuidade* em relação à última fase da Monarquia do que numa dinâmica de *ruptura*» (Nóvoa 1989b:XIII).

- o desenvolvimento irregular da escola de massas

Como resultado, em parte, das pressões diferentes e opostas dos diversos *mandatos* do Estado semiperiférico — a preocupação com a expansão da educação para todos, o desenvolvimento das capacidades humanas em cada criança, e uma relação mais apertada entre a escolarização e o trabalho — a escola de massas desenvolveu-se de forma irregular no contexto de instabilidade política. A taxa de analfabetismo diminuiu pouco: em 1910, era de 76.1%, e em 1920, 70.5% (Fernandes 1983:606). A rede escolar do primário, preocupação central para os políticos republicanos, também se desenvolveu lentamente.

Ao apresentar dados estatísticos sobre a frequência escolar, o número de escolas e alunos no ensino primário, é necessário realçar que não há acordo, entre os autores que estudaram a construção da escola de massas ou a expansão da alfabetização durante a República, sobre a fiabilidade dos dados sobre crescimento efectivo. As estatísticas educativas portuguesas, recolhidas na época, não são muito fiáveis. Baseavam-se em dados enviados por professores e inspectores escolares e os responsáveis pela produção de tais publicações reconheciam que havia erros e lacunas¹⁶. Numa dessas publicações, foi decidido calcular o número de crianças em idade escolar (entre 7 e 14 anos), na base do crescimento da população apresentado nos

¹⁶ In *O Ensino Primário, 1915-1919*, 1923:4.

censos de 1900 e 1911. Noutros documentos, usaram-se critérios diferentes, e por isso, se fica com dados que nos anos sucessivos não podem ser comparados com facilidade¹⁷. Depois de ter examinado as diversas fontes, o quadro seguinte foi construído na crença de que os dados são provavelmente tão fiáveis quanto possível:

QUADRO 11

Número de Escolas Primárias — 1911-1926

Anos	Escolas rapazes	Escolas raparigas	Escolas mistas	N.º total escolas
1911-12	2916	1999	1106	6021
1915-16	2940	2145	1219	6304
1918-19	2938	2228	1397	6563
1922-23	—	—	—	6475
1925-26	—	—	—	6657

FONTE: *Ensino Primário Oficial 1910-1915*; *Ensino Primário Oficial 1915-1919*; *Anuário Estatístico*, 1917-1926.

De 1919 até 1932 não há indicação do número de escolas de rapazes e de raparigas, em nenhuma das estatísticas oficiais. Pode duvidar-se que tenham cessado de existir, mesmo depois da coeducação ter sido lançada em 1919. É difícil acreditar que todos os municípios foram eficientes na transformação de escolas monoeducativas em coeducativas, quando o documento da reorganização da educação de 1919 aceitava que as escolas de um só sexo podiam continuar a existir, onde não fosse possível aplicar a coeducação.

Embora os números possam conter alguma inexactidão, parece terem-se aberto, entre 1911-12 a 1925-26, 636 novas escolas, representando um aumento de 10.6% da rede escolar. O número de escolas criadas por decreto foi muito maior: em 1911, foram criadas por decreto mais de oitocentas escolas, mas na realidade apenas um quarto funcionou (Nóvoa 1989b). A taxa de crescimento médio anual das escolas primárias aponta para períodos em que há um pequeno crescimento e outros em que há crescimento negativo¹⁸.

¹⁷ Durante vários anos, o *Anuário Estatístico* apresentou o número de alunos e de escolas por género; de um ano para o outro, sem apresentar explicação, passou a omitir esse tipo de informação, apenas surgindo dados sobre números totais de escolas, como é o caso relativo aos anos entre 1922 a 1925.

¹⁸

QUADRO 1A

Taxa de crescimento médio anual das escolas primárias

Anos	Total %	% Escolas rapazes	% Escolas raparigas	% Escolas mistas
1912-16	1.15	0.2	1.78	2.46
1916-19	1.35	-0.02	1.27	4.64
1919-23	-0.34	—	—	—
1923-26	0.93	—	—	—

Examinar as matrículas escolares também apresenta os seus problemas, dependendo da fonte que se utiliza. Por exemplo, Áurea Adão chama a atenção de que 43.9 % das crianças em idade escolar estavam matriculadas nas escolas, em 1909-1910, no último ano da monarquia. A frequência escolar de 1915-16 não melhorou: pelo contrário, as matrículas caíram drasticamente com apenas 31.2% das crianças em idade escolar a frequentar as escolas (1984:47)¹⁹. Tanto Sampaio (1975) como Adão (1984) apresentam percentagens bastante semelhantes, cerca de 25% da frequência escolar em 1918-1919, enquanto a percentagem apresentada por Nóvoa (1987) para o mesmo ano académico é de 30.3% (1987:575). Nóvoa, por sua vez, afirma que a percentagem da frequência escolar dificilmente se alterou ao longo da República dado que em 1910 era já de 29.3% (1987:575). Por isso, embora os três autores concordem que a escolarização de massas foi ineficaz durante a República, diferem entre si nas percentagens que representam a sua construção. A partir das fontes disponíveis, o quadro seguinte tenta demonstrar a irregularidade da frequência escolar durante o período republicano.

QUADRO 12

Número de alunos/as matriculados/as no Ensino Primário — 1910-1926

Anos	N.º total matrículas	% matrículas raparigas
1909-10	272.293	39.2
1915-16	342.981	40.8
1919-20	289.781	40.7
1925-26	316.888	40.7

FONTES: Nóvoa 1987:575; Oliveira [1936]:889; e *Anuário Estatístico* 1926.

Como se pode observar a partir deste quadro, as matrículas aumentaram entre 1911 e 1916, mas depois disso começaram a diminuir, pelo menos até 1919; nos últimos anos da República, aumentaram de novo. A explicação fornecida na época para o decréscimo de matrículas, entre 1915 e 1919, enfatiza que poderia ser o resultado da falta de capacidade do Estado em garantir as condições sociais para a frequência escolar e, também, a não existência de um

¹⁹ Os autores acima referidos tentam combinar dados de diferentes fontes mas nem sempre são bem sucedidos. Adão (1984) e Sampaio (1975) confrontaram-se com um número de crianças em idade escolar (entre os 6 e os 14 anos) que duplicou mais ou menos no espaço de 8 anos (de 670.200 em 1911-12 para 1.128.100 crianças em idade escolar em 1918-1919, números apresentados por Sampaio 1975:44) com base no *Anuário Estatístico*. Partindo destes números, parece que Portugal experimentou um rápido crescimento da sua população jovem que quase duplicou no espaço de 8 anos. Estes números são contestados por Nóvoa (1987) que usa outras fontes (como as do *Censo Geral da População*) em que o crescimento da população juvenil segue um padrão mais regular.

censo escolar fiável. Um terceiro factor apontava o começo da coeducação nas escolas como contribuindo para a queda das matrículas (*Ensino Primário Oficial*, 1923). Este último argumento é discutível, já que o decreto que estabeleceu a coeducação foi publicado a 10 de Maio de 1919 e as matrículas escolares referem-se ao ano académico de 1918-19. Autores recentes tendem, em vez disso, a enfatizar a falta de um censo escolar fiável (Sampaio 1975) ou a ver as matrículas escolares diminuir em consequência da I Grande Guerra (Adão 1984).

Como era de esperar, as perspectivas de professores e educadores em geral eram críticas sobre a baixa frequência nas escolas, procurando explicações para esta situação. Alguns apontavam a ignorância dos portugueses, em particular dos camponeses, incapazes de reconhecer as vantagens da «instrução», «como factor de preservação racial» (Santos 1913:216; Miranda 1922). Para outros, a explicação residia na luta política que caracterizava o regime, contribuindo para a ausência de uma orientação coerente nas política educativa (Barros 1920). Outros ainda localizavam o problema na existência da educação pública: o Estado não era competente para educar (Campos 1919). Contudo, muitos dos testemunhos dos professores realçavam a falta de apoio do Estado em providenciar as escolas com condições adequadas e atractivas para a frequência das crianças e em pagar aos professores de acordo com a «superior missão» que tinham de desempenhar em aldeias distantes²⁰.

Em 1919, as políticas educativas assumiam que a expansão da escolaridade obrigatória incorporava várias propostas avançadas pela «Escola Nova». Mas, de facto, o grande esforço de educação na última fase da República centrou-se na expansão das escolas técnicas e na eliminação das «escolas primárias superiores». A escolaridade obrigatória não ganhou nem a atenção nem os esforços dos políticos da educação de uma forma sustentada.

Os problemas de acumulação no contexto semiperiférico de Portugal continuaram a existir. O Estado tentou, no começo da experiência republicana, legitimar a sua intervenção através da proclamação da sua principal crença na «instrução» e na educação. Mas alguns anos mais tarde, era já bastante claro que a contribuição da República para a educação não era tão extensa quanto a retórica educativa fazia pressupor. Depois de 1919, renovou-se a crença na capacidade do Estado Republicano. Mas não durou muito. Por isso,

²⁰ Um dos comentários mais frequentes em jornais de educação é a menção ao salário injusto e insuficiente que os professores recebiam do Estado, o que contrastava com a retórica sobre a importância acerca do «papel do professor». Veja-se por exemplo *A Federação Escolar*, 3.ª fase, 7 (328), 29 de Junho de 1918; *O Professor Primário*, VI (220), 6 de Março de 1924; *Educação Nova*, II (13), de Julho de 1925; *Revista Escolar*, 1, de Janeiro de 1921, 19-22.

os problemas de legitimação do regime tornaram-se mais uma vez visíveis. Simultaneamente, o Estado Republicano confrontou sérios problemas para manter a ordem nas ruas — para providenciar o contexto para uma acumulação continuada. Num tal conjunto de contradições, o fim do Estado Republicano com o golpe de 28 de Maio de 1926 era provavelmente um resultado esperado. A escola de massas desenvolveu-se a um ritmo mais lento do que era assumido pela retórica educativa. Terá a «feminização» do ensino continuado a crescer? É a esta questão que a secção seguinte será dedicada.

Políticas educativas e a «feminização» do ensino

De acordo com Nóvoa, a profissão docente, em particular depois de 1919, adquiriu um novo prestígio e maior reconhecimento da sua importância e contribuição para o desenvolvimento dos ideais republicanos: se os anos vinte constituíram a «idade de ouro das escolas» (Nóvoa 1987:586), o período final da República foi «a idade de ouro dos professores primários, (...) o período em que a acção cultural e social dos professores primários foi mais notável (...) [e] no momento em que o seu estatuto sócio-económico atingiu o ponto mais alto da sua história profissional» (1987:609-10). De facto, Nóvoa (1987) consegue comparar os salários de diferentes ocupações nos anos de 1915, 1919 e 1925 incluindo tenente, 3.º oficial, professor primário, trabalhadores fabris e rurais. Entre 1919 e 1925, os professores obtiveram um aumento salarial o que nem todas as ocupações referidas conseguiram. Pela primeira vez, os relatórios internacionais enfatizavam uma melhoria na situação económica dos professores portugueses, semelhante aos professores do Japão, Bélgica e França, e acima dos professores italianos e russos (ver Nóvoa 1987:623-5). Mais ainda, no processo de luta e negociação entre a profissão docente e os governos republicanos, outras condições de ensino também melhoraram. Por exemplo, o *ratio* estudante/professor baixou de 47.8 em 1916, para 43.3 em 1921 e para 38 em 1926 (Mónica 1975:484). À luz deste contexto é necessário analisar o processo de «feminização» no sistema educativo português no sentido de tomar consciência das mudanças operadas desde o fim do século XIX. Parece claro que o número de professoras aumentou num momento em que a profissão docente gozava de melhores condições comparadas com as da viragem do século. Por isso, as explicações do trabalho das professoras em termos de ser «mais barato» não parecem poder ser apoiadas pela análise histórica deste período.

Em 1910, 52.2% dos professores eram mulheres, constituindo assim a maioria na profissão. Em 1916-1917, essa percentagem subiu para 60.2, e em 1925-26, cresceu para 66.2%.

QUADRO 13

Número de professores e professoras primários/as

	N.º Professores	N.º Professoras	% Professoras
1910-11	2777	3031	52.2
1915-16	3033	4594	60.2
1918-19	3038	4902	61.7
1925-26	2865	5619	66.2

FONTE: *Ensino Primário Oficial 1910-1915; Ensino Primário Oficial 1915-1919; Anuário Estatístico 1926.*

A partir deste quadro, torna-se claro que a proporção de professoras continuou a aumentar com o regime republicano. Entre 1911 e 1926 a percentagem de professoras cresceu cerca de 14%. Uma linha semelhante poder-se-ia observar nas Escolas Normais, até mesmo com uma percentagem mais expressiva de alunas:

QUADRO 14

Número de alunos e alunas nas Escolas Normais

	N.º Estudantes H	N.º Estudantes M	% Estudantes M
1918-19	761	2801	78.6
1920-21	113	449	79.8
1922-23	94	543	85.2
1925-26	90	724	88.9

FONTE: *Anuário Estatístico 1919, 1921, 1923, 1926.*

Na medida em que estes números são fiáveis, a mudança nas políticas republicanas aparece com alguma visibilidade, no que diz respeito às escolas de formação de professores. A partir de 1919, a reorganização da formação de professores, reduzindo para três o número das Escolas Normais, significou uma redução no número dos seus estudantes. Na perspectiva de Nóvoa, esta medida explica-se como uma tentativa de reduzir o desemprego dos professores e de reforçar um novo currículo baseado em disciplinas específicas para a formação de professores (Nóvoa 1987: 670). Embora o número total de formandos diminuísse a partir desse ano em diante, o número das formandas aumentou consideravelmente, apontando para o desenvolvimento da «feminização» do ensino nos anos que se avizinhavam.

Em contraste, o número de professoras nas escolas normais era bastante baixo em comparação com os seus colegas masculinos, sobretudo se se tiver em mente o número de formandas nestas instituições e o de professoras na profissão. Antes da reorganização que teve lugar em 1919, elas constituíam

um quarto do total. Depois desse ano, a visibilidade das professoras nas escolas de formação de professores foi severamente reduzida, com um ligeiro aumento nos anos seguintes:

QUADRO 15

Número de professores e professoras nas Escolas Normais

	N.º Professores	N.º Professoras	% Professores M
1918-19	145	50	25.6
1920-21	64	8	11.1
1922-23	77	12	13.4
1925-26	76	13	14.6

FONTE: *Anuário Estatístico 1919, 1921, 1923, 1926.*

O que é interessante é o facto das políticas republicanas na educação enfatizarem retoricamente a imagem do professor como «missionário», como «líder da comunidade», como um «árbitro da nação», imagens que, no contexto das relações patriarcais, eram masculinas. A *Reforma Educativa* de 1911 estabeleceu que os professores primários eram os «árbitros dos destinos morais da Pátria» (cap. III), tornando-se necessário garantir-lhes a independência económica para cumprirem esta missão.

Esta Reforma dirigia também a sua atenção para aqueles que tinham a seu cargo crianças pequenas entre os 4 e os 7 anos de idade, nível de ensino que não era obrigatório. Neste ponto, a *Reforma de Educação* de 1911 identificava explicitamente que apenas as mulheres seriam colocadas nos jardins de infância. Um outro diploma estabeleceu mais tarde que «cada professora [nos jardins de infância] deve substituir-se quanto possível a uma verdadeira mãe»²¹. O facto de serem chamadas professoras e não «mestras» ou «jardineiras» pode ser interpretado como uma tentativa de garantir prestígio à tarefa de educar no jardim de infância, atraindo mulheres para este nível de ensino, ao mesmo tempo que intentava procurar reduzir o seu número nas escolas primárias. Em contraste com a clara identificação do género feminino no jardim infantil, a ênfase no papel moral dos professores nas escolas primárias, no contexto de relações patriarcais, podia indicar que este nível de ensino precisava, preferencialmente, de uma força de trabalho masculina, intentando-se que o ensino primário pudesse voltar a alcançar o seu antigo estatuto como profissão masculina.

Um jornal republicano publicou um artigo em 1932 argumentando que as professoras não se adequavam ao ensino por causa «do seu feitio, a sua

²¹ Decreto n.º 6348, 14 de Janeiro de 1920.

constituição física, a fragilidade própria do seu sexo, o papel de mãe e mulher». O facto de serem simultaneamente mães e esposas tornavam-nas incapazes de «(...) propagar ideias justas, combater vícios, encarregar melhoramentos materiais, destruir preconceitos, concitar iniciativas, etc.»²². A imagem masculina do professor como «missionário da democracia» estava tão fortemente difundida na época que as mulheres não eram consideradas como adequadas para o ensino por fracções do movimento republicano, por não estarem preparadas para desempenhar o importante papel de defender a frágil democracia, através da escolarização e do envolvimento na comunidade. No artigo mencionado, dizia-se que a profissão devia ser conduzida por uma

«(...) legião de bons professores, prontos a tomar sobre ombros a pesada tarefa de combater a ignorância desenfreada na rua, na praça pública, no meio dos aldeões, no seio das famílias, em toda a parte em que o professor deve fazer sentir a sua acção benéfica e purificadora».

Em vez disso, a profissão estava a ser esmagadoramente conduzida por uma «aluviação» de professoras que, obviamente, na opinião do autor do artigo, era prejudicial à profissão docente. Influenciados pelas teorias «positivistas», particularmente Comte, muitos republicanos tenderam a ver as mulheres no «estado metafísico», como objectos de manipulação por parte da Igreja Católica, e, por isso, carenciadas de educação. No entanto, outras perspectivas neste campo foram também defendidas por republicanos, revelando a existência de tensões e contradições sobre o papel das mulheres na sociedade, a sua educação e direito de voto, questões a que se voltará no capítulo 8.

Algumas indicações existem de que houve outras tentativas para restringir o número de professoras nas escolas primárias. Na *Reforma de Educação* de 1911, pressupunha-se que só professoras deviam ensinar nas escolas mistas e nas escolas de raparigas. Nas escolas de rapazes aparentemente só se aceitavam homens, contrariamente ao que se tinha proposto nas reformas anteriores, em que, na ausência de professores, se defendia que as mulheres podiam aí ensinar. Mais tarde, a reorganização do ensino primário de 1919, em conjunto com o lançamento da coeducação, estabeleceu que, nas escolas de dois ou quatro lugares, devia ser colocado um número igual de homens e mulheres como professores; em escolas com número ímpar de lugares (3 ou 5), competiria às mulheres ocupar a vaga que ultrapassava a paridade de lugares; nas escolas de 5 ou mais lugares, podiam as mulheres exceder o número de professores, mas guardando sempre duas vagas para elementos masculinos na primeira fase de preenchimento de lugares. Apenas no terceiro concurso, não tendo surgido concorrentes masculinos nos outros

²² In *República*, 20 de Julho de 1932; tb. citado in F. Monica 1977:210.

dois, os lugares seriam destinados a professoras²³. Quando a escola tinha só um professor, devia ser seleccionada uma mulher²⁴, seguindo a anterior tradição implementada pelas *Reformas de Educação* de 1878 e de 1911. Que estas regulamentações causaram descontentamento fica claro a partir da publicação de um decreto alguns anos mais tarde. A nova lei indicava que, mesmo nas escolas mistas de seis ou mais lugares, devia ser mantido igual número de professores e professoras: «estabelecer-se-á o mesmo equilíbrio de forma a haver tanto professores como professoras»²⁵. Contudo, no ano seguinte, esta última regulamentação foi anulada a favor da incluída na reorganização do ensino primário de 1919, podendo entender-se que havia dificuldade em encontrar elementos masculinos para ensinar na escola primária²⁶.

Mais importante é que a reorganização de 1919 estabelecia que as professoras deviam tomar a seu cargo os três primeiros anos da escolaridade obrigatória, enquanto os últimos dois anos deviam ser entregues aos elementos masculinos. O documento sublinhava também que se na escola existisse um professor com competência especial para o ensino dos três primeiros anos podia encarregar-se deles. Em contrapartida, não se considerava que as professoras fossem competentes para ensinar nos últimos anos da escola primária. A tarefa de preencher os lugares na escola primária em 1919 aparecia assim como bastante complexa: em primeiro lugar, era necessário obter um balanço justo entre os dois sexos em relação ao número de professores, i.é, aumentar o número de professores homens; em segundo lugar, era necessário tomar em conta a idade das crianças e a complexidade do conhecimento que se considerava directamente relacionado com o género do professor.

Pode concluir-se que a construção das relações entre os dois géneros no interior da escola primária era um processo conflitual. A «feminização» das escolas primárias foi problemática para os políticos republicanos, particularmente para aqueles que estavam influenciados pelas contribuições positivistas. As tensões resultantes deste processo podem não ser imediatamente visíveis. «Liberdade, Igualdade e Fraternidade» ecoavam nas mentes republicanas como guias para a acção, orientações que podem ter contribuído, por exemplo, para assegurar direitos básicos para as professoras, como o acesso a formas idênticas de educação e formação, o direito a votar em eleições para as juntas escolares, ou mesmo o direito a auferir o mesmo salário que os colegas masculinos. E, pela primeira vez, as professoras das Escolas Normais começaram a receber os mesmos salários.

²³ Decreto n.º 6137, 29 de Setembro de 1919, art.º 83º.

²⁴ Decreto n.º 6755, 10 de Julho de 1920.

²⁵ Decreto n.º 9561, 1 de Abril de 1924.

²⁶ Decreto n.º 10984, 31 de Julho de 1925.

A *Reforma de Educação* de 1911 reorganizou a formação de professores em novas instituições de formação onde a coeducação era implementada apenas nas disciplinas comuns aos dois sexos. Havia cursos separados para algumas disciplinas: às mulheres devia ser ensinado jardinagem, horticultura, economia doméstica e trabalhos de agulha; deviam ter contacto com o trabalho de uma enfermaria de maternidade. Aos homens devia ser ensinado agricultura, exercícios militares e natação²⁷.

Um ponto importante ainda a considerar sobre a situação dos dois géneros no ensino primário era o facto das professoras tenderem, aí, a ocupar as posições mais baixas. As estatísticas existentes são bastante incompletas, não havendo possibilidade de saber o número de professores efectivos e provisórios. Provavelmente, a grande maioria dos professores rurais eram mulheres, ensinando em lugares remotos. Quantas de entre elas eram directoras em escolas urbanas? Poucas, certamente, menos do que a sua maioria na profissão nos poderia fazer esperar. Não havia inspectoras. Embora a legislação tenha antecipado a possibilidade de as mulheres serem inspectoras de jardins de infância, no que se refere ao ensino primário, claramente se estabelecia que não podiam ser inspectoras²⁸.

Para sumariar brevemente esta secção sobre a construção da escola de massas e a «feminização» do ensino durante os anos republicanos, enfatiza-se o carácter irregular do primeiro processo e a sustentada progressão do segundo. Em contraste com o período anterior analisado (1870-1910), em que os dois processos se desenvolverem de forma articulada, a «feminização» do ensino parece ganhar, neste período, alguma «autonomia» face à escola de massas, sugerindo um desenvolvimento que toma o seu próprio ritmo. Como resultado da «feminização», o ensino parece ter adquirido a imagem de *trabalho de mulheres*, atraindo um número crescente de elementos femininos. O que é bastante inesperado, dadas as tradicionais explicações sobre a «feminização» do ensino como degradando o estatuto económico da profissão, é que esta continuou durante o período em que a profissão docente ganhou melhores condições económicas e um reconhecimento mais alargado dos seus méritos.

Conclusão

Não é fácil lidar com um período histórico em que os processos políticos desempenharam um papel tão visível. Contudo, é um período importante

²⁷ *Reforma de Educação* de 1911, art.º 111 e 112.

²⁸ Decreto n.º 6137, 29 de Setembro de 1919.

para a nossa compreensão sobre a construção da escola de massas e da «feminização» do ensino, ajudando-nos a ir mais longe no questionamento da relação entre ambos os processos. Começou por se questionar se se tinha mantido a ligação causal entre «feminização» do ensino e a construção da escola de massas como no período de 1870-1910. Uma outra questão orientadora foi o desejo de compreender se o Estado português continuou a encorajar a expansão do número das professoras tal como fizera anteriormente. Adicionalmente, foi possível questionar se o *maternalismo* prevalecia ainda na relação das mulheres com o ensinar na escola primária.

Da análise deste capítulo, a «feminização» do ensino parece ter ganho alguma autonomia face ao ritmo do desenvolvimento da escola de massas: o número de professoras cresceu incessantemente, enquanto a escola de massas cresceu de forma irregular, tomando em consideração o desenvolvimento da rede escolar e o número de matrículas dos alunos.

O desenvolvimento dissemelhante de ambos os processos leva-nos a analisar a actividade do Estado republicano face à escola de massas e à «feminização» do ensino. Em relação ao primeiro processo, foi possível revelar a discrepância entre a retórica sobre a importância da «instrução» para as classes trabalhadoras e a construção irregular da escola. Em relação ao segundo, houve algumas tentativas explícitas por parte do Estado de, se não de diminuir, pelo menos de restringir a proporção de professoras nas escolas primárias. Entre 1911 e 1919, os jardins de infância foram apresentados como os lugares *por excelência* da actividade de ensino das mulheres fora da esfera doméstica, enquanto o ensino primário foi apresentado com imagens do mundo masculino. Entre 1919 e 1926, com a implementação da coeducação nas escolas primárias, estava estabelecido que as professoras se deviam encarregar das três primeiras classes e os professores das últimas duas.

Assim, pode afirmar-se que a República não foi capaz de obter um «equilíbrio justo dos sexos» no ensino primário como alguns documentos oficiais reclamavam. Ensinar numa escola primária era já considerado, neste período, como *trabalho de mulheres*, pelo menos ao nível das actrices sociais — i.é, das mulheres que valorizavam uma vida autónoma ou tinham que ganhar a vida para si próprias e seus dependentes. Como se verá no capítulo 9, onde se tornarão audíveis as vozes das professoras através das suas histórias de vida, nas famílias republicanas das classes média ou média-baixa, as filhas deviam ser preparadas para o trabalho assalariado. Ensinar era uma das poucas opções possíveis (se não a única). Empregadas de lojas ou telegrafistas não possuíam o estatuto social que o ensino podia oferecer a estas famílias. No seio destes grupos, o ensino foi investido com uma imagem de uma ocupação adequada à «natureza» das mulheres. As actividades das mulheres como mães e professoras de crianças passaram a ser percepcionadas mais em termos de continuidade que de ruptura.

Contudo, ao nível da retórica do Estado, não se encontra esta imagem. A retórica política sobre o papel do professor assentava em imagens retiradas da esfera pública das actividades masculinas. O facto de que o Estado ter sido capaz de manter uma tal retórica durante o período republicano, quando eram sobretudo mulheres que entravam no corpo docente, levanta algumas questões interessantes. A retórica do Estado foi uma estratégia para lidar com os problemas de legitimação criados por uma força de trabalho predominantemente feminina? Ou foi antes uma tentativa para atrair homens para o ensino primário? As duas formulações podiam realmente coexistir no sentido de que ambas tinham a ver com problemas de legitimação com que se confrontava o Estado. No contexto de uma lenta acumulação, onde eram frequentes as pressões sobre o Estado para assegurar um contexto político mais seguro para a acumulação capitalista, ganhavam novo significado os problemas de legitimação ao empregar-se um número crescente de professoras. Percepcionadas como membros da força de trabalho «mais baratos» e «maleáveis», ofereciam uma resposta funcional a alguns problemas com que o Estado se confrontou no ensino primário. Contudo, tratava-se de questões complexas porque o Estado republicano não aceitava as mulheres como *cidadãs*, negando-lhes o direito a votar em 1913 (cf. capítulos 5 e 8). Mais ainda, dado o contexto das relações patriarcais, as professoras estavam envolvidas numa teia de relações sociais que não lhes dava o mesmo poder que os seus colegas para serem líderes da comunidade rural como se afirmava no discurso do Estado republicano.

No que diz respeito ao Estado patriarcal, houve mudanças durante este período, acomodando algumas das pressões colocadas pelos movimentos sociais, a maçonaria feminina e as organizações feministas. Simultaneamente, outras pressões foram bloqueadas, como foi o caso do voto das mulheres. No que se refere à situação das mulheres na educação, promoveu-se um tratamento mais igualitário das raparigas nas escolas, através do regime da coeducação, como forma de providenciar igualdade de oportunidades. Alguns direitos que as professoras primárias adquiriram no fim do século XIX — o direito a auferir o mesmo salário que os pares masculinos, assim como o direito à formação e a uma definição mais alargada do seu trabalho — foram mantidos durante os anos republicanos e devem ser reconhecidos como mudanças sustentadas dentro do Estado patriarcal.

Poderá dizer-se que o último período republicano anunciava já o período de transição para o Estado Novo? Que mudanças experimentaram a escola de massas e a «feminização» do ensino nos primeiros anos da ditadura? Será estas (e outras) questões que se focarão no capítulo seguinte, tentando clarificar a mudança no *mandato* para a educação, assim como nas políticas educativas que seguiram as mudanças políticas e sociais introduzidas pelo golpe militar de 28 de Maio de 1926.

CAPÍTULO 7

«REGRESSO A LINHAS ESTRITAS NAS RELAÇÕES ENTRE SEXOS» — REALISMO PRAGMÁTICO E COMPARTIMENTAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DA DITADURA MILITAR (1926-1933)

Introdução

Durante os primeiros anos da Ditadura Militar, iniciada a 28 de Maio de 1926, o conflito a nível de relações de género, na escola primária, e os efeitos sobre a actividade de ensinar foram mais visíveis que no período anterior. Os primeiros anos caracterizaram-se por políticas contraditórias a nível educativo, enquanto a luta pelo poder se desenrolava entre fracções de republicanos conservadores e os nacionalistas, e se confrontava com várias revoltas de sectores dos republicanos radicais e dos socialistas. O ano de 1930 marca uma clarificação do regime, no que diz respeito a políticas educativas, e em 1933 o Estado Novo emerge com uma nova Constituição.

As mudanças implementadas no sentido da «nacionalização da educação» serão aqui focadas, no contexto da instabilidade política do regime. Uma das suas primeiras medidas, a suspensão do regime da coeducação nas escolas primárias, é examinada em detalhe. Questões centrais aqui são: porque assumiram as relações entre os géneros uma tal importância neste período instável? Que relação se estabeleceu entre «nacionalização da educação» e a separação entre os géneros? Que implicações para a escola primária e para quem ensinava? Terá a separação dos géneros — que Nóvoa (1992:458) descreve como uma «lógica de compartimentação» — constituído uma forma de retórica política, colidindo inevitavelmente com o «realismo pragmático» de redução das despesas públicas ao mínimo possível? Algumas destas questões serão discutidas na próxima secção, na sua relação com o desenvolvimento da escola de massas e a «feminização» do ensino.

Flutuações contraditórias nas políticas educativas e a consolidação ideológica da educação

Desde o início do golpe militar, se pode identificar, embora com flutuações, orientações governamentais para transmitir o que a nova ordem considerava como valores centrais da nação. Segundo Mónica «a escola primária desempenhou um papel duplo — o de tentar apagar as lealdades culturais e oferecer uma nova ideologia oficial» (1978:38). Uma outra área de mudança clara da parte do Estado foi a educação de ambos os géneros: a coeducação foi extinta. Quanto à educação religiosa, foi restabelecida nas escolas privadas logo a seguir, mas há indicações que só a partir de 1936 a educação católica voltou a ser ensinada nas escolas primárias públicas.

As novas orientações para as políticas educativas constituíram campo extremamente conflitual entre os vários grupos políticos (cf. Stoer & Araújo 1987). O carácter conflitual das mudanças educativas pode ser ilustrado através dos debates em torno da «escola única», questão que era central tanto para os apoiantes do regime como para republicanos. Para estes, a escola única permitiria concretizar a escola universal, gratuita e laica. Através dela, as classes trabalhadoras poderiam ascender a situações sociais mais justas, através da realização das suas capacidades, e uma harmonia social podia ser construída com a convergência dos vários grupos sociais no mesmo tipo de escola.

Os anarquistas, exprimindo a sua perspectiva através do jornal *A Batalha*, sublinhavam que a igualdade não podia ser atingida através da escola, já que seriam as relações de poder a determinar a distribuição do conhecimento. Nem a igualdade política de todos dentro do Estado podia constituir-se como base de acesso às posições políticas centrais.

Os situacionistas afirmavam que a escola única era um disfarce que os radicais utilizaram para defender a escola laica. Marcelo Caetano, num artigo publicado no jornal conservador *A Voz*, em 1928, escreveu que implementar tal tipo de escola era um crime contra «os direitos sagrados da família», pois intentava retirar a esta a autoridade de educação sobre as suas crianças (cf. Cortesão 1988:203-5). A escola única não era mais que uma imitação do modelo da escola bolchevista. Era também um mito pois que pressupunha que a igualdade podia ser obtida com seres dotados de capacidades inatas desiguais. Na sua perspectiva, o direito de ocupar posições sociais elevadas era o resultado de um longo processo de formação apropriada que não era obtido nas classes trabalhadoras. Um filho inteligente, oriundo de famílias desse grupo social, podia naturalmente vir a ser um trabalhador eficiente na arte herdada do pai, podia chegar até ao topo dessa ocupação. Se, através da escola, conseguisse alcançar posições sociais elevadas, seria sempre um profissional medíocre e um homem infeliz (cf. Mónica 1980).

A partir de 1930, ano em que Salazar produz um discurso marcante, comemorativo do golpe do 28 de Maio, a legislação toma como seu foco a produção de uma educação pública mais ideológica, tornando-se patente que o Estado procurava encontrar formas hegemónicas de acordo com linhas definidas em torno do nacionalismo, ordem e hierarquia.

No período 1926-1930, detectam-se frequentes flutuações políticas na educação escolar, enquanto se pode afirmar que o período 1930-1933 regista a consolidação ideológica da educação. As medidas de política educativa tomadas durante esses períodos foram objecto de análise numa outra obra (Stoer e Araújo 1987), por isso apenas haverá referências breves a algumas das suas características mais salientes.

Pode afirmar-se que, a partir de Junho de 1926, começaram a ser tomadas medidas em relação à escola primária que, em muitos casos, contribuíram para o seu empobrecimento. Não só a escolarização foi reduzida para quatro anos, como se assistiu à abolição das escolas primárias superiores, substituídas por escolas primárias complementares, pouco depois por sua vez anuladas. Várias outras medidas tomadas revelam a preocupação de operar uma distanciação em relação à educação republicana, procurando reduzir expectativas de mobilidade social, acentuando até a necessidade de evitar que os liceus fossem sobrecarregados com uma procura social intensa.

Ao mesmo tempo que algumas preocupações em torno da «lição das cousas» se mantiveram, a educação cívica republicana desaparecia para dar lugar a uma «educação nacionalista», em que a história de Portugal procurava cimentar a sua influência através da selecção de figuras que transmitiam mensagens de «defesa da pátria», «lealdade e honra», etc. Parte deste projecto era também o acentuar da naturalidade da educação doméstica para as raparigas, e alguns dos textos legais não deixam de transmitir o modelo que pressupõem de unidade familiar, e seus acessórios, e claramente conotados com as classes médias e a pequena burguesia.

A formação de professores constitui-se em exemplo especial de flutuações políticas, já que com Duarte Pacheco como Ministro da Instrução, em oposição aos governos anteriores da ditadura, reabriram as escolas de formação de professores e faculdades, para que «não se prejudicasse a cultura nacional». Alargou-se também a sua formação de três para quatro anos, com preocupações que se afirmavam pelo aprofundamento da educação profissional e da cultura em geral. Enunciaram-se preocupações pelo desenvolvimento da educação das classes trabalhadoras e da democracia, reclamando-se inclusivamente dos ideais republicanos subjacentes à Reforma Educativa de 1911. A flutuação de políticas nesta área parece relacionar-se com a resistência que os governos encontraram no pós 28 de Maio 1926, quando tentaram imprimir novas orientações na formação de professores (cf. Nóvoa 1992).

No que diz respeito aos liceus, parece ter havido um consenso quanto ao importante papel dos liceus na «nova ordem». Não só se assistiu ao lançamento de medidas que procuraram expandi-lo qualitativamente, como também se reforçou a ideia de que a formação dos novos líderes, de que o país precisava, deveriam por ali passar.

No período 1930-33, assistiu-se ao incremento da actividade do Estado, procurando regular áreas em que a sua orientação política se podia fazer sentir, em primeiro lugar, na redução de poder de intervenção do professorado; em segundo lugar, redireccionou-se a educação à volta de valores do nacionalismo e do autoritarismo, reclamando-se em simultâneo de fazer desaparecer formas educativas «demasiado dispendiosas», «supérfluas» ou «desnecessárias»; em terceiro, procurou fornecer-se canais privilegiados para o acesso das elites ao poder (cf. Stoer e Araújo 1987).

A redução dos salários dos professores assim como o aumento da distância entre os salários das várias categorias é referido em Nóvoa (1987:646-7). A censura foi introduzida também nos jornais de professores, e foi proibida a sua participação em associações sindicais. A formação necessária para se aceder à carreira foi desqualificada no sentido em que se legislou que, depois da escola primária, era necessário frequentar apenas 2 anos na Escola Normal.

Com a redução dos currículos escolares em extensão e conteúdo, assim como da escolaridade obrigatória a três anos, e a criação dos «postos escolares», estava criado um quadro de intervenção do Estado, na educação primária, visivelmente marcada por concepções do que se pretendia destinar como processo educativo para «os pobres».

Em contraste, a educação dos liceus mereceu, a partir deste período, uma atenção muito particular, pois que se articulava com o ensino superior e a educação das elites, como se lhe referem os Estatutos do Ensino Secundário (1932). Tal como no ensino primário, a ideologização em termos dos ideais de «Deus, Pátria e Família» foi incrementada, ao mesmo tempo que eram tomadas medidas pedagógicas (como a correspondência escolar, jornais escolares) que aproveitavam de propostas do movimento da «Educação Nova», fornecendo uma imagem de alguma diversidade nas estratégias pedagógicas adoptadas (cf. Stoer e Araújo 1987, entre outros).

A construção da escola de massas 1926-1933

Alguns dos tópicos relativos à construção da escola de massas, no período compreendido entre 1926-1933, permitem perceber que o mandato para a escola de massas mudou, uma vez que deixou de ser orientado para a produção de uma relação mais estreita entre a educação e a economia, como

acontecera no período republicano de 1919-1926. Pelo contrário, a escola de massas parece ser orientada, a partir de então, para refrear as expectativas de mobilidade social, herdadas do regime republicano.

O discurso político acerca da escola de massas tornou-se cada vez mais pragmático: como os recursos para a educação eram escassos, o Estado reduziu a duração da escola de massas ao mínimo. Procurou também expandir o número de alunos matriculados, tornando-se, na generalidade, mais eficiente e menos ambicioso na expansão da escola do que o regime anterior. Uma leitura dos documentos oficiais mostra que a escola de massas se tornou cada vez mais empobrecida em termos da sua qualidade, enquanto ao sector liceal foram concedidos a atenção e os recursos necessários para a sua expansão.

Mónica (1977) já tinha discutido este dilema aparente: um regime político que desconfia da educação crítica e mais desenvolvida e proclama uma espécie de «retorno ao que é básico», ao mesmo tempo que aumenta o número de matrículas nas escolas e promove a redução das taxas de analfabetismo. Na perspectiva desta autora, a escola de massas expandiu-se com o regime autoritário, não porque o regime tivesse preocupações especiais com a educação das classes trabalhadoras em si, mas sobretudo porque a escola de massas constituía uma poderosa forma de controlo político e cultural das crianças e dos grupos sociais mais rebeldes:

Sérgio Grácio (1986) salienta, em particular, que a escola de massas foi truncada no seu número de anos obrigatórios para proporcionar a possibilidade de alargamento da rede de escolas de um modo mais efectivo e a custos controlados. Contudo, os factores económicos não fornecem, na sua perspectiva, uma resposta completa à questão de como e porquê a escola de massas foi reorientada em modos específicos pela ordem autoritária, a partir de 1926. De acordo com os políticos, que se sucederam no poder depois daquele ano, a educação formal era vista como aumentando as aspirações sociais, consideradas como processo arriscado. Grácio cita o Ministro da Instrução, Eusébio Tamagnini, dizendo em 1926:

«importa, antes de mais nada, pôr fim a esta superprodução legal de forças intelectuais, porque é um factor de *déclassement* social, porque dá origem a esta multidão de semiproletários, uns saídos da massa operária e que jamais se tornarão burgueses, outros vindos do alto e que nunca se resignarão à sorte de simples trabalhadores, todos profundamente isolados e inclinados à revolta (...)» (cit. in Grácio 1986:32-33).

António Nóvoa (1992) defende uma perspectiva semelhante, sublinhando que a escola de massas se desenvolveu sob uma «lógica minimalista» de forma a que não originasse novas aspirações sociais e se reduzissem as expectativas de usar o capital educativo como factor de mobilidade social (1992:479).

A partir do que estes autores afirmam, torna-se claro que não só a inculcação ideológica, mas também o refreamento das expectativas sociais, ao nível das intenções e das práticas, já estavam presentes no período entre 1926-1933. No entanto, nos primeiros anos pós-republicanos estas actividades foram mais difíceis, dado que as memórias e experiências do regime republicano estavam muito vivas e as organizações políticas mantinham algumas das suas redes intactas. Mas depois de 1930, as duas orientações já mencionadas (i.é: a inculcação ideológica e o refreamento das expectativas sociais), como resultado da clarificação política, começaram a exercer a sua influência nas políticas educativas.

Nóvoa (1992) enumera quatro estratégias usadas pelo Estado na sua intervenção contra a herança republicana. Primeiro, a «estratégia de compartimentização» da escola que pôs fim ao regime de coeducação, separando os rapazes das raparigas, e definindo diferentes canais sociais ao longo da sua escolaridade. Em segundo, a lógica do «realismo pragmático», já mencionada. Em terceiro lugar, a imposição de uma administração do sistema educativo centralizada e autoritária, reforçada por mecanismos de inspecção e controlo apertado dos professores. Em quarto lugar, a estratégia de reduzir o estatuto profissional dos professores, desvalorizando a sua formação profissional bem como os requisitos para ensinar.

É a separação de ambos os sexos e consequentemente, no fim da coeducação na escola primária que se analisará em seguida, uma vez que as outras três estratégias têm sido referidas de um ou de outro modo.

Logo após o golpe militar, foram feitas as primeiras tentativas para pôr um fim à coeducação. Mas foi apenas em 1927 que um decreto foi capaz de alterar este regime: a partir de então, rapazes e raparigas deviam ser ensinados separadamente¹, devendo ser implementado «gradualmente, de forma a não perturbar o bom funcionamento da escolarização ou aumentar o orçamento para a educação». Uns meses mais tarde, foi enviada uma circular aos inspectores clarificando o que constituía uma «escola»: «a mesma e única entrada, espaço de recreio, lavabos e outras instalações higiénicas». O mesmo edifício podia constituir duas escolas, desde que aos dois sexos fosse oferecida completa separação. Quando não fosse possível dividir o mesmo edifício em duas escolas ou ter dois edifícios, as escolas mistas continuavam a existir até que houvesse oportunidade de construir um novo. As novas leis realçavam que as escolas mistas se justificavam, por restrições de espaço e falta de professores. Uma outra excepção poderia ser aplicada a crianças com dificuldades de aprendizagem que podiam ser

¹ Decreto n.º 13.619, 18 de Maio de 1927, art.º 3. Um mês depois, este decreto foi anulado, mas foi substituído por um outro — decreto n.º 13.791, 16 de Junho de 1927 —, onde a separação dos sexos foi reafirmada (art.º 3).

ensinadas juntas (ou mesmo rapazes com dificuldades de aprendizagem e raparigas com aprendizagem normal)². A separação de sexos na escola primária implicava a ênfase na «educação doméstica da mulher, hoje em dia mais importante que nunca, para que ela compreenda muito claramente o seu papel social»³. Às raparigas devia ser ensinado a bordar e fazer renda⁴.

O regime de separação de sexos foi de novo reafirmado uns meses mais tarde⁵, provavelmente porque terá havido mais resistência do que se esperava ou porque o ritmo foi considerado bastante lento. Neste decreto, justificava-se a implementação da separação de sexos na base de queixas contra a coeducação, dos pais e também de notas críticas que apareceram nos jornais de educação conservadores, como a *Educação Nacional*, que chamavam à coeducação uma «mancha negra poluindo a vida da escola». Em contraste, vários sectores saíram em defesa da coeducação, tal como o inspectorado, em relatórios produzidos em Agosto e Setembro de 1927. Os professores deram o seu apoio a esta defesa em encontros que ainda puderam organizar, bem como grupos de mulheres que escreveram para o Ministro da Instrução (Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas). Estas perspectivas serão posteriormente analisadas no capítulo 8.

Apesar das novas políticas da educação a respeito das escolas segregadas por sexo terem sido anunciadas, as escolas mistas, paradoxalmente, ainda continuaram a ser criadas em maior número, como demonstram os decretos após 1930⁶. Num novo decreto em 1931, foi de novo afirmado que «é necessário promover a melhor economia possível nas escolas primárias», o que significava, entre outras coisas, aumentar a relação professor/aluno — cada professor devia encarregar-se de 45 alunos, devendo as escolas mistas continuar a existir quando o número de alunos de ambos os sexos não justificasse o emprego de dois professores⁷.

Existiam pois claras tensões entre a pressão para reduzir os custos económicos das escolas, implicando o aumento do número de escolas mistas nas pequenas aldeias, e a retórica da separação dos sexos que procurava ganhar terreno. Apesar da censura ter já sido imposta, travou-se um debate em torno da educação dos sexos, questionando a nova ortodoxia da separação. A partir das intervenções em jornais de professores, e mesmo de documentos legais, é bastante claro que se tratou de um terreno contestado.

² «Aos Srs, Inspectores dos círculos escolares», 24 de Setembro de 1927.

³ Portaria n.º 5060, 18 de Outubro de 1927.

⁴ Decreto n.º 14.463, 7 de Outubro de 1927.

⁵ Decreto n.º 15.032, 15 de Fevereiro de 1928.

⁶ Oitenta e duas escolas mistas, 5 escolas para raparigas e 7 escolas para rapazes foram criadas em 1930.

⁷ Decreto n.º 20181, 24 de Julho de 1931.

Focando agora a extensão efectiva das escolas primárias entre 1926 e 1933, é bastante visível que, em 1932, as escolas mistas representavam mais que um terço do número total de escolas primárias, como se mostra no quadro seguinte:

QUADRO 16
Número de Escolas Primárias

Anos	Escolas Rapazes	Escolas Raparigas	Escolas Mistas	Total Número Escolas
1926-29	—	—	—	6648
1928-29	—	—	—	7005
1930-31	—	—	—	7477
1932-33	2330	2292	2768	7390

FONTE: *Anuário Estatístico*, 1927, 1930, 1932, 1935.

Como já foi salientado, os anos 1926-1933 foram anos de instabilidade política, possivelmente tão intensa como os anos republicanos. A média anual da taxa de crescimento da rede de escolas, no período 1927-1931, foi cerca de 3%; nos anos subsequentes, entre 1931-33, caiu para um crescimento negativo (cerca de - 0.6)⁸. O mesmo processo ocorreu nas matrículas das escolas:

QUADRO 17
Número de matrículas nas escolas

Anos	Total n.º matrículas	% matrículas raparigas
1926-27	318.437	40.2
1928-29	340.622	41.3
1930-31	422.624	42.7
1932-33	420.499	43.0

FONTE: *Anuário Estatístico de Portugal*, 1926, 1929, 1931, 1933.

No período 1927-31, a média anual da taxa de crescimento das matrículas na escola primária foi cerca de 7% (à volta de 9% para as inscrições das raparigas), mas foi negativa no período 1931-33 (à volta de - 0.3). Contudo, se os números

8

QUADRO 17-A
Média anual da taxa de crescimento
do número de escolas e de matrículas dos alunos — 1926-1933 (%)

Anos	N.º Escolas	Matrícula Alunos
1927-31	2.9	7.3
1931-33	-0.6	-0.3

respeitantes a matrículas, por exemplo, em 1930, forem comparados com o que se passou dez anos antes, a imagem que emerge é a do aumento do número de crianças nas escolas: 30% em 1920, 37.7% em 1930 (Nóvoa 1987:575). Apesar do desenvolvimento irregular em períodos de tempo relativamente curtos, a escola de massas foi-se tornando mais abrangente. É também de salientar que as matrículas das raparigas, representando 40% do número total das inscrições das escolas, continuou a aumentar ao longo deste período, embora de um modo limitado. No entanto, o período da Ditadura Militar não parece mostrar a tendência para o desenvolvimento sustentado da escola de massas que Mónica (1977) identifica para o período 1926-1940 por demasiado curto e instável para ter produzido efeitos sustentados, em termos de frequência escolar.

Assim, pode afirmar-se que, entre os dois períodos, o que mudou foi sobretudo o objectivo global da educação, isto é, usando uma vez mais o conceito de Dale & Ozga, o seu mandato, e as condições para a sua concretização. A educação durante o período de 1926-1933 procurou introduzir a ordem nas mentes dos alunos e canalizá-los para classes sociais e posições de género preestabelecidas na sociedade.

Quais foram as implicações desta mudança na política educativa para a «feminização» do ensino? Até que ponto é que o princípio da educação separada dos sexos na escola primária afectou a divisão do trabalho entre professores e professoras?

A «feminização» do ensino 1926-1933

Várias questões devem ser postas em relação à «feminização» do ensino na Ditadura Militar: até que ponto houve uma política distinta do período anterior? terá o Estado procurado enquadrar o aumento do número de professoras dentro de limites específicos, como no período republicano? terá o Estado contribuído para aumentar o seu número com base numa imagem social de trabalhadoras «dóceis» e «baratas» para preencher as políticas do regime autoritário? terá o crescimento do número de professoras ganho alguma autonomia das políticas do Estado, no sentido de que se manteve a dinâmica, obtida durante os anos republicanos?

Filomena Mónica (1977) refere-se, indirectamente, às relações entre a mudança de papel dos professores de um período para o outro e das relações de género. Enfatiza a «funcionalidade» das professoras em relação ao regime autoritário (com particular ênfase para as «regentes escolares»⁹). Questiona o

⁹ Como mencionado anteriormente, os «postos escolares» foram criados depois de 1930, e as condições para se ser recrutado eram: ter completado a escola primária e ser moral e politicamente uma «pessoa idónea». Não eram designados por professores, mas «regentes escolares». O salário era mais baixo do que o dos professores primários. Os dados estatísticos mostram que foram sobretudo preenchidos por mulheres.

sentido dos «70% da maioria silenciosa das mulheres» no ensino elementar, no contexto de um aumento da perda de prestígio pelos professores, principalmente depois de 1933. A explicação de Mónica para a «passividade» das professoras e «adaptação» às condições sociais, políticas e culturais é feita através da referência às suas origens sociais. Vindas do campesinato pobre, estavam dependentes, na óptica de Mónica, do patrocínio local. Apesar de serem profissionais, o seu estatuto dependia do dos seus maridos, «provavelmente o farmacêutico local, o comerciante ou o funcionário público». Era a sua origem social que explicava o conservadorismo feminino no ensino. E conclui que: «(...) Dóceis, baratas e politicamente conservadoras, as mulheres tinham as qualificações ideais para educar os filhos dos pobres» (Mónica 1977:209).

A autora relaciona a perda do papel de professor como um «líder de opinião nas comunidades rurais» com o aumento do recrutamento de mulheres, que assumiu proporções sem precedentes nos anos 1930-50 (ibidem:200). Nesta medida, estabelece uma relação de causa-efeito entre a perda de estatuto e o elevado número de mulheres no ensino primário.

Várias questões se podem pôr a esta perspectiva de Mónica. Em primeiro lugar, está longe de ser claro que a origem social das professoras fosse baixa, pelo menos no que respeita ao período 1918-1936. Como os dados de Nóvoa confirmam, mais de 2/3 dos professores vinham de grupos sociais «inter-médios» (comerciantes, trabalhadores qualificados, funcionários públicos, professores, profissões liberais). Apenas uma pequena percentagem vinha de trabalhadores rurais (4.9%, cf. Nóvoa 1987:602-3).

Em segundo lugar, a percentagem das professoras só aumentou 6% no período que estuda (1926-1940) — menos do que durante o período republicano, em que foi aproximadamente 14%. Portanto, a afirmação de que o seu número aumentou sobretudo durante o Estado Novo, porque as mulheres eram funcionais às necessidades do Estado conservador, parece frágil.

Em terceiro lugar, as professoras são vistas, nesta análise, em termos da sua presumida origem social no campesinato pobre, ou com base na sua situação de dependência dos homens (quer o marido ou um benfeitor). Ambas as situações são mais assumidas que teorizadas, com recurso a uma análise das relações de género onde a situação de dependência feminina podia ser explicada. Na sua ausência, fica uma visão inexplicada sobre a «passividade» das mulheres sem que se possa compreender a produção de identidades de género, como pretende Michèle Barrett (1980) que sublinha que muito do trabalho acerca da produção de género e ideologias é descritivo, quando confrontado com a questão «que imagens das mulheres são retratadas?». A ênfase no papel doméstico e maternal das mulheres, no período de transição e, em particular, no Estado Novo e as críticas dirigidas contra o trabalho de mulheres fora de casa não foram suficientes para bloquear a crescente procura do ensino pelas mulheres (muitas delas eram casadas). Contudo o Estado Novo regulou a actividade das

professoras, proibindo-as de se tornarem directoras das escolas de rapazes¹⁰, prescrevendo o modo como se deviam vestir e comportar em sociedade, até ao ponto de indicar o tipo de marido que deveriam ter¹¹.

Se o trabalho de Filomena Mónica nos proporciona uma análise de como o Estado Novo foi estruturado em torno da família, tal análise não está relacionada com o desempenho das professoras na sociedade salazarista. As condições políticas e ideológicas envolvidas nas categorias de género deste período não são discutidas com referência à «feminização» do ensino. Não se comparam as formas de construção da família patriarcal durante o período da República e durante o Estado Novo. A continuidade das estruturas patriarcais na sociedade portuguesa durante os dois períodos é ignorada, bem como a exclusiva responsabilidade das mulheres por tudo o que respeitava a actividades domésticas¹².

É possivelmente pelo facto de as análises não considerarem a existência de relações patriarcais no «espaço doméstico», no «espaço de cidadania» e no «espaço do trabalho» que a «funcionalidade» das professoras no Estado Novo e a sua «disfuncionalidade» no regime republicano são projectadas por Mónica.

Neste ponto, é necessário desenvolver uma explicação mais detalhada de como a «feminização» do ensino se desenvolveu durante o período 1926-1933. De acordo com Mónica, poderíamos esperar uma rápida «feminização» do ensino, facilitando a construção do Estado e educação conservadores. Contudo, se nos concentrarmos sobre a retórica da domesticidade das mulheres que a ordem emergente crescentemente procurou implementar (particularmente depois de 1936, com a criação da «Obra das Mães para a Educação Nacional»¹³), poder-se-ia pôr como hipótese que tenderia a diminuir o número de mulheres no ensino.

O quadro 3 fornece-nos o número de homens e mulheres professores e a percentagem de professoras na ocupação. As professoras continuam a entrar na ocupação em maior número que os seus parceiros masculinos. No ano 1931-32, as professoras constituíam já 70% na profissão o que significava que o seu número continuou a aumentar desde o final da República.

¹⁰ Decreto n.º 22.369, 30 de Março de 1933, cit. in Adão 1984:159.

¹¹ Decreto 27.279, 24 de Novembro de 1936, cit. in Santos e Roque 1939:89 (cf. capítulo 8).

¹² Maria Belo *et al.* (1987:264) afirmam que o Estado Novo «tornou as mulheres na época excepcionalmente visíveis tanto social como politicamente», devido à concessão do direito de voto, restringido às diplomadas pelo ensino superior e ao facto de três mulheres terem sido convidadas para fazer parte da Assembleia Nacional e Câmara Corporativa.

¹³ A «Obra das Mães para a Educação Nacional» foi criada pelo Estado Novo em 1936 com o objectivo de levar as mulheres trabalhadoras a regressarem à esfera doméstica como donas de casa, mães e esposas. Alcina M. Areia (1992) afirma que o Estado Novo ofereceu a uma elite das mulheres portuguesas o papel de líderes nas organizações educativas do Estado através de iniciativas como esta, bem como através de actividades políticas na Assembleia Nacional e Câmara Corporativa.

QUADRO 18

Número de professores e professoras do Ensino Primário—1926-1933¹⁴

Anos	N.º Professores	N.º Professoras	% Professoras
1926-27	2778	5619	66.8
1928-29	2691	6357	70.2
1930-31	3030	6310	67.5
1932-33	2906	6791	70.0

FONTE: Anuário Estatístico de Portugal, 1926, 1929, 1931, 1933.

É interessante comparar estes números com o que tinha acontecido com as escolas de formação de professores no primeiro período da Ditadura Militar: se inicialmente era claro que a maioria dos estudantes eram mulheres, 87.5% em 1926-27, a sua percentagem começou a declinar dramaticamente para 53% em 1932-33:

QUADRO 19

Número de mulheres e homens estudantes em Escolas de Formação de Professores

	N.º estudantes H	N.º estudantes M	% estudantes M
1926-27	99	694	87.5
1928-29	123	579	82.4
1930-31	418	825	66.3
1932-33	243	282	53.7

FONTE: Anuário Estatístico de Portugal 1927, 1929, 1931, 1933.

Esta tendência no decréscimo de mulheres estudantes nas escolas de formação de professores não continuou, nos anos seguintes, como demonstram os dados apresentados por Adão (1984:16)¹⁵. Uma compreensão das condições que contribuíram para a diminuição do seu número nestas instituições aponta para a fragilidade da situação feminina, particularmente em períodos de mudança conservadora como este. Provavelmente, o agravamento económico e as condições sociais trouxeram os homens de volta às escolas de formação de professores (a crise mundial de 1929 teve, embora de forma mitigada,

¹⁴ No ano 1932-33, o *Anuário Estatístico de Portugal* não apresenta dados acerca do número de professores, mas apenas o número de lugares para professores em diferentes tipos de escolas (masculinas, femininas, mistas). Por esta razão se optou por apresentar os dados relativos ao ano anterior.

¹⁵ As escolas de formação de professores fecharam em 1936, muito provavelmente para remover traços da sua herança republicana (ver Nóvoa 1992), reabrindo apenas em 1942.

ressonâncias em Portugal, cf. Rosas 1986). O que é aqui mais importante é que o Estado mudou as leis de acesso para as escolas de formação de professores, em 1930 e 1932, tendo esse acesso ficado dependente da passagem num exame em disciplinas ensinadas nos liceus¹⁶. Esta nova exigência pode ter influenciado o súbito aumento de estudantes do sexo masculino, uma vez que a maior parte dos alunos dos liceus eram rapazes — em 1926, ainda representavam 76%, apesar desta percentagem ser menor que no início da República (cf. Valente 1973:103).

O crescente número de mulheres na profissão do ensino contrasta com não apenas a redução do seu número como estudantes, mas também, e mais vivamente, com a percentagem de professoras nas instituições de formação, que era muito mais baixa do que os seus pares masculinos.

QUADRO 20

Número de professores e professoras nas Escolas de Formação de Professores

Anos	N.º Professores	N.º Professoras	% Professoras
1926-27	73	12	14.1
1928-29	62	12	16.2
1930-31	61	21	25.6
1932-33	19	3	13.6

FONTE: Anuário Estatístico de Portugal 1927, 1929, 1931, 1933.

Como referido anteriormente, a retórica educativa afirmava que era necessário obter uma completa separação dos sexos nas escolas e ter professores para os rapazes e professoras para as raparigas. Contudo, as condições em que a escola de massas se desenvolveu não foi favorável a uma concretização extensa deste objectivo: as escolas mistas foram mantidas e até aumentaram em número, onde só professoras podiam ensinar. Os homens que se encontrassem a ensinar em escolas mistas teriam de mudar-se para escolas masculinas¹⁷. Alguns anos mais tarde, quando um documento oficial declarou que as escolas mistas com professores deviam ser encerradas¹⁸, uma vez mais se reafirmou que apenas as mulheres podiam ensinar nas escolas mistas.

É também digno de referir que, com a construção de escolas separadas por sexo, as professoras puderam ser encontradas como directoras de escolas

¹⁶ Decreto n.º 21.695, 19 de Setembro de 1932.

¹⁷ «Aos Srs. Inspectores dos círculos escolares», 24 de Setembro de 1927.

¹⁸ Decreto n.º 20.181, 24 de Julho de 1931, art.º 10.º, e também Decreto n.º 21.401, 24 de Junho de 1932.

femininas e de escolas mistas, o que pode ser confirmado, por exemplo, em diplomas legais respeitantes a escolas de Lisboa, onde o nome de cada professora e o da directora estão registados: nas escolas masculinas, onde muitas mulheres já ensinavam, o director era sempre um homem; enquanto nos outros dois tipos de escolas, como directores figuram sempre nomes femininos¹⁹.

Breve sumário acerca do desenvolvimento da escola de massas e da «feminização» do ensino

Antes de concluir este capítulo, é útil sumariar algumas das mudanças com vista à construção da escola de massas e à feminização do ensino durante todo o período 1910-1933, juntando os dados deste capítulo e do capítulo anterior.

O que os dados demonstram em ambos os capítulos é que, ao longo dos anos da República e da Ditadura Militar, os períodos de pequeno crescimento na construção da escola de massas foram seguidos por períodos de estagnação e até mesmo de crescimento negativo. O quadro 6 combina a média anual da taxa de crescimento quer do número de escolas, quer das matrículas de alunos ao longo do período 1910-1933:

Quadro 21

Média anual da taxa de crescimento
do número de escolas e matrículas dos alunos (%)

Anos	Escolas	Matrículas
1910-16	1.2	3.9
1916-19	1.4	- 0.3
1920-23	- 0.2	1.5
1923-26	0.9	—
1927-31	2.9	7.3
1931-33	- 0.6	- 0.3

Não houve pois crescimento consistente na rede de escolas e matrículas de alunos no período respeitante a 1919-1933. Quanto à expansão da rede escolar, é o período 1927-1931 que apresenta o maior crescimento, sendo acompanhada pela expansão das matrículas dos alunos. A expansão da rede escolar e das matrículas dos alunos, embora com taxas mais baixas, é também visível durante os primeiros anos republicanos.

¹⁹ Decreto n.º 16.802, 30 de Abril de 1929.

Agregando os dados relativos a professores e professoras primários, no quadro 7, torna-se claro que o número de professoras foi crescendo em geral:

QUADRO 22

Número de mulheres e homens professores primários

Anos	N.º Profs. homens	N.º Profs. mulheres	% Profs. mulheres
1910-11	2777	3031	52.2
1915-16	3033	4594	60.2
1918-19	3038	4902	61.7
1926-27	2778	5619	66.8
1928-29	2691	6357	70.2
1930-31	3030	6310	67.5
1931-32	2906	6791	70.0

Usando de novo a média anual da taxa de crescimento do número de professores e professoras, este crescimento torna-se mais visível:

QUADRO 23

Média anual da taxa de crescimento
das mulheres e homens professores (%)

	Homens Profs.	Mulheres Profs.
1911-16	1.8	8.7
1916-19	0.5	2.2
1919-26	- 0.8	2.
1927-31	2.2	2.9
1931-33	- 0.4	7.6

De acordo com estes números, torna-se manifesto que, durante o período de 1910-1933, a construção da escola de massas foi desenvolvida de forma desigual com períodos quer de crescimento positivo, quer negativo. Contrariamente a este facto, o ensinar na escola primária, durante o período em consideração, reforçou continuamente a sua imagem como *trabalho de mulheres*. Desta forma, a sua construção preservou uma certa autonomia do ritmo de desenvolvimento da escola de massas.

Conclusão

Para compreender o processo de «feminização» do ensino e da construção da escola de massas em Portugal, precisamos de considerar as implicações dos anos da Ditadura Militar em Portugal em ambos os processos.

Sob a Ditadura Militar, o Estado foi objecto de pressões diferentes das do período republicano, alterando assim os termos em que tinha garantido um contexto para a acumulação capitalista. O estabelecimento da censura, a desarticulação do movimento sindical através do reforço do aparelho repressivo e da contenção das tensões sociais, devido sobretudo a um aumento do desemprego, constituíram as principais acções tomadas pelo Estado durante este período.

Além disso, o reenquadramento da vida familiar e da posição das mulheres na sociedade em modos mais tradicionais, constituíram outras formas de pressão sobre o Estado. O regime de coeducação foi percebido, na época, como ameaçando as atribuições mais tradicionais para cada género, com papéis sociais predefinidos e esferas separadas da vida social. Por esta razão foi abolido (retoricamente, como vimos). A história das instituições do Estado português, que se baseavam na separação dos sexos até à introdução da coeducação em 1919, desempenhou provavelmente algum papel neste retorno ao regime inicial.

O Estado reforçou a separação dos sexos sob a bandeira da «moralização» da vida institucional das escolas, o que serviu também para envolver aqueles que ali estavam para ensinar. Idealmente, as escolas mistas deveriam ter sido fechadas, os professores encarregados da educação dos rapazes e as professoras das raparigas. Contudo, o «realismo pragmático» fez valer todas as excepções que o discurso oficial não admitia. As políticas que separavam tanto alunos como professores de ambos os géneros não foram seguidas de um modo consistente. A escola de massas foi desenvolvida com uma «lógica minimalista», com a diminuição do número de anos de escolaridade obrigatória e contenção de custos, ao mesmo tempo que se procurava alargar o número de alunos matriculados nas escolas. Por isso, as escolas mistas continuaram a existir onde só mulheres podiam ensinar e onde ocupavam os lugares de direcção. Continuaram até mesmo a crescer em número, o que foi apresentado como uma etapa transitória. Os professores foram proibidos de ensinar em escolas mistas, não tendo sido dadas razões para esta interdição. Possivelmente, as suspeitas e as histórias de abuso sexual de raparigas deram algum peso a esta proibição. Contudo, o elevado número de professoras na ocupação e a preocupação em ter elementos masculinos para ensinar nas escolas de rapazes são também uma contribuição importante para a sua compreensão.

«Moralizar» a vida social portuguesa e reduzir os custos financeiros das escolas ao mínimo foram claramente incompatíveis quando os dois princípios foram postos em prática. A separação dos sexos foi usada pela política estatal como um modo de se legitimar perante certos grupos sociais mas nunca foi completamente realizada durante este período (nem em nenhuma altura do regime autoritário).

Podemos perguntar-nos até que ponto a questão de «quem se podia sentar na cadeira do professor» continuou a ser uma questão conflitual confrontando o Estado e as suas políticas (como aconteceu durante o período republicano). Um ponto importante a salientar é que as mulheres foram confrontadas com imagens opostas de si próprias. Por um lado, esperava-se que estivessem intimamente relacionadas com as tarefas domésticas. O seu papel como mães, esposas e donas de casa foi cada vez mais audível. Por outro lado, em áreas específicas da vida pública, as mulheres tornaram-se mais visíveis assumindo trabalhos assalariados. O ensino primário foi um deles e foi capaz de consolidar, durante este período, a sua reputação como *trabalho de mulheres* entre muitas que aspiravam a ter uma vida autónoma.

CAPÍTULO 8

«AS MULHERES,
AS MELHORES COMPANHEIRAS DOS HOMENS»
— PERSPECTIVAS SOBRE O PAPEL DA MULHER
E SUA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA E DITADURA

Introdução

A tarefa de ensinar pelas mulheres foi inquestionavelmente condicionada pelas imagens de feminilidade, construídas no seio de relações patriarcais particulares, tanto na época republicana como sob a ditadura militar. Consequentemente, o modo como as mulheres foram representadas neste período de transição por políticos, educadores, organizações e movimentos sociais assume um papel importante na investigação do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*. As imagens de feminilidade em ambos os períodos tiveram, na generalidade, uma influência forte na situação das professoras. Sharif Gemie (1991) sublinha precisamente este aspecto, no que respeita às mestras em França, em meados do século XIX, afirmando que: «por detrás da aparente ausência de uma política específica respeitante às mestras, havia um conjunto de ideias e imagens (...) que determinaram largamente a sua posição» (Gemie, 1991:204). Estas ideias e imagens precisam de ser relacionadas de um modo directo com a existência de relações patriarcais, que restringem as atitudes e actividades das mulheres, tanto no «espaço doméstico», no «espaço do trabalho» e ainda mais claramente no «espaço da cidadania», podendo assumir-se que a construção das identidades políticas das mulheres durante estes anos foi certamente condicionada por estas. Assim, quando procuramos compreender os processos sociais que contribuíram para a «feminização» do ensino e para que passasse a ser percepcionado como *trabalho de mulheres*, precisamos de desocultar as perspectivas acerca do papel das mulheres e das formas de educação envolvidas em tal construção.

Ligado às imagens construídas de feminilidade, reside um conjunto de questões relacionadas com a influência de regimes políticos na sua criação. Podemos questionar se a República, enquanto processo político, contribuiu

para a emergência de perspectivas inovadoras acerca da situação das mulheres e do seu papel na sociedade, uma vez que uma das preocupações fulcrais do republicanismo foi a construção do espaço político guiado pelos ideais de «liberdade, igualdade e fraternidade». Como é que estes ideais permearam os debates entre políticos e educadores republicanos sobre o papel e situação das mulheres? Como foram as mulheres vistas pelos outros grupos políticos, como os anarquistas, tão influentes no movimento operário, os socialistas e as feministas? No capítulo 5, fizeram-se já referências aos movimentos de mulheres na relação com o alargamento de formas de cidadania, como seja o direito à educação, ao trabalho e ao voto. Quais eram as perspectivas dos diversos movimentos sociais e políticos face à cidadania das mulheres? Estavam os grupos de esquerda unidos em torno desta questão? Presumivelmente, encontraremos claras tensões entre republicanos e alguns anarquistas, face às propostas feministas para um maior acesso das mulheres à «esfera do trabalho» e à «esfera da cidadania». O receio de que esse acesso pudesse contribuir para o abandono dos lares pode ter jogado um papel importante. Nesta linha, procuram identificar-se os principais conflitos no que respeita às políticas de género dentro e entre os principais grupos políticos e sociais.

Ao focar o período de transição da República para o Estado Novo, ocorre questionar se houve claras mudanças na forma como as mulheres eram percebidas. A nível societal, houve crescentes sinais da emergência de processos e instituições identificadas com o Estado Novo, ainda que de um modo contraditório. As políticas educativas e de género foram claramente conflituais. Será que a produção de um discurso que advogava um crescente envolvimento das mulheres nos seus supostos deveres na «esfera doméstica» se desenvolveu em paralelo com um outro que enfatizava o «valor moral da feminilidade»?

Tratou-se de um período em que as mulheres foram não só o objecto de tal redefinição, mas também tornaram conhecidos os seus pontos de vista acerca da sua própria situação, bem como do seu papel na sociedade portuguesa, através dos seus escritos, intervenções públicas e organizações feministas. Para estas mulheres, particularmente as que viviam nas áreas urbanas, a questão da *igualdade* com os homens foi o estandarte das suas preocupações e lutas, como iremos ver. Sem dúvida que *igualdade* significava coisas diferentes para as mulheres deste período. Frequentemente, e de acordo com diferentes tradições, as mulheres foram definidas como «as melhores companheiras do homem». O que é que exactamente se queria dizer com isto? Para muitos, pode ser dito que prevaleceu uma perspectiva utilitária das mulheres, uma vez que a sua gentileza e cuidado as tornavam mais ajustadas para o casamento e vida familiar. Para outros, como foi o caso de Ana de Castro Osório, uma figura central no movimento feminista republicano,

significava igual acesso e tratamento para as mulheres num mundo que, na generalidade, já estava construído por regras masculinas (cf. cap. 4).

Havia tensões sociais e ideológicas que afectaram o significado de igualdade para ambos, homens e mulheres. A forte relação entre partidos políticos e o movimento feminista condicionaram o modo como a *igualdade* foi percebida e como se lutou por ela. Algumas das organizações feministas, em particular a *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas* (1908-1919), emergiu com o apoio de líderes republicanos e foi vista, por vezes, como demasiado próxima do Partido Republicano. A relação entre feminismo e republicanismo, sobretudo em torno das questões ligadas ao voto das mulheres, foi conflitual dando origem a algumas polémicas na imprensa. A conquista de direitos sociais e económicos ocorreu num terreno controverso e, provavelmente, como consequência, as mudanças da situação das mulheres foram lentas, irregulares no desenvolvimento e precárias.

Tendo previamente destacado a situação das mulheres no período em análise (cf. cap. 5), pretende-se examinar, em primeiro lugar, as várias perspectivas acerca do papel das mulheres na sociedade. As visões republicanas e as suas relações com o positivismo, que influenciou fortemente tanto este movimento político como a maçonaria, serão objecto de uma particular atenção. Além disso, algumas perspectivas feministas serão também apresentadas, uma vez que representam um forte e corajoso desafio às relações patriarcais, no contexto das condições de produção do «feminismo de primeira vaga» (Banks 1986). Importante é compreender as lutas feministas relacionadas com a democratização da «esfera doméstica» e a abertura de áreas na «esfera do trabalho» e na «esfera da cidadania» para as mulheres.

Em segundo lugar, focam-se os debates em torno da educação das raparigas a ser realizada em escolas segregadas por sexo, ou em escolas coeducativas. De facto, a questão da coeducação foi intensamente discutida durante o período republicano, tanto antes como depois da sua introdução em 1919, prolongando-se para além de 1927, quando as escolas segregadas por sexo foram reintroduzidas e defendidas retoricamente pela Ditadura Militar. Republicanos, anarquistas e feministas, em geral, estiveram unidos para defender a coeducação como forma de promoção de igualdade de oportunidades para as raparigas no ensino, enfatizando que a sua educação era tão importante como a dos rapazes. As vozes contra a coeducação vieram dos conservadores que falavam em nome de uma moralidade convencional e viam na coeducação o «perigo da promiscuidade» e do «amor livre». Outros educadores conservadores proclamavam que a educação das raparigas tinha uma *especificidade* — em termos dos labores e todo o conhecimento requerido para o papel doméstico no lar — que se perderia com a coeducação. Temiam a transformação da divisão sexual do trabalho na «esfera doméstica» e a competição das mulheres na «esfera do trabalho» e na «esfera da cidadania».

Portanto, o debate acerca da coeducação ou das escolas segregadas por sexo adquire um relevo especial nas questões acerca do papel das mulheres e da situação das professoras na sociedade portuguesa da época.

A análise das questões acima identificadas — as imagens de feminilidade e perspectivas acerca da coeducação — esclarecerão a situação das professoras neste período, que constitui a terceira parte do capítulo, contribuindo para uma compreensão das pressões a que as professoras estavam expostas e dos discursos contraditórios acerca do seu papel e do que delas era esperado na profissão. Por vezes, as capacidades das professoras para ensinar e o seu saber foram postos em questão pelos professores-homens, mas as mulheres tiveram oportunidade para expressar os seus próprios pontos de vista na imprensa educativa, tendo também demonstrado a sua oposição às políticas que claramente as discriminavam. A revisão destas perspectivas e debates será feito com base não só nas obras escritas de políticos, educadores e militantes de diferentes tradições, mas também em alguma da imprensa de professores (*O Professor Primário*, *A Federação Escolar*, *A Educação Social*, *A Escola Moderna*, *Educação Nacional*), em jornais feministas (*Alma Feminina*, *A Mulher Portuguesa*) e no jornal diário anarquista, *A Batalha*.

PERSPECTIVAS DO PAPEL DA MULHER NA ÉPOCA DA REPÚBLICA E DITADURA

Na parte I desta tese, quando se discute o papel da mulher e a sua situação na sociedade portuguesa na viragem do século, identifica-se a emergência de uma «nova ortodoxia» relacionada com a questão do trabalho de mulheres fora da esfera doméstica. Entre as perspectivas analisadas, os «positivistas» — argumentando na base das contribuições das «novas» ciências, como a craniometria, a fisiologia, a anatomia, etc. — estavam divididos entre os que eram críticos do trabalho das mulheres fora da esfera doméstica e aqueles que o apoiavam em determinadas condições.

Até que ponto é que estas concepções foram modificadas com a emergência do regime republicano? O republicanismo começou em meados do século dezanove e tinha-se tornado um importante movimento político perto do final do século. Durante as primeiras décadas do século vinte, adoptou e reformulou muitas das perspectivas do positivismo. Fernando Catroga tem estudado a relação entre o republicanismo e o positivismo em Portugal (1977, 1991), salientando a importância crucial do último na consolidação do primeiro. Catroga defende que o positivismo foi capaz de responder teoricamente aos interesses de grupos sociais, como era o caso sobretudo da pequena burguesia urbana, a trabalhar em instituições estatais e outros sectores dos serviços, que lutavam pela mudança política, social e cultural. Tanto o republicanismo

como o positivismo partilhavam uma perspectiva histórica do desenvolvimento da história humana: a «ilusão iluminista segundo a qual uma nova ordem política nasceria da disseminação da instrução» (Catroga 1991:308).

Dada a influência do positivismo no movimento republicano e, consequentemente, na nova ordem emergente com o 5 de Outubro de 1910, parece útil analisar, em primeiro lugar, as perspectivas acerca do papel da mulher e das imagens de feminilidade, que aí entroncavam, especialmente nas teorias de Auguste Comte. Apesar de Comte ter já influenciado as imagens de feminilidade nas últimas décadas da Monarquia, é no período que se segue a 1910 que o seu impacto mais se faz sentir sobre a representação do papel da mulher na sociedade.

Em segundo lugar, faz-se a revisão das perspectivas feministas sobre estas matérias. As feministas estavam organizadas nos seus próprios grupos, ao mesmo tempo que pertenciam a lojas maçónicas e a partidos republicanos. Tratava-se de grupos bastante pequenos, especialmente se distinguirmos entre membros activos e inactivos. A *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas* tinha mais de trezentos nomes nas suas listas, embora muitas não comparecessem nas reuniões organizadas (Esteves 1992). Era sobretudo através destes grupos que as vozes das mulheres eram ouvidas, apesar de não representarem a maioria das mulheres. Expressavam provavelmente as perspectivas de fracções das classes médias urbanas.

Em terceiro lugar, serão abordadas as perspectivas anarquista e socialista. A primeira representou uma das mais influentes tradições dentro do movimento sindical, a última tinha poucos representantes em Portugal na época. Ambas expressaram o carácter opressivo que as relações patriarcais corporizavam e o conflito que a sua mudança provocava nos homens, ainda que fossem radicais. As perspectivas em torno de questões estritamente políticas e sindicais não caminhavam necessariamente de mãos dadas com uma resposta positiva a um desafio radical das relações de género dominantes.

A análise aqui adoptada sobre as diferentes perspectivas, desde os republicanos aos católicos, segue a lógica dos acontecimentos políticos ao longo do período de transição. Assim, a perspectiva mais tradicional, apoiada por sectores ligados à Igreja Católica, bem como por outros sectores conservadores e dominantes, desde 1926 em diante, será examinada por último. Dada a intensidade e influência da sua contribuição para o debate, salientam-se sobretudo as propostas católicas do Centro Académico para a Democracia Cristã (CADC), que atraíram muitos estudantes universitários de Coimbra durante os anos republicanos.

Através da revisão das perspectivas acabadas de mencionar procura-se clarificar, por um lado, a conflitualidade que rondou o papel das mulheres na sociedade portuguesa nos anos da República e da Ditadura. Por outro lado, pode dar-nos também uma ideia dos problemas considerados fulcrais no

contexto das relações patriarcais, podendo ter uma ideia de como o período histórico em análise é crucial para a compreensão das políticas de género e das grandes tensões que resultaram da percepção das mudanças que viriam a ocorrer na situação e papel das mulheres portuguesas.

Visões positivista/republicana acerca das mulheres

O positivismo produziu uma imagem negativa das mulheres: não tinham atingido o estágio «positivista», ainda permaneciam no estágio «metafísico», o que significava, no discurso republicano masculino, que eram guiadas pelos sentimentos e não pela razão. A razão era vista como uma capacidade masculina. Com efeito, no período republicano, as mulheres foram frequentemente referidas como um impedimento para o progresso e a civilização. Era necessário erradicar a influência da Igreja Católica das mentes (e corpos) das mulheres. Entre marido e esposa, havia uma divergência no que respeitava à religião, porque ela era uma crente e ele era guiado pela «razão». Uma outra divisão poderosa existia entre os dois, uma vez que a esposa era ignorante, em termos de instrução e o marido tinha acesso à educação universitária. Françoise Mayeur salientou este aspecto observando o republicanismo em França e a influência do positivismo nele:

Quanto aos republicanos, a grande questão residia no marido que trabalha e não encontra nenhuma compreensão, mas apenas hostilidade das mulheres da sua família, que estão unidas contra ele (Mayeur 1983:16).

Era pois necessário dar «instrução» às mulheres de forma a que a vida e as relações familiares pudessem ser guiadas pela racionalidade e pelas leis, julgadas como apropriadas para as ajustar à vida social e em particular para minorar a influência da Igreja na sociedade moderna.

Para além de ser considerada como negativa no campo político, a «expressividade» das mulheres era por vezes salientada como a qualidade distintiva que as diferenciava em relação aos homens. Rosaria Manieri (1978), na sua análise da perspectiva de Comte (na obra *Preliminary Discourse on Positivism*), sublinhou que as mulheres são vistas como determinadas pela sua «natureza», salientando a sua debilidade física em contraste com a força masculina. Como consequência, os homens aparecem como capazes de agir sobre a natureza e de a transformar tanto teoricamente como na prática, enquanto as mulheres se direccionam para atrair os homens a si através da persuasão e do charme:

[Comte constrói a sua teoria] de acordo com a noção Hobbesiana da natureza humana como essencialmente agressiva e competitiva, ajudada pelo conceito de *homo economicus* dos economistas clássicos e aplicando ao mundo civil o

princípio biológico darwinista da sobrevivência dos mais aptos. (...) [Por isso] afirma que, sendo o mundo económico, social e político construído na base do mundo natural (isto é, sendo regulado pela lei dos mais aptos), a mulher seria submetida a uma feroz competição diária com o sexo forte, uma competição que não seria capaz de suportar. (...) O preço seria [a perda da] sua própria feminilidade, a delicadeza dos seus sentimentos, que constitui o seu mérito essencial e a fonte do seu valor (Manieri 1978:26)

A teoria de Comte assumia que as mulheres tinham sido libertadas da produção material que era domínio dos homens. Em troca, precisavam de oferecer aos homens os cuidados e solicitude do lar como um porto de abrigo contra a competitividade e agressividade do mundo público. Comte sublinhava este ponto ainda mais dizendo, de um modo não-reflectivo e discriminatório, que:

A verdadeira função das mulheres não é oferecer aos homens a solicitude do lar doméstico e receber em troca todos os recursos necessários para viver, fornecidos pelo trabalho? Eu preferiria ver uma mãe a lavar as fraldas dos seus filhos do que vê-la a viver a sua vida desperdiçando o produto da sua inteligência (A. Comte, *Preliminary Discourse on Positivism*, cit. por Manieri 1978:32)

A exclusão das mulheres do mundo público surge assim articulada por esta perspectiva: despolitizadas, não apenas porque os assuntos políticos eram vistos como não lhes dizendo respeito, mas também porque, na perspectiva de Comte, deveriam servir como um poder moderador na diluição de conflitos sociais, usando as suas «armas sentimentais» para que os homens, quer os burgueses, através de um tratamento mais humanitário dos trabalhadores, quer o proletariado, através de «meios mais suaves e realísticos», mais facilmente encontrassem a solução para a sua oposição. Pode pois dizer-se que, como pensador social, Comte reconheceu a importância central das relações privadas para a formação social bem como o papel central das mulheres na prevenção da desintegração da esfera doméstica (Manieri 1978).

Depois desta breve revisão de Comte, é interessante analisar a sua influência nas perspectivas dos líderes republicanos portugueses, educadores, activistas políticos. É também importante não esquecer que, na atmosfera intelectual da maioria dos sectores positivistas republicanos, havia uma outra influência derivada de Darwin e seus discípulos (cf. cap. 4). Na tradição darwinista, enfatizavam-se as diferenças entre os dois sexos na base dos seus instintos biológicos e das diferentes relações de reprodução. Comportamentos sociais diferentes eram funcionalmente necessários para que a reprodução pudesse ocorrer através da «selecção natural». Os homens competiriam entre si com vista a atrair as mulheres; o vencedor seria o mais apto. A passividade feminina derivava do seu papel na reprodução, uma vez que a «célula feminina assegura a constância da espécie enquanto a célula reprodutiva masculina adquiriu uma capacidade peculiar e distinta para a mutação» (Coward 1983:78-

-79). Uma tal ênfase nos determinismos genéticos trazia tensões para o republicanismo que construíra muito do seu discurso político com base na importância da educação e da cultura — só desta forma a razão podia iluminar as mentes analfabetas (cf. Catroga 1991). Não surpreende que, em discursos menos elaborados, seja possível encontrar estes elementos contraditórios a coexistirem.

Algumas vozes contestaram a visão crua do papel da mulher na sociedade oferecido por Darwin. As mulheres eram, de facto, vistas como muito mais influenciadas pelas suas funções biológicas. Contudo, para aqueles republicanos que se aventuraram a debater as tensões contidas em tais discursos, era inaceitável afirmar que, como consequência de uma presumida fraqueza biológica, o desenvolvimento intelectual das mulheres era inferior e lhes faltava capacidade para a educação mais alargada. Por exemplo, o médico e professor de liceu, Abílio Barreiro, escrevia em 1912:

(...) a selecção natural que, na opinião de Darwin, explica muito bem a superioridade muscular do homem (...) não pode de modo algum demonstrar, para qualquer dos sexos, a superioridade constitucional ou intelectual. Para isso, seria mester saber previamente qual das duas situações terá demandado no passado mais resistência orgânica e mais inteligência, se a da mulher que tem de gastar e alimentar os filhos, educá-los e dirigir a casa; se a do homem que se limitava ao papel do guerreiro, pastor ou agricultor. O problema não parece evidente e não dá, por conseguinte, a solução que Darwin avançou, de que a média intelectual do homem esteja acima do da mulher, predestinando-o, por ventura, para o monopólio da instrução» (Barreiro 1912: 15-6).

A partir daqui, Barreiro enfatizava a «alta missão da mulher»: «(...) o governo da casa, educação dos filhos e tanto quanto possível, auxílio ao marido» (Barreiros 1912:41). Apesar de ser crítico de alguns elementos da herança darwinista, não se distanciou da perspectiva mais comum entre os republicanos acerca do papel das mulheres na sociedade.

E a perspectiva mais extensamente defendida sobre este assunto era a ênfase no papel único das mulheres como donas de casa, esposas e mães, justificadas na base das suas qualidades naturais e biológicas, como se pode ver nas emendas republicanas ao Código Civil de 1867. Para muitos, a ciência já tinha demonstrado biológica, fisiológica e sociologicamente que «colocada no seu verdadeiro lugar, a mulher poderá satisfazer dignamente e completamente o seu destino que é, sociologicamente assim como fisiologicamente, a maternidade, como as suas aspirações o indicam e como a sciencia o demonstra» (Mello 1910:254).

Apenas os grupos sociais e políticos mais abertos, organicamente relacionados com um dos partidos republicanos ou em estreita relação com o republicanismo, defendiam o trabalho das mulheres. Não é talvez por acaso que as professoras estavam mais representadas nestes grupos políticos. como

na *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas*, organização feminista e republicana (Esteves 1992). Em 1923, metade dos membros das lojas maçónicas (quer mistas ou apenas femininas) eram professoras, enquanto a segunda ocupação era dona de casa (20% do número total destas mulheres, cf. Costa s/d:55).

Uma perspectiva largamente defendida, pois, entre escritores, educadores e políticos republicanos, era a defesa dos deveres das mulheres no lar, como mães, esposas e donas de casa dedicadas. Entre os muitos excertos que podem aqui ser citados, o que se segue é um exemplo elaborado e revelador:

«Grande e nobilíssima é a missão da mulher sobre a terra (...). Esposa — companheira constante e leal do marido, parte componente da sua existência, compartilhadora fiel das suas desventuras e infortúnios, braço a ampará-lo nas suas quedas e desânimos, cântico a aplaudi-lo nos seus trabalhos e esforços, forte onde ele mate a sede nas ardências da sua febre, cofre onde ele deposite as suas confidências, santuário e guarda, da sua dignidade, inspiração sublime nas suas concepções e empresas. Mãe! (...) Credora, educadora e instrutora de seus filhos (...) Eis a sua grande, nobre e espinhosíssima missão sobre a terra, para cumprimento da qual tem de ser bondosa, complacente e amável (...) (Vieira 1924).

Muitos líderes republicanos afirmaram claramente que o melhor lugar para as mulheres era a esfera doméstica, e esperavam que as donas de casa, mães e esposas republicanas construíssem aí o suporte de que a República necessitava, contribuindo para a hegemonia do Estado sobre a Igreja Católica. A «expressividade» das mulheres, ainda que um tanto paradoxalmente, podia ser útil à luta republicana: deveriam ser capazes de canalizar as suas energias na promoção da República, no seio das suas famílias, na rede das suas relações pessoais. António José de Almeida expressa-o muito claramente:

«(...) o Cristo moderno, que se chama Povo, para se resgatar a si mesmo, precisa do auxílio feminino, previdente e constante (...) é preciso que se ergam as mulheres liberais e ponham em campo a sua actividade proclamada com a força sedutora da sua palavra, as verdadeiras ideias de libertação, que até nós há-de chegar nas asas de um movimento revolucionário. Não se trata de trazer as mulheres para a rua ou para os clubes, envolvendo-as numa febre de agitação a que a mulher portuguesa é tão esquiva e refractária. Precisa-se apenas que cada uma delas exerça na sua esfera de acção na sua família, nas suas relações o influxo do seu espírito e o exercício da propaganda» (António J. Almeida cit. in Esteves 1992:36).

Nalgumas das tradições republicanas havia referências aos direitos das mulheres na família como seres *iguais* aos homens. Mantinha-se, no entanto, alguma ambiguidade na utilização deste conceito. Em que aspectos eram as mulheres *iguais* na família? Num dos seus discursos parlamentares, Afonso

Costa explicou que o regime republicano encontrara «na mulher a companheira do homem»:

«Vemos a mulher vivificante no lar, assumindo funções mais delicadas, tomando cada vez melhor a posição de educadora dos filhos (...) Não lhe é dado apenas o governo do lar, a administração superior da família. Ela é a guarda atenta da unidade familiar, a principal educadora dos que amanhã hão de dirigir o destino de um país; a mulher é a defensora do património do marido, administrando-o e multiplicando-o» (Costa 1913:531-2).

Tal justificação retórica foi evidentemente incapaz de ocultar o facto das mulheres não serem iguais aos homens: as mulheres não eram «patrões» na esfera doméstica como os homens eram na esfera pública. Ser igual aos homens significava ser «companheira», o que, por sua vez, significava ser encarregada dos deveres domésticos numa posição subordinada. É verdade que, com as leis republicanas, as mulheres casadas viram garantidos alguns direitos. Pela lei, deixaram de ser definidas como seres obedientes e complacentes para os seus maridos. Puderam aceder ao divórcio civil com base nos mesmos argumentos que os homens. Puderam publicar os seus próprios trabalhos sem a permissão dos maridos. Contudo, estas conquistas foram cerceadas pelo sistema legal onde os homens eram proprietários dos recursos económicos da família. Geraldine Scanlon (1986), escrevendo sobre a situação em Espanha, também sustenta que havia muita retórica na ênfase que o discurso republicano punha na igualdade entre cônjuges, sobretudo durante o período após a Revolução Republicana de 1868. «A estrutura patriarcal da família nunca foi seriamente posta em causa. (...) E até a introdução do casamento civil foi basicamente uma medida anticlerical e não uma medida feminista» (Scanlon 1986:8/9). Além disso, em Portugal, como alguém afirmou nessa altura, as regulamentações produzidas pelo Estado foram muitas vezes implementadas de forma relutante. Uma vez mais, a noção desenvolvida por Sousa Santos de «lugares estruturais heterogêneos» (1985a; 1990b) ajuda a esclarecer a actividade contraditória e ambígua do próprio Estado (cf. cap. 1).

No positivismo republicano, as mulheres não eram iguais aos homens. Dada a sua suposta «expressividade», eram, na melhor tradição comteana, entendidas como seres irracionais, imprevisíveis, à mercê de forças sociais. Manuel de Arriaga, por exemplo, afirmou: «a mulher portuguesa tem sido, até hoje, o maior auxiliar da tirania» (cit. por Osório 1905:86). Um outro republicano, Júlio de Matos, escreveu (in *Os Inimigos da Philosophia Positivista*) que as mulheres eram as que mais atentamente seguiam o teólogo, o padre, atraídas pelas manifestações ritualísticas e teatrais do seu discurso, pelo seu «espírito maleável», o que significava que eram facilmente influenciáveis e não reflexivas (cit. in Catroga 1977:288).

Era com tais pressupostos comteanos que os líderes republicanos olhavam para o campo político, e, na véspera das eleições, clarificavam as suas próprias intenções no que dizia respeito ao voto das mulheres. Como Catroga sublinhou:

Comte, Proudhon, Michelet, e entre nós, Teófilo Braga, teorizaram esta pretensa incapacidade política [das mulheres] em nome de uma análise psicológica que ligava a política à racionalidade e a mulher ao sentimento, faculdade incompatível com a gestão da economia e dos negócios públicos. Outros começavam a recorrer a argumentos tidos por científicos, tirados de Broca e Topinard, para demonstrarem a mesma ideia» (Catroga, 1991:287).

As mulheres foram de facto, impedidas de votar, como já foi referido. Alguns autores contemporâneos, como Catroga, parecem dar mais peso às razões políticas estratégicas que podem ter conduzido os republicanos à sua recusa. Receavam que se fosse concedido o voto às mulheres, monárquicos, católicos e outras forças conservadoras seriam capazes de derrotar os republicanos bem como o projecto de secularização, que consideravam como o projecto de *modernidade* para Portugal. O voto das mulheres devia ser negado dado que, como um deputado republicano proclamou no Parlamento, «tem dado lá fora maus efeitos porque as mulheres têm sido quase todas reaccionárias» (cit. in Catroga 1991:292). O escritor Carlos Mello, no seu livro *O Escândalo do Feminismo* (1910), descreveu o que estava a acontecer nos EUA, onde as mulheres tinham já ganho o voto: «os partidos republicano e democrático» não estavam satisfeitos com o sufrágio das mulheres. «Declararam, que se as mulheres se prestam menos do que os homens à corrupção eleitoral, empregam em compensação nas lutas de partido muito mais encarniçamento do que elles. Censuram-nas igualmente de ter introduzido o histerismo na política e de serem incapazes de ter vistas largas nesta matéria» (Mello 1910:142). Democracia política implicava participação, mas participação racionalizada, isto é, com autonomia da Igreja Católica: «A liberdade só poderia ser educada num quadro de laicidade e de completa autonomização da política em relação aos seus tradicionais fundamentos teológicos» (Catroga 1991:252). Embora Catroga esteja convencido que a atitude republicana, em relação ao sufrágio feminino, foi comandada por questões de estratégia política («poucos ousavam defender a inferioridade atávica da mulher», ibidem:308), as mulheres foram discriminadas na base da sua suposta irracionalidade e «expressividade», pressupostos que sustentavam as relações patriarcais. É à luz da existência deste tipo de relações que se pode compreender que nem às mulheres com habilitações académicas elevadas tenha o voto sido atribuído pela República.

Esta recusa do sufrágio às mulheres apresentou, certamente, algumas dificuldades aos políticos republicanos que tinham defendido o sufrágio uni-

versal como uma das suas primeiras prioridades. Contudo, depois da implantação da República, começaram a levantar dúvidas acerca de quem tinha a «capacidade» para votar. Os lunáticos e loucos deviam ser excluídos, bem como os analfabetos e as mulheres, e não apenas as mulheres analfabetas. A declaração retórica de Afonso Costa, numa sessão parlamentar em 1913, acerca do voto das mulheres, torna claro os pressupostos de «irracionalidade» e «expressividade» presumidamente atribuíveis às mulheres:

«Nós que abolimos a escravatura, que tornámos o homem igual, que encontramos na mulher a companheira do homem, recuamos perante a disposição que dá à mulher a mesma capacidade política que tem o homem. É que o problema tem de colocar-se perante as exigências, primeiramente das disposições e até das estruturas a que pertence a respectiva capacidade [capacidade de votar] (...). A única coisa que se pode exigir é o desenvolvimento da razão, é o fenómeno psicológico.(...) O Estado carece cada vez mais de dirigentes activos, superiormente preparados. (...) A República não quer votos sem consciência; quer votos que signifiquem almas conscientes, definidas, crentes e reflectidas» (Costa 1976:531/533, ênfase nosso).

Para outros líderes republicanos, as mulheres tinham certamente os mesmos direitos políticos que os homens, mas não deviam exercê-los porque a corrupção era geral e as mulheres podiam sair magoadas pela experiência; deveriam ser poupadas da vida política do mesmo modo que eram poupadas de dar as suas vidas pelo seu país em tempos de guerra (cf. Barreiro 1912; Botto-Machado 1910).

No entanto, entre os apoiantes do voto das mulheres, estavam militantes republicanos, os sectores radicais — provavelmente aqueles que apoiavam as mulheres em lojas maçónicas autónomas. No *Congresso Feminista e Educação* em 1924, alguns discursaram. O Presidente da República, na sessão de abertura, declarou que, devido ao facto das mulheres serem as educadoras das suas crianças, deveriam ter o direito a intervir nos assuntos políticos; um outro líder afirmou que o facto das mulheres terem grandes virtudes domésticas não poderia implicar a sua «escravidão fora da família» (Bernardino Machado); outros estavam conscientes de que a República não tinha ainda dado às mulheres o que lhes tinha prometido (Magalhães Lima); outro declarava que a República deveria rapidamente garantir às mulheres os seus direitos (Abranches Ferrão)¹.

Durante a Ditadura Militar, os republicanos pouco produziram acerca dos direitos das mulheres, devido às condições políticas da época. Apesar de alguns anarquistas e socialistas, bem como grupos feministas, terem ainda escrito sobre o assunto, as vozes republicanas foram-se afastando destas

¹ In *Alma Feminina*, 1924 VII (Maio-Agosto), 23-24.

questões, com poucas excepções. Por exemplo, um professor pôde dar o seu apoio ao voto das mulheres no jornal *O Professor Primário*, antes deste ter sido suspenso (nos acontecimentos que se seguiram à revolta republicana de Fevereiro de 1927). Contudo, o seu apoio revela-se mais como uma estratégia política, uma vez que forneceu o espaço para parodiar os líderes políticos dos últimos meses:

«Dizem que está para breve a publicação de uma nova lei eleitoral e anuncia-se que desta feita vai ser concedido o direito de votar às mulheres (...) que as nossas gentis sufragistas vão ter grande satisfação de cantar vitória. Muito bem. O voto é muitas vezes a vida. As mulheres também são gente; e, em direitos políticos, como em tudo, bem é que as calças não andem muito longe das saias (...) não estava fazendo sentido uma médica ou uma advogada não terem voto, ao passo que dele andavam fazendo uso os seus humildes criados de escritório (...) Ela não teme a possível desarmonia dos lares, onde o marido seja «democrático», a mulher conservadora e a sogra esquerdista. Pode até de um tal conjunto resultar uma sinfonia política muito bem orquestrada capaz de meter inveja ao ritmo selvagem do «jazz-band» e do «charleston», que ora estão fazendo as delícias dos nossos super-civilizados (...) Há uns tempos para cá, as mulheres saíram decididamente da órbita que um rígido convencionalismo social lhes vinha impondo e alçapremaram-se resolutamente a lugares, até aí reservados ao homem (...) Mas porque não hão de ir as mulheres até junto da urna? Porque muitos homens vêem menos poesia na chegada dos seus votos, que na graça dos seus sorrisos? Mas, se nos dão licença, votar, muitas vezes, é rir. Se a D. Política se não tem escandalizado muito com a gargalhada alvar duns bigodes façanhudos, menos corará ante a inocência dos sorrisos que nossas mulheres, nossas irmãs, nossas noivas levem até junto da urnas. Deixem, pois, votar as mulheres! (Mendonça 1927).

Apoiando aparentemente o direito de voto das mulheres, esta passagem, de facto, retrata-as como seres desvalorizados, quase infantis, necessitando de protecção.

Perspectivas anarquista e socialista acerca do papel das mulheres

Alguns anarquistas expressaram as suas concepções acerca da situação das mulheres. Emílio Costa, um sindicalista e militante anarquista², escreveu

² Emílio Martins Costa (1877-1952) começou a sua vida política como militante republicano e membro da maçonaria. Alguns anos mais tarde, participou no movimento anarquista, editando jornais, escrevendo artigos, dando conferências, ensinando em escolas sindicais. Manteve relações estreitas com o movimento anarquista internacional e escreveu artigos para o seu jornal francês chamado *Les Temps Nouveaux*. Emílio Costa foi também o secretário privado de Francisco Ferrer, um educador radical, executado pelos espanhóis. Foi professor do ensino secundário e mais tarde técnico numa instituição pública relacionada com a educação profissional (IOP, Instituto

um livro intitulado *As Mulheres e o Feminismo* (1928), onde afirmava que a «questão da mulher» era, se não a mais importante, pelo menos um dos mais importantes problemas levantados pela Primeira Guerra Mundial — em particular a questão do trabalho das mulheres fora da esfera doméstica. O principal papel das mulheres na sociedade era «criar a família, tratar da casa, educar os filhos» (Costa 1928:49), o que não significava que discordasse do trabalho das mulheres fora do lar. As mulheres tinham o direito a trabalhar, a ganhar a sua autonomia face aos homens. Todavia, parece falar em nome daqueles que estavam a sentir um «mal-estar doméstico» (ibidem:50), causado pelo trabalho das «suas» mulheres fora de casa³. «Esta dualidade de ocupações é um dos grandes problemas da actualidade» (ibidem): o trabalho doméstico e o trabalho fora do lar eram conflituais, perturbavam a vida familiar.

«A vida de família — o que ainda se entende correntemente por esta expressão — tende a desaparecer (...). Pertença ao número dos que vêm nisso um mal, embora me arrisque a ser considerado um conservador (...) Por enquanto, não sou capaz de ver em que é preferível que a mulher, passando fora de casa as horas empregadas na profissão, não tendo tempo nem paciência para ir a casa comer, com os seus, o almoço e o jantar, vá com ou sem o marido — com ou sem os filhos, comer ao restaurante. Depois, achando a casa uma coisa triste, como é natural com uma vida assim, prefere ir com a família, ou sem ela, para o divertimento público, cinema, dancing, etc., como distração quotidiana, não compreendendo que se possa entreter ou divertir também em casa. (...) Que podem ganhar a mulher, o marido e os filhos com semelhante existência familiar? Nunca obtive resposta satisfatória a esta pergunta.» (Costa 1928: 68-9).

Na perspectiva de Emílio Costa, as mulheres poderiam trabalhar fora de casa, mas não uma vez casadas. «Não ao mesmo tempo» (ibidem:63) era a sua fórmula preferida — querendo dizer que a esposa não podia ser, ao mesmo tempo, profissional, trabalhadora nos escritórios ou na fábrica. Precisavam de fazer as suas opções. Era necessário prevenir as mulheres contra as suas inúmeras ilusões acerca do trabalho remunerado.

Com tais argumentos, aconselhou o movimento feminista sobre as suas principais tarefas, distanciando-se da luta feminista pelo voto, já que considerava os direitos políticos como secundários, privilegiando as questões

de Ocupação Profissional). Durante os anos do Estado Novo, participou na oposição política. Escreveu sobre anarquismo, sindicalismo, Karl Marx, a educação do proletariado, etc (ver Ventura e Pedroso 1977).

³ O mesmo duplo padrão aparece num artigo, no jornal anarquista *A Batalha*, onde se expressava o apoio ao direito das mulheres para trabalhar fora do lar, apesar deste trabalho ser logo a seguir interpretado como ameaçador ao emprego dos homens, segurança e conforto (Frias 1925:1).

económicas. Em primeiro lugar, o movimento feminista devia valorizar o trabalho manual entre as mulheres, sobretudo as que provinham da aristocracia operária ou da pequena burguesia em risco de formar um exército de «declassées», pois tendo adquirido alguma instrução, queriam obter um «emprego decente», isto é, um trabalho não-manual, e tinham dificuldades em obtê-lo. E perguntava ironicamente: «Pois elas, que aprenderam a papaguear verbos, fórmulas químicas, demonstrações geométricas e nomes geográficos, haviam de ir fazer chapéus ou cortar vestidos?» (Costa 1928:56).

Em segundo lugar, era necessário apoiar o direito de todas as mulheres a receberem educação como direito próprio, de acordo com os principais preceitos da «Escola Única». A educação das mulheres era também importante porque deveria prepará-las melhor para a gestão do lar e para a educação dos seus filhos. Deveriam ainda ser capazes de ganhar «a consciência de que seu trabalho é o mais útil, o mais nobre e o mais interessante para a sua mentalidade» (ibidem:69).

Em terceiro lugar, o movimento feminista deveria preocupar-se em desenvolver propaganda que promovesse as ocupações mais apropriadas para as qualidades naturais das mulheres. Portugal precisava de boas enfermeiras. Mais, o jardim, o pomar, a horta eram lugares magníficos para as mulheres trabalharem. As feministas deviam organizar o ensino para tais ocupações, não esquecendo as actividades decorativas tão adequadas à feminilidade (ibidem:65-6).

Em quarto lugar, era necessário melhorar as condições do trabalho doméstico. A electricidade devia ser fornecida a todos os lares a baixos preços. Os electrodomésticos já tinham aparecido e constituíam aí um contributo importante. Neste sentido, as empregadas de serviço doméstico podiam ser dispensadas. Costa pode acrescentar num tom discriminatório: «Faz mais, para a emancipação da mulher, conseguir-se a electricidade barata, do que a multiplicação de advogadas, engenheiras, deputadas, etc., por mais talentosas que sejam» (ibidem:69).

Finalmente, e mais importante, era necessário lutar para que «o ganho do marido fosse suficiente para a vida da família» (ibidem), surgindo-lhe como sendo um dos melhores meios para ultrapassar a «inquietação doméstica» e para reparar a vida familiar que tanto prezava.

A contribuição de Emílio Costa parece confirmar que, nos finais de 1920, os sindicalistas portugueses apoiavam o homem como «ganha-pão familiar», e, como consequência, uma esposa dependente (Cf. Walby 1986). Alguns anarquistas, que apresentaram propostas radicais em Portugal nesta época em várias questões (como era o caso do estabelecimento universal de escolas primárias, a valorização do trabalho manual em relação ao trabalho intelectual, o apoio ao movimento pela paz que se opunha à Primeira Guerra Mundial, a

modernização do lar através da tecnologia), apontaram para medidas discriminatórias em relação ao trabalho das mulheres casadas. Havia uma clara divisão de género quando as questões do trabalho e da família apareciam juntas nos movimentos políticos e sindicalista.

Analisando o jornal diário anarquista *A Batalha*, publicado entre 1919 e 1927, torna-se evidente que as visões acerca destas questões são por vezes contraditórias. Apesar das questões de género não aparecerem como preocupação central em *A Batalha*, o jornal explicitou o seu apoio à igualdade das mulheres no «local de trabalho»⁴, na medida em que tanto homens como mulheres tinham em comum serem explorados economicamente. A esta luz, as questões feministas não tinham razão de existirem: «não há um problema feminista a resolver mas uma questão social a solucionar, isto é, que a emancipação moral e política do género feminino depende da libertação económica dos povos da classe detentora dos meios de produção». O jornal não deixou, no entanto, de enviar uma mensagem apoiando o *Congresso Feminista e de Educação*, em 1924, sublinhando que a igualdade dos sexos devia ser considerada apenas «como uma etapa da longa jornada que o homem e a mulher precisam ainda trilhar para alcançar a meta da sua felicidade»⁵. Uma versão ligeiramente diferente foi sustentada num outro artigo, em 1925, intitulado «As vitórias do feminismo dependem em grande parte da posição económica que a mulher ocupa na sociedade», onde se afirmava que «o movimento feminista não pretende, como erradamente há quem suponha, a emancipação da mulher. Se tal pretendesse, teria um objectivo absurdo, porque um sexo não se pode emancipar, isoladamente, do outro». O feminismo era sobretudo para pôr um fim à «monstruosa desigualdade de direitos existente entre os homens e as mulheres»⁶. O artigo, bem escrito e articulado, apoiando as perspectivas feministas pela igualdade de direitos, colocava-se, ao mesmo tempo, num terreno diferente, já que se afirmava que, afinal, a «questão das mulheres» não era redutível ao económico.

Também foram feitos apelos para que as mulheres se tornassem membros do sindicato, não só como forma de contribuir para a mudança das condições dos trabalhadores, mas também porque o sindicato se podia constituir na melhor escola para as futuras mães para serem capazes de «ensinar crianças e adultos a partilharem o caminho que conduz à igualdade económico-social» (Freitas 1924:4).

Na imprensa educativa, os anarquistas também se expressaram, nomeadamente, no jornal *A Educação Social*, onde estas questões foram discutidas e o «argumento biológico» questionado, apoiado por provas históricas e

⁴ Ver, por exemplo, *A Batalha* 1924, V (1593), 6 de Fevereiro e VI (1673), 10 de Maio.

⁵ In *A Batalha* 1924, VI (1673), 10 de Maio.

⁶ In *A Batalha* 1925, VII (1918), 26 de Fevereiro.

antropológicas. Num dos artigos, as concepções determinísticas acerca do papel das mulheres são relacionadas com as relações de poder, afirmando-se:

«(...) O homem faz da mulher o animal doméstico, que não se basta a si própria, que não sabe pensar, reflectir, ter consciência dos seus direitos e deveres. Não a educa, convertendo-a num ser humano; quando muito, a sua preocupação é torná-la *prendada*. Uma menina *prendada* é a mulher que *diverte*, que *recreia*, que exhibe habilidades e sensualidades, que batuca no teclado do piano Chopin, as músicas sensuais do cabaret, ou os fados das revistas, que sabe dançar em meneios licenciosos, etc.»⁷.

O autor, Adolfo Lima, salientava o direito das mulheres, numa base de igualdade, se candidatarem a qualquer espécie de trabalho, confiando na sua capacidade para o desempenhar, considerando que as «as ocupações sociais, a nosso ver, não dependem das qualidades do sexo (... se o homem, sem deixar de ser pai, pode ser engenheiro, advogado, funcionário público, porque é que à mulher celibatária ou não, não é lícito seguir essas profissões sem deixar de ser mãe?» (ibidem).

Pode dizer-se que, em vários artigos de anarquistas, a ênfase posta nas contradições económicas para explicar a situação das mulheres negligenciava a importância das lutas e movimentos para a mudança das relações patriarcais ao nível político, apesar de nas mesmas publicações estas lutas poderem ser enaltecidas na sua contribuição para a mudança da situação das mulheres. A contradição básica era o capitalismo, sendo o patriarcado anulado pela superação das contradições. Neste sentido, parecem reproduzir as tradicionais visões da esquerda acerca do assunto. Contudo, é também necessário salientar que o anarquista Adolfo Lima, que escrevia frequentemente na *Educação Social* não partilhava de tais perspectivas, defendendo não só a importância dos direitos sociais, económicos e políticos das mulheres, como o conteúdo político do próprio feminismo.

O movimento socialista tinha apenas alguns representantes no país nessa altura. Um deles, Jaime F. Dias, escreveu um pequeno artigo acerca da questão, usando uma linguagem hiperbólica, glorificando as mulheres pelo seu carinho, sentimentos de amor bem como pelas suas brilhantes faculdades de inteligência e trabalho. Era um discurso acerca da «escravatura» que as mulheres têm sofrido durante séculos tanto no lar como, mais tarde, no trabalho, sob o poder dos homens. Era também um convite ao movimento feminista — na qualidade de «tão imponente é a manifestação feminista — mal se poderá dilatar quanto grandiosa é essa festa de libertação, seguida por muitos milhões de mulheres conscientes e cultas!» (Dias 1992:2) — para seguir o movimento

⁸ Adolfo Lima, in *Educação Social*, 1925, II (3) 15 Março, p. 89.

socialista. As mulheres socialistas eram aquelas que realmente combatiam o Estado burguês e capitalista que, em conjugação com a Igreja Católica, visava adiar a sua libertação. As mulheres tinham o direito à educação bem como ao trabalho, o que implicava — e, aqui, citava o líder socialista Benoit Malon — que trabalho igual requeria salário igual. Tinham também direito à intervenção política. Os socialistas estavam menos representados que os anarquistas, no movimento operário, na sociedade portuguesa da época, onde a influência mais forte era de facto anarquista (cf. Freire 1988).

O apoio mais enfático que os socialistas (pelo menos através de Dias), deram à libertação das mulheres (muito mais do que o que foi dado pelo anarquista Emílio Costa) pode provavelmente entender-se pelo tipo de relações que existiam entre feministas e anarquistas. Muitas das feministas eram militantes dos partidos republicanos ou de lojas maçónicas. Os anarquistas tiveram, de facto, um tempo difícil sob os governos republicanos (cf. Candeias 1994). Por outro lado, as feministas republicanas proclamaram como uma das suas prioridades o direito ao voto, visto pelos anarquistas como uma «ilusão». A esta luz, é possível compreender, em parte, o tom paternalista que Emílio Costa votava às preocupações feministas em Portugal.

Perspectivas feministas acerca do papel das mulheres

As feministas não eram um movimento unido no país. A primeira organização a emergir foi a *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas* que tinha fortes ligações com o movimento republicano. Alguns líderes republicanos importantes contribuíram para a emergência da Liga, como é o caso de Bernardino Machado, António José de Almeida, Magalhães Lima⁸. Outras organizações feministas — como a *Associação de Propaganda Feminista* (fundada em 1912) e o *Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas* (fundado em 1914) — emergiram mais tarde, foram mais autónomas do movimento republicano e estabeleceram contactos estreitos com organizações feministas internacionais (Esteves 1992; Silva 1983). A *Associação de Propaganda Feminista*, de facto, declarou, desde o início, que uma das suas maiores preocupações era o «estudo do sufrágio da mulher, base essencial da sua completa libertação político-social» (Osório 1912:2).

As primeiras prioridades da Liga eram os direitos civil e económico bem como o apoio aos ideais republicanos. A Liga tinha os seguintes objectivos:

«(...) orientar, educar e instruir, nos princípios democráticos a mulher portuguesa; fazer propaganda cívica, inspirando-se no ideal republicano e

⁸ Os dois primeiros foram Presidentes da República, o terceiro foi *Grande Mestre do Oriente Lusitano*, a mais importante organização maçónica.

democrático e promover a revisão das leis na parte que interessa especialmente a mulher e a criança (...); de forma a corresponder às intenções das suas fundadoras, criar escolas infantis, escola de serviço doméstico, maternidades, casas de trabalho, asilos-escolas e tudo quanto seja próprio para proteger e educar a criança e levantar a mulher da situação deprimente em que está na sociedade portuguesa (Estatutos da Liga, cit. in Esteves 1992:177)

A tentativa para reconciliar as metas republicanas com os objectivos feministas trouxe muitas tensões e derrotas para o movimento feminista. Como já referido, existiu alguma ambiguidade no discurso republicano acerca das mulheres. Por um lado, produziu-se um discurso sobre os direitos das mulheres como iguais aos dos homens. Por outro lado, a tentativa para envolver politicamente as mulheres nas movimentações republicanas do dia a dia surge como instrumental: «mulheres liberais» deveriam ser usadas para neutralizar a influência da Igreja e das «mulheres fanáticas», sob a sua influência. As mulheres tinham sido trazidas para a frente política, ao que parece, sobretudo por razões tácticas. Um processo semelhante ocorreu nas lojas maçónicas onde as mulheres foram convidadas inicialmente para participar e mais tarde foram dispensadas (cf. Costa s/d). Esteves (1992) assinala as tensões na Liga:

«O equilíbrio entre essas duas vertentes nunca foi pacífico, mesmo antes da República. Os equívocos, se como tal se podem designar, emergiram logo à nascença da agremiação que, ao apresentar-se, quer como defensora da mulher e da criança, quer do regime republicano, não se apercebeu que, apenas no domínio da utopia, ou conjunturalmente, as aspirações feministas e as republicanas poderiam coincidir em pleno» (Esteves 1992:30)

A Liga lutou pelo divórcio, um dos seus maiores objectivos, em conjugação com uma forte crítica ao que, tradicionalmente e sob as leis do Código Civil de 1867, o casamento representava para as mulheres. Dedicou-se em particular ao desvendar do estatuto completamente subordinado das mulheres no casamento, antes da publicação das novas leis republicanas:

«Conservam-na numa verdadeira ignorância idiota, obrigam-na a uma ingenuidade mais do que fingida, ensinam-lhe uma submissão que a torna interessante aos olhos do homem, que não vai buscar ao casamento uma companheira e uma cooperadora leal, mas sim uma virgindade a destruir, uma ignorância que o diverte» (Osório 1991a:31).

Na visão das militantes feministas, a luta pelo divórcio garantia às mulheres um estatuto igual ao dos homens, pelo menos na família, o que, na sua perspectiva, conduziria a outros direitos. O governo republicano apoiou esta luta — a lei do divórcio foi publicada um mês após a declaração da República. Contudo, várias fracções da sociedade portuguesa, particularmente

sectores liderados pela Igreja Católica, opunham-se totalmente. Mesmo entre as fileiras republicanas, as feministas tiveram que demonstrar que o divórcio não conduzia as mulheres ao menosprezo social. Ana de Castro Osório recorda a polémica com Raul Proença, um conhecido escritor e político republicano. De acordo com Osório, Proença publicou um artigo, num jornal, no qual afirmava que a mulher divorciada era desprezada pela sociedade, porque já tinha vivido com um homem, com o qual já não partilhava mais a vida. Se casasse uma segunda vez, o seu novo marido ficaria sempre a pensar no primeiro marido. Osório pôs em questão que o divórcio fosse necessariamente visto como tão repulsivo como Proença profetizava. Aproveitou a ocasião para enfatizar de novo o igual direito das mulheres a serem consideradas como pessoas autónomas e não como propriedade sexual dos homens:

«Tudo quanto o sr. Raul Proença imaginou que o segundo marido pode pensar e sentir perante a mulher que teve outro marido, é exactamente o que as mulheres podem pensar (...) dos seus companheiros. E se o homem se julga, mais do que a mulher, no direito de exigir contas do passado da sua companheira, é porque ainda prevalece no seu modo de ser psíquico o preconceito de que a mulher é a sua propriedade, e de que só é um senhor incontestável, invejável e absoluto, adquirindo-a para a sua posse com uma virgindade material» (Osório 1911a:133).

Quanto ao direito ao trabalho, residia aí a espinha dorsal da argumentação sobre a igualdade. A vida autónoma alcançava-se pelo acesso ao trabalho, fazendo «trabalho honesto». As mulheres deviam participar aí do mesmo modo que os pares masculinos: «a participação tanto do homem como da mulher em todos os campos de actividade, conforme as aptidões intelectuais de cada indivíduo (...) e as suas justas ambições» (Osório 1912:2). Era, de facto, o que o sector mais militante — Ana de Castro Osório, Maria Velleda, Maria F. Gonçalves e outras — expressava, dando o seu apoio ao direito das mulheres ao trabalho. As mulheres precisavam de trabalhar e não apenas para os seus «alfinetes». O seu ser social como cidadãs poderia ser construído através do trabalho. Era necessário, pois, exigir a abertura de novas áreas de trabalho para as mulheres. Também significava que devia ser concedido às mulheres salário igual, pelo que se deviam recusar a trabalhar por menos dinheiro do que o previamente pago aos homens. Era necessário, além disso, lutar contra os preconceitos acerca do trabalho feminino. Osório afirmou em desafio:

«(...) nós, mulheres portuguesas, teremos talvez que fazer greve ... para conseguirmos que nos considerem seres humanos com direito ao trabalho remunerado, tendo, como temos, o direito, ainda não completamente contestado, de viver» (Osório 1918:43).

Para a maioria dos membros da Liga, contudo, o direito ao trabalho devia somente referir-se às mulheres solteiras. Para esta maioria, as mulheres eram vistas em primeiro lugar como esposas, mães e donas de casa. J. Esteves (1992) já tinha salientado as ambiguidades da Liga sobre o trabalho das mulheres:

«A Liga não defendia, globalmente, uma posição radical, procurando antes conciliar a ideia de direito da mulher ao trabalho com as suas obrigações caseiras e domésticas, integrando, por isso, o seu programa, como uma das mais urgentes necessidades da educação feminina, a Escola Doméstica. Para muitas das articulistas da sua imprensa, o trabalho feminino só se justificava em circunstâncias excepcionais (nomeadamente quando se tratava da mulher solteira, por não ter o marido para a auxiliar) e ele nunca devia colidir com a vida doméstica e o apoio que à mulher competia prestar ao lar» (Esteves 1992:84).

A ênfase da Liga nas tarefas domésticas das mulheres é ambígua, sobretudo aos nossos olhares contemporâneos. Contudo, numa outra perspectiva pode ser interpretada como uma estratégia (comum a outras organizações feministas, como a *Associação para a Propaganda Feminista*, cf. Osório 1912) para convencer as pessoas das intenções moderadas do feminismo, ou seja, de que o movimento não queria subtrair as mulheres aos seus deveres domésticos. O argumento é tão frequente nos escritos feministas que se é tentada a interpretá-lo mais com uma estratégia para tranquilizar uma sociedade quase hostil aos assuntos feministas do que uma plataforma programática. Parece poder ser perspectivado em termos da negociação dos limites da luta feminista, procurando ganhar apoio mais vasto para o direito das mulheres trabalharem fora de casa, assegurando-se que não se pretendia arruinar a vida familiar pela diluição dos seus deveres domésticos. As feministas sabiam bastante bem que a esfera doméstica continuava a ser legalmente definida em termos da subordinação das mulheres, sobretudo nos assuntos económicos. A hostilidade para com as feministas e mulheres independentes era intensa e bastante difundida, podendo tomar como exemplo as frequentes caricaturas que muitos escritores reproduziram com piadas sexistas (por exemplo, Cunha 1934; Castro 1933). São particularmente focados o seu modo de vestir, corte de cabelo, fumar cigarros e o uso do monóculo, bem como de saias curtas. Havia visivelmente um estereótipo das feministas e mulheres independentes amplamente difundido na sociedade urbana portuguesa (cf. por exemplo os casos citados in *O Professor Primário*, 1926, 377). O receio de aparecer como «viragos», isto é, parecendo como se fossem homens, nos modos de vestir e atitudes, foi certamente uma visão muito espalhada como demonstra o testemunho de uma estudante de medicina (Passos 1924), preocupada em se distanciar deste modelo como modo de renegociar a sua posição e situação social. Voltarei a este ponto no capítulo seguinte quando focar a experiência das professoras primárias.

Mais difícil ainda foi o direito das mulheres ao voto. Os direitos políticos eram considerados como importantes pelo movimento republicano, mas as feministas declararam, nas suas primeiras negociações com o recém-nascido governo, que os direitos políticos deveriam ser abordados mais tarde, porque não queriam perturbar a luta em relação à monarquia e à Igreja. A luta pelo voto era uma área tão sensível que as feministas tenderam a vê-la como secundária face aos grandes objectivos republicanos. Ana de Castro Osório afirmava que as mulheres operárias de Setúbal, em luta por melhores condições, precisavam de se juntar às associações de mulheres «porque antes de serem trabalhadoras, já são mulheres». Mas acrescentava: «só quando formos de todo impotentes para forçar a República a dar-nos quanto é lícito pedir-lhe, é que então se pode, e se deve, entrar no campo aberto das hostilidades sem quartel» (Osório 1911b: 8-9).

No entanto, quando se aproximou o momento em que a Câmara dos Deputados ia debater o voto das mulheres (entretanto já aprovado no Senado), e, mais tarde, depois da derrota do projecto do direito de voto das mulheres pela mesma Câmara em 1913, a ênfase no voto tornou-se mais central, tendo sido afirmado que a propaganda feminista deveria ser capaz de transmitir a ideia ao povo português que «o *universal* não é somente masculino» (Osório 1915:61).

A dada altura, muitas feministas acabaram por aceitar a restrição do direito de voto às mulheres com curso superior, como estratégia preliminar com vista a alargá-lo a outras mulheres, mais tarde. A desconfiança republicana acerca das mulheres analfabetas — que muitas feministas partilhavam — e da sua presumida subordinação à Igreja Católica e oligarquia local teve também influencia nesta mudança de perspectiva. Mesmo Maria Velleda, que resistiu intensamente a quaisquer restrições ao voto das mulheres (o que constituiu motivo de desacordo entre ela e Ana de Castro Osório) aceitou estas restrições, mas somente como estratégia, afirmando que:

«Será o voto restrito — muito restrito mesmo — mas num meio retrogado, como é o nosso, e adverso a tudo que venha alterar a cadencia monotona da rotina, qualquer movimento a favor do ideal feminista marca um avanço que se não deve desprezar. De resto, lá diz o velho proverbio *petit à petit*» (Velleda 1912a:26).

Particularmente enfraquecida entre 1915 e 1919, a Liga foi-se extinguindo a pouco e pouco. Contudo, a luta das mulheres para o voto continuou com outras organizações, como o *Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas*. O seu primeiro Congresso — o *Congresso Feminista e da Educação* — pretendeu ser a «chave com a qual abriremos as portas do parlamento à nossa actividade»⁹. A

⁹ *Alma Feminina*, 1923 (11-12), p. 58.

sua Presidente, a feminista mais pró-republicana, Adelaide Cabete, proclamou que o voto das mulheres era mais um meio do que um fim em si mesmo. Era um modo útil de moralização da vida social, através da «protecção à infância, a higiene social, a modificação das condições actuais da vida económica que tão prejudiciais são à mulher, a abolição dos regulamentos da prostituição» (Cabete 1923:33). O voto não era incompatível com os deveres domésticos; pelo contrário, como esposas, as mulheres podiam servir melhor a nação, trazendo os assuntos das mulheres para serem debatidos no Parlamento. Além disso, as mulheres na política eram um meio de contrabalançar «o homem no seu instinto de dominação, porque lhe faz modelar o seu egoísmo (...) mostrando-lhe como um espelho, que há mais alguém sobre a terra, sem ser ele — a mulher» (Cabete 1925:51).

Uma visão mais sofisticada era defendida pela advogada Aurora de Castro Gouveia. Na abertura do *Congresso Feminista e Educação* (1924) abordou o feminismo na questão dos direitos das mulheres e democracia, revelando o seu projecto de modernidade para Portugal. Argumentou a favor de uma República democrática, afirmando que tal só poderia ser obtido quando a democracia fosse construída não apenas no Estado, mas também no «local de trabalho» e na família. Em certos pontos, o seu argumento parece próximo da análise contemporânea de Bowles e Gintis (1986) em *Democracy and Capitalism*, ou Sousa Santos (1991) considerando a família, o local de trabalho e o Estado, como importantes locais de realização da democracia e dos direitos sociais políticos. Tal como Pateman argumenta (1992:223), Gouveia foi também clara acerca da importância crucial para a democracia dos diferentes modos pelos quais mulheres e homens têm sido incorporados/as como cidadãos/ãs, salientando que a igualdade das mulheres na família tinha de ser acompanhada do seu alargamento à «esfera da cidadania»:

«Fora da família, também a democracia, sob a influência dos ideais da liberdade e igualdade, está elaborando novos costumes e leis, que consagram a doutrina de que os direitos de cidade da mulher devem ser iguais aos do homem» (Gouveia 1924:68).

Todavia, o seu discurso parece cair na armadilha da linguagem da reforma legal ao referir-se à mudança social e política para a democracia. Por exemplo, argumenta que com as novas leis republicanas, as mulheres já eram iguais aos homens na família, uma vez que lhes eram garantidos direitos iguais relativamente às crianças e ao seu próprio estatuto como cidadãs na família; mas ao fazê-lo, omitiu completamente a questão da situação subordinada das mulheres face os seus maridos no casamento, onde estes eram responsáveis pelos assuntos económicos.

Outros sectores feministas, próximos do catolicismo, também tornaram as suas perspectivas conhecidas acerca destas questões. Uma delas foi Emília

de Sousa Costa, que se declarou católica bem como apoiante das ideias feministas (mas não uma «sufragette»). Perspectivas similares foram defendidas por outras mulheres escritoras como Virgínia Castro Almeida (1913).

Pertencendo a sectores tradicionais das feministas republicanas, Emília de Sousa Costa apoiou fortemente os deveres das mulheres no lar, sublinhando que:

«a mulher ficará no lar, sempre que possa fazê-lo, porque é essa a sua tendência natural. O sedentarismo apraz a sua especial organização...» (Costa 1923b:39)

Estava visivelmente a apoiar a noção de uma «natureza das mulheres» como mais adequada aos deveres domésticos, realçando que estes constituíam a «missão natural» das mulheres, «imposta por Deus». As mulheres eram fisicamente fracas por vontade divina e tinham que sofrer (embora gratificantes) as dores da maternidade. Possuíam, no entanto, uma grande sensibilidade e espiritualidade que as compensava «de não poder ascender às altitudes do genio» (Costa 1923b:57). As mulheres não eram «seres de ideias curtas» (Costa 1922:11), como Schopenhauer argumentava. Se a sociedade proclamava que as mulheres eram as melhores educadoras, deveria ser-lhes garantido o respeito e a aprovação da sua feminilidade.

Esta autora aceitava o trabalho das mulheres fora do lar particularmente para aquelas que não eram capazes de encontrar o apoio necessário para viver:

«apta a ganhar a vida, só aceitará o amparo do braço masculino, quando a paixão lhe aconselhar, e nesse caso depressa se aclimatará ao lar, se o marido por si só puder prover as despesas dedicando-se ela ao bem estar dos seus, sem por isso se julgar diminuída» (Costa 1923b:39).

Se tivessem de ganhar para viver, deveriam concentrar-se nas actividades vistas como «adequadas ao seu sexo», tais como empregadas de balcão em lojas de moda ou em padarias. Os homens deveriam empregar as energias físicas noutras actividades. Mulheres condutoras de eléctricos, como no Porto, era inaceitável:

«Revoltamo-nos ao ver no Porto as condutoras de eléctricos, no desempenho de funções em desarmonia com a sua fragilidade, inestéticas nas suas gabardines deselegantes, os cabelos ocultos sob um boné masculino que lhes dá o aspecto de mascaradas permanentes, subindo e descendo dos carros em marcha, perdendo a graciosidade dos gestos e da linguagem pelo contacto aturado com as grossarias do público irreverente» (Costa 1922:123-4).

Na mesma linha de argumentos, a política não deveria ser da responsabilidade das mulheres, que as desvalorizaria. Qualquer intervenção na política apenas se justificava quando eram chefes de família. Maridos e pais

deviam encarregar-se dos assuntos públicos — para que mães e filhas pudessem dedicar as suas vidas aos assuntos dos seus lares, ao «mundo interior» (Costa 1923b).

Pode pois dizer-se que encontramos, nesta perspectiva feminista católica, sobretudo a ênfase na lei divina e na natureza feminina, o que era diferente das visões feministas republicanas mais amplamente aceites. A linguagem dos direitos das mulheres era menos proeminente. Contudo, em outras matérias, Emília de Sousa Costa foi uma apoiante, contra a própria Igreja, do divórcio e de outras mudanças que o republicanismo tinha trazido para a família e para a situação feminina.

Com a emergência da Ditadura Militar, as vozes feministas expressaram-se cada vez com mais dificuldade. O *Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas* promoveu o seu último Congresso em 1928 (Silva 1983). Lamy (1935) chamou a atenção para uma crescente hostilidade, em particular em relação ao trabalho das mulheres fora de casa. As mulheres, na sua perspectiva, queriam ser consideradas iguais aos homens, e não mais «uma apagada e neutra dona de casa e aspira a ser, não uma subalterna do homem, mas uma companheira de luta e de trabalho», e não continuarem «no estado de escravidão domiciliar (...) oprimida[s] pelos deveres domésticos e (...) acorrentada[s] à sua cozinha e aos seus filhos» (1935:4). Ao mesmo tempo que tal linguagem era usada (com palavras como «escravatura», «opressão», «correntes»), outras vozes lutavam com a questão da igualdade e da diferença com vista à mudança da vida das mulheres. Cândida Florinda Ferreira (1935) provavelmente como consequência das frequentes críticas contra as feministas, percepcionadas como procurando imitar a cultura masculina, distanciou-se do que se designava como *masculinização*. Não era por isto que as mulheres estavam a lutar, argumentava ela, quando recusavam a sua situação subordinada na sociedade portuguesa. O que necessitavam era desenvolver as suas próprias potencialidades e «capacidades naturais» e corrigir os traços «negativos» (como a «histeria»). Era claro para Ferreira que as mulheres e os homens tinham «capacidades naturais» diferentes que deveriam influenciar a organização da vida social. Provavelmente a sua preocupação com a diferença não teve muito eco noutras formas de feminismo, por poder soar como um apelo para que se pusesse de lado a questão da igualdade dos direitos das mulheres. No entanto, Cândida Ferreira procurava articular uma visão sobre a diferença com a autonomia económica, política e social das mulheres.

É curioso observar que algumas feministas, tanto as mais pró-republicanas como as pró-católicas, elogiaram a República por garantir às mulheres direitos civis mais amplos (Cabete 1924; Costa 1923), quando, possivelmente, se podia esperar uma posição mais crítica. Esta atitude pode ser explicada como uma forma de estratégia para melhor negociar as fronteiras do espaço onde poderiam defender as suas visões acerca do feminismo. De facto, é

notório que as feministas, nos seus escritos, estiveram constantemente a procurar definir o que era o feminismo. Frequentemente defenderam-no contra acusações de ser uma imitação dos «vícios dos homens», e contra a *masculinização*, com diferentes ênfases dependendo das correntes em que se situavam (cf. Costa 1923; Cabete 1924; Gouveia 1925; Ferreira 1935).

A perspectiva católica e de outros sectores tradicionais

Os sectores católicos apoiaram a perspectiva tradicional acerca dos deveres das mulheres em casa, na base da retórica da sua verdadeira e grande missão (por exemplo, Sá 1912; Cunha 1916). Os mais alinhados sublinharam a contribuição da Igreja Católica para a dignidade das mulheres, elogiando o seu estatuto de esposas e mães. Mas foram ainda mais longe.

Como Mary Daly (1969) observa, no final do século XIX, o Papa Leão XIII produziu diversos documentos, procurando confrontar a tensão existente na visão de que as mulheres eram feitas à imagem de Deus, ao mesmo tempo que eram consideradas como seres inferiores. Em várias encíclicas (*Quod Apostolici Muneris*, 1878, *Arcanum Divinae*, 1880, *Rerum Novarum*, 1891), defendeu-se que as mulheres precisavam de estar subordinadas aos homens: o marido era a cabeça da família, tal como Cristo era a cabeça da Igreja. Ao mesmo tempo, dizia-se que as mulheres eram as companheiras dos homens na família e, pela sua própria natureza, adequadas para os deveres do lar, devendo dedicar as suas vidas ao bem-estar das suas famílias (Daly 1969). Estas eram, portanto, as directrizes da chefia da Igreja para guiar os Católicos na sua reflexão e acção. Afirmar que as mulheres eram as companheiras dos seus maridos e, ao mesmo tempo, levá-las a submeterem-se à sua vontade, consistia, como Daly sublinha, numa evidente contradição (ibidem:76).

Gonçalves Cerejeira, membro da organização de direita da juventude, na Universidade de Coimbra, CADC (Centro Católico da Democracia Cristã) — mais tarde, cardeal e amigo próximo de Salazar — publicou diversos artigos na revista do CADC, onde explicou como a Lei Canónica projectava a situação e missão das mulheres na sociedade. Havia dois grandes pressupostos nas regras do catolicismo respeitantes à vida familiar, que eram: «subordinação na hierarquia e a igualdade no dever», sublinhados por Cerejeira de um modo tão explícito que não deixavam dúvidas sobre a concepção do pensamento da igreja sobre a situação feminina:

«Se a subordinação na hierarquia atribui ao homem as prerrogativas de chefe, fundando solidamente a sociedade familiar, a igualdade no dever atribui à mulher uma dignidade igual à dele. A primeira funda-se no interesse da família; a segunda na identidade da natureza. A subordinação da mulher não é

incompatível com o reconhecimento da sua dignidade. O Direito Canónico afirma enérgicamente aquela, sem contudo ter deixado de proclamar plenamente esta» (Cerejeira 1922:193).

Outros sectores tradicionais também enfatizaram a presumida natureza frágil das mulheres. Na perspectiva masculina, a subordinação das mulheres era afirmada relativamente à sexualidade. As mulheres podiam ser anjos, viver vidas honestas, leais aos seus maridos. Contudo estavam sempre na dependência de apetites sexuais ou do poder de homens que eram capazes de as levar a desviar-se das suas vidas honradas:

«O seu triunfo ou a sua perda dependem menos delas do que do homem (...). Se é um homem digno, estão salvas. Se é um miserável, estão perdidas. As mulheres são apenas aquilo que nós queremos que elas sejam» (Dantas 1916:89).

M. Amália Carvalho foi uma outra voz conservadora, na viragem do século, cujas perspectivas foram já abordadas com detalhe (cf. cap. 4) e que, durante a época republicana, se exprimiu em livros e revistas. Na sua primeira publicação deste período, mostrava o seu repúdio pelo regime por constituir uma ameaça aos proprietários (1913:55). Como monárquica, lamentava o desaparecimento do símbolo da rainha, que, em sua opinião, dava às mulheres a capacidade de representação política. A República não lhes permitia «nem a missão de caridade, nem a missão de educadora, nem a missão representativa» (Carvalho 1913:56). O que a República lhes proporcionava era menos bom — apenas podiam ser funcionárias públicas, ganhando menos que os homens:

«(...) [como] funcionária do Estado, ganhando, já se vê, muito menos que o homem, que de toda a parte a empurra, e que já a não venera nem respeita, vendo n'ella apenas a concorrente importuna que trabalha tanto como elle com menor salário do que ele» (ibidem:57).

Contudo, no livro que escreveu em 1920 alterou algumas das suas opiniões. Ainda critica a luta das mulheres pelo voto, já que não iria mudar muito a situação das mulheres. Continua a falar sobretudo a linguagem da moralidade: por exemplo, as mulheres, lamentava ela, tinham surgido como romancistas mas escreviam sobre situações impróprias que eram causa de vergonha. Contudo, simpatizava agora com algumas das reivindicações avançadas pelo feminismo, como as mulheres serem tutoras dos filhos e capazes de dispor dos seus salários sem a interferência dos maridos (Carvalho 1920:145-6) e até demonstrou alguma admiração pela fervente agitação das mulheres inglesas na política. O seu desacordo era, então, com as feministas portuguesas que via como «fanáticas» e «sectárias» (ibidem:152).

Depois do 28 de Maio de 1926, as vozes dos escritores Católicos acerca da situação das mulheres aumentou em número, guiados agora pela publicação da encíclica papal *Divini Illius Magistri* (1929), escrita por Pio XI. Aí se afirma que as mulheres, dada a sua natureza, não deviam ser consideradas como iguais relativamente aos seus maridos. A mesma linha de argumento foi mantida na encíclica seguinte, *Casti Connubi* (1930), onde condenou a emancipação das mulheres, apontando para o papel dos «maus educadores» que apoiavam direitos iguais para as mulheres. Também sugeriu que o trabalho das mulheres fora de casa resultava na negligência das necessidades das suas famílias.

Surpreendentemente, alguns dos apoiantes das perspectivas católicas, organizadas em torno do CADC, escrevendo na sua revista imediatamente antes do golpe militar, falavam a linguagem dos direitos das mulheres: estas tinham o direito a uma educação adequada e até a trabalhar fora de casa. Depois do golpe, a linha de argumento mudou, passando a falar da sua obrigação em preservar a vida familiar.

Um destes escritores, Costa Pimpão, fez diversas conferências para o CADC, mais tarde publicadas na revista. O feminismo, afirmava, era um movimento que pretendia levar os homens a reconhecer que as mulheres tinham direitos como seres humanos, já que se sentiam oprimidas sob a «autocracia viril». Era indigno para um cristão não apoiar esses direitos. A revolta das mulheres contra o «despotismo viril» era justo uma vez que os homens bloqueavam as mulheres de realizarem a «aspiração, tão natural e legítima (...) a ganhar por suas mãos o pão» (Pimpão 1926:506).

Questionou também a concepção dominante de que as mulheres tinham nascido para ser esposas e mães. «Que diríamos se nos limitássemos a afirmar que o homem nasceu para marido e pai?» (Pimpão 1926:507). Afirmou ainda que (i) a razão não tinha sexo; (ii) as mulheres eram, apesar de forma diversa, tão inteligentes como os homens; (iii) a educação dada às mulheres era a causadora da sua «inferioridade». No segundo artigo, apesar de sustentar uma explicação histórica para a subordinação das mulheres, mudou os seus argumentos criticando as mulheres que eram demasiado eruditas, que sabiam demais e que exibiam os seus conhecimentos. O tópico de *Les Précieuses Ridicules* de Molière, pertencendo à mitologia latina patriarcal, desde, pelo menos o final do século XIX, teve certamente alguma influência sobre ele. Podia continuar a repetir a frase sexista de Cavaleiro de Oliveira que: «a sapiência na mulher deve ser como o sal na cozinha: nem muito nem pouco; regrado» (ibidem:555). No terceiro artigo, depois de citar o Papa XI dizendo que as mulheres tinham o direito de viver a sua vida, baralhou os argumentos ainda mais, enfatizando que o feminismo apenas podia atingir os seus objectivos através da «caridade», pelo que não devia tentar basear-se em normas profanas e seculares. As mulheres deviam ter o direito de votar,

mas também a obrigação de obedecer à Igreja Católica e ser submissas aos seus maridos.

«Quando a igreja recomenda a obediência da mulher, não é para a lançar sob a tutela do marido, mas precisamente para dotar essa pequena monarquia que é a família, com os melhores meios de poder alcançar a graça da vida eterna. (...) No lar cristão essa obediência é doce (...) A harmonia não exclui a hierarquia (...) O laço de subordinação, a hierarquização dos poderes, tem de subsistir. Onde não há poder, não há governo, onde não há governo, não há ordem» (Pimpão 1926:827-8).

Esta elasticidade de argumentos para combinar os direitos das mulheres com a sua subordinação na família parece representar o esforço que a direita Católica foi fazendo para atrair os estudantes universitários para o seu lado. Usou a estratégia de realçar, logo à partida, a justiça de garantir às mulheres os seus direitos, portanto, aparecendo, à primeira vista, como não conservadora e não tradicionalista, e provavelmente como alternativa à desorganizada política republicanas e à vida cultural da época. Estas conferências foram produzidas, de facto, no meio de um contexto político bastante incerto, no mesmo ano do golpe militar. O apelo à «lei e ordem», no último artigo, é significativo das mudanças que se operaram na sociedade portuguesas da altura, mais de harmonia com a expansão das políticas conservadoras da extrema direita no país, e na maior parte da Europa.

Alguns anos mais tarde, o discurso da direita tornou-se mais coerente de acordo com as suas linhas de argumento tradicionais. Vale, escrevendo em 1934, na mesma revista, deixou de falar dos direitos das mulheres. Conhecia as grandes mudanças que a sociedade portuguesa tinha sofrido nos anos recentes, empurrando as mulheres para trabalhar fora de casa. Considerava-as, todavia, «ruinosas» para a família, causando «uma perturbação social incalculável». As consequências do trabalho das mulheres eram várias (algumas eram contraditórias entre si). Competindo com os homens, contribuíam para o abaixamento dos salários e o aumento do desemprego. Em segundo lugar, as mulheres trabalhando fora de suas casas estavam expostas às «tentações da vida urbana», frágeis e inexperientes como eram — podiam facilmente tornar-se prostitutas. Em terceiro lugar, sem a vigilância e protecção dos pais, os seus filhos ficavam abandonados a uma vida futura de «crime» e «vício». Em quarto lugar, no contexto do «comunismo revolucionário», que tentava atrair homens marginalizados e desempregados, as mulheres trabalhando fora de casa também contribuíam para a expansão deste «perigo» político e social, que era necessário combater (cf. Vale 1934:205ss). Em quinto lugar, «o profissionalismo das mulheres» era prejudicial para as próprias mulheres,

porque, com um diploma, podiam tornar-se insatisfeitas com o casamento e vida doméstica:

«O hábito do trabalho intelectual, a vida de escolar que levou na mocidade, dão-lhe uma segunda natureza, que acentuadamente a desfeminiza, a despoja de muitas das suas qualidades de mulher. É porventura o predomínio da razão sobre o sentimento, o hábito adquirido da ponderação sobre a natural espontaneidade» (Vale 1934:265).

Portanto, a melhor coisa que uma mulher profissional casada podia fazer era abandonar o seu trabalho (como médica, advogada, engenheira, professora do liceu) porque, certamente, os deveres domésticos, a educação dos seus filhos, e «tudo o mais que constitui, enfim, o perfeito governo duma casa é incompatível com o exercício de qualquer profissão pública» (ibidem:216).

Também a imprensa educativa conservadora se expressou acerca do assunto. O feminismo era acusado de «invadir» sectores de emprego que não tinham nada a ver com a natureza feminina. Adversárias dos homens no «espaço do trabalho», as mulheres causavam o desemprego dos seus pares masculinos (Viana 1927b). Muitas delas trabalhavam apenas para os luxos e para a moda. Consequentemente, iam-se degradando e esquecendo «os seus deveres como esposas, mães e donas de casa» (ibidem). A corrupção moral tinha sido trazida pela educação republicana que lhes tinha permitido a mesma liberdade que aos rapazes (Viana 1927a). A família estava desmoralizada, e os lares dissolviam-se. As mulheres, na perspectiva de Viana, eram as primeiras a apoiar a «desmoralização» (Viana 1927c), e daí ser necessário restringi-las social e moralmente.

Outros artigos publicados na *Educação Nacional* deram o seu suporte a tais perspectivas. As mulheres e as suas famílias estavam moralmente degradadas, havia demasiada liberdade. Amor livre, danças modernas, «modas dos pretos», clubes nocturnos, «o nu artístico e tudo quanto agrada à Rússia» constituía o progresso. As mulheres eram «as melhores propagandistas das crenças russas»¹⁰.

Vários escritores repetiram este consenso básico: o trabalho fora de casa só era justificado em casos muito especiais. Pedro Cunha, um inspector do ensino secundário que escreveu acerca da educação secundária das raparigas, afirmou que este era apropriado para as solteiras, viúvas e «mulheres menos afortunadas»:

«Não sou contrário a que uma senhora, que não tenha quem a sustente, procure ganhar, num trabalho honesto, os seus meios de existência.(...) A mulher

¹⁰ A *Educação Nacional*, 2.ª fase (11), 15 de Maio de 1927; (39), 27 de Novembro de 1927; (40), 4 de Dezembro de 1927; II, 2.ª fase (87), 28 de Outubro de 1928; IV, 2.ª fase (167), 11 de Maio de 1930; (203), 25 de Janeiro de 1931; XXX (24), 7 de Agosto de 1932.

que, sem verdadeira necessidade passa a maior parte do tempo do seu dia, em ocupações estranhas ao lar, descura, necessariamente, os negócios da sua própria casa, e, se tem filhos, tem de os entregar geralmente a mãos mercenárias, com grave risco para o seu desenvolvimento físico, e sobretudo para a sua educação moral. Ao mesmo tempo impede que o lugar, em que está provida, seja porventura confiado a um chefe de família. E quantos há, nos nossos dias, que lutam com as dificuldades provenientes da crise do desemprego! É sabido que, quem tem hoje empregados ao seu serviço, prefere-os, quasi sempre, do sexo feminino, porque são mais acomodaticios e contentam-se com menor salário» (Cunha 1934:16).

Um estudo recente identifica as mesmas perspectivas acerca do trabalho das mulheres fora da esfera doméstica, enquadradas por princípios morais estritos: o trabalho das mulheres era considerado como a «negação da tradição familiar», como «abandono do lar», e condenado porque contribuía para o aumento do desemprego masculino, para a sobrecarga feminina (o que era «desumano») e pelas ideias que corrompiam a vida familiar (Baptista 1986:210).

Pode pois dizer-se que as perspectivas expostas na revista católica de direita *Estudos*, bem como na imprensa educativa conservadora, foram significativas para as mudanças nas «imagens de feminilidade», em expansão na primeira parte de 1930. Foram-se desvanecendo os discursos republicanos acerca dos direitos das mulheres. O consenso em torno dos principais deveres das mulheres como esposas, mães e donas de casa continuou dominante desde os anos republicanos, passando pela Ditadura Militar (cf. Silva 1926) e prosseguiu no Estado Novo. Neste sentido, o Estado Novo não constituiu uma ruptura com a República. Todavia, a ênfase na ideia de que «o melhor lugar para as mulheres é em casa» foi ruidosa e tornou-se mais central dentro do Estado autoritário, por vezes articulado com uma ênfase nas qualidades femininas consideradas como únicas. O conceito de «compensação» (Barrett 1980) pode ter aqui uma relevância especial, entendido como uma proposta para apresentar «imagens e ideias que tendem a elevar o «valor moral» da feminilidade» (1980:109) num contexto de relações patriarcais. A ênfase no «valor moral» da feminilidade também se encontra no final do século XIX e durante o período republicano. Contudo, no contexto de um Estado autoritário combinado com a acentuação da importância central da família sob a supervisão do chefe de família-homem, contribuiu para estabelecer um claro contraste com a retórica do «valor moral» da feminilidade. Não será, então, possível interpretar esta ênfase como um disfarce para o aumento do controlo masculino sobre as mulheres?

A substituição da noção republicana (e feminista) do casamento como um contrato pela acentuação da família como instituição central foi feita gradualmente. A família era a instituição «pela qual nos batemos como pedra

fundamental numa sociedade bem organizada» (Salazar, por A. Ferro, cit. in Mónica 1977:275). Com efeito, a *Constituição de 1933* declarava que a família era central no Estado Novo e definia as mulheres de acordo com a sua «natureza» e os seus deveres na família. Salazar apresentou a família retoricamente como a mais importante organização da sociedade:

«Assim, nós temos como lógico, na vida social, e como útil à económica, a existência regular da família do trabalhador; nós consideramos fundamental que seja o trabalhador a sustentá-la; defendemos que o trabalho da mulher casada e, de maneira geral, mesmo o da mulher solteira, compreendida na família e sem ser responsável por esta, não deve ser encorajado: nunca houve uma boa dona de casa que não tivesse muito que fazer. As mulheres não compreendem que não se atinge a felicidade pelo prazer, mas sim pela renúncia. As grandes nações deveriam dar o exemplo, conservando as mulheres no lar. Mas as grandes nações parecem ignorar que a constituição sólida da família não pode existir se a esposa viver fora da sua casa» (cit. in Maria Belo *et al.* 1987:266).

A acentuação na família como central para o Estado Novo teve certamente consequências importantes. As mulheres foram inevitavelmente envolvidas em «imagens de feminilidade» mais repressivas, e por formas de vida familiar mais tradicionais, e como não tendo os mesmos direitos que os homens, como «*socia subordinata*» (Mónica 1977:275). Embora não tenham perdido logo a seguir os direitos legais que tinham ganho durante a República — e até um número restrito de mulheres tenha obtido o direito de voto em 1931 — a ênfase na «vida de família» e nas qualidades instrumentais das mulheres teve efeitos na construção e trajetória das vidas femininas. Faltam-nos estudos que substanciem os efeitos destes sobre a produção dos quotidianos femininos, já que os estudos disponíveis focam sobretudo a produção dos discursos oficiais do Estado Novo sobre a família e os deveres das mulheres (Mónica 1977; Baptista 1986): a eficácia e recepção destes discursos, pelos sectores sociais que procuravam afectar, necessitam de uma atenção mais sistemática.

Sumariar esta longa secção acerca das «imagens de feminilidade» e do papel das mulheres, ao longo de um período político muito instável, pode ser útil para salientar a diversidade em torno da construção ideológica das mulheres. Paralelamente às imagens centrais das mulheres como esposas, mães e donas-de-casa, emergiu a concepção de *cidadãs*. As políticas de género tornaram-se arena de acesos debates. Mesmo no seio dos partidos de esquerda, o acesso das mulheres ao «espaço do trabalho» e ao «espaço da cidadania», e a democratização do «espaço doméstico» não foram consensuais e ouviram-se perspectivas conservadoras, por parte de alguns membros, acerca dos direitos das mulheres. O movimento feminista não foi capaz de ganhar uma maior aceitação, revelando algumas contradições, sobretudo de classe e raça.

Contudo, e dada a predominância de carácter conservador e tradicional de muitos sectores da sociedade portuguesa, lutou corajosamente pelos direitos das mulheres. As feministas portuguesas (pelo menos algumas delas) questionaram a ideia de que igualdade não significava ter acesso a um mundo construído pelos valores masculinos.

É tempo de analisar, seguidamente, os debates em torno da coeducação e a contribuição que trouxeram para uma compreensão da situação das professoras que leccionaram neste período de transição.

EDUCAÇÃO PARA RAPARIGAS: ESCOLAS SEGREGADAS POR SEXO OU COEDUCATIVAS?

Em 1922, num Congresso de Professores, organizado pelo jornal de esquerda *O Professor Primário*, uma das comunicações apresentadas sobre a educação feminina afirmava que o objectivo não devia ser educar as mulheres nos mesmos termos políticos e sociais que os homens: o que era necessário era uma educação para a sua «emancipação (*sic*) como esposa, mãe e dona-de-casa» (Oliveira 1922). A seguir, acrescentava-se, como esclarecimento: «é tão bonito ver como algumas mulheres são asseadas, com os seus lares bem limpos e as suas crianças bem cuidadas e robustas. Estas mulheres foram capazes de adquirir tudo isto através de um trabalho duro e com poucos gastos» (*ibidem*).

As preocupações com a educação das mulheres para regenerar a sociedade foram fortes durante o período republicano (cf. por exemplo, Santos 1913, Cunha 1921; Martins 1921; Oliveira 1922; Reynaud 1925). Muitos esperavam que a sociedade portuguesa encontrasse, através do papel das mulheres como educadoras e guardiãs de uma moralidade estrita, o seu modo de confrontar as mudanças conflituais que ocorriam na vida quotidiana da República. Um autor escreveu, usando uma linguagem hiperbólica, como era bastante comum em tais assuntos, que:

«É preciso por um meticoloso cuidado, uma especial atenção, em dar à mulher aquela sólida educação moral que lhe levará ao espírito a nítida compreensão dos seus deveres no lar, a perfeita consciência da sua elevada missão social a alta concepção da sua acção, beneficia na preparação de novas gerações (...). Tem sido este nos últimos séculos o pensamento dos grandes pedagogos que reconheceram a grande necessidade de dar à mulher uma educação integral bem orientada, *parce qu'elle a un mari à rendre heureux et des enfants à bien élever*, as Fénelon wrote» (Mateus 1922).

A educação das mulheres para a regeneração da sociedade portuguesa foi justificada de dois modos. Por um lado, havia o perigo da «vida frívola»

com mulheres profundamente envolvidas na moda, futilidades, desportos «inapropriados para o sexo feminino», indo aos teatros, e outra espécie de espectáculos que não eram a vida real, mas consistiam numa ficção, não as preparando seriamente para os seus deveres, cada vez mais complexos, no lar. Uma sólida educação moral era necessária na educação das mulheres (cf. Costa 1922, Oliveira 1923). Por outro lado, o projecto de regeneração também era atravessado pelas ideias do grande e glorioso passado da nação que as mães necessariamente deveriam ser capazes de transmitir às suas crianças, em particular aos seus *filhos* (cf. Matos 1922, Miranda 1922b). Acima de tudo, o projecto de regeneração da sociedade portuguesa era certamente uma tentativa para fortalecer a vida familiar, para dar identidade à família nuclear, que vinha gradualmente a ganhar contornos mais firmes ao longo deste período.

Cristina Rocha (1991) sublinha que a preocupação pela regeneração da sociedade portuguesa através do papel das mulheres foi também um padrão do Estado Novo. Através das mulheres e da sua educação, políticos e educadores iriam tentar atacar de frente o «problema da unidade do tecido social» (Rocha 1991:66). Deveriam ter um papel como guias morais e, nessa medida, deviam ser-lhes concedidos conhecimentos apropriados para manter uma sociedade higiénica. Um educador escreveu em 1934:

«Para mim, o objectivo por excelência da educação feminina deve consistir em habilitar a mulher ao bom desempenho da sua missão de dona de casa, de esposa e de mãe. Como dona de casa, precisa ter qualidades e hábitos de aceio, actividade, economia, bom gosto e previdência, possuir o que muitos chamam a ciência do governo da casa. Como esposa, não lhe basta ter um procedimento irrepreensível, carece de saber desempenhar o papel de confidente e conselheira do marido, de se poder interessar pelos seus negócios e de até certo ponto o poder coadjuvar (...) Como mãe e mãe extremosa, é-lhe indispensável conhecer os cuidados que é necessário dispensar às crianças nos seus primeiros anos, os preceitos que deve seguir na sua educação infantil para lhes implantar na alma os germens dos mais nobres sentimentos» (Cunha 1934:24).

É devido a este tipo de preocupação, em parte, que na República se fizeram sentir, vindos de tradições sociais e políticas diferentes, fortes apelos para uma educação «vocacional» das raparigas. Para alguns sectores, o Estado deveria criar escolas onde pudessem aprender o conhecimento relacionado com os seus deveres no lar («escolas domésticas», influência francesa das «écoles ménagères»; cf., por exemplo, Santos 1913; Oliveira 1922, Lemos 1924¹¹). Para outros, estas escolas deveriam preocupar-se também em garantir

¹¹ Mesmo o jornal anarquista *A Batalha* defendeu algumas vezes tal perspectiva. Ver *A Batalha*, VII (2082), 13 de Setembro de 1925.

às mulheres uma educação adequada à sua própria *especificidade* no trabalho (enfermeiras, preceptoras, donas de hotel; cf. por exemplo, Ribeiro 1926).

Outro ponto que necessita ser sublinhado é que, pelo menos na perspectiva de políticos e educadores conservadores, a educação feminina não devia ser necessariamente entregue ao Estado, no que se refere às classes média e burguesa. Agostinho de Campos (1919) afirmou que o Estado não era capaz de educar as raparigas adequadamente.

«O Estado, educador medíocre em toda a parte (...) não tem feito senão desmoralizar e inutilizar os nossos filhos (...) não o encarreguemos também de poluir-nos as filhas» (Campos 1919: 101).

Em sua opinião, embora o Estado Republicano estivesse interessado em atrair as filhas das «melhores famílias» para um ensino liceal moderno e não religioso — orientada e controlada pelos seus próprios funcionários — não deveria esperar que o frequentassem, porque os pais não confiariam em educadores que não eram da sua própria escolha (Campos 1919:102).

Os debates centraram-se, como já foi referido, no *direito das mulheres* à educação e instrução, sobretudo através das vozes feministas, de alguns republicanos e perspectivas anarquistas. Pugnava-se pela educação das mulheres como um *direito*, abandonando, cada vez mais, a perspectiva de uma educação feminina em termos de fins instrumentais. Adolfo Lima foi uma das vozes da perspectiva anarquista, questionando o laço orgânico comumente assumido entre os processos psicológicos e sociais. De acordo com Durkheim, afirmou que a educação era um processo social, cuja finalidade era a transformação de uma entidade biológica num ser social. As mulheres não deviam esperar que o poder masculino lhes garantisse este direito facilmente. Precisavam de lutar por ele porque «a educação da MULHER — a educação integral humana — só pode ser conquistada, só pode ser obra da própria MULHER, porque que é dela, e só dela que deve a obra emancipadora da EDUCAÇÃO DA MULHER» (Lima 1992c:92). Usando uma linha semelhante de argumentos, Elina Guimarães, algum tempo depois do golpe militar de 1926, sublinhou que a educação das mulheres era um direito e argumentou contra formas restritas de educação, temendo que significassem menores oportunidades para expandirem a sua capacidade de reflexão e de desenvolverem hábitos de trabalho (Guimarães 1927).

O que se tornou distintamente novo, no que respeita à educação das mulheres, durante os anos republicanos e o princípio da ditadura, em particular entre 1919-1927, foi o debate em torno do tipo de organização que esta educação deveria adoptar. Estas datas marcam o lançamento das escolas primárias coeducativas e o seu fim, respectivamente. Os educadores entraram no debate defendendo ou as escolas de um único sexo ou as escolas coedu-

cativas. E embora a coeducação fosse já discutida, pelo menos desde o início da República, o debate foi aceso.

Revêem-se, em primeiro lugar, os argumentos contra a coeducação e a favor de uma *especificidade* da educação das raparigas, seguidos pela análise das intervenções a favor da coeducação. Estas intervenções foram seleccionadas sobretudo na imprensa pedagógica de diferentes perspectivas políticas e educativas.

«A batalha» contra a coeducação

Ao longo das inúmeras edições do jornal de professores *A Federação Escolar*, há vários artigos acerca da coeducação, tornando-se evidente que esta era uma questão conflitual durante o período republicano.

Um dos mais curiosos é uma carta pastoral de um «bispo francês bem conhecido» (transcrito por um professor republicano, que considerava esta perspectiva como similar à do clero conservador português). O bispo condenava a coeducação em nome não só da promiscuidade sexual mas também porque a coeducação escondia uma estratégia «para desmoralizar as nossas jovens gerações». Também prevenia que a Igreja não permitiria que fizessem a primeira comunhão as crianças que frequentavam escolas coeducativas¹².

A «promiscuidade sexual» foi certamente um argumento importante usado pelos adversários da coeducação, significando atitudes libertinas, e até pensamentos inconfessáveis entre rapazes e raparigas, que presumivelmente surgiriam, quando aprendiam na mesma sala e escola. Esta situação era apresentada como ruína para a moralidade das gerações mais jovens (Henriques 1926). As raparigas, em particular, estavam em perigo porque eram confrontadas com a linguagem obscena dos rapazes. Além disso, a coeducação causava confusão nos papéis sexuais entre homens e mulheres, e até dava origem a «deformações físicas e psicológicas dos indivíduos» (Artur 1922).

Como era de esperar, os que advogavam objectivos instrumentais para a educação feminina, como a regeneração da sociedade portuguesa e a consolidação da família, estavam preocupados em encontrar nela uma *especificidade*.

A maioria das opiniões contra as escolas coeducativas proclamava que era inaceitável que as raparigas já não aprendessem labores. Um dos autores, que frequentemente expressou as suas opiniões acerca do assunto, era um inspector da educação primária. Sentia-se ultrajado por as raparigas, nas escolas das aldeias mais distantes e remotas, aprenderem noções acerca de

¹² *A Federação Escolar*, I (14), 26 de Maio de 1912. O nome do professor era Aires de Carvalho.

várias religiões do mundo (que considerava irrelevante), mas não o que era mais necessário e prático, como costurar e talhar peças de vestuário para os seus futuros maridos e filhos (Ramalho 1912a; 1921b), perdendo as suas qualidades de esposas e mães (Ramalho 1922). As mulheres corriam perigo de se tornarem pretenciosas e ridículas. O desaparecimento dos labores das escolas primárias era uma «monstruosidade pedagógica» (ibidem). Outras vozes também salientaram que as escolas coeducativas contribuíam para o desaparecimento de esposas habilidosas (Campos 1919).

Para além de alguns inspectores do ensino primária terem escrito sobre as suas preocupações nos jornais da educação, havia também professores e professoras que defenderam a necessidade dos labores. Alguns deles justificaram assim a sua condenação da coeducação, sublinhando que as raparigas não tinham, nessas escolas, o que mais precisavam para as suas futuras vidas como donas de casa e mães (Coimbra 1923; Ramalho 1923; Mendes 1924; Henriques 1926). Por vezes, também a economia doméstica era apontada como uma falta no currículo escolar. O facto de as matrículas terem declinado tinha a ver com as preocupações dos pais que preferiam que as suas filhas permanecessem analfabetas a frequentarem escolas coeducativas¹³.

Mesmo que não tenham sido claramente assumidas, as divisões de classe estavam presentes neste debate como no caso dos labores, disciplina percebida como essencial na educação das raparigas das classes trabalhadoras (cf., por exemplo, Ramalho 1921a). Uma professora sublinhou que «a mulher deve ser educada para dona de casa, o ensino literário que lhe é ministrado quase não tem aplicação na vida prática, chegando a ter um valor negativo se não for acompanhado da habilidade manual e das virtudes domésticas»¹⁴. Foi mesmo capaz de definir, «tayloristicamente», quantos metros da bainha de uma peça de roupa uma rapariga de 8 ou 11 anos podia realizar.

No entanto, em relação a outras classes sociais, havia o receio de que cada vez mais as mulheres fossem submetidas a processos de «masculinização» através da escola: «não temos verdadeiras donas de casa nem sequer criadas que nos auxiliem nos arranjos domésticos», reclamava um educador bem conhecido do movimento da Escola Nova, Álvaro Viana de Lemos. Na sua perspectiva, as escolas coeducativas eram responsáveis pela uniformidade entre mulheres e homens:

«Amanhã serão todas as mulheres intelectuais, empregadas públicas, ou do comércio ou da indústria, fazendo uma terrível concorrência ao homem. Não

¹³ Muitos destes argumentos foram debatidos no Congresso dos Professores, em 1922, que ocorreu em Coimbra. Ver *Escola Moderna*, II (71), p. 3. O mesmo jornal da educação repete os mesmos tópicos em 1927, Ver *Escola Moderna*, VII (326), 24 de Julho e (361), 1 de Abril.

¹⁴ Esta professora assinou o seu artigo com a inicial «B.», num artigo intitulado «O ensino de labores», in *Revista Escolar*, 3 (9), Novembro de 1923.

haverá mais lares simples de conforto amável nem vida calma de família, tudo será o rodopio da vida citadina, mecanizada e uniforme, numa constante agitação febril de movimento e velocidade e os dois sexos quase identificados, argamassados espiritualmente na mesma e única aspiração banal de riqueza e gozo (...). Neste conceito ligeiro e perigoso se pode filiar a nossa actual e trágica crise do lar. Não há verdadeira economia doméstica, raro se fazem contas, os filhos criam-se aos tombos, não há ordem, nem asseio, nem higiene na vida da família, não se sabe coser nem cozinhar, não se criam serviços dedicados, não se sabe promover a alegria nem o conforto modesto em casa (...) Não há donas de casa, não há criadas! E este estado de coisas enche-nos a vida de infinitas e pequenas misérias e sofrimentos (Lemos 1924:21-4).

Presumivelmente, Lemos escrevia em nome das classes médias urbanas, e em particular, dos seus membros masculinos — interpretação possível para o «nós» que tantas vezes usa. Curioso, ao verificar que Álvaro Viana de Lemos era um membro activo e militante das organizações de professores (cf. Nóvoa 1987; 1990). A partir deste exemplo, pode ter-se uma ideia das contradições de género e classe que perpassam neste período. Como o anarco-sindicalista Emílio Costa sublinhou (1928), ser de esquerda (pelo menos, como tradicionalmente é entendido) não significa necessariamente que as pessoas sejam inovadoras em assuntos relacionados com o género.

Depois do golpe militar de 1926, a linguagem da moralidade foi ouvida com uma crescente intensidade. O editor de *O Professor Primário* afirmou que aos professores primários

(...) compete-lhes educar, e não somente instruir e para que a educação fornecida seja pura e perfeita, necessario se torna que a moral sexual seja tomada em linha de conta. (...) Pretendemos que os sexos, pela educação recebida baseada no respeito e no pudor, concorram para que a sociedade se purifique. E esta nunca poderá purificar-se sob este ponto de vista desde que a coeducação exista nas escolas e muito principalmente nas primárias, onde as crianças ainda embrionárias vão adquirindo pela convivência permanente dos sexos, uma liberdade que facilmente perdurará no dia de amanhã» (Nunes 1927).

A energia sexual desenvolvia-se na puberdade e podia desenvolver-se de um modo irregular. A coeducação, na sua perspectiva, podia até conduzir a um aumento da prostituição. Paralelamente, algumas vozes chamaram a atenção para o perigo que a coeducação representava para «uma efectiva e impressionante diminuição da fecundidade (...) e uma maior repugnância pela maternidade», uma vez que ambos os sexos se tornariam cada vez mais idênticos e perderiam o poder de se atraírem um ao outro (Artur 1927). Como consequência — e o autor citava Stanley Hall — o número de casamentos decresceria, porque as raparigas se tornavam negligentes nas suas maneiras em relação aos rapazes, e estes, por seu turno, sentiam-se menos constrangidos com as raparigas, o que, na visão deste professor, era chocante.

Contudo, o grande campeão contra a coeducação foi o jornal conservador *A Educação Nacional*, que publicou artigos sobre o tema em quase todos os números, entre 1927 e 1929. A linguagem usada estava cheia de termos considerando a coeducação como um «verdadeiro crime» (Queirós 1927a), uma forma de «pornografia viva» (Queirós 1927b), uma «mancha negra a emporcalhar a vida da escola» (Queirós, 1927c), «um cancro, origem da depravação, fonte do pior veneno, foco da mais grosseira imoralidade»¹⁵, um «bordel»¹⁶, «um harém»¹⁷, etc. A coeducação conduziria certamente ao amor livre e ambos eram uma herança bolchevique em rápida expansão (Queirós, 1927d; 1927e). Em consequência, a Pátria estava ameaçada¹⁸. As raparigas, em pouco tempo, teriam de trazer consigo um revólver para se defenderem dos ataques dos rapazes, tais eram as mensagens que a coeducação presumidamente lhes passaria (ibidem). O governo, como «agente de moralização» da sociedade portuguesa, foi aplaudido por acabar com a coeducação¹⁹. Os católicos estavam na linha da frente, proclamava este jornal, lutando contra o pecado da coeducação²⁰. Os professores primários eram vistos como propensos a ideias comunistas e, supostamente, de seguirem o exemplo de um outro professor acusado do pior dos crimes: de ter visitado a Rússia e ter escrito livros perigosos²¹. Até mesmo os inspectores foram acusados de dar apoio à coeducação²². Por esta razão os editores da *Educação Nacional* aconselhavam o Secretário de Estado a prosseguir a solução «moral» já anunciada — e unicamente implementada nas cidades — estendendo firmemente a separação dos sexos à quase totalidade das escolas do país²³. Os alunos deveriam ser ensinados por professores do mesmo sexo²⁴, sendo então possível evitar o problema do abuso sexual das raparigas pelos professores²⁵.

O ataque vindo de *A Educação Nacional* foi tão forte e vociferante que leva a pensar que havia uma batalha que se travava em torno dos problemas de género, e mais precisamente acerca da coeducação, vista como *pivot* para a

¹⁵ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (15), 12 de Junho de 1927.

¹⁶ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (17), 26 de Junho de 1927.

¹⁷ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (12), 22 de Maio de 1927.

¹⁸ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (15), 12 de Junho de 1927; (16), 19 de Junho de 1927; (36), 6 de Novembro de 1927; (46), 15 de Janeiro de 1928; (51), 19 de Fevereiro de 1928.

¹⁹ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (17), 26 de Junho de 1927.

²⁰ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (39), 27 de Novembro de 1927.

²¹ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (43), 25 de Dezembro de 1927.

²² In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (51), 19 de Fevereiro de 1928.

²³ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (33), 16 de Outubro de 1927; (36), 6 de Novembro de 1927; (43) 25 de Dezembro de 1927; (44), 1 de Janeiro de 1928; (60), 22 de Abril de 1928; (107), 17 de Março de 1929; (110), 7 de Abril de 1929.

²⁴ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (45), 8 de Janeiro de 1928.

²⁵ A *Escola Moderna* menciona o nome de um professor que abusou sexualmente de algumas raparigas em duas escolas primárias de Lisboa (*Escola Moderna*, IX (432), 9 Março 1930).

reconstrução de grupos sociais e ideológicos (e políticos) que a República pôs em risco.

A incapacidade para lidar com a natureza física e psicológica de ambos os sexos foi outra linha de ataque contra a coeducação, crítica reafirmada depois do golpe militar de 1926. O argumento desenvolvia-se do seguinte modo: as mulheres eram fisicamente frágeis como provavam os dados científicos. Demasiado trabalho mental era-lhes prejudicial. Consequentemente, nas escolas coeducativas, uma de duas coisas tinha de ser feita: ou o processo de ensino e aprendizagem era retardado para se adaptar às necessidades do sexo feminino ou as raparigas ficariam mentalmente exaustas (Faria 1927; Nunes 1927; Costa 1927). Apesar de alguns não aceitarem a presumida fragilidade feminina, defenderam que a natureza diferente dos dois sexos implicava uma organização separada da vida social, incluindo a educação (Tomás 1927).

A partir da argumentação desenvolvida, não foi difícil afirmar que a contribuição negativa da coeducação se alargava bem para além dos muros da escola, enfatizando agora o seu carácter prejudicial para a nação:

«As nações serão muito mais fortes e mais conscientes na medida em que os seus elementos tenham as qualidades que distinguem homens e mulheres nas suas funções distintas. É por isso que sou hostil a efeminizar os homens e a masculinizar as mulheres (...) E, de facto, é este estado de coisas que a coeducação nos está a levar» (Faria 1927).

Os papéis de género estavam definidos e a escola precisava de se lhes conformar. Na mesma linha de argumento, e tal como no final do século XIX (cf. cap. 4), foram apresentadas provas científicas, sobre a diferença em termos biológicos entre os dois sexos, considerando-se que deveriam produzir efeitos na vida social. Havia uma clara oposição à coeducação percebida como um esforço para apagar as diferenças biológicas e sociais e como tentativa para mudar o conteúdo das relações patriarcais.

O apoio à coeducação

Os apoiantes da coeducação vinham de diferentes perspectivas políticas e educativas, mas havia, pelo menos, um traço comum: estavam preocupados com a mudança social e viam a escola como um meio importante para a obtenção de uma maior igualdade para as mulheres. Entre eles, havia sectores republicanos e anarquistas, bem como feministas. Professores e educadores escreveram na imprensa pedagógica, apoiando a coeducação, sobretudo entre 1919-1921 e mais tarde, em 1927, quando foi publicado o diploma legal pondo-lhe termo. É de anotar que a maioria dos artigos a favor da coeducação foram publicados no jornal de professores mais claramente conotado com os

sectores republicanos e anarquistas, *O Professor Primário*. Um outro, *A Federação Escolar*, também publicou artigos nesta perspectiva, embora com menos frequência. Em 1927, apesar da censura da Ditadura Militar estar estabelecida, os educadores conseguiram ainda apresentar as suas perspectivas em defesa da coeducação.

Não era homogêneo o que se entendia por coeducação entre os seus apoiantes. Se, para alguns, significava a mesma educação tanto para rapazes como para raparigas, quanto a currículo, espaços, agentes educativos preparando cada sexo para desempenhar qualquer ocupação (cf. Lima 1925), para outros, dever-se-ia manter a área dos trabalhos manuais diferenciada. Entre estes últimos, havia quem concordasse com a disposição de que as crianças mais novas deveriam ser ensinadas por uma professora, e as mais velhas, por um elemento masculino, o que foi alvo de críticas, por esta concepção entrar em conflito com os princípios da coeducação. O decreto, que estabeleceu a coeducação nas escolas primárias, constituiu um compromisso com a segunda perspectiva, uma vez que restringiu, no que diz respeito ao currículo e aos agentes de ensino, formas mais alargadas de coeducação.

A ideia de que a igualdade entre homens e mulheres era um dos objectivos da coeducação pode ser bem observada num artigo de Sousa Vairinho (1919). Defendeu que a escola coeducativa seria capaz de conduzir os dois sexos a «uma recíproca igualdade de cidadania» (cf., também, Serrão 1920). Um outro professor salientou que era importante para as raparigas receberem uma educação que as habilitasse a tornarem-se independentes, à semelhança dos rapazes, e não a serem obrigadas a aceitar o casamento como a única solução (Sousa 1922).

Outros educadores justificaram a coeducação como um «processo natural», uma vez que rapazes e raparigas não estavam separados em outras áreas das suas vidas (Matos 1919; Serrão 1920; 1923; Coimbra 1926). Afirmava-se que era contraditório aceitar a coeducação em liceus, universidades e outros contextos sociais e recusá-la nas escolas primárias. No mundo de trabalho, ambos os sexos estavam juntos. Além do mais, sendo educados em conjunto perderiam a curiosidade mórbida acerca de «assuntos de sexo». Cada um estaria preparado para ver o «sexo oposto» sem os constrangimentos impostos pelas convenções sociais (Santos 1921; Pereira 1922; Dias 1926).

As conclusões finais do congresso de professores, ocorrido em 1920, e apoiando a coeducação unanimemente, reafirmou o mesmo argumento: «a natureza não separa nunca os indivíduos por sexos, antes estabelece divergências e incompatibilidade entre os indivíduos do mesmo sexo, preparando assim a formação de casais ou de famílias reprodutoras»²⁶. Além do mais, a

²⁶ Citado nas *Actas das Sessões do Congresso Extraordinário da União do Professorado Primário* (1920).

escola coeducativa podia ser «uma imitação perfeita duma família (...) uma perfeita família, composta de todos elementos que constituem uma família bem organizada e bem dirigida. (...) tem geralmente pai e mãe, filhos e filhas». O que distinguia a escola coeducativa da família era a existência de «ter chefes com a educação necessária para dirigir e aperfeiçoar e completar a educação recebida pelas crianças, na casa de seus pais» (Figueira 1920).

O argumento a favor da coeducação realçava ainda mais o reforço da vida familiar, pelo melhor conhecimento que rapazes e raparigas poderiam adquirir na sala de aula uns dos outros, aproveitando das melhores qualidades de cada sexo. Os rapazes perderiam a sua agressividade, ganhariam «delicadeza e afecto, deixando de ser o ridículo e pimpão D. Juan». As raparigas, por seu lado, ganhariam «em audácia, em coragem compartilhando dos mesmos jogos com os rapazes», dando origem a uma vida mais intensa, mais viril e de maior elevação mental (Costa, A. *et al.* 1921:62).

Quando, em 1927, foi publicado o diploma legal que abolia a coeducação nas escolas primárias públicas, alguns professores escreveram artigos, sublinhando o seu apoio à coeducação e discordando da sua suspensão (cf. Dias 1926; Belo 1927; Dionísio 1927; Domingues 1927; Melo 1927; Frias 1927). Uma jovem professora chegou mesmo a afirmar que tinha a impressão que, se um inquérito fosse realizado, todos os professores iriam estar a favor da coeducação (Trindade 1927). Em 1933, ainda se ouviram algumas vozes apoiando a coeducação²⁷.

Eram várias as linhas de argumento para demonstrar que a coeducação deveria continuar. Em primeiro lugar, salientou-se os reduzidos custos que representava em termos de tempos lectivos, uma vez que apenas um professor era necessário para ensinar rapazes e raparigas ao mesmo tempo. Além disso, nas escolas rurais, a coeducação representava a possibilidade de trabalhar de um modo mais abrangente com alunos por vezes ausentes da escola, devido a actividades domésticas ou do campo. O professor podia melhor adaptar o tempo lectivo de acordo com a irregularidade das suas frequências (Almeida 1927b).

Em segundo lugar, em relação às questões da moral, questionaram as acusações mórbidas veiculadas pela *A Educação Nacional* (Almeida 1927a). A questão do assédio sexual e abuso de raparigas foi especialmente abordada. Sublinhou-se que se tratava de casos esporádicos: «um caso esporádico de ordem patológica, uma degeneração herdada» não podia ser usada para a condenação da coeducação (Belo 1927; cf., tb., Faria 1927; Trindade 1927). Os professores da *União do Professorado Primário*, no seu Congresso em Viseu em 1927, também protestaram contra a acusação de que a coeducação repre-

²⁷ Ver, por exemplo, *A Federação Escolar*, VI (5.ª fase) (301), 13 de Dezembro de 1933.

sentava uma oportunidade para tais casos, reagindo contra as acusações de «desonra» para a profissão²⁸. E Álvaro Viana de Lemos escreveu um artigo em *A Batalha*, criticando os sectores da direita por usarem tal caso para apelar ao fim da coeducação. Analisou a perspectiva de sectores apoiando a Igreja Católica, que defendiam a separação de sexos e acusou-os de «o culto da vida de fingimento e de ilusória virtude» e de manipulação para acabar com a coeducação. Os sectores que defendiam a coeducação eram «os liberais, conscientes e cultos (...) os que seguem (...) os ditames e conquistas da pedagogia científica, racional e moderna» (Lemos 1926).

Em terceiro lugar, a coeducação era apoiada como um elemento importante da «educação integral» e da «escola única» um «ideal que a todos nós educadores modernos deve guiar para o aperfeiçoamento social». Esta posição foi defendida pela *Associação de Professores de Portugal* que expressou o seu desacordo pelo fim da coeducação, em termos semelhantes aos do Movimento da Educação Nova²⁹.

Em quarto lugar — e reproduzindo o argumento «naturalista» — argumentava-se que a coeducação permitia à escola reproduzir o modelo familiar. Cada sexo podia ganhar um melhor conhecimento do outro, tal como explorar em comum as suas melhores qualidades, o que contribuiria para uma homogeneidade entre os dois sexos³⁰. Um comentador argumentou que a escola «devia preparar para a vida», reflectindo a organização da vida social sem apoiar «preconceitos antiprogressivos que fomentam cada vez mais o antagonismo dos sexos»³¹.

Em quinto lugar, levantava-se a questão da igualdade de oportunidades para as raparigas. As organizações feministas criticaram o reestabelecimento do regime de separação dos sexos nas escolas primárias. O *Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas* escreveu ao Ministro da Instrução, afirmando que o regime de separação de sexos prejudicava as raparigas, as oportunidades de vida:

«É a esse funesto princípio que a mulher deve preconceitos de inferioridade mental que por tanto tempo a têm escravizado e impedido de colaborar mais activamente na obra da civilização»³².

²⁸ Primeira sessão do Congresso da *União do Professorado Primário*, Viseu 1927 (o orador era Rui Martins) cit. in *O Professor Primário*, VIII (389), 29 Maio. Cf. tb. o artigo «A coeducação», pela redacção de *A Federação Escolar*, 15, 3.ª fase, 27 de Outubro de 1926 e I, 4.ª fase, (41), 18 de Junho de 1927.

²⁹ Resolução da *Associação dos Professores Primários*, cit. in *O Professor Primário*, IX (400), 14 de Agosto de 1927.

³⁰ Resolução do *Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas*, cit. in *O Professor Primário*, IX (400), 14 de Agosto de 1927.

³¹ Resolução da *Associação dos Professores Primários*, cit. in *O Professor Primário*, IX (400), 14 de Agosto de 1927.

³² Cf. nota 31.

As raparigas eram tão inteligentes como os rapazes, e como igualmente capazes de ter sucesso nas escolas. A escola coeducativa deveria restituir às mulheres a sua dignidade, para que não mais fossem consideradas como objectos de decoração. Álvaro Viana de Lemos argumentou do mesmo modo em 1931, criticando os sectores conservadores por tentarem bloquear a emancipação das mulheres com o fim da coeducação. Como afirmou: «desejam-na muitos, apenas, como na velha Alemanha, acorrentada aos três KKK (...) ou a triste boneca em escravatura dourada, ignorante da vida das realidades» (Lemos 1931).

Em forma de síntese

Pode afirmar-se que a coeducação em Portugal teve conotações políticas, no sentido de que fracções de movimentos, como o republicano, anarquista e feminista, a apoiaram e lutaram por ela. O caso português aparece como distinto do inglês, onde, como Brehony (1984) sublinha, os argumentos a favor da coeducação derivaram de uma perspectiva cultural, que pode ser designada como «alternativa», partindo de sectores específicos das classes médias (os «progressistas»). Andava associada a «excentricidade, sandálias, ar puro e vegetarianismo» e ao «romper de barreiras ao autodesenvolvimento individual e liberdade de expressão» (Brehony 1984:3). As características que Brehony salienta estavam também presentes na sociedade portuguesa (por exemplo, havia grupos pró-naturalistas e vegetarianismo, e alguns republicanos colaboravam também nos seus jornais), embora com menos intensidade do que em Inglaterra. Posteriormente, em Portugal, a coeducação assumiu uma forma mais politizada e apareceu menos relacionada com os movimentos «alternativos».

O que é também interessante no debate acerca da coeducação é que ambas as perspectivas — em favor e contra a coeducação — usaram argumentos ancorados na «natureza». Houve educadores que apresentaram argumentos contra a coeducação na base de que, como os sexos eram naturalmente diferentes, a vida social, incluindo a educação formal, precisava de ser organizada de acordo com a especificidade «natural» de cada um. Os apoiantes da coeducação defenderam a construção da vida social em termos de proximidade à vida «natural», sem artifícios que pudessem contribuir para constranger e obstruir o autodesenvolvimento.

Para concluir, pode afirmar-se que os debates revelaram que a mudança na situação das mulheres, apesar de pequenas e lentas, foram vividas de um modo complexo por diferentes sectores. O ano de 1919 marcou o momento em que aqueles que apoiaram uma educação mais igualitária foram capazes de iniciar a sua implementação, no pressuposto que, se as raparigas tivessem

o mesmo tipo de educação que os pares masculinos, seriam capazes de ocupar posições semelhantes no mundo do trabalho e na vida política e serem menos discriminadas.

Aqueles que se opuseram à coeducação viram a sua própria solução — escolas segregadas por sexo — adoptadas politicamente como a solução «moral», em 1927, num contexto de incerteza social e política. Rapazes e raparigas deveriam ser ensinados separadamente, pretendendo os sectores conservadores triunfantes enquadrar a situação feminina em fronteiras mais rígidas. Na sua perspectiva, através de uma educação separada, o papel tradicional das mulheres como mães, donas de casa e esposas deveria ser assegurado, mantendo assim a subordinação da sua situação social.

DISCURSOS ACERCA DO PAPEL DAS MULHERES PROFESSORAS E DA SUA SITUAÇÃO NA PROFISSÃO

As perspectivas acerca das mulheres e da coeducação tiveram implicações na situação das professoras e em desenvolvimentos políticos com elas relacionados. Várias aspectos que encerram tensões podem ser aqui apontados.

Em primeiro lugar, as professoras eram percebidas através da sua «condição feminina», atribuindo-se-lhe as qualidades intrínsecas para ensinar crianças; no entanto, ao mesmo tempo, eram receadas por poderem ser prejudiciais à educação dos rapazes. Em segundo lugar, esperava-se que se comportassem de acordo com modelos estabelecidos do que contava «ser mulher», mas, ao mesmo tempo, esperava-se que fossem capazes de contribuir para promover a mudança nas zonas rurais onde ensinavam. Em terceiro lugar, deviam estar envolvidas nas actividades da escola, mas, ao mesmo tempo, devido à sua condição social de mulheres, deviam limitar o seu envolvimento a uma posição de subordinação dentro das escolas. Finalmente, as imagens sociais construídas sobre elas eram de seres que se caracterizavam pela ternura, paciência, cuidado, e no entanto os seus pares masculinos na profissão receavam-nas como concorrentes.

Estas contradições que experimentavam foram sublinhadas pelo facto de o regime republicano não ter concedido o direito de voto às mulheres, baseando-se em pressupostos sobre o alegado conservadorismo político feminino. Também os conservadores, que ocuparam o poder a partir de 1926, não o concederam às professoras primárias nem a outras mulheres, a não ser que tivessem um diploma de ensino superior.

Assim, a percepção da heterogeneidade com que se confrontaram e as pressões contraditórias que sobre elas se exerciam, e em torno de questões como a coeducação, ajudam a explicar as fortes tensões sociais que as envolviam, mesmo quando se encontravam em aldeias remotas a ensinar crianças.

Não é por acaso que o papel dos homens como professores nas escolas primárias não foi examinado nem questionado com a mesma intensidade. Este facto confirma a ideia de que a imagem republicana do professor, ao nível da produção de políticas educativas, era uma imagem masculina. A crescente presença das professoras nas escolas também terá contribuído em parte para que não se pudesse ignorar mais a sua presença, quando constituíam já a maioria, sendo sentida como uma ameaça, sobretudo para aqueles que estavam habituados a considerar o ensino público como terreno masculino.

A sua situação no ensino parece ter gerado um debate que, em primeiro lugar, se centrou em torno do carácter distinto que as mulheres trariam ao ensino, tendo o discurso sobre o *maternalismo*, que caracterizou a viragem do século (cf. cap. 4), sido reavivado em parte, enquadrando-se contudo dentro de linhas diferentes. Em segundo lugar, os pressupostos dos republicanos sobre o alegado conservadorismo político feminino foram também introduzidos nesse debate, tendo alguns educadores sugerido que as professoras alinhavam por posições políticas ligadas à igreja. Em terceiro lugar, não só a questão do casamento das professoras — ecoando a sua proibição em Inglaterra, por exemplo — como a da possibilidade de se tornarem inspetoras foram analisadas dentro desse debate, depois do golpe militar de 1926. Finalmente, o debate ficou marcado pela réplica que as professoras deram na imprensa pedagógica, quando questionadas sobre o seu saber e perícia para ensinar nos anos terminais de escola primária, desafiando em simultâneo as acusações de conservadorismo que lhes foram feitas. As directoras de escolas femininas contestaram ainda as regulamentações saídas com a legislação de 1919 que as prejudicava nos direitos dentro da sua profissão. Escreveram também sobre o seu direito de se tornarem inspetoras assim como de se casarem, e continuarem a ensinar. Os aspectos enunciados serão examinados seguidamente.

A «especificidade das mulheres» para ensinar

Havia uma clara preocupação, expressa por diversos educadores republicanos, de salientar que as professoras eram as melhores educadoras apenas para as crianças mais novas, e que marca a diferença com a perspectiva dominante na viragem do século. Havia vários aspectos semelhantes entre os dois períodos: as mulheres tinham o afecto, a delicadeza, a doçura considerados como importantes para ajudar as crianças a sentirem-se à vontade nas escolas. A diferença residia na sua «adequação» para ensinar, que era limitada aos primeiros três anos da escola obrigatória. Para os últimos dois anos afirmava-se que eram os homens os mais adequados porque supos-

tamente mais capazes de disciplinar e guiar as futuras vidas das crianças. Tanto as leis de 1919 acerca da escola primária (cf. cap. 6) como intervenções de profissionais apoiaram esta perspectiva. Desta forma, a perspectiva *maternalista*, expressa na viragem do século XIX, articulou-se com o «mal estar» que os professores experimentaram com o crescente número de mulheres profissionais nas escolas primárias.

Eram comuns uma linguagem e imagens retóricas como a seguinte:

«A professora é a luz que aquece a mentalidade tenra das crianças e é, ao mesmo tempo o calor, que ilumina a sensibilidade, cobrindo de flores a avidez do espírito e inundando de estrelas a escuridade do cérebro. (...) Só ela sabe e pode ter uma forma cativante, cheia de carinho e afectividade³³.

Posições semelhantes puderam ser ouvidas ao longo do período republicano e mesmo depois (Cardoso Júnior 1922; Pélico 1923; Vieira 1923; Reynaud 1924b; Hilário 1930; Cristina 1933; Pinto 1933³⁴). Todavia, desde o início da República, expressaram-se posições misóginas sem disfarce, revelando os seus pressupostos sobre o seu estatuto subordinado na profissão. Por exemplo, um professor duma escola rural escreveu um artigo para *A Federação Escolar* onde reclamava que a coeducação nunca deveria estar sob orientação das professoras. Embora fossem elementos necessários nas escolas, deviam estar «num lugar paralelo e secundário, como auxiliares das primeiras classes e dirigindo o ensino de labores femininos». Também argumentou que as professoras deviam ser da família do professor: «Importa que ela seja sua esposa, irmã ou filha, para que exista espírito de submissão e os laços de íntimo afecto dêem muitas garantias de estabilidade moral». Não podia compreender que se lhe atribuísse a mesma qualificação profissional que aos pares masculinos³⁵, uma vez que lhes eram suficientes os conhecimentos acerca do trabalho doméstico, maternidade e condição de mulher casada.

Nesta óptica, este professor pôde afirmar que os homens eram os educadores das mulheres porque era sua tarefa ocuparem uma posição de liderança moral e «indestrutível disciplina mental» na orientação geral da escolaridade: «a mulher nunca poderá educar o homem, que lhe é superior e foi destinado a dominá-la». Se assim não se procedesse, o futuro seria caótico: «as raças amolecerão, os costumes perderão a sua tonicidade, o seu vigor másculo das eras da austeridade». Era necessário que as novas gerações

³³ Eusébio de Queirós in *A Federação Escolar*, II, 3.ª fase (100), 25 de Janeiro de 1914.

³⁴ Ver ainda *A Federação Escolar*, III, 3.ª fase (274), 7 de Junho de 1933 e (276), 21 de Junho de 1933.

³⁵ Um outro professor escreveu para um jornal defendendo que as professoras deveriam receber um salário menor que os seus colegas. As professoras protestaram. Ver o protesto em Júlia Franco (1916).

(masculinas) fossem capazes «de defender o património sacro da Pátria e arrostar todos os perigos próprios das energias viris»³⁶.

Perspectivas tão sexistas como esta, embora com menor rudeza, foram expressas por outros professores. Lopes da Costa (1919) defendeu que as mulheres eram as melhores educadoras para as crianças pequenas, pois que, pela sua semelhança com as mães, tornariam mais fácil a transição das crianças da casa para a escola. A perspectiva parsoniana sobre a funcionalidade da professora primária parece ser aqui antevista. No entanto, em sua opinião, os rapazes mais velhos não deveriam ser ensinados por mulheres uma vez que ficariam «menos corajosos e enérgicos». Afirmou que:

«(...) A mulher é de sua natureza mais fraca do que o homem. A sua índole mais doce, de maior suavidade, e propensa ao perdão, não lhe permite, a não ser excepcionalmente nalguma virago, que se apresente ante os seus discípulos decidida e enérgica em todos os momentos, em que o educador, como tal, se tem de apresentar aos seus educandos» (Costa 1919).

Nos últimos anos da escola primária era necessário um professor (homem):

«Preciso, pois se torna que a criança pelo menos, nos últimos tempos de frequência na escola primária, se entregue aos cuidados de um professor, para que este, com as energias próprias do seu sexo, corrija aquele defeito, e lhe imprima e faça vincar indelevelmente no seu carácter a decisão, a energia e a coragem (...) [Estas são importantes qualidades] principalmente nesta época, em que as nacionalidades, para se afirmarem, carecem de ter uma população forte e vigorosa, pronta à defesa dos seus interesses, ou da sua honra, ainda que pelos meios mais violentos (Costa 1919).

Depois do golpe militar de 1926, o editor de *O Professor Primário* escreveu um artigo salientando uma vez mais que as professoras eram prejudiciais à construção das identidades masculinas. Os rapazes seriam talvez mais delicados, compassivos, com a influência das mulheres, mas, ao mesmo tempo, «efeminados menineiros sem força, sem coragem para os embates violentos que a cada passo se nos deparam na constante luta pela vida». Temia que a crescente presença das mulheres, na vida pública e no trabalho, ameaçasse a posição masculina na vida social, correndo o homens de ser «eterno vencido». Aconselhava-se o governo a que atraísse elementos masculinos para o ensino primário, recompensando-os pelas despesas feitas com a sua educação profissional e garantindo-lhes aí lugares³⁷.

Provavelmente, as perspectivas expressas nestes artigos representavam uma posição dos sectores mais conservadores dentro do republicanismo.

³⁶ João B. de Lemos, in *A Federação Escolar*, (108), 1 de Fevereiro de 1911.

³⁷ In *O Professor Primário*, VIII (373), 23 de Janeiro de 1927. Cf. também *O Professor Primário*, XI (413), 2 de Dezembro de 1929.

Os protestos contra estas posições vieram de sectores que falavam a linguagem dos direitos das mulheres e do papel da educação para promover uma maior igualdade de estatuto³⁸. Os sectores mais radicais do professorado (representados, por exemplo, por Deolinda Lopes Vieira, Adolfo Lima e Albertina Costa — ambas eram feministas e Deolinda e Adolfo tinham estreitas relações com o movimento anarco-sindicalista) afirmaram que as professoras eram capazes de ensinar crianças mais velhas, uma vez que tinham uma educação profissional e cultural semelhante, e quanto às mais pequenas, a mulher «é mais apta para formar o coração da criança e para incutir-lhe os mais puros sentimentos de bondade, de justiça, de altruísmo» (Costa et al. 1921:58).

Outros sectores republicanos afirmaram também as qualidades das mulheres como professoras, como mais zelosas, dedicadas e competentes. A entrega de prémios pecuniários a professoras pela Câmara Municipal de Loures, como as mais competentes da vila, levantou protestos entre alguns dos seus pares masculinos. Um deles declarou que estava envergonhado por nenhum seu colega ter recebido um prémio e expressava dúvidas que as professoras pudessem ser consideradas como mais competentes. A sua explicação era diferente: tinha a certeza que cada vez mais as mulheres preenchiam os postos de ensino por serem «mais tímidas, menos exigentes e quase indiferentes à organização de núcleos, à orientação da União» [do Professorado Primário, UPP], (Pompeu 1925). Um professor da vila, e militante da UPP, contestou estes argumentos discriminatórios, afirmando que as professoras eram tão militantes como os homens na organização local do Sindicato (Barata 1925).

Uma outra linha de argumentos a favor da *especificidade* das mulheres professoras estava relacionado com o seu papel na moralização e regeneração da sociedade portuguesa. Baseava-se na suposição de que a educação dada pela família (em particular, as classes camponesas e trabalhadoras urbanas) era deficiente. As mães eram vistas como não preparadas para a educação das suas crianças porque não tinham recebido uma educação (Gamboa 1925), ou porque as suas frivolidades e preocupações com a moda não lhes deixavam muito tempo para cuidar dos filhos (Reynaud 1925). Portanto, a escola tinha que ter esse papel, preocupando-se com a educação moral das crianças. As professoras precisavam de fornecer um bom exemplo de modéstia e honestidade, e deveriam comportar-se de acordo com preceitos morais estritos.

O seu estilo de vestir era, particularmente, objecto de uma apertada vigilância. Vestidos sem mangas pondo os braços a descoberto, tecidos

³⁸ Ver a réplica de Delfina A. Lopes, in *A Federação Escolar*, 1911, (110); também J. Alves de Sousa, *idem* (112), 4 de Março de 1911 e (121), 6 de Março de 1911.

muito finos que se colavam ao corpo feminino evidenciando as suas formas, causavam escândalo entre colegas³⁹. Argumentou-se que a exibição do corpo seminu (i. é. de partes que até aí estiveram escondidas) contribuía para que as mulheres não fossem respeitadas como deveriam, sendo tratadas como o objecto de «olhares indiscretos do sexo forte que a fita, atrevidamente, sem respeito». As mulheres necessitavam de se proteger com modéstia e decência (Louro 1923). Jovens professoras foram acusadas, por colegas, de causarem escândalo nas aldeias onde ensinavam, pelo modo imoderado de vestir, por serem «frívolas» e terem «mais interesse no arranjo da "toilette" e no progresso da moda do vestuário, do que no estudo e aplicação dos métodos e processos de ensino modernos» (Guimarães 1923:139).

As professoras deveriam ser capazes de auxiliar moralmente as raparigas da classe trabalhadora, evitando que caíssem nas malhas da prostituição. Era a natureza e identidade femininas que apetrechavam as professoras com os meios para serem bem sucedidas neste papel (Artur 1926).

Além disso, o «papel moral» era alargado a assuntos de igualdade e justiça social. Esperava-se que ensinassem as gerações mais jovens «para o respeito e legitimidade dos princípios». As mulheres tinham um «poder desconhecido até hoje na transformação social do futuro» (Moreno 1919). Ana de Castro Osório também argumentou que as professoras eram elementos importantes para a renovação da cultura e o ressurgimento nacional:

«é necessário reunir um corpo de professoras, mulheres, inteligentes, bem orientadas, bem instruídas e bem convictas, que se espalhem por este país fora para erguer do abatimento e da rotina (...) que levem as noções de cultura, de progresso, de higiene e de educação cívica» (Osório 1918:58).

Acrescentou que havia uma grande expectativa de que dariam «um auxílio moral que nos habilite a dar a todas as filhas desta terra, por mais humilde que seja a sua condição (...) o carinhoso interesse da nossa fraternidade» (ibidem:77). Deste modo, precisavam de ser dedicadas ao ensino como «missionárias duma pura e elevada crença no ressurgimento nacional» (ibidem:61).

Contudo, a maioria dos elucubrations acerca da *especificidade* das mulheres no ensino vão no sentido de as enquadrar numa situação subordinada na profissão. A acrescentar ao que se analisou, a questão se tornarem inspetoras esclarece ainda mais este assunto. Em 1929, foi criado o lugar para a primeira mulher inspetora do ensino primário, o que já tinha sido defendido por alguns educadores uns anos antes. A selecção para estes lugares deveria

³⁹ Ver, por exemplo, o artigo «Notas ligeiras», assinado pelo pseudónimo feminino «Madre-Silva» in *O Professor Primário*, V (196), 12 de Julho de 1923.

ser efectuada, não na base do sexo do candidato, mas em termos do mérito individual, apesar da «visão psicológica especial» feminina ser vista como «absolutamente indispensável» (Silva 1927). Em contraste, os sectores conservadores, organizados em torno de *A Educação Nacional* iniciaram uma campanha contra a nomeação das mulheres para a inspecção.

Havia duas facções. A primeira opunha-se firmemente à sua nomeação para o posto. Era o feminismo que era explicitamente criticado pelos resultados que traria à vida das mulheres:

«O Feminismo tende a invadir tudo, mas a mulher está cada vez mais deslocada e o lar gradualmente a dissolver-se. Concebemos a mulher na escola, mas nunca numa montada a percorrer léguas infindas a visitar escolas, deixando por vezes os filhos entregues a criadas. Tudo será democrático, mas é um sintoma duma sociedade a desabar»⁴⁰.

Havia vozes que explicitamente defendiam que havia uma «ordem natural» pela qual os homens deveriam ocupar os postos de comando. Estas eram «imutáveis e eternas leis» e por esta razão as mulheres não se adequavam ao posto de inspetoras⁴¹. Outros argumentos passavam também pela ideia de que as mulheres não tinham nem «energia e preponderância» para ocupar tais lugares⁴².

A segunda facção dentro deste jornal surgiu apoiando as mulheres como inspetoras, mas limitadas a escolas femininas. As mulheres eram necessárias como professoras e inspetoras, de acordo com o princípio de separação dos sexos nas escolas, uma vez que as escolas de raparigas estariam sob supervisão e gestão das mulheres. Havia boas educadoras, com esplêndidas qualificações, e por isso capazes de ocupar tais postos. O ideal a ser seguido era homens ensinando e inspecionando escolas de rapazes e mulheres em escolas de raparigas⁴³.

Pode concluir-se que a análise da imprensa pedagógica da época revela que existiu um debate em torno da *especificidade* das professoras nas escolas primárias, com posições variadas. O *maternalismo* permaneceu como tópico central do discurso educativo sobre as professoras, como aconteceu no final do século XIX. Contudo, foi enquadrado dentro de limites específicos, uma vez que, como vimos, as mulheres eram consideradas as melhores educadoras mas apenas para os primeiros três anos da escola primária. Mais ainda, o seu papel como portadoras de uma moralidade estrita foi enfatizado. Fica assim a ideia das restrições que lhes foram infligidas, das pressões a que

⁴⁰ In *A Educação Nacional*, II, 2.ª fase, (53), 4 de Março de 1928, p. 4.

⁴¹ In *A Educação Nacional*, II, 2.ª fase, (154), 9 de Fevereiro de 1930, p. 2.

⁴² In *A Educação Nacional*, XXX, (20), 10 de Julho de 1932, p.3.

⁴³ In *A Educação Nacional*, II, 2.ª fase, (102), 10 de Fevereiro; IV, 2.ª fase (157), 2 de Março 1930; XXX (20, 10 de Julho 1932; XXX (22), 24 de Julho de 1932.

foram sujeitas para se acomodarem às imagens tradicionais de feminilidade, expressão visível de relações patriarcais. A diferença foi apenas trazida por fracções de sectores republicanos e militantes feministas que esperavam que as actividades das professoras fossem guiadas por preocupações mais abertas e igualitárias.

As professoras, a política e a religião

Durante os anos republicanos, a questão do envolvimento político das professoras não foi muito debatido. Contudo, estas referiram diversas vezes as acusações de conservadorismo político, de que eram alvo, e entenderam que a produção de algumas das políticas educativas sofreu a influência de tais pressupostos.

As tentativas de as impedir de votarem para as Juntas Escolares, quando a descentralização foi reorganizada em 1919 podem ilustrar a existência desses pressupostos. As Juntas eram constituídas por professores, tanto homens como mulheres, eleitos pelos seus pares. Um destes casos ocorreu em Barcelos, onde elementos da administração local impediram as professoras de votar⁴⁴.

Numa situação em que as mulheres não ocupavam posições de liderança, ou pelo menos estavam representadas em número muito restrito nas direcções dos grupos sindicais, poder-se-ia ter esperado que a imprensa pedagógica incluisse apelos a uma maior participação das professoras e à sua mobilização. Contudo, não parece terem sido frequentes durante os anos republicanos. Um desses exemplos aparece em *A Federação Escolar*, assinado por um professor, que argumenta sobre as vantagens que as professoras teriam em se inscrever no sindicato, para fortalecerem a sua actividade profissional. A mensagem parece clara: podiam ser boas e zelosas profissionais, mas, devido ao seu género, a sua competência profissional não era reconhecida. Necessitavam da força da União do Professorado ainda mais que os seus pares masculinos, podendo assim ultrapassar a falta de poder inscrita na sua condição feminina⁴⁵.

Depois do golpe militar de 1926, pelo menos dois apelos foram feitos para a sua participação nos congressos pedagógicos, e elogiada a sua colaboração. Os últimos Congressos foram caracterizados em termos de «fraternidade colectiva» e «solidariedade» pela sua participação. As mulheres estavam a construir uma «nova individualidade», lutando pela sua emancipação. A

⁴⁴ In *A Federação Escolar*, 8, 3.ª fase (380), 12 de Julho de 1919.

⁴⁵ O artigo foi escrito por José Cabrita, de Faro, in *A Federação Escolar*, 7, 3.ª fase (314), 23 Março 1918.

profissão carecia do que elas podiam obter através da sua «inteligência, as suas faculdades psicológicas, o seu condicionalismo interno» (sic) (Belo 1927a). O outro apelo pagava tributo à sua presença nos congressos, afirmando que o seu número precisava de ser aumentado. Ao mesmo tempo, aplaudia-se a eleição de duas mulheres⁴⁶ para o Conselho Federal da UPP, fazendo votos que outras professoras pudessem ser eleitas para diferentes comissões da UPP (Santos 1930).

Ainda que certos sectores as receassem como elementos politicamente conservadores ou pouco motivadas na participação na vida política, as associações que procuravam representá-las fizeram-se ouvir contra a exclusão de que eram alvo. Cite-se o exemplo do *Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas* que protestou contra o facto de não poderem ser escolhidas como «juízes de paz», nos mesmos termos que os seus colegas homens⁴⁷. Houve também protestos contra o facto de não poderem votar, quando o direito ao voto ficou garantido às mulheres com uma qualificação universitária, em 1931: não só as mulheres professoras primárias tinham um diploma, mas também estavam encarregadas da «função educativa [que] confere à professora maior autoridade e mais consciência cívica para exercer o sufrágio»⁴⁸.

Relacionada com a questão da participação política, estava construída a percepção de que o universo feminino estava organicamente ligada à igreja católica. E, no contexto em que a escola republicana se afirmou como neutra, no sentido da sua autonomia em relação à religião dominante no país, a imprensa educativa foi dando notícia de casos em que a actuação do professorado procurava romper com esse princípio. As professoras foram mais vezes apontadas nesse tipo de actuação. Em *A Federação Escolar* encontram-se por vezes alguns apontamentos sobre essa questão:

«Entre as professoras, muitas, naturalmente religiosas, se têm feito catequistas, nas freguesias onde exercem o magistério, afim de eliminar o efeito da neutralidade da escola» (Sousa 1927).

Havia, pois, entre elementos apoiantes do republicanismo, a desconfiança sobre a adesão das professoras aos ideais políticos do regime. Consideravam-nas mais propensas para a religião e políticas conservadoras do que convenidas da importância de uma mudança social progressista. Para tal contribuiu, certamente, a influencia de noções sobre a «natureza fraca das mulheres», herdadas do darwinismo e de outras tradições de pensamento, sobre as concepções republicanas.

⁴⁶ As duas mulheres eram Joana Carreira, como representante da secção de Lisboa e Beatriz Magalhães da secção de Setúbal.

⁴⁷ In *O Professor Primário*, VIII (373), 23 de Janeiro de 1927.

⁴⁸ In *A Federação Escolar*, III, 5.ª fase (171), 17 de Junho de 1931.

A questão do casamento das professoras

Durante os anos republicanos, a questão do casamento das professoras não foi, na generalidade, debatida na imprensa educativa. Contudo, depois do golpe militar de 1926, apareceram diversos artigos, em particular em *A Educação Nacional*, trazendo o assunto para as primeiras páginas. Uma das questões dizia respeito à licença de maternidade que o regime republicano garantira às professoras e às empregadas das escolas, quer fossem ou não casadas, o que foi encarado, por determinados sectores, como a «dissolução dos costumes», bem como o «primeiro estágio no caminho do amor livre»⁴⁹. A lei de 1928, que restringiu este direito às professoras casadas, foi considerada como uma importante vitória sobre «o carácter bolchevique»⁵⁰.

Em 1933, o debate voltou a focar-se sobre a questão do casamento, questionando se deveria ser permitido às professoras casadas trabalhar nas escolas, fazendo-se eco de políticas relacionadas com a proibição do seu casamento noutros países, como em Inglaterra (cf. Oram 1987).

Num dos artigos, dizia-se que as professoras constituíam uma «nova classe de escravas, de verdadeiras mártires» porque ensinavam muitas dezenas de crianças e, ao mesmo tempo, davam à luz e cuidavam dos seus próprios filhos. Era necessário que pudessem descansar e serem aliviadas de esforço tão extenuante que era «inumano»⁵¹. Um professor rebateu esta posição, afirmando que elas não mereciam tal qualificação, porque eram apenas escravas dos seus deveres de mães, esposas e donas de casa, de acordo com a sua vida como católicas e seguidoras da lei de Deus. Para as esposas, a família e o lar eram o «altar do sacrifício» e não a «vida de prazer» que apenas as mulheres fúteis e «criminosas» eram capazes de procurar (Leal 1933). As professoras casadas que não tinham evitado «o nobilíssimo dever de mãe e esposa» deviam ser aplaudidas uma vez que essa era a melhor maneira de responder «às necessidades de defesa social e ao cumprimento da lei de Deus». Mas, ao mesmo tempo, o autor do artigo estava perante um dilema: confrontava-se com vozes que acusavam as professoras de se tornarem demasiado caras para o Estado, devido à licença de parto, pelas frequentes ausências dos deveres da escola. Perguntava-se a si próprio até que ponto o Estado devia defender-se das despesas que as professoras casadas traziam para o orçamento. Consequentemente, as professoras deveriam continuar a ensinar e a ter crianças — isto era o seu dever para com o Estado. Proibir o casamento às professoras, e outras funcionárias públicas, estava a ser adoptado, mas o «tempo das

⁴⁹ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (1), 23 de Fevereiro de 1927, p. 4; (10), 8 de Maio de 1927, p. 2; (12), 22 de Maio de 1927, p. 3.

⁵⁰ In *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (48), 29 de Janeiro de 1928.

⁵¹ In *A Educação Nacional*, XXX (52), 19 de Fevereiro de 1933. Este artigo apareceu no jornal de direita *Novidades*, e foi reproduzido in *A Educação Nacional*.

vestais» já tinha passado e seria difícil ao Estado poder exigir tal. Contudo, o autor começava a questionar o direito das mulheres à licença de maternidade pago pelo Estado, reflectindo as pressões para que o Estado cortasse ou, pelo menos, encurtasse o período de licença de parto (Leal 1933). Estes sectores tinham já atingido alguns dos seus objectivos quando o direito à licença de parto foi restringido às mulheres casadas.

É interessante dar conta que um jornal de educação conservador, como *A Educação Nacional*, estava dividido acerca do direito das mulheres casadas ao trabalho pago. Sem dúvida, argumentavam os editores, era importante defender os filhos das professoras e a estabilidade dos seus lares. Certamente, as mulheres estavam a competir com os homens e contribuía para aumentar o seu desemprego. Contudo, por um lado, eram precisas para ensinar nas escolas de raparigas. Além disso, os salários dos seus companheiros eram baixos e não havia perspectivas para aumentar os subsídios de família ou os salários dos companheiros. Portanto, «o melhor será continuar tudo como está, até que problema tão poderoso possa ser solucionado dentro de sagrados interesses humanos em que o Estado, sendo muito, não é tudo»⁵². Noutros jornais da educação, como a *Escola Moderna*, apesar da censura já estar estabelecida, houve professores que expressaram o seu apoio ao trabalho das professoras casadas (Campos 1933)⁵³.

Todos estes debates contribuíram para tornar claro que a situação das mulheres depois do golpe militar de 1926 se tornou mais precária, mais sujeita a mudanças que pretenderam restringi-las aos lugares tradicionais e, consequentemente, coarctar as suas possibilidades de acção. Neste contexto, compreende-se melhor o pôr em questão da igualdade salarial para as professoras. Joaquina Flores, uma professora primária, referiu estas tentativas durante discussões acerca do aumento dos salários dos professores. Um tópico frequentemente levantado era a possibilidade das professoras receberem menos que os seus colegas, o que, para a autora do artigo, era inaceitável (Flores 1930).

Na próxima secção, será focado o protesto das professoras casadas contra as tentativas para boquear o seu direito ao trabalho.

Protestos das professoras contra a discriminação

Entre 1919 e 1927, as professoras escreveram em jornais de educação, protestando contra a discriminação inerente nos novos regulamentos legais.

⁵² In *A Educação Nacional*, XXXI (2), 5 de Março de 1933, p. 4.

⁵³ É útil lembrar neste momento que o debate acerca da situação das professoras casadas parece terminar no final de 1936, com a publicação de um decreto pelo qual as professoras primárias eram obrigadas a pedir permissão para casarem. A permissão estava dependente da «boa moral e comportamento civil» do noivo bem como se os seus rendimentos eram compatíveis com os da professora (decreto 27.279, 24 de Novembro de 1936, cit. em Santos & Roque 1939:89).

Como já foi dito, o diploma legal que estabeleceu a coeducação, nas escolas primárias estatais, excluía as mulheres de ensinar os dois últimos anos obrigatórios, enquanto aos homens era permitido ensinar qualquer classe. Inicialmente, as reacções de algumas delas foram cautelosas, já que ainda não tinham sido publicados regulamentos mais detalhados, e também, porque, como sublinham, não acreditavam que a intenção dos políticos republicanos fosse a de prejudicar os interesses profissionais das professoras⁵⁴.

Outras professoras republicanas tomaram atitudes diferentes. Beatriz Magalhães, mais tarde membro da direcção da União do Professorado Primário (UPP), escreveu um artigo intitulado «A Professora é Reaccionária?» Salienta que alguns dos articulados da legislação de 1919 tinham como objectivo remover as crianças mais velhas da «influência perniciosa» das professoras acusadas de serem conservadoras, enquanto os professores eram poupados a esse tipo de suspeitas (Magalhães 1919). Posteriormente, volta ao assunto, sublinhando que tais atitudes ainda são mais revoltantes, já que partem de colegas masculinos que não podem ser tomados como modelos (Magalhães 1920; também Correia 1919).

A segunda área de conflito relaciona-se com a as directoras das escolas de raparigas, acusadas de estar contra a fusão das escolas femininas com as masculinas. A sua oposição foi classificada como resultado de « vaidades pessoais » que se procurava pôr acima « dos superiores interesses do ensino e as disposições da lei »⁵⁵. Como forma de protesto, uma professora do Porto afirma que as directoras das escolas femininas tinham compreendido o sentido dessas medidas políticas: as escolas femininas seriam assimiladas pelas escolas masculinas e o novo director seria seguramente o director da escola de rapazes. Assim, juntar as escolas femininas e masculinas significava a subordinação das mulheres em relação ao mundo masculino: « Caro colega (...) então nem ao menos vê que não é impassivelmente que poderemos assistir à derrocada dum edifício que tanto trabalho e tanto carinho nos custou? » (Rebelo 1921). Esta directora vê-se a si mesma e às colegas como « rebeldes » em relação à nova legislação que as priva dos seus direitos. Os redactores do jornal replicaram que os protestos das directoras não tinham razão de ser, já que a pessoa que ocupasse o cargo da direcção da escola seria escolhida por mérito e não pelo seu « sexo ». Seria uma escolha neutra desse ponto de vista, a pessoa mais « capaz » de cumprir a função: « o essencial é que [o director] fosse o mais digno de exercer a missão de dirigir e orientar os trabalhos escolares ».

⁵⁴ Por exemplo, esta foi a atitude das professoras, provavelmente republicanas, em Castro Verde (in *O Professor Primário*, 1 (19), 27 de Julho 1919).

⁵⁵ « Fusão das escolas », *A Federação Escolar*, 9, 3.^a fase (457), 22 de Janeiro 1921. Este artigo não está assinado. Contudo, os editores do jornal declararam mais tarde que os artigos não assinados eram da sua responsabilidade.

(Caramalho 1921). Provavelmente as directoras tinham razão nos seus protestos: era difícil acreditar que, numa sociedade patriarcal como o Portugal dos anos vinte, as professoras fossem escolhidas pelo seu mérito, como responsáveis por escolas mistas, em substituição de directores anteriores.

Nos congressos do professorado, as professoras também protestaram com argumentos semelhantes. O Congresso da União do Professorado Primário, em 1920, declarou que estava a favor de que tanto professores como professoras ensinassem em qualquer dos anos da escola primária⁵⁶. Também os que se situavam próximos das posições anarco-sindicalistas defenderam os direitos das professoras a ensinar nos últimos dois anos do ensino primário (Costa *et al.* 1921).

Depois do golpe militar de 1926, as professoras foram capazes de fazer ouvir as suas vozes sobre o direito a ocuparem o lugar de inspectoras e poderem continuar a ensinar, depois de casadas. Uma delas foi Júlia Franco (1930:1-2) que sublinhou, com vigor, o direito das mulheres ocuparem qualquer posição nas escolas e na sociedade, podendo-se explicar a imperfeição das sociedades humanas pela sistemática e milenária exclusão de que eram objecto. Também Tília Vieira sublinhou a importância e valor das professoras casadas nas escolas, de forma similar às solteiras (Vieira 1933). Aura de Lima declarou que a luta pela cidadania era tão importante para mulheres, quer casadas, quer solteiras como para homens. As professoras casadas não eram « mártires », tinham o direito à dignidade através do seu próprio esforço e trabalho (Lima 1933). O que era importante era implementar a protecção às professoras durante o período da maternidade (Marcela 1933).

Os grupos feministas argumentaram também em favor das professoras como educadoras de ambos os sexos. Uma vez mais, Ana de Castro Osório fez ouvir a sua voz, sublinhando que as mulheres não representavam uma ameaça à construção da masculinidade, podendo entender-se a sua tomada de posição como forma de protesto contra as discriminações de que foram alvo, depois do golpe militar de 1926⁵⁷.

Os protestos das professoras demonstraram que não apenas estavam conscientes das estruturas opressivas em que se situavam, mas também encontraram a oportunidade para defender as suas identidades profissionais e femininas. As suas posições contra os regulamentos discriminatórios lançam uma nova luz sobre as professoras neste período, revelando profissionais não imersas na rotina e no conservadorismo. Tal como Prentice e Theobald (1991) enfatizam, é uma tarefa importante da *História das Mulheres*

⁵⁶ « O Congresso Pedagógico » in *A Federação Escolar*, 8, (406), 10 de Janeiro de 1920. Veja-se também « Congresso Extraordinário da União — Actas das Sessões », in *O Professor Primário*, II (40), 25 de Janeiro de 1920.

⁵⁷ Cit. in *A Educação Nacional*, IV, (163), 13 de Abril de 1930.

ser capaz de revelar tanto a dureza das condições sociais nas quais as professoras viveram e ensinaram, como a forma activa como enfrentaram essas condições.

Conclusão

Este capítulo passou em revista algumas das questões polémicas dos anos republicanos, e da Ditadura Militar, relativas às relações de género, consideradas como estabelecendo fortes relações com a situação das professoras e lançando alguma luz acerca da construção do ensino primário como *trabalho de mulheres*.

Em primeiro lugar, e com um considerável detalhe, as «imagens de feminilidade» e o papel das mulheres na sociedade foram analisados, tomando em consideração os vários grupos políticos e ideológicos que existiam na formação social portuguesa, na época. Um alargado consenso era partilhado por estes grupos acerca da condição de casada, trabalho doméstico e maternidade como os estádios «naturais» das vidas das mulheres. Contudo, fracções de grupos de esquerda apoiaram formas abertas da existência feminina, e defenderam o direito das mulheres a trabalhar fora de casa, ainda que casadas. Lutaram também pelo sufrágio feminino. O consenso alargado de que o papel das mulheres era o de donas de casa, mães e esposas lança luz sobre as condições sociais estruturando as vidas das professoras. Como mulheres, era esperado que se conformassem com regras estritas de comportamento moral e tivessem como preocupação central tudo o que respeitasse aos deveres domésticos. Como professoras, o seu papel profissional era muito mais condicionado pelas imagens da vida familiar e o seu papel como mães de crianças pequenas.

Contudo, num contexto social onde se fazia ouvir a linguagem dos direitos das mulheres, com capacidade de influenciar a política republicana, pode afirmar-se que a sua situação era mais contraditória do que nos permitiria pensar a existência do consenso básico. Como se verá no último capítulo sobre a *experiência* das professoras, apesar de viverem em aldeias rurais remotas, onde a Igreja Católica mantinha forte influência, foram capazes de viver vidas não convencionais ou de apoiar formas democráticas de ensino. Uma divorciou-se de um marido conflituoso, e prosseguiu a sua vida profissional na companhia de três filhos. Uma outra considerou na sua actividade docente os labores como pouco importantes na educação feminina, na sua preocupação com a igualdade de oportunidades para as raparigas, garantindo o conhecimento necessário para a construção de vidas significativas, como um escape aos papéis tradicionais. As professoras foram também capazes, a partir das aldeias onde viviam, de reclamar o seu direito a serem tratadas em termos

iguais aos dos seus pares masculinos, revelado pelas suas intervenções na imprensa educativa, usando a linguagem dos direitos para defender os seus interesses como mulheres e profissionais e os interesses da escola.

Em segundo lugar, os debates acerca de escolas coeducativas ou segregadas por sexo foram de importância central para a situação das professoras. De facto, revelaram que havia uma questão conflitual importante entre os diferentes sectores políticos, em torno das questões de género. Algumas linhas se cruzam aqui. Por um lado, temia-se o risco de relações que mulheres independentes podiam enfrentar com o sexo oposto, quer se tratasse de um colega ou de um inspector; ou mesmo relações que podiam tomar lugar fora do casamento. Receios deste tipo podem explicar por que não era permitido às jovens professoras viverem sozinhas nas aldeias.

Por outro lado, havia a relação entre a professora e os seus alunos. Como já se disse, no caso das crianças pequenas, esta relação era vista sem problemas. A continuidade entre o papel de mãe e o papel da professora foi algumas vezes enfatizado, reproduzindo um discurso muito semelhante no seu conteúdo ao *maternalismo*, analisado no final do século XIX. A educação das raparigas pelas professoras também não constituía problema. Era o ensino dos rapazes mais velhos que era considerado como problemático: temia-se a sua efeminização. O facto de ter sido focado com frequência, em particular durante a última fase da República, pode ser relacionado com a crise de masculinidade que Mary Nash (1991) refere para o caso espanhol. A entrada das mulheres na esfera pública, em número crescente, acordou algum temor e hostilidade masculinas. A reserva que a política educativa republicana explicitou na legislação, deixando os últimos dois anos da escola primária entregues aos elementos masculinos da profissão docente, pode ser lida como uma tentativa de incorporar interesses de sectores masculinos que pressentiram essa nova configuração como ameaçadora.

De facto, as relações patriarcais foram confrontadas e as imagens tradicionais de feminilidade e do papel das mulheres agora colocadas num terreno contestado. As professoras surgem como envolvidas em questões conflituais do que deveria definir as vidas e actividades das mulheres e predispostas a assumir modos de vida menos tradicionais. A sociedade portuguesa estava a mudar em alguns aspectos, e também no que respeitava às relações entre os dois géneros. É possivelmente neste sentido que se podem compreender as queixas e acusações de «desassossego doméstico» e a consternação e pânico que os escritores (masculinos) revelavam, no que respeita ao trabalho feminino fora do lar. Mesmo alguns dos políticos mais radicais, educadores e sindicalistas sofreram estes medos.

A República esperava que os professores primários fossem «patriotas», como sublinhou Catroga (1991). Contudo, aqueles que crescentemente preencheram os postos do ensino primário foram mulheres a quem a República

recusou os direitos políticos. Não foram, pois, dotadas com os meios políticos para expressar a sua apreciação ao regime político. A situação que viveram foi profundamente contraditória: esperava-se que cuidassem das crianças como futuros cidadãos republicanos, enquanto, ao mesmo tempo, não eram consideradas dignas de uma mais completa forma de cidadania. Esperava-se que as mulheres fossem carinhosas, compassivas e seres delicados para com os seus pequenos alunos, enquanto ocupavam uma posição subordinada face aos pares masculinos.

Na transição da República para o Estado Novo, apesar de um pequeno número de mulheres ter o direito de votar desde 1931, às professoras foi ainda negado este direito. O declínio da acentuação no papel da educação para o autodesenvolvimento e formas mais alargadas de cidadania pode lançar aqui alguma luz. Como alguns autores afirmaram, o professor deixou de ser «o sacerdote da democracia» para se tornar no «moldador das almas». A escola foi cada vez mais (de forma irregular entre 1926 e 1933) envolvida na expansão dos ideais de um regime autoritário.

As continuidades podem ser encontradas, entre ambos os períodos, no que respeita a alguns aspectos. Primeiro, o consenso alargado acerca do papel principal das mulheres como mães, esposas e donas de casa, não foi iniciado nem com a Ditadura Militar nem com o Estado Novo, mas foi defendido com fervor durante os anos republicanos por diversos sectores.

Em segundo lugar, em ambos os períodos, a perspectiva das mulheres trabalhando fora de casa foi receada uma vez que as mulheres competiriam com os homens no mercado de trabalho. Apesar desse receio ter sido mais visível quando a Ditadura Militar foi substituída pelo Estado Novo, esteve também muito presente nos anos republicanos.

Em terceiro lugar, ambos os períodos registaram a desconfiança acerca das mulheres como potenciais eleitoras e votantes. O Estado Novo nunca estendeu o direito de voto às mulheres em termos semelhantes aos dos homens, e a República recusou o direito de voto às mulheres.

Este capítulo procurou revelar alguma da complexidade que as mulheres confrontaram, quanto aos papéis e imagens de feminilidade que atravessaram os dois períodos em estudo, bem como a conflitualidade em torno das relações de género. No próximo capítulo, essa complexidade procurará ganhar forma através dos quotidianos de vida e do mundo experiência e das professoras primárias.

CAPÍTULO 9

PERCURSOS E SUBJECTIVIDADES DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS ATRÁVÉS DAS SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

«Se é a história subjectiva que o/a investigador/a procura, o método das histórias de vida é de facto o método mais válido».

(Plummer 1983:102)

Introdução

Neste capítulo, pretendo concentrar-me nos percursos e *subjectividades* de professoras primárias na base das narrativas que produziram sobre as suas próprias vidas. É uma tentativa, de acordo com as palavras de Liz Stanley, de «fazer falar o detalhe vivo do tecido das vidas de mulheres» (Stanley 1992:160). O meu objectivo é «tornar visíveis» as suas biografias, que tão negligenciadas têm sido nas Ciências Sociais e da Educação em Portugal, revelando as suas identidades e experiências, incluindo os conflitos entre o «público» e o «privado», o pessoal e o profissional. O objectivo é ainda reforçado pela noção de que as perspectivas das educadoras necessitam de ser registadas, já que foram tradicionalmente excluídas da construção de um discurso público sobre a educação escolar.

A intenção é permitir que as suas *vozes* sejam ouvidas dentro de uma investigação mais alargada sobre a construção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*. Existe uma intenção explícita de apreciar e valorizar as vidas de professoras, da mesma forma que Stanley insiste na «reavaliação das vidas e experiências femininas como importante e digna de um estudo sério» (1992:91). Trata-se, como uma outra autora sublinha, de salientar «o direito imperativo de que as mulheres tenham «voz», a necessidade de expressar a sua experiência diferente, e a importância de dar visibilidade a textos femininos suprimidos e esquecidos» (Sommer 1988:136).

À luz do que acima se afirma, um estudo sobre a construção do ensinar como *trabalho de mulheres* em Portugal, no período que decorre entre 1870 e 1933, ficaria incompleto se pusesse de lado as visões das mulheres que vieram

ocupar o lugar do ensinar na sala de aula, se fosse incapaz de ouvir as suas perspectivas, de prestar atenção às suas experiências pessoais, compreender as mudanças por que passaram e que presenciaram, e a sua contribuição para a educação escolar.

C. Wright Mills afirmou que, na sua perspectiva, a sociologia deveria adoptar procedimentos metodológicos, encapsulados na noção de «imaginação sociológica» e que, nas suas palavras já tão conhecidas, «nos permite agarrar a história e a biografia e as relações entre as duas dentro da sociedade» (Mills 1970:12). A acentuação de Mills de que «nenhum estudo social, que não se volte para a biografia, a história e as suas interrelações numa sociedade, não completou ainda a sua jornada intelectual» aparece como relevante em relação às biografias das professoras em Portugal. Embora existam algumas memórias e autobiografias publicadas de professores-homens (por exemplo, Guimarães 1923; Dória 1948), é muito mais difícil encontrar as vozes das professoras.

Ao contribuir para a construção das suas vidas numa forma escrita, assinala-se que as vidas destas professoras são possivelmente, nas palavras de Stanley, «vidas comuns, vidas típicas — na medida em que todas as vidas são típicas — da massa de pessoas comuns mas, por isso, extraordinariamente interessantes» (1992:12), permitindo descobrir os percursos e *subjectividades* individualizados e focar as vidas daquelas e daqueles que foram marginalizadas/os pelas estruturas de poder na sociedade, habitualmente percepcionadas/os como tendo «vidas comuns» (cf. Ferrarotti 1983; Plummer 1983; Thompson 1988).

Os significados, o dar sentido à experiência vivida, as emoções e os sentimentos são de facto áreas importantes numa pesquisa que tem como objectivo articular a estrutura e a acção humana, pelo que, diferentemente de capítulos anteriores, construídos sobre a análise de fontes documentais (não pessoais), serão os «documentos da vida» (Plummer 1983) que serão o suporte deste. É uma tentativa de reconciliar «o problema da individualidade e da colectividade, da acção humana e da criatividade em confronto com os constrangimentos colectivos e o controlo social» (ibidem:78). Há aqui uma recusa de se estar envolvido num «processo de amputação» (ibidem:68) que caracteriza parte da investigação realizada na área das Ciências Sociais, ou seja, a negação da experiência biográfica.

A preocupação com a presença dos *sujeitos* é, neste capítulo, mais concretamente, de tornar visíveis as experiências biográficas das professoras primárias que iniciaram a sua vida profissional no período final da República e nos inícios da Ditadura Nacional. No capítulo anterior, o reconhecimento da resistência das professoras às regulações do Estado republicano, que as discriminava com base no seu género, pôs em evidência o papel activo que desempenharam na construção da profissão de ensino em termos mais iguali-

tários, desafiando as representações e processos opressivos em que estavam situadas, não só através de posições assumidas na imprensa, de forma aparentemente individualizada, mas também participando em grupos de intervenção social e política.

Liz Stanley sublinha precisamente este aspecto lembrando que os sujeitos biográficos são «agentes das suas vidas e não (...) bonecos (cujos) pensamentos e acções (estão) determinados» (Stanley 1992:219). Este aspecto activo das vidas dos sujeitos é algo que é enfatizado por aqueles que escrevem histórias de vida. A tónica é posta na necessidade de manter um conceito de sujeito activo ao longo da apresentação e análise das histórias de vida:

Muitos sociólogos começam com uma visão da pessoa como uma construtora do mundo activa, criativa, mas antes de terem completado o seu objectivo teórico, seriararam, desumanisaram, tornaram passivo e perderam aquela pessoa. O sujeito tornou-se objecto, a pessoa tornou-se estatística, a criação tornou-se constrangimento, o ser humano tornou-se numa abstracção (Plummer 1983:78)

Como resultado destas preocupações, a intenção na recolha das histórias de vida das professoras vai para além do mero recontar dos principais estádios das suas carreiras. Sem dúvida que o detalhar de aspectos específicos do desenvolvimento profissional nos ajuda a perceber o *conteúdo* da «feminização» do ensino que ocorre durante o período em estudo. Mas para além disso, as suas histórias de vida podem revelar a forma como lutaram no seu quotidiano para dar sentido às suas vidas familiares e profissionais.

Num artigo anterior (Araújo 1991a), sublinhei que através deste procedimento metodológico, poderia ser possível descobrir as «lutas escondidas» das professoras, procurando compreender-se como foi vivida a transição da República para o Estado Novo, quando iniciaram as suas vidas profissionais. A expressão decorre do trabalho da socióloga Filomena Mónica em *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar* (1978) onde, ao analisar as ideologias e políticas do salazarismo entre 1926-1939, reconhece a importância do estudo das resistências ao regime (embora não enverede por essa linha de pesquisa):

Mas se a censura e, a partir de 1932, a imposição de uma rígida ortodoxia, sufocaram as polémicas públicas, não suprimiram por isso as heresias subterrâneas. Só que das lutas escondidas do salazarismo pouco se sabe ainda (1978:11-12).

Apesar desta investigação abranger apenas o período que decorre até 1933, ano em que os alicerces legais do Estado Novo estavam lançados, é importante compreender como foi experimentada a transição de um regime político para outro pelas professoras nos seus locais de trabalho: houve resistência à nova ordem política? A nova situação foi ignorada? Houve um pro-

cesso de assimilação à «nova ordem»? Terão desenvolvido estratégias para lidar com uma situação crescentemente ameaçadora para a sua autonomia e qualificação?

As «lutas escondidas» das professoras podem também ser analisadas através da forma como confrontaram as *relações patriarcais* (Walby 1990), em que se encontravam envolvidas. Qual era o seu conhecimento das mudanças na situação das mulheres, nos aspectos jurídicos? Como avaliaram essas mudanças? Qual era a sua opinião e atitude face ao movimento feminista? Como reagiram face à renovada tónica colocada sobre o seu papel na família, no Estado Novo?

Através das histórias de vida, emergem as suas *subjectividades*, nos sentidos que atribuíam à sua situação como mulheres que trabalhavam na «esfera pública», muitas vezes em aldeias distantes, sós com os seus filhos ou deixando-os com as famílias em lugares distantes.

Para além das razões enunciadas no recurso às histórias de vida das professoras primárias, o meu próprio envolvimento nesta problemática como investigadora das áreas da Sociologia da Educação e dos *Estudos sobre as Mulheres* ganha um novo sentido. Em primeiro lugar, é uma tentativa de compreender e contribuir para a construção da *História das Mulheres* (Scott 1991), aproveitando das perspectivas das próprias professoras. Não só se torna visível o trabalho que, como professoras, desempenharam em estruturas difíceis e opressivas, mas também é uma forma de reconhecer o seu envolvimento no ensino, que assumiu, por vezes, formas corajosas, e noutras, formas persistentes. Dadas as condições em que trabalharam, e as contradições que experimentaram e expressaram, podem ser reconhecidas como pioneiras. Em segundo lugar, o meu próprio envolvimento neste projecto torna-se visível, tomando a forma do que Le Grand (1988) chamou uma «heurística implicacional», i.e. «uma forma de encontrar, de descobrir o que significa dar-se à luz a si mesma, através do acto da escrita» (Le Grand 1988:4). Denzin escreveu algo de semelhante, quando acentua que «quando um escritor escreve uma biografia, escreve-se a si mesmo/a na vida do sujeito sobre quem escreve» (Denzin 1989:26). Enquanto recolhia estas histórias de vida e trabalhava na sua apresentação, o processo de *verstehen* (compreensão) foi frequentemente mobilizado, procurando perceber os sentidos dados, as experiências que me foram relatadas por estas professoras, assim como as minhas próprias experiências como professora e mulher. Este processo de se dar à luz a si mesma resultou da procura de sentidos e palavras que pudessem expressar a riqueza e sentimentos profundos da vida destas professoras, dentro das contradições em que viveram e que corporizaram. Como Liz Stanley sublinha: «Ao “fazer biografia”, muda-se a forma como se pensa acerca de nós próprios/as, e por sua vez, muda a forma como se entende o sujeito» (1992:159).

Finalmente, ao trazer as vozes destas professoras para este trabalho, quero tornar pública a forma como esta relação entre as professoras e a própria investigadora se desenvolveu, algumas vezes como relação de amizade próxima, nascida, em parte, da minha curiosidade, mobilização de sentidos, admiração, afecto, e por vezes, uma forma de cumplicidade entre mulheres.

Na perspectiva adoptada neste trabalho, para além das contribuições teóricas sobre histórias de vida mencionadas, acentua-se também a contribuição de Franco Ferrarotti (1983) em *Histoire et Histoires de Vie*. Aí se encontra a sua proposta estimulante e controversa sobre a «subjectividade explosiva das histórias de vida», permitindo anotar como se distancia de um recurso «clássico» às histórias de vida. Em segundo lugar, procuram esclarecer-se alguns aspectos do «fazer histórias de vida», para usar uma expressão de Plummer (1983), embora sem entrar em detalhes metodológicos e técnicos de forma sistemática.

Em terceiro lugar, Teresa, Luísa, Ana, Isaura e Laura são apresentadas, de forma a permitir uma compreensão acerca do que revelam sobre as suas vidas. As suas histórias de vida — através das suas palavras e das minhas — serão apresentadas, finalmente, tarefa que se apresenta difícil, uma vez que é necessário capturar, quer as semelhanças, quer a diversidade de elementos das suas vidas. Para além disso, as suas subjectividades não são descobertas facilmente, o que constitui um passo central na construção da *História das Mulheres*.

ALGUMAS QUESTÕES EM TORNO DA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Como uma introdução ao que considero ser a importante contribuição de Ferrarotti (1983), vale a pena recordar a revisão de Mathias Finger (1989) a quatro tipos de abordagem das Histórias de Vida.

A primeira destas abordagens é a história oral e a antropologia cultural, onde as biografias são vistas como representando uma dada cultura, e consideradas, de acordo com Finger, como um importante dispositivo para pesquisar culturas «em vias de extinção», como por exemplo, a cultura camponesa. Finger afirma que, nesta abordagem, o sujeito não se dissipa, embora a preocupação do cientista social resida sobretudo nos valores culturais da comunidade. *Les Récits de Vie* de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaul (1983) é o exemplo de um estudo deste tipo de abordagem.

A Escola de Chicago constitui a segunda abordagem às histórias de vida. Dadas as suas preocupações com as profundas mudanças que ocorrem na sociedade, as histórias de vida são usadas para detectar problemas sociais, e, deste modo, contribuir para melhorar a vida na sociedade. Como resultado, é esperado que, para além de apresentarem os «problemas» sociais com precisão, as histórias de vida revelam preocupações explícitas com a represen-

tatividade, evitando visões deturpadas. Finger afirma que há claras tensões nesta perspectiva, uma vez que os teóricos da Escola de Chicago não criaram as categorias analíticas necessárias, apesar da sua ênfase na análise de uma sociedade em mudança, para a expressar. Além disso, o estatuto do sujeito é ambíguo já que se assume que pode reflectir as mudanças que ocorrem na sociedade, ao mesmo tempo não parece haver qualquer preocupação relativa à própria subjectividade do sujeito.

A terceira abordagem que Finger apresenta é a «sociologie du cours de vie» de Bertaux. No uso que Bertaux faz das histórias de vida, parece claro que procura as estruturas que produzem as trajetórias de vida e, afinal, toda a vida dos sujeitos. Sendo as histórias de vida vistas como técnicas para estudar as estruturas sociais e as suas leis, Bertaux designa, significativamente, a sua abordagem como «estruturalista-positivista» (Finger 1989:236). O sujeito surge como um produto da estrutura social e, como consequência mais uma vez, não há lugar aqui para a subjectividade.

A quarta abordagem assenta sobre as contribuições de Franco Ferrarotti, «o teórico mais importante do método biográfico» (Finger 1989:239). Depois de um período em que as suas maiores preocupações estavam em sintonia com a Escola de Chicago, usando as histórias de vida como ilustração das consequências sociais e humanas do processo de industrialização, Ferrarotti mudou a sua perspectiva com vista a estabelecer o que designou «a autonomia do método biográfico».

A sua perspectiva é relevante para este trabalho, e foi abordada anteriormente num artigo publicado, com algum detalhe (cf. Araújo 1990). Em *Histoire et Histoires de Vie* (1983), Ferrarotti distancia-se de uma tradição dentro da qual as histórias de vida são usadas para fornecer informações pertinentes não contidas em arquivos e ainda de uma perspectiva onde a pessoa biografada «representa» a «visão do mundo» de um grupo social ou profissional. O que pretende é, através delas, contribuir para uma renovação metodológica no campo da sociologia que, embora podendo recorrer a técnicas cada vez mais sofisticadas, «não obtém acréscimo de conhecimento sociológico real» (ibidem:79) e permanece «refém das versões oficiais» (ibidem:46), sem assumir uma postura crítica, face a uma ordem dominante. Neste sentido, Ferrarotti salienta as suas possibilidades heurísticas, apontando a sua «subjectividade explosiva» (ibidem:50).

Ao desenvolver esta sua argumentação polémica em torno de como a subjectividade se pode tornar conhecimento científico, sustenta-a com a tese VI sobre Feuerbach, de Marx, em que se afirma que «a essência do homem não é uma abstracção inerente em cada indivíduo separado (...) é na realidade, o conjunto das relações sociais». A «subjectividade explosiva» das histórias de vida firma-se no modo activo pelo qual o indivíduo traduz, filtra e reestrutura o processo social com o qual se confronta.

Três conceitos corporizam a sua argumentação: «praxis totalizante», «razão dialéctica» e uma «teoria de mediação».

Com o primeiro, procura realçar que a acção humana é tão importante como as condições sociais o são, para uma compreensão da vida humana, uma vez que a praxis não internaliza apenas as regras sociais mas também as filtra, desestrutura e reestrutura (ibidem:52).

É através da «razão dialéctica» que procura ligar a biografia ao sistema social (e vice-versa), numa leitura que se pretende «horizontal» (sincrónica) e «vertical» (diacrónica), assim se fazendo o caminho de uma «ciência social do particular e subjectivo» para o geral e universal.

E como em cada indivíduo encontramos, não a totalidade das relações sociais, mas apenas as relacionadas com um contexto e com uma situação específicos, é necessário construir uma nova «teoria» e uma «tipologia das mediações sociais» (ibidem:61), onde os vários espaços de mediação (como a família, grupo de pares, vizinhança, relações de trabalho, etc.) estabeleçam a articulação entre a singularidade da vida individual e a universalidade do sistema social. Neste sentido, Ferrarotti pretende privilegiar a relevância das histórias de vida, uma vez que considera que é através da sua «subjectividade explosiva» que novos modelos para interpretação podem ser gerados, capazes de romper com o ciclo de confirmação/validação das teorias.

Ferrarotti assume esta perspectiva como de «ruptura», também porque procura clarificar as implicações do investigador e grupo analisado, no decurso do processo de pesquisa. De ruptura ainda, na forma como pretende que a investigação constitua um «compromisso crítico» face aos que têm sido marginalizados na História. Compromisso que procura balizar por duas preocupações, distanciando-se, por um lado, de uma retórica que, em nome de «afirmar que se trata de dar uma palavra aos condenados da história», se deixa arrastar por «graus de emotividade que ultrapassem o tolerável (...) sem uma clara distinção entre preferências pessoais e aquisições científicas» (ibidem:92) e, por outro lado, por uma recusa de «violiar os espaços secretos» daqueles que mais têm sido assediados por sociólogos, antropólogos, técnicos de estatísticas e assistentes sociais: os pobres, as «tribos primitivas», os «povos subdesenvolvidos», percebidos como objectos ideais de pesquisa «por não terem nenhuma capacidade de exercer representações» (ibidem:152).

Com esta perspectiva, o «sujeito re-entra na história», numa «concepção mais ampla de história como «vida histórica», tomando em consideração o ponto de vista daqueles que estão numa posição subordinada e que constitui uma fonte de conhecimento. O sujeito da história para este autor parece ser constituído sobretudo pelos «marginalizados da história».

Existem algumas tensões e ambiguidades na teoria de Ferrarotti que são analisadas no trabalho anterior mencionado (cf. Araújo 1991a), nomea-

damente os conceitos de «experiência vivida» e de «indivíduo», e que não serão aqui abordadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS

Uma perspectiva mais convencional acerca das histórias de vida é relevante para este projecto, por exemplo, no que respeita aos dados sobre as relações com a escola, entre a escola e a «comunidade», o controlo do trabalho dos professores, etc., fornecendo as histórias de vida das professoras informação acerca das suas vidas como participantes activas no seu local de trabalho, a escola, assim como espectadoras da construção da cidadania que as excluiu em muitos aspectos.

No entanto, a ênfase de Ferrarotti sobre a subjectividade é fundamental para este trabalho, por se acentuar a *experiência* como professoras, a forma como vêem e percebem as suas posições no trabalho e a sua situação como mulheres. O facto de terem sido marginalizadas, na construção do discurso público acerca da educação escolar e de muitos aspectos da construção da cidadania e ocultadas pela história «clássica», torna relevante que se oiçam as *vozes* daquelas a quem tem sido negada a possibilidade de serem ouvidas. De acordo com Margaret Nelson (1992), «a história pública ignora, frequentemente, as visões das minorias. Mas as vidas das mulheres estão ainda mais escondidas porque informação importante é negligenciada, conscientemente evitada ou distorcida», sendo necessário revelar a especificidade das suas vidas como mulheres no ensino, incidindo sobre «a natureza privada de muito do que constitui as vidas de mulheres», nas palavras de Nelson (*ibidem*:168).

O FAZER DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Vários autores fornecem indicações detalhadas do método na sua construção (cf. Plummer 1983; Poirier *et al.* 1983). Aqui serão apenas clarificados alguns dos procedimentos relativamente à recolha e interpretação das histórias de vida das professoras.

Uma das primeiras questões refere-se ao número de histórias de vida necessárias para levar a cabo as finalidades propostas. Ferrarotti adverte que esta questão pode conduzir ao reducionismo já que «o número de biografias substitui o carácter de exemplaridade» (1983:87). Na sua perspectiva, a história de vida é, em si mesma valiosa, uma vez que o objectivo central é revelar a própria subjectividade que contém, fornecendo uma visão genuína

do mundo e das condições em que cada informante se vê localizado/a. Bertaux (1981:37) sugere um critério diferente que designa de «saturação do conhecimento»: o/a investigador/a deverá parar quando já não aprender nada de novo, e, pelo contrário, começarem as repetições. Nesta investigação, tive a oportunidade de me encontrar com cinco professoras e cada uma das suas histórias de vida apresenta-se como exemplar e específica, notando-se a diversidade de trajetórias e as diferentes subjectividades.

Uma outra questão relaciona-se com os critérios para escolher a pessoa ou pessoas cuja história de vida (de forma escrita) vai ser recolhida. Através de amigos, colegas e estudantes, procurei que mobilizassem os seus conhecimentos de professoras reformadas, com mais de 80 anos, e com boa capacidade de memória, e que tivessem começado a ensinar nos anos finais da República. Foram estes os critérios centrais para as abordar, uma vez que rapidamente percebi que outros, como orientações políticas e feministas, seriam difíceis de concretizar. Como resultado deste processo, podem ter sido contactadas professoras com origem sobretudo na classe média, podendo estranhar-se o facto de nenhuma delas ter origem camponesa, como afirma Mónica (1978).

Um terceiro aspecto refere-se à salvaguarda do anonimato destas professoras. Os nomes foram mudados e omiti algumas informações demasiado pessoais que poderiam interferir com as suas vidas de um modo abusivo.

Na recolha de dados, estive *várias vezes* com cada uma das cinco professoras, e, dependendo do modo como a relação se desenvolvia, passei mais horas com umas que com outras. Gravei as entrevistas, excepto com a primeira que se mostrou relutante em me deixar gravar, pelo que tomei notas. A duração total das entrevistas oscilou entre as quinze horas, em alguns casos, e as quarenta horas. Embora tivesse um guião para me recordar das questões centrais e preocupações da investigação, muitos momentos foram completamente imprevistos permitindo à pessoa falar acerca das suas experiências e pensamentos únicos. *Noutros momentos*, assumi um papel mais directivo, fazendo perguntas que contribuíssem para reavivar as suas memórias acerca da experiência da República e da Ditadura Militar e, por vezes, como estratégia entre as duas anteriores, introduzi detalhes históricos relevantes. Acima de tudo, tentei ser empática, não formulando juízos de valor.

Uma vez completadas as transcrições das histórias de vida, passei cerca de quarenta a cinquenta horas a trabalhar em cada uma das narrativas das professoras para reconstituir as suas histórias de vida, com excepção da primeira professora que, como não foi gravada, levou menos tempo a construir, na sua forma escrita, ficando mais reduzida no seu detalhe.

¹ Em vez de cortar e colar como aconselham Poirier et al (1983), o trabalho de composição foi feito por computador.

As histórias de vida foram construídas seguindo os procedimentos estabelecidos por Poirier *et al.* (1983)¹, importando salientar que cada narrativa foi rearranjada, temática e cronologicamente, em categorias que se baseavam, genericamente, nas suas próprias palavras. O objectivo desta reconstrução é, como afirmam Poirier *et al.*: «encontrar a lógica e o significado intrínseco da experiência da pessoa em questão, com vista a apresentá-la ao leitor» (1983:19). As cinco histórias de vida estão incluídas em anexo.

Neste capítulo, como já foi referido, a intenção é apresentar as vozes e as perspectivas de cinco professoras, procurando fazer sentido do que me contaram, tendo que operar alguma selecção, uma vez que não podia apresentar as suas visões em todos os tópicos abordados. Por vezes, interpreto o que disseram, através da minha escrita, outras, através das suas próprias palavras, seleccionando os significados que foram mais relevantes para elas. Há aqui uma tentativa para manter o ponto de vista, a expressão e a perspectiva de cada professora, e ao mesmo tempo, através da minha escrita, de desenvolver uma apresentação próxima das visões do mundo destas professoras.

Para a perspectiva sociológica, a análise das histórias de vida põe um dilema que tem de ser confrontado: como socióloga da educação, poderia recorrer a enfoques teóricos fascinantes mas que levariam, eventualmente, a que se impusesse «a teoria sobre a compreensão do sujeito» (Plummer 1983:113). Como proceder para que a perspectiva do sujeito fosse ouvida dentro deste trabalho? Plummer (1983) apresenta formas de relacionar tanto as análises do investigador/a como da pessoa biografada, através daquilo que denomina de um «continuum de contaminação», e entre estas, a «análise temática sistemática» aparece como mais relevante, sendo definida por Plummer como:

(...) é permitido ao sujeito falar por si em maior ou menor grau, ao mesmo tempo que o sociólogo lentamente acumula um conjunto de temas — em parte trazidos pela narração da pessoa biografada e em parte derivados da teoria sociológica (Plummer 1983:114).

Este tipo de análise apresenta-se como uma tentativa de interpretar as narrativas das cinco antigas professoras primárias, de acordo com as suas próprias visões, mantendo ao mesmo tempo as preocupações originadas na teoria sociológica e na *História das Mulheres*. Assim, em muitos casos, as categorias de análise derivaram das preocupações tanto da pesquisa como da pessoa biografada. Houve categorias (como o isolamento em aldeias remotas ou a importância do exame da quarta classe) que emergiram das narrativas das biografadas, sem uma clara correspondência com as preocupações iniciais da investigação, e assim enquadraram a informação trazida pelas antigas professoras.

¹ Em vez de cortar e colar como aconselham Poirier *et al.* (1983), o trabalho de composição foi feito por computador.

A preocupação não residiu em detalhar todos os aspectos das suas vidas. Liz Stanley explica esta preocupação de uma forma estimulante:

O modelo convencional de produção biográfica pode ser relacionado com o efeito do «microscópio» (...): quanto mais informação se recolher sobre o sujeito, mais próximo se está da «verdade» (...). Penso que a perspectiva baseada no «microscópio» é inapropriada (...) contribui para que se percam de vista os factores mais salientes que me permitem compreender a complexidade de uma mulher. (...) Uma metáfora mais apropriada e menos científica é ver a biografia como um «caleidoscópio». // Uma biografia reflexiva rejeita a «verdade», em favor do «depende de muita coisa», da forma como se olha e precisamente o que se vê e quando. Este é o efeito do «caleidoscópio»: olha-se e vê-se um padrão fascinantemente complexo; a luz muda, mexe-se acidentalmente ou agita-se deliberadamente o caleidoscópio e vê-se — composto pelos mesmos elementos — um padrão de alguma forma diferente (...) (Stanley 1992:158/178).

A metáfora do «caleidoscópio» apresentada por Stanley é crucial para uma compreensão das vidas femininas e como forma de contribuir mais adequadamente para a *História das Mulheres*, como tentativa de ver as suas vidas a uma nova luz que a história «clássica» recusou. Antoinette Burton sublinha que a «história não é simplesmente o que aconteceu no passado, mas antes os tipos de *conhecimento* sobre o passado *de que nos fazem conhecedores*» (Burton 1992:26, ênfase no original). Burstyn fala também da necessidade de «mudar de lentes» nas análises históricas (e sociológicas) de forma a que a experiência feminina, ao mesmo tempo de subordinação e acção humana, possa ser entendida de uma nova forma, isto é, *nos seus próprios termos* (Burstyn 1987; 1990).

PARA COMEÇAR A CONHECER TERESA, LAURA, ANA, ISAURA E LUÍSA

Tive a oportunidade de falar com cinco antigas professoras primárias, de forma a reconstruir as suas histórias de vida, como mulheres e profissionais. Serão aqui referidas pelos nomes anónimos de Luísa, Isaura, Ana, Teresa e Laura.

Nasceram entre 1899 e 1910. Luísa, Isaura e Laura começaram as suas vidas profissionais antes do 28 de Maio de 1926; Ana e Teresa nos anos seguintes. Luísa, Teresa e Laura tinham dezanove anos quando começaram a ensinar; Isaura tinha vinte e dois; Ana começou quando tinha vinte e seis anos. Reformaram-se nos finais dos anos sessenta ou nos inícios da década de setenta. Todas casaram e tiveram filhos e, mais tarde, tornaram-se avós e até bisavós. Na altura dos nossos encontros, já todas eram viúvas. Mostram o apreço pelas suas vidas profissionais e a forma como se envolveram no

ensinar. Cada uma delas iniciou a sua carreira numa pequena aldeia, como «professora interina», apenas mais tarde obtendo um lugar permanente. Só depois de alguns anos de actividade, conseguiram arranjar lugar numa cidade ou aldeia próxima, o que era considerado por elas como um estádio importante no desenvolvimento das suas carreiras profissionais.

Teresa é a mais nova das cinco mulheres. Nasceu um mês depois da instauração da Primeira República, em 1910. Na sua família, havia afinidades claras com o regime republicano, sobretudo da parte do seu pai. Recebeu duas mensagens firmes na sua educação familiar que incorporou activamente: a importância da educação e instrução para a transformação das vidas humanas e a relevância do trabalho assalariado fora da esfera doméstica para a autonomia feminina. Representa a professora republicana de várias maneiras. Embora a sua formação como professora tenha decorrido durante a Ditadura Militar, o legado republicano sobre a educação escolar e sobre a separação da Igreja do Estado foram um recurso em que se apoiou várias vezes ao longo da sua vida profissional, como forma de resistir às pressões do regime autoritário.

Laura é alguns anos mais velha do que Teresa. Embora a sua família tivesse terras, onde familiares trabalhavam directamente, foi a única que tirou um curso académico. Implicou-se muito nas suas actividades de ensinar na escola primária de forma a que os alunos obtivessem sucesso. Era frequente em sua casa dar alojamento a raparigas cujas famílias pediam a Laura que as educasse como filhas e as preparasse com êxito para o exame da quarta classe. Durante algum tempo acolheu uma rapariga austríaca, no período que se seguiu à 2.ª guerra mundial, sem saber falar uma palavra de alemão, a única língua que a menina falava.

Ana é a única (entre as cinco biografadas) que sempre viveu no interior norte do país. Só quando se reformou, veio viver para o Porto com a família. Por isso, durante a sua vida profissional, foi confrontada com algumas das mais difíceis condições da expansão da escola de massas em Portugal. Só ensinou em pequenas aldeias, longe dos grandes centros urbanos. Ficou viúva ainda jovem e não voltou a casar. Embora a família do marido fosse proprietária local de terras, experimentou dificuldades económicas com a educação dos filhos. Entre as pessoas aqui biografadas é, provavelmente, a que enfatiza mais fortemente a falta de oportunidades e de escolhas profissionais para as raparigas do seu tempo, para além do ensinar na escola primária, e que tanto condicionou a sua vida.

Isaura, tal como Ana, nasceu no primeiro ano deste século, numa família de ricos proprietários republicanos do interior norte do país, e que, contrariamente à família de Laura, não trabalhava a terra em directo. Os pais tiveram dezasseis filhos e previam que as terras não poderiam fornecer recursos suficientes às vidas adultas de todos os descendentes. Essa noção,

aliada a uma perspectiva que começava a ser aceite de que as raparigas deveriam ter acesso a formas mais generalizadas de educação formal e obterem um emprego, tiveram influência na vinda de Isaura para o Porto, para frequentar o primeiro liceu criado na cidade, em 1915. A seguir, entrou na Escola Normal. Casou nova mas divorciou-se alguns anos mais tarde, no final da década de 1920. Durante muitos anos, lutou com dificuldades financeiras para sustentar três filhos e a si mesma. Só quando conseguiu obter lugar numa cidade, pôde encontrar um outro emprego além do ensino, para poder melhorar as condições de vida familiares.

Luísa é a mais velha das cinco. Tal como Teresa, sublinha a sua oposição ao regime autoritário. Durante vários anos, a sua vida profissional estruturou-se em torno das necessidades dos seus filhos: concorreu a um lugar numa escola quando a filha mais velha entrou na escola primária, para se tornar sua professora, e deixou o ensino quando o filho mais novo fez o exame da quarta classe. Só voltou a ensinar, quando necessitou de pagar os estudos universitários ao filho, contra a vontade do marido.

Esta breve apresentação é uma forma de salientar a especificidade das vidas destas professoras primárias, ficando muitas outras características das suas vidas sem ser apresentadas. Na secção seguinte, as suas trajectórias e subjectividades serão realçadas de um modo mais detalhado e sistemático. Na apresentação das suas perspectivas, as palavras das biografadas são transcritas frequentes vezes; noutras, procuro apresentar, de forma o mais precisa possível, através das minhas palavras, as suas visões do mundo. Seleccionei também os significados que foram por elas mais enfatizados. Há, pois, uma tentativa de manter a perspectiva e expressão de cada uma destas mulheres. Os meus comentários são apresentados em itálico para que se estabeleça, claramente, a distinção entre a realidade por elas percebida e construída, e a análise que procura seguir a sugestão de Plummer de uma «análise temática sistemática».

PERCURSOS E CONTEXTOS DAS VIDAS PROFISSIONAIS E FAMILIARES

É através da narração dos percursos e dos contextos que estas mulheres atravessaram que podemos perceber o sentido «do quanto existe de privado nas vidas femininas». «Privado», significando o que realizaram no espaço da casa, assim como o que fizeram no «espaço de trabalho» mas que se manteve praticamente invisível, porque, como mulheres, o seu trabalho é como se não existisse. Não era mencionado nem as suas vozes ouvidas. Mesmo acerca daquelas que eram militantes políticas e feministas, pouco conhecemos das suas vidas. Deolinda Lopes Vieira é um desses exemplos. Foi uma militante anarquista e feminista, mas, mesmo no seu caso, se pode dizer que a sua vida

aparece como «privada». Felizmente, foi entrevistada, em 1985, pelo historiador da educação António Candeias, quando já tinha noventa e muitos anos, evocando a sua participação e envolvimento na Escola Oficina n.º 1, assim como a sua militância na cena política (cf. Candeias 1994). Deolinda Lopes Vieira contou que, quando ainda era estudante no Magistério Primário, ia frequentemente à Escola Oficina n.º 1, como uma espécie de «professora estagiária», como dizia. Considerava-se como uma «libertária». Kropotkine era um autor que lhe era familiar. Casou com o jornalista de tendência anarquista, Pinto Quartim, que trabalhava no jornal *a Batalha*, mas, antes de o conhecer, já era uma militante desse quadrante político. Ambos participaram em 1907 nas greves contra a Monarquia. Era uma entusiasta dos bolcheviques da altura, mas acrescenta, como comentário: «Infelizmente naquela época não havia Sakharovs!» Embora fosse uma militante política, como mulher e professora, partilhou condições semelhantes às outras mulheres, como a de levar a filha para a escola e de a amamentar durante o tempo escolar.

A família das professoras e a sua origem social

As cinco antigas professoras nasceram no Norte de Portugal e algumas em lugares recuados ou cidades do interior, perto da fronteira espanhola. As suas vidas ilustram o movimento de determinados grupos sociais, que partem do espaço rural à procura de um emprego no sector de serviços, nas cidades situadas nas zonas costeiras.

A origem social de quatro delas pode ser relacionada com as classes médias e até, com uma burguesia terratenente. Os pais de Isaura e Laura eram proprietários rurais. O pai de Luísa era proprietário de uma padaria. O pai de Teresa era professor numa Escola Normal. As mães eram proprietárias de terras, embora os administradores fossem os maridos, relegando-as, assim, para os papéis domésticos. Quanto à quinta pessoa biografada, Ana, o pai era sargento da Guarda Nacional Republicana e a mãe trabalhava arduamente em casa para que a sobrevivência familiar fosse assegurada aos nove filhos do casal.

Três delas nasceram em famílias numerosas. Por exemplo, na família de Isaura, eram dezasseis filhos. Laura e Ana nasceram numa família de nove irmãos e irmãs. Especialmente no caso de Isaura e Laura, como veremos, o tamanho da família exerceu influência no facto das raparigas terem pensado seguir um curso académico para obterem trabalho fora da esfera doméstica. As famílias de Teresa e Luísa eram de menor tamanho, entre quatro a seis crianças.

A sua infância e adolescência foi vivida, em parte, durante a República e a posição das famílias em relação ao regime político de então é de assi-

nalar. Em três destas famílias existia simpatia pelo novo regime e, mesmo, envolvimento activo nos partidos republicanos. A família de Isaura era republicana, incluindo nesta designação não só os pais, como os tios paternos e maternos. Entre os tios (homens), formados na Universidade de Coimbra, conta-se um que foi governador civil de um distrito nortenho, tendo de se defrontar com as revoltas e invasões monárquicas dos que se refugiaram em Espanha durante a República. Um outro, advogado, era um militante partidário e amigo de Afonso Costa, tornando-se, mais tarde, seu rival político. Foi assassinado misteriosamente, depois de um incidente com um outro republicano muito conhecido, numa estação dos caminhos de ferro. Isaura recorda também uma das suas tias como membro da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas.

O pai de Teresa, professor numa Escola Normal, era também um firme simpatizante republicano. A filha refere-se sempre a ele com muita admiração pelo seu saber e experiência no ensino e na educação, assim como pelo seu republicanismo. Lembra-se mesmo de um episódio quando os monárquicos tomaram o poder durante um período curto em 1919, na chamada «Monarquia do Norte». Nessa altura, o seu pai era director de uma escola primária. Uma noite, bateram à porta: era a polícia com ordens para que, no dia seguinte, o pai entregasse a bandeira republicana da escola às novas autoridades. Na altura, Teresa tinha nove anos, e lembra-se do pai dizer, muito calmamente, à família que não entregaria a bandeira. Os alunos na escola continuaram a cantar o hino republicano, o que também era proibido. Quando, umas semanas mais tarde, os republicanos derrotaram os monárquicos, houve uma grande celebração popular na escola e no bairro, levando o pai aos ombros. A bandeira republicana, que o pai tinha escondido em casa, foi hasteada no meio de canções e fogo de artifício.

Ana não se refere ao pai como um militante republicano. Fala, no entanto, dele sempre com muita admiração porque trabalhava arduamente e como alguém com o sentido da importância da educação escolar para os filhos. Como membro da Guarda Republicana, era, provavelmente, um simpatizante republicano, apesar de poder não ter sido capaz de revelar estes sentimentos numa cidade do nordeste do país, onde o anti-republicanismo era feroz.

Em geral, as mães não são referidas como interessadas nas questões políticas (partidárias). Contudo, a mãe de Isaura é introduzida como estando tão interessada pelas ideias republicanas como o marido:

«Os meus pais eram ambos republicanos e muito liberais».

Ambos os pais vêm de famílias envolvidas na luta pelo liberalismo na primeira parte do século XIX. As mães de Luísa e Teresa são mencionadas como tendo relações próximas com a Igreja Católica. A mãe de Teresa, embora

casada com um simpatizante republicano e agnóstico, educou os filhos dentro do Catolicismo. Nem Teresa nem Luísa, no entanto, se mantiveram como católicas praticantes. A religiosidade não é apresentada como um traço importante da vida das outras duas mães, sendo lembradas como árduas trabalhadoras. Genericamente, a sua principal preocupação manteve-se dentro da esfera doméstica de formas diferentes. Por exemplo, a mãe de Teresa é apresentada assim:

«A minha mãe era doméstica, era mesmo, como eu costume dizer, uma senhora do séc. XIX. (...) não queria que eu trabalhasse fora de casa».

Com esta referência Teresa não só revela as perspectivas tradicionais de sua mãe como refere o estatuto social que lhe permitia ter pessoas do serviço doméstico, limitando-se, assim, a supervisá-las.

Numa situação diferente, a mãe de Ana estava sempre envolvida nas tarefas domésticas, procurando que os filhos se apresentassem limpos e arranjados. Ana acentua que:

«A minha mãe era corajosa. (...) nunca saía de casa. (Quando era criança), até julgava que ela não sabia andar na rua. Tínhamos uma rapariguinha, quase sempre, para andar com os meus irmãos ao colo, porque do princípio até ao fim era sempre muito trabalho para a minha mãe. A minha mãe tinha muita habilidade e era o que valia, a minha mãe punha-se à máquina e de qualquer coisa arranjava-nos isto ou aquilo e já saíamos à rua, assim, ajeitados, a minha era muito habilidosa (...) Era muito controlada, sempre em casa. Trabalhava naquilo que era preciso, a arrumação da casa».

As antigas professoras fazem também uma referência especial às suas irmãs, que não foram apenas companheiras nas actividades consideradas apropriadas para as raparigas, mas também suas professoras na escola primária. Isaura, Ana e Teresa foram ensinadas pelas irmãs mais velhas na escola pública local. Três irmãs de Ana foram professoras primárias; no caso de Isaura, duas; e uma, no caso de Teresa.

Todas cresceram em vilas ou pequenas cidades. Algumas referem-se à atmosfera política da povoação como hostil ao republicanismo. Luísa recorda tais sentimentos na cidade onde nasceu:

«(...) vivia-se um «ambiente beato». Vivia-se no terror dos republicanos. Em casa não se liam jornais, a não ser o «Notícias da X» (católico). Os jesuítas, apesar de expulsos com a República, mantinham a sua influência em casa das pessoas. A minha mãe era uma pessoa muito religiosa que não nos deixava sair de casa, a não ser muito resguardadas. Em minha casa fechavam-se as janelas, porque a mãe tinha muito receio, quando havia uma manifestação dos operários. O pai não, era um republicano, mas a minha mãe sempre se manteve muito religiosa e temerosa aos republicanos».

A outra cidade onde frequentou a Escola Normal caracterizava-se, visivelmente, por «sentimentos anti-republicanos». Pode-se, pois, dizer que quase nenhuma destas antigas professoras encontrou nas localidades onde nasceu uma atitude de aceitação em relação ao regime republicano, contrariamente ao que se encontrava em Lisboa e no Porto. Contudo, Teresa veio para o Porto para frequentar a escola primária e experimentar a vida num contexto de simpatias para com o republicanismo.

A diversidade, assim como alguma homogeneidade, podem ser encontradas na origem social destas antigas professoras primárias. As suas famílias eram sobretudo de classe média (uma delas pode ser relacionada com a pequena burguesia urbana, e uma outra, com a burguesia terratenente). Todas elas tiveram mães que foram domésticas. No entanto, um número apreciável, entre aquelas que ocupavam o lugar de irmãs, tornaram-se professoras primárias. Nenhuma destas professoras teve a sua origem no campesinato pobre, como se poderia ajuizar pelos argumentos apresentados por Filomena Mónica (1978), ainda que esta amostra seja muito pequena e não possa servir como refutação do argumento desta autora.

Diversidade pode também ser encontrada no que diz respeito às filiações políticas das famílias. O envolvimento republicano de algumas delas contrasta com os medos face ao regime republicano ou um sentido de afastamento, noutras. O facto de terem nascido e vivido partes significativas das suas vidas no interior do país pode ter alguma relação com as atitudes familiares em relação ao regime republicano, já que é sabido que a República teve, sobretudo, apoio entre as pequenas burguesias de Lisboa, Porto e Coimbra.

Educação formal: aproveitando das inovações republicanas

Todas frequentaram a escola pública local, algumas ainda nos últimos anos da Monarquia: Luísa por volta de 1906, Isaura e Ana, 1908. Contudo, Laura começou a escola primária em 1913 e Teresa, em 1917. O desenvolvimento de uma rede de escolas, em particular de escolas femininas, era já visível no princípio do século e as famílias destas raparigas aproveitaram, mandando-as às escolas públicas locais. Mesmo aquelas que tinham mais recursos económicos, como os pais de Isaura, que eram «ricos proprietários» e de Luísa, cujo pai era industrial e a mãe, proprietária terratenente, mandaram as filhas para as escolas públicas.

Mais tarde, aproveitaram as mudanças trazidas pela República na continuação da educação formal. Teresa fez a quinta classe (em 1919, a República tinha estendido a obrigatoriedade escolar para cinco anos). Laura frequentou a escola primária superior (que se seguia à escolaridade obrigatória), criada em 1919, antes de entrar na Escola Normal. Ana e Isaura entraram no liceu.

Ana sublinha que, na cidade nortenha em que vivia, a entrada das raparigas no liceu constituiu «um assombro»:

«(...) no meu tempo, já foi de uma admiração em Bragança em que fomos 24 raparigas para o 1.º ano do liceu, foi um assombro, não se falava de outra coisa. Eu tinha 10 anos. Isso foi em 1911, já com a República. Era um liceu de rapazes e raparigas. Eu tinha no meu 1.º ano, três rapazes, era uma turma de raparigas. Só para dizer que no meu 1.º ano, foi tanta rapariga para o liceu porque eu encontrava no 2.º ano, sete ou oito ou dez rapariguitas, pelos corredores e no 5.º ano, uma, e no 6.º ano nenhuma e era assim. As pessoas ficavam admiradas de terem entrado vinte e quatro raparigas para o liceu, uma turma e tínhamos três rapazes, um era surdo, outro manco e o outro não sei o que tinha, eram todos assim. Havia mais turmas, mas de rapazes».

Isaura veio para o Porto para frequentar o primeiro liceu na cidade, em 1915. Em contraste, a família de Luísa, receando o republicanismo e o agnosticismo, mandou-a para um colégio de freiras numa cidade espanhola perto da fronteira (Ciudad Rodrigo), onde quase todos as alunas eram de origem portuguesa. Voltou em 1915, quando a crise económica se aprofundou com a I Guerra Mundial.

As cinco antigas professoras entraram na Escola Normal através de vias diferentes. Isaura fez o quinto ano do liceu e entrou directamente na Escola Normal. Laura entrou a partir da escola primária superior. Ana, Teresa e Luísa fizeram o exame de admissão.

Frequentaram a Escola Normal em tempos diferentes: Luísa e Ana antes da reorganização da formação de professores em 1919; Isaura e Laura frequentaram-na já depois de reorganização; Teresa frequentou durante os primeiros anos da Ditadura Militar. Todas elas completaram os seus cursos nos três anos regulamentares e ficaram diplomadas como professoras do ensino primário.

Quanto às impressões e memórias da Escola Normal, lembram-se de nomes de muitos dos professores e das matérias que ensinavam. Ana, Isaura e Laura mantêm uma boa opinião sobre a qualidade do ensino que lhes foi fornecido e da preparação para as suas vidas profissionais. Isaura e Laura elogiam as actividades de teatro, de canto e os espectáculos apresentados à cidade pelos estudantes da Escola, e por vezes levados a outras localidades. Laura tem uma grande fotografia, mostrando os estudantes da Escola Normal com trajes folclóricos, estando presente no meio dos estudantes. Isaura apreciava também muito a ginástica e os jogos de basquete com a sua equipa.

Contudo, Luísa e Teresa parecem críticas de muitas das actividades de ensino na escola de formação. Luísa vê-as como inadequadas, sem qualidade, com excepção de duas ou três disciplinas. Não percebia o que se ensinava em

Pedagogia nem que relação teria com o discurso republicano. Como aluna, era uma pessoa «rebelde», conhecida pelo seu espírito «trocista» (nas palavras de uma sua professora) e por uma atitude crítica. Não se conformava com as práticas adoptadas pela escola, mesmo quando se fazia a comemoração, ao gosto republicano, do «Dia da Árvore», em que não participava. A sua orientadora de estágio recusou-se a entregar-lhe uma turma para leccionação:

«Durante o último ano tínhamos que dar aulas práticas às crianças da escola primária, era a chamada escola anexa. A professora orientadora nunca me chamou. Penso que ela tinha medo de mim, eu era conhecida por ser a «trocista», pelo menos nas palavras dela. Eu era muito independente».

A escola tinha instalações deficientes: não tinha biblioteca, nem oficinas. Tinha apenas algumas salas com mesas e longos bancos.

Teresa é também crítica de muitos dos aspectos da Escola Normal. A avaliação que faz da qualidade do ensino é negativa. Apenas alguns professores são assinalados como um bom exemplo. Entre estes, está o seu próprio pai:

«Na Escola Normal, o ensino não era bom. Com excepção de poucos professores, o meu pai, por exemplo, que era uma pessoa muito actualizada, uma pessoa excepcional, o que aprendi não tinha grande valor. O professor de Pedagogia não sabia ensinar. Dum outro professor, as aulas dele eram os momentos apropriados para se poder conversar e o que ele queria é que falassem mais baixo para não incomodarem os colegas nas salas vizinhas».

Vários professores eram militares. Teresa acrescenta uma outra informação respeitante ao seu desempenho nas aulas de que estava encarregada durante o seu estágio, nas escolas anexas:

«Tinha bastante habilidade para ensinar e por isso foi fácil leccionar nas escolas anexas durante a formação na escola normal. Enquanto andei a estudar, eu fazia figura, logo nas escolas. (...) Estava muito à vontade. Vinham raparigas da minha idade e mais velhas até do meu curso que até choravam nos dias em que tinham práticas, tinham que entrar numa sala cheia, repleta de crianças, falar com elas, fazer uma lição, até choravam, sou testemunha disso porque assistia. Havia até quem levasse rebuçados para ter as crianças sossegadas, e depois ainda dava pior resultado».

Embora as entrevistadas relembrem, de boa vontade, os bons resultados que tiveram no fim dos seus cursos (16 e 18 valores, para três das entrevistadas, uma boa nota nesse tempo), Teresa é a única que quis descrever detalhadamente o exame final da Escola Normal. Amigos, colegas e familiares estavam presentes. Tinha de dar aula a uma turma durante um dia, em volta de um

tema, um «centro de interesse», integrando Português, História, etc. Foi bem sucedida, mas o examinador era um professor sem grande mérito científico, pelo menos em sua opinião. Tanto ela como seu pai pensaram que tinha sido mal avaliada. O pai reformou-se posteriormente do seu posto de professor, em parte devido a isto.

Entre as cinco biografadas, há unanimidade de que, na Escola que cada uma frequentou, havia um controlo rigoroso sobre a interacção entre rapazes e raparigas. A reforma de 1911 afirmava que as Escolas Normais eram coeducativas. Nalguns casos, os estudantes de ambos os sexos eram ensinados em conjunto, mas o recreio era separado. Ana salienta que as raparigas eram mantidas na sala de aula, enquanto os elementos masculinos saíam para o recreio. Na Escola Normal do Porto, depois de 1919, os dois sexos eram ensinados separadamente e, era-lhes difícil encontrarem-se.

Isaura afirma que a direcção da escola exercia um controlo forte sobre a forma como se vestiam. Uma sua colega foi convidada a deixar a Escola Normal pela forma como se vestia e se pintava:

«Eram muito rigorosos com as raparigas na maneira de vestir e de se apresentar. Uma rapariga, então, não se pintava. Por exemplo, lembro-me de uma minha colega que vestia de forma espalhafatosa e se pintava muito. Ela foi chamada pelo director que era uma pessoa muito exigente regendo-se por princípios de que as raparigas não podiam olhar para os rapazes, que lhe exigiu que se deixasse de pintar e de vestir daquela forma, ou então que desistisse do curso. Ela foi-se embora. A rapariga era um exemplo de ostentação. Naquela altura, achava-se que uma professora primária não se devia apresentar às crianças daquela forma».

Além disso, as relações entre os dois sexos eram altamente vigiadas. Lembra-se de ter sido repreendida pelo director, pessoa muito severa relativamente às relações entre sexos, orientando-se por noções do tipo «as raparigas não devem olhar para os rapazes», por a ter visto com o namorado.

É relevante anotar que quatro das professoras beneficiaram directamente das inovações introduzidas pelo regime republicano, para os anos posteriores à escolaridade obrigatória. Este facto contrasta com o sentido de estagnação que se retira dos dados estatísticos, assim como das análises quanto à concretização das políticas republicanas, no campo educativo.

No entanto, se havia melhores oportunidades na infância e adolescência de raparigas destes grupos sociais, as suas vidas eram controladas de forma estrita, devido à sua condição feminina. Todas têm memórias de formas de controlo rigoroso quanto ao modelo do que se estimava ser a «verdadeira feminilidade» que deviam adoptar, ou da distância cuidadosa que deviam manter com os pares masculinos.

A «escolha» do ensinar como carreira

Para cada uma das entrevistadas, a noção da sua própria autonomia através do trabalho guiou as suas vidas. No caso de Isaura, este sentido é muito sublinhado: ainda que a sua família tivesse propriedades, tirar um curso, que permitisse mais tarde ter uma actividade profissional, constituiu uma directriz da educação familiar. A noção de que as mulheres podiam e deviam trabalhar fora de casa (mesmo nos grupos sociais com recursos económicos) foi mais sublinhado no contexto fornecido pela República e dos debates promovidos pelos grupos de mulheres, acerca do seu direito ao trabalho. Isaura é a defensora mais empenhada da importância da autonomia das mulheres, afirmando que:

«(...) eu não aconselho ninguém a deixar de trabalhar. Conserva-nos sempre uma independência muito grande. Senti sempre isso na minha vida»

A situação de Laura era semelhante à de Isaura no que respeita a percepção dos pais de que as terras não seriam suficientes para garantir uma vida futura aos seus descendentes.

No caso de Teresa, o pai desempenhou um papel central ao advogar o acesso da filha ao trabalho profissional, contrariamente à opinião da sua mulher, que se opunha a que a filha trabalhasse fora de casa. Os pais de Ana preocuparam-se em dar a cada um dos nove filhos uma «posição», o que significava proporcionar-lhes um diploma para poderem ter uma «profissão» nas suas vidas de adultos. E, de facto conseguiram realizar esta ambição. A filha realça a formidável proeza dos pais, dadas as dificuldades económicas.

Por estas razões, não seria de esperar encontrar entre as entrevistadas suporte para uma noção homogénea de «vocação» especial para o ensino. Teresa e Laura são, provavelmente, as duas mulheres que vêem o ensino como a sua «vocação». Teresa, por exemplo, fala, frequentemente, da sua facilidade em ensinar crianças pequenas. Mas, no seu caso, não significa que acredite num «dom especial» para essa actividade. É antes a familiaridade que experimentou desde pequena com a vida escolar, pelo facto de, frequentemente, assistir às aulas que a irmã dava na escola local, assim como as conversas sobre educação escolar que o pai mantinha com ela amiudadas vezes:

«Eu não me impressionava nada (por ter de dar aulas assistidas na Escola Normal), talvez eu atribua ao facto de já estar habituada a entrar ali na escola, porque a minha irmã já foi professora aqui na aldeia. Eu ia muitas vezes para a escola e passava aí muitas horas durante as férias. Eu já estava cheia de ver uma sala cheia de crianças. Aquilo para mim, a escola era uma coisa familiar, com crianças, de maneira que não me impressionava nada e era muito feliz nas minhas práticas. Quando dava aula, eu até gostava, eram os dias que eu gostava

mais de ir para a Escola Normal, eu quando ia realmente para as práticas. Eu revelei muita habilidade também, porque o meu pai ensinava-me muito».

Contudo, o ensino foi escolhido pelas outras três entrevistadas por razões diferentes. Ana aponta a escassez de oportunidades de trabalho para as raparigas, quando era jovem:

«Quatro das minhas irmãs foram para professoras primárias, contando comigo. A mais nova foi para o ensino por vocação, gostava de crianças. A minha irmã mais velha era uma inteligência, foi uma aluna brilhante, queria até que os professores lhe dessem 20 (na Escola Normal). Mas um dos professores não lho deu, justificando que 20 só daria a quem soubesse mais do que ele. 19 dava a quem sabia tanto como ele. (...) Ela sabia muito. Porque dedicava a sua vida à leitura. Ela lia muito, parece-me que esgotou as fracas bibliotecas que havia na cidade (...) ela era muito interessante. Ela fez exame de 4.º classe com sete anos, porque naquele tempo podia fazer-se com a idade que se quisesse, (...) ficou bem, distinta. (...) Depois ela ficou em casa, ainda andou a bordar numa professora que lá havia, já costurava menos mal porque a minha mãe dava-lhe o seu jeitinho, (...) e lá esteve até ter a idade de ir para a Escola Normal aos 16 anos».

As oportunidades eram tão escassas para as raparigas do seu tempo que até a irmã mais velha, que passava o tempo a ler e mostrara uma precocidade e inclinação para os estudos, se tornara professora primária, apesar de ser «muito tempestuosa». O mesmo aconteceu com as outras irmãs e, das quatro, apenas uma, sentia «vocação». Ana afirma que não era o seu caso — ela não tinha «vocação» —, mas acrescenta:

«Fui professora por não ter outras oportunidades. Eu não gostava muito do ensino. Eu como professora não tinha grande vocação, mas vocação depois a gente adquiria. Podia ter sido funcionária qualquer, era capaz, fazia o meu serviço e ia para casa. Para ali, realmente, aqueles que tem realmente vocação, são capazes de fazer alguma coisa em termos, e eu muitas vezes dizia para mim que se tivesse assim uma grande, mas nunca fui muito dada a crianças...»

Isaura foi para o ensino por razões diferentes. Tinha pensado, inicialmente, ir para a universidade. Contudo estava noiva, e queria casar breve, ainda que contra a vontade da família. Um curso universitário atrasaria este projecto, mas a Escola Normal dava-lhe um diploma e a possibilidade de ganhar a vida, e assim poderia casar logo a seguir a completar o curso. Foi assim que procedeu.

A «escolha» de Luísa também não foi por sentir que essa era a sua «vocação». A família elogiava-a pelas suas capacidades intelectuais, considerando-a como uma «criança prodígio» (quando era criança costumava recitar poemas com muito à vontade), pelo que começaram a pensar que deveria ter um futuro diferente das outras raparigas. E o ensino aparecia à família como

um futuro possível. Luísa, no entanto, afirma que nunca desejou seguir a carreira do ensino. Gostava sobretudo de estudar, possivelmente, seguir um curso universitário, o que significava ir para uma outra cidade — a família a isso opunha-se:

«se tantas mulheres iam para o ensino, é porque não havia praticamente outras oportunidades de emprego: dentro de um certo nível, não havia mais nada. Podia-se ir para costureira, por exemplo, mas dentro de um certo nível, não havia mais nada para uma mulher fazer».

As histórias de vidas das antigas professoras mostram que o ensinar na escola primária era de facto uma das poucas possibilidades para mulheres jovens terem uma vida autónoma no mundo de trabalho «não-manual». O «destino» de vir a ser uma professora primária estava traçado em determinados contextos sociais.

A partir daqui, três pontos centrais podem ser salientados. Em primeiro lugar, não há entre as pessoas entrevistadas uma noção de que, como mulheres, tinham uma «vocação» especial para ensinar crianças pequenas. Em segundo lugar, mantêm um sentido de si próprias como quase pioneiras no ensino. Muitas das suas amigas, casadas e com filhos, não trabalharam fora de casa, enquanto as entrevistadas experimentaram uma forma de vida pouco comum no seu tempo, considerando o grupo social que, para elas, constituía uma referência. Ao reverem os percursos das mulheres suas conhecidas, sublinham a singularidade das suas vidas. Em terceiro lugar, reconhecem que as oportunidades de trabalho fora do espaço doméstico eram escassas, o que muito pesou na sua «escolha» de ensinar na escola primária.

«A nossa vida era como a vida dos ciganos»: os primeiros anos no ensino como os mais difíceis e precários

Depois de obter o diploma, Isaura pensou em arranjar um lugar no Porto (a mais de 150 km da casa da família) e disse à mãe, já então viúva: «Quero ir ganhar para os meus alfinetes». Alguns meses mais tarde, casou contra a vontade da família e foi para Angola em 1923, com o marido, também professor primário. «Foi um casamento desastroso», contou-me Isaura. Logo conseguiram uma escola onde ensinar, numa comunidade Boer, recebendo três vezes mais do que em Portugal. Foram tempos difíceis, em termos de emoções e afectos, já que o marido tinha um comportamento estranho, deixando-a sozinha, constantemente, no lugar isolado em que viviam, aparecendo frequentes vezes embriagado e faltando muito ao trabalho. Começou a ter má reputação. Voltaram a Portugal em 1925. Os anos seguintes foram conflituais e dolorosos. Viviam juntos por períodos, e noutros, separados. À primeira filha, nascida em África, sucedeu uma segunda já em Portugal.

A primeira escola que obteve, depois do regresso, foi em Lisboa, na mesma escola do marido. Abandonou a escola e veio para o Norte do país, onde a família vivia, em busca de apoio e protecção face ao comportamento do marido. O assédio, por parte deste, manteve-se durante mais algum tempo mas, finalmente, obteve o divórcio em 1929. Tinha, entretanto, concorrido a um lugar de «professora interina» no Nordeste do país, em aldeias isoladas e distantes. Eram lugares sem qualquer tipo de conforto, com condições muito precárias durante o Inverno frio e de neve. Isaura lembra-se de que, numa dessas aldeias, tinha de ensinar na cozinha de sua casa, com a lareira acesa, para se poder resistir ao frio e à neve. Também recorda o episódio passado com ela e a filha, durante uma dessas noites frias. Sentiram que caía água do forro da casa sobre a cama onde estavam deitadas. Na manhã seguinte, contaram à senhoria. Deviam ser os ratos que passavam nos forros da casa, foi a resposta que obtiveram.

Isaura sublinha que a sua vida, e a vida das outras professoras, sobretudo das «interinas», eram muito difíceis — «a nossa vida era como a vida dos ciganos», diz como se resumisse essa incerteza e precaridade de vida. Tinha de mudar de escola cada ano, algumas vezes duas vezes no ano. Levava com ela objectos que não encontraria facilmente nas aldeias. Por exemplo, sempre trazia consigo o invólucro de um colchão para encher de palha, no caso da casa não ter um onde se pudesse dormir.

Com Teresa, esses primeiros anos também não foram fáceis. Obteve a primeira escola em Outubro, depois de ter acabado o curso. Assim em 1929, com dezanove anos, começou a sua vida de professora numa aldeia distante da casa da família. O pai acompanhou-a para arranjar uma casa onde ficasse e a apresentar a pessoas conhecidas. Uma empregada doméstica veio viver com ela, e depois do Natal, vieram duas primas, que não pensavam trabalhar fora de casa. Teresa sentiu tanto a falta da família que chegou a dizer a uma pessoa amiga que pensava desistir e voltar para casa. Essa pessoa aconselhou-a a que reflectisse melhor e se mantivesse no ensino. Nos três anos seguintes, mudou de escola, até que em 1932, obteve lugar efectivo numa vila. Foi aqui que veio a casar. No seu caso, as dificuldades que experimentou tiveram mais a ver com o sentir-se solitária e distante da família. O apoio do pai e as visitas da mãe ajudaram-na nesta transição.

Para Ana, os anos iniciais, depois de acabar a Escola Normal, foram difíceis, porque não conseguia encontrar uma escola onde pudesse ensinar. Em sua opinião, essa dificuldade podia explicar-se por duas razões: por um lado, durante esses anos, havia um grande desemprego de professores primários, e em segundo, a sua classificação de fim de curso era baixa, doze valores. Só em 1927, quando a família cedeu uma casa para a escola, que o Estado arrendou, pôde começar a dar aulas. O Estado oferecia àqueles que pretendiam contribuir para a expansão da escola de massas a possibilidade

de escolher um professor, em troca de uma casa que pudesse servir de escola. Ana permaneceu aí nos dez anos seguintes. Aí casou, e algum tempo depois, pôde trocar de escola com outra colega, para a vila onde vivia com o marido.

Para as outras duas entrevistadas, os primeiros anos de ensino foram precários, mas não dolorosos. Luísa facilmente encontrou um lugar na cidade dos pais como professora interina, entre 1919 e 1921. Quando o lugar voltou a ser ocupado, ficou sem ensinar, em casa, já que o pai não permitia que fosse para outra localidade trabalhar. Casou em 1923 e foi viver para Lisboa, com o marido, um industrial. Só regressou ao ensino em 1930, para ensinar a filha na escola primária.

Tal como Teresa, Laura facilmente encontrou uma escola onde começou a ensinar. Igualmente, o pai foi com ela para a ajudar a encontrar uma casa onde pudesse ficar a viver. Até casar, viveu sempre em quartos alugados de famílias que lhe inspiravam confiança, e onde podia ter refeições a um preço acessível. Mantém boas recordações dos lugares em que viveu nos primeiros anos, sobretudo das relações que estabeleceu com famílias de proprietários locais, de quem recebeu atenções e estima.

As oportunidades que se abriram às entrevistadas nos primeiros anos de vida profissional foram, em geral, um iniciar como professoras interinas numa aldeia distante da casa familiar. As condições de vida caracterizavam-se pela precaridade, sentindo semelhanças com as «vidas de ciganos», na expressão de uma das entrevistadas. A maior parte exprime a solidão que sentiu nesses lugares. Num dos casos, este sentimento não foi experienciado, uma vez que a professora foi aceite e adoptada pelos proprietários locais. Também enfrentavam a perspectiva do desemprego e uma das possibilidades de ter um lugar dependia da iniciativa de um proprietário local oferecer uma casa ao Estado para servir de escola. Estes exemplos mostram como as relações das professoras com os grupos sociais locais se podiam desenvolver através de relações bastante complexas.

Estes primeiros anos de vida profissional foram também, paralelamente aqueles em que iniciaram as suas vidas de pessoas casadas. Por vezes, o casamento teve um tal impacto nas suas vidas que ditou os períodos em que ensinavam e em que deixavam o trabalho (e, conseqüentemente, deixavam de receber um salário), para se dedicarem aos filhos e às tarefas domésticas. Num outro caso, o casamento entrou em crise e acabou por terminar em divórcio.

Entrelaçando as vidas profissionais com as familiares

Para as entrevistadas, as suas vidas consistiram numa tentativa de reconciliar as aspirações a uma vida autónoma (pelo menos, em termos de ganhar a vida para si próprias) através da actividade de ensinar, e as pressões a que estavam submetidas de

serem boas esposas, mães e mulheres respeitáveis.

Tal como já foi salientado, algumas, mais do que outras, experimentaram condições difíceis. Como mãe, sem companheiro, já então divorciada, Isaura experimentou mais dificuldades do que Luísa, que pôde contar com o apoio do marido. Nas estadias em aldeias, as entrevistadas tinham frequentemente um ou dois filhos consigo, já que esse facto podia permitir manter uma imagem respeitável na povoação. Isaura teve sempre consigo o filho e as filhas nos locais onde ia ensinando. Em seu entender, era vital tê-los consigo para a sua respeitabilidade, sobretudo no período posterior ao seu divórcio:

«Estava sempre a minha filha mais velha comigo. A mais nova ficava com a minha mãe. Ela era pequenina, estava comigo, ia para a aula. Já tinha a minha segunda filha então, mas a mais velhita é que andou sempre comigo. Mesmo a minha mãe gostava que eu trouxesse a menina comigo, era um guarda costas».

De forma semelhante, Ana, já casada, vivia com a filha mais velha na aldeia da sua primeira escola. Provavelmente, ter uma criança como um «guarda-costas» era uma estratégia adequada a uma «respeitabilidade» exigida no comportamento de uma «senhora»: Isaura, Ana e Luísa, que viveram sem os maridos em aldeias, acompanhadas das suas crianças por vários anos, não se lembram de ser tratadas com menor consideração ou qualquer atitude menos recomendável por parte dos elementos masculinos locais. Teresa e Laura tornaram-se efectivas nas vilas em que iniciaram as vidas de casadas e tiveram as crianças, não se sentindo assim na necessidade de usar estratégias específicas para assegurar a sua respeitabilidade.

Uma outra pressão a que estavam submetidas era a tentativa de como conciliar o ritmo de amamentação das crianças recém-nascidas e o horário escolar. Teresa relembra a tensão que sentia enquanto amamentava o filho para não chegar tarde à escola. Uma vez chegava às nove, mas noutros dias, chegava mais tarde:

«(...) eu fazia assim, dava-lhe uma mamada por volta das 9, que era para depois ele aguentar até ao meio dia, que eu ao meio dia vinha almoçar e dava-lhe outra mamada. E acontecia o seguinte, ao dobrar a esquina para entrar na sala de aulas, adaptadas, em baixo, que era uma casa de comércio, diziam assim — Que horas são? — 9 e 10. Ah! Já passa das 9! — Eu ficava danada. Mas eu lá ia. No dia seguinte fazia a mesma coisa, eu tinha que dar ao filho, o filho não podia ficar sem mamar aquela hora. Mamava de 3 em 3 horas. Que horas são? Já são 9 e um quarto? Já, já são 9 e um quarto! Os pais dos meus alunos não andavam comigo ao colo porque não podiam, estimavam-me. Era aquela ali. E eu estava a ensinar os filhos».

Também sentiram que, para além de serem boas mães, tinham de ser, igualmente, as melhores professoras. Todas (Isaura foi a excepção) ensinaram os próprios filhos, pois, em sua opinião, não deveriam confiá-los a mais

ninguém, vendo-se a si mesmas como as mais capazes de lhes ensinar os primeiros anos de escola. Quando o filho mais velho de Teresa começou a escola primária, teve que o entregar a uma outra professora, por estar a ensinar numa escola feminina. Mas como achou que a criança não ficou bem preparada, no final da escola primária, quando se tratou da escolarização do segundo filho, quis ser ela própria a ensiná-lo na escola feminina onde leccionava, mesmo contra a lei e com perigo de ser castigada.

Para Luísa, o entrelaçar das actividades domésticas e profissionais torna-se ainda mais evidente: tendo deixado o ensino depois da experiência inicial, como foi referido, só voltou a dar aulas, quando a primeira filha entrou na escola primária. Deixou de ensinar, quando o filho mais novo acabou a escola. Regressou ao ensino quando quis pagar os estudos do ensino superior ao filho, contra a vontade do marido. Manteve-se a ensinar até à reforma. Assim, a maior parte da sua vida profissional desenvolveu-se em torno das necessidades percepcionadas dos seus filhos. Ao mesmo tempo, esta construção da sua vida familiar e profissional revela como se viu a si mesma como a mais adequada para ensinar os filhos.

Para além disso, este entrelaçamento pode ainda ser visto pela forma como a divisão do espaço entre as esferas doméstica e profissional se esbatia. Era prática comum entre algumas das entrevistadas trazer os seus filhos para a sala de aula. Luísa assim procedia: enquanto ensinava a mais velha, o rapaz, de dois anos, sentava-se ao fundo da sala. Isaura, quando ainda vivia em Lisboa com o marido, levava a filha para a sala de aula. Mais tarde, quando vivia em aldeias isoladas, fazia o mesmo:

«A minha filha estava na sala desde aula, não incomodava. Mesmo quando eu estive em Lisboa, ela tinha um ano, dois, já tinha dois anos, ela era muito esperta e levava-a comigo, à escola (...). Às vezes, os meninos vinham cá fora e diziam «anda ali o senhor inspector». Às vezes entrava e a menina lá estava. «Então, a Ana, porta-se bem, porta-se bem?! «A Ana porta-se bem, o senhor inspector vê». E portava coitadinha. Às vezes lá brincava com os pequenitos. Ela entendia a situação. Os meus filhos foram todos criados na escola. Todos, nunca os deixei entregues a quem quer que fosse, e portavam-se muito bem. Tinha uma rapariguita, cá em cima na província, que era para me tomar conta dos filhos. Eu não queria que os pais dissessem que a professora mandava as crianças tomar conta dos filhos. De maneira que tinha uma rapariga que era para brincar com eles, para pegar neles ao colo se fosse preciso. Enquanto eles eram assim muito bebés tinha um cesto de verga, daqueles da Madeira, com um colchão, estava lá num canto. O menino dormia, deitava-o lá. O menino não dormia, a rapariga pegava nele. Nunca faltei. Nunca deixei de cumprir as minhas obrigações pelo facto de ter filhos. Se eu entrasse tarde, também saía mais tarde. Às vezes eram 3 e 4 horas e eu ainda estava na aula. (...) Nunca deixei de cumprir os meus deveres sempre que eu via que era preciso com os meus filhos. Porque os filhos dos outros mereciam-se muita atenção, mas os meus acho que me mereciam muito mais».

Não era tanto a falta de pessoas da aldeia em quem pudesse confiar para cuidar dos filhos que a levava a ter os filhos na sala de aula. Era antes a pressão a que estava submetida a ter atitudes que eram consideradas como as de «boa mãe», sobretudo na situação de educar os filhos sem apoio masculino.

Uma das características mais impressionantes das vidas das antigas professoras, ilustrada pelas suas histórias de vida, é o entrelaçar das vidas profissionais e familiares, sobretudo no que diz respeito ao cuidar dos próprios filhos. Possivelmente, a representação colectiva das mulheres como mães responsabilizou as entrevistadas ainda mais em relação aos filhos, quando tinham de andar de aldeia para aldeia com eles. Torna-se evidente que tinham dois lugares de trabalho, tal como outras mulheres que trabalhavam fora da casa. Marjorie Theobald (1990:20) enfatiza este aspecto: «a professora viajava diariamente entre dois espaços de trabalho, nenhum deles dispensável, interferindo um com o outro». Em certos períodos do dia, as actividades domésticas com os filhos entravam em conflito com as responsabilidades de ensinar, quando tentavam conjugar a definição profissional das suas actividades e a definição das suas responsabilidades com os seus filhos e filhas no mesmo espaço. Nesta tentativa de confrontar duas actividades distintas, social e legalmente definidas, muitas tensões e momentos difíceis foram com certeza vividos.

O quotidiano na escola e a visita do inspector

As professoras desenvolviam as suas actividades escolares sobretudo em áreas rurais, isoladas de outras actividades e do contacto com outros colegas. Geralmente estavam a alguns quilómetros de distância do colega da aldeia mais próxima, o que não facilitava a comunicação. Apesar de terem começado a ensinar no momento em que algumas organizações de professores ainda funcionavam (embora com restrições e já com a existência da censura) não as frequentavam, provavelmente devido à distância que as separava dos centros urbanos. As notícias acerca de muitos destes encontros não chegavam sequer às suas aldeias e, uma vez que quase não havia encontros profissionais organizados pelo governo, o sentimento de isolamento agravava-se.

Quando estas professoras iniciaram as suas actividades profissionais, a grande preocupação nas escolas concentrava-se, crescentemente, no ler, escrever e contar, contrariamente às preocupações republicanas anteriores. O programa do ensino primário era apresentado como mais «realístico» em relação ao que as crianças precisavam de aprender para as suas futuras vidas como trabalhadores rurais (cf. cap. 6). Neste contexto, a importância que, para estas professoras, assumia o exame no final da escola primária pode ser melhor compreendido, como o resultado final de vários anos de frequência

da escola, pelo que todas mencionaram as suas ansiedades relativamente ao sucesso dos alunos. Costumavam prepará-los sistematicamente com provas de exame simuladas e no dia do exame, iam com eles à cidade ou à vila onde decorreria, o que, por vezes, significava percorrer longas distâncias a cavalo.

Ana guarda vivas memórias destes dias, tendo que se levantar às quatro da madrugada para estar na cidade pouco antes das nove horas, quando o exame começasse. Àquela hora da manhã, as crianças ainda estavam adormecidas e ela recorda-se de também estar cansada e de temer pelo desempenho dos seus alunos nos exames. O marido de Teresa costumava levar os seus alunos de carro para a cidade para prestarem a prova de exame. Uma vez que estas crianças eram, na sua maioria, muito pobres, as professoras, na maior parte das vezes, pagavam as despesas de alimentação nesse dia e até os documentos necessários para o exame.

As suas maiores expectativas centravam-se na obtenção da aprovação com «distinção» que viam como um estímulo para os alunos para quem a cultura da escola era algo distante. Também tinha implicações para a avaliação dos professores. Teresa lembra-se de alguns professores que costumavam mandar presentes para o júri de exame sendo a «distinção» normalmente garantida, o que a deixava chocada.

A visita do inspector também representava um acontecimento na vida da escola experienciado com sentimentos ambíguos. Por um lado, era receada pelos controlos sobre o trabalho do professor na sala de aula, especialmente numa época em que o que poderia estar a ser observado era a fidelidade ao regime político; por outro lado, era também percebido como podendo corporizar uma aprovação e a legitimação do seu trabalho.

Nas aldeias remotas, as visitas eram escassas ou nunca chegavam a acontecer, como foi o caso das aldeias em que Ana ensinou, onde nunca teve a visita do inspector. Isaura, por seu lado, lembra-se destas visitas como formas de controlar a presença das professoras nas escolas ou dizendo respeito a assuntos burocráticos.

Surpreendentemente, Teresa tem uma visão mais positiva destas visitas. Também as receava, não só quando ainda era uma recém formada e inexperiente, mas também mais tarde, nos anos de maturidade. Não seguia com rigor a definição dos deveres dos professores estabelecida pelo Estado Novo. A primeira visita de um inspector escolar encontrou-a já como efectiva na sua escola. Este inspector era temido porque era considerado «rigoroso» e podia ser «perigoso»:

«Eu estava aqui na secretária e na porta desenha-se a figura dele. E eu fiquei tão assustada, tão amedrontada, queria falar e não podia, não podia falar, fiquei suspensa, fiquei aflitíssima, porque é que tinha medo? porque diziam que

ele era muito mau, que era muito ruim, que entrava nas salas e começava logo a implicar com a professora, depois que classificava mal o serviço e o meu serviço nunca foi mal classificado e eu quando vi desenhar-se aquela figura, nunca tinha tido a visita dum inspector, foi a primeira vez, isto era para aí no quarto ano que eu trabalhava, quatro anos de trabalho. Assim que eu vi a figura dele, eu queria falar e ele com certeza, ele observou bem isto tudo, notou bem e eu lembro-me como se fosse hoje. Começou a passear-se pelo meio das carteiras, lentamente e deixou-me sossegar e depois olhou para o quadro preto e por acaso eu tinha no quadro preto um trabalho para elas, para a 3.ª classe que era, o sistema métrico todo, a relação entre as medidas de volume (...) olhou para o quadro e gostou (...) ele muito atencioso, não me ralhou (...) e sentou-se na minha cadeira, na secretária e eu comecei a compreender que ele que não estava aborrecido e que estava até bem, depois começou a conversar comigo (...) Depois no fim disse-me assim: olhe, gostei muito e vejo que está a trabalhar muito bem e não siga o exemplo aqui das suas colegas porque não sabem trabalhar e nem querem».

A segunda visita de um inspector, que Teresa quis contar, ocorreu uns anos mais tarde. Era um sábado e era suposto que as escolas primárias dedicassem algum do seu tempo a actividades relacionadas com a organização nacionalista da Mocidade Portuguesa e religião. O inspector visitou primeiro a escola dos rapazes, no rés-do-chão. Teresa podia ouvir da sua sala, no primeiro andar, que o outro professor tinha começado a rezar o terço. Teresa nunca rezou com as suas alunas:

«Eu estava no andar de cima e nunca rezava com as alunas. Também não ia fazer isso, lá porque tinha a presença do inspector no andar de baixo. Ouvia-se tudo, porque a escola era velha, e havia grandes frinças para o andar de baixo».

Teresa sabia que estava numa situação delicada e difícil. Começou a falar aos alunos acerca da solidariedade. Em seguida, levou-os para o recreio para os jogos e ginástica, em vez das actividades da Mocidade Portuguesa. O inspector veio observar e, no fim dos jogos, felicitou-a. Na sua perspectiva, os inspectores deviam ser levados seriamente, tinham o poder que ameaçava a autonomia e a independência política dos professores; ao mesmo tempo sentia que precisava de manter a sua própria integridade.

Apesar destas professoras ensinarem em condições difíceis e solitárias, o seu envolvimento no ensino pautou-se por um sentimento de orgulho profissional que construíram e mantiveram, mesmo quando as condições sociais e profissionais não eram, nem estimulantes, nem encorajadoras.

Algumas sentiram as pressões políticas do regime autoritário e desenvolveram por vezes estratégias necessárias para manter a sua própria integridade, no confronto com condições problemáticas e complexas.

Desenvolvimento da vida profissional e reforma

Embora as histórias de vida destas professoras pudessem continuar a ser abordadas, este trabalho concentra-se no período das suas vidas até 1933. Assim, serão apenas sumariados alguns desenvolvimentos das suas vidas profissionais e pessoais a partir dessa data, para uma melhor apreensão do sentido global das suas vidas.

Em termos gerais, as professoras têm uma percepção positiva sobre as suas vidas profissionais e definem-se como implicadas no ensino. Com excepção de Luísa, cuja vida profissional (pelo menos, no início) foi construída, sobretudo, na base das necessidades escolares dos seus filhos, todas ensinaram sem interrupção até se reformaram. Efectivaram na década de 1930, algumas mais novas que outras. Por exemplo, Teresa ficou efectiva quando tinha vinte anos, enquanto Ana e Isaura só quando já tinham trinta anos.

Para algumas, ficar efectiva significou ficar na mesma escola até à reforma, como Laura, ensinando nessa escola mais de vinte anos. Ana passou a maior parte da sua vida profissional (quase 40 anos) em duas escolas, tendo-se reformado na segunda.

Contudo, para as outras, não foi assim. Teresa, Isaura e Luísa, depois de terem ficado efectivas, mudaram de escolas até se aproximarem da cidade, onde ensinaram durante muitos anos e onde se reformaram. Luísa e Teresa tornaram-se directoras das suas escolas, o que significava que ensinavam em escolas maiores, com mais de um professor.

Na escola onde se tornou directora, o envolvimento de Teresa incluiu o desenvolvimento de formas mais criativas de ensino, muitas das quais marcantes, uma vez que, quarenta anos mais tarde, as primeiras alunas organizaram uma festa em sua honra, sendo a sua competência e implicação elogiada em muitos discursos. Na sua actividade, encorajou a frequência e o sucesso das raparigas, proporcionando-lhes o acesso a um currículo semelhante aos dos rapazes, que lhes poderia ser potencialmente útil no trabalho e habilitá-las para uma vida mais autónoma. O seu empenhamento, numa época em que a educação feminina era vista como menos importante, é visível na estima das primeiras alunas e pelas histórias que Teresa conta. Actualmente, vive numa pequena aldeia, na casa onde os seus pais passavam as férias, sozinha, bastante longe dos filhos e filhas que trabalham noutras cidades. Na aldeia, há a suspeita que a casa é visitada por almas errantes e que a professora é uma pessoa «excêntrica». Teresa explica tudo isto referindo-se a si própria como uma mulher não católica, facto que é difícil de conjugar com as definições locais de feminilidade. Além disso, houve duas procissões fúnebres não religiosas que saíram de sua casa, o que também não foi bem aceite pelos habitantes da aldeia.

Por seu lado, Isaura, nas condições difíceis em que vivia, como mãe sozinha, e com um magro salário, tentou encontrar outras formas de sobre-

vivência para si e para os filhos. Vir para a cidade significava a perspectiva de ganhar mais dinheiro, com outras actividades para além de ser professora. Numa pequena cidade do norte, ganhava à peça bordando e fazendo rendas para serem vendidas em lojas:

«No ano seguinte, já vim mais para baixo e já não tinha aquelas dificuldades. Tive muitas dificuldades, como interina (...) Só depois quando vim para a cidade é que pude ter outras actividades. Trabalhava, trabalhei em muita coisa, bordava, fazia croché para fora, bordava. Bordei muito para a Lixa, muitos dos bordados da Lixa, muitos deles foram feitos em Penafiel por mim (...) Bordava para lá. Até rematei meias».

Quando veio para o Porto, ensinou em escolas públicas e em cursos de adultos. Deu aulas privadas a diferentes pessoas, algumas das quais não eram bem aceites pelas suas colegas. Isaura não se identificava com tais posições:

«Eu precisava de trabalhar, de maneira que eu nunca encontrei nada que me desagradasse».

Nos anos quarenta, casou-se pela segunda vez com um professor primário. Hoje em dia vive no Porto, onde se reformou, perto da sua família.

A implicação no ensino é mais realçada por umas professoras do que por outras. Biklen (1990:33) descreve a relação de uma professora chamada Mary Mudge com a actividade de ensinar como requerendo «satisfação pelo (seu) trabalho», querendo com isso dizer que ela «não queria ser (apenas) uma professora mediana». O mesmo pode ser, possivelmente, aplicado a estas professoras. Elas passaram pelo que é tradicionalmente entendido como vidas «típicas de mulheres»: casaram e tiveram filhos. Mais tarde tornaram-se avós. Em várias alturas, encontraram-se sem os seus companheiros, devido a viuvez ou divórcio, mas foram capazes de construir as suas vidas como mulheres trabalhadoras em articulação com as vidas familiares. Prentice e Theobald (1991:15) afirmam que «as relações familiares e as amizades íntimas foram, provavelmente, mais importantes no apoio à maioria das mulheres do que actividades sindicais. Este é um aspecto importante no que respeita a estas professoras. Foi sobretudo através de diversos modos de articulação das relações familiares com o ensino que foram capazes de construir vidas significativas.

SUBJECTIVIDADES DAS PROFESSORAS

As histórias de vida são especialmente importantes para trazer à luz as visões das «actoras» envolvidas nesta pesquisa, dado que clarificam a sua implicação nas escolas e comunidades locais bem como o significado que atribuíam ao seu trabalho. Podemos também descobrir as suas perspectivas

acerca de como percepcionavam os seus alunos, nas comunidades rurais e urbanas. Além disso, expressaram as suas opiniões acerca da situação das mulheres neste período de transição. São suas subjectividades que serão focadas seguidamente.

O trabalho como promovendo a autonomia das mulheres

«Nunca tive intenções de deixar o ensino e deixar de ensinar. Mesmo eu não aconselho ninguém a deixar de trabalhar. Conserva-nos sempre uma independência muito grande. Senti sempre isso na minha vida. É uma coisa que nos torna independentes é vivermos do nosso trabalho. Dá-nos um «à vontade» e felicidade (...) não concordo de modo nenhum que a mulher esteja submissa ao companheiro (...) não aceito imposições de ninguém. Isto de nós nos sentirmos submetidas a uma vontade e a uma situação económica, porque muitas mulheres não tinham remédio senão sujeitar-se às imposições do companheiro».

A consciência da necessidade de autonomia não foi experienciada da mesma maneira por cada uma das cinco professoras. Isaura é uma das que a expressa com maior vigor. Fala a partir da posição de uma mulher que se divorciou e tinha que se manter a si própria como mãe solitária. Enquanto cuidava dos seus filhos e trabalhava na escola da aldeia, sentia que o poder dos homens sobre as mulheres se exerce como se tratasse de relações de «amo para a criada».

Além disso, teve de se confrontar com sentimentos pouco agradáveis de pessoas que lamentavam a mulher que trabalhava fora de casa, como se isso fosse uma desonra, uma desgraça ou até uma quebra dos seus deveres como mãe². Reconhece que a República teve implicações para as vidas das mulheres, em particular no que respeita ao divórcio.

Estes sentimentos saíam reforçados quando estas professoras comparavam as suas vidas com os seus conhecimentos de infância e do estado adulto. Tinham a impressão, como mulheres trabalhando fora de casa, que eram casos únicos, nos seus grupos sociais. Teresa, em particular, expressa este tipo de sentimento. As suas amigas de infância, quando adultas, não tinham trabalho assalariado: casaram, tiveram filhos e geriam a lida doméstica. A maior parte das suas amigas de adulta viviam o mesmo tipo de situação. As únicas excepções entre as suas relações mais íntimas eram as suas colegas de ensino.

² Ana de Castro Osório afirmava que tinha sido educada numa família onde as mulheres que trabalhavam fora de casa eram consideradas «excessivas»: «ela seria desonrada do ponto de vista moral». Sempre se sentira revoltada quando lhe diziam que os seus irmãos tomariam conta dela. «Eu estava firmemente convencida que nunca viveria à custa do trabalho dos outros, porque isso para mim seria uma indignidade intolerável» (Osório 1911a:105).

A autonomia destas professoras também pode ser percebida pelas atitudes que adoptaram ao longo das suas vidas, ou em aspectos específicos. Algumas vezes, eram as companheiras mais fortes na família, em termos de responsabilidade e no que respeita às decisões que tinham de ser tomadas. Isaura, Ana e Laura surgem como mães sozinhas, ou vivendo quase como se fossem, pelo menos por períodos prolongados. Luísa foi, provavelmente, a única que seguiu um padrão mais tradicional na gestão da vida familiar, uma vez que abandonou e voltou a exercer o ensino duas vezes, devido às necessidades dos seus filhos. Houve um ponto de viragem quando, no meio de uma crise familiar, tomou uma decisão solitária, financiando a continuação do curso universitário do seu filho mais velho, contra a vontade do marido. Depois deste incidente, não abandonou o ensino até à sua reforma. Por seu lado, Teresa aparece como o membro da família, que defendendo crenças políticas distintas em relação ao regime, apoia o irmão, preso político. A sua vida transmite a impressão que a sua influência na vida familiar foi central e decisiva.

Assim, o ensino para estas mulheres foi um meio de autonomia e, ao mesmo tempo, uma actividade à qual, algumas, mais do que outras, devotaram uma energia e investimento emocional consideráveis. Em muitas ocasiões, obtiveram alegria e gratificação no ensinar.

Nenhuma destas professoras parece identificar-se com a situação das mulheres das classes médias tradicionais, na sociedade portuguesa. De facto, trabalharam fora das suas casas, e embora as suas vidas fossem aparentemente conformes às convenções mais comuns da vida social. Simultaneamente, as suas trajectórias profissionais foram de implicação activa, assentes numa compreensão das circunstâncias específicas do seu trabalho, que foram capazes de aproveitar com vantagem, apesar do contexto social e político. Através do uso do efeito de «caleidoscópio», proposto por Stanley (1992), é possível perceber que a maior parte das suas vidas foram conduzidas, mesmo quando casadas, como tivessem de contar apenas com as suas próprias forças e perspectivas intelectuais.

Sobrevivendo com o salário miserável de professora

Em graus diferentes, consideravam os seus salários como muito baixos e até mesmo, «miseráveis». Isaura e Ana, sentiam-no mais vivamente. O marido de Ana morreu quando ela tinha quase quarenta anos. Até mesmo Laura experimentou dificuldades, apesar do marido ser administrador de uma companhia de café, numa das então colónias espanholas, em África. Vivia com dois filhos, e tinha de economizar. Isaura, como mãe sozinha, e mulher independente, não queria pedir assistência financeira à família, lutando para

sustentar os filhos o melhor que podia com os magros recursos. Também afirma que os salários dos professores eram muito baixos:

«Os professores ganhavam muito pouco. Tinham assim grandes dificuldades, porque mal chegava talvez para as suas necessidades pessoais, quanto mais para as possibilidades da família. A verdade é que era preciso pagar renda de casa, era preciso médico, e não tínhamos assistência».

Ainda se lembra com vivacidade das políticas de João Franco, relativas aos professores primários, no final da Monarquia, em que se pressupunha que os professores podiam viver com salários magros e cultivando batatas ou couves nos seus quintais. Isaura lembra o que as suas colegas costumavam dizer:

«Eu no mês, dos dias que gosto mais é de 20 a 30, é quando eu vivo a vida mais descansada. Porque toda a gente sabe que de 20 a 30 não tenho dinheiro, portanto ninguém me pede».

A vida era, provavelmente, menos difícil financeiramente para Luísa e Teresa, já que podiam confiar no apoio dos maridos (um industrial e um comerciante, respectivamente), capazes de proporcionar aos lares algum conforto. O facto de Luísa e Teresa terem possibilidades de mandar os filhos e as filhas para a universidade prova que tinham condições económicas mais desafogadas. Contudo, também nestes casos havia restrições uma vez que, como declara Teresa, os salários eram baixos e por isso difícil sustentar, financeiramente, toda a família em certas épocas do ano.

Nas suas recordações sobre esta questão, a República não é recordada como diferente dos anos que se seguiram. O aumento salarial introduzido na década de 1920 não deve ter tido muito impacto, pelo menos não é recordado. Depois de 1926, qualquer associação ou sindicato dos funcionários públicos ou greves de empregados eram proibidas pelo Estado autoritário.

«O Estado não ia pagar mais».

Esta era o tipo de consciência que tinham da sua situação como professoras do ensino público. A estratégia era conseguir combinar o trabalho no sector do Estado com outras actividades que pudessem proporcionar um complemento financeiro para manter a família junta. As dificuldades económicas eram sentidas agudamente e não havia muitas alternativas. Isaura sublinha que:

«(...) fui para esta profissão, não fui porque ninguém me obrigasse, logo se eu a escolhi, tinha de aguentá-la. E foi assim porque eu tinha família, tinha tomado compromissos, uma vez que eu tinha casado, tinha tido os meus filhos, eu tinha obrigações para eles, portanto tinha que trabalhar».

As professoras mantêm na memória as palavras do Ministro João Franco de que deviam procurar activamente outras fontes de rendimento para além do ensino. Esta era a mensagem que as políticas educativas transmitiam permanentemente aos professores, algumas vezes com uma retórica inovadora. O potencial do trabalho dos professores no desenvolvimento da sociedade portuguesa não foi reconhecido, pelos poderes políticos, com excepção do período republicano, embora de forma descontinuada.

A relação entre as professoras e as comunidades rurais

Um tema importante nas histórias de vida das cinco professoras é a relação que existiu entre elas, como professoras, e a aldeia, onde ensinavam.

Muito frequentemente, as pequenas aldeias são caracterizadas como locais «atrasados» e «primitivos» onde sentiam uma sensação de isolamento, pelo facto de não encontrarem pessoas com quem partilhar opiniões e preocupações. O analfabetismo dos camponeses, bem como a falta de actividades e estilos de vida consistentes com o seu próprio «capital cultural» são parte desta sensação de isolamento.

Ao mesmo tempo, mostram-se conhecedoras de características da cultura camponesa, e quais etnógrafas da vida local, procuram descrevê-la. Isaura, por exemplo, refere os modos e os materiais usados no vestuário e na habitação (como roupas de algodão grosseiro, estopa, lã e linho), produzidos localmente pelos habitantes das montanhas onde ensinava. Na primeira vez que foi à igreja e observou a maneira como se vestiam, ficou surpreendida e curiosa perante a diferença cultural que pressentia.

Considerando as relações com a comunidade, em termos do discurso do Estado republicano, estas professoras não viam o seu papel como estimulando o desenvolvimento da comunidade local pela participação na vida pública da aldeia. Os políticos perspectivavam esse papel como transformadores das mentes camponesas em mentes republicanas, através da organização de reuniões públicas, especialmente políticas, «para combater o vício e o preconceito na comunidade».

Em comum com este discurso, as professoras entendiam o papel da escola como uma missão «civilizadora», através do «trabalho pedagógico» desenvolvido na sala de aula (em várias áreas, incluindo higiene e nutrição) como base para a mudança do meio rural. Tal como os republicanos, acreditavam que era possível contribuir para a mudança das comunidades a partir de dentro das escolas. Contudo, não ocuparam o espaço público que o discurso republicano pretendia para o papel de professor. Até mesmo Teresa, que era provavelmente, em termos da educação recebida e da herança cultural de seu

pai, próxima dos republicanos e sobretudo dos ideais da «Escola Nova», permaneceu confinada ao espaço da escola. Não era líder da comunidade, um papel ocupado pelo padre local, a quem ela, uma não-crente, se sentia em oposição.

A relação das professoras com a comunidade é também mencionada como corporizando o reconhecimento da importância dos serviços que prestavam, já que, em muitos destes lugares, eram poucas as pessoas que sabiam ler e escrever. O professor era valorizado pelo carácter específico do seu conhecimento e pelo poder de conferir um diploma. Há muitas histórias que as professoras contam respeitantes ao reconhecimento, pelos antigos alunos, do empenho dos seus professores, por lhes terem facilitado a conclusão da escolaridade primária. Os pedidos insistentes dos habitantes locais para que as professoras ajudassem a escrever um documento ou a ler uma carta são contados com prazer:

«(...) eles contavam, durante aquele ano, contavam comigo para tudo. Era preciso um atestado, era eu quem redigia, e depois o da junta lá assinava. Era preciso qualquer coisa escrita que fosse, e iam ter com a professora, era sempre, a senhora faz isso?»

E os camponeses mostravam a sua gratidão, com os presentes que frequentemente traziam (pão, lenha, carne de porco). Desta forma, as professoras, tal como os seus colegas, sentiam que lhes era tributado o mesmo respeito, prestígio e legitimidade. Aparentemente, esta relação com a comunidade não era afectada: a impressão transmitida é como se a relação entre a comunidade e o professor fosse de género neutro, como se fosse a mesma coisa ter um homem ou uma mulher a ensinar na escola.

No entanto, quando se referem as vidas dos camponeses em torno da subsistência, na agricultura e no apascentar do rebanho e os rituais simbólicos e as festividades, como a «matança do porco», como celebração dos camponeses na aldeia, as professoras não estão presentes. Referem a necessidade que sentiam de se distanciarem da vida local. Ana, por exemplo, afirma que:

«Havia aquela matança do porco, e havia uma grande festa mas eu não assistia, porque não tinha prazer nenhum nisso, mas dava-me muito bem com eles. Eu tinha mais confiança porque habituei-me de pequena em S. a ouvi-los falar. Em L. não, era só aqueles que vinham propositadamente falar comigo e eu com eles, não quer dizer que eu não me desse com eles, até porque dava-me muito bem, até é quando a gente se dá melhor, é haver um bocadinho de cerimónia (...) E a gente torna-se muito conhecida, aquela gente toda daquelas aldeias, é claro, conheciam-me a mim e eu é que não podia conhecer a eles todos, e quando os encontrava, quando vinha para S., encontrava gente pelo caminho, dantes ainda ligavam muita consideração à Senhora Professora».

Isaura, por seu lado, também declara que não participava nas festividades locais. Não tinha prazer em estar ali. E acrescenta:

«Nunca fui à matança do porco. A gente tem de manter uma certa posição, não era a questão de achar impressionante, tinha de me conservar no lugar que devia ocupar. É que as pessoas quando se banalizam, digamos, não podem impor-se tanto».

A partir destas afirmações, pode depreender-se que havia a preocupação de não misturar as actividades da escola, altamente valorizadas pelas professoras, com as da comunidade, algumas vezes vistas como «incultas» e «primitivas». Ao distanciarem-se, sublinham a exclusividade que cada uma atribuía à cultura da escola, mas, simultaneamente, pode-se questionar se a sua necessidade de distância é independente da sua condição feminina.

Estas professoras começaram a ensinar quando o discurso oficial republicano começou a esmorecer. E enquanto isso, a ênfase no ler, escrever e contar, como sendo as actividades básicas das escolas primárias, tinha crescido. O contexto político tinha mudado e o papel do professor começou a ser prescrito de uma forma diferente. Contudo, algumas das ideias iniciais dos republicanos acerca da aprendizagem, ensino e alunos permaneceram no legado que estas professoras receberam. Teresa uma vez mais, representa, provavelmente, um dos melhores exemplos do envolvimento inovador no ensino, como veremos.

As relações destas professoras com a comunidade rural não foi marcada por um conflito aberto. Havia até uma clara demonstração da gratidão dos camponeses à sua presença e às suas práticas na aldeia. A questão das relações entre as professoras e as comunidades rurais pode, no entanto, ser abordada a uma outra luz. Apesar das professoras sentirem que recebiam o mesmo tratamento que os homens, as questões de género estavam presentes nesta relação. Algumas das professoras afirmaram a necessidade de manter a sua distância à comunidade camponesa, para serem ouvidas com mais atenção, que pode ser interpretado como uma estratégia para lidar com a situação na qual o seu estatuto como mulheres era frágil. Prentice e Theobald (1991) recordam-nos que «a maioria das professoras primárias não era aceite pelas suas comunidades como verdadeiras profissionais» (1991:13). Como mulheres, ter adquirido conhecimentos, através de qualificações e formação em instituições do Estado, era uma inovação muito recente na comunidade camponesa, demasiado recente para ganhar legitimidade em si mesma. E as professoras salientam a importância da cultura da escola — quase refugiando-se dentro dela — e sublinham a sua distância da comunidade. Estes aspectos revelam alguma tensão e incerteza na relação que pode ser entendida quer em termos das divisões de género como de relações de classe.

As professoras, os alunos e a escola

Ouvindo os relatos destas professoras, cada vez mais ficam claras as condições difíceis em que trabalhavam. Para além da constante sensação de isolamento, eram frequentemente confrontadas com condições de pobreza e precariedade dos edifícios e materiais escolares. A falta de assiduidade regular dos alunos era mais uma pressão sobre elas, que referem de modos diferentes.

No que respeita às condições dos edifícios, Teresa, por exemplo, recorda que:

«Num dos primeiros anos de ensino, tive de trabalhar com classes diferentes na mesma sala que era pequena e que tinha sido adaptada para as aulas. Algumas crianças tinham de se sentar no chão. No ano seguinte, noutra escola, a sala de aulas estava num edifício em ruínas. Por baixo da sala de aulas, havia um está-bulo com uma égua. O dono costumava dizer que a égua já sabia fazer contas».

Estas eram as condições materiais, podendo pois dizer-se que os alunos experimentavam alguma continuidade entre a escola e as rudes condições das suas vidas rurais. As professoras mencionaram as dificuldades que tiveram com os alunos absentistas — apesar da escolaridade obrigatória ser já um facto legal — e as práticas adoptadas para os atrair e manter na sala de aulas.

Isaura comentou a visita do inspector, estando em causa o horário escolar que ela tinha organizado de acordo com as necessidades de trabalho dos seus alunos:

«No inverno, as crianças queriam que houvesse aula da parte de manhã, estava geada, estava neve que não deixava os gados comer. Enquanto a neve derretia, iam para as aulas. No verão, era o contrário, queriam as aulas da parte da tarde, que era quando o sol estava mais quente».

O inspector insistiu que, como esse não era o horário oficial, necessitava de uma autorização especial do Ministério. Ela optou por não a pedir, dado que, em seu entender, a única solução era aceitar as exigências de trabalho da comunidade local, pois de outra forma os alunos não viriam à escola.

Ana também se confrontou com alunos que, pelas condições precárias de vida, não frequentavam a escola regularmente. Algumas vezes, reparou que se escondiam quando ela ia para a escola atravessando os campos. Costumavam trabalhar com os irmãos ou irmãs, alguns com apenas 4 anos de idade. Tinha por hábito falar com os pais, insistindo que deviam mandar os seus filhos à escola. Revela que não marcava as faltas no livro da escola:

«Faltavam muitas vezes à escola, muito, e não se podia pôr no livro, porque Deus nos acuda, senão eram mais faltas do que presenças, a gente via-se e desejava-se, para aguentar aquilo».

Noutras aldeias, a situação não era exactamente a mesma. Comparando aldeias onde ensinara, pôde observar como, por vezes, os aldeãos estavam interessados nos assuntos da escola, frequentando-a e obtendo os seus diplomas. Tratava-se de aldeias com diferentes condições de vida, com uma estação dos caminhos de ferro, com muitas pessoas a saírem todos os dias para trabalhar.

Teresa foi também confrontada com alunos que não frequentavam a escola com regularidade. Numa das primeiras aldeias onde ensinou, ninguém tinha obtido o diploma da escola primária. Teve de desenvolver estratégias para lidar com o problema:

«Tive de adoptar as atitudes certas para que viessem à escola. Vivia na aldeia e podia assim estabelecer boas relações com as famílias dos alunos e levá-los a compreender que valia a pena aprender na escola. Era necessário atraí-los à escola, e tornar o ambiente da escola agradável. Algumas vezes vinham ter comigo a contar que as mães não os deixavam vir à escola. Eu organizava passeios escolares. Ninguém sabia o que isso era. Houve pessoas que ficaram interessadas ao verem-me com tantas crianças à minha volta. No 1.º de Dezembro organizei uma festa com os alunos. Cantaram. Fizeram desenhos para decorar a sala. Expuseram as suas redacções. Recitaram poesia. No fim, fomos plantar uma árvore e merendamos».

Estabeleceu, pois, uma relação com as famílias camponesas na base da importância da escola, tendo de argumentar em favor de Pedro ou Micas deverem ir à escola, quando confrontada com a resistência dos camponeses: «[o Pedro] tem mas é de ir com as vacas para o campo, a senhora prende-o na escola, não pode ser, ele não precisa, ele já sabe ler, ele já sabe mais do que eu. Tinha piada até, já sabe mais do que eu, que não sei nada disso e nunca me fez falta».

No que respeita às raparigas, esta resistência era ainda maior, faltavam ainda com mais frequência.

Num destes casos, o pai, no fim da conversa, aceitou, finalmente, que Micas voltasse para a escola, com estas palavras: «ela volta para escola para fazer o favor à senhora».

Teresa prosseguiu este tipo de contacto com a comunidade, enquanto ampliava as actividades da escola incluindo festas, excursões, canto e teatro, na linha da «Escola Nova», para estimular os interesses das crianças camponesas na educação escolar.

Para além disso, havia outras formas de envolvimento das professoras. Teresa, por exemplo, mais de uma vez, cuidou de raparigas que eram pobres e quase rejeitadas, não apenas nos seus meios sociais, mas também na escola. Ouvia as colegas dizerem que uma dada aluna era incapaz de completar a escola primária. Teresa procurava estimulá-la nas actividades da aula,

pedindo-lhe que assumisse a responsabilidade da sua organização. Durante as férias, convidava-a para ir para sua casa:

«Eu ensinava-lhe higiene e outras actividades. Quando voltou para a escola em Outubro, estava completamente diferente. Fez a escola primária».

Por seu lado, Laura cuidou de uma menina austríaca de 7 anos, durante alguns meses, imediatamente após o final da II Guerra Mundial. Laura não sabia falar alemão e a rapariga não sabia outra língua. Levou-a para a escola primária para a integrar com as crianças da aldeia. A relação entre Laura e Sofia perdurou mesmo depois dela ter voltado para Viena. À sua casa e escola acorriam raparigas da sua família e conhecidas que esperavam o seu apoio para as habilitar a completar a escola primária. Vinham de outras aldeias e mesmo cidades viver com ela durante o ano do exame final, trabalhando arduamente com elas. De igual modo, costumava levar para casa os alunos da aldeia que necessitavam de preparação especial para o exame, para serem bem sucedidos.

Quando alunos provenientes do meio rural ou urbanos são comparados, as opiniões divergem. Enquanto Ana pensa que as crianças camponesas estavam longe da cultura da escola, o que representava uma tarefa difícil para o professor, Isaura sublinha o carácter árduo de ensinar nas cidades, em particular nas freguesias pobres:

«Aqueles sítios representam a fome, peste e guerra! (...) porque aquela gente ali precisa muito, muito, muito de educação, principalmente de educação. Mais de educação do que até de instrução, talvez, e eu fazia por aproveitar todos os ensejos para lhes dar um caminho bom».

A sensação de estranheza de Isaura nas freguesias urbanas pobres — mas, ao mesmo tempo, com um sentido apurado sobre os fortes conflitos sociais que aí explodiam — é traduzida em termos morais, revelando a pressão sob a qual se encontrava devido à sua educação inicial, formação e percurso social. Provavelmente, a formação na Escola Normal republicana não foi orientada a pensar nas freguesias urbanas pobres. De igual modo, a falta de qualquer reflexão na formação contínua de professores durante o Estado Novo não ajudou professores no seu contacto com estas populações.

Muitas das actividades da escola destas professoras, em edifícios velhos e desadequados, foram guiadas pelo sentido de oportunidades que as crianças camponesas e pobres deveriam ter no acesso à escola. Ao mesmo tempo que foram confrontadas com o trabalho das crianças camponesas nos campos e, consequentemente, com a sua ausência da escola, tentaram persuadir os pais a mandar os filhos à escola, com mais regularidade. Tiveram sucesso por vezes.

Atitudes face ao regime político

A partir das suas narrativas, é bastante claro que os acontecimentos de 28 de Maio de 1926 não foram experienciados como trazendo mudanças imediatas para as escolas. Era apenas mais um golpe militar, nas complexas e conflituosas relações entre os políticos e os militares com as lutas dos trabalhadores pela justiça política e social em pano de fundo. Assim, nesta altura, o golpe militar não assumiu o significado que mais tarde conquistou de ruptura política, criando as condições para a introdução de políticas e práticas educativas mais conservadoras. A vida nas escolas não foi imediatamente transformada.

Teresa começou a frequentar o Magistério Primário nesse mesmo ano. Tinha então, dezasseis anos, não se interessando por questões políticas. Não se lembra que tenha acontecido qualquer coisa de anormal. As pessoas não sentiram a garra da censura de forma imediata. Houve apenas um pequeno incidente numa aula com um professor que, depois da resposta que ela deu relativamente a um tópico do programa, contestou subtilmente a crescente influência do catolicismo na formação dos professores.

Luísa não ensinava na época do golpe militar. Isaura tinha vindo de África pouco tempo antes do golpe ter ocorrido, estava demasiado envolvida nos conflitos pessoais do seu casamento para analisar as suas possíveis implicações nas escolas. Ana e Laura viviam em aldeias remotas e este acontecimento não representou assunto de grande preocupação, para ser guardado na memória por tanto tempo.

Algumas destas mulheres, mais do que outras, tornaram-se conscientes das mudanças que, algum tempo mais tarde, foram sendo introduzidas.

Depois de ter retomado o ensino a primeira vez, em 1930-31, Luísa recorda-se melhor do que lhe aconteceu no ano de 1934. Fora encarregada de preparar as eleições na aldeia perto de Tomar nesse ano em que as primeiras eleições do Estado Novo foram convocadas:

«Mandaram-me "fazer as eleições", i.e. chamar a população, explicar-lhes o que se ia passar, propagandear o regime. Convoquei a população para uma 5.ª-feira porque calculei que ninguém ia, e justifiquei ao delegado escolar que ninguém apareceu, a não ser um homem que sofria de incontinência e não me podia ouvir durante muito tempo.

A meio do ano, fecham-me a escola e mudam-me para L., "uma terra de deserto" — e quando perguntei ao delegado escolar, foi-me dito que a escola ficou sem número suficiente de crianças que se justificasse. Mas os meus alunos eram 35/40. Portanto, acho que aquela medida foi como punição pela minha atitude anterior».

Quando voltou para o ensino pela segunda vez, em 1942, muitas práticas e conteúdos de ensino tinham mudado:

«Quando regresssei ao ensino, já se rezava na escola. Eu não concordava com isso. Como havia outras colegas na escola, na altura das orações, abria a

porta da sala contígua à da colega que reza as orações com os alunos e deixava os meus alunos rezar com os da outra sala. Quanto aos textos do livro de leitura, com referência a Salazar e ao regime, nunca os dei. Dizia aos alunos: fica para depois!»

A sua distância do regime político foi também marcada pelo facto de sempre se ter recusado a enviar telegramas ou assinar cartas de apoio ao regime. Luísa afirma que manteve uma «grande distância» em relação ao regime conservador. Quando me encontrei com ela, há vários anos, tinha quase 90 anos e afirmava-se como simpatizante do Partido Comunista.

Teresa, por seu lado, depois dos seus primeiros anos de ensino e da experiência do seu irmão ter sido preso pela polícia política, desenvolveu a sua própria opinião acerca do regime. Sublinha que não tinha consciência política durante os seus primeiros anos de ensino:

«Nos primeiros anos da minha profissão, o que eu queria era ensinar, cativar as crianças e comecei-me a estender logo por aquilo que eu era, pela minha profissão, vivia para as crianças e estava bem no meio delas. E nem lia assim muito os jornais...»

A sua consciência política desenvolveu-se posteriormente. Lembra a introdução de propaganda e de textos religiosos nos manuais escolares, bem como da tónica nacionalista, depois de já estar no ensino há alguns anos. Não se conformou com as visões políticas estabelecidas, pelo menos em algumas áreas. Tal como Luísa, não devotou muita atenção aos textos de propaganda ao regime, incluídos nos livros de leitura, nunca rezou na sala de aula e quando tinha de falar sobre as colónias portuguesas, fazia-o estabelecendo um quadro crítico em relação às políticas seguidas:

«Conheciam as minhas ideias. Nunca rezei à entrada das aulas. Eu criticava o que se fazia nas colónias, quando tinha de abordar os territórios. Mas fui preterida em várias situações. Por exemplo, quando abriu concurso para a escola anexa, eu concorri e o delegado escolar até me disse que eu estava em boas condições de concorrer. Eu concorri mas não fui seleccionada».

Para Laura e Ana, a questão das relações entre o professor e o regime político não foi problemática, por estarem demasiado envolvidas nas suas próprias preocupações: na escola, com o desenvolvimento das competências dos alunos para ler, escrever e contar, nas suas casas, com a educação dos seus filhos. Além disso, não tinham meios para reflectir sobre esta questão. Isaura estava algures no meio de ambas as posições. Faz sentido dizer-se que as suas atitudes podem ser interpretadas dentro do que Philip Corrigan e Paul Willis (1980) denominam de «lip service» — que significa que não evitou os textos de propaganda, embora não concordasse com eles. Apesar de manter alguma distância dos acontecimentos ou celebrações do regime,

não comparecendo às manifestações organizadas nem enviando petições e telegramas a apoiá-lo, teve sempre em mente que precisava do seu lugar na escola por razões de sobrevivência económica para si e a família.

A partir das perspectivas subjectivas das cinco professoras, não encontramos uma homogeneidade, no que respeita às suas posições políticas em relação ao regime saído do 28 de Maio de 1926. Como funcionárias públicas de um Estado autoritário e mulheres, houve muitas atitudes onde o conformismo não foi questionado pelo facto de quererem conservar o seu emprego. Contudo, emerge de algumas das suas histórias que actos mais explícitos de distância política e desacordo foram assumidos.

CONCLUSÃO

As histórias de vida de professoras, que começaram as suas vidas profissionais no período final da República ou nos anos da Ditadura Militar, elucidam os percursos que seguiram e os contextos em que viveram e trabalharam. Através delas, procuram revelar-se também aspectos desconhecidos e a especificidade das suas vidas profissionais, com a finalidade de contrariar a tendência dos historiadores da educação que, ao escreverem histórias de vida de professores como se fossem de género neutro, têm contribuído para que aquelas permaneçam desconhecidas e escondidas.

Assim a «natureza privada» do seu trabalho revela-se, ganhando-se o sentido de quanto as suas vidas se construíram em torno de dois «lugares de trabalho», tanto no espaço doméstico, em que as responsabilidades e deveres da casa, das crianças e do companheiro recaíam sobre elas, como na escola. Havia semelhanças entre o trabalho realizado em ambos os espaços. De facto, a professora chegava ao seu segundo lugar de trabalho para repor a sua relação tradicional com as crianças, como Theobald (1990) sublinha. Noutros momentos, os seus deveres domésticos estendiam-se para a escola, em termos de educar as suas próprias crianças como seus alunos/as ou guardando-as na sala de aula, desde o berço.

As suas histórias de vida revelaram também as suas subjectividades. A busca da *subjectividade* das histórias de vida foi contextualizada pelas preocupações teóricas de autores como Stanley e Ferrarrotti, revelando as vozes silenciadas e as perspectivas das professoras acerca das suas vidas nas escolas e comunidades.

Escutámos o que estas mulheres disseram acerca da sua *experiência* nas comunidades rurais e o modo como estas relações foram filtradas através dos papéis de género. Todas sentiram que havia um equilíbrio delicado a manter: por um lado, o seu isolamento na comunidade rural, ao mesmo tempo que estavam sob pressão para manter a sua respeitabilidade como mulheres

vivendo sem homens (com maridos a viverem noutros lugares, divorciadas ou viúvas). Estes constrangimentos contribuíram para o seu distanciamento das pessoas que viviam nas aldeias, não participando nas actividades ou festas locais, apesar de responderem positivamente aos pedidos dos camponeses na utilização dos seus saberes profissionais.

Também escutámos as estratégias das professoras para lidar com os alunos que, em vez de frequentarem a escola, tinham de trabalhar nos campos, o que constituía para elas uma tarefa complexa. Por um lado, compreendiam que as famílias camponesas tinham uma economia de sobrevivência e necessitavam do trabalho braçal das suas crianças, mas, por outro lado, acreditavam na importância da «educação formal» e na necessidade de persuadir as famílias camponesas da sua relevância. Os apelos às famílias, para não retirarem as crianças da escola, foi por vezes entendida de forma diferente, como numa das respostas dadas à professora: a sua filha regressava à escola apenas para lhe fazer o favor. E estas professoras percebiam, assim, que havia uma negociação delicada a realizar entre a importância que, como professoras, atribuíam à escola para a vida futura dos/as seus/as alunos/as e as necessidades percebidas da comunidade camponesa.

Também a sua implicação no sucesso escolar dos alunos constituía uma preocupação recorrente. Um ritual escolar, como o do exame da 4.^a classe, mobilizou muitas das suas energias e foi investido como um dos mais importantes objectivos a serem atingidos pela escola, sendo o sucesso nos exames e as «distinções» considerados como relevantes na sua actividade profissional. A importância que os exames adquiriam naquela época pode ser relacionada com o processo de escolarização que enfatizava uma restrição a saberes supostamente considerados básicos («return to basics») e a processos que destruíam as competências profissionais dos professores durante o regime autoritário. Para além disto, havia entre elas um forte compromisso com o ensinar e com a escola pública.

Esta relação com o regime político de que algumas, mais do outras, se distanciaram, no contexto de suspeição e medo, também tem de ser salientado. As mais críticas em relação ao regime estavam conscientes das constantes pressões políticas com que tinham de se confrontar para manter a sua integridade moral, ao mesmo tempo que lhes era crucial conservar os seus postos de ensino uma vez que não tinham alternativas de trabalho. Tinham, frequentemente, que encontrar estratégias para escapar do que era definido como os seus deveres como professoras para com o regime autoritário (como as orações católicas, a aprovação das políticas coloniais do regime ou dos seus líderes, ou mesmo o apoio às grandes manifestações públicas ou comemorações do salazarismo), sem serem expulsas do ensino.

Em geral, as entrevistadas sublinham a importância da sua autonomia e independência como mulheres trabalhadoras (fora da «esfera doméstica»),

atribuindo ao ensino um sentido central nas suas vidas. Importa referir as «lutas escondidas» que mantiveram, em períodos específicos das suas vidas, no que respeita o contexto político e as relações patriarcais nas quais estavam envolvidas como mulheres. Em relação à forma como lutaram nas suas vidas «privadas», umas mais do que outras, tiveram de confrontar muitos momentos de decisões solitárias, independentemente dos companheiros. Sentiram assim que o seu trabalho lhes permitiu aceder a meios de manter a sua própria independência. O seu trabalho também lhes permitiu formas de influenciar as comunidades em que ensinavam.

Graças à confiança e amizade das antigas professoras, pude tornar-me consciente da sua *experiência*, isto é, das suas formas de fazer sentido das suas próprias realidades, as suas formas de conhecer subjectivamente e os seus percursos profissionais. O nosso conhecimento da história da escola de massas em Portugal sofreu transformações e ampliou-se, através deste novo conhecimento: o envolvimento activo das professoras nessa construção, assim como a consciência crítica que algumas tinham da complexidade de processos que se entrelaçavam entre as esferas «pública» e «privada» em relação às suas vidas, como mulheres e profissionais constitui-se em conhecimento social.

Ao mesmo tempo, estas narrativas contribuem para a construção da *História das Mulheres*, fornecendo-nos o sentido do envolvimento activo das mulheres que procuram construir vidas com sentido, de formas diversas. Visivelmente, contradições de classe e género estavam entretecidas nas suas vidas, mas isto é apenas uma parte das suas histórias. Mais uma vez, usando a expressão do «efeito de caleidoscópio» de Liz Stanley (1992), podemos olhar para as suas vidas e ver como contribuíram para a expansão da escola em Portugal e foram capazes de viver vidas sob fortes constrangimentos, negociando condições de vida circunscritas por relações patriarcais, políticas, religiosas e locais, com um nível de implicação que é deveras fascinante.

PROCURANDO CONCLUIR...

Introdução

Este trabalho apresenta uma análise da construção sócio-histórica da construção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres* em Portugal, iniciando-a na década de 1870, em que políticas educativas importantes foram elaboradas em relação à expansão da escola de massas e à entrada feminina na actividade de ensinar. Identificaram-se dois períodos principais, 1870-1910 e 1910-1933, enquadrados por acontecimentos políticos marcantes no país — a Primeira República em 1910 e o fortalecimento das principais instituições do Estado Novo, em 1933.

Privilegiou-se, em primeiro lugar, uma abordagem estrutural, em que se focaram as políticas educativas sobre a escola de massas e a presença crescente das mulheres na profissão, assim como as ideologias relacionadas com o seu *papel*. A seguir, esta construção é interpretada em termos de *acção humana*, dando relevo às perspectivas e percursos das mulheres nos seus próprios termos.

Num enquadramento teórico da Sociologia da Educação e da contribuição da História das Mulheres, a investigação procurou realizar uma articulação de alguma complexidade entre preocupações em torno da «feminização», da escola de massas, das teorias sobre o Estado, no contexto político dos períodos mencionados. Aqui, apresentar-se-ão algumas conclusões para que esta investigação permite apontar.

Políticas educativas de apoio à entrada feminina na profissão

Em relação ao período 1870-1910, a análise revelou que o Estado produziu políticas que atraíram as mulheres ao ensino em número crescente, tendo assim contribuído para a «feminização» do ensino. De facto, foi o ensino primário o primeiro nível da educação escolar a ser aberto à participação de professoras. Só na segunda metade do século XIX é que a rede de escolas

femininas começou a crescer mais rapidamente. Depois de 1870, o ensino na escola primária passou a atrair mais mulheres e a ser percebido como área potencial de trabalho para elas. Entre 1870 e 1890, a proporção de mulheres na profissão cresceu de um quinto para um terço do total. No final da primeira década do século XX, eram já maioritárias.

A teoria dos «problemas centrais» do Estado de Dale (1989) e Dale e Ozga (1991) permitiu perspectivar a actividade do Estado neste campo, já que é analisado como um árbitro não neutro no processo de acumulação, e ao mesmo tempo, como não-instrumental aos grupos dominantes envolvidos neste processo. Contradições profundas caracterizam a sua actividade, devido à natureza conflitual dos problemas políticos, económicos e ideológicos. Além disso, explicita-se nesta teoria que nem todas as actividades do Estado podem ser relacionadas com o processo de acumulação, o que cria possibilidades para compreender acontecimentos e mudanças nas relações patriarcais.

Dentro destas preocupações teóricas, o trabalho de investigação aponta para as pressões conflituais a que o Estado estava submetido, concretamente no que dizia respeito à expansão da escola de massas e da força de trabalho que mais adequada se poderia revelar para ensinar as crianças de classe trabalhadora. Certos sectores, como o dos «positivistas», consideravam, por exemplo, que as mulheres não tinham as qualidades de verdadeiros «trabalhadores», pela sua natureza física e psíquica «frágil». Eram consideradas incapazes para terem uma carreira e uma vida autónomas, devendo por isso, nessa concepção, serem mantidas dentro de casa e objecto de protecção. A perspectiva de que as mulheres eram definidas pelos seus deveres na casa não se articulava facilmente com uma outra, em que eram aceites como assalariadas no sector público.

Nesta investigação também pôde ficar visível que os apoiantes para a sua entrada — mesmo entre sectores dos «positivistas» — foram influentes na produção de políticas. Um dos mais notáveis foi António da Costa, que teve uma influência forte ao nível de produção da política educativa, sobretudo entre as décadas de 1870 e 1890. Se atentarmos nos debates e documentos, apresentados várias vezes no Parlamento para aprovação de uma Reforma Educativa, torna-se claro como ecoam a sua perspectiva de que as mulheres possuíam as melhores condições biológicas e psicológicas para a educação de crianças, concepção que constitui uma marca assinalável na política educativa da época.

Há, assim, um terreno conflitual em que decorre a «feminização» do ensinar na escola primária a que a teoria dos «problemas centrais» do Estado traz contributos. A entrada crescente feminina pode ser relacionada com o problema de acumulação, quando o Estado se envolve na expansão da escola de massas e se esperava uma força de trabalho feminina se revelasse maleável, aceitando salários mais baixos. Contudo empregar mulheres deu origem a

problemas de legitimação já que não eram consideradas como tendo direito a usufruir de uma cidadania, não tendo direito de voto nem outros direitos básicos. Para além disso, havia sectores da população que as percepcionavam como inadequadas para trabalhar na esfera pública, atribuindo-lhes a ausência de qualidades intrínsecas a *verdadeiros* trabalhadores.

Porém, e simultaneamente, o Estado português, como outros Estados, estava sob pressão para fornecer escolaridade, o que podia trazer um terreno favorável à aceitação de uma força de trabalho feminina. Num contexto de relações patriarcais, a disseminação de concepções, como a do *maternalismo* (David 1980), pode ser entendida como respondendo a esta necessidade, legitimando a entrada de mulheres em grande número, assim como apresentando o ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*, enquanto ao mesmo tempo, através de imagens da família e das professoras como mães, se procurava enquadrar, de forma regulada, as classes trabalhadoras e as suas crianças dentro do Estado-Nação.

Na Reforma de Educação de 1878, são tomadas várias medidas que apontam para este suporte do Estado à entrada crescente de mulheres para ensinar. A primeira é a da igualdade salarial entre professoras e professores, introduzida pela primeira vez, apontando para um Estado que, em comparação com outros países, foi precoce nesta questão. A segunda é a mudança na definição do que contava como trabalho da professora: a professora passa, a partir de então, a ensinar, tanto raparigas, como rapazes em escolas mistas, e até nas escolas de rapazes até aos 12 anos. O mesmo não era atribuído aos professores, que não podiam ensinar em escolas femininas, e nas mistas só podiam exercer com a assistência da sua mulher ou de alguma familiar, que se deveria ocupar da educação moral feminina e dos trabalhos de agulha. Assim, no contexto da retórica do século XIX acerca do papel das mulheres na regeneração da família e do seu poder e «pureza» morais, só as professoras eram percebidas como capazes de integrar ambos os sexos na escola, sem que houvesse receio de que corrompessem as mentes e corpos das crianças.

Em terceiro lugar, esta Reforma lançou também a reorganização da formação de professores, com um número igual de escolas femininas e masculinas, quando a presença feminina era apenas um quinto do número total de professores. A investigação também demonstrou que havia várias tensões na própria formação em relação ao que devia ser ensinado tanto a professores como a professoras, já que continuou a presidir uma divisão tradicional e estrita dos papéis de cada sexo. O currículo considerado como académico (como aritmética, geometria, geografia, história natural, pedagogia, metodologia) ocupava menos horas na formação das futuras professoras, enquanto se destinavam as maiores cargas horárias para trabalho de agulha, bordados e desenho aplicado. Para além disso, eram-lhes ensinados os

«deveres das mães na família», enquanto aos futuros professores se fazia reflectir sobre os deveres e direitos do cidadão. Assim, embora o Estado permitisse às professoras a possibilidade de ensinar tanto rapazes como raparigas, deverão ter experimentado dificuldades, pois a sua formação não abrangia algumas das matérias que deveriam ser ensinadas aos rapazes (como agricultura). Pode assinalar-se que a Reforma de Educação de 1878 não foi capaz de oferecer uma solução para as tensões ideológicas em relação às divisões de género. Apesar da incorporação das mulheres no ensino, a sua educação como profissionais estava condicionada por uma definição estrita de papéis de género. Como mães, ou como aquelas que deveriam actuar de forma maternal, as mulheres não eram consideradas cidadãs, nem como mães se falava dos seus direitos. Era a linguagem de mães responsáveis e diligentes que enquadrava a sua actividade. Os professores eram cidadãos com deveres e direitos — e visivelmente não eram definidos como pais diligentes, nem tão pouco se falava dos seus deveres como pais.

A emergência de uma «nova ortodoxia» sobre o trabalho das mulheres (1870-1910)

A emergência de uma «nova ortodoxia», como denominei, sobre o trabalho das mulheres, é mais uma demonstração das tensões entre várias perspectivas e, ao mesmo tempo, o resultado de tais tensões. A «nova ortodoxia» confirma que as relações patriarcais estavam em mudança na último quartel do século XIX, o que permitiu que mulheres solteiras ou viúvas e as casadas com maridos «incapazes» pudessem entrar no «espaço do trabalho» (fora da esfera doméstica). O debate sobre a «natureza das mulheres» e sobre a sua «educação» foi fervoroso entre políticos, funcionários de Estado, educadores, médicos, jornalistas, etc. Muitos sustentaram perspectivas «positivistas» sobre as mulheres e outros — os «igualitários» — defenderam a igualdade de oportunidades de acesso das mulheres, tanto ao «espaço da cidadania» como ao «espaço do trabalho». Apenas categorias específicas femininas foram legitimadas como trabalhadoras no mundo «não manual» de trabalho. A sua entrada foi enquadrada de forma muito instrumental: as professoras foram apreendidas através da sua centralidade na «regeneração da vida familiar» e legitimada em termos de imagens maternais. Embora o debate tenha definido as mulheres como seres inferiores do ponto de vista intelectual, foram consideradas como adequadas e mesmo como aquelas que melhores cuidados podiam prestar às crianças no espaço «público» da escola de massas.

Em consonância com estudos dedicados à entrada das mulheres no ensinar, esta investigação pôde sublinhar a existência de uma divisão sexual do trabalho no «espaço doméstico», onde as mulheres estavam encarregadas

de educar as crianças, e que provavelmente inspirou a intervenção do Estado na produção de políticas neste campo. Com base em romances escritos na viragem do século, documentou-se a existência de preceptoras e as condições em que desenvolveram actividades assalariadas em lares de classe média e da burguesia. O facto de que preceptoras de origem inglesa, francesa e alemã tenham sido representadas como um símbolo de maior estatuto destas famílias pode ser relacionado com a situação semiperiférica do país e a admiração que uma educação mais «racional» e «saudável» para as raparigas despertava nestes grupos.

Tentativas do Estado para equilibrar a presença de ambos os géneros, quando o ensinar na escola primária é já visto como *trabalho de mulheres* (1910-1926)

Em relação ao período 1910-1926, a investigação permitiu mostrar que a construção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres* decorreu de forma diferente: o *maternalismo* não parece ter inspirado e enquadrado as políticas educativas da mesma forma e com a mesma veemência que no período anterior.

Durante o período republicano, houve visivelmente, por parte do Estado, tentativas de restringir o número de mulheres a ensinar nas escolas primárias. Houve, por exemplo, legislação explícita para que os lugares de ensino fossem ocupados em paridade por elementos masculinos e femininos. Mais: tanto homens como mulheres podiam ser encarregados — o regime de coeducação tinha sido iniciado a partir de 1919 nas escolas primárias — dos três primeiros anos, mas apenas os primeiros podiam ensinar os dois últimos anos da escola obrigatória (num total de cinco anos). Paralelamente, nos documentos oficiais proclamava-se que os jardins infantis eram lugares por excelência para a actividade feminina — o que podia ser interpretado como tentativa de canalizar as mulheres para esse nível de ensino, afastando-as do ensino primário. Há assim indicações de que o Estado republicano tentou assegurar a presença de uma força de trabalho masculina nas escolas primárias, monopolizando os lugares mais prestigiados para esses mesmos elementos.

Apesar de referências na política educativa à necessidade de obter um «equilíbrio entre os sexos» no ensino primário, o número de professoras continuou sempre a crescer, enquanto a escola de massas se ia desenvolvendo de forma irregular. Ensinar na escola primária era já percebido como *trabalho de mulheres*, durante este período, pelo menos para aquelas que valorizavam uma vida autónoma ou que tinham de ganhar a vida para elas e seus dependentes. Em 1926, como já se sublinhou, constituíam dois terços do professorado.

O Estado Novo não foi o grande promotor da «feminização»

A investigação mostrou também que, sobretudo a partir de 1927, já em regime de Ditadura Militar, a retórica da separação dos sexos nas escolas primárias floresceu, advogando-se, paralelamente, que as professoras deviam ensinar apenas as raparigas e os professores, os rapazes. No entanto, foi permitido às professoras, contrariando a retórica dos documentos oficiais, ensinar em escolas masculinas. As escolas mistas continuaram a crescer, depois da coeducação ter terminado em 1927 e as mulheres a serem recrutadas para ensinar na escola primária, contrariando a ênfase na separação dos sexos e a ideia de que as mulheres deveriam apenas educar raparigas. Mas, em paralelo, o Estado não deu suporte, pelo menos de forma tão explícita, a visões do *maternalismo*, como tinha dado no período final do século XIX.

Pode até acentuar-se que as pressões para reenquadrar a vida de família e a posição das mulheres em formas mais tradicionais, crescentemente sentido no período 1926-1933, influenciaram a actividade do Estado no sentido de que as mulheres deveriam ser mais canalizadas para os deveres da casa e restringidas na ocupação de lugares no espaço público. Essas pressões não foram suficientes para que deixassem de ser professoras primárias. Nos finais dos anos 1920 podiam mesmo tornar-se inspectoras, embora apenas de escolas femininas.

Assim se pode dizer, de forma resumida, que a imagem do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*, surgida no final da Monarquia e na República, se manteve depois da queda do regime republicano. Quando o Estado Novo lançou as suas instituições básicas, já as mulheres constituíam mais de dois terços da ocupação, ao nível do ensino primário. Este é um ponto importante que esta investigação pôde estabelecer, confrontando perspectivas nas Ciências Sociais em Portugal, em que se associaram as políticas conservadoras do Estado Novo com a atracção feminina aos lugares do ensino primário, vendo-a como funcional aos objectivos autoritários do Estado. Os pressupostos de «passividade» ou de «conservadorismo político» femininos estariam na base de tais perspectivas. O que neste trabalho se demonstrou é que a percepção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres* adquiriu autonomia das políticas do Estado num período anterior à formação do Estado Novo.

O desenvolvimento irregular da escola de massas em Portugal (1870-1933)

Também neste trabalho se examinou a forma como a escola de massas se desenvolveu em Portugal e a relação com a entrada crescente de mulheres na escola primária como professoras. O envolvimento do Estado no seu for-

necimento foi duplamente contraditório, tendo-se a escola de massas desenvolvido de forma irregular, o que está documentado no trabalho.

Embora o Estado português fosse precoce, comparativamente com Estados centrais, declarando a escolaridade obrigatória em 1835 e 1836, essa precocidade não foi sustentada por recursos adequados e acção sistemática para a concretizar. Assim se entende o sentido do que Soysal e Strang (1989) chamaram de «construção retórica da educação» no desenvolvimento deste processo nos países do Sul da Europa. A análise de Sousa Santos (1990a) da «heterogeneidade» do Estado português semiperiférico contribui para explicar esta descontinuidade entre leis de implementação da escolaridade obrigatória e «lentidão» na sua concretização.

Durante a República, a escola de massas desenvolveu-se de forma irregular, embora fosse enunciada com frequência a preocupação com a «instrução» para a modernização de Portugal, mesmo nos lugares mais recônditos. Algumas inovações são de assinalar como as «escolas primárias superiores». Mas há informação suficiente para demonstrar a falta de suporte por parte do Estado no fornecimento de condições adequadas para a frequência escolar de todas as crianças e para pagar aos professores de acordo com a retórica de «elevada missão» de que eram portadores. Em 1919, o número de anos da escolaridade obrigatória aumentou para cinco, mas a análise aponta para uma preocupação central, no final da República, de articular fortemente a educação com a economia, deixando de lado preocupações com uma educação mais universalista e de estímulo de capacidades individuais.

Depois do 28 de Maio de 1926, o Estado mudou as suas políticas em relação à escola de massas, dentro do enquadramento de moralizar a sociedade portuguesa, o que significava estabelecer formas mais apertadas de controlo social e cercear as expectativas de mobilidade social inspiradas pelo período anterior. A escolaridade obrigatória foi reduzida para três anos e o «realismo pragmático» (Nóvoa 1992a) passou a desempenhar o papel central: uma «lógica minimalista» estava de acordo com a redução do número de anos e contenção de custos, enquanto aumentava a taxa de frequência escolar apresentava índices mais elevados.

Debates sobre a situação das mulheres estruturaram as vidas das professoras (1910-1933)

Este trabalho também salientou a importância dos debates sobre o «papel» e situação das mulheres para compreender como estruturaram as vidas femininas. Os «mecanismos discursivos», que caracterizam este período, neste âmbito, são reveladores e importantes. Analisando perspectivas de grupos políticos da época, verifica-se que a situação das mulheres

é definida, geralmente, de forma instrumental. De facto, a investigação dá a conhecer que nos debates, acesos por vezes, sobre tais questões, se chega a um consenso genérico, entre fracções de republicanos, anarquistas e católicos sobre as mulheres e seus deveres como esposas, mães e donas de casa como as actividades «naturais» das mulheres. Os grupos feministas tinham uma relação complexa em relação a estas definições. Lutaram pelo direito das mulheres à educação, ao trabalho assalariado e ao voto. Algumas das mudanças introduzidas pela República devem-se certamente à sua influência no processo de produção de políticas, tal como a lei do divórcio em termos igualitários e a extensão das oportunidades educativas das raparigas (como as histórias de vida recolhidas testemunham). Contudo, ao mesmo tempo, os «deveres» das mulheres dentro do espaço doméstico não foram postas em questão de forma clara. Tal como Walby (1990) assinala para o caso inglês, estas não foram preocupações visíveis do «feminismo de primeira vaga».

Entre os republicanos e anarquistas, a política sexual foi definida de forma complexa e conflitual. O direito à educação formal foi sustentado de forma unânime. Mas as perspectivas sobre o direito ao trabalho e ao voto revelaram-se mais ambíguas. Os anarquistas davam um significado menor ao voto e mantinham que a mudança social só seria obtida através da mudança das condições económicas. Os republicanos visivelmente acreditavam no direito ao voto e na centralidade do espaço político onde vitórias importantes deveriam ser obtidas. Deram o seu apoio ao direito das mulheres ao voto antes do surgimento da República. No entanto, depois do 5 de Outubro, mudaram a sua posição, expressando os seus receios sobre a influência que a Igreja Católica exercia sobre as mulheres. Através dessa influência, recebiam também que as forças conservadoras fossem capazes de obter o poder nas eleições.

Em relação ao direito das mulheres ao trabalho, os republicanos, pela forma como enfatizaram os deveres femininos na casa, não deixaram muito espaço para o trabalho feminino fora do «espaço doméstico». Sem dúvida, os sectores feministas, dentro dos partidos republicanos, defenderam o direito das mulheres ao trabalho fora de casa. E, na verdade, o Estado Republicano, entre outras medidas, admitiu as mulheres como funcionárias públicas e concedeu licença de parto de dois meses às mulheres trabalhadoras, quer fossem ou não casadas. Contudo a ênfase básica, nos discursos político e educativo, sobre os deveres domésticos das mulheres prevaleceu.

Os anarquistas deram o seu apoio ao direito das mulheres ao trabalho assalariado, mas alguns dos seus militantes conhecidos sublinharam nos seus escritos que as mulheres casadas deveriam concentrar as suas energias inteiramente nos seus lares. Queixaram-se do «desassossego doméstico» que era causado pelo trabalho das «suas» mulheres fora de casa. Aliás, em várias

posições assumidas, neste grupo político, não existe reconhecimento de um problema específico sobre a subordinação feminina, que não seria senão explicado pela contradição básica entre capital e trabalho. Resolvida esta, a igualdade entre os dois géneros seria estabelecida.

Assim, torna-se visível que, embora radicais em vários aspectos na altura, houve sectores anarquistas que tiveram, em relação à situação e direitos das mulheres, uma relação mais complexa e contraditória do que os ideais de emancipação sustentados por este sector fariam pressupor.

Os católicos ganharam importância sobretudo no final dos anos republicanos. As suas perspectivas sobre a situação e direitos das mulheres parecem ter sido claramente enquadrados pelas encíclicas papais que se opuseram aos direitos das mulheres. O trabalho feminino fora de casa foi relacionado com o negligenciar das necessidades da família. Os escritores católicos sublinharam, depois de um período inicial de compromisso com perspectivas mais abertas, que era necessário impedir as mulheres de competirem com os homens no «espaço do trabalho». Em vez disso, a família necessitava ser moralizada através do envolvimento feminino nas actividades e deveres domésticos. A ênfase de que «o melhor lugar para uma mulher é a casa» foi crescentemente produzida e, depois da queda de República, informou as regulamentações do Estado autoritário.

Estes debates sobre a situação das mulheres entre os vários grupos políticos tiveram uma ressonância especial para as professoras. Contribuíram para estruturar as suas vidas em conformidade com regras estritas de comportamento moral. Como professoras, o seu papel profissional estava condicionado por imagens da sua função na família como mães, esposas e donas de casa. Ao mesmo tempo, discursos emergentes sobre os direitos das mulheres encorajaram oportunidades mais amplas no «espaço do trabalho» e no «espaço da cidadania» (Santos 1990), tornando a sua situação mais contraditória que o consenso básico sobre os deveres domésticos das mulheres nos poderia levar a pensar.

Tensões tempestuosas para as professoras em torno da coeducação (1910-1933)

Uma outra contribuição deste estudo é a revelação dos debates em torno da coeducação e das escolas ou só masculinas ou só femininas que lançam luz sobre o carácter conflitual que as relações de género despertavam, quando se estava perante processos que poderiam trazer mudanças significativas.

Quando em 1927, o governo da Ditadura Militar acabou a experiência de coeducação, que durara oito anos nas escolas primárias, a batalha entre os que davam o seu suporte e os que se opunham estava ao rubro. Do ponto de

vista do governo, ao terminar com a experiência, procurava-se fazer reentrar as mulheres em formas mais tradicionais de vida. Os opositores, para quem a coeducação era vista como influência do bolchevismo, argumentaram em termos do perigo da promiscuidade sexual e da perda de qualidades «naturais» das raparigas para futuras donas de casa. Os apoiantes, para além de verem este processo como favorecendo a igualdade de oportunidades para as raparigas, defenderam-no como processo que repunha o carácter «natural», educando em conjunto aqueles e aquelas que deveriam construir o seu futuro adulto como seres heterossexuais.

Estes debates também tiveram implicações para as professoras e as suas actividades nas escolas. Revelam as fortes tensões que as envolviam, ainda que estivessem a ensinar em aldeias remotas. Depois de 1927, parece claro que as professoras foram mais confrontadas com visões tradicionais sobre a sua «natureza» feminina: a ênfase na necessidade das raparigas aprenderem os trabalhos de agulha reforça a ideia que não havia muito espaço vago para outras actividades, para além de serem mães, esposas e donas de casa. A expressão dos medos de «promiscuidade sexual» foi certamente uma forma de pôr pressão sobre as mulheres para que fossem cuidadosas nas suas atitudes e relações com os elementos masculinos. As jovens professoras devem ter sentido essas pressões mais instantaneamente que as mais velhas.

As professoras reagiram, contrariamente, a pressupostos sobre a passividade e conservadorismo políticos femininos

Esta investigação também revelou as perspectivas das professoras sobre questões profissionais. Através da análise da imprensa educativa, pode perceber-se que se expressaram sobre políticas que claramente as discriminavam e ameaçavam a sua noção de igualdade em relação aos seus colegas, em particular com a introdução de medidas ligadas à coeducação em 1919.

Em primeiro lugar, protestaram contra políticas do Estado discriminatórias que as restringiam a ensinar apenas as crianças dos três primeiros anos da escola e permitia que os colegas masculinos pudessem ensinar qualquer ano da escola primária. Entendiam tais políticas como orientadas por pressupostos de que as mulheres eram politicamente conservadoras e mostraram a sua mágoa e a surpresa de que tais pressupostos, inexplicavelmente, não fossem aplicados aos professores-homens.

Em segundo lugar, protestaram porque receavam que a fusão das escolas masculinas com as femininas cortasse as possibilidades de se tornarem directoras, e portanto de obterem mobilidade profissional ascendente. Em ambos os casos, as políticas estatais eram percebidas como dando apoio à manutenção de privilégios aos seus colegas masculinos. Se as relações de

género iam sofrendo alterações nas escolas (por exemplo, através da tentativa de fornecer às raparigas possibilidades de maiores oportunidades no acesso à educação escolar), as posições masculinas de poder e prestígio mantinham-se largamente intactas.

Depois do golpe militar de 28 de Maio de 1926, as professoras ainda usaram as suas vozes para reclamar os seus direitos a tornarem-se inspetoras e a ocuparem qualquer cargo nas escolas. Defenderam também energicamente o direito das professoras casadas continuarem a trabalhar, quando se levantou oposição, nos anos 1930, à sua permanência, para que se dedicassem à família. Para contrabalançar tais pressões, enfatizaram a necessidade de manter e estender a licença de parto, que os sectores conservadores pretendiam abolir, ou, pelo menos, restringir às casadas, e que o governo mais tarde acabou por instituir.

Houve sectores entre as professoras primárias que estiveram activas na defesa dos seus direitos e, apesar de viverem em condições árduas e num período em que o acesso ao discurso público estava fortemente condicionado por relações patriarcais, lutaram contra essas condições com os meios (limitados) que encontraram à sua disposição.

Ouvindo as vozes das professoras — o trabalho como autonomia das mulheres

A análise realizada sobre a imprensa educativa mostra que as professoras não foram os seres passivos habitualmente assumido. As histórias de vida de professoras que começaram as suas vidas profissionais no final da República e nos primeiros anos da Ditadura Militar oferecem também um importante testemunho das suas actividades como mulheres e profissionais. De facto, através delas, ganha-se sentido da variabilidade e diversidade das suas vidas, compreendendo-se que a construção activa das suas acções se relaciona com esta diversidade e variabilidade.

As suas histórias de vida revelam que as suas actividades eram «privadas» no sentido em que estavam envolvidas nas actividades domésticas tanto na escola como nas suas casas. Na verdade, as professoras tinham dois «espaços de trabalho», ambos definidos pelas expectativas do seu papel tradicional na sociedade. No «espaço doméstico», estavam encarregadas das actividades e deveres — às vezes com a ajuda de empregadas — tradicionalmente atribuídas às mulheres. Na escola esperava-se que, de alguma forma, retomassem as relações com as crianças de formas semelhantes às que tinham no «espaço doméstico» com as suas.

Por outro lado, os seus deveres para com as suas crianças estendiam-se à escola, guardando-as na sala de aula enquanto bebés ou sendo suas

professoras, quando mais crescidas. Havia, assim, forte continuidade entre os dois lugares de trabalho.

De facto, estavam condicionadas por relações sociais de género e classe social. Da sua parte, pode anotar-se uma tendência a concentrarem a sua actividade profissional na sala de aula e a distanciar-se do envolvimento com a comunidade local. A construção social do seu género e as restrições à realização de uma cidadania impossibilitaram uma participação mais alargada e uma articulação mais aberta com a cultura camponesa. Para estas professoras, a escola representava, de facto, a única verdadeira cultura a ser levada às pessoas «incivilizadas». Tal como Prentice e Theobald (1991:13) sublinham, «as professoras estavam divididas entre a imagem da *verdadeira feminilidade* e a sua posição como membros assalariados da força de trabalho». E, no entanto, mantinham uma curiosidade genuína pelos costumes e hábitos das populações locais, tal como etnógrafas.

As suas histórias de vida revelam, no entanto, através do efeito do caleidoscópio (Stanley 1992), que as vidas destas professoras eram mais criativas e comprometidas nas vidas reais das comunidades do que anteriormente nos era dado a conhecer.

As condições de trabalho e de vida eram árduas e solitárias. Os seus salários eram muito baixos e, com o estabelecimento do Estado Novo, tornava-se evidente que o seu trabalho não ia ser valorizado. Do ponto de vista político, as condições eram também árduas já que as políticas e discursos do Estado eram crescentemente intolerantes: sobreviver num sistema assim e manter a sua própria integridade não era fácil. Do ponto de vista do seu género, tinham uma consciência nítida que o seu comportamento era escrutinado pelas comunidades e sentiam a necessidade de proteger a sua respeitabilidade, através de variadas estratégias, tal como manter os seus filhos junto de si como «guarda-costas».

No entanto, apesar dessas condições procuraram realizar-se profissionalmente, significando para umas, ser capaz de encontrar soluções em condições constrangentes para poderem manter a sua integridade moral/política, e evitando práticas escolares impostas pelo regime político.

O seu suporte ao processo de escolarização das crianças camponesas e para a importância da educação formal é também saliente nas suas vidas. Muitas práticas escolares exigiam um nível de comprometimento que é difícil de compreender nos dias de hoje, considerando as condições difíceis em que viviam. Algumas construíram-se também como os membros mais fortes das suas famílias em termos das responsabilidades e decisões que tinham de ser tomadas, ou em termos de rendimento para sobrevivência do agregado familiar.

A educação formal que tiveram e a possibilidade de trabalho assalariado deu-lhes a oportunidade de ganhar formas de autonomia e alguma

independência dos seus companheiros e possibilidades de influenciar as comunidades em que trabalharam, apesar dos condicionamentos trazidos pelo seu género. Como pioneiras no campo educativo, continuaram o trabalho das defensoras dos direitos das mulheres a serem consideradas cidadãs, procurando, como afirma Theobald (1990:21), expressar e enquadrar o seu «dilema existencial».

ANEXOS

HISTÓRIA DE VIDA

TERESA

I

CONTEXTOS E PERCURSOS

«Tinha quatro anos e eu já sabia ler» — o ambiente familiar

Nasci em 1910.

O meu Pai era Professor da Escola Normal onde leccionava Legislação Comparada do Ensino Primário. A minha mãe era doméstica, era mesmo, como eu costume dizer, uma senhora do século XIX. O meu Pai teve seis filhos: dois do primeiro casamento, um rapaz e uma rapariga, e do segundo, quatro — uma rapariga, e três rapazes. As raparigas formaram-se como professoras primárias, e os rapazes fizeram todos a universidade: dois em engenharia, um oficial do exército, um em farmácia.

Preparei-me para a Escola Normal em casa e não fui para o Liceu, porque a minha Mãe se opôs que assim fosse. No meu tempo só havia duas raparigas a frequentar o Liceu Sá de Miranda. Aliás a minha Mãe não queria que eu trabalhasse fora de casa. Foi o meu Pai que defendeu que eu trabalhasse. Tive professores em casa e fiz depois o exame de admissão à Escola Normal. Formei-me com 16, uma nota boa naquele tempo.

A minha irmã, também professora primária, filha do primeiro casamento de meu pai, formou-se na escola do Magistério.

O meu irmão, do primeiro matrimónio do meu pai, era militar, e quando morreu já era Coronel. E não morreu velho. Era todo da situação de Salazar. O meu pai costumava dizer que os primeiros filhos degeneraram. Fazia parte da Legião Portuguesa. Era director distrital da Legião Portuguesa. Era militar e foi para a guerra, esteve na França, na Guerra de 1914/18.

Nessa altura vivíamos no Porto. Eu era muito pequena.

Tinha quatro anos e já sabia ler. Não sei quem foi que me ensinou a ler. Decerto que foi a minha mãe, em casa. Porque eu sabia ler e depois queria que o meu irmão, que era mais pequeno do que eu, dois anos mais novo, sentava-o à minha beira e dizia: «Lê aqui, lê aqui: O Julinho Vitorino chorou muito, porque lhe fugiu o Janota, belo cachorrinho que seu pai lhe tinha oferecido. Lê». E ele coitadinho, pequenino à minha beira. Lembro-me disto.

A instrução primária foi na escola, no Porto. Numa escola, onde o meu pai também era director, uma escola grande. Havia ali o pintor Vitorino Ribeiro. Uma pessoa célebre pelas suas pinturas. Era muito dado com o meu pai. Éramos vizinhos e

era muito dado connosco. Tinha um filho que foi director da Escola de Belas Artes no Porto.

Depois viemos viver para Braga. O meu pai é que decidia. Arranjou lugar em Braga e veio para a Escola Normal. Quando viemos para Braga, vínhamos para aqui, como casa de férias. O meu pai ainda trabalhava no Porto e chegava aqui vindo do Porto, todos os dias. Ia de manhã num comboio cedo e voltava à tarde.

Ficávamos bastante tempo além do Verão, porque a minha mãe adorava, só queria estar aqui. Não tinha nascido aqui mas a mãe dela, essa era mesmo nascida aqui. Quando a minha mãe era solteira e a minha tia, as duas viviam aqui com uma avó velhinha e depois aqui se casaram. A minha mãe gostava muito desta terra. Até fazia versos. «Ladim de noite ao luar, tem artes de feiticeira, andam perfumes no ar, flor de laranjeira.» Coisas assim. Era doida por Ladim. Se fosse passear para longe, dizia já estou muito longe de Ladim.

Os meus avós paternos eram lavradores abastados, e o meu pai era para ser padre. O meu pai sabia muito latim, sabia muito francês e outras coisas. Depois casou-se. No tempo do meu pai, se quisessem, não estavam internos no Seminário, iam às aulas, frequentavam o seminário, mas estava numa pensão. E nessa pensão havia uma senhora, já mais velha que o meu pai. E o meu pai era uma rapaz, via-se na fotografia. O meu pai tinha encostado a si o filho, que está sentado e tinha o miúdo encostado a ele e ao lado está ela de pé, e era uma senhora muito mais idosa do que o meu pai. Ela era a dona da pensão ou filha da dona da pensão e o meu pai estava lá na pensão. Um padre contou à minha mãe: «Ela queria um de nós, mas o Zé era muito rapaz, caiu».

O meu pai morreu com 85 anos de idade e o funeral foi daqui para o cemitério. Foi um neto, filho do meu irmão militar, um dos que levaram a urna aos ombros.

«As pessoas encaravam bem o facto de estarem os rapazes e raparigas nas mesmas salas»

A escola da minha irmã parece-me que era mista, porque o meu irmão também ia e havia lá rapazes. O professor também estava, mas as raparigas afluíam à professora, porque a professora ensinava e o professor fazia coisinhas com canivete, era muito habilidoso. Os rapazes faziam coisas bonitas, um peão, uma coisa assim. Era um professor que não era bom professor, e se fez professor primário, por causa de um acidente.

Ela vinha por aqui muito, dava-se bem com a minha mãe, vinha a ser madrastra, e conversava. Eu andava por aí a brincar com a minha sobrinha, que era mais velha do que eu, e os meus irmãos, andávamos por aí, mas ouvi algumas conversas. E lembro-me de muitas conversas. Uma foi esta. Eu lembro-me perfeitamente dela... «não são muito inteligentes, não encontro crianças assim, mas tenho lá um rapaz», portanto lá está, ela ensinava aos rapazes, «tenho lá um rapaz que é muito inteligente, é o mais inteligente que eu tenho visto aqui. É muito inteligente» e é verdade até pela descendência, hoje. A descendência desse homem é muito inteligente. A mãe chama-se Rosa e ele era Manuel. Ainda existem aí os filhos que estão todos ricos, porque são inteligentes. Lembro-me sempre, o pai era inteligente e eu lembro-me dela frisar bem, é muito inteligente. Os filhos também são, estão aí, estão ricos, são marceneiros, trazem os filhos em cursos superiores. Portanto, tinha rapazes e raparigas, conclusão era mista.

As pessoas encaravam bem o facto de estarem os rapazes e raparigas na turma, nas mesmas salas. Nunca ouvi críticas. Era uma coisa natural. Nós, as crianças,

achávamos mesmo natural, não havia mesmo nada que dizer. A minha irmã tinha também um filho que estava dentro da sala e, como era filho da professora, fazia tropelias. Recordo-me dele sair de lá quando lhe apetecia e andar fora.

Outras memórias da escola primária como aluna

A casa da escola é bonita, é uma casa muito bonita. Cá para mim é a casa mais bonita que aqui há. É no centro da freguesia. Era uma casa boa, grande e bonita, de uma família muito conhecida. Tinha residência para a professora. Tinha cá em baixo a cozinha, sala de jantar e não sei que mais, e uma sala de entrada e escada e em cima tinha dois quartos grandes e um sótão. Era uma residência bem boa. A minha irmã vivia lá.

Lembrei-me de outra conversa. Ela falava a propósito da escola, mas recordo-me do meu pai lá ir uma vez e entrar pela sala de aula dentro e sentou-se na cadeira da secretária. Nas escolas havia as carteiras muito antigas, muito compridas, agora já não são assim. Estavam quatro crianças por carteira e a tampa abria e metíamos dentro os livros e aquilo que quisesse. E, então, o meu pai entrou e sentou-se na cadeira da secretária e chamou-me ao quadro a mim. «Anda cá. Vai ali ao quadro» e mandou-me desenhar um triângulo. Não me lembro bem se o desenhei. Talvez desenhasse porque depois mandou-me achar a área e eu não sabia. E o meu pai irritou-se com a filha, não foi comigo, mas eu chorei. Julguei que era comigo, porque o meu pai, desta maneira e daquela, desta forma e assim, é assim e tal e assim é que se ensina. Recordo-me disso, recordo-me perfeitamente. Era zangado com a filha, mas ela trabalhava bem, porque havia aqui alunos que foram dela e que a elogiavam, era uma boa professora. Mas naquele dia, o meu pai deu-lhe uma grande lição. Estavam os alunos todos presentes nas carteiras e o meu pai disse, assim é que se ensina, desta maneira e daquela. Ficou zangado e ralhou, ralhou com ela.

Outra história engraçada, que me recorda dela contar. O marido dela era professor de instrução primária também. Não era aqui. Ele esteve a contar ao meu pai, havia lá, nessa terra, uns lavradores bastantes abastados e tinham um filho que destinavam a padre — como eu fixei esta história, e era pequena, andava por aí a brincar e a minha irmã disse para os meus pais «mas agora eles querem que ele seja padre, mas ele é muito estúpido», ele era aluno do marido da minha irmã, portanto conheciam-no bem. «É muito estúpido, decerto não chega lá, a padre, certamente não chega lá, não dá nada, aquilo é muito difícil». Chegou e é padre actualmente. É rico porque os pais eram lavradores ricos e, nesse tempo, estes lavradores ricos queriam um filho destinado a padre.

Havia cinco classes, nesse tempo, e foi a minha irmã que me habilitou para a quinta classe, tinha eu nove anos. Comecei a escola em 1917, com sete anos, naquele tempo era assim. A quinta classe era muito interessante. O exame era feito na cidade e durava uma semana. Começava à segunda-feira e acabava no sábado. Mas à quinta-feira não havia, era como se estivéssemos na aula, porque, nesse tempo, as quintas-feiras eram feriado semanal.

«Estava muito à vontade» — a escola normal

Entrei na Escola Normal muito nova. Os colegas eram mais velhos, eu era mais nova pois ainda não tinha feito os 16 anos.

Na Escola Normal, o ensino não era bom. Com excepção de poucos professores, o meu pai, por exemplo, que era uma pessoa muito actualizada, uma pessoa excepcional, o que aprendi não tinha grande valor. O professor de Pedagogia não sabia ensinar. Dum outro professor, as aulas dele eram os momentos apropriados para se poder conversar e o que ele queria é que falassem mais baixo para não incomodarem os colegas nas salas vizinhas. Tive dois professores que eram militares: um de Matemática e Física e Química. E outro de Geografia, História e não sei que mais. Mas eram quatro. Dois eram oficiais do exército, dois explicadores e uma era professora, ensinava Português. Havia muitos militares a dar aulas naquele tempo. Não tinham que fazer, porque os militares não havendo guerra, nem nada...

Tinha bastante habilidade para ensinar e por isso foi fácil leccionar nas escolas anexas durante a formação na escola normal. Enquanto andei a estudar, eu fazia figura, logo nas escolas, nos dias de prática. Estava muito à vontade. Raparigas da minha idade e mais velhas do meu curso até choravam nos dias em que tinham práticas, tinham que entrar numa sala cheia, repleta de crianças, as carteiras com as crianças e elas terem de contactar as crianças, falar com elas, fazer uma lição, sou testemunha disso. Havia até quem levasse rebuçados para ter as crianças mais sossegadas, e ainda dava pior resultado.

Não me impressionava nada, atribuo ao facto de já estar habituada a entrar ali na escola, porque a minha irmã era professora e eu ia muitas vezes para a escola e passava aí muitas horas durante as férias. Eu já estava cheia de ver uma sala cheia de crianças, a escola era uma coisa familiar, de maneira que não me impressionava nada e era muito feliz nas minhas práticas. Quando dava aula, eram os dias que gostava mais de ir para a escola normal. Revelei muita habilidade também, porque o meu pai ensinava-me muito.

Fiz o meu exame final com muita felicidade, naquele tempo usava-se, era moda, chamo-lhe moda — o centro de interesses, sobre esse tema versavam todas as lições, era preciso até um bocado de habilidade porque era difícil. Eu escolhi as aves. Levei a gaiola com um canário e pendurou-se na sala de aula. Era nas escolas anexas à escola normal. Os miúdos ficaram logo todos contentes. As professoras até se retiravam cá fora, ali era um regalo, a aluna mestre tomava conta. Não me lembro se era português, mas recorda-me que tinha História, falando-lhe nas aves e no quadro já estava escrito: Aves em letras grandes — As aves e etc... um professor da escola normal assistia ao exame. Estava ali sentado a assistir, tudo o que eu fiz estava a ser visto. Esse professor não era muito dado com o meu pai, havia ali umas pessoas que arranjam um emprego para o qual nem tem vocação nem preparação. Esse professor era professor de Pedagogia, que era uma disciplina básica, e foi esse que assistiu. Havia professores que já tinham prática, já tinham sido professores de instrução primária, esses sim, esses ensinavam-nos a ensinar. Agora os outros, era uma coisa sem pés nem cabeça e foi um desses que me entrou na sala, sentou-se na cadeira e disse-me assim: o acaso trouxe-me aqui. A gente fazia o seu exame assim: das nove ao meio-dia, depois havia um intervalo do almoço e depois voltávamos até às três da tarde. Ele disse aquilo e não abriu mais a boca, lá esteve sentado a ver, de vez em quando lá estava de pé, vinha cá fora e tornava a entrar, estava ali a assistir aos exames. E depois do exame feito, havia um grande intervalo em que os professores lá conversavam, não sei o que se passava e depois entrávamos para a sala nobre da escola normal e era feita a crítica pelo professor que nos assistiu. Ele não me fez grande crítica, não me fez crítica nenhuma, a única coisa que criticou é que eu tinha escrito no quadro: Aves, dizendo às crianças que as lições iam ser dadas sobre as Aves, censurou-me por isso. E nós tínhamos o direito de responder e não respondi, mas podia-lhe ter respondido. Res-

pondi a todas as observações que ele me fez depois, era público isso. Estavam pessoas, a família, os amigos a assistir à crítica que o professor fazia sobre exame. Isto em 1929. O meu pai, disseram-me depois, até tinha as lágrimas nos olhos quando eu me defendi. Eu tinha que me defender. Ora e aí quando ele disse que escrevi Aves com letra grande, calei-me e podia ter e devia ter respondido. É natural porque era o centro de interesses e portanto aquela palavra distinguia-se das outras que estavam ao lado, escrevendo-a com letra maiúscula. Mas não me ocorreu. Foi a única coisa que não respondi. O resto respondi a tudo. Até ele terminou dizendo — «Realmente vai ser uma professora, uma professora com as letras todas (talvez se servisse de outras palavras), o que não admira porque tem a mãe professora» e eu disse: «não, a minha mãe não é professora». «Bom, se não é a mãe, são as tias». «Por acaso não tenho nenhuma tia professora». De professora só tinha a minha irmã mais velha e depois eu. Até nem tinha mais professores na família.

Que crítica é que ele me fez? Eu é que me defendia de tudo o que ele dizia e eu respondia-lhe ali de tal maneira que as pessoas ficaram admiradas. Depois deu-me 16 valores. O meu pai teve muito desgosto, até se reformou logo, disse que nunca mais punha os pés na escola. Tive diploma de dezasseis valores mas o meu pai contava que eu tivesse para aí dezoito. Geralmente naquele tempo as classificações andaram sempre à volta de treze-catorze valores.

Afinal não tinha importância nenhuma. Fui colocada logo, saí em Julho e fui logo colocada em Outubro. Havia desemprego na altura. Aquelas que tinham classificações baixas, aguardavam até serem nomeadas, ficavam desempregadas.

Dentro da escola normal, hoje é que compreendo que havia conflitos depois do 28 de Maio, mas era lá entre os professores. Havia aqueles que aplaudiam, que eram salazaristas, e havia aqueles contra. Sei por histórias como por exemplo: uma ocasião um dos professores de higiene ou doutra qualquer coisa, a propósito da prelecção que estava a fazer e as alunas nos seus lugares a ouvir e veio a propósito falar sobre os três reinos da natureza, e como se relacionavam entre si o reino animal, o reino vegetal e o reino mineral, e fez-me uma pergunta e eu levantei-me, ninguém se levantou, éramos para aí quarenta. Levantei-me e expliquei que de facto há uma relação entre os três reinos da natureza e virou-se para os outros todos e disse estas palavras — naquela altura nem pensei nada, porque eu era muito nova: «É isso mesmo quer queiram — virou-se para as outras todas, para o curso — quer queiram quer não, isto é assim mesmo». Não sei bem explicar hoje o que é que ele queria dizer, mas ele fez esta observação em alta voz. Muitas vezes me lembro disto, até já contei às filhas. O que é que queria dizer, naturalmente: vós pensais que entre o reino animal e o reino vegetal não há relação, meteram-lhe talvez o catolicismo nisso.

Na escola normal não se discutia, nada, nunca, nem a mais pequena palavra acerca dessas coisas. Os conflitos políticos que havia entre os professores, era tudo bastante escondido. Era só as aulas...

As mudanças no ensino no pós 28 de Maio: «a coeducação era uma questão tão quente»

Deixou de se rezar e de se ensinar também como nas igrejas, na República mas depois... Eu nunca rezei.

Quanto à coeducação era uma questão tão quente, foi quando os padres começaram a mandar pôr os homens em cima e as mulheres em baixo, até na Igreja.

Acusavam até alguns professores, havia homens que estavam a trabalhar nas escolas mistas e que abusavam das meninas. Que só podiam estar lá as professoras, porque os homens acabavam por perseguir as raparigas... Isso foi verdade, foi. Teve uma época em que se falava nisso. Já eu estava a ensinar. Houve um professor qualquer que foi muito acusado disso e não sei se levantaram um processo contra ele. Houve um escândalo.

Em relação ao ensino, a História de Portugal era muito mais nacionalista, em torno dos heróis da pátria. Muitas vezes eram postos de parte livros e tinha de se adquirir outros mais actualizados dentro do que o Governo queria, decretados pelo ministro da instrução. Lembro-me de se mudarem os livros e dos livros trazerem trechos religiosos. Ainda sou do tempo que os livros ainda não traziam coisas sobre a religião, e depois começaram a trazer. Depois apareceu o livro único e o da primeira classe era mau.

Quando o Salazar começou a governar, eu teria dezoito anos. Era muito nova, não liguei importância a essas coisas. Não se discutia na escola... Nos primeiros anos da minha profissão, o que eu queria era ensinar, cativar as crianças e comecei a estender-me logo pela minha profissão, vivia para as crianças e estava bem no meio delas. Era uma alegria. E nem lia muito os jornais. Assinava um jornal sobre a escola, o meu pai dizia para eu assinar, chamava-se Escola Moderna... E lia, mas lia pouco, regulava-me pela minha cabeça. Hoje leio mais, toda a vida li, gosto muito de ler.

Lembro-me bem da polícia política

Não discutia política com o meu pai. As mulheres não discutiam política. Mas a minha mãe era bastante esperta, inteligente. Já a minha tia não discutia política, tinha medo e tinha medo ao comunismo e ralhava com os meus irmãos, era muito caritativa: «vou mandar um cobertozito ali para o sr. António, coitadinho está cheio de frio» e o meu irmão dizia-lhe assim: «Isso é comunismo mandar-lhe um cobertozinho. Ele devia tê-lo, mas já que não tem, agora reparte com ele, faz muito bem, é como devia ser». «Ah, não digas isso». Medo, muito medo, essa tia tinha tanto medo. Disso lembro-me bem, e lembra-me bem da polícia política, o medo que havia à polícia política, a gente viajava no comboio: «Fala baixo!» (sussurra). Isso lembro-me eu, havia muito medo e a minha tia dizia-nos assim: (imita a voz baixa) «Olha, se torna a vir a Inquisição, se o Salazar põe outra vez a Inquisição, vós sois os primeiros». E a gente ficava cheia de medo.

Os primeiros anos de ensino: «fiquei muito saudosa»

Comecei por ensinar em P. em 1929, com vinte anos incompletos. Fiquei a viver numa casa com uma criada e uma primas, que tinha estudado num colégio até à quarta classe, mas não tinha continuado porque era rica.

Nunca tinha saído de casa da família. Fiquei muito saudosa. O meu pai deixou-me ficar, com uma carta de recomendação para uma família de um autor de livros escolares, que era muito conhecido e vivia em Vila Nova de Cerveira. Acompanhou-nos a essa terra e indicou-nos uma casa de família sua onde eu poderia pernoitar umas noites até arranjar habitação. Foi daqui uma criada antiga, de uma tia, para me fazer companhia até ao Natal. Depois do Natal, foi uma das minhas primas. Nunca estive só.

Saía à noite e hoje fico admirada pois atravessava um pinheiral com a pessoa que estava comigo para casa desta família amiga, não tinha medo nenhum, onde ia jogar cartas.

Chorei muito, porque tinha saudades nos primeiros dias. Eu disse a um senhor, amigo da família: «Vou-me embora, fica cá tudo e depois o meu pai manda buscar. E vou deixar a escola, vou abandonar e vou-me embora». Esse senhor teve muita influência para que eu não fosse embora.

No 2.º ano, fui para outra freguesia de Arcos de Valdevez. Era professora auxiliar. Aí fiquei hospedada em casa de uma família. Na mesma escola funcionava a escola de rapazes e a escola de raparigas. Pela manhã a de rapazes, e de tarde, a de raparigas. Eu só ensinava raparigas. Era uma escola com más condições: quando se iniciava a escola à tarde, o ar estava muito viciado, e a sala suja. As raparigas estavam todas matriculadas na 2.ª classe, mas não sabiam ler, só uma é que sabia. Dei conhecimento disso à direcção escolar. Não havia serventes para limpar a escola. Isto foi em 1930, no meu segundo ano de ensino.

No 3.º ano fui para uma outra freguesia, também dos Arcos. Ia a pé da vila, onde vivia numa pensão, para a escola. Tomava as refeições na sala de jantar da pensão. Ensinava a 4.ª classe a rapazes e a raparigas. Foi aqui que levei a primeira aluna ao exame do 2.º grau.

O primeiro namoro — era exactamente como n'A Morgadinha dos Canaviais

Quando estava numa destas terras, teve muita graça porque me apareceu um namorado. Apareceu um rapaz muito novo, por acaso fidalgo. E vinha-me ver, eu falava-lhe de uma janelinha baixa, da minha residência. Ele vinha a cavalo sempre, eu sentia o cavalo, as patas do cavalo na estrada, abria a janelinha e namorávamos. Depois meteram-se as férias. A minha mãe não me deixava namorar, eu tinha medo. Antigamente era assim. Eu tinha muito respeito, Deus me livre!, de maneira que meteram-se as férias grandes e o meu pai, que andava sempre de volta de mim, foi-me lá buscar.

Isto foi logo no 1.º ano. Eu tinha os meus 20 anos. O senhor ficou a escrever-me e veio aqui, chegou a vir aqui, e estive comigo junto ao portão da casa dos meus pais.

Eu era muito criança ainda e não estava para me apaixonar, aquilo para mim foi uma brincadeira. Ele escrevia-me diariamente e eu tinha aqui um homem que era o meu compadre, eu era madrinha de um filho e, às escondidas dos meus pais, trazia-me as cartas dentro da roupa e fazia-me sinal para eu saber que estava ali papel. De noite, desde que os meus pais se deitavam, fazia a resposta e no dia seguinte o meu compadre levava para o correio. Era exactamente, como na Morgadinha dos Canaviais do Júlio Dinis. Havia até um comboio, que se chamava o comboio do correio, e estava ali uma mulherzinha encarregada, pegava na saca e distribuía as cartas. O que é certo é que ficou então combinado escrever-me e eu escrevia-lhe pontualmente, todos os dias, todas as noites, eu lá fazia as cartas. Um dia, ele chegou aqui, e não trazia nada.

Eu disse-lhe, então? Diz ele não há nada, não veio correio. Não veio o correio? Fiquei logo aborrecida. No dia seguinte tornou o homem a fazer o mesmo gesto, não trazia nada. Outra vez? Não escreveu? Está bem. Nunca mais lhe escrevi... Cortei completamente. Ele tinha-me dado uma jóia, uns brincos de chuveiro, eu não tinha as orelhas furadas e fiquei até triste. Não tinha as orelhas furadas porque o meu pai achava que isso era uma brutalidade porque se nós nascíamos perfeitos, ir furar o

nosso próprio corpo... O meu pai não quis e as minhas filhas também não têm as orelhas furadas. Na família, não temos brincos. E passamos bem. Ele deu-me uns brincos, eu lá trouxe os brincos comigo, escondidos e fui ter com uma mulherzinha que furava as orelhas aos bebés e disse-lhe que me furasse as orelhas. Não fure menina, que a menina depois não me deixa, eu furo-lhe uma e depois não me deixa furar a outra, que dói muito. Mas furou-mas. Ele vinha no dia seguinte aqui, de maneira que eu queria aparecer-lhe com os brincos e pus os brincos. Cá em casa tinha dito ao meu pai: «O meu pai, eu tenho uns brincos e agora queria furar as orelhas». «Olha menina, até agora mandava eu, agora tu já és independente. Se quiseres furar, fura...» E foi o que eu quis ouvir. Para concluir, as orelhas inflamaram-se, tive que os tirar, e taparam outra vez. Mas eu apareci-lhe com os brincos.

Não sei o que lhe aconteceu, porque nunca mais lhe escrevi. Depois vieram duas cartas do mesmo correio, dali a dois ou três dias, uma a dizer que se tinha atrasado, ou qualquer coisa assim e outra também a dizer outra treta qualquer. Mas eu conclui cá para mim que não estava interessado. Nunca mais escrevi, acabou.

Passados uns anos, em que fomos todos dar um passeio num domingo ao Bom-Jesus, ficou tudo deserto durante a tarde. Dali a uns dias, eu estava ali encostada a uma tília, à espera duma camioneta para ir a Braga e senta-se um homem à minha beira e diz-me assim: «Oh minha Senhora, eu tenho um recado, mas a senhora aparecia-me sempre com o seu marido e eu não podia. É que — tirou uma carteira do bolso — tenho aqui um bilhete de um senhor que aqui veio e queria ver a senhora. Esteve a contar-me que foi namorado da senhora e que a queria ver. Eu fui com ele para diante, quis ir ver a casa e andou aqui na estrada. A senhora não aparecia, a casa estava toda fechada, não se via ninguém e andou aqui para trás e para diante». «Ai sim? Então olhe, mande-lhe visitas, dê-lhe visitas quando ele cá vier». Nunca mais o vi, deve estar muito velho. Depois contei ao meu marido.

Por acaso, até foi o primeiro namoro que tive na minha vida, foi aquele. E depois foi o meu marido, com esse casei-me.

O casamento e o nascimento dos filhos — «a vida profissional continuou»

A vida profissional continuou. No 4.º ano fui para outra freguesia, ainda dos Arcos (1932-1942), onde efectivei. Vivi numa casa com uma criada. A minha Mãe e o meu Pai iam visitar-me muitas vezes.

Era professora e directora, era eu que respondia pelos meus actos, por tudo, não tinha nada com o professor, não tinha satisfações nenhumas a dar.

Nesta freguesia, terminava a estrada e depois era caminho de monte. Havia uma camioneta que fazia carreira para Monção. Havia muito poucas. Ali passava uma e nem era mesmo à minha porta. A estrada acabava quase na casa onde eu morava.

Foi aí que encontrei o que foi mais tarde meu marido. Numa das vezes em que a Mãe me veio visitar, ele pediu-me em casamento à minha Mãe. O meu Pai tinha-lhe dito que recebesse o rapaz e decidisse como entendesse. Quando fiquei noiva, já não fiquei a viver na casa onde estava antes, mas fui para casa de uma família amiga até ao casamento.

O casamento foi nessa freguesia porque era muito menos caro se fosse no local de residência do noivo ou da noiva. Toda a família veio.

Não tive os filhos logo que me casei e julgávamos que não íamos ter filhos porque só ao fim de cinco anos nasceu o primeiro filho. E depois tive mais outro e as duas raparigas.

Amamentar o filho nos intervalos do trabalho profissional — «eu corria, ia sempre a correr»

A mim fizeram-me esta partida quando eu tive os meus filhos. Amamentei o primeiro até fazer um ano que nem sequer era o costume e depois os outros já fui alternando com as papinhas de nestlé. Eu fazia assim, dava-lhe uma mamada por volta das 9, que era para depois ele aguentar até ao meio dia. Eu ao meio dia vinha almoçar e dava-lhe outra mamada. E acontecia o seguinte, ao dobrar a esquina para entrar na sala de aulas, adaptadas, em baixo, que era uma casa de comércio, diziam assim — Que horas são? — 9 e 10. Ah! Já passa das 9! — Eu ficava danada. Mas eu lá ia. No dia seguinte fazia a mesma coisa, eu tinha que dar ao filho, o filho não podia ficar sem mamar aquela hora. Mamava de 3 em 3 horas. Que horas são? Já são 9 e um quarto? Já, já são 9 e um quarto. Os pais dos meus alunos não andavam comigo ao colo porque não podiam, estimavam-me. Era aquela ali. E eu estava a ensinar os filhos. Um dos quais se licenciou em Matemática — meu aluno. O Salazar depois tirou o exame da 4.ª classe. As professoras só ensinavam para o exame da 4.ª classe se quisessem. Eles tinham muitos filhos, naqueles tempos eram muitos filhos, muitos. Era quase todos os dias, pois o menino tinha de ficar a mamar até não querer mais, assim que ele não queria mais, eu pousava-o, a minha criada tomava conta e eu ia a correr para a escola e era pertinho. Às vezes eu ia às nove certas. Eu corria, ia sempre a correr para a escola.

Chega-se ao mais novo, fez a 3.ª classe e no fim da 3.ª classe, entrou, parece que estou a vê-lo, o pai ainda a entrar pela sala dentro com ele pela mão para matricular na 4.ª classe. E eu disse: não, não matriculo. Fez a 3.ª classe, acabou. Agora não ensino mais — Ah! mas os irmãos fizeram a 4.ª classe, porque é que a senhora...? Porque não sou obrigada. É se eu quiser, e eu não quero. Mas hoje tenho pena, tenho, porque eram espertos. E ainda hoje as minhas filhas dizem: Oh! minha mãe, porque depois as minhas filhas conheceram esse filho que foi professor no liceu em Guimarães, é formado em Matemática. Ora, o rapaz continuou, teve que o matricular na vila e ainda eram 14 km dali à vila, hospedou-o na vila. Ele aos sábados vinha a casa dos pais e eu via-o passar com a pastinha pendurada na mão e tinha pena. Eu tinha pena, mas fiz-lhe aquilo, realmente fiz. Teve que lhe pagar hospedagem, teve que lhe pagar camioneta para ele vir a casa nos fins de semana e de o ter fora da companhia dele. Por causa de serem malcriados para mim. Eu já tinha ensinado uns poucos, eles a fazerem-me aquilo, viam-me passar às nove e dez, nove e dez, sempre todos os dias, viam-me logo, era um relógio velho: — Que horas são? Era uma mesquinha.

A primeira visita do inspector — «não siga o exemplo das suas colegas»

A primeira visita que tive de um inspector, naquele tempo, eram mesmo inspectores, depois é que passaram, com o Salazar, a directores escolares. Mas quando comecei a trabalhar, havia um, que era temido por ser muito mau e rigoroso, ralhava e era severo.

Eu estava na secretária e na porta desenha-se a figura dele. Fiquei tão assustada, tão amedrontada, queria falar e não podia, não podia falar, fiquei suspensa, fiquei aflitíssima, porque é que tinha medo? porque diziam que era muito mau, que entrava nas salas e começava logo a implicar com a professora, que classificava mal o serviço

e o meu serviço nunca foi mal classificado. Era para aí o quarto ano que eu trabalhava, quatro anos de trabalho. Assim que vi a figura dele, queria falar e ele com certeza observou bem isto tudo, lembro-me como se fosse hoje.

Começou a passear-se pelo meio das carteiras, lentamente, deixou-me sossegar e depois olhou para o quadro preto, onde estava um trabalho para os alunos da 3.^a classe, o sistema métrico todo, a relação entre as medidas de volume e as medidas de capacidade e as medidas de comprimento, as medidas de capacidade para relacionar com as medidas de volume para converterem e depois somarem. Tinha esse trabalho no quadro e ele passeou pela coxia, olhou para o quadro e gostou. Agora, com a idade, mais tarde, é que eu compreendi, que ele tinha gostado. Eu estava mais calma, ele muito atencioso, não me ralhou, muito amável e sentou-se na minha cadeira... Eu andava por ali, andava quase sempre de pé, a minha vida era sempre, ou sentada numa carteira, tinha muito costume de trepar para cima do banco e sentar no tampo da cadeira porque avistava todos. Em Guimarães também fazia isso, estava sempre sentada no ar que era para ver, via tudo, e elas viam-me a mim e aquilo era uma confraternização. Comecei a compreender que não estava aborrecido e que estava até bem, sentiu-se ali bem. Depois começou a conversar comigo e olhou para o quadro e viu aquilo no quadro que naturalmente nas outras escolas não via. Achou que eu que era competente, tinha ali um trabalho de sistema métrico. No fim, disse-me assim: olhe, gostei muito e vejo que está a trabalhar muito bem e não siga o exemplo das suas colegas porque não sabem trabalhar e nem querem. Não sabem, nem querem e despediu-se. Não siga o exemplo. Esta foi a primeira vez que eu tive um inspector. E isto não me esquece, fiquei também satisfeita. Continue que vai muito bem. Naturalmente, não via nas outras escolas o que ali viu, porque ensinavam muito mal, nem levavam a exames à vila, não levavam as crianças, eu tinha uma frequência, muita gente porque vinham até de outras freguesias. Eu tive num ano, uma rapariga, que hoje é professora, que saía de casa às 7 horas da manhã para estar às 9 na escola, porque, na freguesia dela, as professoras não ensinavam, vinha de muito longe ter à minha escola, ensinei-a, fez o exame.

Os inspectores para mim foram sempre respeitosos. Havia inspectores que entravam nas escolas e faziam observações, por causa do serviço. Possivelmente os inspectores, que eram todos homens nesses anos, talvez isso os fizesse sentir superiores. Comigo nunca usaram dessa força. Vinham de carro fretado, naturalmente aquilo ficava caro ao Governo. Não havia mulheres inspectoras, isso não. Eram homens. Tratavam os professores muito bem, mas se tinham a fazer observações, faziam-nas. A mim nunca me fizeram observações desfavoráveis.

Havia uma grande animação nos Arcos — «no Carnaval, eu pintava a breca»

Nessa aldeia, tínhamos jornal, o meu marido ia para vila todos os dias e comprava o jornal, líamos. Isso ler, líamos. E o meu pai assinava aqui, quando vieram para aqui definitivamente, assinava o *Janeiro* que vinha pelo correio. Chegava no dia seguinte. Depois, nós começámos a ter rádio quando eu estava na vila a seguir. Eu assinava um jornal *A Escola Moderna*.

Era uma alegria, à noite sentávamo-nos assim num sofá a ouvir, havia um serão para trabalhadores muito interessante, cantávamos eu e o meu marido. Íamos ao cinema, até nos Arcos de Valdevez, era uma grande animação na vila e nós tínhamos então uma frisa. Íamos a todos os filmes. Íamos sempre que havia cinema. Era tempo em que a gente se divertia muito.

No Carnaval, eu era maluca, divertia-me imenso. Mesmo quando era casada. Eu era levada, pintava a breca. Tinha muitas amigas. Eram senhoras que estavam em casa. Ainda o Carnaval vinha longe, já se estava a estudar onde se haviam de ir buscar os fatos. Uma vez vestimo-nos de damas antigas com aquelas saias de seda que faziam frufu, éramos cinco, todas vestidas assim, os chapelinhos, tudo antigo e saíamos para a rua. Eu estava casada, era como se fosse solteira. Não tinha filhos e o meu marido dava-me inteira liberdade mas, uma noite, fui levada com as minhas amigas para uma casa onde nunca tinha entrado, vi logo à entrada uma mesa comprida, com doce, tudo, uma alegria e depois os donos da casa, raparigas novas, gente nova e os pais na grande festa, e não sabiam quem eu era, estava mascarada. Eu saía para a rua mascarada. O meu marido dizia-me assim: «vem aí o Carnaval, tu não te vestes». Eu, na brincadeira, respondia-lhe sempre: «não, vou andar nua, não te aflijas». Está bem, olha se eu resistia ao Carnaval que era muito animado. Eu ia com as minhas amigas, e íamos protegidas por um empregado do meu marido que levava uma moca por causa da garotada, porque a garotada metia-se com a gente, com as senhoras mascaradas.

Nessa noite, fui para casa duma família onde nunca tinha entrado. Queriam descobrir quem eram as mascaradas, mas eu tinha uma máscara de cetim boa, que me tapava completamente, cabelo escondido, daí que não me tiravam. Depois toca a comer doce e tudo, as mascaradas nem podiam comer com as máscaras. Aquela festa durou até às 3h da madrugada ou 4. Depois às 4h viemos embora, as senhoras vinham-me trazer a casa e uma cunhada sentiu-me entrar e disse assim: «Ai, Teresa que o Manuel anda doido a procurá-la, já foi às casas amigas todas, tem corrido a vila toda». Ouvi aquilo, vim para o quarto, despi-me. Só reparei que quando me despi, o chão ficou todo cheio de confetis, todo, eu vinha cheia, metiam-me por aqui abaixo, pintavam a manga e eu também, aquela paródia. Meti-me depressa debaixo da roupa e isto aí vem ele, subiu as escadas ofegante a ver se eu já estaria e eu estava na cama. Ele disse assim: «bonito». Bonitas horas para uma senhora casada andar fora de casa, mais nada. De noite, fora de casa. Eu cabeça debaixo da roupa, nem pio. O meu marido não tinha feito, não gostava.

Os anos em que fui directora — «ensinava de uma maneira diferente»

Uns anos mais tarde fui ensinar para uma vila do concelho de Guimarães (1942-1952) e aí fui directora. Eram duas professoras, uma que ensinava os rapazes, e eu própria que ensinava as raparigas. A professora dos rapazes não sabia ensinar. Era irmã do Padre, era uma professora antiga. Os alunos dessa professora não sabiam nada. Ela só mandava os alunos fazer cópia.

Estive lá 11 anos. Eu ensinava de uma maneira diferente. Organizava magustos. Organizava festas escolares. Pedi ao antigo professor da Escola que ouvisse as alunas e as ajudasse a preparem-se para a festa. Ele ouviu-as, indicou as que tinham boa voz mas recusou-se a colaborar — acho que era por invejas, já que ele enquanto professor, nunca tinha feito nada nesse sentido. Vieram à festa as pessoas que mais se interessavam.

Foi nesta vila que os dois rapazes começaram a ir à escola. Ensinei o mais velho, e estava na turma da raparigas. Mas as minhas colegas estavam sempre a dizer que não podia fazer isso, e que se viesse uma inspecção, eu era castigada. Não o quis meter na turma dos rapazes porque a professora não sabia ensinar. Então lembramo-nos de o mandar para a escola em Arcos onde uma minha cunhada, também

professora, ensinava. O rapaz esteve lá durante uns meses para fazer a 4.^a classe e a admissão. Ficou bem mas não ficou com a preparação que devia. Quando foi do outro filho, já fui eu que o ensinei desde o primeiro momento até ao exame da 4.^a, e foi assim que ele ficou com uma boa preparação, assim como as minhas duas filhas.

A segunda visita do inspector — «nunca rezava, resolvi falar das obras de misericórdia»

Nesta escola, uma vez sucedeu-me uma visita do inspector. Foi num sábado, e dia das actividades da Mocidade Portuguesa. A professora dos rapazes começou por rezar o terço com os alunos, diante do inspector. Era o que fazia tradicionalmente. Eu estava no andar de cima e nunca rezava com as alunas, o que muitas professoras faziam. Também não ia fazer isso, lá porque tinha a presença do inspector no andar de baixo. Ouvia-se tudo, porque a escola era velha, e havia grandes frinchas para o andar de baixo. Então resolvi falar das obras de misericórdia: dar de comer a quem tem fome, dar de beber a quem tem sede. Depois, na hora das actividades da Mocidade, resolvi ir com as alunas para o recreio e fazer jogos. No final, o inspector estava à porta a observar e veio falar comigo. Cumprimentou-me pelo que eu fazia e disse que não se podia aceitar o que fazia a outra professora.

Eu interessava-me muito pelas minhas alunas. Os pais achavam em geral que as raparigas não precisavam de instrução, e sobretudo desde que já não havia escolaridade obrigatória depois da 3.^a classe, diziam: «Já sabe muito, mais do que eu, para uma rapariga já chega». Por exemplo, um dia insisti junto do pai da Micas de Riba de Ave, um lavrador, ela era minha aluna e tinha muitas possibilidades, para que ela continuasse e o Pai finalmente aceitou, disse: «Ela vai então para a Escola para fazer o favor à senhora!»

Depois, saiu um decreto que exigia o diploma da escola para se poder continuar a trabalhar em fábricas. Eu e até as minhas filhas tivemos que ensinar depressa um operário, que era pai de 8 filhos, e que ia ficar sem o emprego, se não fizesse o exame.

Os anos em Guimarães — «perdi a minha autonomia»

Depois é que fiquei colocada em Guimarães (1954-1970). Aí perdi a minha independência, a directora era fascista. Tinha de pedir autorização para a realização de actividades escolares que saíam da rotina. Era a D. Armandina, filha natural de um inspector, marido de uma professora, mais velha que eu. As pessoas em geral achavam-na uma boa professora, mas não gostavam dela. Até diziam: «A D. Armandina ensina bem, mas não é mãe».

Eu não estava de acordo com muitas das práticas escolares que a Directora aprovava. Por exemplo, ela exigia que as alunas saíssem em formatura da sala de aula; eu recusava isso para as minhas alunas. Cantavam sempre o hino nacional, que a directora não aprovava. Uma vez a directora e outras professoras, eu não estava presente, decidiram organizar um passeio escolar ao cemitério onde estava exposta uma dita 'santa' cujo corpo não se tinha corrompido. Eu achei o passeio sem sentido e estúpido. Uns anos mais tarde, já reformada, encontrei uma das minhas colegas dessa escola, e voltamos a falar disso. Ela disse que, embora muitas discordassem das propostas da directora, não estavam para se opor pelos custos que isso comportava porque «a gente mastigava, mastigava...».

Eu era reconhecida na cidade pelo ensino que fazia.

Recordações da República

Tenho recordações da República muito interessantes. Recordo-me do Sidónio Pais ser assassinado, o meu pai gostava do Sidónio. Na altura da Monarquia do Norte em 1919, tinha eu 8, 9 anos, durou 25 dias, chamavam-lhe a Monarquia do quartirão.

O meu pai era um grande republicano, e eu recordo-me do seguinte. Começo pelo princípio, morávamos no Porto, na altura, estávamos à mesa a jantar, como de costume, devia ser à noite, e bateram à porta. A criada foi ver quem era e chegou e disse assim: «São dois polícias que querem falar ao Sr. Marques». A minha mãe ficou aterrada. O meu pai levantou-se naturalmente e veio à porta saber o que é que pretendiam. Depois apareceu muito tranquilo na mesa de jantar outra vez, sentou-se e disse «oh, não é nada, é para eu mandar iluminar a escola, pôr umas coisas luminosas nas janelas,» usavam-se umas coisinhas que pareciam umas serpentinas, não sei se ainda se usa. «Mandaram-me pôr isso nas janelas e apresentar a bandeira verde e vermelha». Faziam picardias à bandeira e não sei que mais. E diz a minha mãe assim: «E agora?» «Agora nada, não faço nada disto». O meu pai era o director da escola. O meu pai não fez nada, nada. Continuou tudo na mesma e era costume da escola cantar-se o hino nacional, Heróis do Mar, Nobre povo, logo de manhã antes das aulas começarem. Todas as crianças formavam e cantava-se respeitosamente o hino e depois entravam para as salas. E continuou na mesma a cantar-se o hino. Ora fizeram muitas barbaridades aos republicanos nesses 25 dias, iam para o teatro, o Baquet, e aí batiam-lhes e prendiam os republicanos e faziam-lhes barbaridades, autênticos crimes. O meu pai nada, como se nada fosse, ia à escola. Lembro-me dele sempre tranquilamente. Se estava assustado, eu era muito pequena, nós não percebíamos. Em nossa casa, reinava a mesma brincadeira, a mesma alegria de crianças com a nossa mãe. A minha mãe, essa é que deve ter sofrido e ter estado com medo que acontecesse alguma coisa. O meu pai ia para a cidade, para o centro da cidade, ver o que os monárquicos andavam a fazer, via os trauliteiros que batiam, prendiam. E a minha mãe dizia: «Ai meu Deus», recordo-me de ela dizer: «um dia vais e já não voltas para casa, e não voltas, prendem-te lá».

Até que a Monarquia acabou, já não sei como foi aquilo. Houve um tiroteio muito grande. O meu pai então nessa altura é que fez uma festa que deu brado grande na escola. A bandeira estava escondida na nossa casa, estava bem escondida e só nesse dia a bandeira saiu donde estava, Vi a minha mãe a tirá-la duma mala e disse-me: «nesta mala, nesta bandeira não escarraram, nem fizeram pouco, nem rasgaram, nem davam com ela, nem que viessem aqui». Até revistaram as casas. Era uma bandeira grande que foi levada para a escola em cortejo. Eu pegava numa ponta e o meu irmão na outra e, à frente, outras duas crianças pegavam noutras pontas. Depois foi içada entre foguetes e festa e música. A população republicana acudiu toda à escola e recordo-me de os homens andarem com o meu pai no colo, de pegarem nele ao colo, era tanto entusiasmo. Todo o dia, foi um dia inteiro e canções, uma coisa linda, uma festa, uma festa em grande. Eu recordo-me bem disso, recordo-me perfeitamente.

Também me lembro que a Ana de Castro Osório era muito falada. Era uma republicana muito convicta.

Em casa, havia fotografias do dr. Bernardino Machado que ofereceu ao meu pai. Havia aqui tantas fotografias de republicanos que foram importantes. Do Afonso Costa, gabavam-no muito, a imagem que eu tenho é que era uma pessoa de muito

valor e a minha mãe mesmo falava também muito nele. O Afonso Costa era muito falado cá em casa. E o dr. Bernardino Machado, Teófilo Braga, o dr. Manuel Arriaga. Desses ainda tenho para aí documentos.

A homenagem que me fizeram

Numa das vilas em que estive, fizeram-me uma homenagem, tenho aqui as fotografias e as mensagens que recebi. Começou com uma missa pelo meu marido e pelas alunas já desaparecidas. Depois houve um copo de água em que se fizeram alguns discursos. A professora actual da Escola, aliás minha antiga aluna, também fez um discurso. Da minha família, esteve um dos meus irmãos e a minha cunhada, e as minhas duas filhas. Asas minhas antigas alunas fizeram os jogos que na altura jogava com elas, e tal como então, eu estava no meio delas.

II

A VISÃO DO MUNDO

A situação da professora — «era custosa porque se ganhava muito pouco»

A professora tinha uma vida relativamente fácil, nunca me lembro de ninguém apedrejar a casa de uma professora ou tratá-la mal ou chamar-lhe nomes, nada.

Era custosa só porque se ganhava muito pouco, os ordenados eram muito pequenos. Eu tinha quatro filhos, andavam bem vestidinhos e bem comidinhos e a estudar. O meu marido vendia carros. Ui, o que eu passei, as professoras novas não estavam para isto, eu passei muito.

As professoras primárias eram quase todas casadas. Não conhecia nenhuma até solteira. Houve no tempo de Salazar uma coisa sobre o casamento das professoras, dizia-se que as casadas não dispensavam tanta atenção à escola, etc., houve, isso foi falado, mas não chegou a ser certo.

O meu marido nunca me propôs que deixasse de ensinar, antes pelo contrário. O meu irmão abaixo de mim era engenheiro da construção civil, esteve preso muitas vezes, eu ia visitá-lo sempre que podia, sempre que podia ou acabava de dar aula, ia para o Porto, ia para a PIDE, ia visitá-lo, era atrevida, e nunca me fizeram mal e o meu marido dizia-me assim: «Olha, tu podes andar à tua vontade, se te tirarem o lugar — cheguei a ter receio disso — nós não morremos, nós cá nos havemos de defender». Os ordenados nossos eram tão pequenos! O meu marido, coitado, esse tinha meses melhores, meses piores, para os negociantes é assim. O meu ordenado era muito pequeno, via-me consumida, era muito pequeno.

A distanciação em relação ao regime político — «fui preterida em várias situações»

Uma vez veio uma ordem, estava eu em Guimarães, vinha o Presidente da República, parece-me que era o Tomás, um deles. Vinha a Guimarães e a escola foi avisada para ir com as alunas esperá-lo à entrada da cidade. Eu não fui. Fechei a casa

de Guimarães e a minha casa estava mesmo logo à entrada da cidade. Disse assim às alunas: as meninas vão esperar o sr. Presidente da República que chega amanhã, às tantas horas. As meninas vão as que quiserem, aliás eu tinha lá alunas que eram filhas de pais que pensavam como eu e que também não gostavam do Salazar e eu julguei até que essas nem fossem: «Eu não vou porque tenho uma saída muito importante e não posso deixar, as meninas se quiserem ir esperar o sr. Presidente da República, juntam-se com as senhoras professoras que vão, as empregadas e as meninas». A minha casa estava mesmo no lugar da manifestação, a recepção foi toda mesmo ali à frente da minha casa. Fechei as janelas, tudo às escuras porque eu fiz saber que ia fora, que era uma coisa que reclamava a minha presença. E os filhos não foram ao liceu também, faltaram. Ficamos todos enconchadinhos dentro de casa. O meu marido não sei para onde estava... Fechei tudo às escuras, como se não estivesse ninguém em casa e tudo em silêncio e depois os filhos diziam-me assim, já eram grandotes: Ó minha mãe, deixa-me espreitar só por uma frinchinha que era para verem o movimento que se juntou ali, mãe abre lá uma frinchinha mas só uma coisinha, nem acendes a luz nem nada. Fizemos de conta que não estávamos.

Conheciam as minhas ideias. Nunca rezei à entrada das aulas. Eu criticava o que se fazia nas colónias, quando tinha de abordar os territórios.

Fui preterida em várias situações. Por exemplo, quando abriu concurso para a escola anexa, eu concorri e o delegado escolar até me disse que eu estava em boas condições de concorrer. Eu concorri mas não fui seleccionada.

Também nunca me quiseram nos júris de adultos. Os discursos dos salazaristas diziam que em Portugal não havia analfabetos. Os exames de adultos eram uma fantochada. Perguntavam coisas de uma banalidade sem nome para poderem passar todos. Eu não alinhava nisso. Eu achava que, se eram exames da 4.ª classe, era necessário que soubessem o fundamental. Como sabiam disso, não me contactavam para esses exames, apenas por duas vezes o fizeram, em situações em que tinha acabado de chegar à escola e ainda não me conheciam.

Quanto aos crucifixos, na minha memória, lembro a história que o meu pai costumava contar, o comentário dele até tem muita graça: nas escolas havia a fotografia do Salazar. E do outro lado sempre o Carmona e depois era o Tomás, o Craveiro. Estavam os dois quadros, num era o Salazar e depois era o Presidente da República e o crucifixo foi colocado ao meio e o meu pai disse assim à minha mãe: «olha lá está o Cristo no meio do bom e do mau ladrão, o que não se sabe é qual é o bom».

Situação das mulheres — «se uma rapariga da minha geração quisesse trabalhar, o que é que ela podia fazer?»

Se uma rapariga da minha geração quisesse trabalhar, o que é que ela podia fazer? Não tive nenhuma amiga telefonista. Quase todas as que queriam trabalhar eram professoras. Sou do tempo em que o Liceu de Braga tinha só duas alunas, uma em Ciências e outra em Letras, o resto era tudo rapazes, só os rapazes é que estudavam. E a minha mãe não queria que eu fosse professora.

Quando ia a uma loja, encontrava nas lojas, para me atender os caixeiros. Apareceram depois dactilógrafas a escrever à máquina. Mas no meu tempo de criança nem havia as máquinas. Na secretaria da Escola Normal, só se encontravam homens a escrever. Empregadas havia, de limpeza, e de estarem por ali pelos corredores, para qualquer coisa. Nos hospitais, já havia enfermeiras. Em geral, para enfermeira já ia gente de um nível diferente. Do meu grupo social não se ia para enfermeira.

Muitas ficavam em casa. As minhas primas ficaram todas em casa, só uma muito mais tarde, é que foi trabalhar. De resto ficavam em casa. As raparigas da minha idade, quando não iam para o ensino, ficavam em casa, sabiam bordados. As minhas primas só tinham exame da instrução primária e mais nada.

As filhas dos amigos dos meus pais ficavam em casa. Não tive assim nenhuma amiga que eu me lembre que fosse, por exemplo, médica ou que se formasse em Letras, não...Raparigas do meu tempo, era a Maria da Glória, por exemplo, ficou, não fez nada. Casou e já morreu. Teve filhos. Os meus tios não tinham filhos. A filha de um pintor muito conhecido, nosso amigo, era muito mais velha do que eu, ficou em casa.

As mulheres dos meus irmãos, uma saiu do Colégio, conheceu o meu irmão, tomaram-se de namoro e casaram. Nunca trabalhou fora de casa, era uma menina de Colégio, estava no Colégio e depois casou-se, por acaso até nem sabia trabalhos domésticos nem nada. O segundo, que é licenciado em Farmácia, casou com uma que foi modista, que exerceu durante toda a vida. Mesmo casada, exerceu. Tinha boas clientes e gostava daquilo. Só a conheci desde que ela namorou com o meu irmão. Bem, para todos os efeitos, até não era bem para o nosso nível... O meu pai gostou muito, até por ela ser pessoa de trabalho, trabalhava. A mulher do outro irmão, engenheiro, essa não fazia nada, embora soubesse, e ultimamente, por necessidade, como o meu irmão passava alguns períodos nas prisões e ficava com o trabalho interrompido, ela trabalhava. Uma vez pedimos na PIDE se o deixavam acabar uns projectos e não deixaram, e ela viu-se na necessidade de dar explicações de inglês e de francês que tinha aprendido no Colégio. Mas não tinha um emprego. A do meu irmão mais novo, que é engenheiro, é inglesa e não faz nada, nunca fez nada, está em casa.

Havia opiniões, depois do 28 de Maio, de que as mulheres deviam conservar-se mais em casa. Havia quem falasse nisso. Nos discursos políticos, os homens avante, as mulheres eram sempre postas de lado. Nas aldeias, a população em geral não se importava que as raparigas ficassem só com a 3.ª e elas ficavam assim.

Eu não ia muito a festas. Ia para a Escola Normal, ouvia as minhas colegas dizer: ah, ontem foi tão bonito, isto ou aquilo e eu nunca ia ver nada aos domingos, ficava em casa. As meninas ficavam em casa ou brincavam umas com as outras ou, quando muito, às vezes vinham aqui. Já ficava toda contente se, à noite, nos deixavam dançar e dançava com os meus primos. As minhas primas aprenderam piano e eu nunca aprendi.

No meu livro de Português, havia um trecho do Gil Vicente, que dizia: Oh fi de puta, oh fi de puta real, não sei quê, uns versos e eu achei aquela palavra escandalosa, não estava habituada a ouvir aquilo em casa nem nada e mostrei a uma criada: «Oh! Emília, olha o que diz o meu livro». A minha criada ficou admirada por a menina dizer aquilo e disse à minha tia. A minha tia chamou-me e disse-me assim: «tu agora vais estudar, vais continuar a estudar, e vais ler muitas coisas feias nos livros e não dizes nada a ninguém. Tu vais estudar, o papá quer e tem de ser, mas não dizes nada do que lês».

Por aqui já se pode ver como era a educação naqueles tempos e como se vivia, eu já sou muito velha, já tenho 80 anos, isto modificou-se completamente. Muitas não tiravam sequer a 4.ª classe. As que eram ricas, como as minhas primas, iam para os colégios, para uma escola inglesa. A minha tia não trabalhava, tinha criadas, uma para a cozinha, outra para passar a ferro, outra para os quartos, outra para servir à mesa. Eu é que trabalhava, eu é que tirei o curso de professora e as minhas sobrinhas também, as minhas primas, não.

As práticas docentes — «a gente gostava de ter distinções»

A minha filha mais velha ficou aprovada com distinção mas a outra a seguir, não, porque o Salazar acabou com as distinções. Eu discordei em absoluto e discordo porque a gente gosta que os seus alunos sejam aprovados com distinção. Eu tive bastantes distinções. Mas quando fui para a cidade, já não havia distinção, acabaram, a criança no exame podia ficar suficiente ou bom. Ou reprovada.

Eu fazia muitas provas de ensaio, quinze dias antes do exame, começávamos todos os dias a fazer uma prova de ensaio e eu dizia: «aí até uma vírgula faz diferença, assim não ficas distinta, não ficas aprovada com distinção». A gente gostava de ter distinções. E eles acabaram com isso.

Havia professoras que presenteavam o presidente do júri onde os seus alunos iam entrar para depois obterem distinções. As professoras gostavam! E depois, isso tinha consequência na classificação dos professores. Uma professora dos meus conhecimentos presenteava o júri ou o delegado escolar e tinha distinções.

Uma ocasião, fazia parte do júri, era vogal e estava a interrogar em Aritmética uma rapariga, sobre fracções, números fraccionários, converter os números fraccionários em decimal, decimal em fraccionários, que era do programa. Uma professora, minha familiar, que estava a assistir, fazia-me sinais, estava arreliadíssima porque a rapariga não sabia. Quando depois nos encontramos as duas, ela disse-me: «O que foi tratar com aquela rapariga!». «Mas, aquilo é do programa, eu ensinei aquilo, aquilo é do programa, é ou não é?» «É, mas eu nunca estive para isso, nunca falei nisso». E no entanto, essa professora tinha muitas distinções, fazia-se para as distinções e eu não, os meus ficavam aprovados.

E então é que eu vim a saber e disse assim ao meu marido em casa: «olha, sabes uma coisa, dão presentes, por isso tem tantos alunos distintos e eu não tenho». Nunca dei nada, ao júri, nem ao presidente do júri, só na hora é que sabia quem era o júri. Disse assim o meu marido: «ai, é isso?» O meu marido caçava, e mandou meia dúzia de perdizes a um indivíduo que era delegado escolar e estava no júri e ficou logo distinto o meu aluno. Entraram as perdizes e deram a distinção ao rapaz. Só tive uma distinção lá.

Em Guimarães, não era nada disso. Não era costume darem presentes aos professores nem nada. Essa professora é que dava: por exemplo, máquinas eléctricas. Quando se começaram a usar as máquinas eléctricas para a barba, comprou uma e deu-a ao delegado escolar. Eu para essas coisas, não tinha feito, não fui habituada assim.

Eu tinha uma outra colega que não ensinava nada, ela tinha uma filha que não habilitou para exame de instrução primária, a própria filha! Fiquei admirada quando ela a mandou para a vila para fazer exame, para a ensinar na vila. As alunas dela faltavam muito, porque naquele tempo não eram obrigados a vir à escola, portanto quando lhes apetecia, deixavam de aparecer e pronto. As raparigas faltavam muito, faltavam mais do que os rapazes. Às vezes até vinham a chorar: «a mãe ontem não deixou porque ela teve que fazer, e eu tive que ficar em casa». A escola dessa professora era feminina e ela marcava a presença como se as crianças estivessem. Porque no fim de cada mês, nós mandávamos um mapa à Direcção Escolar, com as presenças e ela mandava como se a criança frequentasse. Ao fim do ano, dava-lhe passagem de classe nas provas. Nós fazíamos provas de passagem de classe, eu até para as tornar mais solene, dizia-lhes: «é o exame, é o primeiro exame, por exemplo, da 1.ª à 2.ª, quando eu tinha as quatro classes, tal dia é o dia do exame da 2.ª para a 3.ª, tal dia para... agora vejam lá se me aparecem, bem vestidinhas que vão fazer exame», eu solenizava

aquela história toda, tinha um bocado de habilidade para aquilo. E elas depois lá vinham fazer exame, exame de passagem de classe. Essa senhora fazia ela as provas no fim do ano. No fim do ano, a criança não tinha aparecido, mas ela fazia de conta que a criança frequentou e depois fazia-lhe ela a prova com a mão esquerda. Ela própria um dia me disse: «ah, dá muito resultado, a gente quando quer arremedar uma letra de uma criança, faz com a mão esquerda e sai muito bem». E os inspectores nunca a descobriram, só se foi depois de eu ter saído de lá. Era muito má professora, não sei onde se formou, era muito mais velha do que eu, mas que manhas ela usava! Até me queria ensinar isso, foi ela que me disse: «olhe, dá muito certo fazer as passagens de classe, a gente faz a cópia ou o que for com a mão esquerda, dá muito resultado». Ninguém fazia queixa dela. Isto é inacreditável mas é verdade. Fazia ela as provas, falsificava aquilo tudo e depois aquelas provas ficaram arquivadas na escola, como se a criança lá tivesse andado e a criança não andava nada. Ela não gostava de ensinar, tinha lá meia dúzia de raparigas e havia poucas visitas dos inspectores

Muitas vezes as mães das raparigas, principalmente as raparigas, tiravam-nas cedo da escola, retiravam-nas e não davam satisfações nenhuma.

A relação das comunidades aldeãs com a escola e a professora — «ele vai para a escola, e há-de fazer o exame da 3.ª classe»

Tive rapazes que ainda hoje são muito meus amigos. Tive um que a família não queria mais escola, que já sabia muito. Chamava-se Pedro, não sei se ainda é vivo. Comecei logo a levar a exame à vila, dava muito trabalho para fazer um exame, era preciso tirar certidão. Quantas certidões de idade paguei. Pagava eu, porque eles não podiam, eram muito pobres. E senão, não faziam exame. A família não se importava nada. Eu é que queria e então, esse menino chamado Pedro, umas tias diziam: «ele tem mas é de ir com as vacas para o campo, a senhora prende-o na escola, não pode ser, ele não precisa, ele já sabe ler, ele já sabe mais do que eu. Tinha piada até, já sabe mais do que eu, que não sei nada disso e nunca me fez falta». Diziam-me assim e eu dizia: «pois olhe, ele há-de ir, ele vai para a escola sempre, todos os dias e vai fazer exame da 3.ª classe» e foi. Pois esse rapaz depois empregou-se no Porto numa padaria, e anos a seguir, no Natal, ele mandava-me um bolo rei.

E uma rapariga que ainda agora quer cá vir, se me vê, abraça-se a mim: «eu se não fosse a senhora, não estava empregada», porque era eu que fazia, a família não se importava nesses tempos.

Muitos ficaram reconhecidos. Uma senhora uma vez, em Guimarães, disse-me: «Ah, minha senhora, estou-lhe muito grata» e começou com uns elogios tão grandes, que eu disse: «Mas não sei porque me diz isso. «Porque se não fosse a professora que a minha filha teve, ela hoje não era o que é». Vim então a saber que essa menina é formada em Letras. Essa menina andava numa escola particular, depois passou para mim, usava óculos, e até chorava às vezes, as lágrimas corriam-lhe pelos óculos e eu dizia: «não chores» porque entrou para a escola na 2.ª ou na 3.ª, e não sabia coisas que eram do programa, não sabia fazer operações, etc. e eu tirei-a daquela coisa toda e ela às vezes chorava e as lágrimas caíam... «Não chores, vais aprender», ensinei-lhe tudo.

Era muito difícil, a gente lutava com muitas dificuldades. Eu pagava-lhes a certidão de idade e o almoço na vila, porque eles iam à vila que ainda ficava distanciava de Arcos de Valdevez, uns 6 ou 7 km e trazia-os à vila no carro do meu. Faziam o exame na vila e o exame constava de manhã e uma parte ainda de tarde. Vinham

almoçar na vila e eu pagava as certidões de idade e os almoços. Com o meu grande ordenado! Até o calçado, às vezes, pagava, eram muito pobres.

Quando estava numa outra vila e concorri para Guimarães, não queria que ninguém soubesse porque eles diziam assim: «a senhora não gasta daqui, a senhora, olhe não precisa de comprar mercearia, nós pomos-lhe tudo em casa, a senhora nunca mais sai daqui», veja como gostavam de mim.

O que eu gostava de ensinar

Nas aldeias, antigamente era assim, muitas professores não ensinavam para exames da 4.ª classe, não estavam para isso. Havia lá rapazes e raparigas e eu era bastante nova, nessa altura, e assustaram-me porque eram muito desobedientes e malcriados.

Eu tive depois muitas saudades deles, que eram carinhosos, meigos. É a maneira como a gente os tratava. E só tinha duas alunas na 4.ª classe e uma, a família julgou que eu não fosse ensiná-las para exame, tiraram-na e ficou só uma. Essa foi fazer exame, foi a primeira aluna que levei ao exame do 2.º grau e passou, ficou aprovada.

Ensinava a mesma coisa a rapazes e raparigas. Por exemplo, 1.ª classe tinha tantos rapazes e tantas meninas. Quando se dava a aula para elas, dirigia-me a elas ou vinham para junto de mim e ensinava-lhes a ler, era a rapazes e raparigas igualmente. Quanto aos trabalhos, era do programa, mas eu vou-lhe dizer com franqueza, não tinha paciência para ensinar trabalhos. Eu nunca ensinei trabalhos. E os inspectores nunca me chamaram a atenção. Trabalhos nunca ensinei, sendo eu uma pessoa que tenho sempre qualquer coisa para fazer, agora já não posso trabalhar em linha fina, agora é só em linha grossa, mas tenho aí coisas bonitas feitas por mim... que eu tinha uma habilidade especial e não sabia ensinar os trabalhos.

Os inspectores até tinham por mim uma certa consideração. Eu ensinava mas era as letras, o ler, o escrever e o redigir e explicar e compreender, etc. Isso sim, isso eu apanhava-me a dar uma lição, era uma alegria, raparigas contentes e eu contente também, raparigas e rapazes também.

HISTÓRIA DE VIDA

ISAURA

I

CONTEXTOS E PERCURSOS

A minha irmã mais velha foi a minha professora

Nasci em 1901 perto de Carrazeda de Ansiães. Fiz a escola primária ali, sendo minha professora, uma minha irmã, uma professora como poucas. Era mais velha do que eu 11 anos.

Os meus pais tiveram 16 filhos. As duas irmãs mais velhas não estudaram. Mas as seguintes já estudaram fora de casa, para poderem vir a ganhar a vida.

Os meus pais eram proprietários abastados. Eram republicanos muito liberais. Achavam que os bens familiares não chegariam para sustentar todos. Era necessário dar um curso a cada um para que pudesse ganhar a vida no futuro. Como os meus pais eram republicanos, liberais, aderentes à República, acharem bem que as duas filhas frequentassem o liceu. Aliás já antes havia um clima em que se achava bem que as raparigas estudassem. É que o exemplo é importante, e uns não querem ficar atrás dos outros nessa questão: «Fulano mandou a filha estudar, eu também mando».

Vim estudar para o Porto em 1914, mais uma minha irmã, para o Liceu Nacional Feminino do Porto (no edifício onde é hoje a esquadra de Cedofeita). Alugámos casa, onde vivemos as duas mais uma irmã, já professora primária, e o meu irmão, mais tarde professor do ensino secundário.

Frequentei o liceu até ao 5.º ano, entre 1914 e 1919. Ainda pensei seguir para o ensino superior. Mas entretanto, arranjei um namorado e pensei que, se para aí seguisse, tinha muitos anos na frente. Por isso preferi ir para a Escola Normal, que era um curso mais rápido.

A casa dos meus pais era um centro republicano

Conheci republicanos em casa dos meus pais. A minha casa era um centro republicano. Em minha casa, juntava-se tudo quanto era republicano nas vizinhanças.

Os republicanos que fizeram a República tinham o cuidado de não praticar acções que os levassem a ser desconsiderados, a serem desprestigiados. Juntavam ali muita gente, tudo pessoas honestas, tudo pessoas que não prevaricavam, para não desmerecerem no conceito popular. Os meus tios foram republicanos, acho que já os

meus avós o eram, porque então não se chamavam republicanos, eram os liberais. O meu avô paterno era liberal, o meu avô materno também. A minha avó paterna, essa, era de uma família de miguelistas. De maneira que até tinha graça, falavam uns com os outros. O meu avô acho que andou na luta contra os absolutistas. E os Sousas, que eram da aldeia da minha avó, diziam: «Ah, os Monteiros são uns heróis! O Monteiro carregava a espingarda até à boca, quando era voz de carregar, quando era a voz de disparar, não disparava. Foi um herói», era um bom serás, andou fugido aos absolutistas. Teve que estar metido numa mina, não sei quanto tempo, e depois com a humidade da mina, apanhou uma doença que o deixou de cadeira de rodas. A casa dela foi assaltada pelos Miguelistas e a minha avó pegou nos filhos e foi para casa do pai e deixou os Miguelistas dentro de casa. Eles queriam saber onde estava o meu avô, e ela respondia-lhes que não sabia.

Os meus tios formaram-se todos em Coimbra.

A escola normal dava uma preparação mais intensa

A Escola Normal Primária do Porto em 1919 tinha sido modificada. Antes, ingressava-se com o 3.º ano do liceu ou equivalente e com um mínimo de 15 anos. Agora era preciso o 5.º ano. Eu entrei com o 5.º ano.

Esta escola dava uma preparação mais intensa. Havia mais disciplinas: Português, Matemática, Ciências Físico-Químicas, História, Metodologia, Pedagogia, Psicologia, Direito, Música, Ginástica, Higiene, Trabalhos Manuais.

A Escola Normal não era bem uma continuação do que se aprendia no liceu, era uma especialização. No Português, Matemática, História, era uma extensão, mas noutras disciplinas, era uma especialização.

As turmas de rapazes a raparigas eram separadas, mesmo no interior da escola, encontravam-se pouco. Havia uma turma mista, mas só podiam entrar nas salas de aula, quando os professores já estavam. Havia muita vigilância sobre a forma como se comportavam. Uma vez o sr. Henrique Santana encontrou-me fora da escola a falar com o meu namorado. Chamou-me ao gabinete e repreendeu-me. Também podia ter sido por o director saber que a minha família não queria que eu namorasse com aquele rapaz.

Eram muito rigorosos com as raparigas na maneira de vestir e de se apresentar. Uma rapariga, então, não se pintava. Por exemplo, lembro-me de uma minha colega que vestia de forma espalhafatosa e se pintava muito. Ela foi chamada pelo director, que era uma pessoa muito exigente regendo-se por princípios estabelecidos de que as raparigas não podiam olhar para os rapazes, que lhe exigiu que se deixasse de pintar e de vestir daquela forma, ou então que desistisse do curso. Ela foi-se embora. A rapariga era um exemplo de ostentação. Naquela altura, achava-se que uma professora primária não se devia apresentar às crianças daquela forma.

A ver se me lembro dos professores que tive:

Major Ricardo Nogueira — professor de Matemática, de quem todos gostavam muito. Era um amigo. Foi assassinado na República, nos anos vinte, na rua da Boavista. Era também funcionário da Carris. Houve uma greve e armaram-lhe uma espera. Não me recordo dos motivos. A escola foi toda ao enterro. Dr. Bernardino Vilar (bom professor) Matemática. Sr. Henrique Santana — metodologia. Sr. F. Cardoso Júnior — pedagogia. Dr. Tobim — Ciências. Dr. João Nascimento — Direito. Sr. Joaquim Gomes de Oliveira — Música. Dr. João Gomes de Oliveira — Ginástica (curso na Bélgica ou em França). Dr. Ribeiro — Psicologia. Dr. Queirós de Magalhães — Higiene.

Sr. Ribeiro da Silva — Desenho. Sr. Cândido Umbelino Branco — Trabalhos Manuais. D. Leonor Baltar — Lavoros. D. Elvira Santos Silva — Economia Doméstica. Sr. Francisco Alves — Português

Havia boa camaradagem na Escola. Fazíamos planos de aula no último ano. Também frequentei a Escola Infantil e desde o 1.º ano assistíamos às aulas da anexa. A responsável era a D. Margarida Portela.

Havia jogos de basquete, e eu também jogava. Também entrei em récitas, onde se cantava e representávamos peças. Também havia ginástica com boa qualidade.

Terminei o curso em 1922, com 16 valores.

«Quero ir ganhar para os meus alfinetes» — os anos iniciais no ensino

Comecei a ensinar em Janeiro de 1923, num colégio particular da Arca de Água, no Porto «Quero ir ganhar para os meus alfinetes», disse à minha mãe que já estava viúva então. Também trabalhei no curso de adultos.

O meu casamento foi um desastre — os anos de ensino em África

Em Fevereiro de 1923, casei e fui para Angola com o meu marido ensinar. Foi um casamento desastroso. A minha família não veio ao casamento, só a minha irmã e o meu irmão, que foram os padrinhos.

Estive em Angola no tempo do Norton de Matos, que fez uma boa política colonial. Mal cheguei a Angola, no dia seguinte estava já colocada a pagarem-me o ordenado. Ganhava-se então o triplo do que na metrópole. Trabalhei numa colónia de Boers.

Os vizinhos mais próximos da escola estavam a cerca de meia hora de distância e eram duas raparigas viúvas e um irmão. Esses eram os meus vizinhos mais próximos e claro falavam muito rudimentarmente o português. Quando o meu marido estava fora, eu estava só.

Uma vez, senti a bicharada fazer barulho e levantei-me e vim cá fora. Ele deixava-me a pistola, Eu levantei-me, ainda não havia electricidade, tudo a gaz. E encontrei então no meio dos girassóis um preto que tinha fugido. Quando o meu marido chegou contei-lhe, e ele disse «Ah, isso foi uma imprudência, porque tu podias ter sido apanhada». Então desde esse dia nunca mais me deixou só. Regressámos a Luanda.

Ao fim desse espaço de tempo, não tivemos remédio senão regressar à metrópole, porque perderíamos o direito às viagens, ainda apresentava um bocadinho de despesas. Enfim, viemos. Já tinha a minha filha mais velha, que tinha 7 meses e nasceu em Luanda.

Os anos atribulados do regresso

Vimos aqui para o Porto, eu vinha cheia de saudades, da minha mãe e a minha mãe de mim, embora estivéssemos muito zangadas. São sempre nossos. Ele arranhou trabalho em Lisboa e foi. Eu fui depois ter com ele. Ele estava professor na esquadra de Santa Marta, era professor dos polícias e eu requeri, e ele também, ao quadro de professores interinos. Ele era professor na esquadra de Santa Marta, e na escola n.º 51

na Calçada de S. João da Praça e eu era professora também na mesma escola. Nessa altura, só tinha ainda a minha filha mais velha. Em Lisboa trabalhei 2 anos. Não foi difícil arranjar trabalho, como interina.

Quando nasceu a minha segunda filha, vim para casa da minha mãe, porque não tinha possibilidades de estar lá. Eu recebia o meu vencimento mas nunca tinha dinheiro. Voltei depois a ser nomeada no ano seguinte, em 1928, e nessa altura já estávamos separados, separar, juntar, andávamos assim. A minha mãe não queria que eu viesse. «Vais arranjar outro filho...». «Não vou». Tive de vir embora, porque não me sentia bem e depois o director da escola foi muito meu amigo, e deu-me fuga. Eu fugi, eu fugi de Lisboa por causa dele. A meio do ano. Quando eu cheguei ao Porto, chovia muito, parámos um tempo numa casa qualquer, eu fugi. Estive um ano em casa e nunca mais pensei em ir para Lisboa. Estive esse ano e com uma menina comigo. A mais velha estava comigo. No ano seguinte, requeri para o quadro de interinos. Não ganhávamos nas férias, só ganhávamos no tempo lectivo, nas férias não se ganhava. Fui para Vinhais. Estava mais longe dele. Ele estava em Lisboa e eu estava cá no Norte. Fui nomeada. Isto passou-se antes do divórcio. A minha segunda filha nasceu em 1926. Sei que estive poucos meses naquela escola, fui substituir uma senhora que tinha dado à luz. Depois voltei à terra, à casa da minha mãe. E depois fui nomeada outra vez para uma outra freguesia. Aí estive também mais 2 ou 3 meses.

O divórcio

Divorciei-me em 1929.

Efectivei como professora

Efectivei em Barcelos. Estive aí uns anos, depois daí é que eu permutei com uma senhora, para Penafiel, em 1935-6. Depois estive em Penafiel, não sei quantos anos, alguns 10 ou 12, depois vim aqui para o Porto e aqui acabei a minha vida profissional. E a outra não sei, também sou capaz de acabar aqui.

A filha era como um guarda costas

Estava sempre a minha filha mais velha comigo. A mais nova ficava com a minha mãe. Ela era pequenina, estava comigo, ia para a aula. Já tinha a minha segunda filha então, mas a mais velhita é que andou sempre comigo. Mesmo a minha mãe gostava que eu trouxesse a menina comigo, era um guarda costas.

Os meus filhos foram todos criados na escola onde eu ensinava

A minha filha estava na sala de aula, não incomodava. Mesmo quando eu estive em Lisboa, já tinha dois anos, ela era muito esperta e levava-a comigo. Era uma escola habitada, tinha habitação para a directora e a directora da escola era casada com o inspector. Volta e meia, ele andava no corredor. Às vezes, os meninos vinham cá fora e diziam «anda ali o senhor inspector». Às vezes entrava e a menina lá estava. «Então,

a Ana, porta-se bem, porta-se bem?» «A Ana porta-se bem, o senhor inspector vê.» E portava coitadinha. Às vezes lá brincava com os pequenitos. Ela entendia a situação. Os meus filhos foram todos criados na escola. Todos, nunca os deixei entregues a quem quer que fosse, e portavam-se muito bem. Tinha uma rapariguita, cá em cima na província, que era para me tomar conta dos filhos. Eu não queria que os pais dissessem que a professora mandava as crianças tomar conta dos filhos. De maneira que tinha uma rapariga que era para brincar com eles, para pegar neles ao colo se fosse preciso. Enquanto eles eram assim muito bebés tinha um cesto de verga, com um colchão, estava lá num canto. O menino dormia, deitava-o lá. O menino não dormia, a rapariga pegava nele. Nunca faltei. Nunca deixei de cumprir as minhas obrigações pelo facto de ter filhos. Se eu entrasse tarde, também saía mais tarde. Às vezes eram 3 e 4 horas e eu ainda estava na aula. Até um dia, um colega passou e eu ainda estava na escola. E ele perguntou: «então ainda está aí?» «Pois ainda estou». «Isso é demais, isso é demais». Nunca deixei de cumprir as minhas obrigações, mas também nunca deixei de cumprir os meus deveres sempre que eu via que era preciso com os meus filhos. Porque os filhos dos outros mereciam-me muita atenção, mas os meus acho que me mereciam muito mais.

Não fui professora dos meus filhos

Não fui professora dos meus filhos, porque eu queria que os meus filhos fossem mais espertos do que os outros, naturalmente eles não eram e eu arreliaava-me com eles. Mandava-os para os outros. O meu filho do meio, na terceira classe perdeu o ano. Eu disse ao professor: «ó senhor Ribeiro, eu não esperava que o meu filho ficasse para trás». Ele disse-me: «então o que é que queria, a mãe que tome conta dele que tem obrigação para isso». Respondeu-me assim. Depois mandei-o para outra professora, e ela chegava-lhe a roupa ao pelo. O senhor Ribeiro pensava que eu que levava a mal se ele lhe desse alguns safanões. Eu não levava a mal. Porque eu também era da mesma arte e sabia muito bem que eles precisavam. O menino fazia mal e ele deixava fazer mal e depois era assim «vai à tua mãe que te ature». E perdeu o ano. Na terceira classe ficou 2 anos.

A nossa vida era como a vida dos ciganos

A nossa vida era uma vida muito difícil. Era como a vida dos ciganos. Mas é claro, havia também uma circunstância: é que eu tinha filhos, eu tinha casado contra a vontade dos meus. Eu era um bocadinho orgulhosa, briososa, de maneira que aguentava tudo, entendia que tinha que não dar parte de fraca. Nunca me queixei aos meus. Além do mais, eles sabiam das minhas dificuldades.

Tive muitas dificuldades como interina

As condições das escolas eram muito difíceis. Não tinha vencimento nas férias, só tinha nas férias de parto e de Carnaval, mas era preciso entrar dinheiro no bolso. Andava por onde calhava. Trazia sempre um colchão vazio na mala que era para encher de palha se fosse necessário, nunca foi preciso. Encontrei sempre pessoas que acolheram muito bem, conforme se pode, muito bem, com muito boa vontade.

Em Vinhais, a senhora professora de lá é que fez o favor de me receber. Na outra freguesia de Vinhais, fui recebida por uma viúva de um militar da grande guerra. Recebeu-me conforme podia, dispensou-me o melhor quartinho da casa, fez o melhor que ela pôde. Uma noite, eu estava na cama e tinha a minha filha deitada neste braço e senti cair água ping, ping, aquilo acabou. Ao outro dia, «ó senhora, que foi isto, caiu-me água lá de cima». «Ah, isso era algum ratinho, algum ratinho que ali passou».

Frio, tudo coberto de neve, aquelas serras. Era muito frio. Tomava sempre banho em água fria, aquela gente admirava-se porque eu mandava buscar a água, não tinha banheira, não tinha nada, nem chuveiro, nem nada. Para mim e para a minha filha, coitadinha. Eu para ela ainda a podia meter em água quente, mas para mim não, eu não gostava. Eu metia-a a ela dentro do balde e depois deitava-lhe a água por ela abaixo e dizia ela: «eu não gosto de me lavar assim». Fez-me bem porque me fortaleceu e tornou-me apta para compreender quase todas as situações.

Estive numa terra, na serra, lá em cima, entre Castro Daire e Lamego, onde era muito frio, nevava, estava-se 8 e 10 dias assim.

Uma ocasião, a iluminação era feita a petróleo e eu levava um candeeiro a petróleo, que tinha na sala de jantar. Havia uma passagem para a casa onde ia dormir, quando ia deitar-me, eu levava o candeeiro na mão. Veio uma ventania e levou a chaminé. Não fez barulho. Estive uns 8 ou 15 dias, sem saber da chaminé. Quando a neve derreteu, ela lá estava muito direitinha, tinha caído na neve, não se partiu. Por cima dela caiu uma camada de neve que não deixou saber onde estava, senão depois da neve derreter. A minha vida era assim.

Não tinha jornais nem rádio. Só lá estive um ano, porque ali caía muita neve e eu não podia com aquele clima. Havia lá um senhor, que tinha estado no Brasil, que era a pessoa mais categorizada de lá. Era o tal lugar que tinha as casas cobertas de colmo. Esse senhor tinha jornal. Eu dava aula e depois ia ter a casa do senhor Albino, e lá ia ler o jornal. Era com o sr. Albino que passava o meu tempo, ele tinha estado no Brasil, conversava coisas lá do tempo dele. Era um bom velho. Não tinha ninguém com quem conviver, era uma aldeia muito pequena.

A casa da escola era numa dependência separada da casa de habitação. Mas essa dependência era composta de sala e cozinha. Ali estávamos numa situação provisória, porque não havia casa da escola propriamente, era por cedência de um senhor de Lamego que consentia que se desse aula naquela casa, e também consentia que a professora ocupasse essa casa. As únicas casas que havia cobertas de telha era essa, e era uma casa do dr. Artur, e era a casa do tal sr. Albino e era a igreja. De resto era colmo. Era uma vida muito primitiva, pode-se dizer. Todos vestidos de burel, que eles próprios fiavam, as raparigas andavam a guardar o gado com uns aventais e vestidas de burel. Traziam uns aventais e era um tecido parece de estopa misturado com lá ou qualquer coisa assim. Então traziam a lâ metida naquele avental e fiavam, fiavam a lâ. Essa lâ era tecida e depois obrada em capotes, usam capuchas, chamam às capas que usam para se agasalharem da neve, usam umas capas de junco, parece que é junco, dá ideia que é palha. Têm umas polainas também da mesma coisa e uns tamancos que têm um feitiço especial, dá ideia assim de uns barcos, muito levantados na frente e os tacões têm um prego grande por causa de caminharem na neve. A primeira vez que fui à missa vi aquelas capas, que eu nunca tinha visto, as tais crossas, as polainas, aquilo abriga muito bem. Não deixa entrar neve. As polainas por cima dos tamancos. Eu fiquei muito admirada porque nunca tinha visto aquilo. Todos andavam vestidos de burel. Só vestiam uma camisinha de riscado, ou assim, para virem à cidade, mas de resto eram camisas de estopa. Traziam então aquelas camisas de estopa e os capotes

de burel e elas, as raparigas, as capuchas e saias de burel. As blusas eram de malha ou qualquer outro tecido.

Havia ocasiões que nevava de tal maneira que a gente nem via, aquilo tapava a vista. Então era costume, para chamar para a aula, dar três pancadinhas no sino, quando estava assim a nevar. Quando não nevava as crianças lá iam. Quando estava a nevar, eles não iam, mas eu estava, e tinha de marcar presença, de maneira que ia dar as pancadinhas no sino. A escola era pertinho da igreja, havia uma ram-pazinha.

Tinha 20, 25 rapazes e raparigas. No Inverno, as crianças queriam que houvesse aula da parte de manhã, porque da parte de manhã, estava geada, estava a neve, que não deixava os gados comer. Enquanto a neve derretia, iam para as aulas. No Verão, era o contrário, queriam as aulas da parte de tarde, que era quando o sol estava mais quente. Aproveitavam as horas frescas para irem para as aulas. Um dia, chega o inspector e eu contei-lhe e diz ele: «Precisa de pedir uma autorização para poder fazer isso, o horário não é esse. E eu disse: «mas olhe, eu vim para aqui para os ensinar e se eu vou fazer isso, não se consegue nada». «Olhe faça como quiser, mas tem de pedir uma autorização para a direcção para se manter esse horário». Ora eu nunca pedi autorização nenhuma, continuei como até ali. Eu entendi que não estava a fazer mal, estava a fazer-lhes a vontade. Eu ainda era nova, tanto me dava dar a aula de manhã como dar a aula de tarde, e eles gostavam assim, fiz-lhes a vontade. Mas no outro ano pedi que me tirassem dali para outro lado, que eu afinal aguentava tanto frio e tanta neve. E assim foi.

Aos fins de semana, vinha a casa, tinha o meu irmão casado em Lamego. Eram aí uns 30 km que fazia de camioneta. Nessa altura, já havia camioneta diária entre Viseu e Lamego, por estradas muito más, cheias de covas. Eu até tinha uma empregada, de Lamego. Ela vinha para a estrada e fazia sinal a qualquer automobilista que passasse e lá ia no carro. e depois para regressar, para não pagar a camioneta, fazia na mesma. Ela dizia, vim assim, vim assado, ela não fazia questão, o primeiro que parasse e a quisesse levar.

Lembro-me que caiu um grande nevão em Maio e eu admirei-me. «Olhe, neva assim, aqui, nesta altura?» «Ai, neva, às vezes andamos a ceifar o centeio e corremos a buscar as capuchas porque neva». O centeio é em Junho ou Julho.

Usávamos lenha para nos aquecermos, mandava fazer uma fogueira na cozinha, e até a Maria ia para a fogueira e lá estávamos mais eles, pois onde dava as aulas era na cozinha e na sala de jantar, que estava ocupada quando era preciso escrever. Passei ali um ano de sacrifício muito grande.

À noite lia-se. Foi sempre um vício muito grande que eu tive, o da leitura. Eu ainda hoje tenho muita dificuldade por causa da minha vista, mas é assim que eu passo o meu tempo. Já não leio na cama, mas levanto-me cedo. Era no que eu passava o tempo. De manhã punha-me a pé e não me custava a passar o tempo.

Quando estava nessas aldeias, o que fazia era sobretudo a vida da escola. Nunca tive outro trabalho enquanto dei aulas nas aldeias, nem havia possibilidades de conseguir.

No ano seguinte, já vim mais para baixo e já não tinha aquelas dificuldades. Tive muitas dificuldades, como interina.

Hoje, as raparigas na aldeia são nomeadas para uma escola, para o quadro provisório, vão lá, não agradou, vão para a cama doentes e esperam que aquilo passe, para serem nomeadas para outra. Elas não aguentam aquilo. Naquela altura não era assim. Eu tinha de me aguentar. Tinha os meus filhos, tinha de me aguentar, mas hoje está diferente.

A vinda para a cidade

Só depois quando vim para Penafiel é que pude ter outras actividades. Trabalhava, trabalhei em muita coisa, bordava, fazia croché para fora, bordava. Bordei muito para a Lixa, muitos dos bordados da Lixa muitos deles foram feitos em Penafiel por mim. Bordava para lá. Até rematei meias. Trabalhei muito, trabalhava naquilo que me aparecia.

Aqui, no Porto, então já tinha muito mais trabalho, porque trabalhava no Centro Social e trabalhava no ensino particular. Ia para a escola, depois tinha as lições particulares e ainda o curso de adultos. O curso de adultos era à noite. Trabalhei numa escola, na escola do Bairro Social e trabalhei até mesmo nos telefones. Talvez tenha sido nos anos 40.

Dava lições particulares, a umas raparigas. Havia quem tivesse uma certa relutância, eu nunca tive nada que me afrontasse, eram raparigas que tinham protectores, que tinham que fazer alguns exames. Eu precisava de trabalhar, de maneira que eu nunca encontrei nada que me desagradasse. Fui muitas vezes examinadora, até de polícias. Tive muitos polícias que queriam fazer os seus exames. Era uma situação muito aflitiva para eles. Examinei-os várias vezes.

Andavam aí dois dos telefones muito engraçados por sinal, um deles era assim mais figurão e o outro era muito estudioso, atento àquilo que eu explicava, àquilo que eu dizia. O outro era assim mais figurão, andava engravatado e à noite saía. Um dia batem à porta a pedir para me falar, era uma mulher toda fresca, com um avental aos quadradinhos azuis e brancos, a empregada deixou-a entrar. E eu disse: «o que é que V. Ex. quer?» Diz ela assim: «Não anda aqui um fulano chamado assim, assim?» E eu disse «anda». «Eu venho saber o aproveitamento dele. Eu quero saber se ele anda a enganar-me ou se não, porque quem paga os estudos sou eu.» Então é que eu vim a saber, ele era casado e aquela era uma amiguinha que ele tinha.

Casei pela segunda vez

Depois voltei a casar. Estive muito tempo solteira. E já tinha o meu neto, já tinha nascido, quando eu casei pela segunda vez. Casei em 40.

Os anos da Sé e a reforma

Estive muitos anos na Sé, até nem sei verdadeiramente, aí estive, estive, eu trabalhei 45.

Uma ocasião apareceu um a queixar-se de que a menina dele tinha apanhado 12 reguadas, ele até nem me disse reguadas, disse que tinha apanhado 12 bolos. Digo eu «apanhou 12?» «Sim apanhou 12». Foi lá queixar-se «que a senhora lhe bateu com um pau». «Eu bati-lhe com um pau?» Mandei a servente chamar a menina, a servente foi, trouxe a menina e digo eu assim «olha, diz que apanhaste com um pau, vai lá buscar o pau com que apanhaste, ora vai lá buscá-lo». Ela foi, era uma régua, o pau era uma régua. «Olha lá, foi este o pau com eu te bati?» «Foi». «E tu quantos bolos apanhaste?» Ficou-se sem saber, sem saber o que havia de dizer. «Então foram 12 que ela disse, olhe, então ela é que os devia ter contado, eu não os contei, ela se os contou eram 12. Olhe eu vou-lhe dizer uma coisa, eu nunca dei mais de 2 bolos na minha vida, em cada mãozinha um bolinho e acho que era o que chegava. Nunca bati 12 bolos, ficava

cansada, o castigo não era para a menina, então era para mim. Bater 12 bolos. Isso é mentira, ora diz lá menina, diz lá». «Foi assim». «Ah! então foi assim, então não foram 12. Mas olhe uma pergunta, o senhor entende que ela está bem entregue, ou entende que ela está mal?» Ai, eu entendo que está bem.» «Então se está bem, deixe-a estar e não se meta cá na minha vida, se entende que ela está mal, pegue nela e leve-a que não faz cá falta nenhuma que há cá muitas». Nunca mais apareceu a fazer observações.

De outra vez foi outro, esse foi a mãe, a menina dela que queria um lugar à parte, se podia levar uma cadeirinha e sentar-se ali à minha beira. «Olhe, isso não pode ser, não pode ser porque, então punha aqui as meninas todas com as cadeiras, e como é que eu havia de fazer, não havia espaço para se movimentarem». «Bem então à frente». «À frente, também não pode ser, porque à frente têm que estar as que vêem mal, as que ouvem mal, também não pode ser. Não podem estar todas à frente». «É que a minha menina é assim um bocadinho diferente das outras». «Ah é, então se é diferente, pegue nela e leve-a, porque aqui é uma escola para crianças normais e então para a sua há escolas especiais». Ela ficou furiosa. «Ela não é tola». «Eu também não disse isso, a senhora é que disse que ela que não era menina como as outras, ora se não é uma menina como as outras é porque é anormal. Então nesse caso leve-a». E levou. Não encontrei pais difíceis, foram até estes dois casos.

Tive outro, até bastante engraçado. A garota era sobrinha, estava com os tios. O tio tinha feito o exame de adultos e claro, estava muito bem habilitado. Eu passava os exercícios lá no quadro para casa para calar as famílias, porque eu nunca fiz caso daquilo, mas as famílias queriam que os meninos levassem deveres e então eu passava no quadro, para eles verem em casa, para fazerem em casa. Bom, lá passei uns exercícios de aritmética, equivalências, ainda era no tempo do ester, ela levou aquilo para casa. Eu via os exercícios de um e depois por aquele via se coincidia, marcava, bem ou mal. Naquela menina eu tinha posto a nota de errado. Ao outro dia, recebo esta observação no caderno «gostava que me dissesse se agora há alteração do sistema métrico, porque o ester sempre foi igual ao m3, mas então agora parece que não». Assinava. Era o tio da menina. Olhei para aquilo e digo assim «olha, há-de dizer ao teu tio que faça o favor de cá vir. Eu quero falar com ele». Bem e ele lá foi. E digo eu «olhe eu recebi esta informação, e de facto, não houve qualquer alteração no sistema métrico, simplesmente se dá o caso, assim, assim, assim. Eu vejo os exercícios. O que se deu foi que a sua menina copiou mal o que eu passei no quadro e daí resultou não estar igual ao dos outros». Expliquei-lhe assim muito amenamente. E depois que já tinha tudo explicado, disse-lhe eu, «o senhor foi muito malcriado, porque aquilo não era maneira de fazer observações a mim, portanto foi muito mal educado, mas ainda está em tempo de ser bem educado. Conforme aprendeu para fazer o seu exame de instrução primária como adulto, também ainda pode aprender a ser bem educado. Ainda vou fazer outra observação, é que a quem eu passei a nota de errado, não foi à menina, foi ao senhor e foi isso que o feriu, é verdade ou mentira?» E diz ele assim «pois foi verdade, a senhora tem razão». Pois foi, eu vi logo que quem fez o exercício foi o senhor, não foi ela. É por isso que eu não ligo nada aos exercícios que levam para casa, fica a saber mais essa. Eu passo essas coisas por causa de vocês se calarem em casa, querem sempre que os miúdos levem que fazer para casa. Para mim não vale nada, porque eu sei que quem faz são as famílias, aqueles que sabem, aqueles que não sabem são aqueles que me agradam mais, porque vêm para aqui e então aprendem, sabe e para outra vez não faça observações». Houve dois ou três casos assim.

Passaram-se coisas engraçadas. Uma ocasião dei assim um tabefezito numa e ela começou logo a deitar sangue pelo nariz e deitei logo as mãos à cabeça, fui com ela para os lavabos, lavar e ela a consolar-me: «é costume, qualquer coisa me faz soltar o

sangue.» Ela trazia uma bata, até andava sempre muito compostinha, branquinha e toda cheia de sangue. Disse assim «olha vai lá para casa, vai lá para casa» e lá foi. A mãe apareceu e eu disse (para comigo) «vamos ver o que é que vais dizer». «Olhe, isto aconteceu assim, e eu venho precisamente para que a senhora não esteja apoquentada, porque não se lhe pode tocar, qualquer coisinha, ela deita logo sangue pelo nariz». Daí para o futuro, quando ela fazia qualquer asneirita, eu não lhe tocava, deixava-a de castigo.

Reformei-me em 71, ainda antes do 25 de Abril. Até uma ocasião passou por lá um senhor inspector e diz-me assim: porque é que não se reforma, já tem tantos anos de serviço. E ele também já era velhote assim como eu. «É que eu ouvi para aí contar umas coisitas que íamos ter assim um aumento, de maneira que estou à espera disso.» Era no tempo do dr. Marcelo Caetano, íamos ter um aumento substancial. Esse aumento depois veio. Disse-me o inspector assim: «tem graça, eu também estou à espera da mesma coisa». Se me aposentasse nesse tempo, é claro eu vinha para casa com um vencimento miserável, depois com o dr. Marcelo Caetano então é que a coisa mudou um bocadinho. Reformei-me com 70 anos, foi no dia que fiz os 70 anos que deixei de trabalhar, acabei, já não queriam mais, pronto.

As dificuldades dos professores

Os professores ganhavam muito pouco. Tinham assim grandes dificuldades, porque mal chegava talvez para as suas necessidades pessoais, quanto mais para as possibilidades da família. A verdade é que era preciso pagar renda de casa, era preciso médico, e não tínhamos assistência. Não tínhamos nada nessa altura, tínhamos apenas o vencimento que era um vencimento muito reduzido, para a própria época. 600\$00, é pouco. Foi isso que comecei por ganhar. Em África, aí era um conto e seiscentos, mais ou menos, quase três vezes mais. Depois que vim para cá, claro recebia conforme os ordenados daqui, mas eram uns ordenados muito baixos, porque 600\$00, imagine que eu pagava aqui no Porto, depois que vim para o Porto, pagava 400\$00 de renda de casa, porque estava num andar muito grande que custava 800\$00. Como o andar era muito grande, eu ocupava metade e a minha sobrinha outra metade, e portanto pagávamos cada uma 400\$00, dos 400\$00 ficavam duzentos e pouco, e desses duzentos e pouco, tinha de viver eu e o meu filho que então estava às minhas expensas, que ainda andava a estudar, a minha filha já trabalhava mas que também ganhava pouco. A outra estava casada já aqui no Porto. Era pouquíssimo, ficavam 200\$00.

Os professores eram tão mal pagos, até vou reportar até ao tempo do Rei D. Carlos, o 1.º Ministro era o João Franco. Então uma ocasião, uma representação de professores primários foi avistar-se com o Dr. João Franco e ele disse «vocês não precisam de vir pedir dinheiro. Então lá na terra, cultivam umas batatinhas, cultivam umas couvinhas, têm umas galinhas, têm porquinhos, e têm ainda catorze mil, que nessa altura recebiam catorze mil, nesse tempo contava-se por mil réis. Eram quinze mil, e recebiam catorze mil e quatrocentos e cinquenta, porque o resto era para descontos. E então, mandou-os embora com as troixas, que não precisavam de mais dinheiro do que aquele, porque tinham o suficiente para viver. No Porto, nesse tempo, tinham maior vencimento. Tinham 30 escudos, nesse tempo em que na aldeia em que recebiam catorze escudos e tal, aqui tinham 30 escudos, porque tinham as rendas de casa, havia um subsídio que era dado pela Câmara e havia depois um outro dado pelo Estado. Eu sei disso, porque eu tinha uma irmã que era professora aqui no Porto, recebia mais do que uma outra que estava lá na aldeia.

Era muito mal paga. As dificuldades que tivemos, não era só eu, éramos todos. Tinha uma colega que morreu, todos lhe chamavam D. Loló, era muito engraçada. Ela tinha 8 filhas e então dizia assim: «Eu no mês, dos dias que gosto mais é de 20 a 30, é quando eu vivo a vida mais descansada. Porque toda a gente sabe que de 20 a 30 não tenho dinheiro, portanto ninguém me pede.» E isto acontecia comigo e com nós todos. Eu tinha menos família, comigo só tinha 2 e enfim, lá ia levando a minha vida com muito sacrifício, com muito trabalho. Eu aceitava porque eu fui para esta profissão, não fui porque ninguém me obrigasse, logo se eu a escolhi, tinha de aguentá-la. E foi assim porque eu tinha família, tinha tomado compromissos, uma vez que eu tinha casado, tinha tido os meus filhos, eu tinha obrigações para eles, portanto tinha que trabalhar.

O Estado não pagava mais, de mais a mais no Estado Novo faziam-se umas contas. Até se contavam umas anedotas. As contas davam sempre para trás. Faziam uma conta tão engraçada, foi o senhor Ribeiro que me ensinou. Um chefe de família recebia tanto, não chegava. O dr. Oliveira Salazar dizia: vós não sabeis fazer contas. A dividir por tanto, são tantas pessoas, fazia as contas, eu agora já não tenho cabeça. Sei que no quociente dava uma quantia que se fosse depois multiplicada pelo divisor, dava muito superior ao dividendo. Uma vez fomos aumentados. Eu dava-me muito com o director dum Laboratório, e quando ele soube, escreveu-me uma cartinha a felicitar-me. Eu disse-lhe: «olhe, eu agradeço, mas não é caso para me felicitar, porque eu ainda fico a receber menos 25 tostões, porque aumentaram também os descontos».

Não se podia faltar

As professoras na altura não podiam faltar por atestado médico, mas faltavam. Estava lá uma senhora, já morreu por isso posso falar, na serra da Gralheira. Ela era de Lamego, e naquela altura, não havia aulas à 5.^a-feira. Ela vinha para Lamego às 5.^a e depois só aparecia na 2.^a-feira e era a vida dela. Coitada ela tinha frio, era uma rapariga nova também. Passava lá por minha casa. Eu estava à beira da estrada, ela não. Depois da camioneta, tinha de fazer um trajecto a pé, para aí uma hora. Eu estava melhor do que ela, apesar de estar mal, estava melhor situada que ela.

Nessa altura, não tínhamos facilidade em comunicar com o médico. Uma ocasião, a minha filha magoou-se no pé e eu tinha que ir com ela ao médico. Veio o inspector e não viu a sala aberta. Ao outro dia, passou e eu já lá estava. Conte-lhe o que tinha acontecido. «Pois é acontecem essas coisas, mas devia ter justificado a sua falta». O médico era em Lamego. Hoje esta situação está remediada, porque podem faltar, sem precisarem de obrigar a pessoa a mentir. Creio que até ao 25 de Abril se manteve isto.

A vinda dos inspectores

Os inspectores não vinham muitas vezes às escolas, nas aldeias apareciam pouquíssimas vezes, aqui na cidade, também não iam assim muito frequentemente. Confiavam em nós, nós éramos pessoas de confiança.

O valor da instrução e do exame

Uma ocasião aconteceu-me uma coisa engraçada, é que senti uma corneta a tocar. Era um homem que vinha vender fruta, vinha numa furgoneta. Vi a furgoneta

parada e vi pessoas à volta a comprar laranjas e fui comprar laranjas. Pensei que eram mais baratas e até eram. E eu disse: «olhe, queria aqui 2 quilos de laranjas». E não estive lá a olhar para o homem. O homem trazia uma balança, então encheu de laranjas e deitou, e depois voltou a encher e outra vez. E eu disse «olhe que eu só quero 2 quilos» e diz ele assim: «eu sei muito bem o que estou a fazer. Não deve nada». E diz ele assim: «eu ainda devo muito mais à senhora, é que se não fosse a senhora, eu não andava agora neste negócio, porque eu não me esquece de que eu fui fazer exame e foi a senhora quem me ajudou e depois aí é que eu tirei a carta.» E era então a razão daquele disparate. Eu até pensei, quando ele estava naquilo a deitar-me as laranjas: estás com alguma pinga a mais.

Práticas adoptadas no ensino

Quanto à maneira de ensinar a ler, há muitas maneiras. Uma vez, houve uma conferência em Lamego, para os professores daquela zona, eu também fui. Terá sido nos anos 50. Estava um escritor. Cada um apresentou a sua maneira de ver os assuntos, a sua maneira de agir e de trabalhar. O inspector acabou por dizer assim que todos os caminhos iam dar a Roma, a questão era segui-los com vontade. Falavam do método behaviorístico, eu até me custa dizer certas coisas, outros falavam no método João de Deus. Eu ensinei a ler e ficavam a ler bem. Pus aquela cartinha do Domingos Sequeira, que é colorida, traz umas figurinhas. Nunca usei o livro único. Só mais tarde. Esse livro único para mim não tinha vantagem nenhuma, nem para muitos dos meus colegas. As crianças só passavam a ler no livro único, depois de saberem já ler. A cartilha do Domingos Sequeira estava ao alcance de todas as bolsas. A criança olhava para as figurinhas e aprendia muito bem. Foi sempre o que eu usei, foi sempre a que me deu melhor resultado.

Eu nunca gostei da primeira classe, mas para activar mais um bocadinho, prometia-lhes uma prenda para o Natal, aquela que soubesse ler recebia um prémio e durante a semana dava uns papelinhos, umas senhazinhas e cada senha era um reбуçado. Ao fim de semana levava um cartucho de reбуçados. Quantas senhas, quantos reбуçados. E aquelas que tinham aprendido melhor, dava-lhes um livrinho de contos. Comprava-os com o meu dinheiro. O meu dinheiro era pouco, mas tinha de ser do meu dinheiro, porque ninguém me dava nada. Eu tinha pouco, mas eles tinham muito menos.

Eu fiquei 3 ou 4 vezes com a classe dos atrasaditos mentais, parece-me que nos últimos 3 anos fiquei com ela seguidamente, não se podiam chamar outra coisa. Juntavam-se todos aqueles que não produziam, e ficava um com eles, com essa classe, todo o ano. Aquilo era tirado à sorte.

II

MEMÓRIAS DA REPÚBLICA

Quando foi da Monarquia do Norte, em 1919, houve também umas perseguições grandes. Nessa altura, um meu tio era governador civil de Bragança. Foi quando entrou o Paiva Couceiro pela Covilhã, com as suas tropas. Aqui, no Porto, havia

um teatro, o Eden, onde prenderam os republicanos e os castigaram duramente. Havia uma senhora, que vivia na rua do Bonjardim, não me lembro do nome dela. Essa é que tocava piano lá no Eden, enquanto os perseguidores tratavam mal os republicanos que tinham prendido, ao som da música. Contaram-nos isso, não sei se é verdade ou não.

O Afonso Costa foi um grande estadista, é essa a ideia que tenho dele. Foi um amigo pessoal do meu tio, o mais novo, irmão da minha mãe. Era um grande republicano também. Ele andou em Coimbra, os estudantes eram muito republicanos, foram eles que trabalharam muito para a formação da República. O meu tio fazia parte do grupo, eram todos republicanos, eram todos amigos, tinham os mesmos ideais políticos. Depois de implantada a República, divergiram, era como agora, organizaram-se em partidos, de maneira que este partido não podia ver o outro. A minha gente é dos tais que antes quebrar que torcer. O dr. Afonso Costa tinha, quanto à sua conduta pessoal, uma maneira diferente de ser da do meu tio. De maneira que afastaram-se e perseguiram-se. O meu tio foi senador. Naquele tempo, havia a Câmara dos Deputados e o Senado. No Senado, discutia-se como hoje se discute, às vezes faziam para lá um banzé, havia coisas desagradáveis. Uma ocasião, o dr. Sousa Júnior, médico e senador, até «chegou» ao meu tio, acho que até o agrediu. O meu tio puxou de uma arma. Acudiram, separaram-nos e ele voltou para o agredir. Havia cenas assim. E com o dr. Afonso Costa, o meu tio não se dava bem de modo nenhum. Quando foi do 14 de Maio, talvez em 1916, na altura o meu tio trazia uma questão grande com o dr. Afonso Costa e esse processo estava a ser tratado no tribunal da Covilhã. O meu tio vinha de lá, quando soube da revolta de 14 de Maio. Chegou à estação da Barquinha. Estou a dizer mal. Ele vinha no comboio. Vinha o dr. João Chagas, vinha a esposa, vinha o dr. Carlos Falcão, e não sei quem mais. Parece que foi assim: o meu tio entrou no comboio, na mesma carruagem, e não lhes falou. Não sei se foi o dr. João Chagas, se foi o Paulo Falcão, que disse um para o outro: «Não sei porque é que esta besta não me fala». Houve ali uma troca de palavras, o meu tio puxou do revólver e disparou sobre o João Chagas e o João Chagas ficou sem um olho. O meu tio foi preso, foi levado para a estação, houve um grande burburinho, sentaram-no na cadeira da estação. O chefe da estação perguntou-lhe: «está satisfeito?» «Não, estou insatisfeito». Nesta troca de palavras, veio um tiro apontado à cabeça do meu tio que o matou imediatamente. Não se soube nunca quem o matou. Uns diziam que tinha sido disparada de um outro comboio, outros diziam que tinha sido a Guarda Republicana, outros diziam que tinha sido o Administrador da República, enfim, nunca se conseguiu saber. Na ocasião, não havia notícias, não era como é hoje. Nós soubemos do acidente pelo jornal, que chegou tarde e a más horas. Um senhor de Amarante, que soube primeiro do que nós do acontecimento, disse: «Façam o enterro ao João de Freitas condignamente». E recebeu resposta que a família já tinha aparecido e portanto, já tinha sido sepultado, quando isso não era verdade, porque a família só soube quando ele já estava sepultado. Sepultaram-no lá na Barquinha, sem caixão, sem coisa nenhuma. Foi só embrulhado num sobretudo, e foi como o meteram na terra. Só passaram 5 anos, passado o prazo legal, é que o deixaram levantar. Hoje está em Agramonte. Teria aquele acto sido encomendado pelo seu inimigo político? Não sabemos, porque eram umas informações tão desencontradas, que não se consegue saber como aquilo se passou, tudo envolto em mistério. O meu tio era uma pessoa muito nervosa, tinha ficado assim depois do falecimento da mulher, que era filha dum grande republicano também. Ela morreu de parto. Aquilo deixou-o muito nervoso, estava sempre com uma grande excitação. Nunca mais quis voltar a casar.

Uma tia por afinidade membro da Liga Republicana de Mulheres

Uma minha tia por afinidade pertenceu à Liga das Mulheres Republicanas. Ela até tinha graça às vezes ao falar. Às vezes, dava-lhe para um lado, e outras dava-lhe para outro. Por exemplo, era muito chique frequentar a Igreja, frequentar os sacramentos e ela caía para esse lado. Mas se fosse o contrário, ser revolucionário, ela também caminhava para esse lado. Não era muito consistente nas suas opiniões. Era um bocadito volúvel, prendia-se demais com as modas. O meu tio João, esse que mataram, é que encontrava graça, é que fazia as suas troças, é que tinha as suas ironias. «Ela pertence à liga das mulheres cagonas». Não era por maldade, nem era por antipatia, nós até a estimávamos, toda a família a estimou sempre muito, e ela também estimava muito a família.

III

A VISÃO DO MUNDO

Senti sempre uma independência muito grande através do meu trabalho de professora

Nunca tive intenções de deixar o ensino e deixar de ensinar. Mesmo eu não aconselho ninguém a deixar de trabalhar. Conserva-nos sempre uma independência muito grande. Senti sempre isso na minha vida. É uma coisa que nos torna independentes é vivermos do nosso trabalho. Dá-nos um «à vontade» e felicidade. Basta isso de nos sentirmos independentes e capazes de vivermos por nós, pelos nossos próprios meios. Torna-nos felizes. E o trabalho é uma condição humana, de maneira que quem não passa o tempo a trabalhar, como é que o há-de passar, eu não sei como é que se pode passar. O trabalho é sempre uma coisa nova. Embora seja sempre o mesmo, mas é sempre humano.

Em relação ao trabalho das mulheres, não concordo de modo nenhum que a mulher esteja submissa ao companheiro. Submissa da sua vontade é uma submissão voluntária, agora obrigatória, não, porque eu não aceito imposições de ninguém. Isto de nós nos sentirmos submetidas a uma vontade e a uma situação económica, porque muitas mulheres não tinham remédio senão sujeitar-se às imposições do companheiro, fossem elas de que natureza fossem, porque a sua situação económica exigia que assim fosse. Elas não podiam contar com o seu trabalho que foi sempre mal pago, o trabalho das mulheres foi sempre mal pago, portanto não era nunca suficiente para sustentar o seu filho se o tivesse. Estava portanto dependente do companheiro, economicamente estava dependente do companheiro.

A professora e a comunidade aldeã — tinha de me conservar no lugar que devia ocupar

As pessoas na aldeia davam lenha, não era preciso pedir-lha, levavam lá lenha, deitavam à porta, cada um levava o seu molho e deitavam na porta. E broa, davam broa que eu não comia, dava à Belmira. Matavam o porco e davam muita carne de porco, porque eles parecendo miseráveis a quem entrasse ali, não era tanto assim, todos matavam o seu porco.

Nunca fui à matança do porco. A gente tem de manter uma certa posição, não era a questão de achar impressionante, tinha de me conservar no lugar que devia ocupar. É que as pessoas quando se banalizam, digamos, não podem impor-se tanto, e eles contavam, durante aquele ano, contavam comigo para tudo. Era preciso um atestado, era eu quem redigia, e depois o da junta lá assinava. Era preciso qualquer escrita que fosse, e iam ter com a professora, era sempre, a senhora faz isso? sim, senhora, faço. De mais a mais, quem é que sabia ler? Era o tal senhor Albino e mais não sei se um genro dele, e mais ninguém.

Não havia festas, não havia nada de convivência, era um lugar dos mais atrasadinhos. Nunca estive em festa nenhuma na aldeia. Depois efectivei e parece-me que não frequentei, tinha sempre que fazer.

Nunca deixei os meus filhos sentir necessidades

Herdei alguma coisa dos meus pais, que vendi para criar os filhos, tinha umas propriedadezitas boas, tinha de olival, eu produzia duas pipas, duas pipas e meia de azeite e era um rendimento bastante bom. Tinha pomar de laranjeira e tinha terreno para cultivo, de maneira que vendi. Vendi e hoje tenho pena de ter vendido, mas não tive remédio senão desfazer-me do que tinha, porque eu nunca deixei os filhos sentir necessidades e depois trabalhava também no ensino particular e claro, fazia outro vencimento mais ainda do que aqui, portanto ia remediando, íamos remediando mas com economias sempre, com muita economia.

Custava-me mais ensinar a 1.ª classe

O trabalho de um professor primário é muito mais difícil porque é a base de toda a aprendizagem. E depois são crianças muito miúdas, eu falo até por experiência própria. A mim custava-me muito mais ensinar a 1.ª classe do que ensinar a 4.ª. Acho que é mais difícil por vários motivos. Primeiro, porque a criança sai do ambiente familiar e vai para um ambiente desconhecido. Portanto ela sofre já um bocadinho com isso, agora tem já os infantários. Segundo, em geral nas nossas aldeias, e nas cidades também, os ambientes familiares são muito atrasados, portanto a criança é um ser que está, pode dizer-se, de olhos fechadinhos, ela vê o professor ou a professora, como uma pessoa inimiga, porque os pais em casa, que não conhecem aquilo que estão a dizer, quando a criança prevaricou e assim «deixa estar que tu vais para a escola e lá a senhora professora, ela faz-te as caridades», põem-lhe medo em lugar de dizerem «Vais para a escola, onde vais aprender», põem-lhe medo, a criança vai portanto cheia de medo para a escola. Há também a contar com as deficiências alimentares que nós notamos, uma criança que não é bem alimentada, ela não aproveita como uma que é bem cuidada. Até os cuidados de higiene, tudo isso concorre, tudo isso faz falta à criança, o andar bem lavada, o andar bem vestida, o andar bem penteada, o andar cuidada debaixo do ponto de vista de saúde, tudo isso concorre para o aproveitamento escolar. De modo que quando ela vem pequenina, de casa, é uma complicação muito grande, é uma dificuldade muito grande, depois claro ela vai-se adaptando, já gosta da escola, já tem os seus amiguinhos, e vê que a professora não é aquela fera que os pais lhe pintaram em casa, e até chega mesmo a ser amiga, até chega mesmo a ter as suas confidências para a professora.

Não gostava de ensinar, sobretudo, as crianças mais pequenas. Vêm muito pequenas, vêm dos braços da mãe, e é difícil trabalhar com eles de acordo com o seu meio social. Uma vez, na escola da Sé, onde fui professora muitos anos, estava a fazer a chamada, esqueci-me de uma miúda. De repente, vi um rego no chão. Segui com os olhos e vi uma miúda: «Então, ó minha mijona, estavas aí?» a miúda não esqueceu isto mais, e nunca mais me falou. Nem para me pedir o pão da merenda.

Uma ocasião lembro-me, teve graça a garota, o pai tinha tido uma questão com a mãe, uma questão muito grande e saiu, foi-se embora e depois, contou-me «o meu pai foi-se embora, fez a mala e foi-se embora» «então agora estás mal, que não tens quem te compre os cadernos» e diz ela assim «já lá tenho outro». «Já lá tens outro?». «Já lá tenho outro, a minha mãe já lá tem outro pai para mim», «então está bem, já não estás tão mal». Passados dois dias ou três, o pai foi lá para transferir a pequena para o Carvalhido que não se separava da mãe. Eles lá sabiam das suas razões.

Mas, para mim, a primeira classe era muito difícil, porque eram muito pequeninas, não podia talvez entendê-las como elas precisavam, eu gostava mais da 4.ª. Procurei sempre leccionar a 4.ª, porque já tinham outra capacidade, já estavam adaptadas.

As crianças da aldeia são mais receptivas

Ensinar as crianças da aldeia tinha certos aspectos, talvez, menos difíceis, porque, as crianças da aldeia conhecem muito bem a natureza, se se lhes falar nos animais, nas plantas, como é que se fazem as culturas disto ou daquilo, elas sabem tudo isso, estão habituadas a ver nascer o sol, a vê-lo esconder-se, e portanto não precisam de uma explicação muito grande para entenderem como é esse fenómeno do dia e da noite. Essas coisas naturais, elas entendem muito bem. Evidentemente que não conheciam o carro eléctrico, as coisas da cidade desconhecem-nas. Entendo que as crianças da aldeia são mais receptivas, as crianças da cidade têm a sua atenção mais dispersa, porque vão atravessar uma rua têm de ver o automóvel que vem de um lado, que vem do outro, dão mais atenção ao movimento das coisas.

Os bairros populares — aquilo é fome, peste e guerra

Eu estive no bairro da Sé, ali aquilo é fome, peste e guerra, aquilo ali há coisas que podem pôr os cabelos em pé. O meu marido, que era professor no bairro Gomes da Costa, ali aquela população é mais estacionada, têm um ambiente muito diferente. Ele até tentou muitas vezes pedir a minha transferência para lá. Eu nunca quis sair da Sé, nunca quis sair, porque eu estava já muito habituada com eles e eles comigo e eu até entendia que talvez fizesse lá mais falta do que lá no bairro do Gomes da Costa, porque ali aquela gente precisa muito, muito, muito de educação, principalmente de educação. Mais de educação do que até de instrução talvez e eu fazia por aproveitar todos os ensejos para lhe dar um caminho bom. Porque eles ali na Sé, é disso que precisam, ali na Sé precisam muito, muito, muito.

Brio profissional

É claro eu saí da Sé e não fiz lá falta nenhuma, mas a gente tem assim um bocadinho de, não é vaidade, brio. Pois eu estou aqui devo fazer, não devo sair,

enquanto aqui estiver, devo fazer o melhor que puder e foi isso que eu fiz. Não faria grande coisa, sabe que eu até, às vezes encontrava graça, porque muitos «Ai eu obtenho estes resultados, obtenho aqueles, eu faço assim, eu faço assado» e eu ficava assim a olhar e dizia: «eu não sou capaz de fazer aquilo que vocês fazem, porque vocês têm os resultados tão bons e eu não sou capaz de obter coisa nenhuma». Porque era, eu não conseguia aquilo que eles me diziam que conseguiam. Também estava convencida de uma coisa: aqueles que diziam que conseguiam era mais do que aquilo que conseguiam. Eu fazia aquilo que podia, ou bem ou mal, fazia aquilo que podia.

Não senti a falta de deixar de ensinar. Penso de uma maneira diferente de muitas pessoas, e às vezes nem acredito naquilo que os outros me dizem. Senti aquela falta de camaradagem, dava-me muito bem com os colegas, gostava muito deles e eles também gostavam de mim. Sentir falta de trabalho, propriamente não. E falta de convivência com as crianças, não senti. Se estivesse ao serviço hoje era capaz de me vir embora, e que estivesse nova, era capaz de me vir embora, porque as crianças de hoje estão muito mal educadas. Eu falo até contra os meus bisnetos, as crianças de hoje estão insuportáveis e os pais ainda mais insuportáveis.

As mudanças no ensino no pós 28 Maio 1926

No 28 de Maio estava já em Portugal. Eu estava muito ausente das políticas nessa altura.

Houve modificações no ensino, depois do 28 de Maio. Em primeiro lugar, para tomarmos posse de uma escola, tínhamos de apresentar uma declaração como nem tínhamos sentimentos sobre os filhos. Tínhamos de ensinar moral e doutrina cristã. Tínhamos de falar no Estado Novo, passar exercícios sobre o Estado Novo. Eu não concordava assim. De resto, os programas, eu talvez os achasse mais convenientes do que os actuais pelo seguinte: as crianças saíam com mais habilitação do que saem hoje. Havia os exames de admissão ao liceu, que eram uns exames muito salutaros. Eu acho que com a 4.^a classe de então, as crianças saíam para a vida prática para enfrentar um trabalho. Enfim, não digo um trabalho de grande projecção, mas para entrar num balcão, para praticantes de escritório, eles iam com habilitação bastante e hoje com a 4.^a classe não sabem senão assinar o nome muito mal. Nos programas actuais, há coisas que eu discordo. Eu hoje se estivesse ao serviço oficial, vinha-me embora, porque nem aturava as crianças, estão muito malcriadas, nem concordava com os programas, embora eles não sejam difíceis. E vejo que aqueles que trabalhavam quando eu, e alguns ainda continuam, eles discordam desta maneira de agora se trabalhar, discordam.

A situação das mulheres

O homem nesse tempo, em relação à mulher, considerava-se um senhor, era o senhor da mulher com quem tinha casado porque tinha lá escrito o nome e tal de maneira que era o dono, era um dono, não era um companheiro. Bem, hoje são já uma coisa muito diferente, não quero eu dizer que não haja donos, porque os há, mas já estão até mais camuflados. Esses mesmos que se julgam bons até já não o fazem tão ostensivamente porque já têm assim um bocadinho de acanhamento, de vergonha e por isso lá limitam mais a sua supremacia, a sua supremacia que eles pensam que são

superiores, às vezes até são inferiores e a prova de que são inferiores é essa de se julgarem superiores.

Em relação ao facto de as mulheres trabalharem, as outras pessoas em geral, às vezes diziam: Ah, ela anda a trabalhar! Umas lamentavam: coitadinha, porque precisa a tal ponto. Outras diziam: melhor elas estivessem em casa a cuidar do marido e dos filhos. Como vê, ouvia isso. Em lugar de estar num escritório, em lugar de estar num consultório, fazia melhor figura se estivesse em casa a cuidar do marido e dos filhos. Viam as coisas assim. Outras pessoas não, outras pessoas diziam, ah, coitada, trabalha porque precisa de trabalhar, não tem o suficiente para dispensar o seu ganho e portanto tem de auxiliar o lar. Há sempre maneiras de ver discordando-se ou concordando-se, conforme. Nunca me fizeram muitas pressões para que deixasse de trabalhar antes pelo contrário, disseram sempre trabalha, trabalha para não passar fome.

Leonor da Silva e a dr.^a Guilhermina Prata, eram duas médicas que exerciam como médicas e não tenho conhecimento de que houvesse mais nenhuma, porque de facto elas não se dedicavam digamos, acho que até nem tinham admissão nas faculdades, nas respectivas faculdades, basta que aqui no Porto não havia um liceu feminino, o primeiro liceu feminino que houve aqui no Porto foi criado em 1914, 1915, à volta disso. Eu fui aluna do 1.^o ano do liceu feminino que foi criado aqui no Porto. Era o liceu nacional feminino do Porto e portanto as raparigas não tinham um liceu para frequentar e alguma que, por ventura, pretendesse seguir qualquer carreira, frequentava o liceu masculino.

Na República havia condições mais abertas para uma mulher. Até aí não havia divórcio, quem estabeleceu a lei do divórcio foi o dr. Afonso Costa e até aí não havia. Havia a separação de pessoas e bens, isso existia já, mas divórcio não, a mulher que porventura tivesse que se separar, não podia casar outra vez. Isso também aconteceu depois com o Estado Novo, porque havia situações dessa natureza, havia situações muito difíceis. Eu tive aqui em casa uma empregada que tinha um filho que fisicamente não era filho do marido mas legalmente era. Lá constava, ela era casada e tinha-se separado do marido, ela tinha o filho e lá na cédula pessoal, lá vinha filho do marido. E no entanto ele era filho de outro e não podiam de modo nenhum legalizar qualquer situação que às vezes se tornava bastante necessária. Também não podiam exercer qualquer profissão, estavam vedadas, a frequência estava vedada em certas faculdades, as mulheres não podiam frequentar Engenharia, quem era que pensava em se inscrever na Faculdade de Engenharia? Estava vedada. Direito também e outras não sei, não eram facultadas às mulheres a frequência dessas profissões.

HISTÓRIA DE VIDA

ANA

I

CONTEXTOS E PERCURSOS

Os meus Pais trabalhavam muito

Nasci em 1901 em Bragança. Fiz a escola primária sendo minha professora a irmã mais velha.

O meu pai era uma pessoa que trabalhava muito, muitíssimo para criar 9 filhos e sem riqueza. A mãe também, mas em casa. O meu pai era corajoso e a minha mãe, muito corajosos. A minha mãe nunca saía de casa. Eu até julgava que ela não sabia andar na rua. Tínhamos uma rapariguinha, quase sempre, para andar com os meus irmãos ao colo, porque do princípio até ao fim, era muito trabalho para a minha mãe.

A minha mãe tinha muita habilidade e era o que valia, a minha mãe punha-se à máquina e de qualquer coisa arranjava-nos isto ou aquilo e já saíamos à rua, assim, ajeitados, a minha era muito habilidosa como o meu tio. E eu nenhuma. Quando eu era mais nova, fiz algumas coisas, mas não era aquele espírito natural da minha mãe e do meu tio, aquilo saía-lhes. O meu pai gostava das coisinhas assim tudo ao bom, porque habituou-se logo de novo a governar-se a ganhá-lo e a gastá-lo. Não tinha muito tempo para estar com os filhos, às refeições, e aos domingos dávamos um passeio, com aqueles que eram mais pequenos. Gostávamos dele e da minha mãe, eles foram qualquer coisa, qualquer coisa... Era muito controlada, sempre em casa. Trabalhava naquilo que era preciso, a arrumação da casa.

Eu e mais três das minhas irmãs fomos para professoras primárias. A mais nova foi para o ensino por vocação, gostava de crianças. A minha irmã mais velha era uma inteligência, foi uma aluna brilhante, queria até que os professores lhe dessem 20. Mas um dos professores não lho deu, justificando que 20 só daria a quem soubesse mais do que ele. 19 dava a quem sabia tanto como ele.

A minha irmã mais velha era muito tempestuosa, porque era muito inteligente, eu apanhei muito dela. Palmatoadas, uns bofetões, puxões de orelhas. Bofetões, era a torto e a direito. Sabia, ela sabia. Porque dedicava a sua vida à leitura. Ela lia muito, parece-me que esgotou as fracas bibliotecas que havia em Bragança, porque toda a gente gostava muito dela, ela era muito interessante. Ela fez exame de 4.^a classe com sete anos, porque naquele tempo podia fazer-se com a idade que se quisesse, e ela ia para uma professora que não era oficial, uma senhora que dava aula e que perguntou:

«Querem que a Céu faça a 4.^a classe?», o meu pai ficou, «Oh minha senhora, não, pois só tem 7 anos», mas depois lá foi, a senhora pô-la e ficou bem, distinta. Nesse tempo os exames de quarta classe faziam-se nos liceus e interrogatórios pelos professores dos liceus. No meu tempo, não, era na escolinha primária e o interrogatório pela professora ou por outra. Depois ela ficou em casa, ainda andou a bordar numa professora que lá havia, já costurava menos mal porque a minha mãe dava-lhe o seu jeitinho, e lá esteve até ter a idade de ir para a Escola Normal aos 16 anos.

O meu irmão foi para o Seminário, mas depois ele disse terminantemente ao meu pai que não queria ser padre, e que não ia mais para o Seminário, que o pusesse onde quisesse, para uma oficina, não interessava, de maneira que depois foi fazer o 5.^o ano do liceu, mesmo nesse ano que saiu, ficou bem. Depois foi para o Brasil. Vieram cá uns ricos.

Vivi numa aldeia, mas era uma vila dantes, foi vila primeiro do que Macedo de Cavaleiros. Fui para lá, mas ainda fui na malaposta, como chamavam dantes. Ia de Bragança, até Macedo, não sei, porque só tinha 4 anos. Era uma das melhores aldeias... fui para lá viver com 3 anos.

Como nós éramos nove em casa, estava quase sempre em casa dos meus tios. Fui criada muito indolente, porque fui criada com esses meus tios, ele era padre e a irmã. Para a minha tia, eu era assim a menina bonita, feia como tudo, mas para eles era a menina bonita e mais nada. Eu não era assim muito inteligente para trabalhos de casa nem nada.

Em pequena, juntava-se muita canalha para brincar perto de casa.

A entrada da turma feminina no liceu em Bragança — foi um assombro!

O meu pai não era republicano. O que ele cria era que nós tivéssemos todos uma posição, meteu-se-lhe na cabeça. Era de admirar, foi de admirar.

E como digo entrou tanta rapariga para o liceu que não era religioso. Logo que pude ir para a Escola Normal fui para lá, porque o que o meu pai queria era posição para todos, era ganhar a vida, já que nós éramos nove filhos. A minha mãe gostou que eu fosse para o liceu. A intenção dos meus pais era o emprego, era tornar-nos independentes como realmente conseguiram, foi qualquer coisa.

As minhas irmãs não foram para o liceu porque naquele tempo ninguém ia, a minha irmã, a mais velha, tinha 16 anos mais do que eu. O primeiro a ir para o liceu fazia uma diferença de 6 anos. A minha irmã estava mais ou menos decretada para quando pudesse entrar para a Escola Normal entrar, porque via-se bem que era uma inteligência. Entrou, tinha a 4.^a classe.

Para já, no meu tempo, já foi de uma admiração em Bragança em que fomos 24 raparigas para o 1.^o ano do liceu, foi um assombro, não se falava de outra coisa. Eu tinha 10 anos. Isso foi em 1911, já com a República. Era um liceu de rapazes e raparigas. Eu tinha no meu 1.^o ano, três rapazes, um era surdo, outro manco e o outro não sei o que tinha, eram todos assim — era uma turma de raparigas. Só para dizer que no meu 1.^o ano, foi tanta rapariga para o liceu porque eu encontrava no 2.^o ano dez rapariguitas pelos corredores e no 5.^o ano, uma e no 6.^o ano nenhuma e era assim. As pessoas ficavam admiradas de terem entrado vinte e quatro raparigas para o liceu, uma turma e tínhamos 3 rapazes. Havia mais turmas, mas de rapazes.

Eu recorde-me perfeitamente, havia nesse tempo dois liceus em Bragança, porque o liceu já era pequeno. E então com a questão da República, apoderaram-se do Seminário e fomos para lá nós. Acabou-se o Seminário e puseram lá o liceu, havia o

Liceu de Baixo e o Liceu de Cima, o liceu de Baixo não era longe, e no liceu de Cima estavam as primeiras classes, depois é que misturaram. Deixei o liceu porque fiquei reprovada no 2.º ano.

«Se não vai mais uma para a Escola Normal, tudo se perde»

Entrei na Escola Normal, fazendo o exame de admissão. Terminei o curso em 1919, aos 18 anos, com 12 valores. Com 19 valores tirou a minha irmã mais velha, que era a minha professora, essa era esperta, eu não. Eu era pouco estudiosa, não tinha tendência para estar a estudar. Era aborrecido estar a estudar.

Vinha tudo para Braga, quem queria boa classificação vinha para Braga. Era porque deixavam passar. Tanto assim que ainda me disseram quando fiz o 3.º ano, quer subir a nota? Queres ir para Braga? Não, nunca. E talvez nem fosse verdade, ditos do povo...

Na escola, estava gente de um certo valor, alguns dos professores, por exemplo aquele Augusto Moreno, um homem que só se dedicava a isso. A mulher era professora de labores e caligrafia. Era a única professora da Escola. Não, tinha lá a professora de francês. A D. Cândida Florinda. Ela era bastante inteligente. Gostava delas. Havia também o professor Felgueiras. Também tive um professor que era filho do Moreno.

Gostei de andar no curso do Magistério, porque me sentia bem lá, mesmo muito bem.

Na escola o número de raparigas excedia, e muito, o número de rapazes. Eles estavam sempre na última fila. Nós éramos tantas que estávamos no Salão Nobre da Escola Normal. Era muita gente na Escola Normal, no meu tempo. Não havia outra coisa em Bragança e o liceu foi durante muito tempo apenas até ao 5.º ano, depois é que puseram o 6.º ano.

Na Escola Normal eram muito rigorosos com os rapazes e as raparigas. Eram muito, muito, o Director era um engenheiro. Havia muitas disciplina entre eles, não se podia chegar uma rapariga a uma janela. Bragança já não está na mesma, a Escola Normal ardeu. Vinham para ali, sentavam-se no muro e os professores do liceu ficavam furiosos porque os rapazes ficavam ali a ver as raparigas da escola. A grande distração dos rapazes era ir para ali para a taberna do Zoio.

Na escola, havia muita vigilância, muitíssima. Não deixavam chegar as raparigas às janelas. Os rapazes nunca iam lá para dentro, ficavam sempre cá fora, não sei se havia algum coberto por causa das chuvas. Tinham um recreio à parte, saíam para um lado e as raparigas para outro, à parte, completamente. As raparigas ficavam em geral dentro da sala e os rapazes saíam, e quando elas precisavam de sair, tinham de pedir autorização. E nem deixavam as raparigas namorar.

Depois acabava a escola, e iam logo direitinhas para casa. Se fosse hoje, tinha sido diferente, muito diferente, nem sei qual seria melhor. Assim exterioriza-se mais aquilo que vai dentro e pode-se evitar muita coisa, assim aqueles que estavam lá dentro com ideia disto ou daquilo ou daqueloutro a pensarem asneiras ou disparates, a gente nem sabe avaliar a vida da gente. Não se ia apanhar ar entre as aulas. A sala estava apinhada de gente, havia o Salão Nobre que era enorme. A maior turma era a nossa, que estava no Salão Nobre e depois eram mais turmas, era muita gente, tanto assim que teve de fechar a escola.

Naquele tempo era um bocado desprezível para um rapaz ir para a Escola Normal, eram muito poucos. No meu tempo na Escola Normal notou-se logo, desistia

tudo de ser professor primário, parece que tinham horror, mas depois não, depois saíam muitos professores, andavam no liceu e até mesmo introduzia-se na cabeça às raparigas: — «olha lá vai outra para a Escola Normal, se não vai mais uma para a Escola Normal, tudo se perde», era tudo assim.

Era muito difícil arranjar lugar de professora

Quando acabei o curso do magistério, era muito difícil arranjar um lugar de professora. Fui viver com o meu tio padre numa aldeia.

Só obtive lugar em 1927. O edifício onde funcionava a escola pertencia aos meus tios, que o alugaram ao Estado. Foi assim que arranjei lugar. Aí estive mais de dez anos. Tive uma aluna que vive agora em Viana do Castelo, foi minha aluna, e ela é professora do liceu, primeiro era professora primária, e depois estudou, ela era muito inteligente.

Casei quando ainda dava aulas nessa aldeia.

O entretecer da vida profissional e familiar

Depois permutei e fui para uma outra aldeia, que era terra do meu marido. Era a casa grande da terra.

Aí, fornecia refeições aos alunos da escola, pois muitos vinham de longe. Tinha uma pessoa que cozinhava as refeições na antecâmara da escola. Era o dr. António Quintela que arranjava os subsídios para sustentar o refeitório. A irmã do dr. António Quintela até costumava dizer, em referência à casa deles, que a sua família era o escadote por onde subiam todos. Era boa pessoa. Durante algum tempo servi refeições, mas depois suspendi, porque o Governo não dava e estar a pedi-lo aos pais para darem aos filhos, não.... Enquanto foi viva a minha sogra, ela fornecia muito, muito caldo, depois... Só servi as refeições enquanto o meu marido viveu. Ele morreu em 1945, não durou muito.

Estive lá até me reformar, até aos anos 60, estive lá muitos anos, mais ao menos 15, 16 anos.

Tive duas filhas e um filho. A mais velha ficava com os meus tios, ele era Padre. Eu ia dar aulas à aldeia. E a outra, enquanto fez a instrução primária, esteve sempre comigo e o rapaz também, até que a mais nova tirou o curso de professora. Agora, é casada e já tem filhas, e o rapaz está numa escola, e ganha bem. Tirou o curso de técnico agrícola.

Quando os meus tios viviam na aldeia, eu deixava a minha filha mais velha e ia 5 km a pé ou a cavalo para dar aulas, e regressava à tarde. Depois o meu tio foi para Bragança viver porque se retirou do serviço e levou a minha filha, e fiquei com a outra que era dois anos mais nova.

Depois fui viver para uma casa que uma senhora minha amiga me ofereceu, era só ela. Fui para lá viver com a criada e a minha filha. Depois fui para a cidade e a minha filha cresceu e já não precisava de mim, ficava com os meus tios, andava eu só.

Era difícil viver só, muito difícil e principalmente porque não tinha uma mulher para andar com ela, era uma raparigota, nem sempre dão bons tratos, tinha umas senhoras, boas pessoas, que iam deitando o olho a ver como a rapariga tratava porque tiravam-nas do colo, sentavam-nas no chão, em qualquer sitio.

A família do meu marido era rica

A família do meu marido era rica. A minha sogra é que tinha o dinheiro, tinha as propriedades e a casa que era enorme, era a maior daqueles lados, porque o pai dela era um grande administrador, mas o marido dela não, tinha andado no Seminário.

A minha sogra depois teve uns grandes desgostos, até se transtornou um bocado, já eu estava casada. Ela teve 6 filhos, três raparigas e três rapazes. Os três rapazes viveram, o meu marido morreu com 43 anos. Das raparigas, a mais nova tinha 14 anos quando morreu, a mais velha andava no 5.º ano do liceu e a outra andava no 2.º ano. Tubercularizaram. Ela assistiu àquilo. Ela foi para Bragança com os filhos quando começaram a ir para o liceu, fizeram lá o 7.º ano todos. Depois os dois mais velhos foram para Lisboa para a Universidade, o meu marido e o irmão a seguir. Foi depois de fazerem o 7.º ano, foi ele primeiro, parece-me, e depois foi um outro irmão, que estava casado com outra minha irmã, esse era 1.º oficial de finanças. Andavam os dois em Lisboa. Quando lhes morreram as irmãs, a mãe ordenou, porque era autoritária, queria os filhos todos ali em casa, e chegou a enlouquecer um bocado. O homem teve de os mandar vir, eles não queriam vir, estavam esses dois lá em Lisboa, os dois mais velhos. Deu-se o caso das irmãs tubercularizarem e diz-se que foi por isto: eram muito caritativas, gostavam muito, mas a higiene não seria muita porque qualquer gente da freguesia não só da aldeia delas, quando tinham um doente iam para lá, para casa deles.

A casa era pequena, os rapazes dormiam para a frente, tinham um quarto e tinham uma salinha estavam bem. Elas viviam para o outro lado, a casa tinha duas frentes. Tinha um quarto que tinha janela, mas pequena e dormia ali tudo, doentes ou não doentes, porque não tinham mais espaço para camas. E esta gente dormia toda junta. O quarto era razoável, mas não era assim para ter camas como num dormitório. A mulher teve um grande desgosto de perder as duas filhas mais velhas de tuberculose ao mesmo tempo. A outra tiraram-na de casa, não morreu de tuberculose, mas morreu de doença do coração.

Depois os rapazes ficaram em casa e foi mal. Uma senhora que lá estava professora, uma senhora idosa, talvez da idade da minha mãe naquele tempo é que dizia: — «então agora hão-de ficar aqui assim estes dois rapazes». Andavam com os criados, eram uns sete ou oito criados. E esse senhor é que puxou para lá o mais novo e lá conseguiu que entrasse para as finanças, e o outro também podia ter feito a mesma coisa, mas ficou em casa, porque fazia muita falta. Não trabalhava nas terras, vigiava, orientava, indicava o que era preciso.

Ensinava as mesmas coisas a rapazes e raparigas

Inicialmente eram duas escolas, uma para raparigas, outra para rapazes. Quando na aldeia estive uma das minhas irmãs mais velha, como professora, havia nesse tempo lá professor e professora. Parece-me que a minha irmã, que estive antes de mim, só deu aulas a raparigas.

Depois passou a ser mista, porque era difícil arranjar 30 raparigas e 30 rapazes. Eu ensinava as mesmas coisas a rapazes e a raparigas. Quanto aos trabalhos, era apenas um pró-forma, fazia de conta. E os rapazes não aprendiam agricultura.

Uma vez as conferências pedagógicas

Uma ocasião houve uns três dias, em Mirandela, conferências pedagógicas já eu tinha uma filha, a minha filha ficava com a minha tia, eu lá ia de manhã mas pedi logo autorização para ir dormir a casa. Ora de Mirandela à aldeia ainda é um bocado, mas deram logo autorização por causa dela ser miúda, já estava habituada a passar o dia a biberão, era a minha tia que cuidava dela, senão não sei como seria.

Nunca tive a visita de um inspector

Nunca tive uma visita de nenhum inspector, eram 4 km ou 5 de Salcelas e em Salcelas é que tinha apeadeiro, onde descia e subia eu para vir para Bragança.

O dia dos exames da quarta classe

Eu saía da aldeia, às vezes às quatro horas da manhã, para ir até Macedo a cavalo. Por causa dos exames, ia levá-los aos exames, sair dali, levantarem-se àquela hora. Às nove já estavam eles cheios de sono. Então o exame era em Macedo de Cavaleiros, o exame da 4.ª classe. Preparar-se, lavar-se e vestir-se. No dia dos exames, eram mais de dez quilómetros a cavalo, se lhe dava alguma para cair. Como ficaria lá eu, e eu a pensar: olha eu que estou tão estafada de me ter levantado a esta hora, como estarão eles, que farão eles, depois ninguém dava conta destas coisas, só cada um é que as sentia, e as crianças da aldeia que nunca tinham visto nada.

Houve uma ocasião, uma delas que era uma garota muito mexida, engraçada por sinal, inteligente talvez, não era tola, de maneira que estas crianças custam, porque estão aqui, estão ali e estão além, estão em toda a parte, basta a gente virar as costas, elas... e eu sabia bem o feitio dela e pensei bem: se a deixais à vontade, bem não sei se não virá da última carteira para a primeira e da primeira para a última, e quando vão dar com ela, juntou os tinteiros de todas as carteiras, e uma das professoras disse «Oh sr.ª D. Ana, olhe é sua aluna?», e eu disse «Eu não lhe disse, eu não lhe disse». E era assim, e aquilo meteu graça, tinham coisas muito engraçadas, depois ria-me.

A escola na comunidade rural

Quando fiquei professora, não vivia na própria escola, vivia numa casa à parte que era muito distante da escola. E na outra aldeia, também, vivia numa casa e dava aulas noutra, porque as duas casas eram do meu sogro e estavam arrendadas à câmara. Fechou uma escola e a câmara ficou com a escola, depois, quando eu e o meu marido precisamos da casa lá, arranjou com a câmara e fui eu para lá viver. Era uma casa nova, bonita e jeitosa. E na outra ia dar aula, era onde estava a escola masculina, e a feminina, era onde era a própria habitação da professora, vivia muito bem. Por exemplo, lá a minha irmã quando era solteira, nesse tempo tinha quatro compartimentos para ela, e o salão da escola. As crianças da porta tinham de atravessar um corredor até ao fundo que era a escola, e depois é claro aquilo passou para mim e eu fiz lá a minha sala de jantar e os quatro compartimentos, a cozinha e mais três quartos, um pátio de entrada e uma casa de banho, que naquele tempo era uma coisa

fora do comum. A outra não, a sala masculina era só um salão, também do meu sogro, que era ligado à casa onde tinha caseiros, e arrendou também à câmara.

II

A VISÃO DO MUNDO

Ser professora por falta de outras oportunidades

Fui professora por não ter outras oportunidades. Eu não gostava muito do ensino. Eu como professora não tinha grande vocação, mas vocação depois a gente adquiria.

Podia ter sido funcionária qualquer, era capaz, fazia o meu serviço e ia para casa. Para ali, realmente, aqueles que tem realmente vocação, são capazes de fazer alguma coisa em termos, e eu muitas vezes dizia para mim que se tivesse assim uma grande, mas nunca fui muito dada a crianças, a minha irmã mais nova era e morreu nisso coitada.

A relação da professora com a comunidade aldeã

Sentia-me muito isolada na aldeia. Não porque não houvesse muito que fazer, havia muito que fazer, para além das aulas, tinha eu, então, uma filha pequena.

Na aldeia, não havia lojas, nada, era só na sede da freguesia. Na aldeia em que passava o comboio, era uma coisa mais tal, mas a outra aldeia estava a 5 Km distante do comboio, era um bocadinho aborrecido, o comboio era um grande meio de transporte desse tempo, e era só para quem vivia em Salcelas. É qualquer coisa, de Bragança a Salcelas, ainda são muitas estações, e eu percorri isso tanto tempo.

Em Salcelas era mais fácil ensinar os alunos. Tinham melhor convivência, falavam muito mais razoavelmente embora houvesse muita coisa, na outra aldeia era muito atrasada. Havia o comboio, já muita gente desce, havia gente que ia para Salcelas passar férias no Verão, passar alguns dias, quem tinha lá conhecimentos bem, quem queria mudar.

Os professores não se encontravam muito na altura, os professores e as professoras não se visitavam. Numa das aldeias, dava-me muito bem com uma senhora muito boa, muito distinta como professora. Ainda não há muito que vinha uma referência num jornal de Bragança a um que está agora na França, parece-me, e que é um rapaz esperto, a falar dela e nem sequer a conhecia, por causa do bem que fez à povoação, em elevar muita gente. Tinha seis filhos e trabalhou na escola a valer. É bem a gente recordar estas pessoas assim, porque ela trabalhou muito.

Eu não me familiarizava assim demais. A gente da aldeia tornou-se muito meus amigos. E o que eu notei tanto numa aldeia como noutra, havia gente boa. Era eu a autoridade da minha casa porque o meu marido quase nunca estava lá, depois de casada, ele estava sempre na outra aldeia, tinha muito que fazer para lá, e depois mudei-me para lá. Eu gostei muito da aldeia, das aldeias onde estive.

Havia aquela matança do porco, e havia uma grande festa mas eu não assistia, porque não tinha prazer nenhum nisso, mas dava-me muito bem com eles. Eles é que

vinham propositadamente falar comigo, não quer dizer que não me desse com eles, até é quando a gente se dá melhor, é haver um bocadinho de cerimónia. Muito pouca gente sabia ler, havia lá umas senhoras que sabiam ler, que estavam em casa. Era outro tempo.

E a gente torna-se muito conhecida, aquela gente toda daquelas aldeias, conheciam-me a mim, eu é que não podia conhecer a eles todos, e quando os encontrava, quando vinha, encontrava gente pelo caminho, dantes ainda ligavam muita consideração à Sra. Professora, enfim.

Os alunos faltavam muito à escola — e não se podia pôr no livro!

Os alunos gostavam de ir à escola, gostavam, ainda assim, o que é que ocupavam-nos muito, dantes ainda não havia assim rigorosidade de ir à escola. Faltavam muito, hoje tinham uma coisa, amanhã já tinham outra, custa muito a aturar a gente das aldeias neste aspecto. A maior parte das vezes estas crianças pequeninas, às vezes encontravam-se com quatro anos, nas estradinhas com irmãos mais velhos... Faltavam muitas vezes à escola, muito, e não se podia pôr no livro, porque Deus nos acuda, senão eram mais faltas do que presenças, a gente via-se e desejava-se para aguentar aquilo.

Os pais dos alunos gostavam da escola. Gostavam muito de exames, mesmo muito, mas a questão era o dia a dia, não havendo o dia a dia certo, tinha que ir ter com os pais e dizer: «O seu filho não foi à escola, tem que vir à escola, mande-o à escola». Muitos escapavam-se porque sabiam bem de onde é que eu vinha de casa para a escola todos os dias e quando tinham dessas coisas: «Lá vem», e escondiam-se. Vivia-se muito mal, muito pior do que hoje, a gente deve dizer o que é verdade.

Onde havia assim um bocadinho de cuidado era em Salcelas porque todos queriam ser tudo e mais alguma coisa. Aquela gente tinha uma coisa, era bastante inteligente, enfim outros seriam brutos, mas eu notava, que seria mais pela maneira de falar em que eles estavam mais habituados. É que vinha muita gente no comboio de manhã, de tarde, daqui, dali, que traz mais enfim outro palavriado, vem com coisas novas. E a outra aldeia, não, estacional, estava sempre na mesma, era assim ninguém foi estudar.

Parece-me depois que começou a emigração para França, já muita gente ia para lá e mandava depois os filhos irem estudar, mas já foi depois de eu sair de lá.

Havia fome na aldeia, penso que sim. Bem alimentados também havia poucos. O que é que havia mais, talvez, de caridade do que hoje, pelo menos parecia, se seria só mais exterior do que interior. Realmente havia analfabetismo, era uma coisa incrível, mas depois também não facilitavam nada para os pobres, absolutamente nada, como é que uma família de muitos filhos podia ir todos para a escola, a gente via as caras deles cheias de fome, uma miséria, andavam pessimamente mal vestidos. O que faz muita diferença agora é que vem essas roupas da França e essas coisas. Andavam descalços e sabe Deus com que...

A criança da aldeia é muito mais difícil

Eu não entendo bem agora a escola primária, já não entendia no tempo em que tinha lá netos, agora já não tenho lá netos. No tempo dos meus dois netos mais velhos, ainda era assim um bocadinho. Por exemplo o neto, quando vinha da escola e se eu estava na cozinha, punha-se na ponta da mesa da cozinha a fazer os seus deveres. Ao

pé da avô. Hoje ensinam-se coisas diferentes, do que se ensinava há alguns anos atrás. Talvez para melhor, ele até aqui não era assim muito pegado, era com cuspe, pois olhe uma criança da aldeia estar a ensinar a gente como se pronunciavam as palavras, certas palavras que eles trocam os «r» pelos «o» e vice-versa, eu sei lá.

A criança da aldeia é muito mais difícil de aturar do que a da cidade, porque a da cidade já leva uma noção clara de como falar, mais ou menos, mesmo os pobrezinhos que andam aí, estão com a convivência. Na aldeia não, aquilo torna-se, a gente dita-lhes uma palavra e eles escrevem uma completamente diferente. As linhas de via férrea, era a grande dificuldade para muita criança, porque realmente é abstracto, quem é que viajou? ninguém. É verdade, para que é que se mete isso tudo na cabeça, e depois de se ter ido, fica-se com uma noção completa do que é, mas era assim tudo dantes um bocadinho abstracto, uma professora custava-lhe a meter, principalmente à gentinha da aldeia. Era qualquer coisa ir uma professora da aldeia com os alunos, atrasadinhos, já não digo no vestir e no calçado, isso a mim não me interessava nem às professoras que lá estavam, mas depois eles começavam a falar e, sem querer, saíam aqueles disparates. Combatidos tantas vezes os erros, enfim para mim passou.

Bebiam aguardente pela manhã principalmente em A. Em M., aquela gente já queria ser mais, e compreendiam, faz muita falta um padre que tenha assim um génio, que de vez em quando andava pela povoação e via assim um rapaz numa taberna e ralhava, e isso faz muita diferença, havendo assim alguém, e nesse tempo não havia e quase ninguém que soubesse ler em A. E em M, já havia muita gente devido a esta senhora última que já morreu, a D. Cecília.

A gente afeiçoava-se muito às crianças, mas também não se afeiçoando não se vive bem, custava-me imenso vê-los às vezes com umas carinhas de fome, a cáírem mesmo, quem é que é capaz de dar uma bofetada a isto?

O salário ruim duma professora

O meu ordenado como professora era muito ruim! Todas as pessoas também achavam isso, era muito miserável mesmo. A gente ia vivendo porque não se metia em despesas, em luxos, vivia-se assim com o que caracterizava a gente dantes, não era preciso ser nenhum espanto, nenhum. Se vivesse na cidade, esse ordenado era muito pequeno porque, nas cidades, quase todos os professores arranjavam outro emprego e as professoras também podendo. Os professores, sei que muitos deles, depois arranjavam pessoas que tinham certos conhecimentos, arranjavam uns empregos na escrita aqui ou ali em casas comerciais.

O ensino no pós 28 de Maio

Quando comecei em 1927, o ensino era diferente, por exemplo, de quando dava aulas nos anos 1940 lá em A. Era um bocadinho diferente, porque era mais rigoroso e foi sempre aumentando mais. A gente tinha os conhecimentos necessários para ensinar o que vinha nos livros. Mas as matérias eram as mesmas.

Lembro-me, principalmente, de a gente ser muito cautelosa para não ser presa, a gente não, mas aqueles que se metiam em política tinham de ser muito cautelosos, eu refiro-me mais à cidade, porque nas aldeias são sempre a mesma coisa.

A República chegou à aldeia um bocado, a revolta já fervia no espírito deles. Já nem posso avaliar bem isso...

Recordo-me de umas certas professoras, mais republicanas, que se salientaram qualquer coisa. Eu nunca percebi muito os movimentos políticos, deixei-me ficar sempre no meu lugar.

Depois de 1940, se eu bem me lembro, fecharam as Escolas do Magistério. Ali em Bragança, foi. Havia muita professora muita, muita, ali em Bragança, e principalmente em Braga.

As raparigas e os rapazes na escola

Havia muita diferença entre as raparigas e os rapazes em relação à escola, os rapazes ocupavam os lugares das raparigas, agora não, é tudo a mesma coisa. Eu não pude observar pessoalmente, talvez houvesse essa ideia, os pais estavam mais interessados em mandar os rapazes à escola do que as raparigas.

Havia professores que faltavam muito

Havia professores faltavam muito e que deixavam o lugar. Por exemplo uma professora que conheci, e eu até me admirava como é que ela fazia aquilo. A entrada era às 9 e às vezes ainda lá não estava, tinha em casa seis filhos pequeninos, hoje estão todos colocados. Ela devia ser inteligente, não de grande vista, era uma senhora metida muito nela, e que trabalhava ao ponto, e na escola parece que também, até na escola trabalhava, trabalhava muito, aí eu não (risos). Mas ela tinha necessidade disso, mas exercia bem a profissão. O que é que as entradas eram sempre assim: olha a que horas a sr. D. Júlia vai chegar (risos), já eu estava há que tempos na escola em A.. Mas trabalhava, como ela sabia desembaraçar-se, tinha criada, tinha lá parece-me quase sempre a sogra. Era muito boa pessoa, e sabia muito bem o que estava a fazer a D. Júlia.

As mulheres que escreviam

Havia uma senhora que escrevia, e as pessoas admiravam-na, não pela pessoa dela, porque elas eram as três umas senhoras muito exóticas, eram assim pessoas um bocadinho de aldeia. Mas andavam lá vestidas como podiam, parece-me que eram ricas. Recordo-me dela de a ver em casa do meu sogro a falar com ele, era muito mais velha do que ele. Eu tenho uma vaga ideia dela se a visse. Quando a via lá numa das salas do meu sogro a conversar, eu nem me aproximava.

Naquele tempo as pessoas que sabiam ler, davam-se, e como viviam naquela aldeia uns e nesta vila outros, e o meu sogro sabia ler, era seminarista, e ele tinha-se na conta demuito inteligente. A minha sogra não tinha formação, mas sabia ler e escrever, o que ela era muito rica e tinha uma casa, não tinha pedra de armas, mas era uma dessas casas. Ela sabia ler e escrever porque eram muito ricos, o pai era muito rico, e tinham lá em casa uma preceptora para a ensinar.

A situação das mulheres

As mulheres eram felizes, talvez mais ainda do que agora, porque agora é um rodopio, é uma vida tanto em casa como fora, é sempre assim. E esta questão dos

cafés, por exemplo, no meu tempo eu só fui de velha diariamente para um café aqui no Porto, porquê? Juntavam-se lá quatro a cinco professoras não da minha idade, uma mais velha, o resto eram mais novas. Uma de Mirandela, e o marido também era professor primário, eram os dois professores primários aqui no Porto. Uma outra que era muito chique. São senhoras que ainda frequentam o café, ficam a um canto do café Ceuta, era esse grupo: eu, a Maria Albertina — foi para Lisboa depois da morte do marido, porque tem lá o filho que é engenheiro —, a D. Ester, a D. Orlanda, a D. Benilde, outras que ainda estão ao serviço. A D. Maria Alice também, uma senhora que também frequentava o canto. Lá estávamos na conversa... Esta convivência não era uma convivência antiga da província, que eram visitas de casa para casa com cerimónia, aqui era melhor assim, e estávamos lá bem,

Se as mulheres da altura eram felizes eu julgo que sim, havia de tudo. Eu, por exemplo, não tinha muito para ser feliz, morreu-me o marido com aquela idade e depois a filha com 10 anos. O que tinham era assim outra maneira de pensar. A maior parte depois, arrumava-se a um canto como se costumava dizer.

As professoras primárias e a autorização para casar

Quando casei, lembro-me de que tive de pedir autorização ao Ministério da Educação, eu pude casar porque ele era proprietário. Outra coisa qualquer que tivesse ordenado podia. Isto já foi há tanto tempo, e que nunca mais tornaria eu a pensar nisto. Acho que havia muitas professoras que podiam casar com homens sem emprego nenhum e viviam miseravelmente. Houve assim essas raparigas que se metiam nas aldeias muito novas e que depois até arranjavam estratégias, naquele tempo havia muito disso, e as raparigas em geral eram bastante pouco cultas.

Uma professora primária era considerada um bom partido para um homem. É que ganhava um ordenado fixo. Então realmente havia muito desemprego, havia muitas dificuldades económicas. As minhas colegas nem todas eram casadas. Muitas delas casaram muito mal, com rapazes sem instrução até, que era o principal.

HISTÓRIA DE VIDA

LAURA

I

CONTEXTOS E PERCURSOS

Se não fosse o meu professor primário, eu não ia para professora

Nasci em 1906, numa aldeia perto das Taipas.

Fiz a escola primária na aldeia, na escola pública para raparigas. A minha professora usava um xailinho nas costas e avental, mas era uma senhora, uma senhora janota.

Até à 3.^a classe, tive a mesma professora, depois na 4.^a classe, fui aluna do marido dessa senhora, ele era bravo de génio. Era amigo do meu pai. Eles eram tão meus amigos...

Fiz o exame da 4.^a classe em Guimarães. Era muito boa aluna e tive grande sucesso no exame. Como prémio fui a Vizela ver o comboio.

Os meus pais eram proprietários. Nós éramos oito, cinco eram rapazes, eu fui a única a frequentar a 4.^a classe. Fui a única que estudou dos meus irmãos, dos rapazes e das raparigas. Fui a primeira das mulheres da família a trabalhar fora de casa.

Fui estudar porque o meu professor primário aconselhou o meu pai. Fui em 1919, abriram as tais escolas primárias superiores. Se não as houvesse, até nem iria, não sei. O professor não aconselhou para mais ninguém, aconselhou-me a mim. Os meus irmãos não foram alunos dele. Na minha freguesia, não havia escola nenhuma. Eles tiveram que ir estudar para as Taipas, eram para aí uns três quilómetros. Se não fosse a influência do meu professor, eu não tinha estudado, tinha ficado em casa. Tinha aprendido costura, tinha bordado, como as minhas irmãs. Assim, depois de fazer a 4.^a classe, fui para Guimarães frequentar a Escola Primária Superior. Tinha então 13 anos.

Dá-me a impressão que os meus irmãos nem as minhas irmãs não ficaram com pena de não estudar.

A raiz da minha família era de agricultores proprietários

A raiz da minha família era toda de agricultores, de agricultores proprietários. O meu avô materno tinha sete quintas. E chamava-se a casa da Torre e era portanto pessoa importante. O meu avô e a minha avó eram ambos muito ricos.

rija. Era uma opereta e uma espadelada, uma festa da aldeia no teatro-circo e foi realmente uma festa muito bonita, nós estávamos muito maquilhados, rapazes e raparigas. Havia um sujeito e senhoras encarregadas de nos maquilharem e nós virávamos uns para os outros e não nos conhecíamos, quem era o Alfredo e lembra-me disso. (mostra a fotografia) Esta fotografia foi tirada nos claustros da escola do Magistério em Braga. Infelizmente algumas pessoas já não conheço, outros conheço-as muito bem. Este era o nosso vestidinho branco modesto, eu já tinha o meu vestido branco, é com ele que eu estou aí. Foi em 1925. Este é o tal professor de quem eu não gostava. Nesta fotografia até há bastantes rapazes, tudo é gente nova, são todos colegas, excepto este, que é o ensaiador.

A festa do fim do ano foi depois no Bom Jesus em Braga, no Hotel do Elevador. Fez-se uma festa muito grande, foram professores, dançámos, cantámos. O gerente desse Hotel era holandês, falava português geralmente, deu-lhe para simpatizar muito comigo, veio conversar, ele dizia: «eu sei que canta bem, vai cantar qualquer coisa», eu cantava, tocava piano, eu acompanhava.

Havia um certo à vontade entre os alunos e as alunas da Escola Normal. Éramos amigos, sentíamos muito à vontade. Éramos um bocado vigiados. Não pelo director que esse era um santo homem, mas pelo secretário. Andava sempre com os olhos a vigiar. Nos claustros havia várias cortinas e a gente sentava-se lá a estudar. Tínhamos um colega, tinha andado num seminário e sabia muito português, era um sabichão e a gente dizia: «como classificas esta oração e ele lá dizia». O bibliotecário vigiava muito, andava sempre em cima a ver e a escutar e a espreitar, e nós tínhamos os nossos segredos com os colegas e com as colegas e muitas vezes andávamos nos claustros a estudar e atirávamos bilhetinhos disfarçadamente.

Naquele tempo nunca nós pintávamos, mas não é que fossemos proibidas de nos pintarmos. Eu ia de chapéu para a escola. Para as aulas não, tirava o chapéu e punha-se nos vestiários, até tinha um chapeuzinho bonito.

As pessoas não comentavam por na Escola Normal os rapazes e as raparigas estudarem juntos, havia muito boa convivência. O liceu era no cimo de Braga, na ponta de Braga. Os rapazes do liceu vinham para a porta da escola para dizer os seus piropos e as suas gracinhas. Eu não tinha assim muito gosto, mas tinha um fatinho azul marinho, saia e casaco muito bem feito e tinha uma blusinha, uma espécie de coletinho de crepon branco com botões de pérola, a fingir pérola e apertar e eles diziam: ai pombinha! pombinha de papo branco, era a pombinha. Então vinham para aí muitos rapazes do liceu à frente da escola, isso era ali uma malta para nos ver sair e a entrar e a gente lá íamos muito direitinhas.

As turmas eram muito grandes. Eram mais de 30. Nós éramos muitos alunos. A gente tem sempre mais relações de amizade com as da sua turma, porque as horas de entrar são separadas. Eu não era assim muito estudiosa, mas não era burra, apanhava muito de ouvido e depois também estudava, claro. O curso era interessante, eu gostava daquele curso.

Eu morava numa rua muito larga, tinha prédios bonitos. Era uma rua muito sossegada, não passavam lá nenhuns automóveis nem nada. Vivía muito perto da Escola Normal.

Terminei o curso do magistério em 1925 com 17 valores. Aquilo que aprendi, na Escola Normal, foi importante para a minha carreira. Ganhei hábitos de trabalho, aprendi aquilo o que era necessário para poder ensinar. No diploma está (mostra e lê) «Habilitada para exercer o magistério primário e gozar das vantagens e pregorrativas que legalmente lhe competirem, pedindo às autoridades e corporações que a reconheçam como tal».

As primeiras experiências nas aldeias como professora interina

Só me coloquei em Janeiro, em 26, ainda era a República. No primeiro ano estive, como professora interina, em três escolas.

Andei sempre atrelada aos meus antigos professores e amigos, e eles a mim. Até quando fui para a outra escola de Vila Verde, foi ele e o meu pai comigo. Até fomos num carro de bois, e o carro enterrou-se num lamaçal.

A escola era do Estado, escola muito boa, era desviada da residência. Era uma pequena aldeia. Fui substituir uma professora em licença de parto. A casa, onde eu vivia, era muito boa mas a gente, coitadinha, não sabia nada. Eu não andava nada bem vestida, mas andava muito lavadinha e arranjadinha, a gente ganhava muito pouco naquela altura, até nem ganhava nada. Quase em frente à casa onde eu morava, viviam umas raparigas do campo, deu-lhes para gostarem muito de mim, às vezes apareciam a caminho da escola: «Por aqui? quem vos disse que eu estava aqui?» «Vimos pelo cheiro». Eu não usava perfumes, usava um sabonete, andava lavadinha, bem lavadinha como usei sempre e ainda uso, apesar de estar a cair de velha. Gostavam muito de conversar comigo aquelas raparigas. Essas raparigas trabalhavam nos campos, não havia indústria naquela terra, naquele tempo a ocupação principal de toda a gente era a agricultura.

Perto dessa aldeia, havia um costume na Quaresma à noite. As pessoas das casas, todas, às nove horas da noite, iam para as janelas, chamavam elas soltar as almas, não me lembro bem como era a cantilena, sei que o fim era assim: «alerta, alerta a vida é curta e a morte é certa». Isto era na Quaresma, chamava-se gaifar. Dizia lá a senhora da casa: «meninas são horas». Elas abriam as janelas todas, a casa tinha parece que cinco janelas, aquela freguesia era pouco mais do que uma rua, era quase como uma rua e tinha casas de um lado e de outro. Havia lá muitas moças e lá cantavam. Toda a gente cantava na freguesia àquela hora. Àquela hora ouvia-se aquilo pela freguesia inteira.

Depois fui para outra aldeia, foi a segunda escola, também fui interina. Foi outra licença de parto e a senhora era dali de Braga. Sabe qual era o cumprimento quando a gente chegava à escola: «bote-me a sua benção», em vez de dizer bom dia ou olá sr. professor. Estavam habituadas, eu ensinei à minha maneira, nunca consenti que continuassem com aquele costume.

Hospedei-me provisoriamente numa casa senhorial, da família da professora, mas por qualquer motivo, não lhes convinha ter-me lá, e fui para a casa de uns lavradores, uma casa muitíssimo boa. Até existia lá uma professora com quem eu me dava muito bem. Essa professora trabalhava noutra aldeia. Deram-me um quarto muito bom e pagava um tanto. Eu comia sozinha. Eles é que cozinhavam, eu chegava às horas, comia e depois pagava aquilo que combinámos, não sei quanto era.

Antes de casar, numa das aldeias, vivi sozinha só por uns dias. Era uma casa de uns emigrantes. A casa não era má, mas eu sózinha, ai meu Deus! Eu parece que enlouquecia. Dois velhotes tinham a casinha deles ajeitadinha e eles: «oh! minha senhora, a senhora não está bem aí sózinha. A senhora não quer vir para a nossa casa?» Digo eu: «quem me dera, eu mudava-me já hoje». A senhora Antónia cozinhava muito bem, era a que me fazia a comida e tinha tudo quanto era necessário. Deram-me um quarto que tinha um varanda grande a todo o comprimento da casa, um quarto de banho, noutra ponta era um quarto de banho, eu tinha medo. «A senhora tem medo? Vai mudar a sua cama para a nossa sala». Fui mudar a minha caminha para a sala. Não comia com eles. Comia na sala, eles comiam na cozinha.

Lá aquela gente dava muitas coisas às professoras, matavam lá muitos porcos e levavam tudo o que o porco tinha, costelas, farinhatos, lombo, que a senhora Antónia lá temperava aquilo tudo.

Depois eu tive que ir para G. do Lima, estava também numa casa particular hospedada, mas exploraram-nos valentemente. Naquele tempo a gente ganhava 640 escudos, eles levavam 300 pela hospedagem. «Ai isso é muito caro». «Ah, mas metemos cozinheira». A comida, coitadinha da comida, deixava muito a desejar.

Em frente atravessava-se uma estrada e havia outro, havia cada solar fantástico. Quando estava lá, uma minha colega de Ponte de Lima foi nomeada para uma outra aldeia, os pais dela eram professores primários. Eu ia então às vezes à escola dela, era só atravessar o rio e meter-me num barco. Aí eu distraía-me muito, de forma que me sobrava tempo. Havia os barqueiros, eles estavam ali na beira do rio, e os transportes faziam-se por via fluvial. Vinham lá de Arcos de Valdevez, faziam grandes carregamento de cereais, frutas, batatas, madeira, toros de madeira, uns barcos grandes, barcos à vela. Naquela zona onde eu morava, a água até parece que estava parada, era muito lindo, foi uma maravilha.

As minhas saídas eram a Viana quando tivesse que fazer qualquer compra ou algum passeio. Ia de camioneta, havia uma de manhã e outra à tarde. A estrada tinha muitos buracos, afundava-se aqui, levantava ali, chegava-se a Viana escangalhada. Eu também fazia lá os meus vestidos. Ainda me lembro de um vestido de veludo que eu tinha muito bonito, azul, um azul muito especial e enfeitado com uma coisinha que parecia prata e tinha uma ponta um bocado mais comprida. Nessa aldeia, havia professores e professoras, mas os professores eram muito poucos.

Quando fui para uma aldeia no concelho de Famalicão, a que tinha sido minha professora na escola primária disse: «Tenho um primo médico em Famalicão. Como ele é médico daquela zona toda, daquelas aldeias, ele vai te arranjar hospedagem». Então foi ela comigo à casa desse médico, lembra-me que havia muitos lilazes, a senhora tinha a casa cheia de flores. Então arranjou-me uma hospedagem magnífica, fui para a casa de um professor primário, que era casado com uma senhora riquíssima e tinha uma quinta muito pertinho da escola: do portão da quinta à escola eram para aí 50 metros. A quinta era toda murada e tinha uma avenida que era importante, até à casa principal onde eles moravam. Tinham um filho que andava no Magistério. Esse professor ia de manhã para a escola a pé por meio dos campos, não havia transporte, era um bocado longe. Trazia-me livros, eu li a colecção quase toda: «Que livros quer ler? Olhe vamos começar por este» e trazia-o.

Quem me levou lá aquela casa foi o meu pai, fomos por Sto. Tirso por comboio, depois o meu pai foi-me acompanhar até lá, de Sto. Tirso arranjou um carro de aluguer que naquele tempo, naquela zona já havia carros de aluguer. Era uma casa antiga, não havia electricidade, mas tinha um gasómetro, uma luz especial e acendíamos, mas era muito cara. Quando se quisesse pôr a casa iluminada, tinha a sala principal muito bem iluminada, aquelas cadeiras de palhinha e tinha uma varanda comprida pela frente a todo o comprimento envidraçada. Fiquei nessa casa a viver.

A senhora ia-me esperar quando estivesse bom tempo, ia sempre ao portão quando era para sair da escola, levava um guarda-solinho de seda azul para me tirar do sol. Eu não podia apanhar sol, nem chuva, deus me livre, eu andava ali nas palminhas. Essa avenida que ia do portão até à casa, tinha bancos de costas. Eu dizia à D. Adelaide: «vamo-nos sentar aqui um bocadinho». Tinha duas criadas, uma ia levar o almoço todos os dias ao professor à saída, uma mocinha nova, e outra assim já com mais idade, era a cozinheira. Todos os dias havia sobremesa de doce e fruta se a havia, dantes não se usava assim muito a fruta. Comíamos os três na varanda

envidraçada, ali numa mesinha encostada à parede. O meu quarto era um quarto grande, tinha umas pegadas de pedra para a gente se sentar por dentro. Foi por alguns meses, mas lá estava muito bem. Também lá fiquei por parto ou licença.

Essa senhora era tão minha amiga! Tinha um jardim que era só de rosas. Ia a criadinha com a tesoura e eu ia com ela e dizia: «corta-me esta» e eu dizia: «eu corto». «Não senhora, a senhora não se vai picar». E então a criada lá cortava as rosas. Depois eu é que punha as flores em casa. Não sabia onde me havia de meter aquela senhora.

O filho, que andava no Magistério, ia a casa aos domingos. Às vezes levava um amigo com ele, ainda me lembro de um piropo de um que ele levou. Eu estava lá a ler livros do Camilo Castelo Branco, ele como me viu assim, disse: «ai, sois uma rosa no meio das flores vossas irmãs». Ela gostava muito de fazer visitas e de receber visitas e eu era a menina bonita da casa. Então quis que eu escrevesse nas costas de uma cadeira da sala de visitas o meu nome e depois essa cadeira na igreja, esta é a sua cadeira na igreja e eu lá escrevi.

A minha escola era perto de um café e taberna, eu chamava-lhe Clube, os meninos ricos da terra iam todos para aquele café divertir-se. Subia-se umas escadinhas e era ali a escola e eu sabia fazer trabalhos manuais, coisas de papel, dobragens, sabia bem.

Das colegas da Escola Normal com quem mantive contacto mais tarde

Uma das minhas amigas era uma rapariga toda esprevidada, morava perto de Ponte de Lima, ainda somos grandes amigas, tem um filho dentista, ela tem uma casa muito grande que era de um antigo político, com uma capela grande. O marido dela também era professor do meu tempo e do dela. Tem três filhos: uma rapariga e dois rapazes, um é esse dentista, o outro é engenheiro.

Uma outra colega desse tempo, uma poetisa de mérito, tem-me dedicado os livros de versos que fez. Estava sempre lá para a sua escola, que era lá num cantinho. Depois casou com um rapaz que era daqueles merceeiros grandes, fornecedores daquelas terriolas todas, tinham armazém, mercearia, eram ricos. Ela tem filhas professoras, tem netos no Brasil, outro no Canadá. Ela correu o mundo todo depois de se reformar.

Como soube do 28 de Maio

Quando foi o 28 de Maio, eu estava em C. Constatou que foi em Braga um movimento, o Gomes da Costa. Eu tinha um namorico e ele costumava calcorrear e constatou que não havia transportes e ele também não tinha carro. Enquanto havia camioneta, ele ia na camioneta, depois ia a pé, calcorreava aquilo tudo, um rapaz janotíssimo. Foi ele que levou a novidade. As pessoas na aldeia não sabiam. Não havia rádio. Não havia telefones, não havia nada, lá ninguém podia ter telefone. A gente não tinha jornais diários, onde é que tínhamos dinheiro para ter um jornal diário, nem havia jornais nem nada, então foi ele que me levou a novidade. A gente ficou a fumar e eu logo que pude vim a Braga, estacionava na casa dos meus antigos professores.

O casamento

Tinha 25 anos e meio quando casei. Foi em 1931. Tenho de fazer também contas porque a minha filha tardou dez meses a nascer. Eu casei em Agosto e ela nasceu em

Junho do ano seguinte. Fui passar a minha lua-de-mel a Viana do Castelo, estive lá uns oito dias ou coisa que o valha, nem me lembro bem.

Fui professora dos meus filhos

A minha filha fez a escola primária comigo. O meu filho também. Suponho que gostaram da mãe como professora. Eu era um bocado severa e áspera com eles.

O meu filho esteve a estudar em Vila do Conde, no Colégio, e a minha filha nas Doroteias, era um colégio da 1.^a ordem. Custou-me muito estar com os meus filhos no colégio interno, eu até nem tinha muitas condições financeiras, fiz muitas economias, quando ia pagar as mensalidades, levava um pãozinho com marmelada e sentava-me à porta de uma igreja, havia lá um abrigozinho, comia o meu pãozinho, ia pagar as mensalidades que eram muito caras.

A família do meu marido e recordações da República

Opai do meu marido era advogado mas por desgostos políticos foi para S. Tomé e Príncipe e morreu em S. Tomé. A mulher dele, a minha sogra, teve de dote 12.000\$00, quer dizer doze contos de dote que naquele tempo equivalia a muito dinheiro e tinha quintas também. O meu sogro chegou a ser advogado em Guimarães. Era um republicano, não sei de que partido, era daqueles mais avançados, muito avançado e destemido. Havia à volta do castelo em Guimarães, muitas, chamavam-lhe bruxas, ele tinha um ódio às bruxas e diz que foi lá e mandou os seus subordinados queimar este cangalhal daqueles bruxedos todos que elas lá tinham. diz-se que lhe rogaram uma praga, eu não me fio em pragas mas parece que pegou: nunca mais podia viver em Guimarães e todos os seus descendentes até à quinta geração e o caso é que ele foi para S. Tomé, depois foram os filhos todos.

Foi para S. Tomé voluntariamente exercer a advocacia, exercer a sua profissão. Estava desgostoso de estar em Guimarães. Contava a minha mãe que nunca se deitava à noite sem ver debaixo da cama se havia alguém escondido para o atacar. Quando havia eleições, ia no carro de cavalos com uma pistola em cada mão, tinha esperas pelo caminho para o atacar. Isso passa-se no tempo da República. Ele até era amigo, o Afonso Costa chegou a estar em casa dele, mas eram adversários, não era na política, eram adversários no foro, defendiam causas opostas. Diz que era um santo, contava a minha mãe.

A vida de casada

Quando casei, o meu marido, era filho de proprietários e não trabalhava, andava só na pândega, caçava e pescava, passeava e namoriscava quantas moças houvesse por lá.

Quando o meu marido viu que realmente aquilo não era vida, então resolveu também ir para África trabalhar, os irmãos estavam todos lá e ele foi também. Eu fiquei cá. Ele vinha cá de dois em dois anos. Também fui lá, mas estive três meses. Mas eu suspirava pela minha escola e pela minha terra. Mas ele queria que eu lá fosse. Ele era administrador, não era patrão de nada, era administrador da Companhia Colonial de café e cacau. Lá cultivava-se café muito, mas cacau ainda mais.

O meu marido aqui não fazia nada. Esteve comigo cerca de dois anos, veio cá passar umas férias mas apeteceu-lhe prolongá-las, tinha muitos cães de caça, era uma terra que havia muita caça. Eu tinha a cozinha cheia, comia coelhos, quantos queria porque era a vida dele, era só andar à caça. Os amigos dele só iam aos domingos mas ele ia sozinho e então chegámos a ter seis cães de todas as raças, mas principalmente coelheiros e lá ia caçar e depois ia comer fruta à casa dos amigos e conversar. Eu lá estava em casa a tratar da minha vida, a trabalhar na escola e em casa, depois começaram a vir os filhos, nasceram ambos lá em casa.

Eu até dizia que era como uma brasileira

Eu estava sozinha. Tive sempre criadas muito boas. A coisa melhor que naquele tempo a gente tinha, era só escolher, elas sabiam cozinhar, elas sabiam lavar, eu até dizia que era uma brasileira, não era que eu não trabalhasse, eu trabalhava como ninguém, eu trabalhava muito. Todas as vezes que eu comprasse coisas para mim, trazia também qualquer coisinha para as minhas criadas. Elas andavam bem vestidas. Comprei-lhes um cordão de ouro, um bom enxoval.

Até veio para a minha casa uma sobrinha e afilhada de uma senhora, era de uma família arruinada. O marido dessa senhora era muito genioso, e andava sempre a pegar com a rapariga. Diz ela: «tenho uma afilhada e sobrinha lá no alto do monte, mas não a posso ter comigo por causa do meu marido». Eu disse: «eu precisava duma empregada. Mas a senhora não quer que ela venha para minha casa?» «Quem me dera vê-la na sua casa». Veio para a minha casa, foi a melhor pessoa que entrou na minha casa, esteve na minha casa dezasseis anos, fiz-lhe o casamento, fiz-lhe a boda. Depois foi para a o Brasil. Eram bem pagas, era um ordenado bom para aquele tempo.

A Guerra Civil de Espanha

A peseta dava-nos dinheiro, o meu marido era pago em dinheiro espanhol, eu recebia dinheiro e nas Finanças até ficavam admirados. Depois veio a Guerra Civil de Espanha, a Espanha foi invadida pelo comunismo, houve a Guerra Civil e foi um horror. Matavam gente a direito. Depois foi o General Franco, portanto de Espanha que veio das Canárias. E esmagou os comunistas, mas aquilo levou anos.

A vida como professora efectiva

Eu usei sempre na minha escola, desde que me fixei, antes não, que não podia, eram três meses aqui, três acolá, as crianças usavam todas uma batinha branca, as meninas, os rapazes não, todas iguazinhas, o mesmo feitio, aquelas que eram mais briosas punham monogramas, as que não eram não punham.

A aldeia era muito adiantada, uma terra bonita, uma terra onde tinha então uma escola, um salão grande e duas salas. Lá não era educação mista, mas eu tinha sempre rapazitos porque alguns que fossem assim um mais tartarelho, que não falava correctamente, lá ia a mãezinha pedir-me se o deixava andar na minha escola para corrigir a língua e eu aceitava.

A casita onde vivia era na beira da estrada Arcos-Viana, só tinha um portazinho de ferro, depois tinha um espaço, era a casa, uma casa como se usava naquele tempo,

rés-do-chão, um andar e por baixo tinha lojas e havia lá um alambique. Havia dois tanques de água dentro do terreno da casa. À noite íamos buscar o leite a casa de uma senhora.

Havia lá uma família muito rica, eles residiam no Porto, mas tinham lá uma casa e eu ensinava dois rapazes de lá e eles até tinham uma perceptora francesa. Os garotos, os alunos dela chegavam, não parava nada com eles, as pombas fugiam, fugiam todas. Depois na hora do chá, vinham tomar chá a minha casa uma vez por semana, davamo-nos muito bem. Tinham lá uma casa estupenda, uma estrada atravessava um bosque e a casa tinha capela, um grande jardim e um feitor que todos os dias ia buscar professores aos Arcos para dar lições em casa. Eram uns senhores muito ricos e tinham um solar em Monção. De vez em quando lá vinham umas garrafitas de vinho Alvarinho que eram uma maravilha. Os rapazes, isso eram malucos por mim, eu dava umas lições também em casa deles e vinham à minha casa uma vez por semana.

Deixei de ensinar nessa terra em 1934. Foi quando nasceu o meu filho. Saí de lá e vim para aqui.

Lá havia muita emigração mas era para a América do Norte, para Massachussets. Nas férias, vinha de lá muito dinheiro.

Trabalhei nessa escola até me reformar

Trabalhei afincadamente em muito más condições. Quando cheguei aqui, em 1934, a escola era grande. Era preciso um novo edifício para a escola. Tinha por aí muitos montes e muitos campos, não faltava terra. Mas não havia pregos, havia falta de tintas, por causa da guerra mas arranjou-se tudo. Eu falei, dava-me bem com o senhor Almeida, que tinha muito dinheiro. Foi ele que pagou a escola e depois arrendou à Câmara e a Câmara pagava-lhe naquele tempo 200\$00 por mês, o dinheiro que era.

A escola tinha doze metros de comprimentos e sete e qualquer coisa de largura. Tinha também duas retretes, um lavabo, as escadas eram todas em pedra na porta principal. Era só uma sala mas depois mandou fazer outra para rapazes. Havia uma boa cave por baixo, cave para arejar bem, para não apodrecer a madeira. Havia muita população e não havia escolas que chegassem. Trabalhei nessa escola até me reformar.

Era escola mista, já eram mistas, houve uma temporada que a escola era feminina e masculina mas depois o Ministro, até tenho aqui um livro também que fala das escolas mistas e o funcionamento delas. Quando o Sr. Almeida fez a escola, depois a Câmara trouxe mobília completa, armários, ficou a escola muito bonita. Até me lembra que depois dei um beberete aos homens da Câmara, vieram uns poucos de carregadores com aquele mobiliário todo e eles ficaram todos satisfeitos.

Mas havia muito terreno e esse senhor rico tinha a mania, andava sempre a cavar, depois queria fazer uma casa para eu viver, queria que eu morasse à beira da escola. Lá fez a casa, nunca cheguei a morar lá. Era um salão grande por cima e depois tinha uma cozinha pequena e por baixo arrendou a particulares.

O padre daqui ia à escola todos os dias ensinar canções, coisas às crianças e foi também quem meteu em minha casa uma pequena austríaca. E ia lá e eu tinha um costume, não sei se ele era bom se era mau, ao iniciar a escola, cantava sempre o hino nacional, sempre, não falhava, e como a escola era no alto, ouvia-se até muito longe.

Mais tarde, trabalhei num Colégio, tinha acumulação, dava lá aula aqui e dava aula lá também, para ganhar mais um bocadito porque o que se ganhava, só dava

aulas de tarde, 1.500\$00 por mês. Era um dinheirão não era (trocista)? Mas também gastava 22 tostões ida e volta de camioneta e agora custa 75\$00. Naquele tempo eram 11 tostões, de maneira que era realmente muito pouquinho. A gente aproveitava, claro eu queria uma coisa, queria outra, o dinheiro não chegava, o que eu ganhava não chegava.

Tive sempre hóspedes, mas não pagantes

Tive sempre hóspedes mas não eram pagantes. A minha cunhada teve aqui uma rapariga. Ela fez exame, e depois quis fazer aqui a 4.ª classe. A rapariga veio, e deu-se aqui muito bem mas eu não fazia nada em especial, era aquilo que se usava, era aquilo que se comia mas nada de miséria, não senhor. Eu educava-as: «tens de comer isto».

Esteve aqui também uma prima. Essa rapariga trepava pelas árvores acima, rasgava-se a roupa, sujava-se. O pai era todo pinóquio, cuidado com ele: «Eu queria ver se me tomava conta da rapariga para a quarta classe, e admissão ao liceu». «Não tomo nada». Ela tinha tido uma primo-infecção e a minha casa é à beira do rio «Vamos levá-la ao médico e se o médico, vai ser um médico seu conhecido e meu, e se o médico disser que lhe faz mal, eu desisto, mas se não, não desisto, tem que a ter na sua casa para ma educar, que ela precisa de ser educada». O médico disse que a rapariga podia viver aqui. Eu sempre aflita, mas a rapariga dava-se muito bem aqui. Esteve aqui durante um ano lectivo todo. Havia a regra de cá, por exemplo, usava-se uma vez por semana aquele prato de ir ao forno com picado e puré e depois muito lourinho por cima, fazia-lhe assim uns desenhos e diz ela: «ai esta casquinha é toda para mim». «Come-la toda se quiseres, mas hás-de comer tudo quanto está aí na assadeira». «Ai, mas eu não posso». «Não podes, comes a parte que tiras, tiras o teu bocado, se te apetecer mais, vais buscar mais mas hás-de comer tudo, não fica nada no prato». Ela engoliu e aprendeu. Endireitei assim a rapariga. Ela era uma maria-rapaz, que subia às árvores mas modificou-se que não queira saber. Quando ela nasceu, a mãe morreu. Na educação dela, ensinei-lhe o rigor da vida, rigor não, que eu não era rigorista, adaptaram-se à minha maneira de ser e elas faziam aquilo com interesse. Ela pedia-me um bocado de terra do quintal para cultivar, sim senhor, vestia umas calças, dantes as raparigas não vestiam calças, era vestidinho. Ela vestia umas calças do meu filho, uma gorra na cabeça, ela era muito esperta, não precisava de estar sempre agarrada ao livro, e tratava da horta dela, do quintal dela. Fazia-me serviços a mim no quintal, que eu não preciso, tenho sempre jardineiros, mas ela gostava assim. Ela morria por estar aqui. Como ela, vieram para aqui muitas.

A rapariga austríaca foi já depois da guerra. Apareceu-me aqui o padre e disse-me: «tenho no carro sete crianças austríacas e queria ver se ficava com uma». Eu disse: «olhe que eu não posso, tenho os meus filhos nos colégios, tenho muitas despesas». Mas ele insistiu tanto e eu acabei por dizer que sim. Eu então fui lá fora ver as crianças. Tinham um ar muito assustado. Havia uma loirinha, e eu escolhi-a. Chamava-se Sofia. Ela não falava português e eu não sabia uma palavra de alemão. Mas por gestos, lá nos fomos entendendo. Viveu comigo muitos meses. Depois comecei a levá-la para a escola e ela começou a brincar com as outras crianças. Depois voltou para a mãe dela em Viena. E durante muito tempo, mantivemos contacto. Ela escrevia-me em alemão e eu pedia aqui a uma pessoa para me traduzir e para depois lhe escrever o que eu ditava.

Tive também cá uma filha do que mais tarde foi delegado escolar, até me chama mãezinha e os filhos dela chamam-me avó e é muito minha amiga aquela rapariga. É

professora também. Quando foi preciso começar a aprender a ler, ela só estava bem à minha beira e não queria estudar, aliás não tinha idade. Ela passava aqui a vida, estava aqui meses e meses seguidos. Eu ia para a praia, levava-a comigo para a praia, era como nossa filha.

O curso de regente agrícola

Fui tirar também um curso de regente agrícola em Coimbra que foi no mês de Setembro. Deve ter sido mais ou menos nos anos 60, 50 e tal, o meu neto já era menino de colo. Eles para esse curso pagavam-nos viagens, hospedagens, tudo. E lá também havia um carro de cavalos e havia uma carrinha que levava vinte pessoas e fomos a Coimbra todos os dias, tomar café no fim do almoço e tínhamos transporte gratuito e a alimentação. Os tempos livres não eram muitos. Era difícil aquele curso, estudava-se muito, tínhamos muitos professores e engenheiros, era quase tudo engenheiros. Estudava-se muito. O de Ciências era difícil, o de Desenho era também muito difícil. A História das Ciências da Natureza era muito complicado, deus me livre que trabalho, estudávamos muito e eram muitas horas. Era um curso que tinha 50 e tal pessoas, quase tudo professores e professoras primários e padres dali daquela zona de Basto, chamavam-lhes priores. A sala de jantar era muito grande e havia lá cozinheiros bons, uma alimentação muito boa e aprendia-se a tratar de aviários, havia vacarias grandes, muito terreno. Esperava-se que os professores, com este curso, pudessem também ser regentes agrícolas, e ensinar uma série de conhecimentos nas aldeias.

As práticas pedagógicas

Uma das professoras, que era minha colega, era comunista. Dava-me muito bem com ela, era extraordinariamente simpática, só tinha um defeito: na escola dela não havia disciplina. Era uma autêntica feira, as crianças que vinham da escola dela, vinham da dela para a minha. Apanharam muitos estalos, falavam sempre. Eu dava estalos, e os pais, a maior parte, iam à escola e diziam: «olhe, está aqui o meu filho ou a minha filha, faça de conta que é seu filho». Eu fazia de conta que eram os meus filhos, eu era muito amiga dos meus alunos mas tinha que os castigar se fosse preciso. Uma vez, essa professora, que como digo era boa professora mas não tinha disciplina nenhuma, precisei de ir falar com ela e fui. Eu deixei as minhas crianças na escola e fui lá acima dar-lhe um recado, qualquer coisa que era preciso. Um dos alunos dela pinçou para cima de uma carteira à minha beira e começou aos pinchos e eu muito com aquele meu desembaraço todo, dei-lhe duas bofetadas e depois no domingo chamei a mãe, que estava na igreja: «olhe, desculpe eu castigar o seu filho». «Oh minha senhora, tenho desgosto que ele não seja seu aluno, ele é maluco de todo.» Ele não era maluco, ele era esperto mas era muito mal comportado, deu um grande homem esse rapaz. É que a professora não exigia, ensinava muito bem, aliás, só escreviam muito mal, os meus escreviam todos muito bem. Caligrafia bonita. Os meus alunos tinham todos uma bela caligrafia. Nos exames, que eu levava muitos alunos a exame também, diziam sempre, são sempre os melhorzinhos que aqui aparecem, com preparação e em aparência. Quer dizer, letras bonitas, letras bem feitas.

Se eu voltasse a ensinar, ensinava da mesma forma como até agora.

II

A VISÃO DO MUNDO

As mudanças no ensino no pós 28 de Maio

O que se fazia nesse tempo da República, não era mau. É verdade que as escolas tinham péssimas instalações. Nalgumas aldeias perto de Ponte de Lima, de que falei, havia instalações desgraçadas nas escolas. Uma entrava-se por um quinteiro de mato de uns lavradores, tinha uma janelinha.

O regime político mudou, mas o ensino não. O ensino não mudou da República para a Ditadura, no princípio nada mudou e andámos assim largos anos. Depois começaram a vir livros mais novos, começou com a educação. Lembro-me quando veio o livro único, não lembro muito bem da minha reacção, até porque havia o livro único que era o livro oficial, mas depois havia os livros auxiliares. Eu era uma professora bastante conceituada, ia sempre fazer serviços de exame da 4.ª classe, não escapava um ano. E os livreiros, não só na ocasião de exames, vinham carregados de livros, havia livros de matemática, de aritmética, de desenho, de redacção, muita coisa, históricos e tudo, e os livreiros ofereciam, aquilo eram livros auxiliares. A leitura, havia livros bons e a gramática era muito exigente. Naquele tempo, digo-lhe sem mentir, que as crianças na 4.ª quarta exigiam mais delas do que o 5.º ano do liceu, no 5.º ano antigamente era muito difícil, eu até chamava o cabo das tormentas ao 5.º ano do liceu. Os exames da admissão eram difíceis, muito difíceis. Eu lembro-me que os exames de aritmética constavam de três problemas e depois eram dezasseis perguntas de geometria, tudo, assunto variado, apanhavam ali a aritmética toda e aquilo era difícil. E de geografia? de geografia era uma coisa medonha, eram mapas-mundo na geografia, por exemplo um ponto e um barco virado que cidade é aquela? Em que continente está? Em que país? Era preciso uma preparação muito grande que davam muito que fazer às professoras e às crianças evidentemente. As crianças tinham que saber isso tudo.

Da República para o Estado Novo, não houve grandes mudanças, na minha maneira de ensinar, não. O que exigiam era muito das professoras, a gente era classificada no fim do ano pelo se trabalho e para ter boa classificação, precisávamos de passar 75% dos nossos alunos. Isso era um caso sério, há crianças que são muito espertas, muito inteligentes ou até muito estudiosas, outras que não tem, nem tem tempo nem ambiente familiar.

No Estado Novo, quando havia um aumento, a gente até costumava dizer: «dá para um par de meias»

Os professores ganhavam muito pouco no Estado Novo e quando havia algum aumento, a gente até costumava dizer «dá para um par de meias». No tempo do Salazar, que foi um grande estadista — digam o que disserem, foi um grande homem, mas era um sovina — aquilo não se apanhava nada, os ordenados eram pequeníssimos e vivia-se mal. Eu não vivia mal porque o meu marido tinha uma quinta razoável, o pai dele era proprietário, e tocou-lhe uma. A parte dele na quinta custava pouco dinheiro e dava alguma coisa para a casa, dava pão e vinho e tinha um pinhal bastante bom. Quando tinha necessidade para educar os filhos, vendia uma quantidade

de pinheiros. Vivia regular, não era endinheirada. Tinha duas empregadas. Na minha casa havia o necessário, com economia e equilíbrio.

Eu fui sempre económica e continuo, ando com as minhas velharias de quando era nova. Tenho para aí montes, tenho um guarda-fatos, de vez em quando faço um caixote de roupa e dou. Ainda no outro dia, dei a uma mulher daqui do bairro da ponte, levou dez sacos enormes.

As professoras e o ensino

As mulheres foram todas para o ensino, decerto que elas tem mais paciência que os homens, é preciso muita paciência, as mulheres são mais maternais.

Gostei de ensinar

Gostei, gostei de ensinar, eu tinha muito gosto nisso, mas trabalhava muito para obter os tais 75%, era difícil. Foi muitos anos, eu podia não ter 75%, mas se não tivesse, era mal classificada e eu não podia, era uma questão de brio profissional. Nunca me arrependi de ter ido para o ensino.

Havia muitos alunos para ensinar, dava aula todo o dia, na escola, dava em grupos.

Eu trazia para casa sempre um grupo principalmente da quarta classe, ficava toda a tarde com eles em casa. Como a quarta classe era muito puxada, era preciso. Onde é que eu tinha tempo? Estava toda a tarde com eles, mas ninguém me pagava, eu nunca recebi nenhum tostão. Aos que eram de muito longe, ainda lhes dava de comer, ao princípio dava-lhes uma sopa quente, eles traziam um bocado de broa. Mas era só aos da quarta, que era os que iam para minha casa, os que eram daqui não, iam comer cada um a sua casa. Só dava aos que eram de muito longe.

Não sinto assim falta nenhuma na minha vida profissional, lá isso não, posso dizer isto assim e a prova, olhe que quando atingi o limite de idade, tenho as fotografias da festa. Eu estava viúva há meio ano, estava de luto pesado, fizeram-me uma festa ruidosa cá fora, fizeram tudo em segredo, eu não sabia mesmo. Foi a um sábado, era o dia do meu aniversário. Foi lá o nosso director escolar e eu disse: «olhe, eu vou-me aposentar porque atingi o limite de idade, mas eu tenho amor à escola, eu posso de vez em quando vir à escola?» «oh, minha senhora, até pode vir todos os dias, se quiser». «E ainda queria pedir outra coisa. Tenho uma rapariga que já é professora mas ainda não tem colocação, eu queria pô-la no meu lugar». «Isso não posso prometer». Mas eu disse: «Mas ela está mesmo a chegar a uma lista grande de professoras ainda por colocar, ela é o número tal, pouco falta, se puder dar uma jeitinho, dá». E então ele deu um jeito.

Há aí fotografias que estou muito mal, estou vestida de negro. Então fizeram essa despedida toda em segredo. Fizeram a inscrição e cada um pagava 100\$00, naquele tempo era muito dinheiro para um copo de água e fizeram lá um banquete. Falou muita gente, veio o delegado escolar, veio o padre. Foi meu aluno também (aponta várias pessoas nas fotografias). Deram aquela Ceia de Cristo e as professoras deram-me uma colecção de livros do Maximo Gorki que era escritor russo. Abriram alas do salão paroquial até aqui fora, até à estrada. Vieram os alunos das várias gerações. E os meus familiares, os meus filhos. O meu filho até era presidente da Câmara nesta altura. As crianças umas ofereceram-me ramos de cravos. Custou-me muito deixar a escola.

HISTÓRIA DE VIDA

LUÍSA

I

CONTEXTOS E PERCURSOS

O ambiente familiar e a República

Nasci na Covilhã em 1899. Fiz a Escola Primária nessa cidade. O meu pai tinha uma padaria, a mãe era doméstica, e era proprietária de uma quinta perto da cidade.

Quando rebentou a República, a minha mãe, que era muito religiosa, enviou-me para um colégio de freiras em Espanha, em Ciudad Rodrigo, frequentado em grande parte por raparigas portuguesas. Apreendi música, francês e outras disciplinas. Estive no colégio até 1915. Aquando da I Guerra Mundial, a peseta começa a subir tanto, que se tornou impossível que eu e a minha irmã permanecêssemos lá. Voltamos para casa dos meus pais, onde fiquei sem fazer nada, durante dois meses.

A minha família considerava-me uma espécie de menina prodígio, porque eu recitava com facilidade ainda muito pequenina. Um dia, uma quinteira (que trabalhava na quinta da minha mãe) disse que era pena que eu não fizesse nada, porque é que eu não ensinava o que sabia às crianças. A minha mãe achou que devíamos ir procurar certa pessoa que podia informar se, com aquele curso de Espanha, podia ensinar. Essa pessoa propôs-me que concorresse ao exame de admissão da Escola Normal de Castelo Branco. Assim fiz. E entrei.

Na cidade onde nasci, vivia-se um ambiente beato, com medo dos republicanos. Em casa não se liam jornais, a não ser um que era católico. Os jesuítas, apesar de expulsos com a República, mantinham a sua influência em casa das pessoas. A minha mãe era uma pessoa muito religiosa e não nos deixava sair de casa, a não ser muito resguardadas. As minhas irmãs mais novas não estudaram para além do secundário. Em casa, onde estávamos quase sempre, talhávamos roupa, fazíamos crochet. Saíamos para o passeio público ao domingo. Não líamos. Eu lia às escondidas. Antes de a minha mãe nos chamar ao quarto, eu lia na cama pela manhã. Lia Eça e Camilo, autores excomungados. Havia uma biblioteca perto, donde levava emprestados muitos livros.

A escola normal

Os meus pais não se opuseram a que fosse viver para essa cidade para frequentar a escola, porque o meu pai, como industrial de padaria, deslocava-se muitas vezes aí

nos seus negócios e frequentemente aparecia na cidade. Vivia em casa de uma senhora onde pagava 15\$00.

A Escola chamava-se Escola de Habilitação para o Magistério Primário. Entrei em 1915 e acabei em 1918. Tinha Português, Francês, História, Matemática, Ciências, Geografia, Pedagogia, Música, Ginástica, Desenho, Lavoros (só para raparigas). O curso era de 3 anos. Durante o último ano, tínhamos de frequentar a escola anexa, onde dávamos aulas. Mas a professora da escola nunca me chamava, por me recear — eu era conhecida pelo meu espírito «trocista», nas palavras da professora, porque eu era crítica.

Lembro-me de alguns professores. O dr. X., professor de Português, um republicano, anticlerical. Trazia os temas republicanos para as aulas. A qualidade do ensino não era boa, com excepção de 2 ou 3 disciplinas. A maior parte dos professores vinham do ensino primário, e não tinham preparação especial, excepto dois professores, que eram do Liceu. O dr. E., professor de português e pedagogia, era professor no liceu e advogado. E o dr. S., professor de Música, mais tarde reitor do Liceu D. Manuel II. A professora da matemática era uma boa professora, também ensinava trabalhos.

O ensino da Escola Normal não tinha nada que pudesse ser posto em relevo nesse tempo. Não havia nada de muito especial. Havia o dia da Árvore, para a qual o director pedia a colaboração dos alunos e dos professores. Quanto à Pedagogia, não sei que pedagogia era aquela. Nunca percebi qual a sua importância para o ensino. Havia um livro por onde seguíamos, não me lembro do nome do autor. Não se dava relevo à didáctica. A aula de Ginástica era pouco aprofundada, não tínhamos fato especial, fazíamos ginástica como estávamos vestidas (com cintas, roupas apertadas), não era ginástica nenhuma. Havia um coro na escola que dava récitas no fim do ano. Fazíamos excursões a Tomar, onde representávamos peças de teatro.

As condições de funcionamento da escola eram deficientes. Era uma das dependências do liceu, e eram algumas salas, com mesas e bancos compridos. Não havia biblioteca, nem oficinas.

As turmas eram mistas, com o mesmo número de rapazes e raparigas, à volta de 35/40 alunos. Tanto os rapazes como as raparigas frequentavam as mesmas disciplinas, excepto os Lavoros. As aulas de Ginástica eram também feitas em conjunto.

Lembro-me ainda da sindicância feita a um dos professores, que era um republicano muito afirmativo. O ambiente da cidade de Castelo Branco era muito anti-republicano, talvez pelo poder de algumas famílias ligadas ao negócio da cortiça. Este professor foi alvo de uma sindicância, parece que pelas atitudes rudes que tomava com os alunos. Um dia agarrou-me a medalha de Nossa Senhora que trazia ao pescoço e perguntou-me: «Para que é esta palhaça?» Eu agarrei-me à medalha e ele não disse mais nada. O professor foi demitido, aliás com mais dois, sendo depois substituído pelo dr. E.

A vida na cidade

De António Sérgio, só ouvi falar mais tarde. De mulheres como Irene Lisboa, Ana de Castro Osório, não se falava, deviam ser malditas ou mal vistas. Associações de educação ou instrução, não havia. A UPP não era conhecida lá. A greve do funcionalismo em 1920 não se fez na cidade. Houve umas greves na Covilhã nos têxteis. Não havia fome na cidade, mas as crianças trabalhavam desde os 10 anos a encher os carros nas fábricas onde trabalhavam os familiares (em Custódias, nos anos

60, encontrei situações muito semelhantes). Lembro-me de, uma vez, um grupo de soldados que passava por um operário, comentar como seria fácil dar cabo dele. Havia comícios políticos republicanos, e em minha casa fechavam-se as janelas, porque a minha mãe tinha muito receio. O pai não, era um republicano, mas a minha mãe sempre se manteve muito religiosa e temerosa aos republicanos.

Os primeiros anos de vida profissional e familiar

O meu primeiro ordenado foram 300/320 escudos. Em 1919-1920 e 1920-21, ensinei na escola primária central da Covilhã, como interina. Havia muitos professores nessa escola, entre 15 a 18. A minha primeira turma foi de rapazes. Tinha até 2 guardas republicanos, homens maduros, e eu era uma rapariga de 18 anos, não sabia como havia de os tratar. Falei com o director e eles foram transferidos para outra classe.

Deixei o ensino em 1921, tinha de ir para fora e o meu pai não deixou. Casei em 1923, o meu marido era industrial e fomos viver para Lisboa.

Voltei a ensinar em 1930-31, perto de Tomar. Nas eleições de 1934, mandaram-me «fazer as eleições», que era chamar a população, explicar-lhes o que se ia passar, fazer propaganda do regime. Convoquei a população para uma 5.^a-feira porque calculava que ninguém ia aparecer, e justifiquei junto do delegado escolar que ninguém apareceu, a não ser um homem que sofria de incontinência e não me podia ouvir durante muito tempo.

A meio do ano, fecharam-me a escola e mudaram-me para uma outra aldeia da região de Coruche, que era uma terra de deserto. Perguntei ao delegado escolar, que me disse que a escola tinha ficado sem número suficiente de crianças que a justificasse. Mas os meus alunos eram 35/40 e por isso achei que quisessem castigar-me.

Depois voltei para Al. de 1935 até 1937. 1937 a 1942 comecei a licença ilimitada. Voltei depois ao ensino quando a minha filha mais velha tinha 7 anos e eu não queria entregá-la a outra professora.

A minha distanciação em relação ao regime político

Procurei distanciar-me do regime e das políticas de Salazar, que era como o Dinossauro do José Cardoso Pires. Recusei sempre assinar telegramas, cartas de adesão em relação ao regime. Não fui perseguida, a não ser no caso da aldeia das eleições. Também não senti que as colegas se afastassem de mim, acho é que queriam tomar atitudes semelhantes, mas tinham medo. Um dia, o director da escola apresentou-me ao delegado escolar, como «esta é x, que antes de o ser, já o era», como alusão à minha intransigência. Sempre me conservei sem dobrar a espinha.

Quando ensinava, tinha sempre os filhos comigo

Quando fiquei colocada noutra terra que não a do marido, levei o meu filho comigo. Em La., levei consigo a minha filha, e o filho ficou a estudar em Tomar. Sempre assim fiz nas várias localidades onde ensinava, longe de casa. Só quando o meu filho era muito pequenino, com 2 anos, é que ficou com uma senhora que tomou conta dele, de resto tinha os filhos sempre comigo, quando ainda pequenos, por

exemplo, quando a minha filha tinha quatro anos, ficava no fundo da sala, numa carteira só para ela, e ali se entretinha.

Um certo desafogo familiar e para não ter de andar de terra em terra

Eu não precisava de trabalhar porque havia um certo desafogo económico em casa. Quando vivia nas aldeias com os filhos, o meu salário não chegava. Era preciso que o marido depositasse na Caixa. Por isso, voltei para casa porque a continuar, teria de andar de terra em terra, manter a casa no Porto, já então o meu marido estava no Porto, e uma outra na aldeia onde estivesse colocada.

Regressei ao ensino para ajudar o meu filho a acabar o curso

Só voltei ao ensino para ajudar o meu filho a acabar o curso de direito em 1942, houve uma problema, e o meu marido deixou de pagar os estudos do filho, e por isso eu regressei a dar aulas, e fiquei depois até à minha reforma.

Quando regressei ao ensino, já se rezava nas escolas

Quando regressei ao ensino, já se rezava na escola, e eu não concordava com isso. Assim, como havia outras colegas na escola, na altura das orações, abria a porta da sala contígua à da colega, e os meus alunos rezavam com a outra classe. Quanto aos textos do livro de leitura, nunca dava os textos de propaganda a Salazar e ao regime. Eu dizia aos alunos: fica para depois.

Boas relações com as pessoas das aldeias

Nas aldeias em que ensinei, mantinha boas relações com a população, davam-me presentes frequentes como quando matavam o porco, eu era bem aceite como professora.

Não havia outras oportunidades senão o ensino

O que gostava mais no ensino a nível de disciplinas, era o Português e a Aritmética. Mas, em geral, não gostava de ensinar. Gostaria de ter continuado a estudar. Se não o fiz, é porque teria de sair da Covilhã e isso os meus pais não deixariam. Se tantas mulheres iam para o ensino, é porque não havia praticamente outras oportunidades de emprego dentro de um certo nível, não havia mais nada. Podia-se ir para costureira, por exemplo, mas dentro de um certo nível, não havia mais nada para uma mulher fazer. Mas acho que o ensino é uma profissão adequada às mulheres porque é necessário dar às crianças muito amor e carinho.

BIBLIOGRAFIA

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

- Portaria* 31 Out 1814.
Resolução Real 13 Fev 1815.
Decreto 15 Nov 1836.
Decreto 20 Set 1844.
Decreto 8 Jan 1864.
Decreto 14 Dez 1869.
Portaria 1 Apr 1870.
Decreto 22 Jun 1870.
Decreto 3 Agos 1870.
Decreto 3 Agos 1870.
Decreto 16 Agos 1870.
Decreto 28 Jan 1871.
Decreto 12 Abr 1871.
Portaria 30 Agos 1871.
Decreto 20 Fev 1875.
Decreto 1 Dez 1875.
Portaria 23 Fev 1877.
Decretos 22 Mar, 2 Mai, 30 Out 1877.
Lei 2 Mai 1878.
Lei 11 Jun 1880.
Ofício 6 Dez 1880.
Ofício 19 Abr 1881.
Portarias 26, 28 Jul 1881.
Decreto 28 Jul 1881.
Decreto 28 Jul 1881.
Portarias 5, 19, 23, 27 Agos 1881.
Portaria 8 Agos 1881.
Ofício 27 Agos 1881.
Ofício 5 Set 1881.
Portarias 24 Out, 10 Nov 1881.
Ofício 11 Mar 1882.
Decreto 8 Abr 1882.
Ofício 20 Set 1882.
Portaria 21 Out 1882.
Ofício 14 Agos 1884.
Decreto 29 Dez 1886.
Portaria 25 Jul 1887.
Lei 9 Agos 1888.
Decreto 27 Dez 1888.
Ofício-circular 9 Mai 1889.
Ofício 1 Jul, 13 Nov 1889.
Decreto 6 Mar 1890.
Decreto 6 Mai 1892.
Lei 22 Dez 1894.
Decreto 27 Jun 30 Dez 1895.
Decreto 18 Jun 1896.
Decreto 24 Dez 1901.
Decreto 19 Set 1902.
Decreto 31 Jan 1906.
Diário da República 1919-1933.
Decreto n.º 5787, 10 Mai 1919.
Decreto n.º 6137, 29 Set 1919.
Decreto n.º 7311, 15 Fev 1921.
Decreto n.º 7869, 5 Dez 1921.
Decreto n.º 9721, 23 Mai 1924.
Decreto n.º 11.730, 15 Jun 1926.
Decreto n.º 11.294, 9 Jan 1926.
Decreto n.º 12.425, 16 Out 1926.
Decreto n.º 12.425, 16 Out 1926.
Decreto n.º 13.616, 17 Mai 1927.
Decreto n.º 14.417, 12 Out 1927.
Portaria n.º 5060, 21 Out 1927.
Decreto n.º 15.365, 14 Abr 1928.
Decreto n.º 15.886, 24 Agos 1928.
Decreto n.º 15.939, 11 Set 1928.
Decreto n.º 15.942, 11 Set 1928.
Decreto n.º 15.971, 21 Set 1928.
Decreto n.º 15.973, 21 Set 1928.
Decreto n.º 16.016, 10 Out 1928.
Decreto n.º 16.037, 15 Out 1928.
Decreto n.º 16.077, 26 Out 1928.
Decreto n.º 18.140, 28 Mar 1930.
Decreto n.º 18.827, 6 Set 1930.
Decreto n.º 18.885, 27 Set 1930.
Decreto n.º 18.646, 7 Agos 1930.
Decreto n.º 18.779, 26 Agos 1930.
Decreto n.º 18.819, 5 Set 1930.
Decreto n.º 18.952, 22 Out 1930.
Decreto n.º 20.741, 11 Jan 1932.
Decreto n.º 20.604, 9 Dez 1931.
Decreto n.º 21.014, 21 Mar 1932.
Decreto n.º 21.103, 15 Abr 1932.
Decreto n.º 21.712, 7 Out 1932.
Decreto n.º 22.347, 23 Mar 1933.

- Reformas do Ensino em Portugal — Reforma de 1911*, Tomo II — vol. I, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Reformas da Educação — Proposta de Lei*, Separata do *Diário do Governo* 2 Julho 1923, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Orçamento Geral do Estado desde 1870 — Relatório e Contas*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Anuário das Escolas Normais do Porto 1882-1909*, 1909, Porto.
- Anuário das Escolas Normais do Porto 1909-1910*, 1910, Porto.
- Anuário Estatístico, 1872-1933*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Colecção Oficial da Legislação Portuguesa, 1870 to 1910*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Mapa Estatístico do Movimento da Escola Normal do Sexo Masculino, do Porto, desde a sua fundação, 1882-1892*, Lisboa: Direcção Geral de Instrução Pública.
- Memoire sur l'Instruction Primaire au Portugal (1878)*, apresentada à Exposition Universelle de Paris 1878, Lisboa: Imprimerie Nationale.
- Ministério dos Negócios do Reino, Direcção Geral de Instrução Pública (1905), *Estatística do Ensino Normal, 1896-1905*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório da Comissão Inspectoras das Escolas Normais do Porto (1888)*, Porto: Junta Geral do Distrito do Porto.
- «Relatórios dos Directores das Escolas do Ensino Normal de Lisboa, Porto, Coimbra, Bragança, Funchal, Vila Real e Viseu» (1904), *Boletim da Direcção Geral da Instrução Pública*, III, (VII-XII) Jul-Dez., pp 717-818.
- Relatório da Escola Maria Pia do Anno Lectivo de 1885-86*, Lisboa: Typographia Netto & C.^a
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1882-83 (1883)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1883-84 (1884)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1884-85 (1885)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1886-87 (1887)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1887-88 (1888)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1888-89 (1889)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1889-90 (1890)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1890-91 (1891)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1891-92 (1892)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1892-93 (1893)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1893-94 (1894)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1894-95 (1895)*, Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1895-96 (1896)*, Porto: Imprensa Civilização.

- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1903-04 (1904)*, Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1904-05 (1905)*, Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1905-06 (1906)*, Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1906-07 (1907)*, Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1909-10 (1910)*, Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório sobre as Escolas Normais Primárias, da Inspeção do Ano de 1884 (1885)*, pela Junta Geral do Distrito de Lisboa, Lisboa: Tipografia Universal.
- Relatório sobre as Escolas Normais Primárias, da Inspeção do Ano de 1885 (1886)*, pela Junta Geral do Distrito de Lisboa, Lisboa: Tipografia Universal.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública (1885)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública (1886)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública (1887)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública (1888)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública (1889)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados (1870)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados (1871)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados (1872)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados (1873)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados (1874)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados (1875)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados (1876)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados (1877)*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados (1878)*, Lisboa: Imprensa Nacional.

REVISTAS PEDAGÓGICAS

- Revista Escolar* 1921-1935.
- Educação Nova* 1924-25.
- O Professor Primário*, 1919-1927.
- A Federação Escolar*, 1910-1933.
- Educação Social*, 1924-1927.
- Educação Nacional* 1900, n.º 196; n.º 197; n.º 198 (8/7); 1919-1933.
- Alma Feminina*, 1914-1933.
- A Mulher Portuguesa*, 1910-13.

OBRAS DE NOVELÍSTICA (1870-1910)

- BRANCO, Camilo Castelo (1882), *A Brasileira de Prazins*, Porto.
- CAIEL (1894), *Amor à Antiga*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CAIEL (1896), *Madame Renan*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- CAIEL (1897), *Genoveva Montanha*, Lisboa: Companhia Nacional Editora.

- CAIEL (1900), *Testamento de Mãe*, Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
- CAIEL (1902), *Desgarrada*, Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
- CAIEL (1904), *De Longe*, Lisboa: Parceria Pereira Editores.
- CAIEL (1908), *Retalhos de Verdade*, Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1899), *Contos e Fantasias*, Porto: João dos Santos Ferreira.
- COELHO, Trindade (1902), *Os Meus Amores*, Porto: Porto Editora, 1988.
- DINIS, Júlio (1868), *A Morgadinha dos Canaviais*, Porto: Livraria Civilização, s/d.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1898), *Infelizes (Histórias Vividas)*, Lisboa: Empresa Litteraria Lisbonense.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1903), *Ambições*, Lisboa: Guimarães, Libânio & C.ª
- OSÓRIO, Ana de Castro (s/d), *Casa de Meu Pai*, Lisboa: Lusitânia Ed. Lda.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1925), *O Direito de Mãe* (Novella), Porto: Civilização.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1927), *Mundo Novo*, Porto: Companhia Portuguesa Ed.
- PIMENTEL, Alberto (1899), *Os Amores de Camillo*, Lisboa: Libânio & Cunha.
- PINTO, Júlio Lourenço (1880), *Margarida*, Porto: Typographia do Commercio do Porto.
- QUEIRÓS, Eça de (1889), *Os Maias*, Porto: Livraria Chardron.
- QUEIRÓS, Teixeira de (1896), *Os Noivos* (2 vols.), Lisboa: António Maria Pereira.
- QUEIRÓS, Teixeira de (1909), *O Sallustio Nogueira (Comédia Burgueza — Estudo de Política Contemporânea)*, Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
- TORRESÃO, Guiomar, *Educação Moderna*, Lisboa: José Castro Livreiro-Editor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE A REALIDADE PORTUGUESA

- ACTAS DO I CONGRESSO FEMINISTA (1924), *Alma Feminina*, VII (9), 8-12.
- ACTAS DAS SESSÕES DO CONGRESSO EXTRAORDINÁRIO DA UNIÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO (1920), *O Professor Primário*, II (40), 25 Janeiro.
- ADÃO, Áurea (1984), *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)* Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- ALICE PESTANA — *In Memoriam*, Madrid: Imprensa de Don Julio Cosano.
- ALMEIDA, Ana Nunes de (1987), *Bibliografia sobre a Família e a Mulher no Portugal do sec. XX*, Lisboa: Instituto Ciências Sociais (ICS).
- ALMEIDA, Jaime d' (1909), *A Questão Feminista (esboço crítico)*, Porto: Livraria Portuguesa Edit.
- ALMEIDA, Luis de (1927a), «A Coeducação — notas e comentários», *Escola Moderna*, VII (325), 17 Julho.
- ALMEIDA, Luis de (1927b), «Os Novos Programas», *Escola Moderna*, VII (347), 25 Dezembro.
- ALMEIDA, Virgínia Castro e (1913), *A Mulher. História da Mulher. A Mulher Moderna. Educação*, Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- ALVES Jr., José Ribeiro (1928), *Protecção à Mulher e O Império da Mulher*, Famalicão: Tipografia Minerva.
- ALVES, Luis Alberto M. (1986), *Subsídios para a História da Educação em Portugal (1750-1890)*, Porto: Centro de Estudos Humanísticos, Cadernos Estudos Contemporâneos (4).
- ARAÚJO, Helena Costa (1982), *Towards an analysis of social class and ideologies in Portuguese Teachers*, MA dissertação, Institute of Education, Universidade de Londres.

- ARAÚJO, Helena Costa (1985), «Profissionalismo e Ensino», *Cadernos de Ciências Sociais* (3) Junho, 85-104.
- ARAÚJO, Helena Costa (1990), «La Feminisation du Lycée au Portugal: de la situation d'élèves à la situation d'enseignantes», Conference «La Place des Filles et le Rôle des Femmes dans l'Éducation Secondaire et Supérieure», Florence, Centre de Recherche sur la Culture Européenne, 31 Maio-2 Junho.
- ARAÚJO, Helena Costa (1990), «As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 81-104.
- ARAÚJO, Helena Costa (1991a), «Procurando as Lutas Escondidas Através das Histórias de Vida», *Consulta Psicológica*, 6, 33-40.
- ARAÚJO, Helena Costa (1991b), «As Professoras Primárias na Viragem do Século: uma contribuição para a história da sua emergência no Estado» (1870-1910), *Organizações e Trabalho*, 5/6, Dezembro, 127-143.
- ARAÚJO, Helena Costa (1993), «A Feminização do Ensino Secundário em Portugal: do lugar de alunas para o lugar de professoras», *Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*, 3/4, 83-92.
- ARAÚJO, Henrique C. Gomes de Araújo (1992), «História de Vida de um Agricultor das Ardenas», in *Actas do Encontro A Construção Social do Passado*, Lisboa: Associação dos Professores de História.
- ARMADA, Fina d' (1984), «História da Instrução Feminina», *Jornal de Notícias*, 27/1, 3/2, 10/2, 17/2, 24/2, 2/3, 9/3, 16/3, 23/3.
- ARTUR, Faria (1922), «A Coeducação na Escola», *O Professor Primário*, IV (150), 3 Agosto.
- ARTUR, Faria (1926), «Questão Social», *O Professor Primário*, IX (358), 3 Outubro.
- ARTUR, Faria (1927), «Coeducação dos Sexos», *Revista Escolar*, 7 (8), Outubro.
- AZEVEDO, João Ayres de (1905), *Estudos Feministas I — A Mulher*, Coimbra: Livraria Académica João de Moura Marques.
- BAPTISTA, Luis A. Vicente (1986), «Valores e Imagens da Família em Portugal nos anos 30 — o quadro normativo», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- BARATA, António (1925), «Três Prémios», *O Professor Primário*, VIII (305), 13 Setembro.
- BARREIRA, Cecília (1992), *História das Nossas Avós — Retrato da burguesa em Lisboa*, Lisboa: Edições Colibri.
- BARREIRO, Abílio (1912), *O Feminismo (principalmente do ponto de vista do ensino secundário)*, Porto: Tipografia Empresa Literária e Tipográfica.
- BARROS, João de (1914), *A Educação Moral nas Escolas Primárias*, Paris/Lisboa: Livr. Aillaud & Bertrand.
- BARROS, João de (1920), *O Problema Educativo Português*, Lisboa: Imprensa Libânio da Silva.
- BARROS, João de & RAMOS, João de Deus (1912), *A Reforma da Instrução Primária*, Porto: Tipografia Costa Carregal.
- BARROS, Teresa Leitão de (1924), *Escritoras de Portugal*, Lisboa: Typograph. Artur, Impr. Lucas & Papel. Fernandes.
- BELO, Gomes (1927a), «Carta Aberta às Excelentíssimas Professoras Congressistas», *O Professor Primário*, VIII (385), 1 Maio.
- BELO, Gomes (1927b), «A Coeducação dos Sexos e o Decreto 13.619», *O Professor Primário*, VIII (591), 12 Junho.

- BENAVENTE, Ana (1990), *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa: Horizonte.
- BENTO, José Gomes (1978), *O Movimento Sindical dos Professores*, Lisboa: Caminho.
- BIVAR, Maria de Fátima (1975), *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa: D. Quixote.
- BOAVIDA, Ana M. Caiado (1983), «Tópicos sobre a Prática Política dos Estudantes Republicanos (1890-1931): limites e condicionantes do movimento estudantil», *Análise Social* (77-78-79), 743-756.
- BOTTO-MACHADO, Fernão (1910), *A Queda do Monstro. Pela emancipação da mulher: pela liberdade de consciência*, Lisboa: Typographia Bayard.
- BRANDÃO, Fernando de Castro (1991), *A I República Portuguesa — uma cronologia*, Lisboa: Horizonte.
- BRANDÃO, José (1984), *Carbonária: o Exército Secreto da República*, Lisboa: P & R, Perspectivas e Realidades.
- BRAZÃO, Arnaldo (1925), *O I Congresso Feminista e de Educação*, Lisboa: Edição Spartacus.
- «Breve Relato do Congresso Feminista e de Educação, promovido pelo Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas», *Alma Feminina*, 1924, VII, Maio-AUGUST, 21-43.
- CABETE, Adelaide (1923), «Relatório do Congresso Internacional Feminista de Roma», *Alma Feminina*, Julho/Agosto.
- CABETE, Adelaide (1925), «Discurso de Abertura do I Congresso Feminista e de Educação», in A. Brazão *O Primeiro Congresso Feminista e de Educação*, Lisboa: Edição Spartacus.
- CABRAL, João Pina (1986) veja PINA-CABRAL.
- CABRAL, Manuel Vilaverde (1976), «Sobre o Fascismo e seu Advento em Portugal: ensaio de interpretação a pretexto de alguns livros recentes», *Análise Social* (48), 873-915.
- CABRAL, Manuel Vilaverde (1976), *O Desenvolvimento do Capitalismo em Portugal no Século XIX*, Lisboa: A Regra do Jogo.
- CABRAL, Manuel Vilaverde (1979), *Portugal na Alvorada do Século XX*, Lisboa: A Regra do Jogo.
- CAIEL (1892), *O Que Deve Ser a Instrução Secundária da Mulher?*, Lisboa: Typographia e Stereotypia Moderna.
- CAIEL (1893), *Relatório de uma Visita de Estudo a Estabelecimentos de Ensino Profissional do Sexo Feminino no Estrangeiro, para que foi nomeada por portaria de 5 Maio 1893*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- CAIEL (1898), *La Femme et la Paix. Appel aux mères portugaises*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- CAIEL (1900), *Comentários à Vida*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CALIXTO, Ana (1922), «Organização das Escolas Móveis», *Revista Escolar*, 2 (12), Dezembro, 355-359.
- CAMPINOS, Jorge (1975), *A Ditadura Militar 1926/1933*, Lisboa: D. Quixote.
- CAMPOS, A.C. (1933), «Professorado Primário», *Escola Moderna*, XIII (628), 5 Abril.
- CAMPOS, Alfredo de (1891), *A Mssão da Mulher*, Lisboa: Companhia Nacional Edit.
- CAMPOS, Agostinho (1919), *Educar (na Família, na Escola e na Vida)*, Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand.
- CANDEIAS, António (1981), «Movimento Operário Português e Educação (1900-1926)», *Análise Psicológica*, II (1), 39-60.
- CANDEIAS, António (1987a), «As Escolas Operárias Portuguesas no primeiro quarto do sec. XX», *Análise Psicológica*, V,(3), 327-362.

- CANDEIAS, António (1987b), «A Escola Oficina n.º 1 — esboço de análise duma escola alternativa», *Análise Psicológica*, V,(3), 387-412.
- CANDEIAS, António (1988), «Contributos para a História da Educação na 1.ª República Portuguesa: a educação popular através do jornal «A Batalha», 1919-1927», *1.º Encontro de História da Educação em Portugal: comunicações*, Lisboa: Fundação Gulbenkian, 81-91.
- CANDEIAS, António (1991), «A Subversão de Normas e Valores Sociais através de um Modelo Educativo: a Escola Oficina n.º 1, 1905-1930», *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Ed. Afrontamento, 207-218.
- CANDEIAS, António (1994), *Educar de Outra Forma — a Escola Oficina n.º 1, 1905-1930*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARAMALHO, Isolino (1921), «Fusão de Escolas», *A Federação Escolar*, 9, 3.ª fase (461), 19 Fevereiro.
- CARDOSO JÚNIOR (1922), «Ensino Infantil», *Revista Escolar*, 2 (11), Novembro.
- CARQUEJA, Bento (1918), *O Ensino Técnico-Profissional em Portugal*, Porto: Oficinas Comércio do Porto.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1885), *Cartas a Luiza (Moral, Educação e Costumes)*, Porto, Barros e Filha Editora.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1891), *Cartas a uma Noiva*, Lisboa: Editora Santos & Vieira.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1903), *Cérebros e Corações*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1904), *Às Nossas Filhas. Cartas às Mães*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1909), *No Meu Cantinho*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1920), *Páginas Escolhidas*, Lisboa: Portugal-Brasil.
- CARVALHO, Rómulo (1986), *História do Ensino em Portugal — desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.
- CASCÃO, Rui (1986), «Família e Divórcio na Primeira República», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, 153-169, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- CASTRO, Augusto de (1933), *Sexo 33 ou a Revolução da Mulher*, Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.
- CASTRO, Pompeu Faria de (1925), «Três Prémios», *O Professor Primário*, VII (301), 16 Agosto.
- CATROGA, Fernando (1972), *Os Inícios do Positivismo em Portugal*, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CATROGA, Fernando (1977), «A Importância do Positivismo na Consolidação da ideologia Republicana em Portugal», *Biblos*, LIII (53), 285-327.
- CATROGA, Fernando (1986), «A Laicização do Casamento e o Feminismo Republicano», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- CATROGA, Fernando (1991), *O Republicanismo em Portugal — da formação ao 5 de Outubro de 1910*, 2 vols., Coimbra: Faculdade de Letras.

- CEREJEIRA, Gonçalves (1922/1923), «Da Influência do Cristianismo na Reabilitação da Mulher», *Estudos — Revista Mensal do CADC* (Coimbra), ano 1 (6;7; 8; 9; 11), 161-7; 193-8; 225-9; 257-60; 321-3..
- COELHO, Adolfo (1902), «Ciências Morais e Sociais — as despesas do ensino em Portugal no fim do sec. XIX», *O Instituto*, 49 (8), pp.449-463.
- COIMBRA, Leonardo (1926), *O Problema da Educação Nacional*, s/l e s/ ed.
- COIMBRA, Manuel (1923), «Pontos de Vista», *O Professor Primário*, V (174), 31 Janeiro.
- COMISSÃO DA CONDIÇÃO FEMININA (1983), *Exposição Bibliográfica sobre a Mulher*, Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- CORREIA, Joana da C. (1919), «A Reforma — Desilusões», *O Professor Primário*, II (34), 23 Novembro.
- CORREIA, João da Silva (1927), *A Linguagem da Mulher em relação à do Homem*, Lisboa: Oficina Tipográfica da Escola Normal Primária de Lisboa.
- CORREIA, João da Silva (1935), *A Linguagem da Mulher*, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- CORREIA, José Alberto (1991), «Formação e Mundo do Trabalho», mimeo.
- CORTESÃO, Luiza (1982), *Escola, Sociedade: Que Relação?*, Porto: Afrontamento.
- COSTA, Afonso (1976,1977), *Discursos Parlamentares, 1911-1914 & 1914-1926*, Lisboa: Livraria Bertrand, 2 vols..
- COSTA, Albertina, VIEIRA, Deolinda Lopes & LIMA, Adolfo (1921), «Escola Primária — Parecer da Comissão encarregada de apreciar as considerações apresentadas por uma Comissão de Professoras Primárias acerca dalguns pontos da nova Organização da Educação Primária», *Revista de Educação Geral e Técnica*, VIII (2) Dezembro, 57-62.
- COSTA, António (1870), *A Instrução Nacional*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- COSTA, António da (1892), *A Mulher em Portugal*, Lisboa: Tipografia Companhia Nacional.
- COSTA, António (1900), *História da Instrução Popular em Portugal*, Porto: Livraria Chardron, 2.ª ed.
- COSTA, Custódio Cunha (1927), «A Coeducação dos Sexos», *O Professor Primário*, IX (400), 14 Agosto.
- COSTA, Emília de Sousa (1914), *Na Sociedade e na Família*, Porto: Tipografia Santos.
- COSTA, Emília de Sousa (1922), *A Mulher Educadora*, Lisboa: Editora Universo.
- COSTA, Emília de Sousa (1923a), *Ideias antigas da Mulher Moderna*, Braga: Livraria Cruz Editora.
- COSTA, Emília de Sousa (1923b), *A Mulher. Educação Infantil*, Rio de Janeiro: Álvaro Pinto.
- COSTA, Emílio Martins (1928), *As Mulheres e o Feminismo*, Lisboa: Tipografia da Seara Nova.
- COSTA, Fernando Marques da (s/d), *A Maçonaria Feminina*, Lisboa: Editorial Vega.
- COSTA, Fernando Marques da (1986), *Mulheres, Elites e Igualitarismo na I República*, in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, *Actas do Colóquio*, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- COSTA, Lopes da (1919), «Coeducação dos Sexos», *A Federação Escolar*, 8, 3.ª fase (359, 360, 361, 383), 1, 8 Fevereiro, 1 Março & 2 Agosto.
- CRISTINA, Maria (1933), «A Influência da Mulher na Educação», *A Federação Escolar*, VI, 5.ª fase, (283), 9 Agosto.

- CRUZ, Manuel Braga da (1980), *As Origens da Democracia Cristã e o Salazarismo*, Lisboa: Ed. Presença.
- CRUZ, Manuel Braga da (1986), *Monárquicos e Republicanos no Estado Novo*, Lisboa: D.Quixote.
- CRUZ, Manuel Braga da (1988), *O Partido e o Estado no Salazarismo*, Lisboa: Ed. Presença.
- CUNHA, Pedro da (1916), *O Ensino Secundário do Sexo Feminino em Portugal*, Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- CUNHA, Pedro da (1921), «A Educação da Mulher no Nosso País», *O Instituto* (68), 179-189, 240-250; 377-95..
- CUNHA, Pedro da (1934), *A Educação da Mulher*, Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- CUNHA, Tito C. (1982), «Antropologia: filosofia ou ciência? um debate entre Sartre e Lévi-Strauss», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 9, 115-129.
- DACOSTA, Luisa (1973), «Literatura de Autoria Feminina», in Oscar Lopes *Literatura Portuguesa*, Lisboa: Estúdios Cor.
- DANTAS, Júlio (1916), *Mulheres*, Porto: Lello & Irmão.
- DESCHAMPS, Paul (1935), *Le Portugal: la vie social actuelle*, Paris: Firmin-Didot.
- Diário não publicado de uma jovem de 17 anos de classe média* (1899), Porto.
- DIAS, J. Simões (1897), *A Escola Primária em Portugal*, Porto: Edit. Educação Nacional.
- DIAS, Jaime Ferreira (1929), *A Mulher, Escrava do Lar e das Convenções Sociais*, Lisboa: Biblioteca da Educação Social.
- DIAS, José R. (1926), «A Volta da Coeducação», *O Professor Primário*, XII (369), 26 Dezembro.
- DIONÍSIO, Manuel (1927), «Às Ex.mas Colegas que Discordam da Coeducação», *O Professor Primário*, VIII (399), 7 Agosto.
- DOMINGUES, António M. (1927), «A Coeducação», *A Federação Escolar*, 1, 4.ª fase (35), 25 Maio.
- DÓRIA, Joaquim (1948), *A Vida dum Professor Primário*, Lisboa: Edições Gama.
- DUARTE, Inocêncio de Sousa (1870), *A Mulher na Sociedade Civil — Compêndio dos seus direitos, obrigações e privilegios segundo as leis de Portugal*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- O Estado Novo: das Origens ao Fim da Autarcia, 1926-1959* (1987), 2 vols., Lisboa: Fragmentos.
- ESTEVES, João Gomes (1992), *A Liga Republicana das Mulheres Portuguesas — uma organização política e feminista*, Lisboa: Organizações Não-Governamentais/ CIDM.
- FARIA, António (1927), «Coeducação», *O Professor Primário*, VIII (389), 29 Maio.
- O Fascismo em Portugal — Actas do Colóquio* (1982), Lisboa: A Regra do Jogo.
- FAZENDA JUNIOR (1912), «Sufrágio Feminino», *A Mulher Portuguesa*, I (3), Agosto, 20-1.
- FEIO, Maria (1915), *Calvário de Mulher*, Lisboa: Tipografia Minerva.
- FERNANDES, Rogério (1983), «António Sérgio, Ministro da Instrução Pública», *Revista de História das Ideias* (5).
- FERNANDES, Rogério (1985), *Bernardino Machado e os Problemas da Instrução Pública*, Lisboa: Horizonte.
- FERREIRA, Alberto (1971), *Antologia de Textos Pedagógicos do sec. XIX Português*, Lisboa: Gulbenkian.
- FERREIRA, Cândida Florinda (1935), *A Mulher Portuguesa Contemporânea*, Lisboa: Sociedade Nacional de Tipografia.

- FERREIRA, Teófilo (1890), *O Ministério da Instrução Pública e a Centralização do Ensino Primário Oficial*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- FIGUEIRA, António (1920), «Coeducação dos Sexos», *O Professor Primário*, II (39), 18 Janeiro.
- FLORES, Joaquina Matoso (1930), «Deverá uma Professora Ganhar Menos que um Professor?», *Escola Renovada*, I (2), 8 Abril.
- FRANCO, Júlia (1916), «Professores e Professoras», *A Semeadora*, 2 (18), 15 Dezembro.
- FREIRE, Carlota Sophia de Brito (1892), *Jardim de Infância de Lisboa (nota)*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- FREITAS, Raul Cardoso de (1924), «A Mulher na Questão Social — na luta pelo futuro o homem a mulher devem estar unidos num ideal e numa acção comuns», *A Batalha*, VI, 1837, 18 Novembro 1924.
- FRIAS, Afonso de (1927), «Modos de Ver», *A Federação Escolar*, 1 (4rd phase) (40), 15 Junho.
- FRIAS, César de (1924), *A Mulher*, Lisboa: Aillaud & Bertrand.
- FRIAS, Eduardo (1925), «O Trabalho Feminino», *A Batalha*, VI (1913), 19 Fevereiro.
- FRIAS, Sanches (1911), *A Mulher, sua Infância, Educação e Influência Social*, Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho.
- GAMBOA, Albertina (1925), «A Liberdade e a Escola», *Alma Feminina*, VIII (1), 2-4.
- GHIRA, Mariano (1865), *Relatório sobre a visita de inspecção extraordinária às escolas do distrito de Lisboa, feita no ano lectivo de 1863-64*, Lisboa: Tipografia Portuguesa.
- GODINHO, Alexandra Kolontai, SOARES, Anabela, CAMACHO, Clara F., VILHENA, José M. (1983), «Alguns Aspectos da Produção Cultural Feminina, 1908-1912», *Boletim da Comissão da Condição Feminina*, 1/ 2/3, 21-38; 21-31.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1971), *A Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa*, Lisboa: Horizonte.
- GOMES, J. Ferreira (1980), *Estudos para a História da Educação no sec. XIX*, Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, J. Ferreira (1985) (org.), *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Lisboa: INIC.
- GOMES, J. Ferreira (1987), *A Mulher na Universidade de Coimbra*, Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, J. Ferreira (1990), *A Universidade de Coimbra durante a Primeira República (1910-1926)*, Coimbra: Instituto de Inovação Educaional.
- GOMES, J. Ferreira (1991), *Estudos para a História da Universidade de Coimbra*, Coimbra: Ed. Author.
- GOUVEIA, Aurora Castro (1924), «Discurso pronunciado na sessão Inaugural do 1.º Congresso Feminista e de Educação», *Alma Feminina*, VII (9-12), Setembro/Dezembro, 65-69.
- GOUVEIA, Aurora Castro (1925), Entrevista a Aurora C. Gouveia — «A Mulher na Política e na Magistratura», *Vida Feminina*.
- GRÁCIO, Rui (1968), *Educação e Educadores*, Lisboa: Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social- as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*, Lisboa: Horizonte.
- GRAINHA, Borges (1905), *A Instrução Secundária de Ambos os Sexos, no Estrangeiro e em Portugal*, Lisboa: Tipografia Universal.
- GUERREIRO, Custódio Dias (1898), *Aspirações e Protestos do Professorado Primário*, Lisboa: Tipografia Menes.

- GUIMARÃES, Elina (1927), «A Educação Prática das Raparigas», *O Jornal da Mulher* (179).
- GUIMARÃES, Elina (1969), «Evolução da Situação Jurídica da Mulher Portuguesa», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa, Cadernos de Hoje* (8), Lisboa: Faculdade de Direito.
- GUIMARÃES, Elina (1986), «A Mulher Portuguesa na Legislação Civil», in *Mulheres em Portugal, Actas do Colóquio, Análise Social*, XXII (92-93), 557-578.
- GUIMARÃES, Elina (1988), «A Joana de 1918 adquire autonomia», *Diário de Notícias*, 6/4/1988.
- GUIMARÃES, Joaquim de Almeida (1923), «Memórias do Professor Primário», *Revista de Guimarães*, XXXIII (1), 19-30; XXXIII (2&3), 119-42; XXXIII (4), 247-60.
- HENRIQUES, Maria Rosa (1926) «A Coeducação» *O Professor Primário*, VIII (376), 20 Fevereiro.
- HILÁRIO, Maria Glória (1930) «Acção da Mulher na Escola Primária», *Alma Feminina*, XVI (9-10), Setembro.
- JANEIRA, Ana Luisa (1987) «Bloqueios Mentais à Emergência da Mulher na Comunidade Científica», Seminar Proceedings *A Mulher e o Ensino Superior, a Investigação Científica e as Novas Tecnologias em Portugal*, Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- LAMY, Etienne (1919), *A Mulher do Futuro*, Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- LAMY, Etienne (1935), «A Igualdade dos Sexos perante o Trabalho», *Alma Feminina*, XX (5-6), Maio-Junho.
- LEAL, António (1933), «As Professoras Mártires», *Educação Nacional*, XXX (52), 19 Fevereiro; XXXI (1), 26 Fevereiro, 7-8.
- LEAL, Ivone (1986), «Os Papéis Tradicionais Femininos: continuidade e rupturas de meados do sec. XIX a meados do sec. XX», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- LEITE, Luis Filipe (1892), *Do Ensino Normal em Portugal*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- LEMO, Álvaro Viana (1924), «A Educação Ménagère», *Revista Escolar*, 4 (1), 21-29.
- LEMO, Álvaro Viana (1926), «A Instrução Pública e a Coeducação», *A Batalha*, VIII (2424), 26 Outubro 1926, 1-2.
- LEMO, Álvaro Viana (1931), «Lamentável Equívoco», *Revista Escolar*, XI (1), Janeiro.
- LIMA, Adolfo (1914), *Educação e Ensino — Educação Integral*, Lisboa: Guimarães & C.ª Editores.
- LIMA, Adolfo (1916), *Orientação Geral da Educação. Educação Geral e Especial: educação técnica*, Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- LIMA, Adolfo (1924a), «A Escola Única: seus fundamentos», *Educação Social* I (2), 25 Jan, 27-9.
- LIMA, Adolfo (1924b), «A Escola Única; suas características», *Educação Social*, I(4), 25 Fev, 57-9.
- LIMA, Adolfo (1925a), «A Escola Única: a realização», *Educação Social*, II(25-26), 15 Jan, 19-23.
- LIMA, Adolfo (1925b), «A Escola Única: orientação», *Educação Social*, II (27-28), 15 Fev, 19-23.
- LIMA, Adolfo (1925c), «A Educação da Mulher», *Educação Social*, II (29-30), 87-94.
- LIMA, Adolfo (1926a), «Escola Única», *Educação Social*, III(1), 15 Jan, 22-25.

- LIMA, Adolfo (1926b), «Escolas Primárias Superiores», *Educação Social*, (12), 15 Dez, 390-8.
- LIMA, Aura de (1933), «Pode ou não o Magistério Ser Exercido por Professoras Casadas?», *Educação Nacional*, XXXI (1), 26 Fev.
- LIMA, Carolina de Assumpção (1892), *Anotações à Instrução Primária Feminina em Portugal*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- LOPES, Fernando Farello (1991), «Caciquismo e Política em Portugal — uma perspectiva sobre a Monarquia e a I República», *Sociologia — Problemas e Práticas* (9), 127-137.
- LOPES, Maria Antónia (1989), *Mulheres, Espaço e Sociabilidade*, Lisboa: Livros Horizonte.
- LOURO, Margarida A. G. (1923), «Notas Ligeiras», *O Professor Primário*, V (198), 26 Julho.
- MADUREIRA, Arnaldo (1982), *O 28 de Maio — Elementos para a sua Compreensão*, 2 vols., Lisboa: Presença.
- MAGALHÃES, Beatriz Teixeira (1919), «A Professora é Reaccionária?», *O Professor Primário*, I (19), 27 Julho.
- MAGALHÃES, Beatriz Teixeira (1920), «Coeducação», *O Professor Primário*, II (42), 15 Fevereiro.
- MAGALHÃES, Maria José, FERNANDES, Larua Fonseca & OLIVEIRA, Olga Guedes de (1991), *História de Vida de uma Operária da Indústria Corticeira — construção das identidades através de diferentes processos educativos*, Lisboa: Organizações Não-Governamentais/ CIDM.
- MARCELA, Manuel (1933), «A Professora Casada e o seu Papel na Escola e no Lar», *A Federação Escolar*, III, 5.ª fase, (278), 28 Junho.
- MARQUES, A. Oliveira (1981), *Guia de História da 1.ª República Portuguesa*, Lisboa: Estampa.
- MARQUES, A. Oliveira (1991), *Nova História de Portugal*, vol XI: *Da Monarquia para a República*, Lisboa: Ed. Presença.
- MARTINS, Hermínio (1968), «Portugal-I» in S.J. Wolff (org.) *European Fascism*, Londres: Larder, Weiderfeld & Nicholson.
- MARTINS, Maria Clotilde Carvalho (1921), «Cartas da Aldeia», *Escola Moderna*, I (8), 18 Junho.
- MARTINS, Moisés Lemos (1990), *O Olho de Deus no Discurso Salazarista*, Porto: Afrontamento.
- MATEUS, Maria de Jesus (1922), «A Educação da Mulher Portuguesa», *O Professor Primário*, V (158), 12 Outubro.
- MATIAS, Augusto J. (1989), *Católicos e Socialistas em Portugal (1875-1975)*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- MATOS, Alfredo Filipe (1907), *O Passado, o Presente e o Futuro da Escola Primária Portuguesa*, Freixo (Lousã).
- MATOS, Alfredo Filipe (1919), «Pela Coeducação», *O Professor Primário*, II (31), 2 Novembro.
- MATOS, Alfredo Filipe (1922), «Economias no Ensino», *Revista Escolar*, 2 (3), 75-79.
- MATOS, Sérgio Campos (1990), *História, Mitologia, Imaginário Social — a História no Curso dos Liceus (1895-1939)*, Lisboa: Horizonte.
- MEDEIROS, Fernando (1978), *A Sociedade e a Economia nas Origens do Salazarismo*, Lisboa: A Regra do Jogo.
- MEDINA, João (1990), «Oh! a República!»: estudos sobre o republicanismo e a 1.ª República Portuguesa, Lisboa: Centro de Arqueologia e História da Universidade de Lisboa/ INIC.

- MELLO, Carlos de (1910), *O Escândalo do Feminismo*, Lisboa: A Editora.
- MELO, Manuel (1927), «A Propósito do Decreto n.º 13.619», *A Federação Escolar*, 1, 4.ª fase (39), 11 Junho.
- MENDES, José M. Amado (1986), «A Mulher no Artesanato Coimbrão no Tempo das Invasões Francesas», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- MENDES, Silva (1924), «Coeducação», *O Professor Primário*, VI (251), 10 Agosto.
- MENDONÇA, G. Oliveira (1927), «Ao de Leve...», *O Professor Primário*, VIII (382), 3 Abril.
- MIRANDA, Luisa Fonseca (1922a), «Memórias da Professora da Cidade de Guimarães», *Revista de Guimarães*, XXXII (2), 164-84 ; XXXII (3), 272-92.
- MIRANDA, Luisa Fonseca (1922b), «Orientação do Ensino», *Revista Escolar*, 2(10), 277-280.
- MIRANDA, Sacuntala (1991), *Portugal: O Círculo Vicioso da Dependência (1890-1939)*, Lisboa: Ed. Teorema.
- MOITA, Maria da Conceição (1992), «Percursos de Formação ou de Trans-formação», in A. NÓVOA (org.) *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- MÓNICA, M. Filomena (1975), «Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do Salazarismo», *Análise Social*, 39, 478-493.
- MÓNICA, M. Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Presença.
- MÓNICA, M. Filomena (1980), «Ler e Poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX», *Análise Social*, 63, 499-518.
- MÓNICA, M. Filomena (1984), *O Movimento Socialista em Portugal (1875-1934)*, Lisboa: Imprensa Nacional/ Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED).
- MÓNICA, M. Filomena (1986), *Artesãos e Operários*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- MORENO, Arminda (1919), «A Mulher Educadora», *A Federação Escolar*, 8, 3.ª fase, (376), 14 Junho.
- MOTA, Guilhermina (1986), «O trabalho feminino e o comércio em Coimbra (secs. XVII-XVIII). Notas para um estudo», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- NEVES, António Joaquim das (1888), *Apontamentos sobre a Educação da Mulher*, Lisboa: Tipografia e Litografia.
- NÓVOA, António (1987), *Le Temps des Professeurs*, Lisboa: INIC.
- NÓVOA, António (1989a), «Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas», *Análise Psicológica*, VII (1-2-3), 435-456.
- NÓVOA, António (1989b), «Introdução/Foreword», *Reformas do Ensino em Portugal — Reforma de 1911*, Lisboa: Instituto de inovação Educaional.
- NÓVOA, António (1990), «Álvaro Viana de Lemos — um pedagogo da “Educação Nova”», *Separata de Arunce — Revista de Divulgação Cultural*, 3/4.
- NÓVOA, António (1991), «Os Professores quem são? donde vêm? para onde vão?», in S. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidades Portuguesas*, Porto: Afrontamento.
- NÓVOA, António (1992a), «A Educação Nacional», in F. Rosas (org.) *Nova História de Portugal 1930-1960*, vol. XII, Lisboa: Presença.

- NÓVOA, António (1992b) (org.), *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NUNES, Franklin (1922), *A Mulher na Vida Nacional*, Porto: Imprensa Nacional.
- NUNES, João Arsénio (1987), «A Formação do Estado Fascista em Portugal à Luz da Correspondência Diplomática Britânica (1926-33)», *O Estado Novo: das origens ao fim da autarquia 1926-1959*, Lisboa: Fragmentos.
- NUNES, Mário Sedas (1927), «A Coeducação dos Sexos», *O Professor Primário*, VIII (396 & 397), 17 & 24 Julho.
- OLIM, Ivone & MARQUES, Margarida (1979), *Luta de Mulheres pelo Voto*, Lisboa: Editora das Mulheres.
- OLIVEIRA, César (1987), *Salazar e a Guerra Civil de Espanha*, Lisboa: Cadernos O Jornal.
- OLIVEIRA, Helena Paulo (1923), «Notas Ligeiras», *O Professor Primário*, VI (216), 6 Novembro.
- OLIVEIRA, Mário (1938?), «Analfabetismo», in A. Lima (org.) *Enciclopédia Pedagógica Progredior*, Porto: Livraria Escolar Progredior.
- OLIVEIRA, Viriato (1922), «A Educação Doméstica e Profissional da Mulher», *O Professor Primário*, V (161), 2 Novembro.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1905), *As Mulheres Portuguesas*, Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1908), *A Educação Cívica da Mulher*, Lisboa: Typographia Liberty.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1909), *Instrução e Educação. Crianças e Mulheres*, Lisboa: Guimarães.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1911a), *A Mulher no Casamento e no Divórcio*, Lisboa: Guimarães & C.^a
- OSÓRIO, Ana de Castro (1911b), *As Operárias das Fábricas de Setúbal e a Greve*, Setúbal: Ed. O Radical.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1912), «A Propaganda Feminista», *A Mulher Portuguesa* (1, 2 & 3).
- OSÓRIO, Ana de Castro (1915), *A Mulher na Agricultura, nas Indústrias Regionais e na Administração Municipal*, Lisboa: Casa Editora «Para as Crianças».
- OSÓRIO, Ana de Castro (1916), *A Influência da Mãe na Raça Portuguesa*, Lisboa: Cruzada das Mulheres Portuguesas.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1918), *Em Tempo de Guerra*, Lisboa: Editora Ventura & C.^a
- PASSOS, Maria (1924), «A Mulher nas Profissões Liberais», *Revista Escolar*, 4(10), 441-445.
- PÉLICO Filho, Sílvio (1923), *História da Instrução Popular em Portugal*, Lisboa: Empresa Internacional Editora.
- PEREIRA, João Manuel Esteves (1897), *O Feminismo na Indústria Portuguesa*, Lisboa: Companhia Nacional.
- PEREIRA, José C. Seabra (1986), «Perspectivas do Feminino na Literatura Neo-Romântica», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- PEREIRA, José Francisco (1922), «A Coeducação», *O Professor Primário*, V (168), 21 Dezembro.
- PEREIRA, Miriam Halpern (1969), «Demografia e Desenvolvimento em Portugal na segunda metade do sec. XIX», *Análise Social* (25-26), 85-117.

- PESTANA, Alice (1915), *La Educacion en Portugal*, Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Patronato de Estudiantes.
- PIMPÃO, Álvaro Costa (1926), «O Feminismo e a Igreja Católica», *Estudos — órgão do CADC* (Coimbra), (55; 56;57), 503-513; 553-559; 822-829..
- PINA-CABRAL, João (1986), *Sons of Adão, Daughters of Eve*, Oxford: Oxford University Press, Tradução Portuguesa, *Filhos de Adão, Filhas de Eva — a visão do mundo camponesa no Alto Minho*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- PINTO, António Costa & RIBEIRO, Nuno A. (1980), *A Acção Escolar Vanguarda (1933-1936)*, Lisboa: Coop. Ed. História Crítica.
- PINTO, António Costa & RIBEIRO, Nuno A. (1982), «Fascismo e Juventude nos Primórdios do Estado Novo: a Acção Escolar Vanguarda (1933-36)» *O Fascismo em Portugal*, Lisboa: Regra do Jogo.
- PINTO, Maria dos Prazeres (1933), «A Influência da Mulher na Educação», *A Federação Escolar*, VI, 5.ª fase (287), 6 Setembro.
- POULANTZAS, Nicos (1975), *La Crise des Dictatures — Portugal, Grèce, Espagne*, Paris: Maspero.
- QUARESMA, Vitor S. (1988), «A Regeneração» — *Economia e Sociedade*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- QUEIRÓS, José de (1927a), «A Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (1), 23 Fevereiro.
- QUEIRÓS, José de (1927b), «Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (3), 20 Março.
- QUEIRÓS, José de (1927c), «Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (5), 3 Abril.
- QUEIRÓS, José de (1927d), «Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (7), 17 Abril.
- QUEIRÓS, José de (1927e), «A Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (14), 5 Junho.
- RAMALHO, Albano (1921a), «A Orientação do Ensino perante a Crise Nacional», *Revista Escolar*, (1), Janeiro.
- RAMALHO, Albano (1921b), «Horários, Tempos Lectivos e Programas», *Revista Escolar*, (2), Fevereiro.
- RAMALHO, Albano (1921c), «Escolas sem Frequência», *Revista Escolar*, (8), Agosto.
- RAMALHO, Albano (1922), «Método Activo», *Revista Escolar*, 2 (8 & 9), Agosto & Setembro, 225-235.
- RAMALHO, Albano (1923), «Um Apelo ao Sr. Ministro da Instrução», *Revista Escolar*, 3 (1), Janeiro, 1-14.
- RAMOS, João de Deus (1918), *A Reforma do Ensino Normal*, Lisboa: Livr. Ferreira Lda Ed.
- RAMOS, João de Deus (1924), *O Estado Mestre-Escola e a Necessidade das Escolas Primárias Superiores*, Lisboa: s/ ed..
- RAMOS, Rui (1988), «Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da alfabetização no Portugal Contemporâneo», *Análise Social*, XXIV (103-104), 1067-1145.
- REBELO, Maria Mercedes P. (1921), «Fusão de Escolas», *A Federação Escolar*, 9, 3.ª fase (460), 12 Fevereiro.
- REIS, Jaime (1984), «O Atraso Económico Português em Perspectiva Histórica (1860-1913)», *Análise Social*, XX (1), 7-28.
- REIS, Jaime (1988), «O analfabetismo em Portugal no sec. XIX: algumas reflexões em perspectiva comparada», in 1.º Encontro de História da Educação em Portugal — *Comunicações*, pp. 75-79, Lisboa: F. C. Gulbenkian.

- Report/Relatório «Braga da Cruz» (1988), «A Situação do Professor em Portugal», *Análise Social*, XXIV (103-104), 1187-1293.
- RESENDE, João A. Pinto (1902), «As Escolas Normais do Porto», *O Instituto*, 49 (3), Março.
- REYNAUD, Alexandrina (1924a), «Educação Moral», *Educação Nova*, I (1), Junho, 7-8.
- REYNAUD, Alexandrina (1924b), «Às Senhoras», *Educação Nova*, I (6), Novembro-Dezembro, 15-16.
- REYNAUD, Alexandrina (1925), «Universidade Livre do Porto», *Educação Nova*, I (8), Fevereiro, 11-14.
- RIBEIRO, Laurinda Branco (1926), «Educação Feminina Post-Escolar», *O Professor Primário*, VIII (348), 18 Julho.
- RIBEIRO, José Silvestre (1883), *História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal, nos sucessivos reinados da monarquia*, Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências.
- ROCHA, M. Cristina Tavares (1991), *A Educação Feminina — Entre o Particular e o Público — o ensino secundário nos anos 30*, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, dissertação de mestrado.
- RODRIGUES, Neves (1933), «O Meu Reduto», *A Federação Escolar*, III, 5.ª fase (268), 26 Abril.
- RODRIGUES, Urbano Tavares (1969), «Imagens da mulher na literatura portuguesa do sec. XX», in *A Mulher na Sociedade Contemporânea*, *Cadernos de Hoje* (8), Lisboa: Presença.
- ROSA, Elzira Machado (1989), *Bernardino Machado, Alice Pestana a educação da mulher nos fins do sec. XIX*, Lisboa: Cadernos da Condição Feminina (27).
- ROSAS, Fernando (1985), *As Primeiras Eleições Legislativas sob o Estado Novo*, Lisboa: Cadernos O Jornal.
- ROSAS, Fernando (1986), *O Estado Novo nos Anos Trinta, 1928-1938*, Lisboa: Estampa.
- ROSAS, Fernando (1988), *O Salazarismo e a Aliança Luso-Britânica*, Lisboa: Fragmentos.
- SÁ, Olívia de F. Vasconcelos (1912), «O Liceu feminino e a Reforma do Ensino», *Escola Nova*, I (21), 5 Maio, 168-9.
- SAMPAIO, J. Salvado (1970), «Ensino Primário Superior», *Boletim Bibliográfico e Informativo*, F. Calouste Gulbenkian.
- SAMPAIO, J. Salvado (1975), *O Ensino Primário (1911-1969) vol. I*, Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.
- SANTANA, Emídio (s/d), *Memórias de um Militante Anarco-Sindicalista — Tempos de Luta, de Adversidade e de Esperança*, Lisboa: Perspectivas & Realidades.
- SANTOS, Alves (1913), *O Ensino Primário em Portugal (na sua relação com a história geral da nação)*, Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- SANTOS, António Cristovão (1981), «Ensino Técnico Médio», in Joel Serrão (org.) *Dicionário da História de Portugal* vol. II, Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- SANTOS, Amélia A. (1921), «A Coeducação», *O Professor Primário*, III (78), 6 Janeiro.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1985a), «Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: o caso português», in *Análise Social*, vol XXI (87-88-89).
- SANTOS, Boaventura Sousa (1985b), «On Modes of Production of Law and Social Power», *International Journal of Sociology of Law*, 13, 29.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1987), *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura Sousa (1990a), «O Estado e os Modos de Produção do Poder Social», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século — Actas do 1.º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa: Fragmentos.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1990b), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1991), «Subjectividade, Cidadania e Emancipação», *Revista Crítica de Ciências Sociais* (32), Junho, 135-191.
- SANTOS, Cândido (1991), *A Mulher e a Universidade do Porto — a propósito do centenário da formatura das primeiras médicas portuguesas*, Porto: Universidade do Porto.
- SANTOS, Raymundo (1930), «A União e as Professoras», *O Professor Primário*, XI (421), 8 Fevereiro.
- SCHWARTZMAN, Kathleen (1981), «Contribuição para a Sistematização de um Aparente Caos Político: o caso da Primeira Republica Portuguesa», *Análise Social*, (65), 153-162.
- SCHWARTZMAN, Kathleen (1987), «Instabilidade Democrática nos Países Semiperiféricos. A Primeira República Portuguesa», *O Estado Novo: das origens ao fim da autarcia (1926-1959)*, Lisboa: Fragmentos.
- SCHWARTZMAN, Kathleen (1989), *The Social Origins of Democratic Collapse — the first Portuguese Republic in the Global Economy*, Lawrence: University Press of Kansas.
- SÉRGIO, António (1914), *O Problema da Cultura e o Isolamento dos Povos peninsulares*, Porto: Renascença Portuguesa.
- SÉRGIO, António (1915), *Educação Cívica*, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.
- SÉRGIO, António (1917), *A Função Social dos Estudantes e sua Preparação para a Intervenção Futura na Sociedade*, Porto: Renascença Portuguesa.
- SÉRGIO, António (1918), *O Ensino como Factor de Ressurgimento Nacional*, Porto: Renascença Portuguesa.
- SÉRGIO, António (1923), *Virtudes Fundamentais da Reforma de Educação*, Lisboa: Sociedade de Geografia.
- SERRA, João (1988), «As Reformas da Administração Local de 1872 a 1910», *Análise Social*, 103-104, 1037-1066.
- SERRÃO, Delfina S. (1920), «Juntas Escolares e Coeducação», *O Professor Primário* (45), 15 Abril.
- SERRÃO, Delfina S. (1923), «Coeducação», *O Professor Primário* V (175), 8 Fevereiro.
- SERRÃO, Joel (1951), «Elementos para o Estudo da Instrução Pública em Portugal cerca de 1870», *Labor* (113), 175-188.
- SERRÃO, Joel (1966), «Sondagem Cultural à Sociedade Portuguesa cerca de 1870», *O Tempo e o Modo* (36).
- SERRÃO, Joel (1981), «Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino», SILVA, Manuela & TAMEN, M. Isabel (orgs.) *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Gulbenkian.
- SERRÃO, Joel (1986), «Notas sobre a Situação da Mulher Portuguesa Oitocentista», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- SERRÃO, Joel (1990), *Da «Regeneração» à República*, Lisboa: Livros Horizonte.
- SILVA, A. E., PINTO, António C., OLIVEIRA, César, ROLLO, Fernanda, ROSAS, Fernando, Ó, Jorge Ramos do, BRITO, José M. Brito, CRUZ, Manuel Braga (1989), *Salazar e o Salazarismo*, Lisboa: Dom Quixote.

- SILVA, Augusto Santos (1987), *Formar a Nação: Vias Culturais do Progresso segundo Intelectuais Portugueses do sec. XIX*, Porto: Centro de Estudos Humanísticos, Cadernos «Estudos Contemporâneos» (5).
- SILVA, João Serras e (1926), «A Educação da Mulher. A Formação da Sensibilidade», *Estudos — órgão do CADC* (Coimbra), (50), 97-120.
- SILVA, José Gentil da (1986), «A Situação Feminina em Portugal na segunda metade do sec. XVIII», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- SILVA, M. Regina Tavares da (1983), «Feminismo em Portugal na voz de mulheres escritoras do início do sec. XX», *Análise Social* vol. XIX (3, 4 & 5) pp. 875-907.
- SILVA, M. Regina Tavares da (1985), *A Mulher: bibliografia portuguesa anotada*, Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- SILVA, Manuel (1927), «Professoras — Inspectoras», *O Professor Primário*, IX (411), 30 Outubro.
- SILVEIRA, Joel F. (1982), «Alguns Aspectos da Política Económica do Fascismo: 1926-1933», in *O Fascismo em Portugal*, 341-399, Lisboa: Regra do Jogo.
- SOARES, Franquelim N. (1982), *Antologia — António Rodrigues Sampaio*, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- SOUSA, Alves de (1922), «A Coeducação», *Revista Escolar*, 2 (12), Dezembro.
- SOUSA, Alves de (1927), «Ao Acaso», *A Federação Escolar*, I, 4.ª fase (20), 23 Março.
- SOUSA, Maria Reynolds de (1986), «As Primeiras Deputadas Portuguesas», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- STOER, Stephen R. (1982), *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Horizonte.
- STOER, Stephen R. (1985), «A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal», *Cadernos de Ciências Sociais* (3), Junho, 61-84.
- STOER, Stephen (1986), *Educação e Mudança Social*, Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen R. & ARAÚJO, Helena Costa (1987), «A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo», *O Estado Novo: das origens ao fim da autarquia 1926-1959*, Lisboa: Fragmentos.
- STOER, Stephen R. & ARAÚJO, Helena Costa (1990), Revisão de «Le Temps des Professeurs» de António Nóvoa, in *Revista Crítica de Ciências Sociais* (29), 204-06.
- STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena Costa (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- STOER, Stephen & DALE, Roger (1987), «Education, State and Society in Portugal, 1926-1981», *Comparative Education Review*, 31 (3).
- STOER, Stephen & STOLEROFF, Alan (1988), «Education, Travail et État: du fordisme aux nouvelles technologies», in A. Gonçalves et al. (org.) *La Sociologie et les Nouveaux Défis de la Modernisation*, Porto: Faculdade de Letras.
- STOER, Stephen, STOLEROFF, Alan & CORREIA, José Alberto (1989), «O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-54.
- TELO, António J. (1980), *Decadência e Queda da I República Portuguesa*, Lisboa: A Regra do Jogo, 2 vol..
- TENGARRINHA, José (1971), «António Rodrigues Sampaio», *Dicionário de História de Portugal*, vol. III, Lisboa: Iniciativas Editoriais.

- TOMÁS, Joaquim (1927), «Coeducação dos Sexos», *Revista Escolar*, 7 (5), Maio.
- TRINDADE, Maria da (1927), «Ainda a Coeducação», *O Professor Primário*, IX (401), 21 Agosto.
- TROMBETTA, M. (1910), *A Mulher não Pode Instruir nem Educar*, Lisboa: Clássica Editora.
- VAIRINHO, Sousa (1919), «A Coeducação», *O Professor Primário*, II (32), 9 Novembro.
- VALE, Alexandre de Lucena e (1934), «Aspectos Actuais da Condição Social da Mulher», *Estudos — órgão do CADC* (Coimbra), (123; 124; 125), 150-62; 201-17; 265-75).
- VAQUINHAS, Irene Maria (1986), «Mulheres que se Injuriam, Mulheres que se Batem: alguns valores femininos vistos através de uma análise da delinquência em Coimbra, 1850-1915», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- VALENTE, Vasco Pulido (1973), *O Estado Liberal e o Ensino: os liceus portugueses*, Lisboa: G.I.S..
- VELLEDA, Maria (1909), *A Conquista*, Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho.
- VELLEDA, Maria (1910), «O Voto às Mulheres Portuguesas», *A Mulher e a Criança*, Dezembro (19), p. 6.
- VELLEDA, Maria (1912a), «Orientação e Fins da Nossa Revista, *A Mulher Portuguesa*, (1), Junho.
- VELLEDA, Maria (1912b), «Roosevelt e o Feminismo», *A Mulher Portuguesa*, (4), Outubro, 25-6.
- VENTURA, António & PEDROSO, Alberto (1977), *Emílio Costa e o Sindicalismo — da formação libertária à casa sindical*, Lisboa: Seara Nova.
- VIANA, Mário Gonçalves (1927a), «A Mulher e o Feminismo», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (8), 24 Abril.
- VIANA, Mário Gonçalves (1927b), «O Problema do Desemprego e a Questão do Feminismo», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (26), 28 Agosto.
- VIANA, Mário Gonçalves (1927c), «Sintomas... Desoladores», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (34), 23 Outubro.
- VIEIRA, Alzira (1923), *Rosas e Espinhos do Professor Primário: assuntos pedagógicos e escolares*, Lisboa: Imprensa Lucas.
- VIEIRA, Alzira (1924), «A Missão da Mulher», *O Professor Primário*, VI (224), 21 Janeiro.
- VIDIGAL, Luis (1988), *Cidadania, Caciquismo e Poder, Portugal 1890-1916*, Lisboa: Horizonte.

Autores Estrangeiros

- ADLAM, Diana et al. (1977), «Psychology, ideology and the human subject», *Ideology and Consciousness*, 1, 5-56.
- ALTHUSSER, Louis (1965), *Pour Marx*, Paris: Maspero.
- ALTHUSSER, Louis (1969), «Ideology and Ideological State Apparatuses», in *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Londres: New Left Review Ed..
- ANDERSON, Perry (1980), «Agency» in *Arguments within English Marxism*, Londres: Verso.

- APPLE, Michael (1982), *Education and Power*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, Michael (1987), *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*, Boston: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, Michael (1988), «Work, Class and Teaching», in J. Ozga (org.) *Schoolwork: approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes: Open University.
- APPLE, Michael (1988), «Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa da história e ideologia», *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), 64, 14-23, Fevereiro.
- APPLE, Michael (1989), «Critical Introduction: ideology and the state in educational policy», in Roger Dale, *The State and Education Policy*, Milton Keynes: Open University Press.
- ARON-SCHNAPPER, Dominique & HANET, Danièle (1978), «Archives Orales et Histoire des Institutions Sociales», *Revue Française de Sociologie*, XIX, 261-275.
- ARCHER, Margaret (1984), *Social Origins of Educational Systems* (university edition), Londres: Sage.
- ARCHER, Margaret (1991), «Sociology for One World: unity and diversity», Presidential Address of the XIIth World Congress of ISA, *International Sociology*, 6 (2), 131-147.
- ARNOT, Madeleine (1982), «Educating Girls» in U222, 2nd level course *The Changing Experience of Women*, Milton Keynes: Open University.
- BALL, Stephen (1990), *Politics and Policy-Making in Education — explorations in policy sociology*, Londres: Routledge.
- BANKS, Olive (1986), *Faces of Feminism*, Oxford: Basil Blackwell.
- BANKS, Olive (1986?), *Becoming a Feminist — the social origins of «First Wave» Feminism*, Brighton: Wheatsheaf Books.
- BARON, Steve, FINN, Dan, GRANT, Neil, GREEN, Michael & JOHNSON, Richard (1981), *Unpopular Education*, Londres: Hutchinson.
- BARRETT, Michèle (1980), *Women's Oppression Today*, Londres: Verso.
- BARRETT, Michèle (1988 revised ed.), *Women's Oppression Today: the Marxist/Feminist Encounter*, Londres: Verso.
- BARRETT, Michèle (1991), *The Politics of Truth — from Marx to Foucault*, Cambridge: Polity Press.
- BARRETT, Michèle & McINTOSH, Mary (1982), *The Anti-Social Family*, Londres: Verso.
- BEAUVOIR, Simone (1987), *O Segundo Sexo*, Lisboa: Bertrand Editora, 1949.
- BEECHY, Veronica (1987), *Unequal Work*, Londres: Verso.
- BENAVOT, Aaron (1983), «The Rise and Decline of Vocational Education», *Sociology of Education*, 56, 63-76, Abril.
- BENAVOT, Aaron & RIDDLE, Phyllis (1988), «The Expansion of Primary Education 1870-1940: trends and issues», *Sociology of Education*, 61, 191-210, Julho.
- BERGEN, Barry H. (1982), «Only a Schoolmaster: gender, class and the effort to professionalize elementary teaching in England 1870-1910», *History of Education Quarterly*, 22, 1-21, Spring.
- BERTAUX, Daniel (1981) (org.), *Biography and Society — the life history approach in the Social Sciences*, Londres: Sage.
- BIKLEN, Sari Knopp (1990), «Confiding Woman: a nineteenth-century teacher's diary», *History of Education Review*, special number *Writing the History of Women's Education*, 19 (2), 24-35.
- BISSERET, Noelle (1979), *Education, Class, Language and Ideology*, Londres: RKP.

- BOLI, John (1987), «Human Rights or State Expansion? Cross-National Definitions of Constitutional Rights, 1870-1970» in G. Thomas et al., *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*, Newbury Prk/Londres: Sage Publ.
- BOLI, John (1989), *New Citizens for a New Society — the institutional origins of mass schooling in Sweden*, Oxford: Pergamon Press.
- BOLI, John, RAMIREZ, Francisco & MEYER, John (1985), «The Origins and Expansion of Education», *Comparative Education Review*, 29, 145-170.
- BOLI, John & RAMIREZ, Francisco (1986), «World Culture and the Institutional Development of Mass Education», in J. Richardson (org.) *Handbook of Theory and research for the sociology of Education*, Nova Iorque: Greenwood Press.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976), *Schooling in Capitalist America*, Nova Iorque: Basic Books.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1986), *Democracy and Capitalism*, Nova Iorque: Basic Books.
- BRADLEY, Harriet (1989), *Men's Work, Women's Work*, Cambridge: Polity Press.
- BREHONY, Kevin (1984), «Co-education: perspectives and debates in the early twentieth century», in R. DEEM (org.) *Co-Education Reconsidered*, Milton Keynes: Open University.
- BRODZKI, Bella & SCHENCK, Celeste (1988) (orgs.), *Life/Lines — theorising women's autobiography*, Ithaca & Londres: Cornell University Press.
- BURSTYN, Joan (1980), *Victorian Education and the Ideal of Womanhood*, Londres: Croom Helm.
- BURSTYN, Joan (1987), «History as Image: changing the lens», *History of Education Quarterly*, 27 (2), 167-180.
- BURSTYN, Joan (1990), «Narrative versus Theoretical Approaches — a dilemma for historians for education», *History of Education Review*, 19 (2), 1-7.
- BURTON, Antoinette (1992), «"History" is Now: feminist theory and the production of historical feminisms», *Women's History Review*, 1(1), 25-38.
- CARNOY, Martin (1984), *The State and Political Theory*, Princeton: Princeton University Press.
- CARNOY, Martin & LEVIN, Henry (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford University Press.
- CLIFFORD, Geraldine (1987), «"Lady Teachers" and Politics in the United States, 1850-1930», in M. Lawn (org.) *Teachers: the culture and politics of work*, Milton Keynes: Open University.
- COLE, Michael (1988), *Bowles and Gintis Revisited*, Lewes: Falmer Press.
- COLLINS, Randall (1981), «Some Comparative Principles of Educational Stratification», in R. DALE et al. (org.) *Schooling and the National Interest*, Lewes: Falmer Press/OU Press.
- COOLE, Diana (1988), *Women in Political Theory*, Brighton: Wheatsheaf.
- COPELMAN, Dina M. (1985), *Women in the Classroom Struggle: Elementary School-teachers in Londres 1870-1914*, Unpublished PhD Dissertation, Princeton University, New York.
- COPELMAN, Dina M. (1986), «A New Comradeship between Men and Women: family, marriage and London's women teachers, 1870-1910», in J. Lewis (org.) *Labour and Love — women's experience of home and family*, Oxford: Basil Blackwell.
- CORRIGAN, Philip & WILLIS, Paul (1980), «Cultural Forms and Class Mediations», *Media, Culture and Society*, 2, 297-312.

- COWARD, Rosalind (1983), *Patriarchal Relations — Sexuality and Social Relations*, Londres: RKP.
- DAHL, Robert A. (1971), *Polyarchy*, New Haven: Yale University Press.
- DALE, Roger (1981), «The State and Education: some theoretical approaches», in *E 353 Society, Education and the State*, Milton Keynes: Open University.
- DALE, Roger (1984), «Nation-State and International System: the world-system perspective», in G. McLennan, D. Held & S. Hall (orgs.) *The Idea of the Modern State*, Milton Keynes: Open University Press.
- DALE, Roger (1989), *The State and Education Policy*, Milton Keynes: Open University Press.
- DALE, Roger & OZGA, Jenny (1991), *Policy-Making in Education*, E 333, 3rd level course, Milton Keynes: Open University.
- DALE, Roger with PIRES, Eurico L. (1984), «Linking People and Jobs: the indeterminate place of educational credentials», in P. Broadfoot (org.) *Selection, Certification and Control*, Lewes: Falmer Press.
- DALY, Mary (1969), *Le Sexe Conteste*, Paris: MAME.
- DANYLEWICZ, Marta (1987), *Taking the Veil: an alternative to marriage, motherhood and spinsterhood in Quebec, 1840-1920*, Toronto: McClelland & Stewart.
- DANYLEWICZ, Marta & PRENTICE, Alison (1984a), «Teachers, Gender and Bureaucratizing School Systems, in 19th century Montreal and Toronto», *History of Education Quarterly*, 24, Spring.
- DANYLEWICZ, Marta & PRENTICE, Alison (1984b), «Lessons from the Past: the experience of women teachers in Quebec and Ontario», in S. ACKER et al. (eds.) *Women and Education — World Yearbook of Education 1984*, Londres: Kogan Page.
- DANYLEWICZ, Marta & PRENTICE, Alison (1986), «Revising the History of Teachers: a Canadian perspective», *Interchange*, 2, Summer.
- DANYLEWICZ, Marta & PRENTICE, Alison (1988), «Teachers' Work: changing patterns and perceptions in the emerging school systems of nineteenth- and early twentieth-century Canada», in J. Ozga (org.) *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes: Open University.
- DAVID, Miriam (1980), *The State, the Family and Education*, Londres: RKP.
- DAVIN, Anna (1979), «'Mind that you do as you are told': reading books for Board School girls, 1870-1902», *Feminist Review* (3).
- DEEM, Rosemary (1978), *Women and Schooling*, Londres: RKP.
- DEEM, Rosemary (1984), *Co-Education Reconsidered*, Milton Keynes: Open University.
- DELAMONT, Sara & DUFFIN, Lorna (1978) (orgs.), *The Nineteenth Century Woman — her cultural and physical world*, Londres: Croom Helm.
- DEMAINE, Jack (1981), *Contemporary Theories in the Sociology of Education*, Londres: MacMillan.
- DENZIN, Norman (1989), *Interpretive Biography*, Londres: Sage Publications.
- DONZELOT, Jacques (1980), *The Policing of Families*, Londres: Hutchinson.
- DuBOIS, Ellen C. (1991), «Woman Suffrage and the Left: an international socialist-feminist perspective», *New Left Review* (186), 20-45.
- DUFFIN, Lorna (1978), «Prisoners of Progress: women and evolution», in S. DELAMONT & L. DUFFIN (1978) (orgs.), *The Nineteenth Century Woman — her cultural and physical world*, Londres: Croom Helm.

- DYHOUSE, Carol (1976), «Social Darwinistic Ideas and the Development of Women's Education in England 1880-1920», *History of Education*, 5 (1) pp. 41-58.
- DYHOUSE, Carol (1981), *Girls Growing-Up in Late Victorian and Edwardian England*, Londres: RKP.
- FERRAROTTI, Franco (1983), *Histoire et Histoires de Vie*, Paris: Librairie des Méridiens.
- FINGER, Mathias (1989), «L'Approche Biographique face aux Sciences Sociales: le problème du sujet dans la recherche sociale!», *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XXVII (83), 217-246.
- FOUCAULT, Michel (1973), *Moi, Pierre Rivière, ayant egorgé ma mère, ma soeur et mon frère...*, Paris: Ed. Gallimard.
- GEMIE, Sharif (1991), «The Schoolmistress's Revenge: secular schoolmistresses, academic authority and village conflicts in France, 1815-1848», *History of Education*, 20 (3), 203-217.
- GEWIRTZ, Sharon & OZGA, Jenny (1990), «Partnership, Pluralism and Education Policy: a reassessment», *Journal of Educational Policy*, 5 (1), 37-48.
- GIDDENS, Anthony (1979), *Central Problems in Social Theory*, London: MacMillan.
- GINTIS, Herbert & BOWLES, Samuel (1982), «Contradiction and Reproduction in Education», in R. DALE et al. (orgs.) *Schooling and the National Interest*, Lewes: Falmer Press.
- GIROUX, Henry (1984), *Theory and Resistance in Education*, Londres: Heineman Educational Books.
- GOODSON, Ivor (1992) (org.), *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge.
- GRACE, Gerald (1978), *Teachers, Ideology and Control — a study in Urban Education*, Londres: Routledge Kegan Paul.
- GRAMSCI, Antonio (1971), *Selections from Prison Notebooks*, Londres: Lawrence and Wishart.
- GREEN, Andy (1990), *Education and State Formation*, Londres: MacMillan.
- GRUMET, Madeleine (1981), «Pedagogy for Patriarchy: the feminization of teaching», *Interchange*, 12, 165-184.
- HARRIS, Kevin (1988), *Teachers and Classes: a marxist analysis*, Londres: Routledge Kegan Paul.
- JENKINS, Celia (1991), *The Professional Middle Class and the Social Origins of Progressivism: a case study of the New Education Fellowship, 1920-1950*, Ph Dissertation, University of Londres, Institute of Education.
- JESSOP, Bob (1982), *The Capitalist State*, Oxford: Martin Robertson.
- JESSOP, Bob (1990), *State Theory — putting capitalist states in their place*, Cambridge: Polity Press.
- KATZNELSON, Ira & WEIR, Margaret (1985), *Schooling for All — class, race and the Decline of the democratic ideal*, New York: Basic Books.
- LAWN, Martin (1987a), *Servants of the State — the contested control of teaching, 1900-1930*, Lewes: Falmer Press.
- LAWN, Martin (1987b) (org.), *Teachers: the culture and politics of work*, Milton Keynes: Open University.
- LAWN, Martin & Ozga, Jenny (1988), «The Educational Worker? A reassessment of teachers», in J. Ozga (org.) *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes: Open University.
- LE GRAND, Louis (1988), «Histoire de Vie de Groupe — à la recherche d'une «lucidité méthodologique», *Sociétés — Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 18, 3-4.

- LERNER, Gerda (1975), «Placing Women in History: definitions and challenges», *Feminist Studies*, 4/5-14.
- LINDBLOM, Charles (1977), *Politics and Markets*, New York: Basic Books.
- LOURO, Guacira (1989), «Magistério do 1.º grau: um trabalho de mulher», *Educação e Realidade* (Porto Alegre, Brasil), 14 (2), 31-39, Julho-Dezembro.
- MACKINNON, Catharine (1989), *Towards a Feminist Theory of the State*, Cambridge: Harvard Univ. Press.
- MACPHERSON, C.B. (1981), «Do We Need a Theory of the State?», in R. DALE et al. (orgs.) *Education and the State: schooling and the national interest*, Barcombe: Falmer Press / Open University Press.
- MCLENNAN, Gregor (1984), «Capitalist State or Democratic Polity? Recent developments, in Marxist and Pluralist theory», in G. McLennan et al. (orgs.) *The Idea of the Modern State*, Milton Keynes: Open University.
- MCLENNAN, Gregor (1988), *Marxism. Pluralism and Beyond*, Londres: Polity Press.
- MANIERI, Rosaria (1978), *Mujer y Capital*, Madrid: Tribuna Feminista, Ed. Debate.
- MARDLE, George (1977), «Power, Tradition and Change: educational implications of the thought of Antonio Gramsci», D. GLEESON (org.) *Identity and Structure*, Londres: Nafferton Books.
- MARGADANT, Jo Burr (1990), *Madame Le Professeur — Women Educators in the Third Republic*, Princeton: Princeton Univ Press.
- MARTINEZ, Rosa M. Capel (1986), *El Trabajo y la Educacion de la Mujer en España*, Madrid: Instituto de la Mujer.
- MAYEUR, Françoise (1977), *L'Enseignement des Jeunes Filles sous la Troisième République*, Paris: Presse de la Fondation National des Sciences Politiques.
- MAYEUR, Françoise (1979), *L'Éducation des Filles en France au XIX siècle*, Paris: Ed. Hachette.
- McROBBIE, Angela, *Feminism and Youth Culture*, Londres: MacMillan.
- MILLER, Pavla (1989), «Historiography of Compulsory Schooling: what is the problem?», *History of Education*, 18 (2), 123-144.
- MILLS, C. Wright (1970), *The Sociological Imagination*, Middlesex: Penguin Books.
- MOCH, Leslie Page (1988), «Government Policy and Women's Experience: the case of teachers in France», *Feminist Studies*, 14 (2).
- MOELLER, Kirsten (1987), «Danish Female Teachers and Equal Pay, 1898-1922», in P. Schmuck (ed) *Women Educators — Employees of Schools in Western Countries*, New York: State University of New York Press.
- MORAVIA, S. (1985), *Sartre*, Lisboa: Edições 70.
- MOSCONI, Nicole (1989), *La Mixité dans l'Enseignement Secondaire: un faux semblant?*, Paris: PUF.
- MOUZELIS, Nicos (1986), *Politics in the Semi-Periphery — early parliamentarism and late industrialisation in the Balkans and Latin America*, Londres: MacMillan.
- NELSON, Margaret (1992), «Using Oral Case Histories to Reconstruct the Experience of Women Teachers in Vermont, 1900-1950», in I. GOODSON (org.) *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge.
- NICHOLSON, Linda (1992), «Feminist Theory: the private and the public», in L. McDOWELL & R. PRINGLE (orgs.) *Defining Women: social institutions and gender divisions*, Cambridge: Polity Press & The Open University.
- OFFE, Claus (1984a), *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- OFFE, Claus (1984b), *Contradictions of the Welfare State*, Londres: Hutchinson.
- OFFE, Claus (1985), *Disorganised Capitalism — Contemporary Transformations of Work and Politics*, Cambridge: Polity Press.
- OKIN, Susan Moller (1980), *Woman in Western Political Thought*, Londres: Virago.
- ORAM, Alison (1987), «Sex Antagonisms in the Teaching Profession: equal pay and the marriage bar, 1910-1939», in M. Arnot & G. Weiner (orgs.) *Gender and the Politics of Schooling*, Londres: Hutchinson/Open University.
- OZGA, Jenny (1988) (org.), *Schoolwork: approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes: Open University.
- OZGA, Jenny & LAWN, Martin (1981), *Teachers, Professionalism and Class: a study of organized teachers*, Londres: Falmer Press.
- OZGA, Jenny & LAWN, Martin (1988), «Schoolwork: interpreting the labour process of teaching», *British Journal of Sociology of Education*, 9(3).
- PARSONS, Talcott (1959), «The School Class as a Social System», *Harvard Educational Review*, 29 (4).
- PATEMAN, Carol (1992), «The Patriarchal Welfare State», in L. McDOWELL & R. PRINGLE (eds.) *Defining Women — social institutions and gender divisions*, Cambridge: Polity Press/Open University.
- PERROT, Michèle (1984) (org.), *Une Histoire des Femmes est-elle possible?*, Paris: Rivages.
- PHILIPS, Anne (org.) (1987), *Feminism and Equality*, Oxford: Basil Blackwell.
- PHILIPS, Anne (1991), *Engendering Democracy*, Cambridge: Polity Press.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P. (1983), *Les Récits de Vie — théorie et pratique*, Paris: PUF.
- PLUMMER, Ken (1983), *Documents of Life — an introduction to the problems and literature of a humanistic method*, Londres: George Allen & Unwin.
- PRENTICE, Alison & THEOBALD, Marjorie R. (1991), *Women Who Taught — perspectives on the history of women and teaching*, Toronto: University of Toronto Press.
- PRESTON, Jo Anne (1982), «Female Aspiration and Male Ideology: school-teaching in nineteenth-century New England», in A. Angerman et al. (orgs.) *Current Issues in Women's History*, Londres/New York: Routledge.
- PURVIS, June (1987), «Understanding Personal Accounts», in G. Weiner & M. Arnot (eds.) *Gender under Scrutiny*, Londres: Hutchinson/ Open University.
- PURVIS, June (1989), *Hard Lessons — the lives and education of working-class women in nineteenth-century England*, Cambridge: Polity Press.
- PURVIS, June (1991), *A History of Women's Education in England*, Milton Keynes: Open University Press.
- RAMIREZ, Francisco (1987), «The Political Construction of Rape», in G. Thomas et al., *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*, Newbury Park/Londres: Sage.
- RAMIREZ, Francisco & BOLI, John (1987), «The Political Construction of Mass Schooling: European origins and worldwide institutionalization», *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- RAMIREZ, Francisco & WEISS, Jane (1979), «The Political Incorporation of Women», in J. Meyer & M. Hannan (orgs.) *National Development and the World-System — Educational, Economic and Political Change 1950-1970*, Chicago/Londres: Univ Chicago Univ.
- RICHARDSON, John & HATCHER, Brenda W. (1983), «The Feminization of Public School Teaching: 1870-1920», *Work and Occupations*, 10, Fevereiro.

- SASSOON, Anne Showstack (1987) (org.), *Women and the State — the shifting boundaries of public and private*, Londres: Hutchinson.
- SCANLON, Geraldine (1986), *La Polemica Feminista en la España Contemporanea (1868-1974)*, Madrid: Ediciones Akal.
- SCHWARTZ, H & JACOBS, J. (1979), *Qualitative Sociology — a method to madness*, Londres/Nova Iorque: The Free Press.
- SCOTT, Joan (1991), «Women's History», in P. Burke (org.), *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge: Polity Press.
- SCOTT, Joan & TILLY, Louise (1982), «Women's Work and the Family in Nineteenth-Century Europe», E. Whiteleg et al. (eds.) *The Changing Experience of Women*, Oxford: Martin Robertson and OU Press.
- SKOCPOL, Theda (1984) (org.), *Vision and Method in Historical Sociology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SLEDZIEWSKI, Elisabeth (1989), *Révolutions du Sujet*, Paris: Méridiens Klincksieck.
- SOMMER, Doris (1988), «Not Just a Personal Story: women's testimonios and the plural self», in BRODZKI, Bella & SCHENCK, Celeste (orgs.), *Life/Lines — theorising women's autobiography*, Ithaca & Londres: Cornell University Press.
- SOYSAL, Yasemin & STRANG, David (1989), «Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-century Europe», *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- STANLEY, Liz (1992), *The Auto/Biographical — the theory and practice of feminist autobiography*, Manchester: Manchester University Press.
- STEEDMAN, Carolyn (1985), «'The Mother Made Conscious': the historical development of a primary school pedagogy», *History Workshop*, 20, 149-163.
- STROBER, M. H. & TYACK, D. (1980), «Why Do Women Teach and Men Manage», *Signs*, 5(3), 494-503.
- SUTHERLAND, Margaret B. (1990), «The Role of Women in Higher Education Teaching, Research and Administration», *EUI Colloquium Papers* (167/90, col40), Florence: European University Institute.
- SYDIE, R. A. (1987), *Natural Women, Cultured Men — a feminist perspective on sociological theory*, Milton Keynes: Open University.
- SWINDELLS, Julia (1985), *Victorian Writing & Working Women*, Cambridge/Oxford: Polity Press & Basil Blackwell.
- TAYLOR, Barbara (1983), *Eve and the New Jerusalem — Socialism and Feminism in the 19th century*, Londres: Virago.
- THEOBALD, Marjorie R. (1990), «The "Everyday World" of Women Who Taught», *History of Education Review*, 19 (2), number special «Writing the History of Women's Education», 15-23.
- THOMPSON, E.P. (1978), *The Poverty of Theory*, Londres: Merlin Press.
- THOMPSON, Paul (1978), *The Voice of the Past — Oral History*, Oxford: Oxford University Press.
- VAUGHN-ROBERSON, Courtney Ann (1984), «Sometimes Independent but Never Equal — women teachers, 1900-1950: the Oklahoma example», *Pacific Historical Review*, 39.
- VICINUS, Martha (1985), *Independent Women : work and community for single women 1850-1920*, Londres: Virago.
- WALBY, Silvia (1986), *Patriarchy at Work -patriarchal and capitalist relations in employment*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WALBY, Silvia (1990), *Theorising Patriarchy*, Oxford: Basil Blackwell.

- WALLERSTEIN, Immanuel (1979), *The Capitalist World-Economy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1989), *The Modern World-System III — the second era of great expansion of the capitalist world-economy, 1730-1840s*, Londres: Academic Press.
- WEEDON, Chris (1987), *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Oxford: Basil Blackwell.
- WHEELER, Douglas L. (1978), *História Política de Portugal 1910-1926*, Lisboa: Europa- América.
- WIDDOWSON, Frances (1983), *Going up into the next class: women and elementary teacher training, 1840-1914*, Londres: Hutchinson.
- WILLIS, Paul (1977), *Learning to Labour*, Londres: Saxon House.
- WILLIS, Paul (1990), *Common Culture*, Milton Keynes: Open University Press.
- WILSON, Brian (1962), «The Teacher's Role», *British Journal of Sociology*, XIII, 615-32.
- WRIGHT, Erik O. (1979), *Class, Crisis and the State*, Londres: Verso.
- ZACHARIAH, Mathew (1985), «Lumps of Clay and Growing Plants: Dominant Metaphors of the Role of Education in the Third World, 1950-1980», *Comparative Education Review* vol.29 (1), 1-21.

ÍNDICE DE QUADROS

N.º 1 — Número de Escolas Primárias — 1854-1899	75
N.º 2 — Crescimento do número de escolas	76
N.º 3 — Número de matrículas nas escolas primárias — 1870-1900	76
N.º 4 — Número de professores e professoras — 1854-1910	77
N.º 5 — Taxas de «feminização» do ensino	94
N.º 6 — Números e percentagens de alunos e alunas na Escola Normal do Porto — 1882-1892	95
N.º 7 — Número de alunas e alunos na Escola Normal do Porto — 1882-1910	95
N.º 8 — Número e percentagem de diplomados e diplomadas pelas Escolas Normais do Porto — 1899-90	96
N.º 9 — Disciplinas nas Escolas Normais de acordo com o género	108
N.º 10 — Cargas horárias das disciplinas académicas e profissionais nas Escolas Normais, segundo o género	108
N.º 11 — Número de Escolas Primárias — 1911-1926	186
N.º 12 — Número de alunos/as matriculados/as no Ensino Primário — 1910-1926	187
N.º 13 — Número de professores e professoras primários/as	190
N.º 14 — Número de alunos e alunas nas Escolas Normais	190
N.º 15 — Número de professores e professoras nas Escolas Normais	191
N.º 16 — Número de Escolas Primárias	204
N.º 17 — Número de matrículas nas escolas	204
N.º 18 — Número de professores e professoras do Ensino Primário — 1926-1933	208
N.º 19 — Número de mulheres e homens estudantes em Escolas de Formação de Professores ...	208
N.º 20 — Número de professores e professoras nas Escolas de Formação de Professores	209
N.º 21 — Média anual da taxa de crescimento do número de escolas e matrículas dos alunos ...	210
N.º 22 — Número de mulheres e homens professores primários	211
N.º 23 — Média anual da taxa de crescimento das mulheres e homens professores	211

Trabalhavam as terras por conta própria. Mas tinham muitos criados, muitos jornaleiros. O meu pai trabalhava, podava, fazia o trabalho que era preciso. A minha mãe não trabalhava nas terras. Trabalhava em casa mas tinha criadas, a minha mãe tinha sempre duas criadas para apanhar os pastos para o gado, havia muito gado.

A casa não era uma casa rica mas era muito grande, muito curiosa. Tinha a toda a volta um muro feito de pedra que não se via de fora para dentro nem de dentro para fora e depois cercada por cima, tinha uma ramada que ainda lá está.

A minha mãe quando casou, a casa da minha mãe era muito importante, muito mais importante que a do meu pai. Mas o meu pai era só ele e uma irmã, eram só dois, portanto relativamente tinham muito, mas na outra casa eram oito e casaram para as casas principais que havia na terra. A minha mãe teve um dote naquele tempo de três contos, era uma fortuna. A minha sogra teve doze contos de dote, era um fortuna muito grande naquele tempo. Era muito.

A minha mãe cultivava muito linho. A cultura do linho era uma festa na casa da minha mãe, fazia fiadas, iam pessoas lá: «ai, eu queria uma meada para fiar», dava-lhes aquelas estrigas correspondentes à meada que as pessoas levavam para casa. Depois fazia uma grande boda e a minha mãe estava no cimo das escadas de pedra que lá havia, chamava-lhe ela um cesto arreleiro, um cesto feito de tiras de carvalho e estava ali a tomar conta. Veja se a minha meada está bem fiada, é bonita, está bem fiada, mas cada um levava a meada mais bonita que pudesse, mais bem fiada. A minha mãe pagava às pessoas que fiavam. Eram pessoas que queriam a meada para ir àquela reunião de agricultores, que ao fim e ao cabo era uma reunião de agricultores. Comia-se, bebia-se, era um descanso bem bom. Mas depois aquelas meadas davam muito trabalho, que a minha mãe ia para o couradouro, andava com o rabo para o ar e as criadas e as filhas que estavam em casa e as tias. É muito difícil, aquela meada a corar fica para aí mais de 1,5 metro estendida de manhã e à tarde, depois é enrolá-las no escorregador todos os dias e depois, os traços de pano.

Quando a minha mãe morreu, nós não dividimos nada de linhos, mas quando morreu o meu pai, então dividimos os linhos. E tiraram-se tudo daquelas arcas grandes que havia lá numa sala e puseram-se no meio duma sala, estavam um monte de traços de linho, só de meadas, a minha mãe chamava traços de pano, não sei quantos metros tinha, mas tinha muitos traços, ainda tenho para aí uns restos. Lençóis, toalhas de mesa, toalhas de rosto.

As minhas irmãs trabalhavam tanto uma como outra a bordar muito bem. A minha irmã é uma bordadora exímia, cuidado com ela. E modista de categoria. Os meus irmãos trabalhavam nas quintas, mas um dos meus irmãos não trabalhava na quinta, foi para o Brasil em pequeno, havia parentes do lado do meu padrinho, irmão do meu pai. Tinha parentes no Brasil muito ricos, no Rio de Janeiro. Ele foi para lá mas depois regressou, regressou já homem, não trazia dinheiro nenhum. Depois até casou com uma minha colega que era de uma terra perto de Bragança mas uma terra importante. Essa senhora veio nomeada para trabalhar numa freguesia, o meu irmão já tinha um negócio, casaram.

Fui de uma isenção que nem queira saber

Eu fui de uma isenção que nem queira saber. Era costume a minha mãe dar o enxoval aos filhos, melhor ou pior, um bom cordão de ouro, mais umas coisas de ouro que se usava naquele tempo e depois um dote em dinheiro. Também aos rapazes. Ah,

e também se usava lá na minha família no campo, o filho primogénito, tinha a terça parte dos bens totais e depois ainda tinha uma parte igual aos outros. E a minha mãe então disse assim, ó rapariga tu não queres? Não senhor, não quero enxoval, não quero prejudicar os meus irmãos, nem nada. Então vou-te dar ao menos um jogo de cama. Eu nem quis enxoval nem quis o dote nem o cordão de ouro, nem essas coisas todas. Porque tinha estudado, portanto eu não prejudiquei a família.

Tenho óptimas recordações da Escola Normal

Fui para Braga frequentar a Escola Normal em 1922.

Tenho óptimas recordações da Escola Normal, frequentei 3 anos. Claro tinha professores bons e professores indiferentes e professores piores, tinha um que nunca me classificava bem, professor de pedagogia, o Dr. não sei quantos, não me lembra bem o nome dele. Era mais trocista que rigoroso, fazia sempre pouco de todos e eu embirrava com aquilo que nem calcula. Eu não gostava de pedagogia por causa do professor. Não gostava dos trabalhos manuais, a professora era antipática que Deus me livre.

Aprendia-se muita coisa em trabalhos manuais, coisas de madeira, labores poucos, mas coisas de madeira, e ela tinha um diabo de um feitio, essa professora. Quando foi no meu exame de fim de ano nas práticas pedagógicas, tínhamos de dar aulas, era tirado tudo à sorte. Estava eu e um rapaz, os dois a dar aulas na 1.ª classe, eu numa sala, ele noutra, eu disse cá com os meus botões: estou tramada porque a professora vai-me classificar mal. E o director, o nosso director que era um santo homem, desejou-me muito boa sorte, eu disse: a D. G. vai-me chumbar, nem pense nisso. Então, e agora? fique descansada. A gente estava na aula, eram 10 minutos cá fora de intervalo, 50 minutos tomávamos conta da classe e elas estavam a registar o bem, ou o mal que a gente fazia. Diz ele: «não se aflija, eu vou estar sempre quase metido na sua sala e vou para lá e distrair a professora e a senhora dá aulas como quiser» e assim fez. E eu perguntei-lhe no intervalo: «que tal está a correr?» «Ai, está tudo bem». Depois essa professora não me classificou mal. Ela fazia-me quanto mal podia. E o professor de Pedagogia também não podia comigo. Quando foi o meu exame de fim de ano, eu fiz um exame de pedagogia formidável, lembra-me muito bem, foi o 1.º dia, na prova oral, só me lembra de entrar, eu entrei no 1.º dia e depois estávamos à espera até fazer as duas turmas, senão tinha que dar duas notas, eu fiz um exame tão bom as minhas colegas disseram à saída: «caramba Laura, você fez um exame fantástico». E o professor de pedagogia, disse: «caramba, não a conheci durante estes anos todos». Deu-me uma boa nota que está no diploma com 17,5, mas foi roubada, eu queria ter 18. Eu era uma aluna bastante boa. Tinha umas notas muito boas.

O nosso director era um santo homem, aí que homem tão bom, tão meu amigo, ele era amigo de todos mas era tão meu amigo, era uma coisa extraordinária. A gente dizia que ele ia a passar a ferro, andava sempre muito chique, de vez em quando fazia aquele tratamento de estética. Não era novo, já nessa altura não era novo. Era todo bonito, casado com uma senhora mais nova do que ele. Era boa figura, até dava gosto vê-lo.

Eu cantava muito bem quando era nova, cantava bem. Era soprano. Tínhamos um orfeão, um bom ensaiador, fazíamos muitas festas lá. Fazíamos ginástica, juntávamo-nos com os amigos do liceu, juntávamos as escolas secundárias todas. Eram abertas ao público aquelas festas, como a que está uma fotografia. Foi uma festa

rija. Era uma opereta e uma espadelada, uma festa da aldeia no teatro-circo e foi realmente uma festa muito bonita, nós estávamos muito maquilhados, rapazes e raparigas. Havia um sujeito e senhoras encarregadas de nos maquilharem e nós virávamos uns para os outros e não nos conhecíamos, quem era o Alfredo e lembra-me disso. (mostra a fotografia) Esta fotografia foi tirada nos claustros da escola do Magistério em Braga. Infelizmente algumas pessoas já não conheço, outros conheço-as muito bem. Este era o nosso vestidinho branco modesto, eu já tinha o meu vestido branco, é com ele que eu estou aí. Foi em 1925. Este é o tal professor de quem eu não gostava. Nesta fotografia até há bastantes rapazes, tudo é gente nova, são todos colegas, excepto este, que é o ensaiador.

A festa do fim do ano foi depois no Bom Jesus em Braga, no Hotel do Elevador. Fez-se uma festa muito grande, foram professores, dançámos, cantámos. O gerente desse Hotel era holandês, falava português geralmente, deu-lhe para simpatizar muito comigo, veio conversar, ele dizia: «eu sei que canta bem, vai cantar qualquer coisa», eu cantava, tocava piano, eu acompanhava.

Havia um certo à vontade entre os alunos e as alunas da Escola Normal. Éramos amigos, sentíamos muito à vontade. Éramos um bocado vigiados. Não pelo director que esse era um santo homem, mas pelo secretário. Andava sempre com os olhos a vigiar. Nos claustros havia várias cortinas e a gente sentava-se lá a estudar. Tínhamos um colega, tinha andado num seminário e sabia muito português, era um sabichão e a gente dizia: «como classificas esta oração e ele lá dizia». O bibliotecário vigiava muito, andava sempre em cima a ver e a escutar e a espreitar, e nós tínhamos os nossos segredos com os colegas e com as colegas e muitas vezes andávamos nos claustros a estudar e atirávamos bilhetinhos disfarçadamente.

Naquele tempo nunca nós pintávamos, mas não é que fossemos proibidas de nos pintarmos. Eu ia de chapéu para a escola. Para as aulas não, tirava o chapéu e punha-se nos vestiários, até tinha um chapeuzinho bonito.

As pessoas não comentavam por na Escola Normal os rapazes e as raparigas estudarem juntos, havia muito boa convivência. O liceu era no cimo de Braga, na ponta de Braga. Os rapazes do liceu vinham para a porta da escola para dizer os seus piropos e as suas gracinhas. Eu não tinha assim muito gosto, mas tinha um fatinho azul marinho, saia e casaco muito bem feito e tinha uma blusinha, uma espécie de coletinho de crepon branco com botões de pérola, a fingir pérola e apertar e eles diziam: ai pombinha! pombinha de papo branco, era a pombinha. Então vinham para aí muitos rapazes do liceu à frente da escola, isso era ali uma malta para nos ver sair e a entrar e a gente lá íamos muito direitinhas.

As turmas eram muito grandes. Eram mais de 30. Nós éramos muitos alunos. A gente tem sempre mais relações de amizade com as da sua turma, porque as horas de entrar são separadas. Eu não era assim muito estudiosa, mas não era burra, apanhava muito de ouvido e depois também estudava, claro. O curso era interessante, eu gostava daquele curso.

Eu morava numa rua muito larga, tinha prédios bonitos. Era uma rua muito sossegada, não passavam lá nenhuns automóveis nem nada. Vivía muito perto da Escola Normal.

Terminei o curso do magistério em 1925 com 17 valores. Aquilo que aprendi, na Escola Normal, foi importante para a minha carreira. Ganhei hábitos de trabalho, aprendi aquilo o que era necessário para poder ensinar. No diploma está (mostra e lê) «Habilitada para exercer o magistério primário e gozar das vantagens e pregorrativas que legalmente lhe competirem, pedindo às autoridades e corporações que a reconheçam como tal».

As primeiras experiências nas aldeias como professora interina

Só me coloquei em Janeiro, em 26, ainda era a República. No primeiro ano estive, como professora interina, em três escolas.

Andei sempre atrelada aos meus antigos professores e amigos, e eles a mim. Até quando fui para a outra escola de Vila Verde, foi ele e o meu pai comigo. Até fomos num carro de bois, e o carro enterrou-se num lamaçal.

A escola era do Estado, escola muito boa, era desviada da residência. Era uma pequena aldeia. Fui substituir uma professora em licença de parto. A casa, onde eu vivia, era muito boa mas a gente, coitadinha, não sabia nada. Eu não andava nada bem vestida, mas andava muito lavadinha e arranjadinha, a gente ganhava muito pouco naquela altura, até nem ganhava nada. Quase em frente à casa onde eu morava, viviam umas raparigas do campo, deu-lhes para gostarem muito de mim, às vezes apareciam a caminho da escola: «Por aqui? quem vos disse que eu estava aqui?» «Vimos pelo cheiro». Eu não usava perfumes, usava um sabonete, andava lavadinha, bem lavadinha como usei sempre e ainda uso, apesar de estar a cair de velha. Gostavam muito de conversar comigo aquelas raparigas. Essas raparigas trabalhavam nos campos, não havia indústria naquela terra, naquele tempo a ocupação principal de toda a gente era a agricultura.

Perto dessa aldeia, havia um costume na Quaresma à noite. As pessoas das casas, todas, às nove horas da noite, iam para as janelas, chamavam elas soltar as almas, não me lembro bem como era a cantilena, sei que o fim era assim: «alerta, alerta a vida é curta e a morte é certa». Isto era na Quaresma, chamava-se gaifar. Dizia lá a senhora da casa: «meninas são horas». Elas abriam as janelas todas, a casa tinha parece que cinco janelas, aquela freguesia era pouco mais do que uma rua, era quase como uma rua e tinha casas de um lado e de outro. Havia lá muitas moças e lá cantavam. Toda a gente cantava na freguesia àquela hora. Àquela hora ouvia-se aquilo pela freguesia inteira.

Depois fui para outra aldeia, foi a segunda escola, também fui interina. Foi outra licença de parto e a senhora era dali de Braga. Sabe qual era o cumprimento quando a gente chegava à escola: «bote-me a sua benção», em vez de dizer bom dia ou olá sr. professor. Estavam habituadas, eu ensinei à minha maneira, nunca consenti que continuassem com aquele costume.

Hospedei-me provisoriamente numa casa senhorial, da família da professora, mas por qualquer motivo, não lhes convinha ter-me lá, e fui para a casa de uns lavradores, uma casa muitíssimo boa. Até existia lá uma professora com quem eu me dava muito bem. Essa professora trabalhava noutra aldeia. Deram-me um quarto muito bom e pagava um tanto. Eu comia sozinha. Eles é que cozinhavam, eu chegava às horas, comia e depois pagava aquilo que combinámos, não sei quanto era.

Antes de casar, numa das aldeias, vivi sozinha só por uns dias. Era uma casa de uns emigrantes. A casa não era má, mas eu sózinha, ai meu Deus! Eu parece que enlouquecia. Dois velhotes tinham a casinha deles ajeitadinha e eles: «oh! minha senhora, a senhora não está bem aí sózinha. A senhora não quer vir para a nossa casa?» Digo eu: «quem me dera, eu mudava-me já hoje». A senhora Antónia cozinhava muito bem, era a que me fazia a comida e tinha tudo quanto era necessário. Deram-me um quarto que tinha um varanda grande a todo o comprimento da casa, um quarto de banho, noutra ponta era um quarto de banho, eu tinha medo. «A senhora tem medo? Vai mudar a sua cama para a nossa sala». Fui mudar a minha caminha para a sala. Não comia com eles. Comia na sala, eles comiam na cozinha.

Lá aquela gente dava muitas coisas às professoras, matavam lá muitos porcos e levavam tudo o que o porco tinha, costelas, farinhatos, lombo, que a senhora Antónia lá temperava aquilo tudo.

Depois eu tive que ir para G. do Lima, estava também numa casa particular hospedada, mas exploraram-nos valentemente. Naquele tempo a gente ganhava 640 escudos, eles levavam 300 pela hospedagem. «Ai isso é muito caro». «Ah, mas metemos cozinheira». A comida, coitadinha da comida, deixava muito a desejar.

Em frente atravessava-se uma estrada e havia outro, havia cada solar fantástico. Quando estava lá, uma minha colega de Ponte de Lima foi nomeada para uma outra aldeia, os pais dela eram professores primários. Eu ia então às vezes à escola dela, era só atravessar o rio e meter-me num barco. Aí eu distraía-me muito, de forma que me sobrava tempo. Havia os barqueiros, eles estavam ali na beira do rio, e os transportes faziam-se por via fluvial. Vinham lá de Arcos de Valdevez, faziam grandes carregamento de cereais, frutas, batatas, madeira, toros de madeira, uns barcos grandes, barcos à vela. Naquela zona onde eu morava, a água até parece que estava parada, era muito lindo, foi uma maravilha.

As minhas saídas eram a Viana quando tivesse que fazer qualquer compra ou algum passeio. Ia de camioneta, havia uma de manhã e outra à tarde. A estrada tinha muitos buracos, afundava-se aqui, levantava ali, chegava-se a Viana escangalhada. Eu também fazia lá os meus vestidos. Ainda me lembro de um vestido de veludo que eu tinha muito bonito, azul, um azul muito especial e enfeitado com uma coisinha que parecia prata e tinha uma ponta um bocado mais comprida. Nessa aldeia, havia professores e professoras, mas os professores eram muito poucos.

Quando fui para uma aldeia no concelho de Famalicão, a que tinha sido minha professora na escola primária disse: «Tenho um primo médico em Famalicão. Como ele é médico daquela zona toda, daquelas aldeias, ele vai te arranjar hospedagem». Então foi ela comigo à casa desse médico, lembra-me que havia muitos lilazes, a senhora tinha a casa cheia de flores. Então arranjou-me uma hospedagem magnífica, fui para a casa de um professor primário, que era casado com uma senhora riquíssima e tinha uma quinta muito pertinho da escola: do portão da quinta à escola eram para aí 50 metros. A quinta era toda murada e tinha uma avenida que era importante, até à casa principal onde eles moravam. Tinham um filho que andava no Magistério. Esse professor ia de manhã para a escola a pé por meio dos campos, não havia transporte, era um bocado longe. Trazia-me livros, eu li a colecção quase toda: «Que livros quer ler? Olhe vamos começar por este» e trazia-o.

Quem me levou lá aquela casa foi o meu pai, fomos por Sto. Tirso por comboio, depois o meu pai foi-me acompanhar até lá, de Sto. Tirso arranjou um carro de aluguer que naquele tempo, naquela zona já havia carros de aluguer. Era uma casa antiga, não havia electricidade, mas tinha um gasómetro, uma luz especial e acendíamos, mas era muito cara. Quando se quisesse pôr a casa iluminada, tinha a sala principal muito bem iluminada, aquelas cadeiras de palhinha e tinha uma varanda comprida pela frente a todo o comprimento envidraçada. Fiquei nessa casa a viver.

A senhora ia-me esperar quando estivesse bom tempo, ia sempre ao portão quando era para sair da escola, levava um guarda-solinho de seda azul para me tirar do sol. Eu não podia apanhar sol, nem chuva, deus me livre, eu andava ali nas palminhas. Essa avenida que ia do portão até à casa, tinha bancos de costas. Eu dizia à D. Adelaide: «vamo-nos sentar aqui um bocadinho». Tinha duas criadas, uma ia levar o almoço todos os dias ao professor à saída, uma mocinha nova, e outra assim já com mais idade, era a cozinheira. Todos os dias havia sobremesa de doce e fruta se a havia, dantes não se usava assim muito a fruta. Comíamos os três na varanda

envidraçada, ali numa mesinha encostada à parede. O meu quarto era um quarto grande, tinha umas pegadas de pedra para a gente se sentar por dentro. Foi por alguns meses, mas lá estava muito bem. Também lá fiquei por parto ou licença.

Essa senhora era tão minha amiga! Tinha um jardim que era só de rosas. Ia a criadinha com a tesoura e eu ia com ela e dizia: «corta-me esta» e eu dizia: «eu corto». «Não senhora, a senhora não se vai picar». E então a criada lá cortava as rosas. Depois eu é que punha as flores em casa. Não sabia onde me havia de meter aquela senhora.

O filho, que andava no Magistério, ia a casa aos domingos. Às vezes levava um amigo com ele, ainda me lembro de um piropo de um que ele levou. Eu estava lá a ler livros do Camilo Castelo Branco, ele como me viu assim, disse: «ai, sois uma rosa no meio das flores vossas irmãs». Ela gostava muito de fazer visitas e de receber visitas e eu era a menina bonita da casa. Então quis que eu escrevesse nas costas de uma cadeira da sala de visitas o meu nome e depois essa cadeira na igreja, esta é a sua cadeira na igreja e eu lá escrevi.

A minha escola era perto de um café e taberna, eu chamava-lhe Clube, os meninos ricos da terra iam todos para aquele café divertir-se. Subia-se umas escadinhas e era ali a escola e eu sabia fazer trabalhos manuais, coisas de papel, dobragens, sabia bem.

Das colegas da Escola Normal com quem mantive contacto mais tarde

Uma das minhas amigas era uma rapariga toda esprevidada, morava perto de Ponte de Lima, ainda somos grandes amigas, tem um filho dentista, ela tem uma casa muito grande que era de um antigo político, com uma capela grande. O marido dela também era professor do meu tempo e do dela. Tem três filhos: uma rapariga e dois rapazes, um é esse dentista, o outro é engenheiro.

Uma outra colega desse tempo, uma poetisa de mérito, tem-me dedicado os livros de versos que fez. Estava sempre lá para a sua escola, que era lá num cantinho. Depois casou com um rapaz que era daqueles merceeiros grandes, fornecedores daquelas terriolas todas, tinham armazém, mercearia, eram ricos. Ela tem filhas professoras, tem netos no Brasil, outro no Canadá. Ela correu o mundo todo depois de se reformar.

Como soube do 28 de Maio

Quando foi o 28 de Maio, eu estava em C. Constatou que foi em Braga um movimento, o Gomes da Costa. Eu tinha um namorico e ele costumava calcorrear e constatou que não havia transportes e ele também não tinha carro. Enquanto havia camioneta, ele ia na camioneta, depois ia a pé, calcorreava aquilo tudo, um rapaz janotíssimo. Foi ele que levou a novidade. As pessoas na aldeia não sabiam. Não havia rádio. Não havia telefones, não havia nada, lá ninguém podia ter telefone. A gente não tinha jornais diários, onde é que tínhamos dinheiro para ter um jornal diário, nem havia jornais nem nada, então foi ele que me levou a novidade. A gente ficou a fumar e eu logo que pude vim a Braga, estacionava na casa dos meus antigos professores.

O casamento

Tinha 25 anos e meio quando casei. Foi em 1931. Tenho de fazer também contas porque a minha filha tardou dez meses a nascer. Eu casei em Agosto e ela nasceu em

Junho do ano seguinte. Fui passar a minha lua-de-mel a Viana do Castelo, estive lá uns oito dias ou coisa que o valha, nem me lembro bem.

Fui professora dos meus filhos

A minha filha fez a escola primária comigo. O meu filho também. Suponho que gostaram da mãe como professora. Eu era um bocado severa e áspera com eles.

O meu filho esteve a estudar em Vila do Conde, no Colégio, e a minha filha nas Doroteias, era um colégio da 1.^a ordem. Custou-me muito estar com os meus filhos no colégio interno, eu até nem tinha muitas condições financeiras, fiz muitas economias, quando ia pagar as mensalidades, levava um pãozinho com marmelada e sentava-me à porta de uma igreja, havia lá um abrigozinho, comia o meu pãozinho, ia pagar as mensalidades que eram muito caras.

A família do meu marido e recordações da República

Opai do meu marido era advogado mas por desgostos políticos foi para S. Tomé e Príncipe e morreu em S. Tomé. A mulher dele, a minha sogra, teve de dote 12.000\$00, quer dizer doze contos de dote que naquele tempo equivalia a muito dinheiro e tinha quintas também. O meu sogro chegou a ser advogado em Guimarães. Era um republicano, não sei de que partido, era daqueles mais avançados, muito avançado e destemido. Havia à volta do castelo em Guimarães, muitas, chamavam-lhe bruxas, ele tinha um ódio às bruxas e diz que foi lá e mandou os seus subordinados queimar este cangalhal daqueles bruxedos todos que elas lá tinham. diz-se que lhe rogaram uma praga, eu não me fio em pragas mas parece que pegou: nunca mais podia viver em Guimarães e todos os seus descendentes até à quinta geração e o caso é que ele foi para S. Tomé, depois foram os filhos todos.

Foi para S. Tomé voluntariamente exercer a advocacia, exercer a sua profissão. Estava desgostoso de estar em Guimarães. Contava a minha mãe que nunca se deitava à noite sem ver debaixo da cama se havia alguém escondido para o atacar. Quando havia eleições, ia no carro de cavalos com uma pistola em cada mão, tinha esperas pelo caminho para o atacar. Isso passa-se no tempo da República. Ele até era amigo, o Afonso Costa chegou a estar em casa dele, mas eram adversários, não era na política, eram adversários no foro, defendiam causas opostas. Diz que era um santo, contava a minha mãe.

A vida de casada

Quando casei, o meu marido, era filho de proprietários e não trabalhava, andava só na pândega, caçava e pescava, passeava e namoriscava quantas moças houvesse por lá.

Quando o meu marido viu que realmente aquilo não era vida, então resolveu também ir para África trabalhar, os irmãos estavam todos lá e ele foi também. Eu fiquei cá. Ele vinha cá de dois em dois anos. Também fui lá, mas estive três meses. Mas eu suspirava pela minha escola e pela minha terra. Mas ele queria que eu lá fosse. Ele era administrador, não era patrão de nada, era administrador da Companhia Colonial de café e cacau. Lá cultivava-se café muito, mas cacau ainda mais.

O meu marido aqui não fazia nada. Esteve comigo cerca de dois anos, veio cá passar umas férias mas apeteceu-lhe prolongá-las, tinha muitos cães de caça, era uma terra que havia muita caça. Eu tinha a cozinha cheia, comia coelhos, quantos queria porque era a vida dele, era só andar à caça. Os amigos dele só iam aos domingos mas ele ia sozinho e então chegámos a ter seis cães de todas as raças, mas principalmente coelheiros e lá ia caçar e depois ia comer fruta à casa dos amigos e conversar. Eu lá estava em casa a tratar da minha vida, a trabalhar na escola e em casa, depois começaram a vir os filhos, nasceram ambos lá em casa.

Eu até dizia que era como uma brasileira

Eu estava sozinha. Tive sempre criadas muito boas. A coisa melhor que naquele tempo a gente tinha, era só escolher, elas sabiam cozinhar, elas sabiam lavar, eu até dizia que era uma brasileira, não era que eu não trabalhasse, eu trabalhava como ninguém, eu trabalhava muito. Todas as vezes que eu comprasse coisas para mim, trazia também qualquer coisinha para as minhas criadas. Elas andavam bem vestidas. Comprei-lhes um cordão de ouro, um bom enxoval.

Até veio para a minha casa uma sobrinha e afilhada de uma senhora, era de uma família arruinada. O marido dessa senhora era muito genioso, e andava sempre a pegar com a rapariga. Diz ela: «tenho uma afilhada e sobrinha lá no alto do monte, mas não a posso ter comigo por causa do meu marido». Eu disse: «eu precisava duma empregada. Mas a senhora não quer que ela venha para minha casa?» «Quem me dera vê-la na sua casa». Veio para a minha casa, foi a melhor pessoa que entrou na minha casa, esteve na minha casa dezasseis anos, fiz-lhe o casamento, fiz-lhe a boda. Depois foi para a o Brasil. Eram bem pagas, era um ordenado bom para aquele tempo.

A Guerra Civil de Espanha

A peseta dava-nos dinheiro, o meu marido era pago em dinheiro espanhol, eu recebia dinheiro e nas Finanças até ficavam admirados. Depois veio a Guerra Civil de Espanha, a Espanha foi invadida pelo comunismo, houve a Guerra Civil e foi um horror. Matavam gente a direito. Depois foi o General Franco, portanto de Espanha que veio das Canárias. E esmagou os comunistas, mas aquilo levou anos.

A vida como professora efectiva

Eu usei sempre na minha escola, desde que me fixei, antes não, que não podia, eram três meses aqui, três acolá, as crianças usavam todas uma batinha branca, as meninas, os rapazes não, todas iguazinhas, o mesmo feitio, aquelas que eram mais briosas punham monogramas, as que não eram não punham.

A aldeia era muito adiantada, uma terra bonita, uma terra onde tinha então uma escola, um salão grande e duas salas. Lá não era educação mista, mas eu tinha sempre rapazitos porque alguns que fossem assim um mais tartarelho, que não falava correctamente, lá ia a mãezinha pedir-me se o deixava andar na minha escola para corrigir a língua e eu aceitava.

A casita onde vivia era na beira da estrada Arcos-Viana, só tinha um portazinho de ferro, depois tinha um espaço, era a casa, uma casa como se usava naquele tempo,

rés-do-chão, um andar e por baixo tinha lojas e havia lá um alambique. Havia dois tanques de água dentro do terreno da casa. À noite íamos buscar o leite a casa de uma senhora.

Havia lá uma família muito rica, eles residiam no Porto, mas tinham lá uma casa e eu ensinava dois rapazes de lá e eles até tinham uma perceptora francesa. Os garotos, os alunos dela chegavam, não parava nada com eles, as pombas fugiam, fugiam todas. Depois na hora do chá, vinham tomar chá a minha casa uma vez por semana, davamo-nos muito bem. Tinham lá uma casa estupenda, uma estrada atravessava um bosque e a casa tinha capela, um grande jardim e um feitor que todos os dias ia buscar professores aos Arcos para dar lições em casa. Eram uns senhores muito ricos e tinham um solar em Monção. De vez em quando lá vinham umas garrafitas de vinho Alvarinho que eram uma maravilha. Os rapazes, isso eram malucos por mim, eu dava umas lições também em casa deles e vinham à minha casa uma vez por semana.

Deixei de ensinar nessa terra em 1934. Foi quando nasceu o meu filho. Saí de lá e vim para aqui.

Lá havia muita emigração mas era para a América do Norte, para Massachussetts. Nas férias, vinha de lá muito dinheiro.

Trabalhei nessa escola até me reformar

Trabalhei afincadamente em muito más condições. Quando cheguei aqui, em 1934, a escola era grande. Era preciso um novo edifício para a escola. Tinha por aí muitos montes e muitos campos, não faltava terra. Mas não havia pregos, havia falta de tintas, por causa da guerra mas arranjou-se tudo. Eu falei, dava-me bem com o senhor Almeida, que tinha muito dinheiro. Foi ele que pagou a escola e depois arrendou à Câmara e a Câmara pagava-lhe naquele tempo 200\$00 por mês, o dinheiro que era.

A escola tinha doze metros de comprimentos e sete e qualquer coisa de largura. Tinha também duas retretes, um lavabo, as escadas eram todas em pedra na porta principal. Era só uma sala mas depois mandou fazer outra para rapazes. Havia uma boa cave por baixo, cave para arejar bem, para não apodrecer a madeira. Havia muita população e não havia escolas que chegassem. Trabalhei nessa escola até me reformar.

Era escola mista, já eram mistas, houve uma temporada que a escola era feminina e masculina mas depois o Ministro, até tenho aqui um livro também que fala das escolas mistas e o funcionamento delas. Quando o Sr. Almeida fez a escola, depois a Câmara trouxe mobília completa, armários, ficou a escola muito bonita. Até me lembra que depois dei um beberete aos homens da Câmara, vieram uns poucos de carregadores com aquele mobiliário todo e eles ficaram todos satisfeitos.

Mas havia muito terreno e esse senhor rico tinha a mania, andava sempre a cavar, depois queria fazer uma casa para eu viver, queria que eu morasse à beira da escola. Lá fez a casa, nunca cheguei a morar lá. Era um salão grande por cima e depois tinha uma cozinha pequena e por baixo arrendou a particulares.

O padre daqui ia à escola todos os dias ensinar canções, coisas às crianças e foi também quem meteu em minha casa uma pequena austríaca. E ia lá e eu tinha um costume, não sei se ele era bom se era mau, ao iniciar a escola, cantava sempre o hino nacional, sempre, não falhava, e como a escola era no alto, ouvia-se até muito longe.

Mais tarde, trabalhei num Colégio, tinha acumulação, dava lá aula aqui e dava aula lá também, para ganhar mais um bocadito porque o que se ganhava, só dava

aulas de tarde, 1.500\$00 por mês. Era um dinheirão não era (trocista)? Mas também gastava 22 tostões ida e volta de camioneta e agora custa 75\$00. Naquele tempo eram 11 tostões, de maneira que era realmente muito pouquinho. A gente aproveitava, claro eu queria uma coisa, queria outra, o dinheiro não chegava, o que eu ganhava não chegava.

Tive sempre hóspedes, mas não pagantes

Tive sempre hóspedes mas não eram pagantes. A minha cunhada teve aqui uma rapariga. Ela fez exame, e depois quis fazer aqui a 4.ª classe. A rapariga veio, e deu-se aqui muito bem mas eu não fazia nada em especial, era aquilo que se usava, era aquilo que se comia mas nada de miséria, não senhor. Eu educava-as: «tens de comer isto».

Esteve aqui também uma prima. Essa rapariga trepava pelas árvores acima, rasgava-se a roupa, sujava-se. O pai era todo pinóquio, cuidado com ele: «Eu queria ver se me tomava conta da rapariga para a quarta classe, e admissão ao liceu». «Não tomo nada». Ela tinha tido uma primo-infecção e a minha casa é à beira do rio «Vamos levá-la ao médico e se o médico, vai ser um médico seu conhecido e meu, e se o médico disser que lhe faz mal, eu desisto, mas se não, não desisto, tem que a ter na sua casa para ma educar, que ela precisa de ser educada». O médico disse que a rapariga podia viver aqui. Eu sempre aflita, mas a rapariga dava-se muito bem aqui. Esteve aqui durante um ano lectivo todo. Havia a regra de cá, por exemplo, usava-se uma vez por semana aquele prato de ir ao forno com picado e puré e depois muito lourinho por cima, fazia-lhe assim uns desenhos e diz ela: «ai esta casquinha é toda para mim». «Come-la toda se quiseres, mas hás-de comer tudo quanto está aí na assadeira». «Ai, mas eu não posso». «Não podes, comes a parte que tiras, tiras o teu bocado, se te apetecer mais, vais buscar mais mas hás-de comer tudo, não fica nada no prato». Ela engoliu e aprendeu. Endireitei assim a rapariga. Ela era uma maria-rapaz, que subia às árvores mas modificou-se que não queira saber. Quando ela nasceu, a mãe morreu. Na educação dela, ensinei-lhe o rigor da vida, rigor não, que eu não era rigorista, adaptaram-se à minha maneira de ser e elas faziam aquilo com interesse. Ela pedia-me um bocado de terra do quintal para cultivar, sim senhor, vestia umas calças, dantes as raparigas não vestiam calças, era vestidinho. Ela vestia umas calças do meu filho, uma gorra na cabeça, ela era muito esperta, não precisava de estar sempre agarrada ao livro, e tratava da horta dela, do quintal dela. Fazia-me serviços a mim no quintal, que eu não preciso, tenho sempre jardineiros, mas ela gostava assim. Ela morria por estar aqui. Como ela, vieram para aqui muitas.

A rapariga austríaca foi já depois da guerra. Apareceu-me aqui o padre e disse-me: «tenho no carro sete crianças austríacas e queria ver se ficava com uma». Eu disse: «olhe que eu não posso, tenho os meus filhos nos colégios, tenho muitas despesas». Mas ele insistiu tanto e eu acabei por dizer que sim. Eu então fui lá fora ver as crianças. Tinham um ar muito assustado. Havia uma loirinha, e eu escolhi-a. Chamava-se Sofia. Ela não falava português e eu não sabia uma palavra de alemão. Mas por gestos, lá nos fomos entendendo. Viveu comigo muitos meses. Depois comecei a levá-la para a escola e ela começou a brincar com as outras crianças. Depois voltou para a mãe dela em Viena. E durante muito tempo, mantivemos contacto. Ela escrevia-me em alemão e eu pedia aqui a uma pessoa para me traduzir e para depois lhe escrever o que eu ditava.

Tive também cá uma filha do que mais tarde foi delegado escolar, até me chama mãezinha e os filhos dela chamam-me avó e é muito minha amiga aquela rapariga. É

professora também. Quando foi preciso começar a aprender a ler, ela só estava bem à minha beira e não queria estudar, aliás não tinha idade. Ela passava aqui a vida, estava aqui meses e meses seguidos. Eu ia para a praia, levava-a comigo para a praia, era como nossa filha.

O curso de regente agrícola

Fui tirar também um curso de regente agrícola em Coimbra que foi no mês de Setembro. Deve ter sido mais ou menos nos anos 60, 50 e tal, o meu neto já era menino de colo. Eles para esse curso pagavam-nos viagens, hospedagens, tudo. E lá também havia um carro de cavalos e havia uma carrinha que levava vinte pessoas e fomos a Coimbra todos os dias, tomar café no fim do almoço e tínhamos transporte gratuito e a alimentação. Os tempos livres não eram muitos. Era difícil aquele curso, estudava-se muito, tínhamos muitos professores e engenheiros, era quase tudo engenheiros. Estudava-se muito. O de Ciências era difícil, o de Desenho era também muito difícil. A História das Ciências da Natureza era muito complicado, deus me livre que trabalho, estudávamos muito e eram muitas horas. Era um curso que tinha 50 e tal pessoas, quase tudo professores e professoras primários e padres dali daquela zona de Basto, chamavam-lhes priores. A sala de jantar era muito grande e havia lá cozinheiros bons, uma alimentação muito boa e aprendia-se a tratar de aviários, havia vacarias grandes, muito terreno. Esperava-se que os professores, com este curso, pudessem também ser regentes agrícolas, e ensinar uma série de conhecimentos nas aldeias.

As práticas pedagógicas

Uma das professoras, que era minha colega, era comunista. Dava-me muito bem com ela, era extraordinariamente simpática, só tinha um defeito: na escola dela não havia disciplina. Era uma autêntica feira, as crianças que vinham da escola dela, vinham da dela para a minha. Apanharam muitos estalos, falavam sempre. Eu dava estalos, e os pais, a maior parte, iam à escola e diziam: «olhe, está aqui o meu filho ou a minha filha, faça de conta que é seu filho». Eu fazia de conta que eram os meus filhos, eu era muito amiga dos meus alunos mas tinha que os castigar se fosse preciso. Uma vez, essa professora, que como digo era boa professora mas não tinha disciplina nenhuma, precisei de ir falar com ela e fui. Eu deixei as minhas crianças na escola e fui lá acima dar-lhe um recado, qualquer coisa que era preciso. Um dos alunos dela pinçou para cima de uma carteira à minha beira e começou aos pinchos e eu muito com aquele meu desembaraço todo, dei-lhe duas bofetadas e depois no domingo chamei a mãe, que estava na igreja: «olhe, desculpe eu castigar o seu filho». «Oh minha senhora, tenho desgosto que ele não seja seu aluno, ele é maluco de todo.» Ele não era maluco, ele era esperto mas era muito mal comportado, deu um grande homem esse rapaz. É que a professora não exigia, ensinava muito bem, aliás, só escreviam muito mal, os meus escreviam todos muito bem. Caligrafia bonita. Os meus alunos tinham todos uma bela caligrafia. Nos exames, que eu levava muitos alunos a exame também, diziam sempre, são sempre os melhorzinhos que aqui aparecem, com preparação e em aparência. Quer dizer, letras bonitas, letras bem feitas.

Se eu voltasse a ensinar, ensinava da mesma forma como até agora.

II

A VISÃO DO MUNDO

As mudanças no ensino no pós 28 de Maio

O que se fazia nesse tempo da República, não era mau. É verdade que as escolas tinham péssimas instalações. Nalgumas aldeias perto de Ponte de Lima, de que falei, havia instalações desgraçadas nas escolas. Uma entrava-se por um quinteiro de mato de uns lavradores, tinha uma janelinha.

O regime político mudou, mas o ensino não. O ensino não mudou da República para a Ditadura, no princípio nada mudou e andámos assim largos anos. Depois começaram a vir livros mais novos, começou com a educação. Lembro-me quando veio o livro único, não lembro muito bem da minha reacção, até porque havia o livro único que era o livro oficial, mas depois havia os livros auxiliares. Eu era uma professora bastante conceituada, ia sempre fazer serviços de exame da 4.ª classe, não escapava um ano. E os livreiros, não só na ocasião de exames, vinham carregados de livros, havia livros de matemática, de aritmética, de desenho, de redacção, muita coisa, históricos e tudo, e os livreiros ofereciam, aquilo eram livros auxiliares. A leitura, havia livros bons e a gramática era muito exigente. Naquele tempo, digo-lhe sem mentir, que as crianças na 4.ª quarta exigiam mais delas do que o 5.º ano do liceu, no 5.º ano antigamente era muito difícil, eu até chamava o cabo das tormentas ao 5.º ano do liceu. Os exames da admissão eram difíceis, muito difíceis. Eu lembro-me que os exames de aritmética constavam de três problemas e depois eram dezasseis perguntas de geometria, tudo, assunto variado, apanhavam ali a aritmética toda e aquilo era difícil. E de geografia? de geografia era uma coisa medonha, eram mapas-mundo na geografia, por exemplo um ponto e um barco virado que cidade é aquela? Em que continente está? Em que país? Era preciso uma preparação muito grande que davam muito que fazer às professoras e às crianças evidentemente. As crianças tinham que saber isso tudo.

Da República para o Estado Novo, não houve grandes mudanças, na minha maneira de ensinar, não. O que exigiam era muito das professoras, a gente era classificada no fim do ano pelo se trabalho e para ter boa classificação, precisávamos de passar 75% dos nossos alunos. Isso era um caso sério, há crianças que são muito espertas, muito inteligentes ou até muito estudiosas, outras que não tem, nem tem tempo nem ambiente familiar.

No Estado Novo, quando havia um aumento, a gente até costumava dizer: «dá para um par de meias»

Os professores ganhavam muito pouco no Estado Novo e quando havia algum aumento, a gente até costumava dizer «dá para um par de meias». No tempo do Salazar, que foi um grande estadista — digam o que disserem, foi um grande homem, mas era um sovina — aquilo não se apanhava nada, os ordenados eram pequeníssimos e vivia-se mal. Eu não vivia mal porque o meu marido tinha uma quinta razoável, o pai dele era proprietário, e tocou-lhe uma. A parte dele na quinta custava pouco dinheiro e dava alguma coisa para a casa, dava pão e vinho e tinha um pinhal bastante bom. Quando tinha necessidade para educar os filhos, vendia uma quantidade

de pinheiros. Vivia regular, não era endinheirada. Tinha duas empregadas. Na minha casa havia o necessário, com economia e equilíbrio.

Eu fui sempre económica e continuo, ando com as minhas velharias de quando era nova. Tenho para aí montes, tenho um guarda-fatos, de vez em quando faço um caixote de roupa e dou. Ainda no outro dia, dei a uma mulher daqui do bairro da ponte, levou dez sacos enormes.

As professoras e o ensino

As mulheres foram todas para o ensino, decerto que elas tem mais paciência que os homens, é preciso muita paciência, as mulheres são mais maternais.

Gostei de ensinar

Gostei, gostei de ensinar, eu tinha muito gosto nisso, mas trabalhava muito para obter os tais 75%, era difícil. Foi muitos anos, eu podia não ter 75%, mas se não tivesse, era mal classificada e eu não podia, era uma questão de brio profissional. Nunca me arrependi de ter ido para o ensino.

Havia muitos alunos para ensinar, dava aula todo o dia, na escola, dava em grupos.

Eu trazia para casa sempre um grupo principalmente da quarta classe, ficava toda a tarde com eles em casa. Como a quarta classe era muito puxada, era preciso. Onde é que eu tinha tempo? Estava toda a tarde com eles, mas ninguém me pagava, eu nunca recebi nenhum tostão. Aos que eram de muito longe, ainda lhes dava de comer, ao princípio dava-lhes uma sopa quente, eles traziam um bocado de broa. Mas era só aos da quarta, que era os que iam para minha casa, os que eram daqui não, iam comer cada um a sua casa. Só dava aos que eram de muito longe.

Não sinto assim falta nenhuma na minha vida profissional, lá isso não, posso dizer isto assim e a prova, olhe que quando atingi o limite de idade, tenho as fotografias da festa. Eu estava viúva há meio ano, estava de luto pesado, fizeram-me uma festa ruidosa cá fora, fizeram tudo em segredo, eu não sabia mesmo. Foi a um sábado, era o dia do meu aniversário. Foi lá o nosso director escolar e eu disse: «olhe, eu vou-me aposentar porque atingi o limite de idade, mas eu tenho amor à escola, eu posso de vez em quando vir à escola?» «oh, minha senhora, até pode vir todos os dias, se quiser». «E ainda queria pedir outra coisa. Tenho uma rapariga que já é professora mas ainda não tem colocação, eu queria pô-la no meu lugar». «Isso não posso prometer». Mas eu disse: «Mas ela está mesmo a chegar a uma lista grande de professoras ainda por colocar, ela é o número tal, pouco falta, se puder dar uma jeitinho, dá». E então ele deu um jeito.

Há aí fotografias que estou muito mal, estou vestida de negro. Então fizeram essa despedida toda em segredo. Fizeram a inscrição e cada um pagava 100\$00, naquele tempo era muito dinheiro para um copo de água e fizeram lá um banquete. Falou muita gente, veio o delegado escolar, veio o padre. Foi meu aluno também (aponta várias pessoas nas fotografias). Deram aquela Ceia de Cristo e as professoras deram-me uma colecção de livros do Maximo Gorki que era escritor russo. Abriram alas do salão paroquial até aqui fora, até à estrada. Vieram os alunos das várias gerações. E os meus familiares, os meus filhos. O meu filho até era presidente da Câmara nesta altura. As crianças umas ofereceram-me ramos de cravos. Custou-me muito deixar a escola.

HISTÓRIA DE VIDA

LUÍSA

I

CONTEXTOS E PERCURSOS

O ambiente familiar e a República

Nasci na Covilhã em 1899. Fiz a Escola Primária nessa cidade. O meu pai tinha uma padaria, a mãe era doméstica, e era proprietária de uma quinta perto da cidade.

Quando rebentou a República, a minha mãe, que era muito religiosa, enviou-me para um colégio de freiras em Espanha, em Ciudad Rodrigo, frequentado em grande parte por raparigas portuguesas. Aprendi música, francês e outras disciplinas. Estive no colégio até 1915. Aquando da I Guerra Mundial, a peseta começa a subir tanto, que se tornou impossível que eu e a minha irmã permanecêssemos lá. Voltamos para casa dos meus pais, onde fiquei sem fazer nada, durante dois meses.

A minha família considerava-me uma espécie de menina prodígio, porque eu recitava com facilidade ainda muito pequenina. Um dia, uma quinteira (que trabalhava na quinta da minha mãe) disse que era pena que eu não fizesse nada, porque é que eu não ensinava o que sabia às crianças. A minha mãe achou que devíamos ir procurar certa pessoa que podia informar se, com aquele curso de Espanha, podia ensinar. Essa pessoa propôs-me que concorresse ao exame de admissão da Escola Normal de Castelo Branco. Assim fiz. E entrei.

Na cidade onde nasci, vivia-se um ambiente beato, com medo dos republicanos. Em casa não se liam jornais, a não ser um que era católico. Os jesuítas, apesar de expulsos com a República, mantinham a sua influência em casa das pessoas. A minha mãe era uma pessoa muito religiosa e não nos deixava sair de casa, a não ser muito resguardadas. As minhas irmãs mais novas não estudaram para além do secundário. Em casa, onde estávamos quase sempre, talhávamos roupa, fazíamos crochet. Saíamos para o passeio público ao domingo. Não líamos. Eu lia às escondidas. Antes de a minha mãe nos chamar ao quarto, eu lia na cama pela manhã. Lia Eça e Camilo, autores excomungados. Havia uma biblioteca perto, donde levava emprestados muitos livros.

A escola normal

Os meus pais não se opuseram a que fosse viver para essa cidade para frequentar a escola, porque o meu pai, como industrial de padaria, deslocava-se muitas vezes aí

nos seus negócios e frequentemente aparecia na cidade. Vivia em casa de uma senhora onde pagava 15\$00.

A Escola chamava-se Escola de Habilitação para o Magistério Primário. Entrei em 1915 e acabei em 1918. Tinha Português, Francês, História, Matemática, Ciências, Geografia, Pedagogia, Música, Ginástica, Desenho, Lavoros (só para raparigas). O curso era de 3 anos. Durante o último ano, tínhamos de frequentar a escola anexa, onde dávamos aulas. Mas a professora da escola nunca me chamava, por me recear — eu era conhecida pelo meu espírito «trocista», nas palavras da professora, porque eu era crítica.

Lembro-me de alguns professores. O dr. X., professor de Português, um republicano, anticlerical. Trazia os temas republicanos para as aulas. A qualidade do ensino não era boa, com excepção de 2 ou 3 disciplinas. A maior parte dos professores vinham do ensino primário, e não tinham preparação especial, excepto dois professores, que eram do Liceu. O dr. E., professor de português e pedagogia, era professor no liceu e advogado. E o dr. S., professor de Música, mais tarde reitor do Liceu D. Manuel II. A professora da matemática era uma boa professora, também ensinava trabalhos.

O ensino da Escola Normal não tinha nada que pudesse ser posto em relevo nesse tempo. Não havia nada de muito especial. Havia o dia da Árvore, para a qual o director pedia a colaboração dos alunos e dos professores. Quanto à Pedagogia, não sei que pedagogia era aquela. Nunca percebi qual a sua importância para o ensino. Havia um livro por onde seguíamos, não me lembro do nome do autor. Não se dava relevo à didáctica. A aula de Ginástica era pouco aprofundada, não tínhamos fato especial, fazíamos ginástica como estávamos vestidas (com cintas, roupas apertadas), não era ginástica nenhuma. Havia um coro na escola que dava récitas no fim do ano. Fazíamos excursões a Tomar, onde representávamos peças de teatro.

As condições de funcionamento da escola eram deficientes. Era uma das dependências do liceu, e eram algumas salas, com mesas e bancos compridos. Não havia biblioteca, nem oficinas.

As turmas eram mistas, com o mesmo número de rapazes e raparigas, à volta de 35/40 alunos. Tanto os rapazes como as raparigas frequentavam as mesmas disciplinas, excepto os Lavoros. As aulas de Ginástica eram também feitas em conjunto.

Lembro-me ainda da sindicância feita a um dos professores, que era um republicano muito afirmativo. O ambiente da cidade de Castelo Branco era muito anti-republicano, talvez pelo poder de algumas famílias ligadas ao negócio da cortiça. Este professor foi alvo de uma sindicância, parece que pelas atitudes rudes que tomava com os alunos. Um dia agarrou-me a medalha de Nossa Senhora que trazia ao pescoço e perguntou-me: «Para que é esta palhaça?» Eu agarrei-me à medalha e ele não disse mais nada. O professor foi demitido, aliás com mais dois, sendo depois substituído pelo dr. E.

A vida na cidade

De António Sérgio, só ouvi falar mais tarde. De mulheres como Irene Lisboa, Ana de Castro Osório, não se falava, deviam ser malditas ou mal vistas. Associações de educação ou instrução, não havia. A UPP não era conhecida lá. A greve do funcionalismo em 1920 não se fez na cidade. Houve umas greves na Covilhã nos têxteis. Não havia fome na cidade, mas as crianças trabalhavam desde os 10 anos a encher os carros nas fábricas onde trabalhavam os familiares (em Custódias, nos anos

60, encontrei situações muito semelhantes). Lembro-me de, uma vez, um grupo de soldados que passava por um operário, comentar como seria fácil dar cabo dele. Havia comícios políticos republicanos, e em minha casa fechavam-se as janelas, porque a minha mãe tinha muito receio. O pai não, era um republicano, mas a minha mãe sempre se manteve muito religiosa e temerosa aos republicanos.

Os primeiros anos de vida profissional e familiar

O meu primeiro ordenado foram 300/320 escudos. Em 1919-1920 e 1920-21, ensinei na escola primária central da Covilhã, como interina. Havia muitos professores nessa escola, entre 15 a 18. A minha primeira turma foi de rapazes. Tinha até 2 guardas republicanos, homens maduros, e eu era uma rapariga de 18 anos, não sabia como havia de os tratar. Falei com o director e eles foram transferidos para outra classe.

Deixei o ensino em 1921, tinha de ir para fora e o meu pai não deixou. Casei em 1923, o meu marido era industrial e fomos viver para Lisboa.

Voltei a ensinar em 1930-31, perto de Tomar. Nas eleições de 1934, mandaram-me «fazer as eleições», que era chamar a população, explicar-lhes o que se ia passar, fazer propaganda do regime. Convoquei a população para uma 5.^a-feira porque calculava que ninguém ia aparecer, e justifiquei junto do delegado escolar que ninguém apareceu, a não ser um homem que sofria de incontinência e não me podia ouvir durante muito tempo.

A meio do ano, fecharam-me a escola e mudaram-me para uma outra aldeia da região de Coruche, que era uma terra de deserto. Perguntei ao delegado escolar, que me disse que a escola tinha ficado sem número suficiente de crianças que a justificasse. Mas os meus alunos eram 35/40 e por isso achei que quisessem castigar-me.

Depois voltei para Al. de 1935 até 1937. 1937 a 1942 comecei a licença ilimitada. Voltei depois ao ensino quando a minha filha mais velha tinha 7 anos e eu não queria entregá-la a outra professora.

A minha distanciação em relação ao regime político

Procurei distanciar-me do regime e das políticas de Salazar, que era como o Dinossauro do José Cardoso Pires. Recusei sempre assinar telegramas, cartas de adesão em relação ao regime. Não fui perseguida, a não ser no caso da aldeia das eleições. Também não senti que as colegas se afastassem de mim, acho é que queriam tomar atitudes semelhantes, mas tinham medo. Um dia, o director da escola apresentou-me ao delegado escolar, como «esta é x, que antes de o ser, já o era», como alusão à minha intransigência. Sempre me conservei sem dobrar a espinha.

Quando ensinava, tinha sempre os filhos comigo

Quando fiquei colocada noutra terra que não a do marido, levei o meu filho comigo. Em La., levei consigo a minha filha, e o filho ficou a estudar em Tomar. Sempre assim fiz nas várias localidades onde ensinava, longe de casa. Só quando o meu filho era muito pequenino, com 2 anos, é que ficou com uma senhora que tomou conta dele, de resto tinha os filhos sempre comigo, quando ainda pequenos, por

exemplo, quando a minha filha tinha quatro anos, ficava no fundo da sala, numa carteira só para ela, e ali se entretinha.

Um certo desafogo familiar e para não ter de andar de terra em terra

Eu não precisava de trabalhar porque havia um certo desafogo económico em casa. Quando vivia nas aldeias com os filhos, o meu salário não chegava. Era preciso que o marido depositasse na Caixa. Por isso, voltei para casa porque a continuar, teria de andar de terra em terra, manter a casa no Porto, já então o meu marido estava no Porto, e uma outra na aldeia onde estivesse colocada.

Regressei ao ensino para ajudar o meu filho a acabar o curso

Só voltei ao ensino para ajudar o meu filho a acabar o curso de direito em 1942, houve uma problema, e o meu marido deixou de pagar os estudos do filho, e por isso eu regressei a dar aulas, e fiquei depois até à minha reforma.

Quando regressei ao ensino, já se rezava nas escolas

Quando regressei ao ensino, já se rezava na escola, e eu não concordava com isso. Assim, como havia outras colegas na escola, na altura das orações, abria a porta da sala contígua à da colega, e os meus alunos rezavam com a outra classe. Quanto aos textos do livro de leitura, nunca dava os textos de propaganda a Salazar e ao regime. Eu dizia aos alunos: fica para depois.

Boas relações com as pessoas das aldeias

Nas aldeias em que ensinei, mantinha boas relações com a população, davam-me presentes frequentes como quando matavam o porco, eu era bem aceite como professora.

Não havia outras oportunidades senão o ensino

O que gostava mais no ensino a nível de disciplinas, era o Português e a Aritmética. Mas, em geral, não gostava de ensinar. Gostaria de ter continuado a estudar. Se não o fiz, é porque teria de sair da Covilhã e isso os meus pais não deixariam. Se tantas mulheres iam para o ensino, é porque não havia praticamente outras oportunidades de emprego dentro de um certo nível, não havia mais nada. Podia-se ir para costureira, por exemplo, mas dentro de um certo nível, não havia mais nada para uma mulher fazer. Mas acho que o ensino é uma profissão adequada às mulheres porque é necessário dar às crianças muito amor e carinho.

BIBLIOGRAFIA

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

- Portaria* 31 Out 1814.
Resolução Real 13 Fev 1815.
Decreto 15 Nov 1836.
Decreto 20 Set 1844.
Decreto 8 Jan 1864.
Decreto 14 Dez 1869.
Portaria 1 Apr 1870.
Decreto 22 Jun 1870.
Decreto 3 Agos 1870.
Decreto 3 Agos 1870.
Decreto 16 Agos 1870.
Decreto 28 Jan 1871.
Decreto 12 Abr 1871.
Portaria 30 Agos 1871.
Decreto 20 Fev 1875.
Decreto 1 Dez 1875.
Portaria 23 Fev 1877.
Decretos 22 Mar, 2 Mai, 30 Out 1877.
Lei 2 Mai 1878.
Lei 11 Jun 1880.
Ofício 6 Dez 1880.
Ofício 19 Abr 1881.
Portarias 26, 28 Jul 1881.
Decreto 28 Jul 1881.
Decreto 28 Jul 1881.
Portarias 5, 19, 23, 27 Agos 1881.
Portaria 8 Agos 1881.
Ofício 27 Agos 1881.
Ofício 5 Set 1881.
Portarias 24 Out, 10 Nov 1881.
Ofício 11 Mar 1882.
Decreto 8 Abr 1882.
Ofício 20 Set 1882.
Portaria 21 Out 1882.
Ofício 14 Agos 1884.
Decreto 29 Dez 1886.
Portaria 25 Jul 1887.
Lei 9 Agos 1888.
Decreto 27 Dez 1888.
Ofício-circular 9 Mai 1889.
Ofício 1 Jul, 13 Nov 1889.
Decreto 6 Mar 1890.
Decreto 6 Mai 1892.
Lei 22 Dez 1894.
Decreto 27 Jun 30 Dez 1895.
Decreto 18 Jun 1896.
Decreto 24 Dez 1901.
Decreto 19 Set 1902.
Decreto 31 Jan 1906.
Diário da República 1919-1933.
Decreto n.º 5787, 10 Mai 1919.
Decreto n.º 6137, 29 Set 1919.
Decreto n.º 7311, 15 Fev 1921.
Decreto n.º 7869, 5 Dez 1921.
Decreto n.º 9721, 23 Mai 1924.
Decreto n.º 11.730, 15 Jun 1926.
Decreto n.º 11.294, 9 Jan 1926.
Decreto n.º 12.425, 16 Out 1926.
Decreto n.º 12.425, 16 Out 1926.
Decreto n.º 13.616, 17 Mai 1927.
Decreto n.º 14.417, 12 Out 1927.
Portaria n.º 5060, 21 Out 1927.
Decreto n.º 15.365, 14 Abr 1928.
Decreto n.º 15.886, 24 Agos 1928.
Decreto n.º 15.939, 11 Set 1928.
Decreto n.º 15.942, 11 Set 1928.
Decreto n.º 15.971, 21 Set 1928.
Decreto n.º 15.973, 21 Set 1928.
Decreto n.º 16.016, 10 Out 1928.
Decreto n.º 16.037, 15 Out 1928.
Decreto n.º 16.077, 26 Out 1928.
Decreto n.º 18.140, 28 Mar 1930.
Decreto n.º 18.827, 6 Set 1930.
Decreto n.º 18.885, 27 Set 1930.
Decreto n.º 18.646, 7 Agos 1930.
Decreto n.º 18.779, 26 Agos 1930.
Decreto n.º 18.819, 5 Set 1930.
Decreto n.º 18.952, 22 Out 1930.
Decreto n.º 20.741, 11 Jan 1932.
Decreto n.º 20.604, 9 Dez 1931.
Decreto n.º 21.014, 21 Mar 1932.
Decreto n.º 21.103, 15 Abr 1932.
Decreto n.º 21.712, 7 Out 1932.
Decreto n.º 22.347, 23 Mar 1933.

- Reformas do Ensino em Portugal — Reforma de 1911*, Tomo II — vol. I, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Reformas da Educação — Proposta de Lei*, Separata do *Diário do Governo* 2 Julho 1923, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Orçamento Geral do Estado desde 1870 — Relatório e Contas*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Anuário das Escolas Normais do Porto 1882-1909*, 1909, Porto.
- Anuário das Escolas Normais do Porto 1909-1910*, 1910, Porto.
- Anuário Estatístico*, 1872-1933, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, 1870 to 1910, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Mapa Estatístico do Movimento da Escola Normal do Sexo Masculino, do Porto, desde a sua fundação*, 1882-1892, Lisboa: Direcção Geral de Instrução Pública.
- Memoire sur l'Instruction Primaire au Portugal* (1878), apresentada à Exposition Universelle de Paris 1878, Lisboa: Imprimerie Nationale.
- Ministério dos Negócios do Reino, Direcção Geral de Instrução Pública (1905), *Estatística do Ensino Normal*, 1896-1905, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório da Comissão Inspectoras das Escolas Normais do Porto* (1888), Porto: Junta Geral do Distrito do Porto.
- «Relatórios dos Directores das Escolas do Ensino Normal de Lisboa, Porto, Coimbra, Bragança, Funchal, Vila Real e Viseu» (1904), *Boletim da Direcção Geral da Instrução Pública*, III, (VII-XII) Jul-Dez., pp 717-818.
- Relatório da Escola Maria Pia do Anno Lectivo de 1885-86*, Lisboa: Typographia Netto & C.^a
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1882-83* (1883), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1883-84* (1884), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1884-85* (1885), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1886-87* (1887), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1887-88* (1888), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1888-89* (1889), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1889-90* (1890), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1890-91* (1891), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1891-92* (1892), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1892-93* (1893), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1893-94* (1894), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1894-95* (1895), Porto: Imprensa Civilização.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1895-96* (1896), Porto: Imprensa Civilização.

- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1903-04* (1904), Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1904-05* (1905), Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1905-06* (1906), Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1906-07* (1907), Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório da Escola Normal do Sexo Feminino do Porto, relativo ao ano de 1909-10* (1910), Porto: Tipografia Peninsular.
- Relatório sobre as Escolas Normais Primárias, da Inspeção do Ano de 1884* (1885), pela Junta Geral do Distrito de Lisboa, Lisboa: Tipografia Universal.
- Relatório sobre as Escolas Normais Primárias, da Inspeção do Ano de 1885* (1886), pela Junta Geral do Distrito de Lisboa, Lisboa: Tipografia Universal.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública* (1885), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública* (1886), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública* (1887), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública* (1888), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública* (1889), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados* (1870), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados* (1871), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados* (1872), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados* (1873), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados* (1874), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados* (1875), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados* (1876), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados* (1877), Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diários da Câmara dos Senhores Deputados* (1878), Lisboa: Imprensa Nacional.

REVISTAS PEDAGÓGICAS

- Revista Escolar* 1921-1935.
- Educação Nova* 1924-25.
- O Professor Primário*, 1919-1927.
- A Federação Escolar*, 1910-1933.
- Educação Social*, 1924-1927.
- Educação Nacional* 1900, n.º 196; n.º 197; n.º 198 (8/7); 1919-1933.
- Alma Feminina*, 1914-1933.
- A Mulher Portuguesa*, 1910-13.

OBRAS DE NOVELISTICA (1870-1910)

- BRANCO, Camilo Castelo (1882), *A Brasileira de Prazins*, Porto.
- CAIEL (1894), *Amor à Antiga*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CAIEL (1896), *Madame Renan*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- CAIEL (1897), *Genoveva Montanha*, Lisboa: Companhia Nacional Editora.

- CAIEL (1900), *Testamento de Mãe*, Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
 CAIEL (1902), *Desgarrada*, Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
 CAIEL (1904), *De Longe*, Lisboa: Parceria Pereira Editores.
 CAIEL (1908), *Retalhos de Verdade*, Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
 CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1899), *Contos e Fantasias*, Porto: João dos Santos Ferreira.
 COELHO, Trindade (1902), *Os Meus Amores*, Porto: Porto Editora, 1988.
 DINIS, Júlio (1868), *A Morgadinha dos Canaviais*, Porto: Livraria Civilização, s/d.
 OSÓRIO, Ana de Castro (1898), *Infelizes (Histórias Vividas)*, Lisboa: Empresa Litteraria Lisbonense.
 OSÓRIO, Ana de Castro (1903), *Ambições*, Lisboa: Guimarães, Libânio & C.
 OSÓRIO, Ana de Castro (s/d), *Casa de Meu Pai*, Lisboa: Lusitânia Ed. Lda.
 OSÓRIO, Ana de Castro (1925), *O Direito de Mãe* (Novella), Porto: Civilização.
 OSÓRIO, Ana de Castro (1927), *Mundo Novo*, Porto: Companhia Portuguesa Ed.
 PIMENTEL, Alberto (1899), *Os Amores de Camillo*, Lisboa: Libânio & Cunha.
 PINTO, Júlio Lourenço (1880), *Margarida*, Porto: Typographia do Commercio do Porto.
 QUEIRÓS, Eça de (1889), *Os Maias*, Porto: Livraria Chardron.
 QUEIRÓS, Teixeira de (1896), *Os Noivos* (2 vols.), Lisboa: António Maria Pereira.
 QUEIRÓS, Teixeira de (1909), *O Sallustio Nogueira (Comédia Burgueza — Estudo de Política Contemporânea)*, Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
 TORRESÃO, Guiomar, *Educação Moderna*, Lisboa: José Castro Livreiro-Editor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE A REALIDADE PORTUGUESA

- ACTAS DO I CONGRESSO FEMINISTA (1924), *Alma Feminina*, VII (9), 8-12.
 ACTAS DAS SESSÕES DO CONGRESSO EXTRAORDINÁRIO DA UNIÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO (1920), *O Professor Primário*, II (40), 25 Janeiro.
 ADÃO, Áurea (1984), *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)* Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
 ALICE PESTANA — *In Memoriam*, Madrid: Imprensa de Don Julio Cosano.
 ALMEIDA, Ana Nunes de (1987), *Bibliografia sobre a Família e a Mulher no Portugal do sec. XX*, Lisboa: Instituto Ciências Sociais (ICS).
 ALMEIDA, Jaime d' (1909), *A Questão Feminista (esboço crítico)*, Porto: Livraria Portuguesa Edit.
 ALMEIDA, Luis de (1927a), «A Coeducação — notas e comentários», *Escola Moderna*, VII (325), 17 Julho.
 ALMEIDA, Luis de (1927b), «Os Novos Programas», *Escola Moderna*, VII (347), 25 Dezembro.
 ALMEIDA, Virgínia Castro e (1913), *A Mulher. História da Mulher. A Mulher Moderna. Educação*, Lisboa: Livraria Clássica Editora.
 ALVES Jr., José Ribeiro (1928), *Protecção à Mulher e O Império da Mulher*, Famalicão: Tipografia Minerva.
 ALVES, Luis Alberto M. (1986), *Subsídios para a História da Educação em Portugal (1750-1890)*, Porto: Centro de Estudos Humanísticos, Cadernos Estudos Contemporâneos (4).
 ARAÚJO, Helena Costa (1982), *Towards an analysis of social class and ideologies in Portuguese Teachers*, MA dissertação, Institute of Education, Universidade de Londres.

- ARAÚJO, Helena Costa (1985), «Profissionalismo e Ensino», *Cadernos de Ciências Sociais* (3) Junho, 85-104.
 ARAÚJO, Helena Costa (1990), «La Feminisation du Lycée au Portugal: de la situation d'élèves à la situation d'enseignantes», Conference «La Place des Filles et le Rôle des Femmes dans l'Éducation Secondaire et Supérieure», Florence, Centre de Recherche sur la Culture Européenne, 31 Maio-2 Junho.
 ARAÚJO, Helena Costa (1990), «As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 81-104.
 ARAÚJO, Helena Costa (1991a), «Procurando as Lutas Escondidas Através das Histórias de Vida», *Consulta Psicológica*, 6, 33-40.
 ARAÚJO, Helena Costa (1991b), «As Professoras Primárias na Viragem do Século: uma contribuição para a história da sua emergência no Estado» (1870-1910), *Organizações e Trabalho*, 5/6, Dezembro, 127-143.
 ARAÚJO, Helena Costa (1993), «A Feminização do Ensino Secundário em Portugal: do lugar de alunas para o lugar de professoras», *Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*, 3/4, 83-92.
 ARAÚJO, Henrique C. Gomes de Araújo (1992), «História de Vida de um Agricultor das Ardenas», in *Actas do Encontro A Construção Social do Passado*, Lisboa: Associação dos Professores de História.
 ARMADA, Fina d' (1984), «História da Instrução Feminina», *Jornal de Notícias*, 27/1, 3/2, 10/2, 17/2, 24/2, 2/3, 9/3, 16/3, 23/3.
 ARTUR, Faria (1922), «A Coeducação na Escola», *O Professor Primário*, IV (150), 3 Agosto.
 ARTUR, Faria (1926), «Questão Social», *O Professor Primário*, IX (358), 3 Outubro.
 ARTUR, Faria (1927), «Coeducação dos Sexos», *Revista Escolar*, 7 (8), Outubro.
 AZEVEDO, João Ayres de (1905), *Estudos Feministas I — A Mulher*, Coimbra: Livraria Académica João de Moura Marques.
 BAPTISTA, Luis A. Vicente (1986), «Valores e Imagens da Família em Portugal nos anos 30 — o quadro normativo», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
 BARATA, António (1925), «Três Prémios», *O Professor Primário*, VIII (305), 13 Setembro.
 BARREIRA, Cecília (1992), *História das Nossas Avós — Retrato da burguesa em Lisboa*, Lisboa: Edições Colibri.
 BARREIRO, Abílio (1912), *O Feminismo (principalmente do ponto de vista do ensino secundário)*, Porto: Tipografia Empresa Literária e Tipográfica.
 BARROS, João de (1914), *A Educação Moral nas Escolas Primárias*, Paris/Lisboa: Livr. Aillaud & Bertrand.
 BARROS, João de (1920), *O Problema Educativo Português*, Lisboa: Imprensa Libânio da Silva.
 BARROS, João de & RAMOS, João de Deus (1912), *A Reforma da Instrução Primária*, Porto: Tipografia Costa Carregal.
 BARROS, Teresa Leitão de (1924), *Escritoras de Portugal*, Lisboa: Typograph. Artur, Impr. Lucas & Papel. Fernandes.
 BELO, Gomes (1927a), «Carta Aberta às Excelentíssimas Professoras Congressistas», *O Professor Primário*, VIII (385), 1 Maio.
 BELO, Gomes (1927b), «A Coeducação dos Sexos e o Decreto 13.619», *O Professor Primário*, VIII (591), 12 Junho.

- BENAVENTE, Ana (1990), *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa: Horizonte.
- BENTO, José Gomes (1978), *O Movimento Sindical dos Professores*, Lisboa: Caminho.
- BIVAR, Maria de Fátima (1975), *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa: D. Quixote.
- BOAVIDA, Ana M. Caiado (1983), «Tópicos sobre a Prática Política dos Estudantes Republicanos (1890-1931): limites e condicionantes do movimento estudantil», *Análise Social* (77-78-79), 743-756.
- BOTTO-MACHADO, Fernão (1910), *A Queda do Monstro. Pela emancipação da mulher: pela liberdade de consciência*, Lisboa: Typographia Bayard.
- BRANDÃO, Fernando de Castro (1991), *A I República Portuguesa — uma cronologia*, Lisboa: Horizonte.
- BRANDÃO, José (1984), *Carbonária: o Exército Secreto da República*, Lisboa: P & R, Perspectivas e Realidades.
- BRAZÃO, Arnaldo (1925), *O I Congresso Feminista e de Educação*, Lisboa: Edição Spartacus.
- «Breve Relato do Congresso Feminista e de Educação, promovido pelo Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas», *Alma Feminina*, 1924, VII, Maio-AUGUST, 21-43.
- CABETE, Adelaide (1923), «Relatório do Congresso Internacional Feminista de Roma», *Alma Feminina*, Julho/Agosto.
- CABETE, Adelaide (1925), «Discurso de Abertura do I Congresso Feminista e de Educação», in A. Brazão *O Primeiro Congresso Feminista e de Educação*, Lisboa: Edição Spartacus.
- CABRAL, João Pina (1986) veja PINA-CABRAL.
- CABRAL, Manuel Vilaverde (1976), «Sobre o Fascismo e seu Advento em Portugal: ensaio de interpretação a pretexto de alguns livros recentes», *Análise Social* (48), 873-915.
- CABRAL, Manuel Vilaverde (1976), *O Desenvolvimento do Capitalismo em Portugal no Século XIX*, Lisboa: A Regra do Jogo.
- CABRAL, Manuel Vilaverde (1979), *Portugal na Alvorada do Século XX*, Lisboa: A Regra do Jogo.
- CAIEL (1892), *O Que Deve Ser a Instrução Secundária da Mulher?*, Lisboa: Typographia e Stereotypia Moderna.
- CAIEL (1893), *Relatório de uma Visita de Estudo a Estabelecimentos de Ensino Profissional do Sexo Feminino no Estrangeiro, para que foi nomeada por portaria de 5 Maio 1893*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- CAIEL (1898), *La Femme et la Paix. Appel aux mères portugaises*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- CAIEL (1900), *Comentários à Vida*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CALIXTO, Ana (1922), «Organização das Escolas Móveis», *Revista Escolar*, 2 (12), Dezembro, 355-359.
- CAMPINOS, Jorge (1975), *A Ditadura Militar 1926/1933*, Lisboa: D. Quixote.
- CAMPOS, A.C. (1933), «Professorado Primário», *Escola Moderna*, XIII (628), 5 Abril.
- CAMPOS, Alfredo de (1891), *A Mssão da Mulher*, Lisboa: Companhia Nacional Edit.
- CAMPOS, Agostinho (1919), *Educar (na Família, na Escola e na Vida)*, Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand.
- CANDEIAS, António (1981), «Movimento Operário Português e Educação (1900-1926)», *Análise Psicológica*, II (1), 39-60.
- CANDEIAS, António (1987a), «As Escolas Operárias Portuguesas no primeiro quarto do sec. XX», *Análise Psicológica*, V,(3), 327-362.

- CANDEIAS, António (1987b), «A Escola Oficina n.º 1 — esboço de análise duma escola alternativa», *Análise Psicológica*, V,(3), 387-412.
- CANDEIAS, António (1988), «Contributos para a História da Educação na 1.ª República Portuguesa: a educação popular através do jornal «A Batalha», 1919-1927», *1.º Encontro de História da Educação em Portugal: comunicações*, Lisboa: Fundação Gulbenkian, 81-91.
- CANDEIAS, António (1991), «A Subversão de Normas e Valores Sociais através de um Modelo Educativo: a Escola Oficina n.º 1, 1905-1930», *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Ed. Afrontamento, 207-218.
- CANDEIAS, António (1994), *Educar de Outra Forma — a Escola Oficina n.º 1, 1905-1930*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARAMALHO, Isolino (1921), «Fusão de Escolas», *A Federação Escolar*, 9, 3.ª fase (461), 19 Fevereiro.
- CARDOSO JÚNIOR (1922), «Ensino Infantil», *Revista Escolar*, 2 (11), Novembro.
- CARQUEJA, Bento (1918), *O Ensino Técnico-Profissional em Portugal*, Porto: Oficinas Comércio do Porto.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1885), *Cartas a Luiza (Moral, Educação e Costumes)*, Porto, Barros e Filha Editora.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1891), *Cartas a uma Noiva*, Lisboa: Editora Santos & Vieira.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1903), *Cérebros e Corações*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1904), *Às Nossas Filhas. Cartas às Mães*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1909), *No Meu Cantinho*, Lisboa: António Maria Pereira.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1920), *Páginas Escolhidas*, Lisboa: Portugal-Brasil.
- CARVALHO, Rómulo (1986), *História do Ensino em Portugal — desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.
- CASCÃO, Rui (1986), «Família e Divórcio na Primeira República», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, 153-169, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- CASTRO, Augusto de (1933), *Sexo 33 ou a Revolução da Mulher*, Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.
- CASTRO, Pompeu Faria de (1925), «Três Prémios», *O Professor Primário*, VII (301), 16 Agosto.
- CATROGA, Fernando (1972), *Os Inícios do Positivismo em Portugal*, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CATROGA, Fernando (1977), «A Importância do Positivismo na Consolidação da ideologia Republicana em Portugal», *Biblos*, LIII (53), 285-327.
- CATROGA, Fernando (1986), «A Laicização do Casamento e o Feminismo Republicano», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- CATROGA, Fernando (1991), *O Republicanismo em Portugal — da formação ao 5 de Outubro de 1910*, 2 vols., Coimbra: Faculdade de Letras.

- CEREJEIRA, Gonçalves (1922/1923), «Da Influência do Cristianismo na Reabilitação da Mulher», *Estudos — Revista Mensal do CADC* (Coimbra), ano 1 (6/7; 8; 9; 11), 161-7; 193-8; 225-9; 257-60; 321-3..
- COELHO, Adolfo (1902), «Ciências Morais e Sociais — as despesas do ensino em Portugal no fim do sec. XIX», *O Instituto*, 49 (8), pp.449-463.
- COIMBRA, Leonardo (1926), *O Problema da Educação Nacional*, s/l e s/ ed.
- COIMBRA, Manuel (1923), «Pontos de Vista», *O Professor Primário*, V (174), 31 Janeiro.
- COMISSÃO DA CONDIÇÃO FEMININA (1983), *Exposição Bibliográfica sobre a Mulher*, Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- CORREIA, Joana da C. (1919), «A Reforma — Desilusões», *O Professor Primário*, II (34), 23 Novembro.
- CORREIA, João da Silva (1927), *A Linguagem da Mulher em relação à do Homem*, Lisboa: Oficina Tipográfica da Escola Normal Primária de Lisboa.
- CORREIA, João da Silva (1935), *A Linguagem da Mulher*, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- CORREIA, José Alberto (1991), «Formação e Mundo do Trabalho», mimeo.
- CORTESÃO, Luiza (1982), *Escola, Sociedade: Que Relação?*, Porto: Afrontamento.
- COSTA, Afonso (1976,1977), *Discursos Parlamentares, 1911-1914 & 1914-1926*, Lisboa: Livraria Bertrand, 2 vols..
- COSTA, Albertina, VIEIRA, Deolinda Lopes & LIMA, Adolfo (1921), «Escola Primária — Parecer da Comissão encarregada de apreciar as considerações apresentadas por uma Comissão de Professoras Primárias acerca dalguns pontos da nova Organização da Educação Primária», *Revista de Educação Geral e Técnica*, VIII (2) Dezembro, 57-62.
- COSTA, António (1870), *A Instrução Nacional*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- COSTA, António da (1892), *A Mulher em Portugal*, Lisboa: Tipografia Companhia Nacional.
- COSTA, António (1900), *História da Instrução Popular em Portugal*, Porto: Livraria Chardron, 2.ª ed.
- COSTA, Custódio Cunha (1927), «A Coeducação dos Sexos», *O Professor Primário*, IX (400), 14 Agosto.
- COSTA, Emília de Sousa (1914), *Na Sociedade e na Família*, Porto: Tipografia Santos.
- COSTA, Emília de Sousa (1922), *A Mulher Educadora*, Lisboa: Editora Universo.
- COSTA, Emília de Sousa (1923a), *Ideias antigas da Mulher Moderna*, Braga: Livraria Cruz Editora.
- COSTA, Emília de Sousa (1923b), *A Mulher. Educação Infantil*, Rio de Janeiro: Álvaro Pinto.
- COSTA, Emílio Martins (1928), *As Mulheres e o Feminismo*, Lisboa: Tipografia da Seara Nova.
- COSTA, Fernando Marques da (s/d), *A Maçonaria Feminina*, Lisboa: Editorial Vega.
- COSTA, Fernando Marques da (1986), *Mulheres, Elites e Igualitarismo na I República*, in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, *Actas do Colóquio*, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- COSTA, Lopes da (1919), «Coeducação dos Sexos», *A Federação Escolar*, 8, 3.ª fase (359, 360, 361, 383), 1, 8 Fevereiro, 1 Março & 2 Agosto.
- CRISTINA, Maria (1933), «A Influência da Mulher na Educação», *A Federação Escolar*, VI, 5.ª fase, (283), 9 Agosto.

- CRUZ, Manuel Braga da (1980), *As Origens da Democracia Cristã e o Salazarismo*, Lisboa: Ed. Presença.
- CRUZ, Manuel Braga da (1986), *Monárquicos e Republicanos no Estado Novo*, Lisboa: D.Quixote.
- CRUZ, Manuel Braga da (1988), *O Partido e o Estado no Salazarismo*, Lisboa: Ed. Presença.
- CUNHA, Pedro da (1916), *O Ensino Secundário do Sexo Feminino em Portugal*, Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- CUNHA, Pedro da (1921), «A Educação da Mulher no Nosso País», *O Instituto* (68), 179-189, 240-250; 377-95..
- CUNHA, Pedro da (1934), *A Educação da Mulher*, Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- CUNHA, Tito C. (1982), «Antropologia: filosofia ou ciência? um debate entre Sartre e Lévi-Strauss», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 9, 115-129.
- DACOSTA, Luisa (1973), «Literatura de Autoria Feminina», in Oscar Lopes *Literatura Portuguesa*, Lisboa: Estúdios Cor.
- DANTAS, Júlio (1916), *Mulheres*, Porto: Lello & Irmão.
- DESCHAMPS, Paul (1935), *Le Portugal: la vie social actuelle*, Paris: Firmin-Didot.
- Diário não publicado de uma jovem de 17 anos de classe média* (1899), Porto.
- DIAS, J. Simões (1897), *A Escola Primária em Portugal*, Porto: Edit. Educação Nacional.
- DIAS, Jaime Ferreira (1929), *A Mulher, Escrava do Lar e das Convenções Sociais*, Lisboa: Biblioteca da Educação Social.
- DIAS, José R. (1926), «A Volta da Coeducação», *O Professor Primário*, XII (369), 26 Dezembro.
- DIONÍSIO, Manuel (1927), «Às Ex.mas Colegas que Discordam da Coeducação», *O Professor Primário*, VIII (399), 7 Agosto.
- DOMINGUES, António M. (1927), «A Coeducação», *A Federação Escolar*, 1, 4.ª fase (35), 25 Maio.
- DÓRIA, Joaquim (1948), *A Vida dum Professor Primário*, Lisboa: Edições Gama.
- DUARTE, Inocêncio de Sousa (1870), *A Mulher na Sociedade Civil — Compêndio dos seus direitos, obrigações e privilegios segundo as leis de Portugal*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- O Estado Novo: das Origens ao Fim da Autarcia, 1926-1959* (1987), 2 vols., Lisboa: Fragmentos.
- ESTEVES, João Gomes (1992), *A Liga Republicana das Mulheres Portuguesas — uma organização política e feminista*, Lisboa: Organizações Não-Governamentais/ CIDM.
- FARIA, António (1927), «Coeducação», *O Professor Primário*, VIII (389), 29 Maio.
- O Fascismo em Portugal — Actas do Colóquio* (1982), Lisboa: A Regra do Jogo.
- FAZENDA JUNIOR (1912), «Sufrágio Feminino», *A Mulher Portuguesa*, I (3), Agosto, 20-1.
- FEIO, Maria (1915), *Calvário de Mulher*, Lisboa: Tipografia Minerva.
- FERNANDES, Rogério (1983), «António Sérgio, Ministro da Instrução Pública», *Revista de História das Ideias* (5).
- FERNANDES, Rogério (1985), *Bernardino Machado e os Problemas da Instrução Pública*, Lisboa: Horizonte.
- FERREIRA, Alberto (1971), *Antologia de Textos Pedagógicos do sec. XIX Português*, Lisboa: Gulbenkian.
- FERREIRA, Cândida Florinda (1935), *A Mulher Portuguesa Contemporânea*, Lisboa: Sociedade Nacional de Tipografia.

- FERREIRA, Teófilo (1890), *O Ministério da Instrução Pública e a Centralização do Ensino Primário Oficial*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- FIGUEIRA, António (1920), «Coeducação dos Sexos», *O Professor Primário*, II (39), 18 Janeiro.
- FLORES, Joaquina Matoso (1930), «Deverá uma Professora Ganhar Menos que um Professor?», *Escola Renovada*, I (2), 8 Abril.
- FRANCO, Júlia (1916), «Professores e Professoras», *A Semeadora*, 2 (18), 15 Dezembro.
- FREIRE, Carlota Sophia de Brito (1892), *Jardim de Infância de Lisboa (nota)*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- FREITAS, Raul Cardoso de (1924), «A Mulher na Questão Social — na luta pelo futuro o homem a mulher devem estar unidos num ideal e numa acção comuns», *A Batalha*, VI, 1837, 18 Novembro 1924.
- FRIAS, Afonso de (1927), «Modos de Ver», *A Federação Escolar*, 1 (4rd phase) (40), 15 Junho.
- FRIAS, César de (1924), *A Mulher*, Lisboa: Aillaud & Bertrand.
- FRIAS, Eduardo (1925), «O Trabalho Feminino», *A Batalha*, VI (1913), 19 Fevereiro.
- FRIAS, Sanches (1911), *A Mulher, sua Infância, Educação e Influência Social*, Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho.
- GAMBOA, Albertina (1925), «A Liberdade e a Escola», *Alma Feminina*, VIII (1), 2-4.
- GHIRA, Mariano (1865), *Relatório sobre a visita de inspecção extraordinária às escolas do distrito de Lisboa, feita no ano lectivo de 1863-64*, Lisboa: Tipografia Portuguesa.
- GODINHO, Alexandra Kolontai, SOARES, Anabela, CAMACHO, Clara F., VILHENA, José M. (1983), «Alguns Aspectos da Produção Cultural Feminina, 1908-1912», *Boletim da Comissão da Condição Feminina*, 1/ 2/3, 21-38; 21-31.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1971), *A Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa*, Lisboa: Horizonte.
- GOMES, J. Ferreira (1980), *Estudos para a História da Educação no sec. XIX*, Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, J. Ferreira (1985) (org.), *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Lisboa: INIC.
- GOMES, J. Ferreira (1987), *A Mulher na Universidade de Coimbra*, Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, J. Ferreira (1990), *A Universidade de Coimbra durante a Primeira República (1910-1926)*, Coimbra: Instituto de Inovação Educaional.
- GOMES, J. Ferreira (1991), *Estudos para a História da Universidade de Coimbra*, Coimbra: Ed. Author.
- GOUVEIA, Aurora Castro (1924), «Discurso pronunciado na sessão Inaugural do 1.º Congresso Feminista e de Educação», *Alma Feminina*, VII (9-12), Setembro/Dezembro, 65-69.
- GOUVEIA, Aurora Castro (1925), Entrevista a Aurora C. Gouveia — «A Mulher na Política e na Magistratura», *Vida Feminina*.
- GRÁCIO, Rui (1968), *Educação e Educadores*, Lisboa: Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social- as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*, Lisboa: Horizonte.
- GRAINHA, Borges (1905), *A Instrução Secundária de Ambos os Sexos, no Estrangeiro e em Portugal*, Lisboa: Tipografia Universal.
- GUERREIRO, Custódio Dias (1898), *Aspirações e Protestos do Professorado Primário*, Lisboa: Tipografia Menes.

- GUIMARÃES, Elina (1927), «A Educação Prática das Raparigas», *O Jornal da Mulher* (179).
- GUIMARÃES, Elina (1969), «Evolução da Situação Jurídica da Mulher Portuguesa», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa, Cadernos de Hoje* (8), Lisboa: Faculdade de Direito.
- GUIMARÃES, Elina (1986), «A Mulher Portuguesa na Legislação Civil», in *Mulheres em Portugal, Actas do Colóquio, Análise Social*, XXII (92-93), 557-578.
- GUIMARÃES, Elina (1988), «A Joana de 1918 adquire autonomia», *Diário de Notícias*, 6/4/1988.
- GUIMARÃES, Joaquim de Almeida (1923), «Memórias do Professor Primário», *Revista de Guimarães*, XXXIII (1), 19-30; XXXIII (2&3), 119-42; XXXIII (4), 247-60.
- HENRIQUES, Maria Rosa (1926) «A Coeducação» *O Professor Primário*, VIII (376), 20 Fevereiro.
- HILÁRIO, Maria Glória (1930) «Acção da Mulher na Escola Primária», *Alma Feminina*, XVI (9-10), Setembro.
- JANEIRA, Ana Luisa (1987) «Bloqueios Mentais à Emergência da Mulher na Comunidade Científica», Seminar Proceedings *A Mulher e o Ensino Superior, a Investigação Científica e as Novas Tecnologias em Portugal*, Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- LAMY, Etienne (1919), *A Mulher do Futuro*, Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- LAMY, Etienne (1935), «A Igualdade dos Sexos perante o Trabalho», *Alma Feminina*, XX (5-6), Maio-Junho.
- LEAL, António (1933), «As Professoras Mártires», *Educação Nacional*, XXX (52), 19 Fevereiro; XXXI (1), 26 Fevereiro, 7-8.
- LEAL, Ivone (1986), «Os Papéis Tradicionais Femininos: continuidade e rupturas de meados do sec. XIX a meados do sec. XX», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- LEITE, Luis Filipe (1892), *Do Ensino Normal em Portugal*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- LEMO, Álvaro Viana (1924), «A Educação Ménagère», *Revista Escolar*, 4 (1), 21-29.
- LEMO, Álvaro Viana (1926), «A Instrução Pública e a Coeducação», *A Batalha*, VIII (2424), 26 Outubro 1926, 1-2.
- LEMO, Álvaro Viana (1931), «Lamentável Equívoco», *Revista Escolar*, XI (1), Janeiro.
- LIMA, Adolfo (1914), *Educação e Ensino — Educação Integral*, Lisboa: Guimarães & C.ª Editores.
- LIMA, Adolfo (1916), *Orientação Geral da Educação. Educação Geral e Especial: educação técnica*, Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- LIMA, Adolfo (1924a), «A Escola Única: seus fundamentos», *Educação Social* I (2), 25 Jan, 27-9.
- LIMA, Adolfo (1924b), «A Escola Única; suas características», *Educação Social*, I(4), 25 Fev, 57-9.
- LIMA, Adolfo (1925a), «A Escola Única: a realização», *Educação Social*, II(25-26), 15 Jan, 19-23.
- LIMA, Adolfo (1925b), «A Escola Única: orientação», *Educação Social*, II (27-28), 15 Fev, 19-23.
- LIMA, Adolfo (1925c), «A Educação da Mulher», *Educação Social*, II (29-30), 87-94.
- LIMA, Adolfo (1926a), «Escola Única», *Educação Social*, III(1), 15 Jan, 22-25.

- LIMA, Adolfo (1926b), «Escolas Primárias Superiores», *Educação Social*, (12), 15 Dez, 390-8.
- LIMA, Aura de (1933), «Pode ou não o Magistério Ser Exercido por Professoras Casadas?», *Educação Nacional*, XXXI (1), 26 Fev.
- LIMA, Carolina de Assumpção (1892), *Anotações à Instrução Primária Feminina em Portugal*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- LOPES, Fernando Farello (1991), «Caciquismo e Política em Portugal — uma perspectiva sobre a Monarquia e a I República», *Sociologia — Problemas e Práticas* (9), 127-137.
- LOPES, Maria Antónia (1989), *Mulheres, Espaço e Sociabilidade*, Lisboa: Livros Horizonte.
- LOURO, Margarida A. G. (1923), «Notas Ligeiras», *O Professor Primário*, V (198), 26 Julho.
- MADUREIRA, Arnaldo (1982), *O 28 de Maio — Elementos para a sua Compreensão*, 2 vols., Lisboa: Presença.
- MAGALHÃES, Beatriz Teixeira (1919), «A Professora é Reaccionária?», *O Professor Primário*, I (19), 27 Julho.
- MAGALHÃES, Beatriz Teixeira (1920), «Coeducação», *O Professor Primário*, II (42), 15 Fevereiro.
- MAGALHÃES, Maria José, FERNANDES, Larua Fonseca & OLIVEIRA, Olga Guedes de (1991), *História de Vida de uma Operária da Indústria Corticeira — construção das identidades através de diferentes processos educativos*, Lisboa: Organizações Não-Governamentais/ CIDM.
- MARCELA, Manuel (1933), «A Professora Casada e o seu Papel na Escola e no Lar», *A Federação Escolar*, III, 5.ª fase, (278), 28 Junho.
- MARQUES, A. Oliveira (1981), *Guia de História da 1.ª República Portuguesa*, Lisboa: Estampa.
- MARQUES, A. Oliveira (1991), *Nova História de Portugal*, vol XI: *Da Monarquia para a República*, Lisboa: Ed. Presença.
- MARTINS, Hermínio (1968), «Portugal-I» in S.J. Wolff (org.) *European Fascism*, Londres: Larder, Weiderfeld & Nicholson.
- MARTINS, Maria Clotilde Carvalho (1921), «Cartas da Aldeia», *Escola Moderna*, I (8), 18 Junho.
- MARTINS, Moisés Lemos (1990), *O Olho de Deus no Discurso Salazarista*, Porto: Afrontamento.
- MATEUS, Maria de Jesus (1922), «A Educação da Mulher Portuguesa», *O Professor Primário*, V (158), 12 Outubro.
- MATIAS, Augusto J. (1989), *Católicos e Socialistas em Portugal (1875-1975)*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- MATOS, Alfredo Filipe (1907), *O Passado, o Presente e o Futuro da Escola Primária Portuguesa*, Freixo (Lousã).
- MATOS, Alfredo Filipe (1919), «Pela Coeducação», *O Professor Primário*, II (31), 2 Novembro.
- MATOS, Alfredo Filipe (1922), «Economias no Ensino», *Revista Escolar*, 2 (3), 75-79.
- MATOS, Sérgio Campos (1990), *História, Mitologia, Imaginário Social — a História no Curso dos Liceus (1895-1939)*, Lisboa: Horizonte.
- MEDEIROS, Fernando (1978), *A Sociedade e a Economia nas Origens do Salazarismo*, Lisboa: A Regra do Jogo.
- MEDINA, João (1990), «Oh! a República!»: estudos sobre o republicanismo e a 1.ª República Portuguesa, Lisboa: Centro de Arqueologia e História da Universidade de Lisboa/ /INIC.

- MELLO, Carlos de (1910), *O Escândalo do Feminismo*, Lisboa: A Editora.
- MELO, Manuel (1927), «A Propósito do Decreto n.º 13.619», *A Federação Escolar*, 1, 4.ª fase (39), 11 Junho.
- MENDES, José M. Amado (1986), «A Mulher no Artesanato Coimbrão no Tempo das Invasões Francesas», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- MENDES, Silva (1924), «Coeducação», *O Professor Primário*, VI (251), 10 Agosto.
- MENDONÇA, G. Oliveira (1927), «Ao de Leve...», *O Professor Primário*, VIII (382), 3 Abril.
- MIRANDA, Luisa Fonseca (1922a), «Memórias da Professora da Cidade de Guimarães», *Revista de Guimarães*, XXXII (2), 164-84 ; XXXII (3), 272-92.
- MIRANDA, Luisa Fonseca (1922b), «Orientação do Ensino», *Revista Escolar*, 2(10), 277-280.
- MIRANDA, Sacuntala (1991), *Portugal: O Círculo Vicioso da Dependência (1890-1939)*, Lisboa: Ed. Teorema.
- MOITA, Maria da Conceição (1992), «Percursos de Formação ou de Trans-formação», in A. NÓVOA (org.) *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- MÓNICA, M. Filomena (1975), «Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do Salazarismo», *Análise Social*, 39, 478-493.
- MÓNICA, M. Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Presença.
- MÓNICA, M. Filomena (1980), «Ler e Poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX», *Análise Social*, 63, 499-518.
- MÓNICA, M. Filomena (1984), *O Movimento Socialista em Portugal (1875-1934)*, Lisboa: Imprensa Nacional/ Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED).
- MÓNICA, M. Filomena (1986), *Artesãos e Operários*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- MORENO, Arminda (1919), «A Mulher Educadora», *A Federação Escolar*, 8, 3.ª fase, (376), 14 Junho.
- MOTA, Guilhermina (1986), «O trabalho feminino e o comércio em Coimbra (secs. XVII-XVIII). Notas para um estudo», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- NEVES, António Joaquim das (1888), *Apontamentos sobre a Educação da Mulher*, Lisboa: Tipografia e Litografia.
- NÓVOA, António (1987), *Le Temps des Professeurs*, Lisboa: INIC.
- NÓVOA, António (1989a), «Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas», *Análise Psicológica*, VII (1-2-3), 435-456.
- NÓVOA, António (1989b), «Introdução/Foreword», *Reformas do Ensino em Portugal — Reforma de 1911*, Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- NÓVOA, António (1990), «Álvaro Viana de Lemos — um pedagogo da “Educação Nova”», *Separata de Arunce — Revista de Divulgação Cultural*, 3/4.
- NÓVOA, António (1991), «Os Professores quem são? donde vêm? para onde vão?», in S. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidades Portuguesas*, Porto: Afrontamento.
- NÓVOA, António (1992a), «A Educação Nacional», in F. Rosas (org.) *Nova História de Portugal 1930-1960*, vol. XII, Lisboa: Presença.

- NÓVOA, António (1992b) (org.), *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NUNES, Franklin (1922), *A Mulher na Vida Nacional*, Porto: Imprensa Nacional.
- NUNES, João Arsénio (1987), «A Formação do Estado Fascista em Portugal à Luz da Correspondência Diplomática Britânica (1926-33)», *O Estado Novo: das origens ao fim da autarquia 1926-1959*, Lisboa: Fragmentos.
- NUNES, Mário Sedas (1927), «A Coeducação dos Sexos», *O Professor Primário*, VIII (396 & 397), 17 & 24 Julho.
- OLIM, Ivone & MARQUES, Margarida (1979), *Luta de Mulheres pelo Voto*, Lisboa: Editora das Mulheres.
- OLIVEIRA, César (1987), *Salazar e a Guerra Civil de Espanha*, Lisboa: Cadernos O Jornal.
- OLIVEIRA, Helena Paulo (1923), «Notas Ligeiras», *O Professor Primário*, VI (216), 6 Novembro.
- OLIVEIRA, Mário (1938?), «Analfabetismo», in A. Lima (org.) *Enciclopédia Pedagógica Progredior*, Porto: Livraria Escolar Progredior.
- OLIVEIRA, Viriato (1922), «A Educação Doméstica e Profissional da Mulher», *O Professor Primário*, V (161), 2 Novembro.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1905), *As Mulheres Portuguesas*, Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1908), *A Educação Cívica da Mulher*, Lisboa: Typographia Liberty.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1909), *Instrução e Educação. Crianças e Mulheres*, Lisboa: Guimarães.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1911a), *A Mulher no Casamento e no Divórcio*, Lisboa: Guimarães & C.^a
- OSÓRIO, Ana de Castro (1911b), *As Operárias das Fábricas de Setúbal e a Greve*, Setúbal: Ed. O Radical.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1912), «A Propaganda Feminista», *A Mulher Portuguesa* (1, 2 & 3).
- OSÓRIO, Ana de Castro (1915), *A Mulher na Agricultura, nas Indústrias Regionais e na Administração Municipal*, Lisboa: Casa Editora «Para as Crianças».
- OSÓRIO, Ana de Castro (1916), *A Influência da Mãe na Raça Portuguesa*, Lisboa: Cruzada das Mulheres Portuguesas.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1918), *Em Tempo de Guerra*, Lisboa: Editora Ventura & C.^a
- PASSOS, Maria (1924), «A Mulher nas Profissões Liberais», *Revista Escolar*, 4(10), 441-445.
- PÉLICO Filho, Sílvio (1923), *História da Instrução Popular em Portugal*, Lisboa: Empresa Internacional Editora.
- PEREIRA, João Manuel Esteves (1897), *O Feminismo na Indústria Portuguesa*, Lisboa: Companhia Nacional.
- PEREIRA, José C. Seabra (1986), «Perspectivas do Feminino na Literatura Neo-Romântica», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- PEREIRA, José Francisco (1922), «A Coeducação», *O Professor Primário*, V (168), 21 Dezembro.
- PEREIRA, Miriam Halpern (1969), «Demografia e Desenvolvimento em Portugal na segunda metade do sec. XIX», *Análise Social* (25-26), 85-117.

- PESTANA, Alice (1915), *La Educacion en Portugal*, Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Patronato de Estudiantes.
- PIMPÃO, Álvaro Costa (1926), «O Feminismo e a Igreja Católica», *Estudos — órgão do CADC* (Coimbra), (55; 56;57), 503-513; 553-559; 822-829..
- PINA-CABRAL, João (1986), *Sons of Adão, Daughters of Eve*, Oxford: Oxford University Press, Tradução Portuguesa, *Filhos de Adão, Filhas de Eva — a visão do mundo camponesa no Alto Minho*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- PINTO, António Costa & RIBEIRO, Nuno A. (1980), *A Acção Escolar Vanguarda (1933-1936)*, Lisboa: Coop. Ed. História Crítica.
- PINTO, António Costa & RIBEIRO, Nuno A. (1982), «Fascismo e Juventude nos Primórdios do Estado Novo: a Acção Escolar Vanguarda (1933-36)» *O Fascismo em Portugal*, Lisboa: Regra do Jogo.
- PINTO, Maria dos Prazeres (1933), «A Influência da Mulher na Educação», *A Federação Escolar*, VI, 5.ª fase (287), 6 Setembro.
- POULANTZAS, Nicos (1975), *La Crise des Dictatures — Portugal, Grèce, Espagne*, Paris: Maspero.
- QUARESMA, Vitor S. (1988), «A Regeneração» — *Economia e Sociedade*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- QUEIRÓS, José de (1927a), «A Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (1), 23 Fevereiro.
- QUEIRÓS, José de (1927b), «Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (3), 20 Março.
- QUEIRÓS, José de (1927c), «Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (5), 3 Abril.
- QUEIRÓS, José de (1927d), «Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (7), 17 Abril.
- QUEIRÓS, José de (1927e), «A Coeducação», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (14), 5 Junho.
- RAMALHO, Albano (1921a), «A Orientação do Ensino perante a Crise Nacional», *Revista Escolar*, (1), Janeiro.
- RAMALHO, Albano (1921b), «Horários, Tempos Lectivos e Programas», *Revista Escolar*, (2), Fevereiro.
- RAMALHO, Albano (1921c), «Escolas sem Frequência», *Revista Escolar*, (8), Agosto.
- RAMALHO, Albano (1922), «Método Activo», *Revista Escolar*, 2 (8 & 9), Agosto & Setembro, 225-235.
- RAMALHO, Albano (1923), «Um Apelo ao Sr. Ministro da Instrução», *Revista Escolar*, 3 (1), Janeiro, 1-14.
- RAMOS, João de Deus (1918), *A Reforma do Ensino Normal*, Lisboa: Livr. Ferreira Lda Ed.
- RAMOS, João de Deus (1924), *O Estado Mestre-Escola e a Necessidade das Escolas Primárias Superiores*, Lisboa: s/ ed..
- RAMOS, Rui (1988), «Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da alfabetização no Portugal Contemporâneo», *Análise Social*, XXIV (103-104), 1067-1145.
- REBELO, Maria Mercedes P. (1921), «Fusão de Escolas», *A Federação Escolar*, 9, 3.ª fase (460), 12 Fevereiro.
- REIS, Jaime (1984), «O Atraso Económico Português em Perspectiva Histórica (1860-1913)», *Análise Social*, XX (1), 7-28.
- REIS, Jaime (1988), «O analfabetismo em Portugal no sec. XIX: algumas reflexões em perspectiva comparada», in 1.º Encontro de História da Educação em Portugal — *Comunicações*, pp. 75-79, Lisboa: F. C. Gulbenkian.

- Report/Relatório «Braga da Cruz» (1988), «A Situação do Professor em Portugal», *Análise Social*, XXIV (103-104), 1187-1293.
- RESENDE, João A. Pinto (1902), «As Escolas Normais do Porto», *O Instituto*, 49 (3), Março.
- REYNAUD, Alexandrina (1924a), «Educação Moral», *Educação Nova*, I (1), Junho, 7-8.
- REYNAUD, Alexandrina (1924b), «Às Senhoras», *Educação Nova*, I (6), Novembro-Dezembro, 15-16.
- REYNAUD, Alexandrina (1925), «Universidade Livre do Porto», *Educação Nova*, I (8), Fevereiro, 11-14.
- RIBEIRO, Laurinda Branco (1926), «Educação Feminina Post-Escolar», *O Professor Primário*, VIII (348), 18 Julho.
- RIBEIRO, José Silvestre (1883), *História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal, nos sucessivos reinados da monarquia*, Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências.
- ROCHA, M. Cristina Tavares (1991), *A Educação Feminina — Entre o Particular e o Público — o ensino secundário nos anos 30*, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, dissertação de mestrado.
- RODRIGUES, Neves (1933), «O Meu Reduto», *A Federação Escolar*, III, 5.ª fase (268), 26 Abril.
- RODRIGUES, Urbano Tavares (1969), «Imagens da mulher na literatura portuguesa do sec. XX», in *A Mulher na Sociedade Contemporânea*, *Cadernos de Hoje* (8), Lisboa: Presença.
- ROSA, Elzira Machado (1989), *Bernardino Machado, Alice Pestana a educação da mulher nos fins do sec. XIX*, Lisboa: Cadernos da Condição Feminina (27).
- ROSAS, Fernando (1985), *As Primeiras Eleições Legislativas sob o Estado Novo*, Lisboa: Cadernos O Jornal.
- ROSAS, Fernando (1986), *O Estado Novo nos Anos Trinta, 1928-1938*, Lisboa: Estampa.
- ROSAS, Fernando (1988), *O Salazarismo e a Aliança Luso-Britânica*, Lisboa: Fragmentos.
- SÁ, Olívia de F. Vasconcelos (1912), «O Liceu feminino e a Reforma do Ensino», *Escola Nova*, I (21), 5 Maio, 168-9.
- SAMPAIO, J. Salvado (1970), «Ensino Primário Superior», *Boletim Bibliográfico e Informativo*, F. Calouste Gulbenkian.
- SAMPAIO, J. Salvado (1975), *O Ensino Primário (1911-1969) vol. I*, Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.
- SANTANA, Emídio (s/d), *Memórias de um Militante Anarco-Sindicalista — Tempos de Luta, de Adversidade e de Esperança*, Lisboa: Perspectivas & Realidades.
- SANTOS, Alves (1913), *O Ensino Primário em Portugal (na sua relação com a história geral da nação)*, Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- SANTOS, António Cristovão (1981), «Ensino Técnico Médio», in Joel Serrão (org.) *Dicionário da História de Portugal* vol. II, Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- SANTOS, Amélia A. (1921), «A Coeducação», *O Professor Primário*, III (78), 6 Janeiro.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1985a), «Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: o caso português», in *Análise Social*, vol XXI (87-88-89).
- SANTOS, Boaventura Sousa (1985b), «On Modes of Production of Law and Social Power», *International Journal of Sociology of Law*, 13, 29.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1987), *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura Sousa (1990a), «O Estado e os Modos de Produção do Poder Social», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século — Actas do 1.º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa: Fragmentos.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1990b), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1991), «Subjectividade, Cidadania e Emancipação», *Revista Crítica de Ciências Sociais* (32), Junho, 135-191.
- SANTOS, Cândido (1991), *A Mulher e a Universidade do Porto — a propósito do centenário da formatura das primeiras médicas portuguesas*, Porto: Universidade do Porto.
- SANTOS, Raymundo (1930), «A União e as Professoras», *O Professor Primário*, XI (421), 8 Fevereiro.
- SCHWARTZMAN, Kathleen (1981), «Contribuição para a Sistematização de um Aparente Caos Político: o caso da Primeira Republica Portuguesa», *Análise Social*, (65), 153-162.
- SCHWARTZMAN, Kathleen (1987), «Instabilidade Democrática nos Países Semiperiféricos. A Primeira República Portuguesa», *O Estado Novo: das origens ao fim da autarcia (1926-1959)*, Lisboa: Fragmentos.
- SCHWARTZMAN, Kathleen (1989), *The Social Origins of Democratic Collapse — the first Portuguese Republic in the Global Economy*, Lawrence: University Press of Kansas.
- SÉRGIO, António (1914), *O Problema da Cultura e o Isolamento dos Povos peninsulares*, Porto: Renascença Portuguesa.
- SÉRGIO, António (1915), *Educação Cívica*, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.
- SÉRGIO, António (1917), *A Função Social dos Estudantes e sua Preparação para a Intervenção Futura na Sociedade*, Porto: Renascença Portuguesa.
- SÉRGIO, António (1918), *O Ensino como Factor de Ressurgimento Nacional*, Porto: Renascença Portuguesa.
- SÉRGIO, António (1923), *Virtudes Fundamentais da Reforma de Educação*, Lisboa: Sociedade de Geografia.
- SERRA, João (1988), «As Reformas da Administração Local de 1872 a 1910», *Análise Social*, 103-104, 1037-1066.
- SERRÃO, Delfina S. (1920), «Juntas Escolares e Coeducação», *O Professor Primário* (45), 15 Abril.
- SERRÃO, Delfina S. (1923), «Coeducação», *O Professor Primário* V (175), 8 Fevereiro.
- SERRÃO, Joel (1951), «Elementos para o Estudo da Instrução Pública em Portugal cerca de 1870», *Labor* (113), 175-188.
- SERRÃO, Joel (1966), «Sondagem Cultural à Sociedade Portuguesa cerca de 1870», *O Tempo e o Modo* (36).
- SERRÃO, Joel (1981), «Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino», SILVA, Manuela & TAMEN, M. Isabel (orgs.) *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Gulbenkian.
- SERRÃO, Joel (1986), «Notas sobre a Situação da Mulher Portuguesa Oitocentista», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- SERRÃO, Joel (1990), *Da «Regeneração» à República*, Lisboa: Livros Horizonte.
- SILVA, A. E., PINTO, António C., OLIVEIRA, César, ROLLO, Fernanda, ROSAS, Fernando, Ó, Jorge Ramos do, BRITO, José M. Brito, CRUZ, Manuel Braga (1989), *Salazar e o Salazarismo*, Lisboa: Dom Quixote.

- SILVA, Augusto Santos (1987), *Formar a Nação: Vias Culturais do Progresso segundo Intelectuais Portugueses do sec. XIX*, Porto: Centro de Estudos Humanísticos, Cadernos «Estudos Contemporâneos» (5).
- SILVA, João Serras e (1926), «A Educação da Mulher. A Formação da Sensibilidade», *Estudos — órgão do CADC* (Coimbra), (50), 97-120.
- SILVA, José Gentil da (1986), «A Situação Feminina em Portugal na segunda metade do sec. XVIII», *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas futuras*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- SILVA, M. Regina Tavares da (1983), «Feminismo em Portugal na voz de mulheres escritoras do início do sec. XX», *Análise Social* vol. XIX (3, 4 & 5) pp. 875-907.
- SILVA, M. Regina Tavares da (1985), *A Mulher: bibliografia portuguesa anotada*, Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- SILVA, Manuel (1927), «Professoras — Inspectoras», *O Professor Primário*, IX (411), 30 Outubro.
- SILVEIRA, Joel F. (1982), «Alguns Aspectos da Política Económica do Fascismo: 1926-1933», in *O Fascismo em Portugal*, 341-399, Lisboa: Regra do Jogo.
- SOARES, Franquelim N. (1982), *Antologia — António Rodrigues Sampaio*, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- SOUSA, Alves de (1922), «A Coeducação», *Revista Escolar*, 2 (12), Dezembro.
- SOUSA, Alves de (1927), «Ao Acaso», *A Federação Escolar*, I, 4.ª fase (20), 23 Março.
- SOUSA, Maria Reynolds de (1986), «As Primeiras Deputadas Portuguesas», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- STOER, Stephen R. (1982), *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Horizonte.
- STOER, Stephen R. (1985), «A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal», *Cadernos de Ciências Sociais* (3), Junho, 61-84.
- STOER, Stephen (1986), *Educação e Mudança Social*, Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen R. & ARAÚJO, Helena Costa (1987), «A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo», *O Estado Novo: das origens ao fim da autarquia 1926-1959*, Lisboa: Fragmentos.
- STOER, Stephen R. & ARAÚJO, Helena Costa (1990), Revisão de «Le Temps des Professeurs» de António Nóvoa, in *Revista Crítica de Ciências Sociais* (29), 204-06.
- STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena Costa (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- STOER, Stephen & DALE, Roger (1987), «Education, State and Society in Portugal, 1926-1981», *Comparative Education Review*, 31 (3).
- STOER, Stephen & STOLEROFF, Alan (1988), «Education, Travail et État: du fordisme aux nouvelles technologies», in A. Gonçalves et al. (org.) *La Sociologie et les Nouveaux Défis de la Modernisation*, Porto: Faculdade de Letras.
- STOER, Stephen, STOLEROFF, Alan & CORREIA, José Alberto (1989), «O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-54.
- TELO, António J. (1980), *Decadência e Queda da I República Portuguesa*, Lisboa: A Regra do Jogo, 2 vol..
- TENGARRINHA, José (1971), «António Rodrigues Sampaio», *Dicionário de História de Portugal*, vol. III, Lisboa: Iniciativas Editoriais.

- TOMÁS, Joaquim (1927), «Coeducação dos Sexos», *Revista Escolar*, 7 (5), Maio.
- TRINDADE, Maria da (1927), «Ainda a Coeducação», *O Professor Primário*, IX (401), 21 Agosto.
- TROMBETTA, M. (1910), *A Mulher não Pode Instruir nem Educar*, Lisboa: Clássica Editora.
- VAIRINHO, Sousa (1919), «A Coeducação», *O Professor Primário*, II (32), 9 Novembro.
- VALE, Alexandre de Lucena e (1934), «Aspectos Actuais da Condição Social da Mulher», *Estudos — órgão do CADC* (Coimbra), (123; 124; 125), 150-62; 201-17; 265-75).
- VAQUINHAS, Irene Maria (1986), «Mulheres que se Injuriam, Mulheres que se Batem: alguns valores femininos vistos através de uma análise da delinquência em Coimbra, 1850-1915», in *A Mulher na Sociedade Portuguesa — visão histórica e perspectivas actuais*, Actas do Colóquio, Coimbra: Instituto História Económica e Social, Faculdade de Letras.
- VALENTE, Vasco Pulido (1973), *O Estado Liberal e o Ensino: os liceus portugueses*, Lisboa: G.I.S..
- VELLEDA, Maria (1909), *A Conquista*, Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho.
- VELLEDA, Maria (1910), «O Voto às Mulheres Portuguesas», *A Mulher e a Criança*, Dezembro (19), p. 6.
- VELLEDA, Maria (1912a), «Orientação e Fins da Nossa Revista, *A Mulher Portuguesa*, (1), Junho.
- VELLEDA, Maria (1912b), «Roosevelt e o Feminismo», *A Mulher Portuguesa*, (4), Outubro, 25-6.
- VENTURA, António & PEDROSO, Alberto (1977), *Emílio Costa e o Sindicalismo — da formação libertária à casa sindical*, Lisboa: Seara Nova.
- VIANA, Mário Gonçalves (1927a), «A Mulher e o Feminismo», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (8), 24 Abril.
- VIANA, Mário Gonçalves (1927b), «O Problema do Desemprego e a Questão do Feminismo», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (26), 28 Agosto.
- VIANA, Mário Gonçalves (1927c), «Sintomas... Desoladores», *A Educação Nacional*, 1, 2.ª fase (34), 23 Outubro.
- VIEIRA, Alzira (1923), *Rosas e Espinhos do Professor Primário: assuntos pedagógicos e escolares*, Lisboa: Imprensa Lucas.
- VIEIRA, Alzira (1924), «A Missão da Mulher», *O Professor Primário*, VI (224), 21 Janeiro.
- VIDIGAL, Luis (1988), *Cidadania, Caciquismo e Poder, Portugal 1890-1916*, Lisboa: Horizonte.

Autores Estrangeiros

- ADLAM, Diana et al. (1977), «Psychology, ideology and the human subject», *Ideology and Consciousness*, 1, 5-56.
- ALTHUSSER, Louis (1965), *Pour Marx*, Paris: Maspero.
- ALTHUSSER, Louis (1969), «Ideology and Ideological State Apparatuses», in *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Londres: New Left Review Ed..
- ANDERSON, Perry (1980), «Agency» in *Arguments within English Marxism*, Londres: Verso.

- APPLE, Michael (1982), *Education and Power*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, Michael (1987), *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*, Boston: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, Michael (1988), «Work, Class and Teaching», in J. Ozga (org.) *Schoolwork: approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes: Open University.
- APPLE, Michael (1988), «Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa da história e ideologia», *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), 64, 14-23, Fevereiro.
- APPLE, Michael (1989), «Critical Introduction: ideology and the state in educational policy», in Roger Dale, *The State and Education Policy*, Milton Keynes: Open University Press.
- ARON-SCHNAPPER, Dominique & HANET, Danièle (1978), «Archives Orales et Histoire des Institutions Sociales», *Revue Française de Sociologie*, XIX, 261-275.
- ARCHER, Margaret (1984), *Social Origins of Educational Systems* (university edition), Londres: Sage.
- ARCHER, Margaret (1991), «Sociology for One World: unity and diversity», Presidential Address of the XIIth World Congress of ISA, *International Sociology*, 6 (2), 131-147.
- ARNOT, Madeleine (1982), «Educating Girls» in U222, 2nd level course *The Changing Experience of Women*, Milton Keynes: Open University.
- BALL, Stephen (1990), *Politics and Policy-Making in Education — explorations in policy sociology*, Londres: Routledge.
- BANKS, Olive (1986), *Faces of Feminism*, Oxford: Basil Blackwell.
- BANKS, Olive (1986?), *Becoming a Feminist — the social origins of «First Wave» Feminism*, Brighton: Wheatsheaf Books.
- BARON, Steve, FINN, Dan, GRANT, Neil, GREEN, Michael & JOHNSON, Richard (1981), *Unpopular Education*, Londres: Hutchinson.
- BARRETT, Michèle (1980), *Women's Oppression Today*, Londres: Verso.
- BARRETT, Michèle (1988 revised ed.), *Women's Oppression Today: the Marxist/Feminist Encounter*, Londres: Verso.
- BARRETT, Michèle (1991), *The Politics of Truth — from Marx to Foucault*, Cambridge: Polity Press.
- BARRETT, Michèle & McINTOSH, Mary (1982), *The Anti-Social Family*, Londres: Verso.
- BEAUVOIR, Simone (1987), *O Segundo Sexo*, Lisboa: Bertrand Editora, 1949.
- BEECHY, Veronica (1987), *Unequal Work*, Londres: Verso.
- BENAVOT, Aaron (1983), «The Rise and Decline of Vocational Education», *Sociology of Education*, 56, 63-76, Abril.
- BENAVOT, Aaron & RIDDLE, Phyllis (1988), «The Expansion of Primary Education 1870-1940: trends and issues», *Sociology of Education*, 61, 191-210, Julho.
- BERGEN, Barry H. (1982), «Only a Schoolmaster: gender, class and the effort to professionalize elementary teaching in England 1870-1910», *History of Education Quarterly*, 22, 1-21, Spring.
- BERTAUX, Daniel (1981) (org.), *Biography and Society — the life history approach in the Social Sciences*, Londres: Sage.
- BIKLEN, Sari Knopp (1990), «Confiding Woman: a nineteenth-century teacher's diary», *History of Education Review*, special number *Writing the History of Women's Education*, 19 (2), 24-35.
- BISSERET, Noelle (1979), *Education, Class, Language and Ideology*, Londres: RKP.

- BOLI, John (1987), «Human Rights or State Expansion? Cross-National Definitions of Constitutional Rights, 1870-1970» in G. Thomas et al., *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*, Newbury Prk/Londres: Sage Publ.
- BOLI, John (1989), *New Citizens for a New Society — the institutional origins of mass schooling in Sweden*, Oxford: Pergamon Press.
- BOLI, John, RAMIREZ, Francisco & MEYER, John (1985), «The Origins and Expansion of Education», *Comparative Education Review*, 29, 145-170.
- BOLI, John & RAMIREZ, Francisco (1986), «World Culture and the Institutional Development of Mass Education», in J. Richardson (org.) *Handbook of Theory and research for the sociology of Education*, Nova Iorque: Greenwood Press.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976), *Schooling in Capitalist America*, Nova Iorque: Basic Books.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1986), *Democracy and Capitalism*, Nova Iorque: Basic Books.
- BRADLEY, Harriet (1989), *Men's Work, Women's Work*, Cambridge: Polity Press.
- BREHONY, Kevin (1984), «Co-education: perspectives and debates in the early twentieth century», in R. DEEM (org.) *Co-Education Reconsidered*, Milton Keynes: Open University.
- BRODZKI, Bella & SCHENCK, Celeste (1988) (orgs.), *Life/Lines — theorising women's autobiography*, Ithaca & Londres: Cornell University Press.
- BURSTYN, Joan (1980), *Victorian Education and the Ideal of Womanhood*, Londres: Croom Helm.
- BURSTYN, Joan (1987), «History as Image: changing the lens», *History of Education Quarterly*, 27 (2), 167-180.
- BURSTYN, Joan (1990), «Narrative versus Theoretical Approaches — a dilemma for historians for education», *History of Education Review*, 19 (2), 1-7.
- BURTON, Antoinette (1992), «"History" is Now: feminist theory and the production of historical feminisms», *Women's History Review*, 1(1), 25-38.
- CARNOY, Martin (1984), *The State and Political Theory*, Princeton: Princeton University Press.
- CARNOY, Martin & LEVIN, Henry (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford University Press.
- CLIFFORD, Geraldine (1987), «"Lady Teachers" and Politics in the United States, 1850-1930», in M. Lawn (org.) *Teachers: the culture and politics of work*, Milton Keynes: Open University.
- COLE, Michael (1988), *Bowles and Gintis Revisited*, Lewes: Falmer Press.
- COLLINS, Randall (1981), «Some Comparative Principles of Educational Stratification», in R. DALE et al. (org.) *Schooling and the National Interest*, Lewes: Falmer Press/OU Press.
- COOLE, Diana (1988), *Women in Political Theory*, Brighton: Wheatsheaf.
- COPELMAN, Dina M. (1985), *Women in the Classroom Struggle: Elementary School-teachers in Londres 1870-1914*, Unpublished PhD Dissertation, Princeton University, New York.
- COPELMAN, Dina M. (1986), «A New Comradeship between Men and Women: family, marriage and London's women teachers, 1870-1910», in J. Lewis (org.) *Labour and Love — women's experience of home and family*, Oxford: Basil Blackwell.
- CORRIGAN, Philip & WILLIS, Paul (1980), «Cultural Forms and Class Mediations», *Media, Culture and Society*, 2, 297-312.

- COWARD, Rosalind (1983), *Patriarchal Relations — Sexuality and Social Relations*, Londres: RKP.
- DAHL, Robert A. (1971), *Polyarchy*, New Haven: Yale University Press.
- DALE, Roger (1981), «The State and Education: some theoretical approaches», in *E 353 Society, Education and the State*, Milton Keynes: Open University.
- DALE, Roger (1984), «Nation-State and International System: the world-system perspective», in G. McLennan, D. Held & S. Hall (orgs.) *The Idea of the Modern State*, Milton Keynes: Open University Press.
- DALE, Roger (1989), *The State and Education Policy*, Milton Keynes: Open University Press.
- DALE, Roger & OZGA, Jenny (1991), *Policy-Making in Education*, E 333, 3rd level course, Milton Keynes: Open University.
- DALE, Roger with PIRES, Eurico L. (1984), «Linking People and Jobs: the indeterminate place of educational credentials», in P. Broadfoot (org.) *Selection, Certification and Control*, Lewes: Falmer Press.
- DALY, Mary (1969), *Le Sexe Conteste*, Paris: MAME.
- DANYLEWICZ, Marta (1987), *Taking the Veil: an alternative to marriage, motherhood and spinsterhood in Quebec, 1840-1920*, Toronto: McClelland & Stewart.
- DANYLEWICZ, Marta & PRENTICE, Alison (1984a), «Teachers, Gender and Bureaucratizing School Systems, in 19th century Montreal and Toronto», *History of Education Quarterly*, 24, Spring.
- DANYLEWICZ, Marta & PRENTICE, Alison (1984b), «Lessons from the Past: the experience of women teachers in Quebec and Ontario», in S. ACKER et al. (eds.) *Women and Education — World Yearbook of Education 1984*, Londres: Kogan Page.
- DANYLEWICZ, Marta & PRENTICE, Alison (1986), «Revising the History of Teachers: a Canadian perspective», *Interchange*, 2, Summer.
- DANYLEWICZ, Marta & PRENTICE, Alison (1988), «Teachers' Work: changing patterns and perceptions in the emerging school systems of nineteenth- and early twentieth-century Canada», in J. Ozga (org.) *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes: Open University.
- DAVID, Miriam (1980), *The State, the Family and Education*, Londres: RKP.
- DAVIN, Anna (1979), «'Mind that you do as you are told': reading books for Board School girls, 1870-1902», *Feminist Review* (3).
- DEEM, Rosemary (1978), *Women and Schooling*, Londres: RKP.
- DEEM, Rosemary (1984), *Co-Education Reconsidered*, Milton Keynes: Open University.
- DELAMONT, Sara & DUFFIN, Lorna (1978) (orgs.), *The Nineteenth Century Woman — her cultural and physical world*, Londres: Croom Helm.
- DEMAINE, Jack (1981), *Contemporary Theories in the Sociology of Education*, Londres: MacMillan.
- DENZIN, Norman (1989), *Interpretive Biography*, Londres: Sage Publications.
- DONZELOT, Jacques (1980), *The Policing of Families*, Londres: Hutchinson.
- DuBOIS, Ellen C. (1991), «Woman Suffrage and the Left: an international socialist-feminist perspective», *New Left Review* (186), 20-45.
- DUFFIN, Lorna (1978), «Prisoners of Progress: women and evolution», in S. DELAMONT & L. DUFFIN (1978) (orgs.), *The Nineteenth Century Woman — her cultural and physical world*, Londres: Croom Helm.

- DYHOUSE, Carol (1976), «Social Darwinistic Ideas and the Development of Women's Education in England 1880-1920», *History of Education*, 5 (1) pp. 41-58.
- DYHOUSE, Carol (1981), *Girls Growing-Up in Late Victorian and Edwardian England*, Londres: RKP.
- FERRAROTTI, Franco (1983), *Histoire et Histoires de Vie*, Paris: Librairie des Méridiens.
- FINGER, Mathias (1989), «L'Approche Biographique face aux Sciences Sociales: le problème du sujet dans la recherche sociale!», *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XXVII (83), 217-246.
- FOUCAULT, Michel (1973), *Moi, Pierre Rivière, ayant egorgé ma mère, ma soeur et mon frère...*, Paris: Ed. Gallimard.
- GEMIE, Sharif (1991), «The Schoolmistress's Revenge: secular schoolmistresses, academic authority and village conflicts in France, 1815-1848», *History of Education*, 20 (3), 203-217.
- GEWIRTZ, Sharon & OZGA, Jenny (1990), «Partnership, Pluralism and Education Policy: a reassessment», *Journal of Educational Policy*, 5 (1), 37-48.
- GIDDENS, Anthony (1979), *Central Problems in Social Theory*, London: MacMillan.
- GINTIS, Herbert & BOWLES, Samuel (1982), «Contradiction and Reproduction in Education», in R. DALE et al. (orgs.) *Schooling and the National Interest*, Lewes: Falmer Press.
- GIROUX, Henry (1984), *Theory and Resistance in Education*, Londres: Heineman Educational Books.
- GOODSON, Ivor (1992) (org.), *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge.
- GRACE, Gerald (1978), *Teachers, Ideology and Control — a study in Urban Education*, Londres: Routledge Kegan Paul.
- GRAMSCI, Antonio (1971), *Selections from Prison Notebooks*, Londres: Lawrence and Wishart.
- GREEN, Andy (1990), *Education and State Formation*, Londres: MacMillan.
- GRUMET, Madeleine (1981), «Pedagogy for Patriarchy: the feminization of teaching», *Interchange*, 12, 165-184.
- HARRIS, Kevin (1988), *Teachers and Classes: a marxist analysis*, Londres: Routledge Kegan Paul.
- JENKINS, Celia (1991), *The Professional Middle Class and the Social Origins of Progressivism: a case study of the New Education Fellowship, 1920-1950*, Ph Dissertation, University of Londres, Institute of Education.
- JESSOP, Bob (1982), *The Capitalist State*, Oxford: Martin Robertson.
- JESSOP, Bob (1990), *State Theory — putting capitalist states in their place*, Cambridge: Polity Press.
- KATZNELSON, Ira & WEIR, Margaret (1985), *Schooling for All — class, race and the Decline of the democratic ideal*, New York: Basic Books.
- LAWN, Martin (1987a), *Servants of the State — the contested control of teaching, 1900-1930*, Lewes: Falmer Press.
- LAWN, Martin (1987b) (org.), *Teachers: the culture and politics of work*, Milton Keynes: Open University.
- LAWN, Martin & Ozga, Jenny (1988), «The Educational Worker? A reassessment of teachers», in J. Ozga (org.) *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes: Open University.
- LE GRAND, Louis (1988), «Histoire de Vie de Groupe — à la recherche d'une «lucidité méthodologique», *Sociétés — Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 18, 3-4.

- LERNER, Gerda (1975), «Placing Women in History: definitions and challenges», *Feminist Studies*, 4/5-14.
- LINDBLOM, Charles (1977), *Politics and Markets*, New York: Basic Books.
- LOURO, Guacira (1989), «Magistério do 1.º grau: um trabalho de mulher», *Educação e Realidade* (Porto Alegre, Brasil), 14 (2), 31-39, Julho-Dezembro.
- MACKINNON, Catharine (1989), *Towards a Feminist Theory of the State*, Cambridge: Harvard Univ. Press.
- MACPHERSON, C.B. (1981), «Do We Need a Theory of the State?», in R. DALE et al. (orgs.) *Education and the State: schooling and the national interest*, Barcombe: Falmer Press / Open University Press.
- MCLENNAN, Gregor (1984), «Capitalist State or Democratic Polity? Recent developments, in Marxist and Pluralist theory», in G. McLennan et al. (orgs.) *The Idea of the Modern State*, Milton Keynes: Open University.
- MCLENNAN, Gregor (1988), *Marxism. Pluralism and Beyond*, Londres: Polity Press.
- MANIERI, Rosaria (1978), *Mujer y Capital*, Madrid: Tribuna Feminista, Ed. Debate.
- MARDLE, George (1977), «Power, Tradition and Change: educational implications of the thought of Antonio Gramsci», D. GLEESON (org.) *Identity and Structure*, Londres: Nafferton Books.
- MARGADANT, Jo Burr (1990), *Madame Le Professeur — Women Educators in the Third Republic*, Princeton: Princeton Univ Press.
- MARTINEZ, Rosa M. Capel (1986), *El Trabajo y la Educacion de la Mujer en España*, Madrid: Instituto de la Mujer.
- MAYEUR, Françoise (1977), *L'Enseignement des Jeunes Filles sous la Troisième République*, Paris: Presse de la Fondation National des Sciences Politiques.
- MAYEUR, Françoise (1979), *L'Éducation des Filles en France au XIX siècle*, Paris: Ed. Hachette.
- McROBBIE, Angela, *Feminism and Youth Culture*, Londres: MacMillan.
- MILLER, Pavla (1989), «Historiography of Compulsory Schooling: what is the problem?», *History of Education*, 18 (2), 123-144.
- MILLS, C. Wright (1970), *The Sociological Imagination*, Middlesex: Penguin Books.
- MOCH, Leslie Page (1988), «Government Policy and Women's Experience: the case of teachers in France», *Feminist Studies*, 14 (2).
- MOELLER, Kirsten (1987), «Danish Female Teachers and Equal Pay, 1898-1922», in P. Schmuck (ed) *Women Educators — Employees of Schools in Western Countries*, New York: State University of New York Press.
- MORAVIA, S. (1985), *Sartre*, Lisboa: Edições 70.
- MOSCONI, Nicole (1989), *La Mixité dans l'Enseignement Secondaire: un faux semblant?*, Paris: PUF.
- MOUZELIS, Nicos (1986), *Politics in the Semi-Periphery — early parliamentarism and late industrialisation in the Balkans and Latin America*, Londres: MacMillan.
- NELSON, Margaret (1992), «Using Oral Case Histories to Reconstruct the Experience of Women Teachers in Vermont, 1900-1950», in I. GOODSON (org.) *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge.
- NICHOLSON, Linda (1992), «Feminist Theory: the private and the public», in L. McDOWELL & R. PRINGLE (orgs.) *Defining Women: social institutions and gender divisions*, Cambridge: Polity Press & The Open University.
- OFFE, Claus (1984a), *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- OFFE, Claus (1984b), *Contradictions of the Welfare State*, Londres: Hutchinson.
- OFFE, Claus (1985), *Disorganised Capitalism — Contemporary Transformations of Work and Politics*, Cambridge: Polity Press.
- OKIN, Susan Moller (1980), *Woman in Western Political Thought*, Londres: Virago.
- ORAM, Alison (1987), «Sex Antagonisms in the Teaching Profession: equal pay and the marriage bar, 1910-1939», in M. Arnot & G. Weiner (orgs.) *Gender and the Politics of Schooling*, Londres: Hutchinson/Open University.
- OZGA, Jenny (1988) (org.), *Schoolwork: approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes: Open University.
- OZGA, Jenny & LAWN, Martin (1981), *Teachers, Professionalism and Class: a study of organized teachers*, Londres: Falmer Press.
- OZGA, Jenny & LAWN, Martin (1988), «Schoolwork: interpreting the labour process of teaching», *British Journal of Sociology of Education*, 9(3).
- PARSONS, Talcott (1959), «The School Class as a Social System», *Harvard Educational Review*, 29 (4).
- PATEMAN, Carol (1992), «The Patriarchal Welfare State», in L. McDOWELL & R. PRINGLE (eds.) *Defining Women — social institutions and gender divisions*, Cambridge: Polity Press/Open University.
- PERROT, Michèle (1984) (org.), *Une Histoire des Femmes est-elle possible?*, Paris: Rivages.
- PHILIPS, Anne (org.) (1987), *Feminism and Equality*, Oxford: Basil Blackwell.
- PHILIPS, Anne (1991), *Engendering Democracy*, Cambridge: Polity Press.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P. (1983), *Les Récits de Vie — théorie et pratique*, Paris: PUF.
- PLUMMER, Ken (1983), *Documents of Life — an introduction to the problems and literature of a humanistic method*, Londres: George Allen & Unwin.
- PRENTICE, Alison & THEOBALD, Marjorie R. (1991), *Women Who Taught — perspectives on the history of women and teaching*, Toronto: University of Toronto Press.
- PRESTON, Jo Anne (1982), «Female Aspiration and Male Ideology: school-teaching in nineteenth-century New England», in A. Angerman et al. (orgs.) *Current Issues in Women's History*, Londres/New York: Routledge.
- PURVIS, June (1987), «Understanding Personal Accounts», in G. Weiner & M. Arnot (eds.) *Gender under Scrutiny*, Londres: Hutchinson/ Open University.
- PURVIS, June (1989), *Hard Lessons — the lives and education of working-class women in nineteenth-century England*, Cambridge: Polity Press.
- PURVIS, June (1991), *A History of Women's Education in England*, Milton Keynes: Open University Press.
- RAMIREZ, Francisco (1987), «The Political Construction of Rape», in G. Thomas et al., *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*, Newbury Park/Londres: Sage.
- RAMIREZ, Francisco & BOLI, John (1987), «The Political Construction of Mass Schooling: European origins and worldwide institutionalization», *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- RAMIREZ, Francisco & WEISS, Jane (1979), «The Political Incorporation of Women», in J. Meyer & M. Hannan (orgs.) *National Development and the World-System — Educational, Economic and Political Change 1950-1970*, Chicago/Londres: Univ Chicago Univ.
- RICHARDSON, John & HATCHER, Brenda W. (1983), «The Feminization of Public School Teaching: 1870-1920», *Work and Occupations*, 10, Fevereiro.

- SASSOON, Anne Showstack (1987) (org.), *Women and the State — the shifting boundaries of public and private*, Londres: Hutchinson.
- SCANLON, Geraldine (1986), *La Polemica Feminista en la España Contemporanea (1868-1974)*, Madrid: Ediciones Akal.
- SCHWARTZ, H & JACOBS, J. (1979), *Qualitative Sociology — a method to madness*, Londres/Nova Iorque: The Free Press.
- SCOTT, Joan (1991), «Women's History», in P. Burke (org.), *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge: Polity Press.
- SCOTT, Joan & TILLY, Louise (1982), «Women's Work and the Family in Nineteenth-Century Europe», E. Whiteleg et al. (eds.) *The Changing Experience of Women*, Oxford: Martin Robertson and OU Press.
- SKOCPOL, Theda (1984) (org.), *Vision and Method in Historical Sociology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SLEDZIEWSKI, Elisabeth (1989), *Révolutions du Sujet*, Paris: Méridiens Klincksieck.
- SOMMER, Doris (1988), «Not Just a Personal Story: women's testimonios and the plural self», in BRODZKI, Bella & SCHENCK, Celeste (orgs.), *Life/Lines — theorising women's autobiography*, Ithaca & Londres: Cornell University Press.
- SOYSAL, Yasemin & STRANG, David (1989), «Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-century Europe», *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- STANLEY, Liz (1992), *The Auto/Biographical — the theory and practice of feminist autobiography*, Manchester: Manchester University Press.
- STEEDMAN, Carolyn (1985), «'The Mother Made Conscious': the historical development of a primary school pedagogy», *History Workshop*, 20, 149-163.
- STROBER, M. H. & TYACK, D. (1980), «Why Do Women Teach and Men Manage», *Signs*, 5(3), 494-503.
- SUTHERLAND, Margaret B. (1990), «The Role of Women in Higher Education Teaching, Research and Administration», *EUI Colloquium Papers* (167/90, col40), Florence: European University Institute.
- SYDIE, R. A. (1987), *Natural Women, Cultured Men — a feminist perspective on sociological theory*, Milton Keynes: Open University.
- SWINDELLS, Julia (1985), *Victorian Writing & Working Women*, Cambridge/Oxford: Polity Press & Basil Blackwell.
- TAYLOR, Barbara (1983), *Eve and the New Jerusalem — Socialism and Feminism in the 19th century*, Londres: Virago.
- THEOBALD, Marjorie R. (1990), «The "Everyday World" of Women Who Taught», *History of Education Review*, 19 (2), number special «Writing the History of Women's Education», 15-23.
- THOMPSON, E.P. (1978), *The Poverty of Theory*, Londres: Merlin Press.
- THOMPSON, Paul (1978), *The Voice of the Past — Oral History*, Oxford: Oxford University Press.
- VAUGHN-ROBERSON, Courtney Ann (1984), «Sometimes Independent but Never Equal — women teachers, 1900-1950: the Oklahoma example», *Pacific Historical Review*, 39.
- VICINUS, Martha (1985), *Independent Women : work and community for single women 1850-1920*, Londres: Virago.
- WALBY, Silvia (1986), *Patriarchy at Work -patriarchal and capitalist relations in employment*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WALBY, Silvia (1990), *Theorising Patriarchy*, Oxford: Basil Blackwell.

- WALLERSTEIN, Immanuel (1979), *The Capitalist World-Economy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1989), *The Modern World-System III — the second era of great expansion of the capitalist world-economy, 1730-1840s*, Londres: Academic Press.
- WEEDON, Chris (1987), *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Oxford: Basil Blackwell.
- WHEELER, Douglas L. (1978), *História Política de Portugal 1910-1926*, Lisboa: Europa- América.
- WIDDOWSON, Frances (1983), *Going up into the next class: women and elementary teacher training, 1840-1914*, Londres: Hutchinson.
- WILLIS, Paul (1977), *Learning to Labour*, Londres: Saxon House.
- WILLIS, Paul (1990), *Common Culture*, Milton Keynes: Open University Press.
- WILSON, Brian (1962), «The Teacher's Role», *British Journal of Sociology*, XIII, 615-32.
- WRIGHT, Erik O. (1979), *Class, Crisis and the State*, Londres: Verso.
- ZACHARIAH, Mathew (1985), «Lumps of Clay and Growing Plants: Dominant Metaphors of the Role of Education in the Third World, 1950-1980», *Comparative Education Review* vol.29 (1), 1-21.

ÍNDICE DE QUADROS

N.º 1 — Número de Escolas Primárias — 1854-1899	75
N.º 2 — Crescimento do número de escolas	76
N.º 3 — Número de matrículas nas escolas primárias — 1870-1900	76
N.º 4 — Número de professores e professoras — 1854-1910	77
N.º 5 — Taxas de «feminização» do ensino	94
N.º 6 — Números e percentagens de alunos e alunas na Escola Normal do Porto — 1882-1892	95
N.º 7 — Número de alunas e alunos na Escola Normal do Porto — 1882-1910	95
N.º 8 — Número e percentagem de diplomados e diplomadas pelas Escolas Normais do Porto — 1899-90	96
N.º 9 — Disciplinas nas Escolas Normais de acordo com o género	108
N.º 10 — Cargas horárias das disciplinas académicas e profissionais nas Escolas Normais, segundo o género	108
N.º 11 — Número de Escolas Primárias — 1911-1926	186
N.º 12 — Número de alunos/as matriculados/as no Ensino Primário — 1910-1926	187
N.º 13 — Número de professores e professoras primários/as	190
N.º 14 — Número de alunos e alunas nas Escolas Normais	190
N.º 15 — Número de professores e professoras nas Escolas Normais	191
N.º 16 — Número de Escolas Primárias	204
N.º 17 — Número de matrículas nas escolas	204
N.º 18 — Número de professores e professoras do Ensino Primário — 1926-1933	208
N.º 19 — Número de mulheres e homens estudantes em Escolas de Formação de Professores ...	208
N.º 20 — Número de professores e professoras nas Escolas de Formação de Professores	209
N.º 21 — Média anual da taxa de crescimento do número de escolas e matrículas dos alunos ...	210
N.º 22 — Número de mulheres e homens professores primários	211
N.º 23 — Média anual da taxa de crescimento das mulheres e homens professores	211