

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



A EDUCAÇÃO NO FEMININO (PORTUGAL, 1900-2000)

Discursos, Números e Olhares

Paulo Jorge Alves Guinote

Doutoramento em Ciências da Educação

História da Educação

Tese orientada pelo Professor Doutor Rogério Fernandes

2006

Resumo

Ao longo do século XX o progresso da Educação Feminina foi um dos fenómenos sociais mais relevantes em Portugal e um dos que revelou maior continuidade, atravessando diversos contextos históricos e regimes políticos, sempre de uma forma gradual e ascensional.

A feminização da Educação, que precisou de recuperar do extremo atraso em que se encontrava no século XIX, avançou pelos diversos níveis de ensino, da literacia mais básica até à Universidade, incluindo não apenas o número e proporção de alunas, como de docentes. No final do século XX já eram raros os domínios educativos que não eram ocupados maioritariamente por mulheres, incluindo a própria gestão educacional.

De acordo com o autor, esta foi a revolução mais longa verificada na sociedade portuguesa contemporânea e que mais contribuiu para a sua transfiguração, mas ao mesmo tempo uma conquista que se afirmou quase sempre por uma via pacífica, permitindo que as mulheres dispusessem do argumento definitivo – a qualificação académica – para reclamarem um papel de crescente destaque em todos os planos da vida pública.

O objectivo do presente trabalho passa exactamente por descrever e interpretar esse longo processo nas suas diversas dimensões.

Abstract

During the twentieth century, the progress of women's education was one of the most important social phenomena in Portugal and one of those that revealed most continuity during the different historical contexts and political regimes, always in a way that was gradual and upwards..

The feminization of Education needed to recover from the extreme backwardness of the nineteenth century, but it advanced through all levels, from the basic literacy to the University, including not only the number and proportion of students but also of teachers. By the end of the twentieth century there were very few educational domains that were not mainly occupied by women, including educational management.

According to the author, this was the longest revolution that occurred in the Portuguese contemporary society and the one that most contributed to its transformation. At the same time it was a peaceful conquest that allowed women to possess the definitive argument – the academic qualifications – to claim a crescent and relevant role in all spheres of public life.

The main goal of this work is to describe and interpret that long process in its multiple dimensions.

Palavras-Chave: Alfabetização, Docência, Educação, História, Mulher,

ÍNDICE GERAL

Resumo/Abstract	1
Palavras-Chave	2
Índice Geral	3
0. Breves Agradecimentos	7
I. Introdução	9
1. Algumas Questões Preliminares	11
2. Breve Digressão pela História da Educação e Educação Comparada	21
2.1 – O Território Nacional: História e Educação	43
3. A História da Mulher, a Questão do «Género» e o Feminismo	67
3.1 – A História da Mulher	68
3.2 – O “Género” enquanto categoria de análise	71
3.3 – O Género e a Educação	86
3.4 – Uma Metodologia e Epistemologia Feministas?	96
4. Estudos sobre as Mulheres em Portugal	110
II. Antecedentes	131
1. Nações, Nacionalismo e Educação de Massas no Século XIX	133
1.1 – Nacionalismo e Nações: Quando, Onde e Como?	136
1.1.1 – Dois Nacionalismos?	138
1.1.2 – Teorias Modernistas do Nacionalismo	145
1.1.3 – O Carácter Ancestral e Étnico das Nações	165
1.2 – Educação e <i>Nation-Building</i>	174
1.3 – A Educação de Massas como essência da Modernidade e do Desenvolvimento	183
1.4 – Portugal – Nação com quantos séculos de História?	198
2. A Educação Como Projecto Político em Portugal até 1900	218
2.1 – O Marquês de Pombal e a Educação	226
2.2 – O Liberalismo Oitocentista e a Educação	231
2.3 – A Educação Feminina até finais do Século XIX	273

III. Um Século de Educação Feminina em Portugal	293
1º Momento (1900-1926)	295
<i>1. Portugal: Um País em Turbulência (1900-1926)</i>	296
1.1 - O Caleidoscópio da Crise: As várias faces do <i>Problema Nacional</i>	297
1.1.1 - A Dissolução (da) Política (1890-1910)	300
1.1.2 - A Estagnação Económica	303
1.1.3 - A Questão Social	309
1.1.4 - A Questão da Instrução Popular	314
<i>2. A Educação Feminina (1920-1926): A Mulher como Educadora mas Cidadã Incompleta</i>	350
2.1 – Os Discursos	351
2.2 – Os Números	371
2.2.1 – As Primeiras Letras	372
2.2.2 – Os Estudos Secundários	391
2.2.3 – Outros Níveis de Ensino	401
2.2.4 – O Ensino Universitário	403
2.3 - O Magistério Primário como Domínio Feminino	411
2.4 - As Mulheres na Gestão Educacional	426
2.5 – Que Olhares? Entre o balanço do passado e as perspectivas de futuro	429
2º Momento (1926-1950)	435
<i>1. – Portugal (1926-1950): Da Ordem como Solução para o Regime</i>	437
1.1. – O Estado Novo: um regime com ideologia(s) mas sem movimento	440
1.2. – A Política Educativa do Estado Novo	449
1.3. – O Estado Novo e as Mulheres	488
<i>2. – A Expansão da Escolarização Feminina (1926-1950)</i>	505
2.1 – A Educação Feminina como Suporte Implícito da Nação	505
2.2. – O Ensino Primário e a Importância de uma Alfabetização Elementar	507
2.3. – O Ensino Secundário e a Formação Inicial das Elites	520
2.4. – O Ensino Superior ou a Última Barreira	528
2.5. – O Alargamento da Feminização da Docência	537
2.5.1. – A Professora Primária	537
2.5.2. – A Gradual Afirmação no Ensino Secundário	544
2.5.3. – As Barreiras no Ensino Superior	548
2.5.4 – Outros Níveis de Ensino	550
2.6. – Uma Gestão Escolar no Feminino?	551
2.7 – Memórias e Olhares	552

3º Momento (1950-1974)	557
1. – <i>Portugal (1950-1974): Entre a Modernização Controlada e a Revolução</i>	559
1.1. – Modernização Económica?	560
1.2. – Modernização Política?	566
1.3. – Modernização Educativa!	572
1.4. – Modernização dos Costumes?	588
2. – <i>A Consolidação da Escolarização Feminina (1950-1974)</i>	599
2.1. – O Ensino Primário como Rotina	600
2.2. – O Ensino Secundário como Alternativa Credível	605
2.3. – O Ensino Superior como Desafio	610
2.4. – A Docência como Profissão Feminina	621
2.5. – Memórias e Olhares	626
4º Momento (1974-2000)	635
1. – <i>Portugal (1974-200): Entre o Colorido da Revolução e o Cinzento da Normalização</i>	637
1.1. – A Educação como Campo da Luta Ideológica	643
2. – <i>A Completa Feminização do Sistema Educativo (1974-2000)</i>	658
2.1. – A Educação Como Domínio Feminino	666
2.2. – A Completa Feminização da Docência	679
2.3. – A Gestão Escolar e Educativa no Feminino	
2.4. – Últimas Notas	695
IV. Conclusão	699
1. Mulheres, Pátria, Nação, Desenvolvimento e Democracia	701
V. Bibliografia	713

0 – Breves Agradecimentos

O trabalho que agora se apresenta resulta de uma pesquisa, bem como de uma reflexão crítica de carácter pessoal, pois é essa a exacta natureza de uma tese.

No entanto, de forma directa ou indirecta existem sempre outras pessoas que deixam o seu contributo no resultado final. Não sendo especialmente adepto de longas listas de agradecimentos formais, é no entanto óbvia a minha dívida de gratidão para com um restrito grupo de pessoas que tornaram possível a execução desta tese ao criarem as condições necessárias para que tal acontecesse.

Antes de mais, ao Professor Doutor Rogério Fernandes desde logo por ter aceite orientar a tese de alguém que chegava praticamente de novo ao campo da História da Educação e nem sempre com a forma mais convencional de a abordar, assim como por ter, ao longo do período da sua realização, sabido dosear os “avisos à navegação” com uma enorme liberdade para que o produto final fosse o mais pessoal possível e sem qualquer tipo de limitações aos métodos usados e às ideias expressas.

Em seguida aos amigos que, pela ajuda preciosa que me dispensaram, com uma pequena indicação de valor inestimável em dado momento, encorajando-me quando encarei a possibilidade de não continuar o trabalho ou colaborando em diversas fases do seu processo de revisão, merecem um destaque singular: a Célia Marta, o António Sousa, o Carlos Gonçalves e o Luís Guerreiro estão nesse lote muito particular.

Por fim, e porque as últimas são as primeiras, à Eulália pela paciência de anos perante a oscilação dos meus humores que já em circunstâncias normais são peculiares, à Marta porque conviveu toda a sua vida até ao momento com pilhas de papéis e livros espalhados sem que tivesse pretendido castigá-los pelas horas de menor atenção que o pai lhe dispensou e até à Gata pelo simples facto de se ter deixado adormecer durante algumas longas tardes destes último Verão e assim ter colaborado com o silêncio e a quietude essenciais para o esforço final que conduziu a este desfecho.

A todos os outros não nomeados, mas que se achariam merecedores de uma menção, não é nada que não se possa resolver de viva voz, pois aqui ficam mesmo só aqueles que seria de elementar justiça não esquecer.

I. INTRODUÇÃO

Este texto introdutório destina-se a fazer o enquadramento das opções assumidas ao longo do trabalho realizado, nos diversos planos que o compõem e nas intersecções disciplinares que acaba por percorrer. Antes de mais a introdução que se segue, necessariamente longa, corresponde com naturalidade à declaração do posicionamento do autor em diversas questões como as possibilidades do conhecimento científico do real, em geral, e do conhecimento histórico do passado, mais em concreto, a sua localização na actual cartografia da História da Educação e, por último mas não menos importante, qual a sua atitude perante as problemáticas relativas aos Estudos sobre a Mulher, os Estudos sobre o Género e, um pouco como consequência natural, perante o movimento feminista, a sua agenda e as propostas em termos de metodologia e de questionamento dos paradigmas tradicionais tidos como dominantes nas Ciências Sociais e Humanas, especialmente em relação às Ciências da Educação.

Não é necessário muita atenção para constatar que estes três planos correspondem aos três elementos que se cruzam no projecto e no próprio título desta tese, a saber, a História, a Educação e a Mulher. Às dimensões temporal, temática e de objecto/sujeito de estudo, apenas faltaria acrescentar a dimensão espacial correspondente ao Portugal do passado século XX.

Contextualizando todas estas abordagens, procede-se a uma revisão selectiva da literatura disponível sobre cada uma das questões que, mais do que um inventário de todos os materiais e perspectivas ao nosso dispor, procura fazer uma arqueologia do percurso intelectual do autor, tanto em termos das influências que se vieram a revelar mais marcantes pelas afinidades descobertas como daquelas que, pelo contrário, foram decisivas pela recusa que suscitaram.

1. Algumas Questões Preliminares

«A filosofia entre os séculos XIX e XX criticou radicalmente a ideia de história unitária, revelando precisamente o carácter *ideológico* destas representações. (...) O que se recebe, afinal, do passado? Não tudo o que aconteceu, mas aquilo que parece ser *relevante*.»¹

Por mais questões que coloquemos ou respostas que procuremos, o trabalho do historiador encontra-se sempre marcado (para não dizer limitado ou condicionado) pelas suas circunstâncias particulares e pelas do seu objecto de estudo, sendo que este resulta de forma natural daquelas.

Significa isto que da proposição final de Vattimo acima transcrita considero fundamental a afirmação de que a História que escrevemos é construída a partir do que se considerou, em diversos momentos, ser relevante registar.

Em primeiro lugar, cada época tem critérios próprios acerca do que considera importante legar para a posteridade. Mesmo quando se exploram informações que foram registadas de forma inadvertida, ou se consegue reconstituir de forma indirecta determinados fenómenos e processo, a exploração das fontes é sempre limitada pelo que elas contêm, de modo explícito ou implícito, pois nem tudo é registado ou deixa vestígios. Algumas técnicas próprias de tratamento das fontes, por exemplo da arqueologia, para recuperar indícios que não resultam de registos voluntários da acção humana, nomeadamente ao nível da cultura material, para a posteridade não são passíveis de aplicação a todas as épocas e temas de trabalho.

Em segundo lugar, a História é escrita por indivíduos em contextos específicos (históricos, espaciais, culturais), em condições particulares (de condição social, de raça, de género), com crenças próprias (religiosas, ideológicas) e preferências pessoais, nem sempre assumidas, nem sempre conscientes e nem sempre claramente detectáveis pelo leitor, que naturalmente influenciam as escolhas que são feitas desde o tema de uma pesquisa à organização final do texto produzido, passando pela metodologia de pesquisa e exploração das fontes, de selecção e tratamento da informação coligida e, por fim, de reconstituição pela palavra (pela imagem, pelo número) do que se considera mais importante de um passado que nunca será possível conhecer e recuperar por completo.

Decorre do que fica afirmado que, embora recusando as excessivas relativizações a que por vezes é conduzida esta problemática, aceito que todo o conhecimento científico produzido é

¹ Gianni Vattimo (1991), *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Edições 70, p. 11.

construído socialmente, seja nas Ciências Físico-Naturais (que dependem muito do avanço das técnicas instrumentais), seja nas Ciências Sociais e Humanas (muito dependentes dos chamados “paradigmas” dominantes, ou alternativos, na sua época e cultura). Partilho, por consequência, a crença de linhagem kantiana de que o conhecimento que temos da realidade que nos envolve é sempre algo limitado, não conseguindo atingir “a coisa em si”, sendo isso particularmente sensível no estudo da História².

Não significa isto, repito, que aceite por completo o carácter quase arbitrário do conhecimento científico, como o afirma Kuhn:

«Um elemento aparentemente arbitrário, resultante de acasos pessoais e históricos, é sempre um dos elementos formativos das crenças adoptadas por um grupo científico num dado momento.»³

E muito menos creio que estejamos, mesmo aceitando em parte a falência do «paradigma dominante», perante a emergência de um novo paradigma, marcado pelo retorno a um «conhecimento do senso comum», para mais caracterizado como o é por Boaventura Sousa Santos:

«O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. (...) O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade.»⁴

A citação transcrita poderia ser mais longa que, quanto mais longa, maior seria o meu desacordo com tudo o que ela conteria. Contra todos os argumentos de um paradigma emergente, relativista, arauto de que todo o conhecimento é local e total, basta a sua própria argumentação que, se aplicada, demonstra o seu valor relativo, localizado e, por natural e

² Tudo isto, assumindo como definições de “conhecimento” e “realidade” as que são adiantadas por Berger e Luckman, ou seja que “realidade” é a qualidade dos fenómenos que reconhecemos como sendo independentes da nossa vontade e que “conhecimento” é a certeza de que tais fenómenos são reais e possuem características específicas. Cf. Peter Berger e Thomas Luckman (1991, edição original de 1966), *The Social Construction of Reality – A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin, p. 13.

³ Thomas S. Kuhn (1990, edição original de 1962, revista em 1970), *La Structure des Révolutions Scientifiques*. [Paris]: Flammarion, p. 21.

⁴ Boaventura Sousa Santos (2002, edição original de 1987), *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, p. 56.

inevitável consequência, inadequado a afirmar-se como paradigma válido⁵. Aliás, a demonstração da inaplicabilidade dos princípios deste paradigma emergente é feita pelo trabalho do próprio B. S. Santos que, independentemente de com ele concordarmos, está longe de ser superficial e ou não metódico ou de, nas suas implicações práticas, aceitar o que existe tal como existe e postular uma acção que não produza rupturas no real.

Neste caso, mais do que diferentes paradigmas em declínio ou ascensão, existem diferentes formas de apropriação do real, que não podem considerar-se como alternativas ou mesmo concorrentes, mas, na melhor das hipóteses, complementares.

«Há conhecimento científico e conhecimento não-científico; e penso que o conhecimento não-científico, do ponto de vista do indivíduo, pode ter um valor superior ao conhecimento científico. (...)

Quanto à ciência propriamente científica, penso que os dados e os métodos são praticamente claros, e que é inútil esperar que a ciência assuma uma orientação nova para estender-se a uma espécie de apreensão sincrética, com modos de pensamento teológico ou místico. Essa esperança parece-me inteiramente vã. São dois modos de pensamento, dois métodos e dois pontos de vista radicalmente diferentes. Direi até que as problemáticas a que pretendem responder não são as mesmas.»⁶

Também não aceito, nas suas formulações mais elaboradas e abstractas, a crença de que a realidade e todo o conhecimento que temos dela são construídos discursivamente e resultam do mero resultado do exercício de mecanismos de poder pelos grupos dominantes que, em cada momento particular, conseguem fazer prevalecer a sua cosmovisão à sociedade em que inserem e sobre a qual conseguem exercer uma dominação material e cultural. Com origem nos (pós-)estruturalismo francês, nas suas múltiplas formulações e em recombinações diversas a partir dos contributos de Baudrillard, Derrida, Lacan e principalmente Foucault, esta visão da realidade como algo construído pela palavra, resultando de uma aliança entre o poder e o conhecimento, teve particular sucesso em alguns círculos académicos norte-americanos a partir da década de 70. A adopção do conceito de «regimes de verdade» de Foucault foi levada a alguns radicalismos e excessos que, nas suas implicações, ultrapassaram muito do que o próprio pensaria e, a estarem correctas, tornariam a produção do conhecimento meros exercícios de poder localizados e inválidos na sua tentativa de explicarem a realidade, presente ou passada.

⁵ M. Hammersley e R. Gomm (1997), "Bias in Social Research" in *Sociological Research Online*, vol. 2, nº 1, § 3.3 (<http://socresonline.org.uk/socresonline/2/1/2.html>).

⁶ René Thom (1987), "O que é a Ciência?" in *Abordagens do Real* (entrevistas conduzidas por Marie-Odile Monchicourt). Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 85.

«Cada sociedade tem o seu regime de verdade, a sua “política geral” da verdade: ou seja, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir afirmações verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um é sancionado; as técnicas e os procedimentos a que é concedido valor na aquisição da verdade; o estatuto daqueles que estão encarregues de dizer o que conta como verdade.»⁷

Esta visão algo conspirativa da produção do conhecimento, ou melhor, dos mecanismos de validação do que é considerado verdadeiro⁸ tem elementos que não deixam de ser atractivos e que, conforme as experiências particulares de cada indivíduo, podem parecer corresponder à efectiva realidade com que nos defrontamos. No entanto, e muito em especial no tempo actual e na sociedade ocidental da informação em que vivemos, esta é uma visão que apenas corresponde a níveis locais e temporários, à escala micro, sendo inválida para o conjunto da sociedade. A instituição de regimes de verdade apenas é possível, actualmente, sob regimes (políticos, religiosos) fortemente totalitários ou então em círculos (académicos, culturais) fechados à discussão dos seus próprios fundamentos mas que, por isso mesmo, ficam isolados do exterior e, pela sua natureza, mais propensos ao fraccionamento do que à expansão⁹.

O acesso à informação é hoje incomensuravelmente maior do que em qualquer outro momento histórico e se algum problema se levanta com grande acuidade é, em contrapartida, como tratar de forma crítica a excessiva informação disponível que nos é lançada, mesmo de forma não solicitada ou desejada, quotidianamente. Este é o tempo de uma sociedade, a um tempo, transparente (Vattimo), transbordante (Jeudy), da velocidade (Virilio), do espectáculo (Debord) em suma, do império do efémero (Lipovetsky)¹⁰, do qual devemos retirar o sentido possível, tarefa para a qual as metateorias tradicionais herdadas do século XIX não parecem vocacionadas.

O tempo das metateorias definidas enquanto «tudo aquilo que transcende a - ou, mais exactamente, é pressuposto pela - teoria enquanto análise substantiva ou concreta de um

⁷ Michel Foucault citado por Jennifer M. Gore (1993), *The Struggle for Pedagogies – Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*, New York: Routledge, p. 55.

⁸ Conviria, porventura, introduzir aqui aquela que, sendo muito simples, não deixa de ser uma das mais claras definições do que podemos entender por “verdade”: «a verdade é um assunto de correspondência com os factos», de onde se conclui que «uma afirmação é verdadeira se, e apenas se, corresponde aos factos». Cf. John R. Searle (1996), *The Construction of Social Reality*. London: Penguin, pp. 199, 201 e 210-211 (para a definição complementar do que podemos entender como “factos”).

⁹ Como veremos mais adiante, esta tem sido uma das vulnerabilidades do movimento feminista nas últimas décadas, progressivamente fragmentado em tendências concorrentes.

¹⁰ Gianni Vattimo (1991), *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Edições 70. Henri-Pierre Jeudy (1995), *A Sociedade Transbordante*. Lisboa: Século XXI. Paul Virilio (1997), *A Velocidade da Libertação*. Lisboa: Relógio d'Água. Guy Debord (1972), *A Sociedade do Espectáculo*. Lisboa: Afrodite. Gilles Lipovetsky (1989), *O Império do Efémero*. Lisboa: D. Quixote.

determinado aspecto da realidade social»¹¹, parece ser já parte do passado, mesmo se não chegámos ao «fim da história». Por isso, tenho muita relutância em afirmar qualquer filiação com alguma daquelas explicações globais para a evolução histórica da humanidade ou para o funcionamento da sociedade humana. Antes prefiro colher o que, na minha opinião muito particular, de válido ou útil cada uma delas ainda contém e me pode ajudar na minha tentativa de recuperação e compreensão do passado humano, evitando cair na tentação de explicações tautológicas indemonstráveis. Embora sujeita a reparos, a crítica de Popper ao historicismo nas suas múltiplas variantes continua válida, bem como a parte fundamental da sua epistemologia¹². Partilho, para além disso, a sua recusa em seguir modas do momento, a atracção pelos discursos excessivamente complexos e pouco claros ou a necessidade de uma excessiva especialização do saber.

«Não acredito em modas, correntes, tendências, ou escolas, quer em ciências, quer em filosofia. Penso, de facto, que a história da humanidade poderia perfeitamente ser descrita como a história da eclosão de doenças filosóficas e religiosas da moda. Essas modas só podem ter uma função séria - a de despertar a crítica.

(...) Não acredito naquilo a que frequentemente se chama uma "terminologia exacta" (...) e detesto especialmente as terminologias pretensiosas e a pseudo-exactidão que lhes corresponde. Aquilo que se pode dizer pode e deve sempre dizer-se cada vez mais simplesmente e claramente.

(...) Não acredito na especialização nem nos peritos. Dando demasiada importância aos especialistas, estamos a destruir a comunidade do saber, a tradição racionalista, a própria ciência.»¹³

De qualquer modo, a realização de uma tese de doutoramento e a opção por um tema, em particular, inscrevem-se sempre de uma forma reveladora num percurso de vida, profissional e/ou intelectual.

Por necessidade, interesse, prazer, diletância ou por um qualquer outro motivo igualmente válido e pertinente as escolhas que são feitas revelam necessariamente bastante sobre quem as faz. O caso presente não é uma das raras excepções a tal regra, mesmo se não partidário de uma excessiva ligação entre a esfera pessoal do investigador, da sua vida privada ou pública, e a forma ou conteúdo da investigação. Ao invés de António Teodoro, não sou apologista de um «paradigma compreensivo», em que o mundo real não é exterior ao sujeito, em que os

¹¹ Raymond A. Morrow e Carlos A. Torres (1997), *Teoria Social e Educação - Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento, p. 33.

¹² Karl Popper (2002, edição inglesa original de 1957), *The Poverty of Historicism*. London: Routledge. Ver ainda Karl Popper (1987, edição original de 1956), *O Realismo e o Objectivo da Ciência*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

¹³ Karl Popper (1987), p. 41.

objectos de estudo não são objectivos e em que se considera que a ciência nunca poderá ser neutra, separada do social e apolítica¹⁴.

Pelo contrário, não retirando legitimidade a quem professa um credo diverso e aceitando que o contexto histórico, social e cultural condiciona sempre o conhecimento produzido, acho indispensável que o investigador, *no mínimo*, tente evitar os enviesamentos mais ou menos deliberados e sistemáticos da pesquisa que conduz, sob o risco de apenas produzir um conhecimento dirigido e previamente condicionado de uma forma deliberada.

Hammersley e Gomm resumem da seguinte maneira a sua abordagem da forma como os preconceitos/viés¹⁵ podem afectar a pesquisa, desde os «erros não-culpáveis» causados por acidentes casuais de procedimento ao erros sistemáticos causados por enviesamentos conscientes da pesquisa¹⁶.

«Isto envolveu-nos na distinção entre uma variedade de formas de erro, reservando o termo “viés”/“preconceito” [“bias” no original] para erros sistemáticos culpáveis. E tomámos atenção particular à forma como o preconceito é motivado por um compromisso activo com outro objectivo que não a produção do conhecimento.»¹⁷

Em termos simples, devemos tentar evitar encontrar ao longo da pesquisa aquilo que desejamos lá encontrar ou levar a efeito uma investigação em que a motivação é essencialmente de natureza pessoal, visando justificar determinadas opções de vida. Não é suficiente que o(a) investigador(a) faça uma profissão de fé e assuma os seus valores à partida, se depois envereda por caminhos que, conscientemente, o afastam do que podemos considerar como os seus deveres éticos. Vejamos como um autor coloca as questões em relação ao trabalho do historiador:

«Eu argumento que a escrita da história está sempre empenhada como um exercício ético numa promessa necessária, embora impossível, de justiça para com o outro. (...) Que a história seja falada e/ou escrita “responsavelmente” e com “integridade” é uma exigência ética.»¹⁸

¹⁴ António Teodoro (2001), *A Construção Política da Educação – Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 22-23.

¹⁵ A tradução do termo *bias* levanta alguns problemas. A opção mais óbvia seria a de “preconceito”, mas não corresponde da forma mais adequada ao sentido do termo inglês, pelo que se optou, na maior parte das situações pelo termo “viés”, em especial atendendo à sua definição como «meio furtivo, esconso, turtuoso de obter, fazer ou concluir algo» constante no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2002). Lisboa: Cículo de Leitores, vol. 6, p. 3704.

¹⁶ M. Hammersley e R. Gomm (1997), “Bias in Social Research”, § 4.7. A crítica à posição destes autores pode encontrar-se em N. Romm (1997), “Becoming more Accountable: A Comment on Hammersley and Gomm” in *Sociological Research Online*, vol. 2, nº 3 (<http://socresonline.org.uk/socresonline/2/3/2.html>).

¹⁷ M. Hammersley e R. Gomm (1997), “Bias in Social Research”, § 5.1.

¹⁸ M. Jackson (2001), “The Ethical Space of Historiography” in *Journal of Historical Sociology*. vol. 14, nº 4, p. 468.

Jackson afirma que o historiador deve procurar a verdade, mesmo que considere essa tarefa impossível pois aí radica a interminabilidade e em grande parte a especificidade do trabalho historiográfico, por um dever de justiça para com os mortos. O carácter ético é parte integrante da escrita da História e para ele são decisivas as questões da veracidade, integridade e responsabilidade.

Mas essas questões ficam claramente em causa quando existe um excessivo envolvimento (pessoal, político) nas questões tratadas e nas suas consequências práticas, seja por via da busca de ensinamentos nos acontecimentos do passado (o que, remonta a Tucídides) seja por via de um compromisso com uma acção de transformação do presente no sentido de um dos futuros possíveis.

Contrariando quem afirma que nenhum conhecimento desinteressado e neutral é possível, podemos sempre recorrer a Habermas¹⁹ e à sua afirmação de que existe um interesse humano pelo conhecimento que é plural e diversificado, sendo possível identificar, pelo menos, três interesses orientadores do conhecimento: o interesse num conhecimento empírico-analítico (característico das Ciências Naturais), o interesse num conhecimento histórico-hermenêutico (típico das Ciências Humanas) e, por fim, o interesse num conhecimento crítico e emancipatório que visa questionar as tradições culturais existentes enquanto mecanismos de dominação (próprio de correntes no seio das Ciências Humanas com ligação a movimentos de transformação da sociedade).

Por tudo o que ficou antes dito, percebe-se com facilidade que, não recusando validade e legitimidade aos restantes, opto de forma clara pelo segundo modelo de interesse pela produção de conhecimento, neste caso, histórico, não necessariamente comprometido como uma agenda “política” visando fundamentar teórica ou empiricamente um projecto de mudança social.

Concretizando, a pesquisa que serve de base a este trabalho tem a sua origem nas investigações desenvolvidas há cerca de uma década para a realização da minha tese de mestrado sobre os *Quotidianos Femininos* no primeiro terço do século XX²⁰. Aí eram identificadas as três áreas dominantes no discurso reivindicativo do movimento feminista de primeira vaga, na transição do século XIX para o início do século XX, as quais eram a Educação (como instrumento de desenvolvimento pessoal), o Trabalho (como meio de alcançar a independência económica) e o Voto (como elemento fundamental de participação

¹⁹ Jurgen Habermas (1971), *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon.

²⁰ Paulo Guinote (1997), *Quotidianos Femininos (1900-1933)*. Lisboa: ONGCCIDM.

na vida política e símbolo de uma plena cidadania), não necessariamente por esta ordem de prioridades.

O balanço feito dos progressos realizados até ao final do período analisado foi então considerado bastante ambíguo. No mundo do Trabalho os avanços eram localizados e a década de 30 não parecia prenunciar nada de bom. No campo da Política, a luta feminista fora claramente defraudada pelo regime republicano, esmorecendo de modo progressivo no seu vigor e capacidade de mobilização; os limitados direitos obtidos nos primeiros anos do Estado Novo estariam muito longe da desejada plena cidadania. Seria na área da Educação que, apesar de evidentes assimetrias e da permanência de um atraso endémico, pareciam encontrar-se os sinais mais animadores de progresso. Embora longe do desejável «a progressão da presença feminina nos diversos níveis de ensino é indesmentível»²¹, sendo possível mesmo acrescentar que sem paralelo nas restantes áreas da sociedade de então.

O que se pretende conhecer em maior profundidade neste estudo é de que forma a evolução então entrevista na Educação Feminina se desenvolveu ao longo do século XX e de que forma as mulheres foram progredindo nos diversos níveis de ensino, enquanto alunas, docentes e gestoras administrativas ou decisoras políticas²².

Entre outras, existem duas questões que gostaria, muito em especial, de compreender melhor, de modo a confirmar, ou não, as ideias que sobre elas tenho:

- A primeira, de natureza mais geral, é a que se relaciona com o lugar-comum pacificamente aceite de que a profissão docente se tornou uma ocupação tipicamente “feminina” no século XX. Quais as razões para este facto? Terá Sandra Acker razão quando afirma que isto se deve ao facto da docência ter um estatuto profissional “incompleto”, podendo considerar-se como uma “semi-profissão”?²³
- A segunda, de carácter mais particular, prende-se com a evolução especificamente portuguesa e, contra alguns discursos estabelecidos, com o facto de os ganhos da Educação Feminina no século XX, a todos os níveis, serem dos mais elevados em todo o mundo industrializado ocidental. Será isto um sinal de progresso da sociedade ou, pelo contrário, da permanência de Portugal numa situação de semi-periferia?

²¹ Idem, vol. 2, p. 9.

²² Um esboço preliminar deste estudo foi ensaiado em Paulo Guinote (2003), “A Educação no Feminino (1900-2000) – Discursos, Números e Olhares” in *Falar de Mulheres – Da Igualdade à Paridade* (direcção de Zília Osório de Castro). Lisboa: Livros Horizonte, pp. 153-226.

²³ Sandra Acker (1995), “Mujeres y enseñanza: semi-sociología de una semi-profesión” in *Género y educación – Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, pp. 101-118.

Aquela que se pode considerar a tese central que se pretende demonstrar é a de que *a Educação foi, em Portugal, a grande conquista feminina do século XX* e aquela que, de forma contínua e aparentemente sem grandes sobressaltos, permitiu à Mulher ganhar uma crescente visibilidade na vida pública, abrindo-lhe portas que, de outra maneira, poderiam ter permanecido ainda mais tempo fechadas.

Pedindo pela primeira vez de empréstimo, e por certo que a usando um pouco fora do seu contexto original, a expressão de Juliet Mitchell²⁴, esta foi “A revolução mais longa” do Portugal Contemporâneo e aquela que, de alguma maneira, constituiu o elemento decisivo fulcral da democratização do ensino no nosso país e da construção de uma verdadeira “escola de massas”, a qual nunca o poderia ser na sua verdadeira acepção caso mantivesse, explícita ou implicitamente, mecanismos propiciadores à exclusão de metade da sua população-alvo.

Em relação à tríade de aspirações da primeira geração de feministas portuguesas, a Educação é a que experimenta um avanço mais decisivo e a que “empurra” as restantes ao longo de todo o século XX. Sem o alargamento do acesso à Educação, a entrada da Mulher no mundo do trabalho profissional qualificado, nomeadamente nas chamadas profissões liberais, seria impensável. Por outro lado, a plena participação política feminina também foi repetidamente protelada em grande parte com o argumento – sincero ou instrumental – da sua deficiente preparação para a vida pública e para uma vivência plena dos direitos de cidadania; ora, tal obstáculo/pretexto só graças à Educação poderia ser removido.

Para além do acompanhamento dos progressos feitos pela Educação Feminina no século passado, pretende-se proceder ainda à análise – também já antes ensaiada para um contexto cronológico mais limitado mas tematicamente mais disperso – da relação entre o que podemos considerar a realidade dos indicadores estatísticos disponíveis (com todas as suas limitações, lacunas e incongruências) e os discursos que sobre essa realidade foram sendo sucessivamente produzidos, seja no plano do debate público, intelectual e/ou político, seja no das reflexões sobre as experiências pessoais vividas, por forma a avaliar de que forma se relacionam e correspondem, ou não.

O projecto assim enunciado parece tão simples quanto ambicioso, atendendo a todas as questões que é necessário tocar para o enquadrar e contextualizar devidamente. Quanto a estas questões, existem pelo menos dois planos, separados mas comunicantes, que convém distinguir. O primeiro, mais teórico, implica a explicitação do meu posicionamento no

²⁴ Juliet Mitchell (1984), *Women: The Longest Revolution – On Feminism, Literature and Psychoanalysis*. New York: Pantheon (título retirado do artigo inicial da colectânea que foi publicado originalmente em 1966 na *New Left Review*).

território das Ciências Sociais e Humanas, em geral, e mais em particular, nas áreas mais específicas da História da Educação e dos Estudos sobre as Mulheres, assim como da minha posição em relação aos paradigmas dominantes nestas áreas disciplinares. Tem especial relevo, neste âmbito, explicar com alguma clareza de que forma esta investigação se inscreve nos múltiplos campos disciplinares que reclamam o estudo das questões femininas como referência. É a abordagem de todas estas questões, o que será ensaiado, um pouco mais adiante, nos pontos que se seguem desta introdução. Um segundo plano, de natureza mais prática, relaciona-se com todas aquelas problemáticas que, sendo laterais à Educação Feminina em Portugal no século XX, não deixam de ser imprescindíveis para a sua compreensão. Refiro-me, por exemplo a questões como a formação dos sistemas de educação de massas na sociedade ocidental e da sua difusão²⁵, a relação entre a criação de sistemas nacionais de ensino e a ascensão das nações-estado²⁶, os factores endémicos do atraso educativo português nas duas últimas centúrias, a ligação entre a Educação e o desenvolvimento económico (teorias da modernização e do capital humano), a relação entre os sucessivos regimes políticos de matriz ideológica bem distinta que se sucederam em Portugal no século XX e as questões educativas com destaque para a Educação Feminina, as questões da (des)igualdade de oportunidades no acesso à Educação, da reprodução social e da existência de eventuais mecanismos discriminatórios em funcionamento no sistema educativo (em termos gerais e no caso específico português)²⁷, principalmente em termos de género, mas não esquecendo a classe e a raça e, por fim, a oportunidade e justificação (ou não) de alguns elementos do discurso feminista de “terceira vaga” sobre a necessidade de uma “Pedagogia da Igualdade” e sobre os melhores instrumentos para ser alcançada a Paridade entre os sexos/géneros como estratégia essencial para construir uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática²⁸.

²⁵ Serão aqui tratadas com algum pormenor, entre outras, as posições de John Boli, John Meyer, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal.

²⁶ Procurando colher os elementos mais úteis das análises de Benedict Anderson, Ernest Gellner, Liah Greenfeld, Eric Hobsbawn, Anthony D. Smith e Anne-Marie Thiesse sobre a criação dos estados-nação no século XIX.

²⁷ Aqui as leituras decisivas passam por Basil Bernstein, Raymond Boudon, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles e Herbert Gintis, A. H. Halsey e Christopher Jencks, entre muitos nomes que se dedicaram a estas questões.

²⁸ Esta é uma área em que a produção é vastíssima e irá sendo introduzida gradualmente. Para uma visão de conjunto sobre as várias tendências feministas e a Educação veja-se Gaby Weiner (1995), *Feminisms in Education, na introduction*. Buckingham: Open University Press. Para uma perspectiva mais crítica desta relação leia-se Jennifer M. Gore (1993), *The Struggle for Pedagogies – Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. New York: Routledge. Sobre a construção de políticas de igualdade a diversos níveis são úteis alguns dos estudos recolhidos por Elizabeth Meehan e Selma Sevenhuijsen (1991), *Equality Politics and Gender*. London: Sage Publications. Para uma perspectiva mais crítica das questões da igualdade e paridade, um exemplo é o conjunto de textos coligidos por Micheline Amar (1999), *Le Piège de la Parité – Arguments pour un débat*. Paris: Hachette.

Todas estas são problemáticas que irão sendo analisadas progressivamente, à medida que se vão tornando relevantes e essenciais para a análise e compreensão de cada momento particular da evolução do sistema educativo português e da respectiva participação feminina.

Deste modo, a questão da criação dos sistemas educativos de massa e da ligação dos sistemas educativos à ascensão da ideologia nacionalista tem especial relevância para o estudo dos primeiros passos do sistema educativo liberal português no século XIX; a relação dos regimes e ideologias políticas com as questões educativas tem especial importância nas primeiras décadas do século XX quando se sucedem rapidamente o fim da Monarquia Constitucional, a I República, a Ditadura Militar e o Estado Novo; a teoria do capital humano e as teorias sobre a desigualdade de oportunidades ganham especial destaque na viragem para a segunda metade do século XX (décadas de 50 e 60); e, para finalizar estes exemplos, a análise do discurso feminista de terceira vaga sobre a Mulher e a Educação só tem verdadeiro sentido quando atingimos o último quartel de Novecentos.

Passemos, portanto, à abordagem das problemáticas teóricas que devem, desde já, ser tratadas.

2. Breve Digressão pela História da Educação e Educação Comparada

«Primeiramente, deve ser notada uma ambiguidade terminológica. O próprio lema “história da educação” pode ser usado como termo de classificação para os estudos histórico-educativos em dois sentidos que resultam reciprocamente subordinante e subordinado. Isto é, com o termo história da educação pode-se se referir, seja a todo o campo dos estudos que se interessam historicamente por educação com respeito aos quais outros campos de pesquisa (como, por exemplo, a história da escola ou a história da pedagogia) seriam subespecificações – seja a um elemento da divisão daquele mesmo conjunto de estudos histórico-educativos – com respeito aos quais os outros campos de pesquisa (história da escola, história da pedagogia etc.) se alinhariam no mesmo plano.»²⁹

Integrando-se este trabalho numa área de confluência de correntes entre a História da Educação, que constituirá o caudal principal, a Sociologia da Educação e a Educação Comparada, que serão como que os afluentes mais significativos, cumpre fazer uma breve resenha da situação em que se encontra(m) este(s) campo(s) de investigação, com particular destaque para a História da Educação.

Mesmo sendo a História da Educação, no contexto das Ciências da Educação, uma área com uma tradição razoavelmente remota, por via da sua ligação à História, o seu carácter tem

²⁹ Dario Ragazzino (1999), “Os Estudos Histórico-Educativos e a História da Educação” in *História da Educação – Perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Editora Autores Associados, p. 20.

vindo a ser (re)modelado nas últimas décadas pela evolução acelerada que marcou todo o universo das Ciências Sociais e Humanas; algo de semelhante se passa com a Sociologia da Educação, em especial desde o período do pós-guerra, enquanto a Educação Comparada nos surge como uma fórmula actual para designar uma área onde cabe de tudo um pouco, desde que se recorra a métodos comparativos de análise dos fenómenos educativos.

Perante este panorama convém esclarecer, desde logo, que a acepção de História da Educação que aqui se assume e que será considerada no trabalho a desenvolver é a mais vasta, ou seja, aquela que considera como História da Educação todo o campo de onde confluem os estudos que se interessam historicamente pelos fenómenos educativos do mais variado tipo.

Este tipo de posicionamento implica que uma cartografia da História da Educação estenda os seus limites a áreas razoavelmente vastas e inclua muito do que é mais corrente encontrarmos sob a designação de Educação Comparada ou mesmo como Sociologia (Histórica) da Educação. Embora problemática e ambiciosa, esta acepção apenas reclama para o campo disciplinar da História da Educação todas aquelas parcelas que, encontrando-se dispersas por outros campos, fazem maior sentido se forem concebidas como um conjunto articulado de contributos cuja diversidade pode ser exactamente a chave para a construção de uma sólida identidade para a História da Educação.

Aliás, a única forma de a História da Educação afastar as dúvidas sobre a sua utilidade e sobre a centralidade do seu estatuto académico³⁰ é reclamar como suas as áreas que se foram dispersando num crescente processo de pulverização que as fez afastar daquele que devia ser o seu centro polarizador e aglutinador. Proceder a compartimentações, muito à maneira do estilhaçamento pós-moderno das áreas disciplinares tradicionais, dificilmente traz algo de muito fértil ou esclarecedor sobre o que é ou não História da Educação. Os exercícios de justificação desse tipo de segmentações entre campos de estudos que se intersectam e são interdependentes nem sempre contribuem para a clarificação que afirmam servir³¹.

Quando deparamos com diversos “mapeamentos” ou “cartografias”, por exemplo, da Educação Comparada³² ou da Educação Internacional³³ encontramos imensos exemplos de autores, temas e/ou estudos que não passam de quase pura História da Educação, pois procedem ou baseiam-se em trabalhos de análise diacrónica de diversos fenómenos da área

³⁰ Roy Lowe (2002), “Do we still need history of education: is it central or peripheral?” in *History of Education*, vol. 31, nº 6, pp. 491-504.

³¹ Como é caso de Dario Ragazzino (1999), pp.24-27.

³² Rolland Paulston (1999), “Mapping Comparative Education after Postmodernity” in *Comparative Education Review*, vol. 43, nº 4, pp. 438-463.

³³ Robert Sylvester (2002), “Mapping international education: A historical survey 1893-1944” in *Journal of Research in International Education*, vol. 1, nº 1, pp. 90-125.

educativa. Quando se analisa o progresso internacional da alfabetização ou da escolarização das populações, mesmo quando isso é feito com uma grelha conceptual de aparente matriz sociológica ou comparativista, a verdade é que o estudo, na sua essência ou na sua vertente empírica, está a proceder a uma investigação claramente historiográfica.

Exemplifiquemos com casos perfeitamente distintos entre si: quando se procede a estudos sobre a expansão nacional ou internacional da educação baseados numa seriação de dados para os séculos XIX-XX³⁴ ou só para um segmento desse período³⁵, isso não deve ser considerado História de Educação por algum critério aceitável? Será por serem utilizados métodos estatísticos sofisticados e importados da Economia? Em alguns casos, os autores assumem claramente que, mesmo estando a abordar temas onde se cruzam a Educação com a Economia, a perspectiva é a do historiador³⁶. Mas embora isso não aconteça em muitos outros, isso não significa que uma História da Educação que se queira dinâmica e não enclausurada, voluntária ou forçadamente, em fronteiras estáticas e impermeáveis, não reclame para o seu domínio muita da produção que é feita em nome de outros “senhores”.

António Nóvoa escreve que o mínimo que se exige a um historiador da educação é que consiga ser capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina, de interrogar-se sobre o sentido do trabalho histórico e de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu universo académico. Afirma ainda que a História da Educação só pode existir a partir do momento em que consiga aceitar que o objecto do historiador não é o passado, mas tudo o que no passado pode ajudar a responder aos problemas de hoje.³⁷

Mesmo que concorde, no plano individual, com esta concepção do trabalho do historiador e do campo da História da Educação, discordo que esta seja a única forma de os encarar. Não considero que seja um aspecto indispensável a preocupação com a “resposta aos problemas de hoje”, pois considero legítima a atitude em que se pretende apenas “compreender” esses problemas. A obrigatoriedade de uma atitude de acção sobre o presente não deve ser colocada ao trabalho do historiador porque, curiosamente, isso o torna, e ao seu trabalho, mais vulnerável ao espírito do tempo e aos condicionalismos de agendas que podem não ser as suas, ao mesmo tempo que pode tornar-se um factor (fortemente) limitativo desse mesmo

³⁴ Vincent Carpentier (2003), “Public expenditure on education and economic growth in the UK, 1833-2000” in *History of Education*, vol. 32, nº 1, pp. 1-15.

³⁵ Mark Gradstein e Denis Nikitin (2004), *Educational Expansion – Evidence and Interpretation*. World Bank Policy Research Working Paper 3245.

³⁶ Clara Eugenia Núñez, “Literacy, Schooling and Economic Modernization: A Historian’s Approach” in *Paedagogica Historica*, Outubro de 2003, col. 39, nº 5, pp. 535-558.

³⁷ António Nóvoa (1998), *Histoire & Comparaison (Essais sur l’Éducation)*. Lisboa: Educa, p. 22.

trabalho e dos objectos sobre os quais fará incidir prioritariamente o seu olhar, o seu interesse e a sua actividade de investigação.

Passemos então sumariamente em revista aquilo em que se tornou a equívoca relação entre a área a que convencionalmente se foi chamando Educação Comparada e a História da Educação. A generalidade dos autores que procederam a análises das tendências dominantes na Educação Comparada³⁸ ao longo das últimas décadas procuraram sempre realçar a especificidade desta área disciplinar, como se a operação de “comparar” não decorresse naturalmente, em muitas situações, da mera análise diacrónica de determinado fenómeno ou conjunto de fenómenos, acabando por *compará-los no tempo*. Nesta perspectiva, a História (da Educação ou outra) mesmo numa acepção tradicionalista, para além de descrição, e antes da interpretação, passa por uma necessária fase de comparação. Embora não a retomando como sua, Jürgen Schriewer resume esta posição defendida por alguns autores como Fritz Ringer.

«Com argumentos convincentes, estendeu a pretensão também à associação dos métodos de análise histórica e comparativa, no sentido de uma “história comparada dos sistemas educativos nacionais”. Só mediante o estudo histórico dos processos (...) se logra captar o carácter sistémico real de uma educação insitucionalizada e a inércia das estruturas sociais inerentes a esse carácter, que perdura perante às mudanças sob a superfície das denominações, das leis ou das regulamentações curriculares. E por outro lado, só mediante a análise comparativa é possível *explicar* - e não meramente descrever - a génese e transformação dos sistemas educativos.»³⁹

Mesmo quando se não concorda com este tipo de perspectiva, parece ser difícil negar que a *comparação* se insere e/ou decorre naturalmente do trabalho do historiador e que embora a Educação Comparada possa ter uma dimensão mais vasta, uma boa parte do seu campo de estudo se cruza e sobrepõe com o da História da Educação. A grande reserva que muitos dos investigadores envolvidos na pesquisa educacional comparada parecem ter levantado à

³⁸ Apenas a título de exemplos, que não se pretendem exaustivos, destaque para os seguintes textos: Harold J. Noah e Max A. Eckstein (1969), *Toward a Science of Comparative Education*. New York: Macmillan; Jürgen Schriewer (1990), “Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos” in *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 77-127; Philip G. Altbach (1991), “Trends in Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 35, nº 3, pp. 491-531; António Nóvoa (1998), “L’Histoire et l’Histoire de l’Éducation (Réflexions à propos de l’historiographie américaine)” e “Modèles d’analyse em Éducation Comparée: le champ et la carte” in *Histoire & Comparaison (Essais sur l’Éducation)*. Lisboa: Educa, pp. 13-50 e 51-84; Rolland Paulston (1999), “Mapping Comparative Education after Postmodernity” in *Comparative Education Review*, vol. 43, nº 4, pp. 438-463; Keith Watson (1999), “Comparative Educational Research: the need for reconceptualisation and fresh insights” in *Compare*, vol. 29, nº 3, pp. 233-248; Michael Crossley (2002), “Comparative and international education: Contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field” in *Current Issues in Comparative Education*, vol. 4, nº 2.

³⁹ Fritz Ringer citado por Jürgen Schriewer (1990), pp. 79-80.

ligação da sua área de trabalho à História passa pelo dualismo descrição/explicação, pois parece ter-se tornado recorrente a acusação de ser a disciplina histórica tendencialmente descritiva e pouco dada à explicação ou interpretação dos factos descritos, pelo que a sua utilidade ficaria reduzida quando o objectivo é agir sobre o presente ou o futuro.

Mas para percebermos melhor como se formou esta atitude de relativo alheamento entre estas duas áreas, convém apreciar a forma como a Educação Comparada procurou autonomizar-se como área disciplinar autónoma, com um estatuto e campo de estudos próprio, mesmo se assumidamente multiforme. Em meados dos anos 60, um dos “pais” da Educação Comparada não parecia ter qualquer tipo de dúvidas sobre a forma como a disciplina se tinha desenvolvido desde os seus primórdios, mesmo se a questão da “filiação” se entrevia como aberta a alguma discussão e se percebiam já as novas tendências em ascensão e em luta pela domínio da “alma” deste campo que se afigurava interdisciplinar e transversal:

«A Educação Comparada defronta-se, hoje, com o problema, ainda não resolvido, de sua filiação a uma disciplina específica. Tradicionalmente ela se desenvolveu como sendo a parte contemporânea da história da educação, por isso, tem suas raízes na disciplina da História. Alguns comparatistas ainda preferem julgá-la como tal. Mas nos últimos anos essa posição vem-se tornando cada vez menos satisfatória.»⁴⁰

O que aqui se percebe é que Bereday não considera a Educação Comparada como uma disciplina autónoma, mas antes como um campo de estudos integrado no âmbito de uma, ou no cruzamento de interesses de várias disciplinas “tradicionais”. Ora a história da Educação Comparada desde então foi em grande parte uma luta por definir ou redefinir uma identidade específica que a afastasse de filiações indesejadas, sendo que a filiação na História se foi tornando aparentemente a mais indesejada⁴¹.

A partir de finais dos anos 60 e 70 com a crescente atracção exercida pela deriva pós-modernista, de crescente complexidade dos campos disciplinares, tornaram-se comuns e bem recebidas na grande área das Ciências Sociais, as influências recíprocas e as contaminações conceptuais e metodológicas que levaram a descrever-se ou qualificar-se certas áreas do saber como transgressoras das fronteiras tradicionais. Num primeiro momento, isso permitiu a criação de campos de trabalho transdisciplinares com perspectivas inovadoras e onde o diálogo entre especialistas de áreas diferentes favoreceu a construção de novos olhares sobre

⁴⁰ George Bereday (1972), *Método Comparado em Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editôra da Universidade de São Paulo, p. 30 (texto original de 1964).

⁴¹ Sobre a evolução dos estudos comparados neste período e as dinâmicas que se foram criando, ver Edmund King (2000), “A Century of Evolution in Comparative Studies” in *Comparative Education*, vol. 36, nº 3, pp. 267-277.

velhos problemas, bem como a detecção de novos objectos de estudo. Mas, paralelamente, esse movimento também conduziu e validou a multiplicação de saberes hiper-especializados e cada vez mais ferozes na definição do seu campo de estudo/trabalho, do seu léxico, da(s) sua(s) metodologia(s) e dos seus materiais, o que levou os mais incautos a ficarem perante diversos dilemas quando pretendem definir o seu posicionamento neste contexto de micro-disciplinas e saberes “híbridos”. A tendência para destacar a complexidade e para a recusa da simplicidade dos fenómenos sociais e culturais, a valorização da sofisticação analítica e discursiva por oposição a uma clareza tida como redutora, torna-se uma atitude que ultrapassa a cultura e se ergue quase como um manifesto político. O trabalho do intelectual, como do político, é alertar para (ou agir de acordo com) a necessidade de preparação para uma realidade complexa, com a qual é necessário lidar abandonando as narrativas simples e claras da modernidade: «essa tarefa implica no mínimo a resistência ao simplismo, às palavras de ordem simplificadoras, aos pedidos de clareza e facilidade, aos desejos de restaurar valores seguros»⁴².

Esta atitude, que teve a vantagem de levar ao questionamento das grandes narrativas que moldavam o pensamento em muitas áreas do conhecimento, das verdades estabelecidas e a uma atitude de irreverência e desafio aos limites, também trouxe consigo outras consequências, como sejam a diluição da identidade de muitos campos de saber na área das Ciências Sociais, a necessidade de redefinir outras por forma a acompanharem as novas tendências ou de criar identidades totalmente novas para as tais áreas híbridas, por forma a diferenciá-las do meio envolvente. Por isso, na área da Educação Comparada se foram verificado nas últimas duas a três décadas do século XX sucessivos esforços para delimitar com precisão o território de uma área de trabalho e de saber que era naturalmente de confluência e de descrever a sua “cartografia” cada vez com maior detalhe, registando as crescentes variantes e tendências. Neste contexto, é no final dos anos 60 e primeira metade dos anos 70, que Harold J. Noah e Max A. Eckstein constituíram uma parceria fundamental na definição do campo científico desta área disciplinar.

Na primeira parte da sua obra *Toward a Science of Comparative Education* (1969), Noah e Eckstein identificam cinco fases fundamentais no desenvolvimento da Educação Comparada, remontando quatro delas a períodos anteriores à Primeira Guerra Mundial. Específica do século XX seria apenas uma quinta fase, decorrente do fortalecimento dos poderes explicativos das Ciências Sociais após a Primeira Guerra Mundial, quando muitos governos

⁴² Jean François Lyotard (1987), *O Pós-Moderno explicado às crianças*. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 104.

nacionais melhoraram a quantidade e qualidade dos seus dados estatísticos, sofisticando as suas técnicas estatísticas. Com um crescente recurso aos dados quantitativos, a Economia, a Sociologia, a Ciência Política e até a Antropologia foram respondendo a novas preocupações e recorrendo a novos métodos de pesquisa que foram gradualmente ocultando as suas origens humanísticas, tendo o mesmo sucedido com alguns ramos da Educação, em especial nas áreas da Psicologia e da Psicometria.

Talvez antecipando uma sexta fase, Noah e Eckstein afirmam que no rescaldo da Segunda Guerra Mundial algumas das tendências anteriores tinham sofrido uma aceleração e que a orientação empírica das Ciências Sociais também tinha produzido efeitos na Educação Comparada, com os estudos transnacionais na área da Educação a basearem-se em crescentes bases de dados estatísticos e em técnicas de pesquisa cada vez mais aperfeiçoadas, apesar da permanência de algumas dificuldades empíricas.

Em suma, para estes autores, em cerca de 150 anos, a Educação Comparada evoluiu do estágio da mera satisfação de curiosidades para o estágio da análise, progredindo em três dimensões distintas: da recolha indiscriminada de dados para uma crescente precisão; da filantropia na cooperação educativa internacional para o profissionalismo e da análise baseada na intuição para a explicação científica⁴³. Como campo de pesquisa, a Educação Comparada é definida como uma «parte de uma tentativa mais ampla para explicar os fenómenos, primeiro, no âmbito dos sistemas e instituições educacionais e segundo, para rodeando a educação e ligando-a com o seu ambiente social»⁴⁴. Para estes autores, a Educação Comparada tinha um pé firmemente instalado na Pedagogia e outro na área mais vasta das Ciências Sociais.

Poucos anos depois, num contributo individual para o volume *Relevant Methods in Comparative Education*, Harold Noah sublinharia a rápida evolução que experimentara a Educação Comparada na década de 60, exemplificando com a confusão que se instalaria num professor da disciplina que tivesse adormecido em 1959 e despertado apenas em 1970. As principais mudanças tinham acontecido na progressiva mudança de perspectiva dos estudos realizados, de uma centralidade nas características nacionais da Educação para uma centralidade dos problemas e destes para a especificação das suas relações e da formulação e teste de hipóteses explicativas⁴⁵. Esta evolução era vista como uma sequência lógica do que acontecera em outras áreas como a Economia, a Sociologia e a Ciência Política.

⁴³ Harold J. Noah e Max A. Eckstein (1969), *Toward a Science of Comparative Education*, pp. 6-7.

⁴⁴ Idem, *ibidem*, p. 80.

⁴⁵ Harold J. Noah (1973), "Defining Comparative Education: Conceptions" in Reginald Edwards *et alli*, *Relevant Methods in Comparative Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, p. 117.

Também a nível individual, Max Eckstein faria um ponto da situação do estado do campo de estudo da Educação Comparada em meados dos anos 70⁴⁶, afirmando que duas questões fundamentais tinham modelado as investigações nesta área: porque o pensamento e as práticas educativas diferem entre as nações e quais são as diferenças e similaridades entre essas mesmas nações. Para Eckstein só depois da Segunda Guerra Mundial as considerações mais pragmáticas desafiaram as aproximações mais teóricas, levando ao recrudescimento dos estudos comparativos, quer nos países mais desenvolvidos (visando encontrar saídas para o caos do período pós-guerra), quer nos menos desenvolvidos (para ultrapassar os problemas gerados com as recentes independências).

Em conjunto com os economistas e outros cientistas sociais, os investigadores em Educação Comparada procuraram recolher a maior quantidade possível de dados disponíveis, controlando os desvios dos observadores e intérpretes dos dados e integrando os dados, conceitos e técnicas analíticas de diversas disciplinas. Para além da colaboração entre pessoas de diferentes origens geográficas e académicas, o uso de análises estatísticas, da teoria dos modelos e da análise de sistemas na Educação Comparada significou para muitos a emergência de um novo campo científico. Como resultado, surgiu um novo tipo de pesquisa em Educação Comparada, em que os estudos empíricos internacionais se passaram a basear na recolha e análise de grandes quantidades de dados com o recurso a conceitos e técnicas de uma grande variedade de ciências sociais, no sentido de testar hipóteses sobre o relacionamento entre as variáveis educativas e as características políticas, económicas e sociais de cada nação. Normalmente, estes grandes estudos foram promovidos por organizações internacionais desde a década de 60 do século XX⁴⁷.

Aquilo que alguns autores designam como as “guerras dos paradigmas” dos anos 70 e 80⁴⁸, travadas principalmente em território anglo-saxónico, viriam a colocar em risco a sobrevivência da própria Educação Comparada como jovem disciplina autónoma ou, no mínimo, a fragmentá-la em redutos que, nas fases mais agudas do confronto, pareciam irreconciliáveis. Ainda em meados dos anos 70, surgem acesos debates entre as várias tendências, o que se reflecte em números especiais de algumas publicações especializadas, com destaque para o de Junho/Outubro de 1977 da revista *Comparative Education Review*. O modelo de Educação Comparada dominante nas décadas de 50 e 60 ficaria debaixo de fogo

⁴⁶ Max A. Eckstein (1975), “Comparative Education: The State of the Field” in *Review of Research in Education*, nº 3, pp. 77-84.

⁴⁷ Para todo o enquadramento histórico institucional da Educação Comparada que apesar do sentido do título se debruça mais sobre o passado, ver David N. Wilson (2003), “The Future of Comparative and International Education in a Globalised World” in *International Review of Education*, vol. 49, nºs 1-2, pp. 15-33.

⁴⁸ Roland Paulston (1999), p. 451.

cerrado, sendo acusado de positivista (o que passa então a ganhar contornos pejorativos) e adepto/instrumento das metateorias (alguns preferiam metanarrativas) hegemônicas e hegemônicas que postulavam o triunfo da Razão e do Progresso, ocultando ou abafando a voz das teorias, mesmo que minoritárias, alternativas.

É num dos primeiros artigos desse volume que Andreas Kazamias e Karl Schwartz apresentam o que então se encarava como o principal defeito da perspectiva histórica aplicada à Educação Comparada, não tanto por problemas insuperáveis dessa perspectiva mas mais pelo uso que dela foi sendo feito por alguns dos autores de maior nomeada na área até aos anos 50 e 60 (Kandel, Hans, Ulich), que tendiam a encarar os sistemas educativos nacionais como o resultado de experiências singulares e não generalizáveis; dessa forma eram propensos a uma visão excessivamente historicista que comprometia uma metodologia verdadeiramente comparativa⁴⁹. Desta forma, foi-se agravando o afastamento entre o que se pretendia uma Educação Comparada com uma metodologia científica mais puramente comparativa e aberta a outras influências das Ciências Sociais, e a História (da Educação), encarada como um campo de estudo não disponível para a comparação e afastado de algumas das principais querelas teóricas em decurso nas décadas de 60 e 70. Esse afastamento, como será fácil constatar, encontra-se bem marcado três décadas depois, com o campo dos autores associados à maior ligação entre a Educação Comparada e a História arrumado, nos mais recentes exercícios de “cartografia social”, na extremidade mais afastada dos novos modelos importados das Ciências Sociais e, por extensão, no recanto mais conservador das metanarrativas e certezas modernistas⁵⁰.

Kazamias e Schwartz, embora admitindo a permanência de correntes anteriores, apontavam como novas perspectivas em afirmação no campo da Educação Comparada na segunda metade dos anos 70, a aplicação das teorias de conflito à análise e interpretação dos fenómenos educacionais, o uso do modelo de produção-função como base para estudos que visassem determinar o mais eficiente uso dos recursos para atingir determinados objectivos e, por fim, a perspectiva antropológica⁵¹. Ainda no mesmo volume, Rolland Paulston apresentava o que era globalmente uma síntese descritiva do campo dos estudos comparados na área da Educação, identificando tendências e sublinhando algo óbvio, ou seja que muitas vezes as crenças individuais dos investigadores e os modelos teóricos a que aderem tendem a condicionar as suas conclusões e ideias sobre o momento, natureza e prioridade das reformas

⁴⁹ Andreas Kazamias e Karl Schwartz (1977), “Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation” in *Comparative Education Review*, vol. 21, nº 2/3, pp. 164-165.

⁵⁰ Paulston (1999), p. 445.

⁵¹ Kazamias e Schwartz (1977), p. 175.

que propõem, ou não, para a área educativa, mesmo quando esse condicionamento não é claramente explicitado⁵². Como principais deficiências da literatura então disponível, Paulston, apontava então três aspectos: antes de mais o facto de o conceito de poder ligado às fases política e administrativa ou de pesquisa e desenvolvimento das reformas, ser normalmente ignorado, o que limita a percepção de um processo cujos resultados derivam directamente de actividades baseadas nesse mesmo poder; em seguida que, sendo as mudanças resultantes de processos políticos e partidários (no sentido de resultantes de uma visão parcial), muitos estudos destinados a legitimar essas mudanças apresentarem uma visão estreita e pouco sofisticada, preferindo ocultar os conflitos em presença sob o manto de um discurso “técnico”; por fim, o facto de muitos estudos se ocuparem na discussão das políticas a desenvolver e na enunciação de objectivos, não se preocupando em especificar todas as consequências e em avaliar se as reformas (anteriores) asseguraram efectivamente os efeitos pretendidos⁵³.

Em 1984, Harold Noah, em artigo publicado exactamente na *Comparative Education Review*, procurava denunciar aquilo que considerava os usos (legítimos) e os abusos (contestáveis) que se faziam da Educação Comparada, revelando já uma postura claramente defensiva perante a multiforme investida crítica. Em defesa da sua posição, Noah alinhavaria as vantagens evidentes da sua abordagem, procurando fazer algumas concessões às novidades:

«Feita de forma adequada, a educação comparada pode aprofundar a compreensão da nossa própria educação e sociedade; ela pode ser de utilidade para os políticos e administradores; e pode formar uma parte valiosa da educação dos professores. Expressado de outra forma, a educação comparada pode ajudar-nos a compreender melhor o nosso próprio passado, a localizarmo-nos mais exactamente no presente e discernir um pouco mais claramente o que o nosso futuro educacional pode vir a ser. Estas contribuições podem ser feitas por via de trabalho que seja primariamente descritivo assim como através de trabalho que procure ser analítico ou explicativo; através de trabalho que é limitado a apenas uma, ou a muito poucas, nações, assim como através de trabalho que abarque um âmbito mais alargado; através de trabalho que se baseie em dados e métodos não-quantitativos assim como quantitativos; através de trabalho que se desenvolva com paradigmas explicitamente formulados da ciência social em mente, assim como de uma maneira menos formalizada.»⁵⁴

Noah ia neste texto o mais longe possível, na tentativa de estabelecer pontos de contacto com os críticos, sem abandonar a sua posição de princípio, de que a Educação Comparada era uma

⁵² Rolland Paulston (1977), “Social and Educational Change: Conceptual Frameworks” in *Comparative Education Review*, vol. 21, nº 2/3, pp. 393-394.

⁵³ Idem, *ibidem*, p. 394.

⁵⁴ Harold J. Noah (1984) – “The Use and Abuse of Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 28, nº 4, p. 551.

disciplina destinada a produzir estudos tendentes a obter resultados/conclusões úteis para a definição do rumo educacional das nações. Nesse sentido, ele retoma a valorização da “descrição”, que chega a qualificar como uma espécie de cartografia ou “mapeamento” (*mapping* no original, o que é uma apropriação de uma expressão da tendência que se viria a conhecer como os “cartógrafos sociais”) do que os países estão ou não a fazer, a planejar, a abandonar ou a mudar nos seus empreendimentos educacionais, recusando expressões como “mera descrição”, como se esta operação fosse simples ou elementar. Noah afirma ainda que é através da descrição que é possível reconhecer as diferenças entre os problemas e as unidades de análise, o que se traduz num conhecimento muito útil e pode levar à compreensão das forças e factores em acção que transcendem as fronteiras das nossas próprias sociedades.

Do lado do crescente grupo de críticos, foram várias as perspectivas que se foram perfilando ao longo do tempo, sendo que uma delas se assume como uma espécie de meta-reflexão sobre a própria disciplina. Como já ficou referido é aquela corrente protagonizada principalmente por Rolland Paulston, primeiro com Martin Liebman e depois a nível individual e que se auto-designa como de “mapeamento” ou cartografia social e foi sucessivamente produzindo textos nas últimas décadas, tentando tornar cada vez mais rigorosa uma abordagem que pela sua própria natureza, está destinada a ser ultrapassada pela evolução da disciplina. No fundo, Paulston tenta estabelecer, sob o manto justificativo da existência de uma “viragem pós-moderna”, uma organização “espacial” onde apresenta aquelas que considera serem as principais correntes na área da Educação Comparada, os seus autores mais representativos, os seus textos mais influentes e as respectivas posições relativas. Em boa verdade, e como ficou escrito, mais do que um caminho para a disciplina esta é apenas uma forma de reflectir sobre ela, agrupando e contextualizando os seus principais actores⁵⁵.

No início da década de 90, Anthony Welch, ao fazer uma retrospectiva do trajecto da Educação Comparada e da sua legitimação como fonte de conhecimento na área educacional considera que é no final dos anos 70 e início da década de 80 que a pesquisa comparativa

⁵⁵ Entre a multiplicidade de artigos produzidos, destaque para alguns publicados ao longo da década de 90: Martin Liebman e Rolland Paulston (1992); *Mapping the Postmodern Turn in Comparative Education* (paper presented at the Northwest Regional Meeting of the Comparative and International Education Society). Pittsburgh: University of Pittsburgh – Department of Administrative and Policy Studies. Rolland Paulston e Martin Liebman (1993), “An Invitation to Postmodern Social Cartography” (paper presented at the Annual Meeting of the Comparative Education Society). Pittsburgh: University of Pittsburgh – Department of Administrative and Policy Studies, posteriormente publicado na *Comparative Education Review* (Maio de 1994), vol. 38, pp. 215-232. Ainda Rolland Paulston (1997), “Mapping visual culture in comparative education discourse” in *Compare*, vol. 27, nº 2, pp. 117-152; idem (1998), *Mapping the Postmodernity debate in Comparative Education Discourse*. Pittsburgh: University of Pittsburgh - Department of Administrative and Policy Studies; idem (2000), “Imagining Comparative Education: past, present, future” in *Compare*, vol. 30, nº 3, pp. 353-367.

estabeleceu a sua legitimidade como tópico merecedor de investigação, em especial com a ajuda dos contributos da chamada “nova” Sociologia da Educação⁵⁶, seguindo-se durante os anos 80 uma aliança de conveniência entre o Estado e os estudos educacionais, como forma de ultrapassar a sua crescente crise de legitimidade⁵⁷. Não espanta, por isso, que tenha sido a partir de então que a área dos estudos educacionais ou das chamadas “Ciências da Educação” ganharam, quando no mundo anglo-saxónico se instalava um clima de corte aos subsídios à investigação, um relativo impulso em diversas nações, entre as quais Portugal, então num claro esforço de legitimação do papel do Estado na sociedade⁵⁸.

No fundo Welch acaba por demonstrar como a pesquisa deixou de se pretender neutra e assumiu claramente um engajamento político, não apenas ao serviço da demonstração das desigualdades ou injustiças e distorções dos sistemas educativos, para passar a alinhar com os interesses do próprio poder político ou de determinados grupos de pressão:

«Noções de conhecimento e cultura foram politizados durante o decurso desta pesquisa. Já não mais poderão o conhecimento ou a cultura ser vistos como monolíticos ou neutrais. Pelo contrário, conhecimento e cultura tornaram-se agora arenas de contestação, com classes, agrupamentos de género ou grupos étnicos lutando pelo controle.»⁵⁹

Philip Altbach não anda muito longe desta leitura quando sublinha até que ponto as tendências na Educação Comparada foram sendo definidas em função do contexto social e académico em que tiveram origem e se desenvolveram⁶⁰. Passando em revista os debates e polémicas que, em sua opinião, mais marcaram durante as décadas anteriores este campo de estudos ou disciplina, conforme as perspectivas, Altbach acaba por sublinhar um aspecto fulcral, mas que nem todos os autores gostam de admitir como essencial para o maior ou menor sucesso de algumas tendências, ou seja, a fonte de financiamento para a realização de estudos e pesquisas de maior ou menor dimensão.

A crise que nos anos 70 afecta a fórmula tradicional da Educação Comparada é certamente causada pelas investidas de novas teorias no campo das Ciências Sociais, mas também o é, em especial no mundo anglo-saxónico, por causa da diminuição drástica dos fundos disponíveis

⁵⁶ Anthony Welch (1991), “Knowledge and Legitimation in Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 35, nº 3, p. 516.

⁵⁷ Idem, *ibidem*, p. 521.

⁵⁸ A este propósito é pena que um recente estudo de António Candeias não tenha avançado mais pela relação entre o processo de legitimação política do Portugal democrático e a questão do apoio à pesquisa educacional, tendo sublinhado mais a questão dos indicadores da alfabetização. Cf. António Candeias (2005), “Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal” in *Análise Social*, vol. XL, nº 176, pp. 477-498.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 530.

⁶⁰ Philip G. Altbach (1991), pp. 491-507.

para a realização de grandes projectos, quer devido aos cortes de fundos públicos quer pelo desinteresse de muitas fundações privadas⁶¹. A aparente desorientação e fragmentação nesta área, causa e consequência da crítica à Educação Comparada “tradicional”, também resulta da sua inviabilidade no novo contexto económico reinante, condicionador das oportunidades de financiamento. À reorientação num sentido mais unificador da Educação Comparada e o esforço de “reconceptualização” desenvolvido para a aproximar da Educação Internacional, que mais adiante se abordará, não será estranho o facto do Banco Mundial se ter tornado uma das principais fontes de financiamento de estudos e publicações na área educacional sobre os países do Terceiro Mundo⁶². Significa isto que a reorientação do campo de estudos da Educação Comparada, inicialmente no sentido da dispersão, e mais recentemente no sentido de uma certa tentativa de recentragem, não resulta apenas dos debates teóricos desenvolvidos no seu seio, mas também dos imperativos de adequar a oferta de trabalho às necessidades e à procura, em especial por parte de bons financiadores, normalmente institucionais.

E talvez não seja completamente descabido argumentar que o gradual afastamento da Educação Comparada da História da Educação também tenha algo a ver com essa necessidade de redireccionar a pesquisa numa direcção em que o estudo histórico deixou de ter especial valor no mercado, enquanto outras tendências ganharam um maior grau de atracção. Após os grandes estudos sobre os sistemas educativos nacionais dos países mais desenvolvidos, como forma de encontrar as vias educativas para o progresso económico, e os grandes projectos de comparação de indicadores estatísticos que usavam as nações como unidades analíticas de base, entrou-se numa fase em que, por diversos motivos, ganhou centralidade o estudo do desempenho de determinados grupos sociais dentro dos sistemas educativos nacionais, das diferentes práticas pedagógicas, dos próprios instrumentos de ensino (manuais, por exemplo), não esquecendo a crescente popularidade da globalização como factor para justificar a existência de estudos entre o “global” e o “local”⁶³, mesmo quando isso deixou de conduzir à produção de sínteses verdadeiramente comparativas, compreensivas e compreensíveis, e apenas à acumulação de imenso material empírico, algo atomizado e a cuja quantidade, nem

⁶¹ *Idem, ibidem*, p. 502.

⁶² *Ibidem*, p. 503. Ver ainda os números adiantados por Stephen Heyneman (1993), “Quantity, Quality, and Source” in *Comparative Education Review*, vol. 37, nº 4, p. 373.

⁶³ Robert Arnone e Carlos Torres (1999), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers. Entre nós ver o extenso volume, publicado em 2002, das actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Lisboa/Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

sempre parece corresponder a equivalente aumento da qualidade das questões colocadas e dos dados recolhidos, tratados e apresentados⁶⁴.

Aliás, a crítica ao papel da História na Educação Comparada assume mesmo que esse desejo de obter explicações globais e generalizantes, de acordo com modelos teóricos repressivos (alguns chamam-lhes metanarrativas), terá sido uma das razões que permitiu acentuar o divórcio e o crescente afastamento em relação à História⁶⁵. Mesmo se o contributo da História, pelas suas características específicas, esteja longe de ser ultrapassável sem consequências ou mesmo poder-se qualificar como menor ou pouco sofisticado. Pelo contrário, como sublinha um autor, o contributo da História pode ser essencial às análises de fenómenos sociais que se preocupem como o problema da mudança social e revelar-se bem complicado de domesticar em termos teórico-práticos do que vulgarmente se afirma:

«O recurso sociológico à história tem por efeito singularizar mas também globalizar, suscitando assim uma desordem na análise da qual ainda não tomámos a devida medida. A história singulariza, porque ela rompe com o universal e distingue entre os modos de desenvolvimento, mas ela globaliza, ao sugerir a existência de trajectórias, logo de identidades duráveis, e ao privilegiar também a formação social sobre a acção social (...).»⁶⁶

Ainda em 1990, Schriewer faz uma das melhores tentativas para “colar” os múltiplos pedaços da jarra quebrada recorrendo à chamada *teoria dos sistemas sociais autoreferenciais* de Niklas Luhmann⁶⁷ para enquadrar teoricamente uma investigação que, na área dos estudos comparados em educação, parecia estar ainda num processo de dispersão difícil de enquadrar num quadro conceptual coerente. No fundo, a tentativa de Schriewer é a de procurar que seja reconhecida uma complexidade das relações causais dos fenómenos sociais (e educativos), que parecia ser estranha à investigação comparada científico-social clássica, assim como destacar a importância do conceito de *função* e da *perspectiva funcional* em tudo o que ela tem de ampliação da contingência e de recusa de fixação de relações invariantes entre causas e efeitos. No fundo, o que se pretende é que a comparação se efectue não entre modelos de causalidade fechados nas relações de causa-efeito, mas sim numa perspectiva aberta em que a comparação é feita tendo em atenção uma multiplicidade de relações alternativas.

⁶⁴ Heyneman (1993), pp. 378-380.

⁶⁵ Cf. Silvana Gvirtz e Julia Coria (2001), “Alcances y limites de la investigación en la historia de la educación comparada” in *História da Educação*, vol. 10, pp. 17-29, em especial pp. 20-21.

⁶⁶ Bertrand Badie (1992), “Analyse comparative et sociologie historique” in *Revue internationale des Sciences Sociales*, nº 133, p. 368.

⁶⁷ Schriewer (1990), p. 91.

Mas a década de 90 seria marcada, pelo mundo nos espaços dominados pela escola ou escolas de matriz anglo-saxónica, pela continuação do trajecto da Educação Comparada para áreas mais afastadas da análise comparativa diacrónica e mais próximas do comparativismo contemporâneo sincrónico. A partir do estabelecimento da existência de uma “Revolução Educativa” no mundo a partir de meados do século XX⁶⁸ – a mesma que justificara muitos dos estudos clássicos de uma História Comparada da Educação – a principal preocupação teórica é fazer com que a Educação Comparada demonstre a sua utilidade prática e se aproxime dos modelos teóricos que, no último quartel de Novecentos, parecem traduzir melhor o fenómeno da globalização dos modelos educacionais. E um desses modelos é o do sistema-mundo, inspirado curiosamente pelo historiador Fernand Braudel e desenvolvido posteriormente, a partir da década de 70, por Wallerstein⁶⁹ com a designação de “análise dos sistemas-mundiais”. A ligação já tinha sido ensaiada logo no início dos anos 80⁷⁰, mas ganha maior relevância perto da transição do milénio⁷¹. Numa perspectiva neo-marxista, um dos objectivos desta corrente é fazer a ligação entre a luta pela hegemonia no plano internacional e a exportação de modelos educativos homogeneizados e modelados pelos interesses ocidentais, através dos programas assistenciais de algumas instituições (corporações, fundações) que mais do que ajudar ao desenvolvimento dos países carenciados, visam integrá-los numa rede de trocas desigual que lhes será a curto prazo desvantajosa⁷². Para isso, é necessário que os investigadores examinem as relações directas e indirectas entre a assistência internacional na área da educação, a ideologia e o movimento do capital real e simbólico⁷³.

A aposta na Educação e Formação como a estratégia preferencial para o desenvolvimento económico, retomando muitos dos pressupostos das teorias do capital humano tão em voga nos anos 50, assim como dos apoios à investigação e à produção de estudos, levaria à

⁶⁸ Entre outros, Robert Fiala e Audri Gordon Lanford (1987), “Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970” in *Comparative Education Review*, vol. 31, nº 3, pp. 31-332.

⁶⁹ Immanuel Wallerstein (1990), *O Sistema Mundial Moderno, I - A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Porto: Edições Afrontamento (edição original de 1974).

⁷⁰ Robert E. Arnoe (1980), “Comparative Education and World Systems Analysis” in *Comparative Education Review*, vol. 21, nº 1, pp 48-62.

⁷¹ Sobre a teoria em si ver Immanuel Wallerstein (1997), “The Rise and Future Demise of World-Systems Analysis” (comunicação apresentada ao 91º Annual Meeting of the American Sociological Association disponível em <http://www.binghamton.edu/fbc/iwwsa-r&.htm>). e ainda Immanuel Wallerstein (2004), *World-Systems Analysis: An Introduction*. Durham: Duke University Press, onde o autor sistematiza a sua teoria pela primeira vez de uma forma não meramente expositiva ou demonstrativa. Para a recuperação da ligação à Educação Comparada, um dos textos possíveis é o de Thomas Clayton (1998), “Beyond Mystification: Reconnecting World-System Theory for Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 42, nº 4, pp. 479-496. Uma outra análise interessante é ainda a de Christhel Addick (2002), “Demanded and Feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects” in *European Educational Research Journal*, vol. 1, nº 2, pp. 214-233.

⁷² Clayton (1998), p. 484.

⁷³ Idem, p. 487.

renovação da ligação entre desenvolvimento económico e educacional, com todas as consequências no campo teórico potenciadas ainda pelo fenómeno crescente e aparentemente imparável da globalização⁷⁴. E foi aqui que a inflexão no sentido da aproximação à Educação Internacional e à área dos Estudos sobre o Desenvolvimento⁷⁵ se fez sentir de forma mais forte na área da Educação Comparada, afastando-a ainda um pouco mais da História, salvo raras excepções⁷⁶. Uma delas encontra-se no meio académico francófono, com tradições diversas nesta área e muitas vezes mesmo avesso às tendências vindas de outras paragens; em França a Educação Comparada esteve longe de surgir no centro deste tipo de debates e há mesmo autores que afirmam que este é um campo quase inexistente em França, o que não deixá de ser curioso pois o contributo de autores francófonos para as querelas pós-modernistas é bem conhecido, assim como a ligação à tradição histórica e filosófica permanece bem mais forte na Europa Continental do que no mundo anglo-saxónico⁷⁷.

No entanto, isso não significa que não esteja completamente ausente, mesmo se é óbvia uma preferência pela realização de estudos comparativos de tipo mais tradicional em que as unidades de análise ainda são os estados nacionais ou instituições de ensino. Em 1994, no seu número inaugural, a *Revue Internationale d'Éducation* do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sévres, dedicar-se-ia exactamente a tratar aquilo como designaria como as «aproximações comparativas em educação»⁷⁸. No estudo de abertura, Antoine Bevort e Alain Prigent constatariam, concluindo, que a área educativa se encontrava num momento de relativa crise perante as pressões dos decisores políticos para desenvolverem pesquisas e realizarem estudos de tipo comparativo, assim como muito vulnerável à influência dos organismos internacionais por onde passa(va) o financiamento de muitos projectos⁷⁹. Para estes autores, o facto da educação comparada se caracterizar, em meados dos anos 90, por um «ecletismo metodológico, sem que se produza um modelo de análise que articule numa mesma unidade de significação sociológica os objectos e processos de comparação» era consequência desse mesmo contexto de indefinição no rumo a tomar e que, para eles, deveria passar pela

⁷⁴ Phillip Brown e Hugh Lauder (1996), "Education, Globalization and Economic Development" in *Journal of Education Policy*, nº 11, pp. 1-24, também incluído na colectânea organizada por A. H. Halsey *et alli* (2001), *Education – Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 172-192.

⁷⁵ Ver a este respeito Angela Little (2000), "Development Studies and Comparative Education: context, content, comparison and contributors" in *Comparative Education*, vol. 36, nº 3, pp. 279-296, em especial pp. 292-293.

⁷⁶ Toda esta evolução se torna mais interessante de perceber quando se analisam testemunhos de quem atravessou as diversas fases que marcaram a Educação Comparada desde os anos 50, numa posição relativamente excêntrica; cf. Wolfgang Mitter (1997), "Challenges to Comparative Education: Between Retrospect and Expectation" in *International Review of Education*, vol. 43, nº 5-6, pp. 401-412.

⁷⁷ Altbach (1991), p. 496.

⁷⁸ *Revue Internationale d'Éducation - Sévres: Centre International d'Études Pédagogiques*, nº 1, Março de 1994.

⁷⁹ Antoine Bevort e Alain Prigent (1994), "Les recherches comparatives internationales en éducation" in *Revue Internationale d'éducation*, nº 1, p. 15.

ultrapassagem da mera recolha de informações e por uma via pluridisciplinar⁸⁰. Embora correcto no essencial, diagnóstico e proposta de cura revelam bem até que ponto o mundo francófono estivera alheado das acasas disputas vividas nas décadas anteriores em torno da Educação Comparada.

No final de 1997 a *Revue Française de Pédagogie* dedicaria por sua vez um número especial à Educação Comparada, no qual o estudo de enquadramento teórico da autoria de Jurgen Schriewer tanto se demora na exposição das variadas perspectivas em desenvolvimento no que ele designa como este “campo de pesquisa”, como numa tentativa de reconciliar a História e a Comparação⁸¹, de acordo com as novas perspectivas metodológicas da Sociologia Histórica.

«Uma tal reconciliação não designa apenas e só a convergência da comparação intercultural e da análise histórica sob a forma de uma pesquisa histórico-comparativa sobre a educação [mas] implica também uma notável temporalização dos conceitos explicativos (tal como situações de acção, definições de problemas, variáveis contextuais, configurações causais, etc) e dos modelos analíticos em jogo (...).»⁸²

Na esteira de outras suas tentativas, Schriewer é um dos autores que, apesar de defender a incorporação de novas perspectivas, objectos de estudo e metodologias no campo de estudos que é a Educação Comparada, não deixa de, com alguma coerência, tentar que esse seu alargamento seja incompatível com as raízes históricas e historiográficas.

Também essa parece ser essa a intenção de António Nóvoa, caso singular no nosso panorama académico, que em alguns dos seus ensaios mais recentes oscila entre a problematização dos potenciais caminhos disponíveis para a História e a História da Educação e o exercício de Cartografia Social do campo da Educação Comparada⁸³. Para Nóvoa, existem três aspectos que dão um novo interesse à Educação Comparada: a existência de problemáticas educativas comuns a diversos países, em parte devido à emergência de um sistema mundial ao nível económico, a crise do Estado-Nação e a consolidação de novos espaços supranacionais de identidade e a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica. A constituição, em termos históricos, da Educação Comparada como campo autónomo do saber, mesmo se pode remontar às comparações internacionais iniciadas no século XIX, vai ficar a

⁸⁰ Idem, *ibidem*, pp. 15-16.

⁸¹ Jurgen Schriewer (1997), “L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche” in *Revue Française de Pédagogie*, nº 121, p. 16.

⁸² Idem, *ibidem*, p.20.

⁸³ António Nóvoa (1998), “Modèles d'analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte » in *Histoire & Comparaison*. Lisboa: Educa, pp. 51-84.

dever, de acordo com Nóvoa, bastante ao conceito de “campo científico” de Bourdieu e às três operações postuladas por este autor: situar o campo científico no seio do campo de poder a que está ligado, analisar a estrutura interna desse campo (estrutura das relações entre as posições ocupadas pelos grupos e indivíduos que nele se situam e movem) e analisar o *habitus* dos ocupantes dessas posições. Por isso, Nóvoa explicita que encara a Educação Comparada como *campo* e não como *disciplina*, concordando com a distinção que Schriewer faz entre a reflexão reformadora internacional e a ciência da Educação Comparada⁸⁴.

Nóvoa afirma ainda que a expansão desta área de estudo se dá no pós-Segunda Guerra Mundial, em ligação com o sucesso das teses do capital humano e das escolas da planificação educacional, mas sempre num clima de permanente conflito entre diferentes tendências⁸⁵.

Tendências essas que, depois de diversos momentos de discussão em torno das características do método comparativo, em especial das críticas às perspectivas positivistas, às aproximações meramente quantitativas e à ideologia funcionalista, conduziram a uma situação actual em que o posicionamento dos autores se pode definir a partir de dois critérios fundamentais: adopção de teorias de consenso ou de conflito e adopção de aproximações descritivas ou conceptuais⁸⁶. Subjacente a esta forma de categorizar os autores, encontra-se uma forma implícita de associar aqueles autores que adoptam as teorias de consenso e as aproximações descritivas (associadas à História da Educação como a praticaram Hans, Kandel e Ullich) como adeptos de uma Educação Comparada conservadora e tradicionalista (nos moldes dos anos 50 do século XX), enquanto os que abraçam as teorias de conflito e as aproximações conceptuais como os que conduzem a Educação Comparada para territórios mais inovadores. Felizmente, Nóvoa acaba por escapar a este esquematismo que quase aflora no seu texto, matizando e sofisticando a sua classificação dos diversos autores e tendências da Educação Comparada, organizando a sua categorização em torno de quatro aspectos, a saber, projectos e intenções das comparações, teorias e conceitos de comparação, objecto e unidades de comparação e práticas e métodos de comparação.

Na sua forma de “cartografar” o campo da Educação Comparada com base nestes aspectos, Nóvoa reserva uma área na confluência entre as teorias de conflito e as aproximações conceptuais, onde inclui autores como Popkewitz, Schriewer e Ringer, para o que designa como «perspectivas sócio-históricas»⁸⁷ que acabam por ser as que ficam mais perto de uma

⁸⁴ Idem, *ibidem*, pp. 55-56.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 56.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 65.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 69.

História da Educação revista e revisitada pelos novos tempos e sobre a qual escreve em outro texto recolhido no mesmo volume.

O problema que se sente perante estas cartografias analíticas dos campos disciplinares é exactamente a multiplicidade de propostas que, ao serem definidas no que têm de mais especificamente identitário, parecem ter pouco em comum e ser mesmo antagónicas, o que não é correcto. É minha convicção que, se este tipo de categorizações é extremamente interessante e útil para nos introduzir nas problemáticas em presença e para compreendermos determinados posicionamentos individuais ou de grupo, pode conduzir-nos a dilemas que, na sua forma mais aguda, podem ter efeitos paralisantes. Mas o mesmo autor não deixa de realçar que «a falta de um modelo teórico consensual, assim como a emergência de um espírito científico que tende a privilegiar os espaços disciplinares de fronteira», acabam por empurrar a própria metodologia da História da Educação para um alargamento do seu reportório, que assim é quase obrigado a mobilizar recursos provenientes da Antropologia Cultural, da Psicologia, da Sociologia ou da Linguística⁸⁸ e, dessa forma, se renova e tende a reencontrar-se com a (pós-)modernidade.

Uma outra concepção, com algum potencial unificador, embora também numa perspectiva quase de metareflexão, é a transmitida por Marc Depaepe⁸⁹, que escreve sobre uma História Comparativa das Ciências da Educação que, atendendo ao carácter cada vez mais global da pesquisa educacional e do conhecimento assim produzido, deve ser encarado sempre numa perspectiva supranacional e atenta ao facto de ser esta uma matéria muito complexa, plena de tendências opostas e de fenómenos contraditórios. Ou seja, no início do século XXI, perante a constatação de ser necessário transmitir alguma ordem ao estilhaçamento resultante da explosão de campos subdisciplinares a partir da área e imediações de disciplinas “tradicionais” como a História da Educação, a Sociologia da Educação e a própria Educação Comparada, coexistem esforços para tentar recombina e reagrupar todos os contributos e tendências numa área abrangente com um mínimo de traços comuns, com a permanência de impulsos para uma ainda maior disseminação dos estudos educacionais para áreas cada vez mais distantes dos núcleos originais da explosão.

Os autores que procuraram recentemente fazer balanços globais do passado mais ou menos recente ou se interrogaram sobre o sentido global da evolução do campo de estudos dá

⁸⁸ Nóvoa (1998^a), p. 23.

⁸⁹ Marc Depaepe (2002), “Comparative History of Educational Sciences: the comparability of the incomparable” in *European Educational Research Journal*, vol. 1, nº 1, pp. 118-121.

Educação Comparada, tendem a detectar uma necessidade de reconceptualização⁹⁰ ou, no mínimo, de identificar as mudanças de perspectiva que parecem inevitáveis ou as possibilidades que se afiguram em aberto perante o novo panorama internacional⁹¹. Para Michael Crossley, um aspecto que parece essencial nessa reconceptualização do campo da Educação Comparada passa pela demonstração da sua utilidade para ajudar à melhoria das políticas e práticas educacionais através do mundo. Mais do que investir no vector temporal para o exercício da investigação comparada, a aposta parece passar pelo vector espacial como o mais importante para afirmar a importância dos estudos educacionais comparados. Para isso, segundo o autor, contribuem factores como o ritmo intenso da globalização, o crescimento das consultas internacionais e dos programas de intercâmbio de experiências, os avanços nas tecnologias de informação e comunicação, a busca de ligações fortes entre a pesquisa, a política e a prática na área educacional, as crescentes tensões entre as dimensões económicas e culturais das reformas sociais, os desafios pós-modernos às estruturas teóricas dominantes e o impacto simbólico da transição do milénio⁹². No entanto, vistos de perto, poucos destes factores são novos, nem sequer a sua conjugação, cuja origem já se pode encontrar nos anos 50, excepção feita aos avanços nas tecnologias de comunicação, que permitem uma maior rapidez de todos os outros fenómenos. Por isso, de algum modo, o que Crossley parece fazer é uma justificação *a posteriori* do rumo tomado pela Educação Comparada que, perante uma encruzilhada que ameaçava esgotar o seu campo de estudo no âmbito das sociedades ocidentais, optou por abraçar a Educação Internacional como se sempre tivesse sido sua, assim como abandonar os aspectos mais teóricos para se reposicionar mais perto das práticas educativas⁹³. Afirmando não renegar as origens intelectuais multidisciplinares do campo de estudos, Crossley pretende claramente apostar num futuro em

⁹⁰ O principal autor a repetir esta necessidade, em vários textos em torno da transição do século, parece ter sido Michael Crossley. Cf. Michael Crossley (1999), "Reconceptualising Comparative and International Education" in *Compare*, vol. 29, nº 3, pp. 249-267; idem (2000), "Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education" in *Comparative Education*, vol. 36, nº 3, pp. 319-332; idem (2002) "Comparative and international education: Contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field" in *Current Issues in Comparative Education*, vol 4, nº 2, pp. 81-86.

⁹¹ J. H. Higginson (1999), "The Development of a Discipline: some reflections on the development of comparative education as seen through the pages of *Compare*" in *Compare*, vol. 29, nº 3, pp. 341-350; Patricia Broadfoot (2000), "Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect" in *Comparative Education*, vol. 36, nº 3, pp. 357-371; John N. Hawkins e Val D. Rust (2001), "Shifting Perspectives on Comparative Research: a view from the USA" in *Comparative Education*, vol. 37, nº 4, pp. 501-506; Bradley J. Cook, Steven J. Hite e Erwin H. Epstein (2004), "Discerning Trends, Contours and Boundaries in Comparative Education: A Survey of Comparativists and Their Literature" in *Comparative Education Review*, vol. 48, nº 2, pp. 123-149.

⁹² Crossley (1999), p. 250.

⁹³ *Ibidem*, p. 254.

que são sublinhadas as vertentes mais pragmáticas e aplicadas da Educação Comparada⁹⁴, assim como num campo que a unifique, esbatendo as diferentes tradições, com a Educação Internacional, no que seria uma resposta a uma era de crescente globalização⁹⁵.

Este caminho de reconceptualização, em nome de uma resposta a um contexto de globalização é comum a outros autores, como Keith Watson, que identifica seis justificações para isso: a necessidade de desafiar ideias erradas, de sublinhar a contribuição singular da pesquisa educacional comparada, de compreender as implicações da globalização, de compreender a economia da educação, de analisar os valores filosóficos e espirituais que estão para além da economia e de preparar para o futuro⁹⁶.

Não deixa de ser curioso de, em quase ou mesmo todas as leituras que procuram revitalizar ou reconceptualizar a Educação Comparada através de uma sua ligação preferencial à Educação Internacional, estar ausente qualquer referência à História da Educação como área prioritária da pesquisa educacional, um pouco como se a pesquisa histórica na área educacional, para além de fora de moda em termos metodológicos e conceptuais, já tivesse cumprido a sua missão e perdido a sua utilidade para as necessidades do novo milénio. Enfatiza-se a necessidade de unificar, articular ou meramente pacificar a relação entre as perspectivas comparativas e internacionais, pois em grande medida isso é algo essencial para permitir a sobrevivência, em moldes aceitáveis, de dois campos de trabalho com muito em comum e que, por isso mesmo, têm disputado a primazia na condução de projectos de investigação em larga escala sobre a situação educacional nos chamados países em vias de desenvolvimento ou do Terceiro Mundo. Basta percorrer os índices da principais revistas da especialidade (*Comparative Education Review*, *Comparative Education* e *Compare*, sendo as mais explícitas nos seus propósitos), para notar como a Educação Comparada se virou decisivamente na última década para o plano internacional, não apenas comparando as nações ocidentais com sistemas educativos plenamente formados, mas para a África, a Ásia e a América Latina, onde muitas nações continuam a apostar na Educação como forma de alcançar melhores patamares de desenvolvimento económico. E é aqui que se encontra o desejo, nascido de alguma necessidade, de renovar a ligação entre a Educação Comparada e a teoria do sistema mundial⁹⁷. Neste sentido, foram sendo deixadas para trás outras áreas de

⁹⁴ Crossley (2000), p. 322.

⁹⁵ Idem, p. 328.

⁹⁶ Watson (1999), p. 236. Ver também o volume editado em conjunto por Michael Crossley e Keith Watson (2003), *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and Differences*. New York/London: Routledge Falmer.

⁹⁷ Thomas Clayton (1998), "Beyond Mystification: Reconnecting World-System Theory for Comparative Education" in *Comparative Education Review*, vol 42, nº 4, pp. 479-496.

estudo seguidas nos anos 70, 80 e mesmo 90, nomeadamente as que se centravam no estudo comparativo do desempenho de determinados grupos sociais ou na evolução das políticas educacionais dos países desenvolvidos.

Para além disso, existe o que se pode considerar como uma incongruência destas propostas de reconceptualização que se baseiam na pressão da globalização; a afirmação algo apressada de estarem os Estados-Nação ultrapassados como unidades de investigação deixa muita da investigação realizada, na prática, algo perdida entre o “global” e o “local”, numa terra de ninguém em que a comparação parece difícil, sendo muito mais óbvia a tendência para se cair na mera acumulação de *case-studies* locais, seguindo ou não perspectivas ligadas às teorias de sistema-mundo para os enquadrar. Ou seja, em muitos casos, a Educação Comparada tornou-se um campo fértil para a realização de estudos meramente descritivos de situações e experiências locais, dos quais está perfeitamente ausente qualquer operação de comparação e muito menos de uma comparação ao serviço da interpretação e/ou compreensão do que é particular. Para além de que a menorização do factor “duração” em muitos estudos incorre no seu empobrecimento.

Uma outra tendência de reorientação da Educação Comparada para o século XXI, passa pela retomada das posições de autores como Foucault e por uma perspectiva apresentada como pós-estruturalista, vocacionada para a exploração de possibilidades ou temas como o sujeito ou *self* e para a problematização da ética⁹⁸. De qualquer modo, e apesar do aparente carácter mais teórico destas questões, existe também o cuidado em demonstrar como elas podem ter uma dimensão aplicada⁹⁹, tornando-se assim úteis para a definição das políticas educacionais. De algum modo, e apesar de algumas tentativas de aproximação das correntes que se foram dispersando nos últimos 20 anos e enquistando em nichos mais ou menos amplos, a Educação Comparada acaba por se definir não apenas por essa mesma dispersão e descentramento, mas igualmente pela existência de fortes antagonismos internos e suspeições em relação a toda a e qualquer movimentação mais evidente para a uniformização do campo¹⁰⁰, parecendo mesmo que a busca de um consenso em matéria de orientação e de referências comuns é algo encarado como prejudicial¹⁰¹.

O único ponto que parece gerar alguma concordância é a já destacada preocupação em mostrar a Educação Comparada como uma área de estudos “aplicados” e capaz de gerar

⁹⁸ Peter Ninnes e Gregory Burnett (2003), « Comparative Education Research: poststructuralist possibilities” in *Comparative Education*, vol. 39, nº 3, p. 288.

⁹⁹ Idem, *ibidem*, p. 289.

¹⁰⁰ Cook, Hite e Epstein (2004), p. 147.

¹⁰¹ Idem, p. 148.

contributos úteis para os centros de decisão política. Como escreveu a abrir o novo milénio Robert Arnove: «a educação comparada e internacional podem - e devem - jogar um papel significativo contribuindo para a possibilidade de que uma nova geração usará os seus talentos no proveito da paz internacional e da justiça social num mundo crescentemente interligado.»¹⁰² E nesta perspectiva ambiciosa de uma Educação Comparada, “aplicada” e instrumental para os poderes, o papel da História, em especial de uma História que assuma cada vez menos a herança de Tucídides e que se mostre menos disponível a colher ensinamentos no passado para os aplicar no futuro, parece ter passado de moda, perdido prioridade e tem vindo a mostrar-se menos útil do ponto de vista do fornecimento de respostas e/ou fórmulas para a acção política governamental. Mesmo quando essa é uma falsa questão, pois o conhecimento do passado, e esqueçamos que este é um lugar-comum repisado, é sempre importante para a compreensão do presente e preparação do futuro. Só que a velocidade dos tempos em que vivemos cada vez está menos interessado em olhar para trás, esperando com avidez tudo aquilo que prometa o sucesso a curto prazo.

2.1 – O Território Nacional: História e Educação

«Acho não ser exagerado afirmar que a História da Educação foi sempre considerada, no âmbito das Ciências Históricas e até no âmbito das Ciências da Educação, uma “disciplina menor”.»¹⁰³

Esta situação, descrita deste modo há cerca de duas décadas por Joaquim Ferreira Gomes, só a custo tem vindo a ser alterada, mesmo assim, graças ao esforço de alguns académicos e investigadores que não se conformam com o estatuto de menoridade atribuído a uma área que foi sendo subalternizada ao longo do tempo, em diferentes contextos e por diferentes razões, em grande parte em virtude do que devia ser uma mais-valia, ou seja o seu carácter transdisciplinar e compósito, seja nos objectos de estudo, seja nos métodos, seja no seu crescente aparato conceptual.

Com efeito, a História da Educação em Portugal é uma área ou “campo” disciplinar, como agora se tornou mais usual designar, que só muito recentemente conseguiu constituir-se como área autónoma de estudo, com um percurso e identidades próprias. Isso aconteceu, e ainda acontece em certa medida, porque a História da Educação sempre teve uma relativa

¹⁰² Robert Arnove (2002), “Comparative and International Society (CIES) Facing the Twenty-First Century: Challenges and Contributions” in *Comparative Education Review*, vol. 45, nº 4, p. 503.

¹⁰³ Joaquim Ferreira Gomes (1988), “Situação Actual da História da Educação em Portugal” in *1º Encontro de História da Educação em Portugal - Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 14.

dificuldade em deixar de ser uma área disciplinar instrumental, dependendo em muito do contexto político e sendo frequentemente encarada como um mero apoio para os debates políticos em torno da Educação ou, claro que salvo as devidas exceções, como um dos apêndices ou áreas temáticas da História. Contudo, a existência de estudos sobre História da Educação precede em muito a fase actual que poderemos considerar de institucionalização da disciplina, ou das próprias Ciências da Educação, no contexto das Ciências Sociais e Humanas como “campo” ou “território” autónomo, com técnicas e métodos próprios e que se pretendem cada vez mais especializados, de acordo com o aprofundamento e diversificação dos seus temas de trabalho.

Durante a maior parte do século XX, a abordagem das questões educativas limitou-se à acção individual de investigadores interessados na análise da evolução do pensamento pedagógico, na acção de alguns educadores ou pedagogos mais notáveis ou então na história de uma ou outra instituição de ensino, com destaque para a Universidade. Digamos que o principal traço foi o da longa inexistência de um movimento ou tendência de investigação articulada sobre a História da Educação, estando a acumulação dos estudos realizados dependente principalmente das preferências individuais dos investigadores envolvidos¹⁰⁴.

Um pouco por isso, mais do que um inventário de tudo o que foi produzido nos últimos 120-150 anos em Portugal sobre História e Educação, o que se pretende fazer é um itinerário daqueles que se consideram os momentos mais marcantes deste período e destacar os contributos e tendências que, de diferentes formas, formaram o percurso que conduziu ao presente estudo, na perspectiva do seu autor.

Não procurando seguir de forma muito fiel o que já foi escrito e fixado sobre a matéria, em termos gerais, dividiria a evolução da História da Educação em Portugal em três períodos até ao final do século XX, quando julgo ter sido a altura do início de um quarto período que ainda agora está em fase de consolidação. Todos os períodos são caracterizados por uma ligação muito forte à acção e combate políticos, seja como forma de demonstração pelo exemplo passado, seja como forma de legitimação do que se propõe para o futuro.

O primeiro período corresponde, *grosso modo*, às últimas décadas do século XIX e estende-se até ao período final do regime republicano. Rogério Fernandes¹⁰⁵ localiza na década de 1870 o nascimento da disciplina nos seus moldes contemporâneos e isso não é por acaso, porque

¹⁰⁴ Para enquadramento destas questões, em particular da História da História da Educação em Portugal, vejam-se os estudos de Joaquim Ferreira Gomes, Rogério Fernandes e Rui Grácio que constituem o volume *História da Educação em Portugal*, publicado em 1988 pelos Livros Horizonte, assim como o volume acima referido, com as comunicações ao 1º Encontro de História da Educação em Portugal.

¹⁰⁵ Rogério Fernandes (1988), “História da Educação, História das Mentalidades, História da Cultura” in Joaquim Ferreira Gomes *et alli* (1988), *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 98-99.

esse é o momento histórico em que se vai assistir ao cruzamento entre o início do movimento republicano de contestação à Monarquia e a afirmação de uma nova vaga do discurso decadentista sobre a Nação. Joaquim Ferreira Gomes¹⁰⁶ também é dessa opinião e aponta como fundamental para o nascimento de uma História da Educação em Portugal, a publicação das obras de D. António da Costa (*A Instrução Nacional em 1870 e História da Instrução Popular em Portugal em 1871*) e José Silvestre Ribeiro (também 1871, a monumental *Historia dos estabelecimentos scientificos, litterarios e artisticos de Portugal, nos successivos reinados da monarchia*) quase em simultâneo, e talvez não por acaso, com a realização das chamadas Conferências do Casino.

Mais indirectamente, esse é de igual modo o ano da difusão da filoxera pelas vinhas do país o que, pelo impacto profundo que teria sobre um dos raros sectores concorrenciais da economia portuguesa, também adensaria o clima geral de desânimo sobre os destinos do país e, por consequência natural, o imperativo de encontrar o diagnóstico certo para inverter a situação, desde a razão do insucesso nacional à panaceia capaz de o sanar.

Quer um, quer outro dos autores acima identificados encontravam na Educação um dos temas fortes para a crítica que fazem à situação existente: o atraso educativo português explica o atraso nacional nos mais variados campos, do cultural ao económico, passando naturalmente pela incipiência da vida cívica e política do país. E isso explica que entre 1850 e 1880 se tenham sucedido mais de duas dezenas de propostas, concretizadas ou apenas enunciadas, de reforma do sistema de ensino¹⁰⁷

Este foi também um período em que predominou uma produção historiográfica, e não apenas na área da Educação, ao serviço de estratégias legitimadoras das reformas políticas propostas, tendência que como se referiu se irá prolongar até ao primeiro quartel do século XX, só perdendo algum vigor à medida que o regime republicano se revela pouco mais eficaz do que a Monarquia na sua acção para resolver a situação de calamidade que antes tão profusamente denunciara. E nesse contexto, são raras as excepções ao discurso que encontra na História da Educação em Portugal e no sucessivo fracasso de todas as tentativas de a reformar a origem primeira e fundamental da causalidade que explica a enfermidade da Nação, mesmo por parte dos detentores do Poder e protagonistas da situação. Um dos argumentos basilares da propaganda republicana passa pela demonstração da necessidade de reformar a Pátria, para

¹⁰⁶ Joaquim Ferreira Gomes (1993), "A Investigação em História da Educação em Portugal" in António Nóvoa e J. Ruiz Berrio (1993), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigação e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 55.

¹⁰⁷ Luís Pereira Dias (2000), *As Outras Escolas – O Ensino Particular das Primeiras Letras entre 1850 e 1881*. Lisboa: Educa, pp. 141-143.

isso sendo essencial reformar a Instrução Pública e para isso recolhem na História os exemplos demonstrativos da validade da sua teoria. Não é estranho que Alexandre Herculano, Adolfo Coelho, Teófilo Braga e vários outros publicistas republicanos, não sendo sequer necessário incluir aqui o importante contributo do então ainda monárquico Bernardino Machado, tenham produzido obra naquilo que podemos considerar sem grandes dificuldades como História da Educação¹⁰⁸, apesar do seu evidente alinhamento com posições político-partidárias então em luta pelo poder.

Uma conjuntura algo diversa, e um segundo período, inicia-se nos anos 20 do século XX e caracteriza-se por uma sensível alteração na forma como a História da Educação acaba por servir de suporte ou ser instrumentalizada pela Política e pelos políticos. Obras como as *Lições de Pedagogia Geral e de História da Educação* (1919) de Alberto Pimentel Filho e a *História da Instrução Popular em Portugal* (1923) de Sílvio Pélico são já trabalhos mais “neutros” e entendem-se e pretendem-se como compêndios dirigidos não para fundamentar uma luta política mas para o ensino dos aspirantes a futuros professores¹⁰⁹. Mas são ainda obras de transição, a caminho de uma nova fase em que a História da Educação volta a ser usada como argumento no debate político, só que agora com uma orientação e objectivos inversos aos anteriores.

Com o advento da Ditadura e, em seguida, do Estado Novo, as descrições históricas que são feitas da evolução das instituições ou sistema de ensino, mesmo na própria legislação produzida, mais do que enfatizar os exemplos do que deve ser feito, passam a demonstrar o insucesso dos sucessivos esforços reformistas do passado e surgem em associação com um movimento que tende a desvalorizar a Educação como factor determinante para o progresso do país. Pelo contrário, afirma-se uma ideologia conservadora que se manterá dominante durante algumas décadas, em que a legitimação da acção política é feita de uma forma diferente do que acontecera anteriormente. O Poder legitima o facto de não colocar a Educação como uma das suas prioridades valendo-se, entre outros recursos, da História da Educação como demonstrativa dos erros e insucesso do voluntarismo reformista e retórico de um passado mais ou menos recente. A teorização é recusada em nome da necessidade de adoptar uma atitude realista e pragmática:

¹⁰⁸ Francisco Adolfo Coelho (1973), *Para a História da Instrução Popular*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (edição original de 1895); Teófilo Braga (1892-1902), *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública Portuguesa*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias (4 volumes).

¹⁰⁹ Gomes (1993), p. 56.

«E vem a campanha contra o analfabetismo de há mais de um século no papel!

(...) Mas para quê?! Mais espanto ou para isso constitui uma aspiração, do que para ser um facto, pois não se podia obrigar a população a frequentar escolas que não existem, ou a receber o ensino em mansardas sem ar nem luz.

O problema do ensino primário está ligado a outros problemas, é complexo; implica a resolução de uma série de dificuldades, doutros problemas económicos e financeiros.»¹¹⁰

Neste contexto, não é de estranhar que a História da Educação e os estudos sobre as questões educativas se virassem mais para os insucessos do passado e ganhassem um aspecto laudatório sobre o presente ou então que se refugiassem em períodos mais remotos da História, onde a análise fosse menos passível de ser encarada como problemática em termos académico-políticos.

Rui Grácio identifica, neste período, como principais temas tratados na área educativa por historiadores, a abordagem por medievalistas da fundação do que se podem considerar as primeiras “escolas” em mosteiros e dioceses durante ainda a Alta Idade Média; a criação e vicissitudes da instituição universitária no nosso país; as características da Renascença em Portugal; o papel da Companhia de Jesus e da Inquisição, assim como da Contra-Reforma no seu todo para o condicionamento da situação educativa do país; o papel dos estrangeirados; a importância do século XIX na área da Educação, assim como posteriormente a reflexão e acção republicana nesta matéria. Para Grácio, o Estado Novo interromperia este tipo de estudos, em especial os que se centrassem no período mais contemporâneo, só se retomando, salvo raras excepções, o estudo histórico da Educação no Portugal Contemporâneo já na década de 60. Grácio conclui mesmo que o período de 1945 a 1978,

«não foi muito favorável a uma investigação histórica independente e livre, orientada pela motivação não só mais estimulante, mas também mais fecunda: interpelar e problematizar o passado para compreender e melhorar o presente. Algumas pesquisas teriam sido determinadas pelo propósito de o legitimar e, menos frequentemente dado o clima político, de o contestar. O que dominou, porém, nas ingratas circunstâncias, foi, compreensivelmente, a investigação focada nas épocas mais recuadas, o inquérito meramente arquivístico, a pequena erudição, que constituíram o refúgio de muitos historiadores, aliás ilusoriamente convictos de praticarem assim uma ciência ideologicamente neutra.»¹¹¹

A História da Educação foi longamente uma parente algo pobre e desvalida, recordada apenas em tempos de necessidade, por muitos dos que lhe ocasionalmente pareceram dar valor, mas

¹¹⁰ Albano Ramalho (1933), *A Instrução Primária e a Ditadura Nacional*. F. Foz: Tipografia de “O Figueirense”, p. 5.

¹¹¹ Rui Grácio (1988), “História da História da Educação em Portugal: 1945-1978” Gomes *et alli* (1988), *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 49-50.

sempre afastada de qualquer tipo de polémicas teóricas, mesmo as que superficialmente afloraram as Ciências Sociais nacionais em tempos de ditadura. No seio da História nunca se assumiu como um campo verdadeiramente específico de estudo, dependendo de uma mais vasta história da Cultura. Muito do que se escreveu sobre a Educação, por exemplo, durante a maior parte do século XIX – e desde a constatação do atraso educativo português – pode englobar-se no mero exercício ensaístico de pendor mais especulativo ou mais político.

Quanto à sua relação com a Política, que Grácio aflora e cujos efeitos caracteriza brevemente para o período do Estado Novo, essa assumiu um duplo aspecto: até um certo momento, a História da Educação serviu para demonstrar a validade de determinadas propostas educativas, através da recolha no passado de exemplos ilustrativos do que se afirmava e propunha. Este período estendeu-se durante grande parte do século XIX e entrou pelo primeiro quarto do século XX, nunca desaparecendo por completo e ressurgindo em força na década de 70. Muitas das obras e dos discursos das personalidades políticas envolvidas nos debates oitocentistas em torno das questões educativas, por ocasião de iniciativas reformistas ou a propósito de outro pretexto, encontram-se polvilhadas(os) de ideias, episódios, personalidades repescados do passado para servir de validação do(s) argumento(s) em causa. Mesmo os estudos que se procuraram afirmar como mais “académicos” sobre a Educação e o seu percurso histórico em Portugal não deixaram de ter sempre em vista a hipótese de influenciar as decisões políticas. Neste período, Bernardino Machado é talvez a personalidade que simboliza melhor essa aliança entre a Educação como campo de estudo histórico e de combate político¹¹², mas está longe de ser a única.

A partir do primeiro quartel do século XX, com o advento da Ditadura, a relação entre a Educação (e a sua História) e a Política, mudou de Natureza e tornou-se mais restritiva, com a Política a condicionar de forma ainda mais evidente a História da Educação como área de investigação. Mais do que um apoio ocasional útil e instrumental, esta passou a ser encarada como uma disciplina perfeitamente lateral e mesmo dispensável. Talvez por isso, se perceba o desvio do trabalho de alguns investigadores para períodos históricos mais remotos, como Grácio acertadamente sublinha, intensificando-se especialmente os estudos sobre o século XVIII¹¹³.

Mas a mudança estava em curso. Apesar do seu isolamento, crescente no plano político do pós-guerra de 39/45, Portugal vai experimentar progressivamente nos anos a necessidade de

¹¹² Cf. Rogério Fernandes (1985), *Bernardino Machado e os problemas da instrução pública*. Lisboa, Livros Horizonte.

¹¹³ Rui Grácio (1988), p. 25.

se relacionar no plano internacional e de participar em algumas organizações internacionais, como forma de manter o *status quo* interno da ditadura com uma aparência de abertura ao exterior. É nesse contexto que revivem duas das questões estruturais do atraso nacional em termos comparativos europeus e não só. A estagnação económica e o atraso educativo que, curiosamente, se cruzam na ideologia então corrente e dominante em algumas instituições internacionais destinadas à cooperação entre os Estados (ONU, UNESCO, OCDE, EFTA) e que ficou conhecida como a teoria do Capital Humano¹¹⁴. Isto vai fazer com que exista uma nova pressão para uma acção política mais pró-activa no campo da Educação e, com naturalidade, renasce o interesse pelos estudos educativos e, neste caso, com um acrescido cuidado com o seu rigor e não apenas com a sua adequação aos objectivos legitimadores. A crescente importância que as questões educativas foram assumindo na segunda metade do século XX, fomentou um interesse pelo conhecimento das razões que teriam condicionado e modelado a evolução do sistema educativo português.

Embora ainda muito descritiva a História da Educação ganha, a partir da década de 60, um novo fôlego, uma nova dimensão e mesmo alguns nichos institucionais de apoio à investigação, graças a um aparato crítico e analítico completamente novo entre nós. É nesse terceiro período que a Educação se reafirma como um tema central na arena política e, por consequência (in)directa da pressão das comparações internacionais entre níveis educativos e de desenvolvimento económico, a necessitar de um estudo histórico que explique as razões da permanência do “atraso educativo” nacional que, durante algumas décadas, fora como que esquecido e retirado das prioridades governamentais, pelo menos ao nível do discurso e do explícito incentivo à produção historiográfica nesta área¹¹⁵.

É este o momento em que, entre nós, se verifica a recuperação do debate, em grande parte por influência externa, em torno da relação entre a Educação, o desenvolvimento económico, a mobilidade social e o próprio desenvolvimento político, debates esses que além-fronteiras se espraíram ao longo dos anos 50 e perdurariam na década seguinte com a publicação de alguns dos estudos clássicos e antológicos sobre a matéria, tanto no que se refere à perspectiva teórica como à exposição de estudos empíricos centrados em diversos dos países

¹¹⁴ Gary Becker (1964), *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*: New York: National Bureau of Economic Research.

¹¹⁵ Para alguns detalhes sobre os aspectos institucionais do ensino da História da Educação, cf. Gomes (1988) pp. 12-13.

então apresentados como em vias de desenvolvimento ou em recuperação devido à destruição provocada pela Segunda Guerra Mundial¹¹⁶.

Este novo contexto vai permitir que, pela primeira vez, se procure estudar a História da Educação em Portugal com alguma coerência e continuidade. Os anos 60 são particularmente importantes neste aspecto pois neles se cruzam diversos esforços de compreensão do fenómeno educativo, da responsabilidade do Estado, da Academia ou daquilo que poderemos chamar “sociedade civil”¹¹⁷. Neste particular merece o devido destaque o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, fundado em 1963, por ter permitido não só a investigação para o conhecimento das «realidades educativas portuguesas» como a divulgação dos estudos então produzidos nesse contexto. É então que, embora um pouco a coberto de uma nova fase de instrumentalização pelo processo político, a História da Educação gradualmente se afirma com uma crescente identidade própria enquanto área disciplinar, identidade essa que veremos se acabará por caracterizar principalmente como transdisciplinar e transversal. A ligação da Educação à Sociologia também ganha internamente uma dimensão que no plano internacional já vinha, pelo menos, desde o período de entre as guerras, tendo tradução interna numa revista como a *Análise Social* que inclui diversos artigos sobre a questão educativa ou chega mesmo a dedicar um espaço bastante alargado à análise do Ensino Superior na década de 60.

Mas durante cerca de duas décadas (de final dos anos 60 a meados dos anos 80) muitos dos estudos que podemos enquadrar como de História da Educação em Portugal continuaram, contudo e apesar de notáveis excepções¹¹⁸, a ter dificuldade em libertar-se de dois géneros de espartilho: um endógeno, de dificuldade de afirmação de um campo de estudo autónomo, com uma metodologia própria e um aparato conceptual específico; o outro, exógeno, que continuou a manietar politicamente esta área de pesquisa, agora de novo numa perspectiva de instrumentalização política e ideológica, como instrumento ao serviço de uma certa necessidade de legitimação política do Estado ou meramente como veículo para a crítica à

¹¹⁶ Charles A. Anderson e Mary Jean Anderson (1965), *Education and Economic Development*. Chicago: Aldine Publishing Co; Frederick Harbison e Charles A. Myers (1965), *Manpower and Education - Country Studies in Economic Development*. New York: McGraw-Hill Book Company; James Coleman (1965), *Education and Political Development*. Princeton: Princeton University Press. De certa forma lateral, sobre a mobilidade social, enquadra-se neste contexto o trabalho de Seymour Martin Lipset e Reinhard Bendix (1963), *Social Mobility in Industrial Society*. Los Angeles/Berkeley: University of California Press (1ª edição de 1959).

¹¹⁷ Pode encontrar-se uma boa retrospectiva sobre este período, as instituições organismos mais importantes e os seus principais protagonistas em António Teodoro (2001), pp. 24 ss.

¹¹⁸ Apenas a título de exemplos de obras que, de formas diversas, procuraram fugir a um excessivo esquematismo conceptual num período em que isso não era comum, vejam-se J. Salvado Sampaio (1975-77), *O Ensino Primário (1911-1969) – Contribuição Monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência (3 volumes) e Vasco Pulido Valente (1974), *Uma Educação Burguesa – Notas sobre a Ideologia do Ensino no Século XIX*. Lisboa: Livros Horizonte.

acção desse mesmo Estado, no presente ou no passado. Como declara o título de uma obra de Rogério Fernandes, em especial na década de 70, a Educação torna-se “uma frente de luta”¹¹⁹, enquanto alguns autores que abordam a Educação parecem preferir perspectivas sociológicas sobre as históricas e, principalmente, preferem uma abordagem em que uma forte componente de combate ideológico está presente, ao serviço do que se queria uma escola democrática, antifascista e de onde a selecção social fosse erradicada¹²⁰.

Esta fase vai evoluir em duas direcções, que se cruzam nem sempre de forma pacífica nos anos 70, em particular na sua segunda metade, quando a luta político-ideológica faz por vezes vacilar o rigor da análise histórica. A tendência dominante foi para colocar novamente a investigação ao serviço da acção, não numa perspectiva de indicar o caminho a percorrer, mas mais no de legitimar aquele que já se decidiu previamente trilhar. Em muitos casos, a carga ideológica condiciona excessivamente a análise e a História da Educação, assim como as outras Ciências da Educação que se vão afirmando no contexto académico português e que florescerão a partir do final dos anos 70 e durante a década seguinte, tornam-se instrumentais, em certa medida, graças à sua “utilidade” política¹²¹.

A Educação é encarada como um instrumento ao serviço de alguma Engenharia Social e a alavanca para intervir da sociedade no sentido de reduzir as desigualdades existentes e, para além disso, para promover a mudança social. A História entra aqui, de novo, como forma de legitimação, ao procurar-se contrapor o presente e o futuro a que se aspira ao que foi o passado mais ou menos recente¹²². A segunda metade dos anos 70 e boa parte da década de 80 são ocupados na tentativa de resolução da relação do país com a longa ditadura do Estado Novo e de encontrar um rumo para o futuro¹²³. A Educação não escapa a este cenário e isso reflecte-se bastante na produção sociológica e historiográfica sobre as questões educativas, em que o olhar para o passado se subordina ao imperativo da acção presente, destinada a modelar o futuro.

¹¹⁹ Rogério Fernandes (1977), *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

¹²⁰ Entre vários exemplos possíveis: Ana Benavente (1976), *A Escola na Sociedade de Classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte; Agostinho dos Reis Monteiro (1976), *Educação, Acto Político*. Lisboa: Livros Horizonte; Bártolo Paiva Campos (197), *Educação sem Selecção Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

¹²¹ Incluo aqui estudos como os de Stephen Stoer (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980. Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento, ou de Ana Benavente (1990), *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

¹²² Como expoente desta abordagem que mistura, em doses variáveis a História e Sociologia da Educação com um propósito de acção política destacaria o caso de Stephen Stoer e obras como a citada na nota anterior *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte (1982).

¹²³ Caso de obras como a de Maria Filomena Mónica (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença/G.I.S.

De alguma forma, esta é uma fase em que, por um lado, os intervenientes activos na definição dos rumos educativos do país escrevem para justificar as suas opções, recorrendo muitas vezes à História para demonstrar a bondade das suas razões e acções enquanto, por outro, os cientistas sociais investigam de forma a fornecer elementos para uma acção política de transformação social, embora com base em paradigmas que, no plano internacional, então sofriam cerrada crítica no âmbito das Ciências Sociais. Durante uma década (c. 1975-c. 1985), em Portugal acelera-se a História em muitos aspectos, inclusivamente no plano da investigação educativa, mesmo se paradoxalmente isso se faz com base em teorias que estavam a começar a revelar-se ultrapassadas em muitos círculos académicos. Por outro lado, e sob os imperativos do presente, a História da Educação vira-se quase em exclusivo para o passado mais recente e que antes estivera vedado a uma análise crítica. Mais do que História, faz-se Sociologia (mais ou menos Histórica) da Educação¹²⁴. E ainda mais do que Sociologia da Educação, promoveram-se modelos pedagógicos de matriz “crítica”, directamente importados do exterior, e procurou-se legitimar a sua aplicação em Portugal mediante estudos que, demonstrando o carácter socialmente injusto do modelo escolar e pedagógico anterior, implicitamente validassem as novas opções.

Claro que foram surgindo notáveis excepções a este panorama¹²⁵, mas estiveram longe de conseguir afirmar-se como um *corpus* bibliográfico coerente e/ou articulado que procurasse compreender retrospectivamente a Educação Portuguesa nos seus múltiplos aspectos. Para além de que os debates teóricos ligados à crítica pós-moderna às metanarrativas de cariz positivista (marxismo incluído) são praticamente ignorados ou afloram muito timidamente. É certo que este tipo de leitura induz naturalmente a ideia de aqui se considera desfavorável uma relação demasiado estreita entre a História ou a História da Educação e a Política, em particular a luta e a acção política. De certa forma, é como se a posição que aqui se defende

¹²⁴ Sobre este período, e o que se lhe seguiu, é muito interessante a leitura da obra coordenada por Almerindo Janela Afonso e Licínio Lima (2002), *Reformas da Educação Pública – Modernização, Democratização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento. Sobre a evolução da Sociologia da Educação ver ainda Almerindo Janela Afonso (2005), “A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte»” in António Teodoro e Carlos Alberto Torres (2005), *Educação Crítica e Utopia – Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento: pp. 129-158

¹²⁵ Talvez o autor mais produtivo na área da História da Educação nestes anos tenha sido Joaquim Ferreira Gomes com os seus sucessivos trabalhos de inventariação de materiais sobre a Universidade de Coimbra e não só. Cf., entre vários outros estudos, Joaquim Ferreira Gomes (1977), *A Educação Infantil em Portugal: achegas para a sua História*. Coimbra: Almedina; Idem (1980), *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Coimbra: Almedina; Idem (1984), *Estudos de História e Pedagogia*. Coimbra: Almedina; Idem (1985), *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1849-1959)*. Coimbra: INIC/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra; Idem (1987), *A Mulher na Universidade de Coimbra: alguns dados para uma investigação*. Coimbra: Almedina. Outros autores que se podem inserir nesta fórmula de História da Educação, de modelo clássico, são Rogério Fernandes (1985), *Bernardino Machado e os problemas da instrução pública*. Lisboa: Livros Horizonte, ou ainda numa perspectiva predominantemente descritiva, Filipe Rocha (1984), *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. 1 Período de 1820 a 1926*. Porto: Paisagem Editora.

em primeira instância constitua um elogio ao desejo de uma História da Educação neutra ou uma recusa do seu carácter mais “aplicado”, tão em voga na actualidade. Confessa-se que essa ideia não está completamente errada pois, na verdade, e embora a contracorrente, tenho uma natural aversão à instrumentalização da investigação ou à sua natureza aplicada como primeira razão de ser e existir, mesmo se não defendo que esta se deva encerrar sobre si mesma, não se abrindo ao exterior e ou não tentando funcionar como contributo para a acção dos contemporâneos.

Só que muito simplesmente considero que a investigação deve ser feita prioritariamente de acordo com a sua própria agenda e não depender de agendas “externas” que possam tender a condicionar a forma como se desenvolve, as direcções que toma, os objectos sobre os quais incide o seu olhar, as metodologias que adopta, os conceitos que aceita adoptar sem grande crítica ou mesmo o tipo de resultados que convém alcançar. E considera-se aqui que a História da Educação no nosso país só ganhará uma verdadeira especificidade identitária se, embora colhendo os contributos das Ciências Sociais envolventes, conseguir manter-se imune a condicionalismos externos, o que nem sempre aconteceu, em especial durante boa parte da década de 70 e parte da de 80. Se em muitas passagens do presente trabalho parecerá notória uma desconfiança perante o papel das utopias na Educação¹²⁶ e na História da Educação, esta é a Utopia que me resta, a *de que podemos ter um real interesse pelo conhecimento do passado e só acessoriamente um desejo de intervir sobre o presente ou futuro, sem que o nosso trabalho seja necessariamente estéril ou inútil*. Mas a isso voltaremos mais adiante.

Mas voltemos ao que por agora mais interessa e que é a definição de um trajecto para a História da Educação em Portugal que seja significativo para o presente estudo, muito em especial um percurso recente que permita enquadrá-lo, assinalando-lhe as afinidades e sublinhando as distâncias. Por entre todas as dificuldades e condicionalismos que se possam enumerar, entre os quais o menor é a impossibilidade de uma inventariação vagamente completa de tudo o que foi sendo produzido ou mesmo publicado nas últimas décadas, é sempre possível traçar uma genealogia do que cada um de nós considera ser o percurso de uma História da Educação no nosso país que, não sendo necessariamente asséptica e neutral, se pode apresentar como mais comprometida com o desejo de conhecer e compreender o passado do que com a acção política para modificar a sociedade. Aliás, e avaliando pelas retrospectivas que cada autor sempre produz para enquadrar a sua própria obra na linhagem

¹²⁶ Adalberto Dias de Carvalho (1994), *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora. Também José Ribeiro Dias *et alli* (1996), *Educação e Utopia – Encontro comemorativo dos 460 anos da morte de Tomás Moro*. Braga: Instituto de Educação e Pedagogia da Universidade do Minho.

tida como legítima ou para a localizar no panorama actual, a certa altura temos mais reflexões sobre o percurso passado da disciplina do que posições prospectivas sobre o que ela deve ser para o futuro.

Existe, contudo, um traço relativamente consensual que é o de apontar os meados da década de 80 como o momento de viragem fundamental na afirmação das Ciências da Educação, em geral, e da História da Educação, mais especificamente, como um área disciplinar em crescimento e reconhecida no plano académico.

É neste contexto da primeira metade dos anos 80, em que as Ciências da Educação vão ganhar um crescente relevo institucional em Portugal, que a História da Educação se vê numa encruzilhada: manter-se tradicionalista e descritiva, mais apegada às suas origens historiográficas clássicas, ou apanhar o comboio da problematização algo desenfreada das Ciências Sociais, a que as Ciências da Educação se vão aproximando cada vez mais, e da chamada “guerra dos paradigmas”? A produção, logo a abrir a década, de um panorâmico volume sobre o *Sistema de Ensino em Portugal*¹²⁷, mesmo sendo uma obra mais virada para o tempo presente e o futuro que se adivinhava e pretendia prospectivar, funciona como uma pedra basilar que funciona, a um tempo, como balanço da situação existente à data e alicerce onde tudo o que surgirá nos anos seguintes nas áreas da História e Sociologia da Educação poderá encontrar uma relativa filiação. No caso da História da Educação, será o *1º Encontro de História da Educação em Portugal*¹²⁸, realizado em Outubro de 1987, a marcar o epicentro do movimento de deslocação desta área de estudos da periferia para o centro da investigação no campo mais alargado das Ciências Sociais e Humanas. No volume de comunicações encontramos de percursores como Rui Grácio, Áurea Adão, Rogério Fernandes, Joaquim Ferreira Gomes, Luís Reis Torgal a protagonistas da renovação em curso como António Nóvoa ou António Candeias, para apenas destacar alguns dos nomes presentes.

Esse mesmo ano de 1987 seria marcado pela publicação da clássica obra de António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*¹²⁹, que um outro autor considera mesmo ter constituído uma autêntica «revolução copernicana» por passar da mera descrição dos factos para a sua teorização e problematização¹³⁰. No fundo, o que Nóvoa fez então foi transpor para a História da Educação todo o novo aparato metodológico e conceptual que então atravessava a História

¹²⁷ Volume coordenado por Manuela Silva e M. Isabel Tamen, publicado em 1981 pela Fundação Calouste Gulbenkian.

¹²⁸ AA.VV. (1988), *1º Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

¹²⁹ António Nóvoa (1987), *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-Xxe siècle)*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica (2 volumes)..

¹³⁰ António Teodoro (2001), p. 36.

e entre nós permitia a produção de trabalhos na esteira da *Nouvelle Histoire*¹³¹, ao aplicar novos olhares, sobre novos temas e recorrendo a novos materiais, ou como anunciaria uma conhecida trilogia publicada (e completada exactamente em 1987) entre nós com o título geral de *Fazer História*, era o tempo dos “novos problemas”, das “novas aproximações” e dos “novos objectos”¹³² ou como um outro autor coloca as questões, a necessidade de outra história, de novos temas, novas fontes e novos métodos¹³³.

A enorme novidade de Nóvoa foi ter produzido um estudo monumental que, mais do que nas polémicas em redor das Ciências da Educação, se inspirava no que então de melhor a História tinha para oferecer: Talvez a contragosto da generalidade das opiniões a este respeito, *Le Temps des Professeurs* é, antes de mais, um grande estudo de História, no caso de História da Educação.

Mas esses anos da segunda metade da década de 80, foram ainda marcados pela publicação de outras obras que, de um modo ou outro, também podemos considerar seminais para o que se veio a passar nas últimas décadas, com destaque para estudos de Áurea Adão¹³⁴, Sérgio Grácio¹³⁵, Teresa Ambrósio¹³⁶, assim como pela sùmula enciclopédica, embora de matriz tradicional, de Rómulo de Carvalho sobre os 800 anos do Ensino em Portugal¹³⁷. Revelando a dinamização do campo de estudos educativos, os apoios institucionais e financeiros, assim como o enquadramento institucional dos investigadores nas recentes Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, no final dos anos 80 e nos anos 90, juntando-se a publicações mais antigas, foram surgindo revistas especializadas na área das Ciências da Educação, em que a História da Educação foi tendo uma maior ou menor presença¹³⁸.

¹³¹ Jacques Le Goff, Roger Chartier e Jacques Revel (1990), *A Nova História*. Coimbra: Almedina.

¹³² Jacques Le Goff e Pierre Nora (1987), *Fazer História*. Venda Nova: Bertrand (3 volumes de prolongada edição, o primeiro publicado inicialmente em 1977, o segundo em 1981, mas reeditados em 1987 quando se deu a edição do último).

¹³³ Manuel López Torrijo (1995), *Lecturas de Metodologia Histórico-Educativa – Hacia una historia de las mentalidades*. Valência: Universitat de Valência, pp. 127ss.

¹³⁴ Áurea Adão (1982), *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e pedagógica (1836-1860) – Contribuição Monográfica*. Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência. Áurea Adão (1984), *O Estatuto Socio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência.

¹³⁵ Sérgio Grácio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social – As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

¹³⁶ Teresa Ambrósio (1987), *Aspirations sociales, projets politiques et efficience socio-culturelle. Le cas de la politique d'éducation au Portugal : contribution à une psycho-sociologie du fait politique*. Tours : Université François Rabelais (exemplar policopiado).

¹³⁷ Rómulo de Carvalho (1996), *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição (1ª edição de 1986).

¹³⁸ Juntando-se às mais antigas *Revista de Educação* e *Revista Portuguesa de Pedagogia*, temos a *Revista Portuguesa de Educação* do Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário da Universidade do Minho, publicada a partir de 1988, da *Colóquio, Educação e Sociedade*, cujo número inaugural saíra em 1992, com publicação pela Fundação Calouste Gulbenkian e da *Educação, Sociedade e Culturas – Revista de*

Em simultâneo, os estudos foram-se acumulando em diversas áreas desde os primórdios da alfabetização¹³⁹ até a modelos alternativos de organização escolar e pedagógica¹⁴⁰, não esquecendo a escolarização de grupos sociais específicos como as mulheres¹⁴¹, as dinâmicas de escolarização¹⁴² a evolução da organização burocrática do ensino¹⁴³, a história de variadas instituições escolares dos diferentes níveis de ensino¹⁴⁴ e dos seus mecanismos e instrumentos de inspecção¹⁴⁵, a evolução das políticas educativas¹⁴⁶, com a abordagem de certos momentos decisivos¹⁴⁷ ou dos discursos oficiais¹⁴⁸, a análise de diversos aspectos da própria identidade da profissão docente¹⁴⁹ ou da disciplina da população discente¹⁵⁰, assim como mais

Sociologia e Antropologia da Educação, iniciada em 1994 e publicada pelas Edições Afrontamento. Estas juntaram-se, por exemplo à *Revista Portuguesa de Pedagogia*, publicada desde 1960 pelo Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos da Faculdade de Letras e depois pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Mais recentemente surgiu ainda a *Investigar em Educação*, revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, cujo primeiro número saiu em Julho de 2002.

¹³⁹ Áurea Adão (1997), *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras – As Escolas Régias (1772-1994)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Rogério Fernandes (1994), *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras – Do Pombalismo a 1820*. Porto: Porto Editora.

¹⁴⁰ António Candeias (1994), *Educar de Outra Forma – a Escola Oficina nº 1, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

¹⁴¹ Maria Manuel Fonseca (1988), *Práticas de Educação Feminina das Classes Superiores*. Lisboa: F.C.S.H. da U.N.L., Dissertação de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa (exemplar policopiado); Maria José de La Fuente (1989), *O Ensino Secundário no Feminino. Os primeiros vinte anos da Escola Maria Pia*. Lisboa: F.C.S.H. da U.N.L., Dissertação de Mestrado (exemplar policopiado); Maria Cristina Rocha (1991), *A Educação Feminina entre o Particular e o Público. O Ensino Liceal nos anos 30*. Lisboa F.C.S.H. da U.N.L., Dissertação de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa (exemplar policopiado); Maria Adília Bento Fernandes da Fonseca (1999), *O Lugar do Feminino na Memória da Instituição do Ensino Liceal – Braga (1930-1947)*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Ciências Sociais, Dissertação de Mestrado em História das Instituições e Cultura Moderna e Contemporânea (exemplar policopiado).

¹⁴² Sérgio Grácio (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.

¹⁴³ António Manuel de Sousa Fernandes (1992), *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário – Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Doutoramento em Organização e Administração Escolar (exemplar policopiado).

¹⁴⁴ João Barroso (1995), *Os Liceus – Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/J.N.I.C. T. (2 volumes); Ana Maria de Oliveira Vilela (1998), *O Instituto de Odivelas sob a égide do Estado Novo: continuidades ou mudanças na educação, 1926-1969*. Lisboa: ISCTE, Tese de Mestrado em História Social Contemporânea (exemplar policopiado); Maria Judite de Carvalho R. Seabra (1999), *Os liceus na sociedade coimbrã (1840-1930)*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Dissertação de Doutoramento em História e Filosofia da Educação (exemplar policopiado); Teresa Pinto (2000), *O ensino industrial feminino oitocentista: a Escola Damião de Góis em Alenquer*. Lisboa: Edições Colibri.

¹⁴⁵ A. Henriques Carneiro (2003), *A inspecção do ensino em Portugal nos finais do século XIX e alvares do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

¹⁴⁶ António Teodoro (2001).

¹⁴⁷ Maria Cândida Proença (1997), *A Reforma de Jaime Moniz – Antecedentes e destino histórico*. Lisboa: Edições Colibri.

¹⁴⁸ Maria João Cardona (1997), *Para a História da Educação de Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

¹⁴⁹ Helena Costa Araújo (2000), *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (publicação directamente resultante de tese original de 1993); Amélia Lopes (2001), *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; José Manuel Resende (2003), *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo. das formas de justificação às gramáticas de acção: aquilo a que os docentes se referenciam para engrandecer a sua profissão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian..

recentemente a análise aprofundada do fenómeno da alfabetização¹⁵¹. Como se calculará, e a estas temáticas e obras muitos outros se poderiam acrescentar num inventário que se desejasse mais exaustivo, diferentes são as metodologias e perspectivas teóricas presentes e subjacentes à produção destes trabalhos, desde os modelos mais clássicos da História da Educação como descrição de uma sequência diacrónica de eventos relevantes para o conhecimento de um dado fenómeno às abordagens mais abertas e permeáveis à influência das teorias críticas das Ciências Sociais e às propostas pós-modernas.

Mas o traço unificador é que a partir de então, a História da Educação entrou numa nova fase, a quarta na classificação aqui considerada, de maior sofisticação na investigação, tratamento e utilidade da informação, assim como de alargamento do próprio campo de estudo. Não interessa apenas o estudo dos aspectos globais da evolução do sistema de ensino, da legislação educativa, das instituições ou estabelecimentos de ensino, dos pedagogos e/ou dos políticos envolvidos na questão educativa na época contemporânea. A História da Educação abriu-se ao estudo de fenómenos antes esquecidos, subalternizados ou meramente tidos por minoritários: passaram a fazer-se estudos de caso em torno de estabelecimentos de ensino específicos, com métodos de estudo alternativos ou não, ou a analisar-se a evolução da alfabetização em diferentes grupos populacionais ou ainda a tratarem-se problemas como a difusão local ou regional dessa mesma alfabetização¹⁵².

A produção (e publicação) de teses de mestrado e doutoramento integradas nestes campos disciplinares tornou-se regular e, a partir de determinado momento, mesmo bastante rica na quantidade e qualidade, o que justificou que a partir de meados dos anos 90 também a própria reflexão sobre a disciplina se renovasse, embora sempre dividida entre os constrangimentos do seu contexto e percurso nacional e o desejo de abertura às novidades do exterior.

Logo em 1992 realizar-se-ia o *1º Encontro Ibérico de História da Educação*, que daria origem a um volume colectivo publicado no ano seguinte¹⁵³, onde se recolheriam os contributos de muitos dos que, entre nós, para além da investigação, também reflectiam sobre a sua prática e o campo de estudos em que se inseriam. A abrir o volume, António Nóvoa perspectivava as

¹⁵⁰ Jorge Ramos do Ó (2003), *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal: último quartel do século XX-meados do século XX*. Lisboa: Educa.

¹⁵¹ António Candeias *et alli* (2004), *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX – Os censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

¹⁵² Justino Pereira de Magalhães (1994), *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação; Maria Isabel Alves Baptista (1999), *A Escola Transmontana – Tempos, Modos e Ritmos de Desenvolvimento, 1759-1835*. Bragança: s/ed.

¹⁵³ António Nóvoa e J. Ruiz Berrio (1993), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigação e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

possibilidades de renovação da História da Educação em Portugal e sublinhava, como mal antigo e «obstáculo maior ao desenvolvimento da História da Educação», um permanente «fosso entre *ensino e investigação*» ao longo do século XX¹⁵⁴. Os entraves a um maior desenvolvimento encontravam-se na falta de uma prática de investigação por parte importante de docentes de História da Educação no Ensino Superior, na ausência de equipas de investigação e escassez de meios financeiros disponíveis, assim como o mau estado e falta de inventariação de grande parte dos arquivos existentes¹⁵⁵.

Abrindo-se às novas tendências em voga no plano internacional, Nóvoa sublinharia a necessidade de a História da Educação interagir com «outras disciplinas e domínios do saber», para além de considerar que a investigação não passava então de esforços isolados sem «espaços colectivos de produção e de reflexão»¹⁵⁶. Afloram-se questões como a alteração da unidade de análise, a necessidade de reavaliar a variável tempo na investigação em articulação com uma nova concepção das fontes, a indispensabilidade de recorrer a uma perspectiva comparativa, tudo ao serviço do que anunciava como uma «nova agenda de investigação» para a História da Educação¹⁵⁷.

No ano seguinte, no âmbito de um texto de natureza académica¹⁵⁸, o mesmo autor alarga a sua abordagem do tema e procede mesmo a uma sistematização das temáticas dominantes na área da História da Educação durante quatro décadas (usando para isso inventariações feitas por Rui Grácio e Joaquim Ferreira Gomes), sendo que a principal constatação passa pelo aumento desde os anos 70 das questões sociais (de 1% nos anos 50, para 11% na década de 70 e para 23% nos anos 80), em detrimento das abordagens biográficas (menos 8% dos anos 50 para os anos 80) ou da História das Ideias (menos outros 8%); em matéria de domínios específicos da investigação, verifica-se um declínio dos estudos sobre as universidades, enquanto sobem os que abordam as diversas Ciências ou as questões religiosas¹⁵⁹.

Mas a segunda metade dos anos 90 seria o período em que a História da Educação evoluiria mais rapidamente, na tentativa de se colocar a par com as novas tendências internacionais¹⁶⁰,

¹⁵⁴ António Nóvoa (1993), "Perspectivas de Renovação da História da Educação em Portugal" in Nóvoa e Berrio (1993), p. 11.

¹⁵⁵ Idem, *ibidem* p. 13.

¹⁵⁶ Idem, pp. 13-14.

¹⁵⁷ Idem, p.17.

¹⁵⁸ António Nóvoa (1994), *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Relatório da disciplina de História da Educação, apresentado no âmbito das provas para a obtenção da agregação (exemplar policopiado).

¹⁵⁹ Idem, *ibidem*, p. 87.

¹⁶⁰ Veja-se a esse propósito o volume editado por António Nóvoa e Jürgen Schriewer (2000), *A Difusão Mundial da Escola. Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*. Lisboa: Educa; ver ainda Stephen Stoer *et alli* (2001), *Transnacionalização da educação, da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento.

procurando alguns investigadores inserir-se nos circuitos de publicação das revistas mais conhecidas da especialidade e, ao mesmo tempo, que Portugal passasse a estar no mapa da realização de congressos na área das Ciências da Educação. Tudo isto enquanto a pesquisa se ia multiplicando a partir dos já mencionados cursos de mestrado e doutoramento em funcionamento em Faculdades e Institutos de Ciências Sociais e/ou da Educação de quase todas as principais instituições universitárias, em áreas relacionadas com as questões educativas, especificamente ou não identificadas como História da Educação, dando origem a uma já volumosa massa de estudos cobrindo um amplo leque de perspectivas, assim como a volumes colectivos de matriz muito variada, em que a História da Educação pode ser central¹⁶¹ ou meramente lateral¹⁶².

No volume dedicado às actas do 2º *Encontro de História da Educação*, realizado em 1996, em Braga, Justino Magalhães dava conta da encruzilhada que enfrentava então uma História da Educação obrigada a sair das suas fronteiras e a renovar-se para não se diluir no contexto das Ciências da Educação:

«A História da Educação constituiu-se como domínio autónomo do conhecimento, por duas vias estruturantes convergentes: uma de natureza metodológica e outra de natureza substantiva – campo e método são dois princípios fundamentais na constituição dos saberes científicos. A especialização das abordagens sobre a educação como campo epistémico, através de uma adequação das matrizes conceptuais, dos instrumentos de análise e de descrição, da construção de fontes de informação, insere-se dentro de princípios gerais e de procedimentos metodológicos que orientam a ciência e o conhecimento historiográfico em geral. Deste modo, a história da educação constituiu-se como uma especialização da história.»¹⁶³

Até aqui encontramos-nos em terrenos conhecidos e, de algum modo tradicional, pois qualifica a História da Educação como um dos campos especializados da História. No entanto, os efeitos das transformações oriundas de outras Ciências Sociais e os seus efeitos no campo alargado das chamadas Ciências da Educação que tendem a reclamar a História da Educação como sua ou a descaracterizá-la em relação à imagem (e prática) tradicional que dela têm (e fazem) os investigadores oriundos da área disciplinar da História, por oposição aos que provêm de áreas como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia Social ou mesmo a Economia.

¹⁶¹ Por exemplo Maria Cândida Proença (1998), *O Sistema de Ensino em Portugal – Séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.

¹⁶² Caso dos volumes já citados de Stoer *et alii* (2001) ou de Teodoro e Torres (2005).

¹⁶³ Justino Magalhães (1998), “Fazer e Ensinar História da Educação” in *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 11.

«Todavia, na realidade, o desenvolvimento da história da educação tem-se operado de forma mais complexa, pois que a uma historicização dos campos e das dimensões educativas, resultante de um alargamento da história 'total', se contrapõe a especificidade da educação como objecto epistémico, interdisciplinar e em franco desenvolvimento a partir de outras ciências da educação.»¹⁶⁴

Como não poderia deixar de ser, surge a incontornável referência à necessidade do campo disciplinar afirmar o seu valor como “ciência aplicada” e útil no presente e para o futuro, para além da sua função de conhecimento (e por “conhecimento” entendo aqui descrição, interpretação e explicação e não apenas uma ou duas dessas operações) do passado.

«É um recurso comum aos práticos e aos teóricos, uns e outros necessitados, ou de influenciarem o presente a partir da lição do passado, ou de enquadrarem numa lógica evolutiva (ideal-lógica) os princípios, as premissas e as hipóteses de trabalho que projectam. A historicização da educação é assim uma condição da racionalidade educativa e pedagógica. No plano aplicado, a história da educação tem-se desenvolvido por consequência, muito ligada à formação de educadores e de professores, assumindo um discurso de continuidade e fundamentação.»¹⁶⁵

No fundo, do que aqui se trata é de tentar dar solução a um confronto entre dois percursos e duas formas de encarar o estado da investigação na área educativa. Em virtude do seu atraso e da ausência de uma suficiente produção historiográfica na área da Educação de características “tradicionais” nos anos 50, 60 e mesmo 70, só na década de 80 a História da Educação começou em Portugal um caminho iniciado, além-fronteiras, pelo menos um quarto de século antes. Desta forma, quando se tenta integrar nos movimentos internacionais em torno das investigações educativas, a tentação de aderir às novas tendências debate-se com a ausência de um percurso evolutivo semelhante ao de outros meios académicos e de investigação, assim como com a necessidade de suprir evidentes carências de estudos e pesquisas de matriz mais clássica e, algures, tidas como “ultrapassadas”. Ou seja, por vezes tenta-se passar para as fases mais avançadas da pós-modernidade, quando a modernidade ainda não completou entre nós o seu percurso. Se por um lado isso exige alguma tolerância para com quem se interessa por recuperar o trabalho em falta, por outro não deixa de trazer a lume, mesmo que de forma latente, os conflitos conceptuais entre perspectivas muito diversas de encarar a investigação na área educativa.

¹⁶⁴ Idem, *ibidem*.

¹⁶⁵ Idem, p. 12.

Significa isto que, se por um lado ainda não conhecemos verdadeiramente como chegámos à situação educativa em que nos encontramos, em variadíssimos aspectos, por outro, impera alguma premência de entrar no jogo da obtenção de credenciais como campo disciplinar com potencial de alcançar respostas para as questões “aplicadas” se colocam no presente. No fundo, encontramos-nos numa situação similar à do mundo anglo-saxónico em meados dos anos 70, só que com uma menor herança da História da Educação de moldes clássicos e uma presença bem mais obsessiva e ubíqua das correntes “pós”, que faz muitos autores ansiarem por mostrar que estão a par dos últimos desenvolvimentos no campo disciplinar em que se integram e por sublinhar como as Ciências da Educação nacionais (e a História da Educação por arrastamento) estão em condições de acompanhar as “mudanças” e “transformações” da sociedade moderna, mostrando-se úteis para a compreensão dessas mesmas mudanças e para a preparação das reformas indispensáveis para o sucesso da evolução (pres)entida.

«(...) o que nos coloca a nós, investigadores das Ciências da Educação e formadores em geral, perante o desafio de, com liberdade e rigor científico, avaliarmos os pilares constitutivos das teorias e do pensamento educativo com que alimentámos, durante décadas, as nossas práticas de intervenção e projectos de investigação e que constituíam também os quadros de referência da análise de educação. Na realidade, ocorrem nos dias em que vivemos grandes transformações na vida quotidiana, na organização económica e social, nas estruturas técnico-científicas. Intensifica-se a interacção global. Estamos na era da globalização que reforça a universalidade das tendências de evolução e de mudança.»¹⁶⁶

Ou como se escreve no texto que prefacia um volume colectivo que funciona praticamente como epítome da tendência que, entre nós, agrega os principais adeptos das novas correntes:

«Este livro contém (...) trabalho empírico e reflexão teórica realizados e desenvolvidos sobre a educação em Portugal a partir do tema ‘a educação e a transnacionalização dos mecanismos de regulação social’. Trata-se de olhar para o conceito de globalização através da janela da educação. O que é que esta janela permite ver e o que é que ela oculta!

Situado numa encruzilhada de forças que o transcendem, o campo educativo surge como características afectadas por percursos históricos do contexto em que tem lugar, surge influenciado por interesses e poderes económicos, pelas relações Estado/mercado, por orientações políticas e ideológicas, por localizações mais ou menos centrais, e é ainda marcado por influências do global e do local que nele conflituam. Tais circunstâncias fazem com que a educação assuma características de um *locus* onde se concentram efeitos, tensões múltiplas e variáveis.»¹⁶⁷

¹⁶⁶ Teresa Ambrósio (2001), *Educação e Desenvolvimento – I. Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. s/l: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa/Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento, p. 11.

¹⁶⁷ Stephen Stoer *et alli* (2001), p. 14

Até aqui, e apesar de uma ligeira opacidade do discurso, consegue-se perceber que, apesar de tudo, há um contexto nacional a conhecer, que tem um percurso histórico, apesar dos processos de “transnacionalização”. Mais complicado é quando se afirma e «sustenta ainda que a reconversão dos processos locais de socialização se desenvolve, por um lado, através de movimentos sociais ‘novos’, enquanto espaços de intersubjectividade num contexto de desestatização da regulação social, e, por outro, através de um processo de construção de identidades que resulta no hibridismo e na fragmentação dos *selves*.»¹⁶⁸

Aqui percebemos que já entrámos em toda uma outra esfera de análise em que o que está em jogo já não é apenas a compreensão de um percurso e o estabelecimento de um diagnóstico mas toda uma agenda socio-política em que as Ciências da Educação se tornam mais veículos e agentes activos de e numa luta teórica/ideológica do que instrumentos de conhecimento científico.

«Daí entendermos o trabalho de investigação como uma acção social, dado a realidade intersubjectiva que tem por referência, e não simplesmente, só, como uma prática social (um produto), determinada institucional e historicamente num campo social.»¹⁶⁹

Em Portugal, com especial premência devido ao seu endémico estereótipo do atraso educativo, o apelo para analisar o presente e prever ou prevenir o futuro é avassalador, perdendo-se o interesse de olhar para o passado que se assume como pleno de insucessos, de modelos errados, de práticas a esquecer e, como que por efeito perverso, cujo conhecimento não parece ser prioritário. Neste contexto, a componente histórica dos estudos educativos parece ficar demasiado exposta e vulnerável à crítica, vergando-se à aparente vitória das Ciências do presente. Interessa saber como estamos e prospectivar, não tanto entender como aqui chegámos e porque termos falhado. A investigação-acção tornou-se quase um imperativo e não apenas uma das facetas de um conhecimento alargado sobre os fenómenos educativos.

E é aqui que me parece residir a falha nesta linha de argumentação e conduta, pois só a compreensão retrospectiva do que falhou e do que, apesar dos prévios planeamentos e das manifestas e sucessivas boas intenções, não conseguiu atingir um nível satisfatório de concretização, pode fazer-nos compreender os mecanismos que podem levar a novos erros.

¹⁶⁸ *Idem*, p. 16.

¹⁶⁹ Telmo H. Caria (2000), *A Cultura Profissional dos Professores – O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e Tecnologia.

«O século XX acaba como começou, com um forte sentimento de ‘atraso’ em relação à Europa. Estudos, diagnósticos e manifestos indignam-se com o estado da escola e reclamam medidas urgentes.»¹⁷⁰

Em outras paragens, a análise histórica dos falhanços das reformas educativas e das suas razões já deu origem a belíssimos estudos¹⁷¹, pois não são apenas os sucessos que merecem destaque e por vezes é necessário compreender qual a melhor maneira de planear a mudança e remover os obstáculos¹⁷². Aliás, a falta de percepção da distância que vai entre a construção legislativa e retórica da mudança/reforma e a sua exequibilidade prática, explica muito do insucesso das políticas educativas em Portugal nos últimos 150 anos e, como se verá em outras páginas, talvez explique como os indicadores estatísticos educativos têm um comportamento bem mais sereno do que os discursos produzidos sobre a Educação.

Felizmente, o final do século XX assistiu, nomeadamente em função da actividade de algumas equipas de investigação, entre as quais o grupo animado por António Nóvoa (aqui colmatando uma lacuna que há muito vinha a apontar a esta área de estudos) mas não só, a um trabalho de inventariação, tratamento e publicação de uma imensidão de dados indispensáveis para uma mais fácil realização de outros estudos, o que é sempre um esforço de valor inestimável¹⁷³.

Em simultâneo, como já vimos foi-se densificando, embora ainda de forma algo irregular, alguma produção teórica em torno da História da Educação, aqui aproximando-a dos debates em decurso nas Ciências Sociais em geral, e mais particularmente nas Ciências da Educação¹⁷⁴. No entanto, e apesar da deriva da História da Educação mais para o campo das Ciências da Educação ou inclusivamente alguma tendência para a sua subalternização como área disciplinar prioritária¹⁷⁵, a ligação à História permaneceu e, entre outros aspectos e como

¹⁷⁰ Nóvoa (2005), p. 121.

¹⁷¹ Sendo talvez o melhor o de Diane Ravitch (2000), *Left Back – A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon and Schuster.

¹⁷² Ana Benavente (1999), *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição (1ª de 1990), p. 318.

¹⁷³ O volume de António Nóvoa (2005), *e vid ente mente. A Educação Portuguesa – Corpus Documental (séculos XIX-XX)*. Porto. Edições ASA, contém em formato digital o repositório imprescindível de quase todo esse trabalho anterior, ao qual se deve juntar o volume coordenado também por António Nóvoa com Ana Teresa Santa Clara (2003), *“Liceus de Portugal” – Histórias, Arquivos, Memórias*, Porto, Edições Asa.

¹⁷⁴ Ver por exemplo um esboço de “cartografia social” em Luiza Cortesão et alli (2001), “Mapeando decisões no campo da Educação no âmbito do processo de realização das políticas educativas” in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 45-58. No mesmo número da revista em causa, também é interessante o artigo de José Alberto Correia (2001), “A Construção Científica do Político em Educação”, pp. 19-43. No plano da relação entre escola de massas e globalização, ver Rui Machado Gomes (2001), “A globalização da escola de massas: perspectivas institucionalistas e genealógicas” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 61, pp. 135-167.

¹⁷⁵ Não deixa de ser interessante a progressiva redução, pelo menos em termos de classificação como tal, das comunicações de “História da Educação” apresentadas aos Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Por exemplo nas muitas dezenas dos textos publicados nas atrás mencionadas actas do 5º Congresso

já ficou referido, permitiu que assim beneficiasse dos progressos que também se deram na própria produção historiográfica.

O equilíbrio existente, passa pela incorporação de contributos dos dois “lados”, que nem sempre se assumem como antagónicos mas que agem muitas vezes como tal, e pela sua articulação, ou seja, não renegando as origens da disciplina no campo da História (ela própria já objecto de sucessivas reflexões internas sobre o seu campo de estudo), procurar não perder o contacto com os avanços verificados em outras áreas das Ciências Sociais, daí o interesse de colher o que possam ter de útil as “etno-metodologias”, as investigações “qualitativas”¹⁷⁶ e outras perspectivas oriundas de diversos campos do saber, por forma a alargar o leque de recursos ao seu dispor é estabelecer ponte(o)s de contacto entre diferentes formas de encarar a condução da investigação no campo educativo, não cedendo a velhos vícios e hábitos para o isolamento e para a desvalorização das vias que se adivinham concorrentes ou que se encaram como ameaçadoras.

Neste início do século XXI a História da Educação, mesmo em Portugal onde o seu desenvolvimento ainda nem sempre é o desejável, só ganha em afirmar-se e assumir-se claramente como disciplina transversal e capaz de colher nos diversos campos disciplinares que as suas fronteiras móveis intersectam, os contributos mais úteis para o seu enriquecimento conceptual e metodológico, sem com isso abandonar por completo a sua base empírica tradicional. Caso contrário, corre o risco de se ver amputada de diversas áreas, reclamadas por outros campos disciplinares.

Ou seja, deve ser no desenvolvimento paralelo ou articulado de uma investigação empírica inédita – seja porque os dados de base são novos, seja porque os métodos ou abordagens ainda não se aplicaram na área – e de uma sofisticação da especulação teórica adaptada ao caso nacional, que se deve encontrar uma identidade própria e um equilíbrio para os novos avanços, apenas evitando excessivas colagens a modelos importados de outros contextos com percursos que pouco terão de comum com o nosso. Analisar a nossa realidade, e procurar transformá-la, pelo prisma de modelos construídos sobre sociedades e contextos educativos com características e trajectos completamente diversos do nosso, tende a resultar na aplicação de fórmulas perfeitamente desajustadas.

realizado em 2000, apenas 3 surgem como tal. Cf. índice em Margarida Fernandes *et alli* (2002), *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Lisboa/Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. V-XII.

¹⁷⁶ Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora; Michelle Léssard-Hébert *et alli* (1994), *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. Ver ainda, como súmula dos métodos à disposição do investigador educacional, Bruce W. Tuckman (2000), *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar um projecto de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mas este problema da importação de modelos estranhos à nossa realidade, muitas vezes de forma acrítica, em virtude da subalternização de um indispensável conhecimento das raízes históricas do presente, é apenas um dos muitos com que a investigação em História da Educação se pode confrontar. Como já atrás se referiu, outro perigo é o excessivo desejo de demonstrar um carácter “aplicado” e uma conseqüente “colagem” aos poderes do momento e às agendas políticas em matéria educativa, o que pode levar a efeitos como a subordinação da investigação a interesses políticos e um eventual, mesmo que involuntário, enviesamento da pesquisa.

É certo que este descomprometimento com a acção política ainda não foi conseguido, nem se adivinha completamente viável, por várias razões como a permanente sedução em influenciar o poder e acção política, a dependência financeira do Estado para se desenvolverem projectos com alguma envergadura, mesmo quando integrados nas instituições académicas que actualmente enquadram a investigação no campo educativo, ou a mera convicção dos investigadores em Educação de que esse é o caminho correcto.

Mas independentemente das tendências que se venham a mostrar dominantes, como principais carências em todo este panorama permanecem aspectos como, do lado dos materiais disponíveis para trabalho, a ausência de uma política integrada de organização dos fundos arquivísticos, sendo aqui de destacar a precariedade em que se encontra o enorme acervo do Arquivo Histórico do Ministério da Educação, sumariamente inventariado e com muito por saber exactamente onde está o quê; em segundo lugar, ao nível da produção, permanece a necessidade de manter equipas de investigação em funcionamento com planos de investigação sistemáticos sobre determinados temas (instituições, práticas pedagógicas, grupos sociais, modelos gestão escolar, de organização do espaço e tempo) e períodos históricos; por fim, é indispensável, do lado da circulação dos conhecimentos, a criação de bases de dados das pesquisas realizadas e de redes de distribuição da informação já existente e acessível aos investigadores que desenvolvem a sua actividade neste campo disciplinar, para que o diálogo de possa verdadeiramente realizar de forma frutuosa e não conflitual.

Isto porque o trabalho de investigação vai-se acumulando em diferentes direcções, fazendo prever que no final desta primeira década do novo século se fará sentir a necessidade de, mais do que inventariar e segmentar as tendências que agora já se vislumbram, fazer uma síntese global que atribua um sentido ao conjunto, por forma a criar uma plataforma firme para arrancar para outros horizontes.

Neste contexto, de que forma se posiciona o presente estudo, que filiação reclama, em que tendência se pretende inserir. Em boa verdade, perante as cartografias disponíveis, é difícil

decidir por uma das “marcas” e ao mesmo tempo resistir aos apelos atractivos lançados de diversas direcções. Que fazer? Optar pela segurança de modelos já testados, não muito inovadores, mas seguros em termos de obtenção de resultados ou arriscar por uma das novas fórmulas da moda, embora com a sensação de uma eventual inadequação a alguns objectos de estudo?

Em coerência, o presente trabalho procura recolher de forma evidente a herança mais tradicional da História da Educação em aspectos como a unidade de análise, o recurso aos dados quantitativos, o privilégio da diacronia e de alguma descrição como motor de desenvolvimento da sua estrutura discursiva. Mas em contrapartida, contém elementos que se enquadram de forma igualmente clara em alguns campos menos tradicionais da História da Educação, abrindo-se a algumas das novas tendências, desde logo pelo tema (a educação de um determinado segmento da população), como pelo esforço por combinar diversos tipos de materiais (quantitativos e seriáveis, mas também discursivos e qualitativos) e pelo desejo de reinterpretar muito do que é assumido como adquirido nos discursos (historiográfico e educacional) dominantes sobre vários aspectos da educação feminina e da sua evolução, não esquecendo ainda a tentativa de incorporar um elemento “comparativista”, mesmo se atípico neste campo disciplinar, através do estabelecimento de análises paralelas e comparativas entre a progressão de mulheres e homens nos diversos níveis e funções d(n)o sistema de ensino.

Por outro lado, o questionamento da validade dos discursos e explicações existentes sobre o fenómeno estudado, mediante um novo olhar sobre fontes conhecidas ou a exploração de outras menos conhecidas ou usadas, insere-se numa tendência de, não propriamente desconstruir por completo esses mesmos discursos, mas antes de os submeter a um novo olhar e à prova da validação por via documental.

Lançando aqui mão da visão popperiana da impossibilidade de validação absoluta do conhecimento científico e da necessidade de o ir confrontando com novas formas de verificação, através de uma estratégia de *falsificação*¹⁷⁷ sucessiva. O objectivo deste estudo é tentar aferir até que ponto as explicações disponíveis para a evolução da educação feminina no século XX, assim como as propostas que foram sendo e ainda são feitas para a desenvolver, suportam a análise com base em pressupostos ligeiramente diversos dos que lhe têm convencionalmente servido de suporte, assim como o confronto com uma outra forma de tratar e interpretar os materiais disponíveis, alguns dos quais inéditos.

¹⁷⁷ Karl Popper (1987), pp. 21-22.

De acordo com esta perspectiva, a presente investigação não procura ser apenas cumulativa em relação ao que já existe neste campo de estudos e nesta área temática, optando por se afirmar como uma releitura crítica do que existe, assinalando-lhe incongruências e procurando suprir-lhe algumas das lacunas mais visíveis. Embora sempre com a âncora bem fixa nos métodos de uma História encarada como uma disciplina aberta e a consciência de que todo o conhecimento alcançado nas Ciências Sociais e Humanas, ainda mais do que nas Naturais, está destinado a ser transitório e objecto de reavaliações e novas “falsificações”.

3. A História da Mulher, a Questão do «Género» e o Feminismo

«Quais são as categorias e papéis que constituem cada pessoa individual?

Em primeiro lugar, a categoria do género sexual. Se não imutáveis, as classificações por género são universais e penetrantes. Estão também na origem de outras diferenças e subordinações. Somos de muitas formas, subtilezas bem como patentes, definidos pelo nosso género, tal como o são muitas oportunidades e recompensas na vida.»¹⁷⁸

Uma História da Educação Feminina, para mais ao longo de todo um século, não pode ignorar todo um conjunto de questões que se levantam em torno de um dos aspectos fundamentais do seu objecto de estudo, conforme formulado no próprio título. Para além das questões da “História” e da “Educação”, temos a questão do “Feminina” que nos remete, no mínimo, para duas problemáticas: a primeira, para a “Mulher” enquanto objecto de estudo da História e a segunda para a introdução do “género” enquanto categoria de análise nas Ciências Sociais e Humanas, em geral, e na História, mais em particular.

No entanto, estas problemáticas estão irremediavelmente entrelaçadas com uma outra, de natureza mais prática e com implicações na dimensão “política”, digamos assim, da pesquisa que é o feminismo e a pretensão de autoridade que algumas correntes suas afirmam ter sobre a produção do conhecimento na área dos “Estudos sobre a Mulher”, para usar a formulação disponível mais ampla.

Torna-se assim necessário percorrer os caminhos da História da Mulher nas últimas décadas, assistir à introdução e generalização do conceito de “género” nas Ciências Sociais e Humanas e, em seguida, analisar como o movimento feminista acompanhou, modelou, promoveu dirigiu ou beneficiou, destas duas evoluções no campo da pesquisa.

¹⁷⁸ Anthony D. Smith (1997), *A Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva, pp. 16-17

3.1 – A História da Mulher

Formulada enquanto tal, a “História da Mulher” é uma área da investigação historiográfica que se começa a autonomizar na década de 70, nos dois lados do Atlântico mas principalmente na Europa, embora com uma evolução algo diferenciada na chamada “Europa Continental”, em especial no que podemos considerar a “escola francesa dos *Annales*”, e no mundo anglo-saxónico, com destaque para a História Social britânica.

Se ocasionalmente a Mulher já antes surgira como objecto de estudo da História na historiografia europeia contemporânea, em termos individuais (centrando-se em figuras de excepção como Isabel I, Catarina de Médicis, Catarina, a Grande) ou mesmo colectivos¹⁷⁹, só nos anos 70 a sua presença ganha crescente importância como objecto central de análise, graças ao alargamento epistemológico dos campos de estudo da História introduzido pela *Nova História*.

É neste período que a nova geração de historiadores “dos *Annales*”, propõe a abertura da História a «novos problemas», a «novas aproximações e a «novos objectos»¹⁸⁰, nos quais, é certo que nem sempre de forma explícita, se vai poder enquadrar a nascente História da Mulher, área transversal por excelência da disciplina histórica, entre a História Social mais tradicional e a emergente História das Mentalidades, e de fronteira por vezes ténue com a Antropologia e a Sociologia. A abordagem de temáticas como a vida familiar e o casamento, a afectividade e os comportamentos sexuais, a representação do corpo e a moda, a prostituição, o lazer, entre muitos outros, permitiu que a Mulher surgisse como objecto de estudo, de pleno direito, ou na sua relação com o Homem em diferentes contextos sociais.

Michelle Perrot afirma ter sido em 1973 que, pela primeira vez, funcionou um curso de História da Mulher na Universidade de Paris VII, dirigido por si, Fabienne Bock e Pauline Schmitt Pantel. Entretanto, Philippe Ariés publica o seu clássico estudo sobre *A criança e a vida familiar no Antigo Regime* que viria a ficar emblemático quanto a uma nova forma de ver/ler/escrever a História. Como em muitas outras situações, esta data funciona como um marco simbólico de abertura de um período que se revelaria bastante fértil na historiografia

¹⁷⁹ Investigações mais ou menos pontuais sobre as mulheres trabalhadoras vão surgindo desde o início do século XX, um pouco na tradição dos estudos do período vitoriano sobre os chamados “tipos sociais”. Entre outros, destaquem-se aqui, em três momentos distintos, os trabalhos de Alice Clark (1919), *Working Life of Women in the Seventeenth Century*. London: G. Routledge and Sons, de Ivy Pinchbeck (1968, edição original de 1930), *Women Workers and the Industrial Revolution, 1750-1850*. N. York: A. M. Kelley, ou de Margaret Hewitt (1958), *Wives and Mothers in Victorian Industry*. Londres: Rockliff.

¹⁸⁰ Subtítulos dos três volumes da obra colectiva *Faire de l'Histoire* dirigida em 1974 por Jacques Le Goff e Pierre Nora (Paris: Gallimard; edição portuguesa da Bertrand Editora em 1987 com o título *Fazer História*)

francesa sobre a História da Mulher e temas com ela relacionados¹⁸¹. Laure Adler, Phillippe Ariés, Elizabeth Badinter, Alain Corbin, Pierre Darmon, Charles Duby, Arlette Farge, Jean-Louis Flandrin, Catherine Fouquet e Yvonne Knibiehler, J. Gélis, François Lebrun, Philippe Perrot, Jacques Roussiaud, Martine Segalen, Jacques Solé, Yvonne Vérdier, são apenas alguns dos nomes que participam num movimento de renovação dos campos de estudo da História em que a Mulher tem um papel relevante em diversos contextos históricos e sociais¹⁸². São cerca de dez anos de uma produção historiográfica muito rica, embora sem uma ligação directa ao movimento feminista e sem uma tentativa de sistematização teórica que procurasse definir e autonomizar com clareza esta área de estudo até à publicação do volume *Une Histoire des femmes, est-elle possible* em 1984 sob a direcção de Michelle Perrot. Aí se faz um primeiro ponto da situação da História da Mulher ao fim de uma década de trabalho, particularmente no caso da escola francesa, e se ensaiam os primeiros passos de conceptualização deste campo historiográfico (caso dos ensaios de Arlette Farge e Jacques Revel).

Apesar das pistas abertas por Michel Foucault para o relacionamento da história da sexualidade com os mecanismos de poder¹⁸³, que teriam bem maior sucesso além-Atlântico, a História da Mulher continuaria em França e, em certa medida, em toda a Europa Continental

¹⁸¹ Curiosamente, é muitas vezes esquecida a monumental *Histoire Mondiale de la Femme* dirigida por Pierre Grimal e publicada em 1974 pela Nouvelle Librairie de France. Apesar do seu carácter tradicional, não deixa de revelar uma acumulação de informação bastante assinalável num campo da História que então se afirmava estar esquecido.

¹⁸² Laure Adler (1990, edição original de 1983), *Segredos de Alcova – História do Casal de 1830 a 1930*. Lisboa: Terramar; Phillippe Ariés (1988, edição original de 1973), *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água; Elizabeth Badinter (s.d., edição original de 1980), *O Amor Incerto – História do Amor Maternal do séc. XVII ao séc. XX*. Lisboa: Relógio d'Água; Alain Corbin (1978), *Les Filles de noce. Misère sexuelle et prostitution au XIX^e siècle*. Paris: Aubier; Pierre Darmon (1977), *Le mythe de la procréation à l'âge baroque*. Paris: Pauvert; idem (1979), *Le tribunal de l'impuissance – Virilité et défaillances conjugales dans l'Ancienne France*. Paris: Éditions du Seuil; Pierre Darmon (1983), *Mythologie de la femme dans l'Ancienne France*. Paris: Éditions du Seuil; Georges Duby (1988, edição original de 1981), *O Cavaleiro, a Mulher e o Padre*. Lisboa: D. Quixote; Jean-Louis Flandrin (1975), *Les Amours paysannes – Amour et sexualité dans les campagnes de l'ancienne France. XVI^e-XIX^e siècles*. Paris: Gallimard; idem (1976), *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*. Poitiers-Ligugé: Hachette; idem (1981), *Le sexe et l'Occident – Évolution des attitudes et des comportements*. Paris: Éditions du Seuil. Arlette Farge e C. Klapisch-Zuber (1983), *Madame ou mademoiselle? Itinéraires de la solitude féminine em France au XIX^e siècle*. Paris: Montalba; Catherine Fouquet e Yvonne Knibiehler (1983), *La Beauté, pour quoi faire? Essai sur l'histoire de la beauté féminine*. Paris: Temps Actuels; Jacques Gélis (1984), *L'Arbre et le fruit. La naissance dans l'Occident moderne - XVI^e-XIX^e siècle*. Paris: Fayard; François Lebrun (1975), *La vie conjugale sous l'Ancien Régime*. Paris: Armand Colin. Phillippe Perrot (1984), *Le travail des apparences ou les transformations du corps féminin XVIII^e-XIX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil. Jacques Roussiaud (1986, edição original de 1984), *La prostitution en el Medievo*. Barcelona: Ariel; Martine Segalen (1980), *Mari et femme dans la société paysanne*. Paris: Flammarion. Jacques Solé (1976), *L'Amour en Occident à l'époque moderne*. Paris: Albin Michel; Yvonne Vérdier (1979), *Façons de dire, façons de faire. La laveuse, la couturière, la cuisinière*. Mayenne: Gallimard. Não esquecer ainda o volume colectivo apresentado por Jean-Paul Aron (1980) – *Misérable et glorieuse la femme du XIX^e siècle*. Paris: Fayard ou alguns dos artigos presentes na compilação organizada por Phillippe Ariés e André Béjin (1983, edição original de 1982), *Sexualidades Ocidentais*. Lisboa: Contexto.

¹⁸³ Michel Foucault (1976), *Histoire de la Sexualité – I – La volonté de savoir*. Mayenne: Gallimard.

dentro de quadros epistemológicos tradicionais, não desafiando os paradigmas dominantes, mesmo se inovava pelo novo “olhar” lançado sobre o passado.

Mas, a partir de meados de 80, mesmo o carácter de inovação se perde um pouco, entrando-se numa fase de maior popularização do tema – o que também acaba por revelar a sua aceitação junto da Academia e do público – de que pode ser exemplo a colecção “La Femme au temps de...” (Éditions Stock) que publica numerosos volumes ao longo dos anos 80 e 90.

O ponto da situação da História da Mulher na Europa Continental acaba por ser feito no início dos anos 90 na monumental *Histoire des Femmes* em 5 volumes dirigida por Georges Duby e Michelle Perrot¹⁸⁴. Como veremos mais adiante, analisando quer o seu conjunto quer a generalidade das suas partes (volumes ou capítulos), esta História da Mulher está longe de corresponder a alguns dos desafios que então se faziam no mundo anglo-saxónico pois adopta na sua organização a periodização tradicional (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea), toma a(s) Mulher(mulheres) como um objecto de estudo similar a qualquer outro e não ensaia propostas metodológicas novas.

Situação um pouco diversa é a que se vive, no mesmo período, do outro lado do canal da Mancha e, ainda mais, do outro lado do Atlântico. No caso da Grã-Bretanha, a introdução do tema da Mulher como objecto de estudo da História tem uma evolução e características algo diferentes, bem como uma cronologia um pouco mais tardia com um “atraso” de meia década em relação ao que se passa em França¹⁸⁵.

Embora com naturais excepções singulares¹⁸⁶, os primeiros trabalhos em que a temática feminina é afluída de forma mais ou menos explícita distribuem-se essencialmente em dois grandes grupos ou tendências: por um lado, um conjunto de estudos que tomam explicitamente a Mulher como tema concentram-se na abordagem de um período de tempo relativamente limitado (do início do chamado “período vitoriano” à deflagração da Segunda Guerra Mundial) e de temáticas algo circunscritas como a família, o mundo do trabalho, e muito em especial a “primeira vaga” do movimento feminista britânico¹⁸⁷. Por outro, um

¹⁸⁴ Georges Duby e Michelle Perrot (1991), *Storia delle Donne*. Roma/Bari: G. Laterza & Figli Spa (edição francesa quase em simultâneo pela Plon).

¹⁸⁵ Mesmo se é de 1975 a publicação de um texto que se pode considerar como a afirmação da legitimidade de uma História da Mulher na Universidade. Cf. Carl Degler (1975), *Is There a History of Women*. London: Oxford University Press.

¹⁸⁶ É o caso de Eileen Power (1975), *Medieval Women*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁸⁷ Olive Banks (1981), *Faces of Feminism – A Study of Feminism as a Social Movement*. Oxford: Martin Robertson; Les Garner (1984), *Stepping Stones to Women's Liberty: Feminist Ideas in the Women's Suffrage Movement 1900-1918*. London: Heinemann; Pat Jalland (1986), *Women, Marriage and Politics. 1860-1914*. Oxford: Clarendon Press; Angela V. John, ed. (1986), *Unequal Opportunities. Women's Employment in England, 1880-1918*. Oxford: Basil Blackwell; Jane Lewis, ed. (1987), *Labour and Love. Women's Experience of Home and Family. 1850-1940*. Oxford: Basil Blackwell; Carol Dyhouse (1981), *Girls Growing Up in Late*

diferente género de trabalhos em que a Mulher surge de forma mais indirecta e no contexto da sua relação sexual/familiar com o Homem, debruçam-se preferencialmente sobre o período pré-industrial e enquadram-se numa História Social de linhagem mais tradicional, embora com recurso a fontes e métodos de análise mais inovadores (caso dos métodos quantitativos)¹⁸⁸.

Na Grã-Bretanha, a reflexão teórica sobre a História da Mulher é marcada principalmente pela produção historiográfica sobre a História do Feminismo, mesmo se o conteúdo “político” dos discursos está mais virada para o passado do que para a acção no presente ou futuro imediato. Como em outra passagem veremos, esta dimensão ir-se-á encontrar principalmente na Sociologia, com destaque para a Sociologia da Educação.

Já a tradição americana do estudo da Mulher não passa tanto pela História mas mais pelo que normalmente se designam por Ciências Sociais, com destaque para a Antropologia, a Psicologia Social e a Sociologia, e por uma ligação mais directa com o activismo político, nomeadamente com a luta pelos direitos cívicos das mulheres nos Estados Unidos da América desde meados dos anos 60. É neste âmbito e contexto que vai nascer o conceito de *Género*, que é criado e se consolida do outro lado do Atlântico desde o início dos anos 70. Por ser esta uma criação mais especificamente norte-americana e de início pouco ligada com as formas tradicionais da disciplina histórica, iremos aqui tratá-la fora do contexto da História da Mulher.

3.2 – O “Género” enquanto categoria de análise

O «género» enquanto categoria de análise nas Ciências Sociais e Humanas é um fenómeno característico das últimas décadas do século XX, surgindo em conjunto com toda uma panóplia de novas categorias analíticas nascidas de movimentos socio-culturais e mesmo políticos como o estudo das desigualdades, o feminismo de segunda vaga, o pós-modernismo, os estudos culturais ou a introdução dos *women studies* nos currículos académicos das universidades anglo-saxónicas.

Victorian and Edwardian England. London: Routledge and Keegan Paul. Carol Dyhouse (1989), *Feminism and the Family in England. 1880-1939*. Oxford: Basil Blackwell.

¹⁸⁸ Lawrence Stone (1988, edição original de 1977), *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*. London: Penguin; Alan MacFarlane (1986), *Marriage and Love in England. Modes of Reproduction 1300-1840*. Oxford: Basil Blackwell; Peter Laslett, ed. (1980), *Bastardy and its Comparative History. Studies in the History of Illegitimacy and Marital Nonconformism*. London: Edward Arnold. Embora com origem nos E.U.A., pode associar-se a esta tendência o nome de Edward Shorter (1981, edição americana original de 1975), *Naissance de la Famille Moderne - XVIII^e-XX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil; idem (1982), *A History of Women's Bodies*. New York: Basic Books.

A sua arqueologia não é muito problemática na origem: a introdução do conceito de «género» tem cerca de três décadas e é atribuída convencionalmente a Ann Oakley na sua obra *Sex, Gender & Society* (1972). Embora se possam encontrar antecedentes mais ou menos remotos para a entrada de uma categoria deste tipo na análise dos fenómenos sociais e históricos, de forma explícita ou não, é Oakley que pela primeira vez propõe o *género* como categoria de análise **social** claramente distinta da variável *sexo*, tida como relativa ao mundo **biológico**.

«"Sexo" é uma palavra que se refere às diferenças biológicas entre macho e fêmea: à diferença visível na genitalia, a diferença com ela relacionada na função procreadora. "Género", contudo, é uma questão de cultura: refere-se à classificação social em "masculino" e "feminino".»¹⁸⁹

Antes dessa data, e mesmo depois, poder-se-ia questionar com maior ou menor fundamentação se esta distinção seria assim tão essencial para as Ciências Sociais e Humanas mas o contexto político e intelectual em que surge – no auge da segunda vaga do movimento feminista internacional e em plena ascensão do discurso pós-moderno – vai trazer-lhe um imediato sucesso e rápidas reacções de adesão e rejeição. A combinação da sua utilidade como conceito não apenas no campo da análise social como no do combate político pelos direitos das mulheres, fez com que o «género» se tornasse um estandarte do movimento e discurso feministas dos anos 70, beneficiando da fragmentação pós-moderna dos campos do saber para se espalhar e contaminar com maior ou menor profundidade todas as Ciências Sociais, com destaque para a Antropologia e a Sociologia, onde primeiro se começaram por inscrever os chamados "Estudos sobre o Género" (*gender studies*), partilhando um espaço onde também se movem, em parte, os "Estudos Feministas" (*feminist studies*), os "Estudos sobre a Mulher" (*women's studies*) ou mesmo a mais tradicional "História da Mulher", sobre cujas identidades e fronteiras me deterei mais adiante.

Voltando à difusão do conceito de «género» pelas Ciências Sociais e Humanas e à sua progressiva sofisticação teórica, encontramos ao longo das décadas de 70 e 80 alguns **textos** que, pelo impacto que tiveram na sua época, se assumem como **fundadores** de uma nova forma de abordagem dos fenómenos sociais e históricos e que marcaram as investigações subsequentes.

A linhagem estabelecida convencionalmente¹⁹⁰ dá um peso predominante aos textos anglo-saxónicos nos quais a introdução do termo *gender* é mais imediata e óbvia, embora por vezes

¹⁸⁹ Ann Oakley (1972), *Sex, Gender & Society*. New York: Harper & Row, p. 16.

¹⁹⁰ Cf. os exemplos recentes, em língua portuguesa de Guacira Lopes Louro (2000), "Um olhar feminista sobre a educação" in *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora, pp. 9-23 e Lígia Amâncio (2003), "O género no discurso das ciências sociais" in *Análise Social*, vol. XXXVIII, nº 168, pp. 687-714.

ainda se verifique o uso de *sex* em contextos similares, o que revela alguma indefinição terminológica. Ao longo dos anos 70, a aplicação do conceito e a clarificação da oposição de origem social do binómio Masculino/Feminino começa por estender-se primeiro à Antropologia, à Psicologia Social e à Sociologia, em obras com tanto de pioneiro e inovador quanto de activismo voluntarista e um pouco ingénuo na sua formulação. Neste caso encontram-se alguns dos estudos incluídos no volume *Toward an Anthropology of Women*, com destaque para um artigo de Gayle Rubin que introduziria a noção, inspirada por Lévi-Strauss, da existência de um *sex-gender system*¹⁹¹ em que são os intercâmbios, e não a propriedade, o que regula as relações entre os sexos.

Em 1975, Natalie Zemon Davis faz a primeira inflexão no sentido da aplicação do conceito à História, considerando a existência de uma História da Mulher, que afirma encontrar-se então em transição na Europa¹⁹². No seu ensaio publicado originalmente na revista *Feminist Studies*, Davis introduz diversas questões que, talvez pelo seu carácter mais problemático para as prioridades do movimento feminista, nem sempre colheram toda a atenção merecida e a adequada exploração: em primeiro lugar que a História é porventura o campo disciplinar mais fértil para a aplicação concreta do «género» enquanto categoria de uma análise diferenciada da experiência feminina (esta autora não o explicita tão claramente como o fará uma década depois Joan Scott); em segundo, que a oposição masculino/feminino não é equivalente à oposição natureza/cultura, como por vezes existia tendência a considerar atendendo à função reprodutora e maternal da Mulher¹⁹³; em terceiro, que o estudo dos «sexos» (ainda é este o termo que usa com maior frequência) tem consequências profundas na definição dos períodos históricos (o que é retomado por Joan Kelly quase em simultâneo). Por fim, destaca a necessidade de estender o estudo da História não só às mulheres na sua especificidade mas também aos próprios homens, para melhor se compreenderem as relações dos géneros ao longo do tempo. O seu discurso é consistentemente contra a excessiva simplificação dos conceitos e pela atenção à fundamentação histórica da sua aplicação, no sentido de evitar generalizações com escasso suporte empírico.

No ano seguinte, Joan Kelly volta a tocar em algumas destas questões, novamente numa perspectiva de História da Mulher, no quarto número da recente revista *Signs*, reforçando um

¹⁹¹ Gayle Rubin (1975), "The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex" in *Towards an Anthropology of Women* (edited by Rayna Reiter). New York: Monthly Review Press, pp. 157-210.

¹⁹² Natalie Z. Davis (1976), - "Women's History in Transition: The European Case" in *Feminist Studies*, vol. 3, nºs ¾, pp. 83-103.

¹⁹³ Veja-se a este propósito o texto introdutório de Sherry B. Ortner e Harriet Whitehead ao volume *Sexual Meanings - The Cultural Construction of Gender and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press (1981).

discurso de conteúdo feminista mas com cuidados metodológicos na sua aplicação à investigação¹⁹⁴. Antes de mais, Kelly identifica as três áreas em que a História da mulher veio revitalizar a teoria e o pensamento histórico: a periodização, as categorias da análise social e as teorias da mudança social. No primeiro caso, contestam-se as tradicionais divisões cronológicas da História pois, se alegadamente correspondem a fases do desenvolvimento humano (exemplifica com a civilização ateniense, o Renascimento e a Revolução Francesa), isso não tem correspondência na metade feminina da população humana. No segundo caso, a autora continua a usar o termo «sexo», ignorando ainda o de «género», como categoria social e retoma boa parte do discurso de Davis no que diz respeito à necessidade de compreender as relações sociais entre os **dois** sexos ao longo da História. Por último, Kelly levanta diversas questões, retomando um pouco o pensamento de Engels, como a divisão sexual do trabalho na família e na sociedade e o controle da propriedade, considerando que as questões da desigualdade social (proprietários/trabalhadores) serão menos importantes do que as relações de subordinação estabelecidas entre os sexos¹⁹⁵.

Embora revele claramente o seu envolvimento nas correntes feministas e admita que a razão dominante para o estudo das relações sociais entre os sexos é de ordem política, Kelly não deixa de sublinhar a necessidade de a História da Mulher ser «aberta» à «outra metade» (leia-se «aos homens») da História, em particular no contexto familiar. Este é, portanto, um texto claramente de transição que ainda está na fase dos primeiros passos de uma clarificação conceptual e metodológica, mas que é lúcido no equilíbrio/compromisso que procura entre o activismo político e o rigor da análise histórica.

Em 1979, num texto algo curto mas incisivo¹⁹⁶, Joan Kelly apresentaria uma proposta de unificação do que então já se apresentava como uma fragmentação do movimento feminista no plano teórico em torno das implicações do estudo das questões do género, entre as tendências de matriz mais vincadamente marxista que sublinhavam o aspecto da **dominação material** das mulheres pelos homens¹⁹⁷, e as facções feministas radicais mais influenciadas pela psicanálise que preferiam destacar a **dominação sexual** das mulheres, em virtude do controle do seu corpo pelos homens.

¹⁹⁴ Joan Kelly (1976), "The Social Relations of the Sexes. Methodological Implications of Women's History" in *Signs*, vol 1, nº 4, pp. 809-823; também em Joan Kelly (1984), *Women, History and Theory – The Essays of Joan Kelly*. Chicago/London: The University of Chicago Press, pp. 1-18.

¹⁹⁵ Kelly (1984, pp. 14-15.

¹⁹⁶ "The Doubled Vision of Feminist Theory", publicado originalmente em 1979 na revista *Feminist Studies*, vol. 5, nº 1, pp. 216-227, e retomado em Kelly (1984), pp. 51-64.

¹⁹⁷ Uma tradição feminista marxista mais acentuada encontra-se em trabalhos como os de Juliett Mitchell, Sheila Rowbotham, Shulimath Firestone ou Catherine MacKinnon.

A ligação entre o feminismo, a psicanálise e a construção social das identidades de género anima uma outra corrente de pensamento que tem o seu apogeu nos anos 70 com a publicação da obra *The Reproduction of Mothering* por Nancy Chodorow. Publicado em 1978, este é um dos trabalhos que, ao tentar analisar a temática do género sob a perspectiva da psicanálise e relacionar essa análise com a agenda político-social feminista, obtém maior impacto e influência junto do crescente público académico interessado nas questões femininas. A análise de Chodorow pode ser dividida em quatro momentos: o processo pelo qual as mulheres se tornam heterossexuais, porque surge nas mulheres o desejo de serem mães, quais os traços de personalidade específicos das mulheres e, por fim, de que forma o padrão de dominação das mulheres pelos homens que tudo isto implica pode ser mudado.

O seu argumento central, no que aqui mais nos interessa relativamente ao género enquanto categoria social, é o de que a desigualdade dos papéis tradicionais na família entre homens – pais/filho(s) – e mulheres – mãe/filha(s) – leva ao estabelecimento de uma relação muito estreita entre os elementos femininos, o que conduz à perpetuação/reprodução do papel de mãe¹⁹⁸, de geração em geração. As implicações práticas desta visão, que subentende a existência de um pai “ausente” do lar na maior parte do tempo, e de uma mãe sempre “presente”, passam pela proposta de transformação dos papéis masculino e feminino na família, no sentido de uma igualdade de funções e poder, de forma a criar uma sociedade mais justa e igualitária, da qual desapareçam todos os traços da dominação social masculina.

Mais do que quaisquer outras críticas que possam ter sido feitas a esta visão da reprodução dos papéis sociais no seio da família, a revisão que a própria autora faz das suas ideias no prefácio à edição actualizada da sua obra¹⁹⁹, diz muito sobre os limites da sua leitura inicial dos papéis masculino e feminino na família, desde os seus fundamentos teóricos ao carácter muito datado e localizado da sua perspectiva. Numa entrevista recente, Nancy Chodorow revisita com aparente pouco orgulho as suas ideias de outrora:

«Penso que foi escrito do ponto de vista de alguém que não era mãe, foi escrito do ponto de vista de uma geração de pessoas em que os pais estavam realmente ausentes. Quero dizer, agora estou consciente de que a minha geração foi a geração da guerra, e havia toda a classe de razões para que os pais estivessem ausentes: os pais eram soldados, ou estavam a trabalhar

¹⁹⁸ Num jogo de palavras, que se veio a tornar muito corrente em diversas correntes feministas, em particular nas que consideram ser a linguagem um dos mecanismos fundamentais do exercício do poder e da dominação masculina na sociedade, Chodorow usa o termo *mothering* (exercício de ser mãe) e não *motherhood* (maternidade). Embora em muitas traduções das suas obras, ou em sínteses da sua argumentação, se utilize o termo “maternidade”, a autora parece tê-lo evitado deliberadamente no original.

¹⁹⁹ Nancy Chodorow (1999, edição original de 1978), *The Reproduction of Mothering – Psychoanalysis and the Sociology of Gender- Updated edition with a new preface*. Berkeley: University of California Press.

muitas horas, estavam saindo da Depressão, era a geração pré-baby boom, e os pais dos anos 50 não estavam realmente presentes. (...) penso que na realidade a ideia de que pais e mães seriam intermutáveis, e que tudo devia ser cinquenta/cinquenta não teve, em termos gerais, boas consequências.»²⁰⁰

Um pouco mais adiante, sublinha um ponto que muitas(os) das(os) autoras(es) feministas parecem ter esquecido nas suas propostas de reorganização da sociedade segundo princípios abstractos de justiça e igualdade social, mas pouco atentos às necessidades concretas dos indivíduos:

«(...) há uma assimetria, uma falta, de modo que nunca poderia haver uma adequação perfeita entre justiça social abstracta – engenharia social – e a sua relação com a subjectividade e o psiquismo das pessoas.»²⁰¹

Os anos 80 marcariam a consolidação dos novos campos do saber criados do cruzamento da fragmentação disciplinar característica do discurso pós-moderno com o activismo feminista e o crescente interesse pelas questões que podemos, por comodidade mas de forma redutora, englobar na designação de “Estudos sobre a Mulher”, nos quais a História da Mulher vai ganhando cada vez mais destaque.

Uma das áreas que ganhará crescente destaque será a do cruzamento das questões do género com a Biologia, numa tentativa de fundamentar alguma argumentação feminista com dados científicos que permitissem provar a falsidade do carácter natural do binómio macho/fêmea, homem/mulher, masculino/feminino, no próprio plano da anatomia humana. Tida como demonstrada a construção social do género, partia-se agora para a demonstração do carácter social da própria definição das categorias tradicionais de “sexo” dos indivíduos.

Talvez o mais importante contributo neste plano tenha sido o de Anne Fausto-Sterling que procuraria demonstrar que no plano biológico/anatómico não existe uma dicotomia entre as características sexuais dos indivíduos mas sim um *continuum*²⁰². Não apenas as categorias usadas normalmente na definição do género – masculino/feminino – seriam uma construção social, como o próprio sexo dos indivíduos enquanto categoria biológica ditada pelos seus caracteres sexuais primários e secundários não passaria de uma convenção social simplista e redutora, destinada a ocultar a diversidade anatómica humana. Para Fausto-Sterling, existem

²⁰⁰ “Psicoanálisis, estudios feministas y género”, entrevista a Nancy Chodorow por Mabel Burin e Irene Meler, disponível em <http://psicomundo.com/foros/genero/entrevista.htm>.

²⁰¹ Idem, *ibidem*.

²⁰² Anne Fausto-Sterling (1985), *Myths of Gender: Biological Theories about Women and Men*. New York: Basic Books.

cinco e não dois sexos²⁰³, e toda a organização da sociedade com base nas duas categorias convencionalmente estabelecidas está profundamente errada e é ditada por interesses políticos e morais que utilizam mecanismos repressivos (códigos morais de conduta, legislação regulamentadora dos comportamentos sexuais) para a manter.

A ultrapassagem desta situação é, contudo, possível e, na sua opinião, num futuro não muito distante, desde que o *gender lobby* consiga fazer avançar novas «políticas do género» (*gender politics*):

«Legalmente, o interesse do estado em manter um *gender system* dual foca-se nas questões do casamento, da estrutura familiar e das práticas sexuais. Mas o tempo aproxima-se do momento quando estas preocupações do estado nos parecerão arcaicas. (...) À medida que o nosso [dos E.U.A.] sistema legal se torna cada vez mais secularizado (como eu acredito que será) parece apenas uma questão de tempo até as últimas leis regulando o comportamento consensual no quarto se tornarem inconstitucionais. Nesse momento as últimas barreiras legais contra a emergência de um vasto leque de expressões de género desaparecerão.»²⁰⁴

Se esta poliformização do corpo humano e da sua identidade sexual é, do ponto de vista anatómico, inegável e não são as Ciências Sociais e Humanas que o podem confirmar ou infirmar, já considero, no entanto, que esta argumentação passa muito rapidamente sobre o facto de os três “novos” sexos serem infinitamente minoritários em termos quantitativos e de, por outro lado, ser possível defender que, mais do que “outros” sexos, serem “variantes” ou “recombinações” dos dois largamente maioritários.

Resta, de qualquer forma, a questão de a categorização dicotómica ser, se não insuficiente, pelo menos desatenta a todas as possibilidades anatómicas e ser uma convenção social com consequências práticas negativas para todos os indivíduos que nela se não enquadram.

Mas, em meados dos anos 80, a discussão em torno das questões do género não andariam todas por terrenos tão polémicos e com consequências aparentemente tão radicais para a nossa forma de encarar a espécie humana. No final de 1986 Joan Wallach Scott publicaria um artigo de grande influência²⁰⁵ por todo o continente americano (vejam-se a este propósito as

²⁰³ Anne Fausto-Sterling (1995), “The Five Sexes: Why Male and Female are not Enough” in Dina Anselmi e Anne Law (eds.), *Questions of Gender – Perspectives and Paradoxes*. Boston: McGraw-Hill, pp. 24-28 (artigo publicado inicialmente no número de Março/Abril de 1993 da revista *The Sciences*). Os cinco sexos seriam: macho, macho pseudohermafrodita, verdadeiro hermafrodita, fêmea pseudohermafrodita e fêmea.

²⁰⁴ Anne Fausto-Sterling (2000), *Sexing the Body – Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books, p. 113.

²⁰⁵ Joan W. Scott (1986), “Gender: A Useful Category of Historical Analysis” in *The American Historical Review*, vol. 91, nº 5, pp 1053-1075.

considerações de Guacira Lopes Louro e Anne Pérotin-Dumon²⁰⁶) e não só, no qual traria a discussão do género enquanto categoria de análise para o campo da História, privilegiando na sua argumentação o rigor e a coerência e não tanto (mesmo se não esquece) as questões mais relacionadas com as estratégias de intervenção socio-política do movimento feminista. Pela sua importância, este é um artigo que aqui merece uma análise um pouco mais longa e detalhada dos seus principais pontos.

Embora atenta à diversidade das perspectivas nascidas da adopção e aplicação do conceito pela Antropologia, pela Psicanálise, pela Sociologia ou pelos Estudos Culturais, Joan Scott afirma no seu texto a necessidade de dar especial atenção à natureza específica do trabalho do historiador e, recusando fórmulas excessivamente generalizantes e sempre um pouco simplistas, aos contextos históricos particulares em que as relações dos «géneros» podem e devem ser estudadas. A sua recusa por soluções mais evidentes leva-a a recusar uma associação então muito em voga entre classe, raça e género enquanto categorias equivalentes de análise das desigualdades na sociedade²⁰⁷. Em sua opinião, enquanto o conceito de *classe* assenta fundamentalmente na teoria marxista da evolução histórica, a *raça* e o *género* não beneficiam da mesma coerência teórica, tendo despertado numerosas posições teóricas ou apenas meras descrições das relações entre os sexos.

Por isso, torna-se necessário às(aos) historiadoras(es) feministas construir novas formulações teóricas por duas razões: primeiro, porque é necessário dar um sentido à acumulação de estudos particulares e procurar uma visão de síntese que explique as continuidades e descontinuidades e dê conta das persistentes desigualdades e das experiências sociais radicalmente diferentes existentes; segundo, porque a discrepância entre a grande qualidade dos estudos produzidos em História da Mulher e o seu estatuto académico marginal sublinha os limites de uma abordagem meramente descritiva que não interpela os conceitos

²⁰⁶ Guacira Lopes Louro (2000), "Um olhar feminista sobre a educação" in *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora, pp. 9-23. Anne Pérotin-Dumon (s.d.), "Género" in *El Género en Historia*. London: Institute of Latin American Studies (dossier disponível online em <http://www.sas.ac.uk/ilas>).

²⁰⁷ Esta recusa está longe de ser pacífica, pois esta é uma associação extremamente atractiva para algumas correntes feministas e não só, como se pode constatar, por exemplo, no volume editado por Esther Ngan-Ling Chow, Doris Wilkinson e Maxine Baca Zinn (1996), *Race, Gender & Class – Common Bonds, Different Voices*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications. No texto introdutório é afirmado que «Uma visão partilhada está emergindo através das disciplinas de que a raça, classe e género são determinantes inseparáveis das desigualdades. Funcionando interdependentemente, estas determinantes formam padrões interligados que servem como bases para o desenvolvimento de múltiplos sistemas de dominação que afectam o acesso ao poder e privilégios, influenciam relações sociais, constroem sentidos, e modelam a experiência quotidiana das pessoas. A tese deste livro é que *raça e classe são tão significativas como o género, cada qual contribuindo com bases para laços comuns assim como gerando padrões divergentes de relações sociais e experiências de vida que modelam a construção social de diversos tipos de mulheres e homens em diferentes contextos históricos e socioculturais.*» Esther Ngan-Ling Chow (1996), "Introduction: Transforming Knowledge: Race, Class, and Gender" in *Op. Cit.*, pp. xix-xx (itálico da autora).

disciplinares dominantes ou, pelo menos, que não os interpela de forma a contestar o seu poder e a transformá-los. Para Scott, às(aos) historiadoras(es) da Mulher tem sido suficiente provar que as mulheres têm uma História e que participaram em alguns dos momentos mais decisivos da história do mundo ocidental. Ora, é necessário uma análise não só da relação entre as experiências masculinas e femininas no passado mas também uma ligação entre a História passada e a prática historiográfica actual. As questões que se colocam são “Como o género trabalha nas relações sociais humanas?” e “Como o género dá sentido à organização e percepção do conhecimento histórico?” Para Scott, as respostas a estas questões dependem no género enquanto categoria analítica²⁰⁸.

Mas, até então, as(os) historiadoras(es) que tinham teorizado sobre o «género» tinham-se mantido no seio das estruturas tradicionais das Ciências Sociais, usando formulações antigas que forneciam explicações causais universais, mas que eram limitadas porque tendiam a conter generalizações simples ou redutoras que amputavam não apenas o sentido próprio da História da complexidade da causalidade social como o compromisso feminista com análises que conduzam à mudança. Scott considera ainda que a opção pelo «género» enquanto categoria de análise resultaria de uma tentativa de criar um campo de estudo que se dissociasse das facetas mais «estridentes» da política feminista e que se, «a “História da Mulher” proclamava a sua política assumindo (ao contrário da prática habitual) que as mulheres são um tema histórico válido, o “género” inclui mas não nomeia as mulheres e assim não parece colocar nenhuma ameaça crítica»²⁰⁹. Para esta autora, também a evolução dos “estudos feministas” para os “estudos sobre as mulheres” e, por fim, para “estudos sobre o género” não deixa de uma fuga às denominações politicamente mais comprometidas e encaradas com maior cepticismo pela comunidade académica, provocando rejeições mais imediatas às suas propostas, em busca de uma dignidade académica que ainda não estava completamente adquirida²¹⁰.

Scott passa detalhadamente em revista as diversas tendências então existentes entre as historiadoras feministas – teoria do patriarcado, feminismo marxista e o conjunto de escolas psicanalistas que tentam explicar a (re)produção da identidade dos indivíduos em termos de género – para sublinhar as suas diferentes insuficiências e passar para a sua própria definição do «género» enquanto categoria analítica. Antes disso, não deixa de reclamar para a História

²⁰⁸ Scott (1986) p. 1055.

²⁰⁹ Idem, p. 1056.

²¹⁰ Joan Scott (1992), “The Problem of Invisibility” in *Retrieving Women’s History – Changing Perceptions of the Role of Women in Politics and Society* (edited by S. Jay Kleinberg). Providence/Paris: Berg/UNESCO, p. 8 (nota 3).

um papel decisivo na tentativa de compreender como se passaram os processos (de subordinação da mulher) e porquê, filiando em parte a sua perspectiva na de Foucault, nomeadamente no que se refere à sua concepção do “poder” como uma constelação de relações desiguais, constituídas discursivamente, e não como algo unificado, coerente e centralizado²¹¹.

A definição de «género» dada por Joan Scott é bem mais complexa que muitas das fórmulas algo fáceis de fixar que a antecederam e é constituída por duas partes e vários parâmetros.

«O núcleo da definição assenta numa conexão integral entre duas proposições: o género é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percepcionadas entre os sexos, e o género é um meio primário de relações de poder significativas.»²¹²

Quanto à primeira proposição – o género é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percepcionadas entre os sexos – tem quatro elementos interrelacionados que não podem operar uns sem os outros: o *primeiro*, corresponde aos símbolos culturais disponíveis que evocam múltiplas representações; o *segundo*, são conceitos normativos que propõem interpretações do sentido dos símbolos e que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas; o *terceiro*, inclui a noção de política e referência às instituições sociais e organizações que marcam as relações de género (parentesco, mercado de trabalho, educação e a própria vida política); o *quarto*, relaciona-se com a identidade subjectiva e com a forma como as identidades de género são construídas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais²¹³.

A aplicação do conceito de género pelo historiador permite-lhe encontrar as formas pelas quais o género e a sociedade interagem de forma diversa conforme os contextos e de que modo a política constrói o género e vice-versa, embora a política esteja longe de ser a única área aberta à exploração. No entanto, a relação entre o género e a política é muito fértil, pois o género tem sido uma das referências recorrentes através das quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado²¹⁴.

Se esta é a situação, como se torna possível a mudança? Scott afirma que a natureza dos processos políticos de mudança, os actores e as suas acções só podem ser determinados especificamente, no contexto do tempo e lugar. O seu artigo termina com uma série de questões a que a investigação histórica sobre o género deve tentar responder:

²¹¹ Scott (1986), p. 1067.

²¹² Idem, *ibidem*.

²¹³ Idem, p. 1068.

²¹⁴ Idem, p. 1073.

«Qual é o relacionamento entre as leis acerca das mulheres e o poder do Estado ? Porque (e desde quando) têm as mulheres sido invisíveis como sujeitos históricos, quando sabemos que elas participaram nos grandes e pequenos acontecimentos da história humana ? Tem o género legitimado a emergência de carreiras profissionais ? (...) qual é a relação entre as políticas do Estado e a descoberta do crime da homossexualidade ? Como têm as instituições sociais incorporado o género nos seus pressupostos e organizações ? Têm existido conceitos de género genuinamente igualitários em termos de quais sistemas políticos são projectados, mesmo que não construídos ?»²¹⁵

Quase em simultâneo com o artigo de Joan Scott é publicada a obra *Gender & Power – Society, the Person and Sexual Politics* de Robert Connell em que a discussão do género se transfere em definitivo para a esfera do Poder²¹⁶. Também aqui se verifica a combinação entre o rigor da análise das questões com um compromisso de acção para a mudança, mesmo se o autor começa por admitir as dificuldades enfrentadas por um homem heterossexual, casado, de meia idade e com uma boa colocação profissional num país rico, para tratar de questões como teorias radicais sobre o género, território então dominado por mulheres e homens homossexuais²¹⁷.

Connell parte da análise de situações individuais para tentar reconstituir de que forma a interacção entre os indivíduos e as instituições (de que a mais significativa é o Estado) e estruturas sociais (o trabalho, por exemplo) modelam uma *gender order* que se consubstancia numa divisão/diferenciação dos papéis feminino e masculino na família e no mercado de trabalho, e, por extensão, a identidade de cada indivíduo. A sua definição de género é simples, embora tenha vindo à ser mais desenvolvida posteriormente:

«"Género" significa a prática organizada em termos de, e em relação a, uma divisão reprodutiva das pessoas em macho e fêmea.»²¹⁸

A organização da *gender order* passa pela forma como se distribui o poder na sociedade e como isso se manifesta nos diversos níveis das relações sociais. Se entre indivíduos, Connell considera que, à maneira de Foucault, existem sempre fluxos desiguais de poder - «Os membros de um casal heterossexual não são apenas diferentes, eles são especificamente

²¹⁵ Idem, pp. 1074-1075.

²¹⁶ Robert W. Connell (1987), *Gender & Power – Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press. Esta definição é revisitada e um pouco transformada em Robert W. Connell (2003), *Gender*. Cambridge: Polity, p. 10.

²¹⁷ Idem, *Op. cit.*, p. xi.

²¹⁸ Idem, p. 140.

desiguais»²¹⁹ -, a um nível mais amplo ele procura analisar as relações entre os indivíduos e a sociedade em três esferas que são a rua, a família e o Estado.

Identificada uma *gender order* em que o poder está desigualmente distribuído entre os indivíduos de acordo com o género, a consequência lógica de quem defende uma teoria baseada na prática e a definição de “políticas sexuais” com base na identificação dos problemas existentes no plano do trabalho, da educação, da família e da contraceção, é a elaboração de propostas visando a eliminação de todos os mecanismos geradores de desigualdade.

O projecto de Connell a este nível passa não só pela chamada “engenharia social” mas igualmente por uma ainda mais problemática alteração da «estrutura de sentimentos» da sociedade, em que a herança cultural actual passaria a ser encarada como uma recordação da História.

«(...) uma sociedade que eliminar a desigualdade sexual pela recomposição do género deve ter uma diferente estrutura de sentimentos. Muita da herança cultural será apenas recuperável como História, como um retorno a estruturas de pensamento estranhas. Não completamente estranhas é certo, porque continuarão a existir amor, ódio, inveja e lealdades divididas para manter a vida interessante. Mas serão experienciadas como relações entre projectos pessoais mais do que como uma fatalidade.

(...) a esse custo, uma sociedade humana recomposta ganhará um grau de igualdade prática nunca alcançado e um enorme enriquecimento dos seus recursos culturais.»²²⁰

Esse enriquecimento dos recursos culturais passaria por um aumento dos recursos humanos e dos actores em jogo, pois eliminaria discriminações, por um rearranjo das relações de género abrindo campo a novas experiências e inovações, ao eliminar as actuais proibições, e por uma diversificação da dimensão emocional da vida, ao permitir uma maior variedade de possibilidades na relação entre seres com direitos iguais. Evidente se acaba por tornar, que esta recomposição da sociedade também só é viável se, em simultâneo, desaparecerem as desigualdades de classe, raça e de níveis de vida, bem como o próprio imperialismo.

Apesar da clareza da sua análise na desmontagem dos mecanismos de poder em acção na sociedade, o projecto revolucionário de reconstituição da sociedade de Connell é marcado pelos mesmos equívocos que Nancy Chodorow reconheceu ao seu (carácter datado da análise e do projecto de mudança, excessiva confiança nas possibilidades de engenharia social, consequências negativas imprevistas), e o autor não deixa de reconhecer no último parágrafo que a sua visão de uma recomposição social dos géneros pode ser acontecer ao serviço de um

²¹⁹ Idem, p. 113.

²²⁰ Idem, p. 291.

regime autoritário e que, mesmo na sua dimensão igualitária, não passa de uma possibilidade histórica e não de um futuro necessário²²¹. No entanto, Connell tem o mérito de incorporar as questões do poder na análise do género e, de uma forma mais fundamentada na experiência de vida concreta dos indivíduos do que Foucault, desmontar alguns dos mecanismos sociais que modelam e limitam a construção da identidade sexual/de género de cada pessoa.

Mas, ao longo dos anos 80, apesar da crescente aceitação do *género* enquanto conceito operatório na análise antropológica, sociológica e/ou histórica e da acumulação de estudos em que ele passa a ser aplicado, alguns autores continuaram a recorrer ao termo *sexo* nos seus trabalhos²²², mesmo quando o fizeram numa perspectiva equivalente à de «género», enquanto outros optaram por tentar clarificar as fronteiras entre sexo, género e sexualidade e analisar de que forma se relacionam. Uma das respostas mais atentas à complexidade da questão, acentua a multiplicidade de formas, dependendo das épocas e contextos culturais, sob as quais se podem apresentar essas relações e as identidades por elas criadas²²³.

Em 1990 a publicação de *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity* por Judith Butler simboliza a entrada da discussão sobre o *género* numa nova fase de maturidade teórica e sofisticação analítica. Embora com antecedentes, esta é uma obra que abre todo um novo leque de possibilidades que pareciam ignoradas debaixo das dicotomias que ainda dominavam o discurso feminista, nomeadamente as de que o «género» não pode ser reduzido apenas às categorias de “masculino” e “feminino”.

A crítica de Butler ao carácter redutor de grande parte do discurso feminista tradicional, devido à sua adesão a uma visão dicotómica do «género», sublinhava o risco de assim o feminismo estar a ajudar a perpetuar hierarquias e exclusões. Retomando diversos contributos anteriores em torno da construção social dos «sexos» enquanto categorias biológicas naturais estáveis (Fausto-Sterling), Butler considera que existe uma potencial multiplicidade de géneros que a insistência no binómio masculino/feminino oculta e reprime, chegando mesmo a afirmar que o «género» enquanto tal não passa de um «artifício social» e que «a realidade do género é criado mediante desempenhos (*performances*) sociais sustentados significa que as próprias noções de um sexo essencial e de uma verdadeira ou permanente masculinidade ou feminidade são constituídas como parte de uma estratégia que esconde o carácter performativo

²²¹ Idem, p. 293.

²²² Um dos casos mais notórios de relutância na utilização do conceito de género, acabando por recorrer principalmente ao de «identidade sexual» é o de Jeffrey Weeks (1987), “Questions of Identity” in *The Cultural Construction of Sexuality* (edited by Pat Caplan). London/New York: Tavistock Publications, pp. 31-51. Ver também Jeffrey Weeks (1981), *Sex, Politics and Society – The Regulation of Sexuality since 1800*. London: Longmann e idem (1985), *Sexuality and its Discontents. Meanings, Myths and Modern Sexualities*. London: Routledge and Keegan Paul.

²²³ Pat Caplan (1987), “Introduction” in *The Cultural Construction of Sexuality*, p. 22.

do gênero e as possibilidades performativas para a proliferação de configurações do gênero fora das molduras restritivas da masculinidade dominante e da heterossexualidade compulsória»²²⁴.

Considerado como um texto fundador dos *Queer Studies*, este título de Butler (como aliás o conjunto da sua obra) abriu tantas novas perspectivas como mereceu acesas críticas pelo que alguém considerou ser um contributo para «um tipo de políticas verbais e simbólicas que estabelecem a mais ténue conexão com a situação real das mulheres», recorrendo a «tantos conceitos e doutrinas contraditórias sem qualquer menção a como essas aparentes contradições se podem resolver», tudo servido por estilo mais literário que científico, obscuro e repleto de alusões pouco explícitas²²⁵.

Os chamados *Queer Studies* e os *Gay and Lesbian Studies* autonomizar-se-iam de forma definitiva na década de 90, enriquecendo o leque de variantes nos «Estudos sobre o Género» bem como os próprios estudos sobre a masculinidade ganham uma visibilidade que a insistência dos estudos sobre o «gênero» se concentrarem no feminino não tinha permitido anteriormente²²⁶.

Também na década de 90, as tendências feministas acentuam clivagens internas²²⁷ e entram decisivamente na fase dos “pós-” (ao pós-modernismo, aliam-se o pós-estruturalismo, o pós-marxismo, o pós-liberalismo) para, em seguida, surgirem as tendências feministas críticas do próprio feminismo. Apenas para citar alguns exemplos, podemos começar pela revisão que Carmen Luke e Jennifer Gore ensaiam ainda no início dos anos 90, afirmando-se feministas críticas com um pensamento pós-estruturalista. A sua tarefa feminista pós-estruturalista passa por ir além da desconstrução do tema masculino normativo valorizado como padrão, em função do qual todos os outros são medidos e examinar como o feminino é posicionado nos discursos emancipatórios contemporâneos. O seu feminismo pós-estruturalista afirma uma epistemologia fundada na diferença cuja construção se estende para além da trindade

²²⁴ Judith Butler (1999), *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity* (10th Anniversary Edition). New York and London: Routledge, p. 180.

²²⁵ Martha Nussbaum (1999), “The Professor of Parody” in *The New Republic* (texto disponível online em <http://www.tnr.com/archive/0299/022299/brian/old/nussbaum022299.html>).

²²⁶ R. W. Connell (1995), *Masculinities*. Cambridge: Polity Press; K. Gerson (1993), *No Man's Land. Men's Changing Commitments to Family and Work*. New York: Basic Books; J. Hearn e D. Morgan (1990), *Men, Masculinities and Social Theory*. London: Unwin Hyman; R. Horrocks (1994), *Masculinity in Crisis: Myths, Fantasies and Realities*. London: Macmillan; J. MacInnes (1998), *The End of Masculinity*, Buckingham: Open University Press. M. A. Messner (1997), *The Politics of Masculinities*. London: Sage Publications; E. Anthony Rotundo (1993), *American Manhood. Transformations in Masculinity from the Revolution to the Modern Era*. New York: Basic Books.

²²⁷ Para uma revisão dos feminismos em presença vejam-se Claire M. Renzetti e Daniel J. Curran (1995), *Women, Men, and Society*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 13-15; Jane Freedman (2001), *Feminism*. Buckingham: Open University Press, pp. 1-7; Elizabeth Anderson (2002), “Feminist Epistemology and Philosophy of Science” in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (edited by Edward N. Zalta), disponível online em <http://plato.stanford.edu/archives/fall2002/entries/feminism-epistemology/>.

sociológica da classe, raça e género e cria um espaço conceptual para a diferença na localização do sujeito, identidade e conhecimentos, diverso do pós-modernismo. Esse é um espaço de indeterminação e que aceita todo o conhecimento como provisório, aberto e relacional, assumindo que a dominação masculina apresenta aspectos específicos em função da classe, raça, nacionalidade, história e cultura dos indivíduos, o que implica que nenhuma teoria, conceito ou método de análise se possam aplicar a todas as mulheres em todos os contextos²²⁸.

Outro caso é o de Judith Lorber que, depois de participar activamente no estudo do género enquanto construção social²²⁹, acaba por desenvolver algumas ideias antes afloradas e anunciar a necessidade de acabar com o género como estratégia para o movimento feminista construir uma sociedade menos compartimentada, pois as classificações dos géneros apenas acabam por perpetuar a existência de grupos com valores diferentes.

«Em suma, mudar as ordens sociais da “gendered society”²³⁰ ocidental de forma a serem menos marcadas pelo género, significa mudar o comportamento quotidiano, modificar as atitudes e valores organizadas sobre o género, especialmente acerca das famílias e crianças, mas, mais que tudo, reestruturar a divisão de género do trabalho e reformando o balanço do poder no governo das nações dominantes. (...) porque o género está tão inserido nas nossas vidas, um “degendering movement”²³¹ feminista estará por todo o lado em decurso. (...) mais do que lutar contra o sexismo ou a opressão das mulheres por instituições dominadas pelos homens, ele inclui os homens e também serve outros estatutos sociais subordinados. Acima de tudo, ele visa directamente os processos e práticas da construção do género e os seus resultados – pessoas, práticas e poder marcados pelo género.»

Aparentemente, fechou-se o círculo e um ciclo no pensamento feminista. Em três décadas, o conceito de género surgiu, desenvolveu-se, tornou-se essencial, ramificou-se e acabou, se não por definir, por tornar-se algo obsoleto ou mesmo contraproducente.

Neste início de século, continuam a existir, apesar de tudo, pelo menos quatro campos onde se podem inserir, “arrumar”, os estudos produzidos sobre temáticas femininas:

²²⁸ Carmen Luke e Jennifer Gore (1992), “Introduction” in *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York/London: Routledge, pp. 6-7.

²²⁹ Judith Lorber e Susan A. Farrell (1991), *The Social Construction of Gender*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications. Judith Lorber (1994), *Paradoxes of Gender*. New Haven: Yale University Press.

²³⁰ Esta expressão não consegue ter uma tradução adequada em língua portuguesa.

²³¹ O que se afirmou na nota 228 também se aplica aqui.

A **História da Mulher** (*Women's History*) centra-se, para mim, fundamentalmente na evolução da Mulher ao longo do tempo e na análise da experiência do “feminino” em diversos contextos históricos.

Os **Estudos Feministas** (*Feminist Studies*) enquadram aqueles estudos que têm um intuito mais explícito de intervir na condução da vida prática das mulheres enquanto grupo social oprimido e, muito em especial, na definição de políticas feministas visando ultrapassar os mecanismos geradores dessa mesma opressão e da dominação masculina nas diversas áreas da sociedade e da vida quotidiana.

Os **Estudos sobre o Género** (*Gender Studies*) remetem para todos os estudos que procuram analisar as questões da identidade sexual/social dos indivíduos em toda a sua diversidade, tendo evoluído do estudo do tradicional binómio feminino/masculino para a abordagem de todas as variantes do comportamento humano na área da sexualidade e da vivência do corpo (estudos sobre homossexualidade, bissexualidade e transexualidade).

Os **Estudos sobre a Mulher** (*Women's Studies*) englobam todo o tipo de estudos que tomam a mulher como seu objecto, independentemente da área disciplinar de origem, recolhendo contributos da Psicologia à Teoria Política. Como nas duas categorias anteriores podem albergar-se sob esta designação estudos de carácter mais histórico, fazendo a história do movimento feminista, de natureza sociológica, analisando problemas contemporâneos e propondo soluções para os ultrapassar, de tipo antropológico, procurando identificar as diversas configurações que as relações entre homens e mulheres assumem em diversos contextos culturais, ou de base psicológica, tentando detectar os mecanismos psicológicos de construção das identidades individuais de género.

3.3 – O Género e a Educação

O estabelecimento de uma relação entre o conceito de Género e a Educação surgiu de forma natural em alguns sectores das Ciências Sociais e da Educação, surgindo tal ligação como óbvia e frutuosa, pois os dois temas, objectos de análise ou campo de estudos, pareciam ser feitos para um para o outro, ao permitir aliar como poucos outros a componente de investigação social com as possibilidades de acção política em defesa de questões apresentadas como de elementar justiça social.

«Quanto muito com 30 anos de idade e em várias instâncias com apenas cinco, os estudos sobre a mulher representam um novo campo na universidade. Este campo, que emergiu como

um “braço académico” para o movimento feminista, foi fortemente político nas suas origens, porque tentava dar uma base teórica e de conhecimento a um movimento que tem vindo, e ainda está, a alterar as fundações da justiça social.»²³²

Foi como se, na área da Educação, o *género* tivesse sucedido à *classe* como categoria privilegiada das análises destinadas a vislumbrar os mecanismos selectivos, antidemocráticos e diferenciadores, geradores de injustiça social, da Escola como instituição ao serviço da reprodução das desigualdades sociais. A exploração desta relação tem um especial interesse para a linha de investigação do presente trabalho pois é a que permite analisar com algum detalhe temas como o da existência de mecanismos geradores de desigualdade na Escola e, no âmbito destes, os que afectam os indivíduos com base no género.

«Uma preocupação maior no estudo da experiência educacional das mulheres é a das formas em que as escolas operam de modo a reproduzir e sustentar identidades, percepções e visões culturais diferenciadas de género, que são legitimadas através de ideologias e da dominação masculina.»²³³

Neste particular, a partir da década de 80 assiste-se ao acumular de estudos, com origem na década anterior, que tomam como principal motivação e motor a tentativa de desmontar e demonstrar publicamente tais mecanismos, dando-os como adquiridos e algo lineares²³⁴. A finalidade de muitos trabalhos é conseguir alterar a atitude da Escola como instituição reprodutora dos papéis sociais tradicionais, assim como o comportamento dos educadores individualmente:

²³² Nelly Stromquist (2001), “Gender studies: A global perspective of their evolution, contribution and challenges to comparative higher education” in *Higher Education*, nº 41, p. 373.

²³³ Stephen Walker (1989), “Gender, Class and Education” in Stephen Walker e Len Barton (1989), *Gender, Class and Education*. Barcombe: The Falmer Press, p. 1.

²³⁴ Apenas alguns exemplos, para além da referência ao trabalho já atrás referenciado de Sandra Acker (1995), e muito longe de serem exaustivos numa área em que os últimos dez anos assistiram a uma verdadeira explosão editorial no mundo anglo-saxónico: Margaret Sunderland (1981), *Sex Bias in Education*. Oxford: Basil Blackwell. Stephen Walker e Len Barton (1989), *Gender, Class and Education*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press; Gaby Weiner e Madeleine Arnot (1989), *Gender Under Scrutiny – New Inquiries in Education*. London: Unwin Hyman; Judith White (1989), *Girl Friendly Schooling*. London: Routledge; Susan Klçein, ed. (1989), *Handbook for Achieving Sex Equity Through Education*. Baltimore/London: The John Hopkins University Press; Julia Whitley (1995), *Education and Gender Equality*. London/Washington: The Falmer Press; Patricia Murphy e Caroline Gipps (1996), *Equity in the Classroom – Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys*. London/Washington: The Falmer Press/Unesco Publishing; Elaine Millard (1997), *Differently Literate – Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. London/Washington: The Falmer Press; Carrie Paechter (1998), *Educating the Other – Gender, Power and Schooling*. London: Washington: The Falmer Press; Becky Francis e Christine Skelton (2001), *Investigating Gender – Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press. Entre nós, referência para João Viegas Fernandes (1987), *A Escola e a Desigualdade Sexual*. Lisboa: Livros Horizonte e Sérgio Grácio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.

«A pesquisa bem o mostrou, sem o saber, sem o querer,; pais e educadores(as) reproduzem os estereótipos sexistas de que as raparigas e os rapazes são vítimas. Quando lhes damos os meios de serem conscientes, a maior parte dizem-se prontos a mudar de comportamentos e atitudes para com as crianças.»²³⁵

«Neste contexto de reprodução harmoniosa, o desenvolvimento da educação das filhas vai acompanhar-se da modificação de atitudes e comportamentos que serão as sementes da evolução ao nível individual, de uma parte, e fazer aparecer, de outra parte, as contradições da sociedade no seu conjunto.»²³⁶

O Género torna-se uma categoria de análise no campo da Educação, dando origem a inúmeros projectos de investigação-acção, em que a busca do conhecimento se compromete com a exigência de uma acção concreta destinada a transformar uma realidade injusta e discriminatória para com as raparigas. Se nas sociedades ocidentais industrializadas, onde as mulheres já têm um crescente acesso ao sistema educativo, o ênfase se foi colocando na definição precoce dos papéis sociais destinados a cada sexo/género, em coisas tão simples como a própria prática discursiva dirigida a rapazes e raparigas pelos adultos²³⁷ e nas consequências económicas decorrentes da disparidade ou diversidade educacional entre homens e mulheres²³⁸, no caso das sociedades em desenvolvimento do Terceiro Mundo a questão é outra e mais básica, ou seja, a de fomentar o acesso feminino à Educação onde ele quase não existe como forma de dar maior poder a uma enorme parcela da população e assim permitir o seu desenvolvimento pessoal e, por tabela, contribuir para o próprio progresso das sociedades em que se integram²³⁹.

²³⁵ Catherine Valabrègue (1985), *Fille ou Garçon. Éducation sans préjugés*. Paris : Maynard, p. 11.

²³⁶ Marie Duru-Bellat (1990), *L'École des Filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris: Éditions L'Harmattan, p. 199.

²³⁷ Bronwyn Davies (1989), « The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings » in *Oxford Review of Education*, vol. 15, nº 3, pp. 229-241.

²³⁸ Apenas alguns exemplos de relatórios a este respeito: Deon Filmer (1999), *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth*. The World Bank (até ao momento disponível em <http://www.worldbank.org/gender/prt/workingp.htm>). David Dollar e Roberta Gatti (1999), *Gender Inequality, Income and Growth: Are Good Times Good for Women?* [Washington]: The World Bank; Mark A. Pollack e Amelie Hafner-Burton (2000), *Mainstreaming Gender in the European Union*. Cambridge: Harvard Law School.

²³⁹ O número de documentos emanados da ONU, UNICEF e de outras organizações internacionais sobre este tema foram-se tornando numerosos à medida que o século XX chegava ao seu final, destacando-se aqui apenas alguns: OCDE (1986), *L'Enseignement au Féminin – Étude internationale sur la façon dont filles et garçons sont élèves et instruits*. Paris: OCDE. UNICEF (1992), *Educating Girls and Women – A Moral Imperative*. Education Section Programme Division; Elizabeth King e M. Anne Hill (1993), *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits and Policies*. Washington: World Bank. UNESCO (1994), *Education: A Means for Empowering Girls and Women*. Carolyn Medel-Anonuevo (1995), *Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy* (report of the International Seminar held in Hamburg, 1993). Paris: Unesco Institute for Education. National Center for Education Statistics (1995), *The Educational Progress of Women*. Washington: U.S. Department of Education; World Education Forum (2001), *Education for All 2000 Assessment – Girl's Education*. Paris: Unesco ; Unesco (2002), *The challenge of achieving gender parity in basic education – a statistical review, 1990-1998*. Paris, United Nations.

Na área da Educação, os mecanismos discriminatórios com base no género foram identificados em quase todos os seus aspectos fundamentais, desde o tratamento diferenciado na sala de aulas à desigualdade de oportunidades em termos de carreiras académicas, embora de início a perspectiva mais comum tenha sido a de focar a atenção nas primeiras fases da educação das crianças. De acordo com Luísa Saavedra, o interesse na abordagem das raparigas como grupo em desvantagem no sistema educativo surgiu, ou desenvolveu-se mais, na década de 70, em grande parte como consequência da acção do movimento feminista, nas suas diferentes componentes e tendências.

«As primeiras abordagens feministas na escola centraram-se na subrepresentação das raparigas em certas áreas do conhecimento, tendo-se estabelecido a sua igualdade de representação como objectivo essencial para estas poderem aceder à igualdade na educação.»²⁴⁰

Mas o envolvimento feminista nas questões educativas não ficaria apenas por este tipo de constatação e respectiva reivindicação, integrada na política de defesa da igualdade que marcaria muito do feminismo característico dos anos 60-70, evoluindo em outra e muito diversas direcções, especialmente no mundo anglo-saxónico (Austrália, E.U.A: e Reino Unido) onde a atenção se iria centrar durante os anos 80 na tentativa de alterar as práticas escolares discriminatórias e a própria prática pedagógica dos(as) docentes com o objectivo de, novamente de acordo com a mesma autora que retoma uma classificação de Gaby Weiner, promover quatro tipos de acções:

«(...) provocar mudanças; promover investigação-acção que fomente o intercâmbio entre investigadores externos e professores/as; estabelecer redes de comunicação entre os/as professores/as; e desencadear iniciativas sindicais.»²⁴¹

O cruzamento entre a constatação da Escola como lugar privilegiado para a reprodução das relações desiguais de género e a percepção de, como natural consequência, ser esse um dos espaços mais eficazes para inverter a situação de desigualdade das raparigas e mulheres na Educação e na Sociedade, levou a uma diversificação de abordagens da temática de acordo com o tipo de perspectiva feminista adoptada. Essa diversidade do movimento feminista, relativamente às questões educativas mas não só, foi abordada por Madeleine Arnot e Gaby

²⁴⁰ Luísa Saavedra (2005), *Aprender a ser rapariga, Aprender a ser rapaz. Teorias e Práticas da Escola*. Coimbra: Almedina, pp. 17-18.

²⁴¹ Idem, *ibidem*, p. 18.

Weiner que procuraram proceder a classificação tripartida que, apesar de alguma contestação, mantém alguma clareza e eficácia analítica.

Em primeiro lugar, encontramos o chamado *Feminismo Liberal* que defende a igualdade intrínseca entre homens e mulheres, a qual é colocada em causa na sociedade devido a factores biológicos como a reprodução e a maternidade. A luta feminista deve, desse modo, passar pela eliminação das desigualdades nascidas do papel diferente que é reservado a homens e mulheres na sociedade, o qual é modelado desde os bancos da Escola quando se apresentam a raparigas e rapazes estereótipos das funções que se espera que venham a desempenhar. O objectivo passa, pois, por eliminar esse tipo de representações estereotipadas, assim como procurar que as raparigas não sejam afastadas do prosseguimento dos seus estudos e, muito em especial, que mesmo quando avançam nos estudos não sejam tendencialmente encaminhadas para áreas predeterminadas de acordo com aquilo que delas se espera como mulheres adultas. A luta é contra a desvantagem, subrepresentação e subaproveitamento das raparigas na Escola, mas é uma luta feita no contexto do sistema educativo e não contra ele. Ou seja, é uma tendência que pretende a reforma do sistema e não a sua completa transformação ou reformulação por via revolucionária²⁴².

Mas esta abordagem, meramente reformista, não seria considerada suficiente por aquilo que, embora congregando diversos matizes, se passaria a designar como *Feminismo Radical* e que ficaria a dever bastante ao marxismo pela sua postura contra o que caracterizaram como o sistema capitalista-patriarcal, duplamente opressor para as mulheres. O principal traço desta tendência feminista radical, em particular na área educativa, é a sua postura anti-sistémica e revolucionária, incitando os agentes educativos a trabalhar não apenas no sentido de dar maior atenção às raparigas mas no de transformar as próprias práticas pedagógicas e curriculares, tornando-as amigáveis (*girl-friendly*) ou centradas (*girl-centered*) nas próprias raparigas, denunciando em simultâneo as relações de poder desfavoráveis ao sexo feminino, em parte como resultado das práticas masculinas de opressão com base na violência física

Surgindo em paralelo, e em parte em competição com o feminismo radical, surgiria uma tendência Feminista Socialista que faria os possíveis por demonstrar a dupla opressão da mulher com base na sua posição de subordinação nos aspectos da produção (função económica) e da reprodução (função biológica), não esquecendo ainda a própria sexualidade e o processo de socialização²⁴³. Em termos educacionais, a tendência feminista marxista

²⁴² - Idem, p. 21, retomando Gaby Weiner (1994), *Feminisms in Education – An introduction*. Buckingham: Open University Press, p. 54.

²⁴³ Gaby Weiner (1994), p. 57.

também pugnaria pela alteração da situação escolar das raparigas, encaradas como oprimidas no sistema educativo, tal como os trabalhadores se encontram no modo de produção capitalista. O seu objectivo seria alterar as práticas da Escola que, ao alimentarem um sistema de reprodução social injusto, levavam as raparigas a serem duplamente penalizadas quando entravam no mercado de trabalho²⁴⁴. No entanto, esta aliança do marxismo com o feminismo revelar-se-ia sempre de difícil e os resultados deixariam muito a desejar tanto no plano teórico como no das propostas de acção prática. O cruzamento do género com a classe social como categorias analíticas da subordinação dos indivíduos, procurando-se interrelacionar a crítica do capitalismo com a do patriarcado ficaria longe de dar resultados muito entusiasmantes. Por outro lado; a emergência do chamado “feminismo negro” (bell hooks, Hill Collins), principalmente nos EUA e Grã-Bretanha, traria uma terceira categoria para a análise da subordinação dos indivíduos, tornando mais complicada a assimilação pelo marxismo clássico de factores claramente endógenos à sua matriz analítica original.

De certa forma, este feminismo negro seria o anúncio da fragmentação das perspectivas feministas anteriores em múltiplos segmentos, resultado da percepção das múltiplas *identidades* que podem constituir cada indivíduo e que se são impossíveis de reduzir a fórmulas simplistas e redutoras. O *Feminismo Pós-Moderno* ou *Pós-Estruturalista* que surge na década de 70, mais do que uma tendência homogénea e com um programa comum, é uma constelação de múltiplos olhares sobre a(s) identidade(s) femininas, desde a orientação sexual à psicologia feminina²⁴⁵. No contexto deste feminismo pós-moderno, assumiu especial relevo a tendência protagonizada por Judith Butler que assumiu o género como uma arena para a *performance* do *self* e das múltiplas identidades femininas possíveis.

“Mulher” deixa de ser um conceito unidimensional e linear, fácil de apreender e estudar, pois desdobra-se em múltiplas facetas, como sublinha Luísa Saavedra:

«Neste sentido, as mulheres não só se diferenciam entre si, como as suas próprias identidades são fragmentadas. As mulheres são simultaneamente mães e amantes, lésbicas e trabalhadoras, por exemplo, e muitas destas identidades entram em conflito.»²⁴⁶

No feminismo pós-moderno e pós-estruturalista, a igualdade enquanto conceito e objectivo dá lugar à diferença, como evidência e direito. A luta, mais do que pela igualdade passa a ser pelo direito a manifestar essa diferença, uma diferença feita de multiplicidade e

²⁴⁴ Luísa Saavedra (2005), p. 28.

²⁴⁵ Wiener (1994), pp. 60-61.

²⁴⁶ Saavedra (2005), p. 29.

complexidade, onde se reconhece a existência de múltiplas identidades femininas, conforme não só a classe ou grupo social, a raça, a orientação sexual, mas também de acordo com as diversas combinações entre estes diferentes estatutos na sociedade, cada qual com as suas circunstâncias particulares.

Esta completa viragem de perspectiva teria naturais consequências na forma como estas feministas de *terceira vaga* passaram a abordar as questões educativas. O seu apelo passa a ser bem diverso do das feministas liberais, radicais e socialistas, interessadas na eliminação do que diferenciava rapazes e raparigas na Escola. Agora o que interessa é permitir espaço para que as raparigas expressem as suas diferenças. A Pedagogia da Igualdade cede, embora com muita resistência e de forma mitigada, à evidência da necessidade de, mais do que na Igualdade se apostar na *Equidade*²⁴⁷ ou mesmo numa outra fórmula ambiciosa mas mais consensual, e mais francófona, a da *Paridade*²⁴⁸, e na possibilidade de se afirmar a Diversidade, conforme as características de cada indivíduo ou grupo (mais ou menos alargado) de indivíduos. Como afirmam Carmen Luke e Jennifer Gore²⁴⁹, numa perspectiva que afirmam como pós-estruturalista, torna-se imperativa a tarefa de construir um conceito de *diferença* que se estenda para além da trindade sociológica tradicional (classe, raça, género)²⁵⁰ e criar um espaço conceptual para essa diferença que tenha em conta mais variáveis, como as características próprias de cada sujeito, a sua identidade e conhecimentos. Esta posição torna mais difícil o estabelecimento de fórmulas e abre um grande espaço à indeterminação, assumindo que todo o conhecimento é sempre provisório, aberto e relacional o que, embora estando na esteira das posições habituais do pós-modernismo, entra em conflito com outras estratégias críticas que, nos anos 70 e 80, procuraram afirmar estratégias muito fechadas com base em pressupostos claramente deterministas.

Apesar destas evoluções mais recentes no sentido de uma maior abertura dos estudos feministas sobre a Educação e do apelo a uma maior atenção a cada contexto específico, a verdade é que este é um campo disciplinar extremamente politizado o que traz consigo, para além das vantagens e da mobilização de um crescente número de investigadores para a

²⁴⁷ Janet Saltzman (1992), *Equidad y género – Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Ediciones Cátedra. Também com interesse Patrícia A. Cain (1993), “Feminism and the Limits of Equality” in D. Kelly Weisberg, ed. (1993), *Feminist Legal Theory – Foundations*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 237-247 e Chris Armstrong (2002), “Complex equality – Beyond equality and difference” in *Feminist Theory*, vol. 3, nº 1, pp. 67-82.

²⁴⁸ Françoise Gaspart (1994), “De la Parité: genèse d’un concept, naissance d’un mouvement” in *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 15, nº 4, pp 29-44. Ver ainda, num sentido algo diverso, AA.VV. (1999), *Le Piège de la Parité – Arguments pour un débat*. Paris: Hachette.

²⁴⁹ Carmen Luke e Jennifer Gore (1992), pp. 7-8.

²⁵⁰ Ver, por exemplo, David Gillborn e Heidi Safia Mirza (2000), *Educational inequality. Mapping race, class and gender – A sintesis of research evidence*. London: Office for Standards in Education.

abordagem destes temas, algumas desvantagens óbvias porque tende a contaminar a pesquisa com considerações externas que condicionam claramente a forma como se olham e mesmo como se seleccionam e abordam os temas. Um traço dominante, apesar de todas as variedades e variações deste campo de estudos, é o já citado facto de efectivamente a sua origem e desenvolvimento se basear numa noção de justiça social e, por isso mesmo, se (auto-)afirmar como uma área disciplinar com um valor ético-político acrescido. O que levanta diversos problemas quanto tentamos manobrar nos seus meandros e criar um espaço de crítica, ou então exercer um olhar desse tipo a partir de fora.

O aspecto aparentemente evidente da existência de mecanismos de tratamento diferenciado (e discriminatório) de acordo com o género por parte da Escola como instituição, torna difícil tomar, por um lado, uma perspectiva que afronte aquelas que se tornaram as perspectivas (politicamente) “correctas”, enquanto por outro acabou por suscitar uma reacção inversa, destinada a demonstrar como, mesmo em situação de aparente vantagem das oportunidades ao seu dispor, os rapazes acabam por ser prejudicados no seu desempenho ao longo do seu percurso escolar²⁵¹. Com base em estudos realizados principalmente no mundo anglo-saxónico diversos autores concluíram que afinal rapazes e raparigas, mais do que, ou além de, terem um tratamento diferenciado na Escola, também usam de forma diferente a sua escolaridade²⁵². Há mesmo quem não hesite em afirmar que a crescente feminização do ensino e em especial da educação primária, acabou por tornar o ambiente escolar hostil ou, no mínimo, desvantajoso para os rapazes²⁵³. O tema da “masculinidade em crise”²⁵⁴ e dos *failling boys*²⁵⁵ tornou-se o reverso da medalha dos estudos educacionais feministas e, actualmente, o que se foi tornando a sabedoria convencional nesta área tem vindo a ser objecto de aceso

²⁵¹ Apenas dois exemplos relativamente recentes a este respeito: Wayne Martino e Bob Meyenn (2001), *What About the Boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press e Christine Skelton (2001), *Schooling the boys – Masculinities and primary education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

²⁵² Victoria Foster et alli (2001), “What about the boys ? An overview of the debates” in Martino e Meyenn (2001), pp. 1-23, em especial p. 9.

²⁵³ Contra esta visão, mas passando em revista os argumentos a que se opõe, ver Christine Skelton (2002), “The ‘feminisation of Schooling’ or ‘Re-masculinising’ Primary Education” in *International Studies in Sociology of Education*, vol. 12, nº 1, pp. 77-96.

²⁵⁴ John MacInnes (2002), *O Fim da Masculinidade*. Porto: Âmbar. Contra a ideia de uma crise da masculinidade, que não passará de uma crise da classe trabalhadora masculina, James Heartfield (2002), “There is no Masculinity Crisis” in *Genders*, nº 35 (disponível em http://www.genders.org/g35/g35_heartfield.html).

²⁵⁵ Cf. Emma Smith (2003), “Failling Boys and Moral Panics: perspectives on the Underachievement Debate” in *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, nº 3, pp 282-295. Mas para além do mundo académico, o assunto ganhou crescente visibilidade na chamada imprensa de massas. Apenas a título de exemplos demonstrativos, entre diversas outras hipóteses, vejam-se os artigos de Christinna H. Sommers (2000), “The War Against Boys” in *The Atlantic Monthly*, vol. 285, nº 5, pp 59-74 (com posterior debate no nº 8 da mesma revista, de Agosto desse mesmo ano) e de Michelle Conlin (2003), “The New Gender Gap” in *Business Week*, cover story da edição de 26 de Maio (disponível em http://www.businessweek.com/magazine/content/03_21/b3834001_mz001.htm).

debate, em particular com a própria fragmentação do conceito de gênero ou o aprofundamento da investigação, em especial no campo da Psicologia Social, sobre o(s) momento(s) decisivo(s) na construção da identidade sexual ou de gênero dos indivíduos²⁵⁶. O próprio conceito de *masculinidade*²⁵⁷, como definição unívoca de uma entidade dominadora, perdeu unidade e fragmentou-se perante a influência, não apenas das correntes feministas, como dos movimentos de defesa dos direitos de homo e transexuais.

A Masculinidade pluralizou-se em masculinidades e tornou-se necessário inquiri-la e redefini-la²⁵⁸, o que veio ainda perturbar mais toda a forma de análise que se baseasse numa oposição maniqueísta²⁵⁹ entre homem/mulher, como representativa de um dualismo dominador/dominada, assim como tornou pertinente que se colocasse em causa algumas aceções correntes de que as mulheres teriam mudado de atitudes e comportamentos nas últimas décadas, adaptando-se às novas condições em desenvolvimento nas sociedades mais avançadas e pós-industriais, enquanto os homens se teria, mantido imutáveis, porque mais resistentes à mudança²⁶⁰.

É neste contexto que a análise sobre os mecanismos diferenciadores se estendeu para lá da instituição escolar e entrou no foro familiar, acabando por tentar radicar a construção de papéis estereotipados nos primeiros anos de vida e responsabilizando bastante o próprio ambiente familiar na construção da identidade “de gênero” dos indivíduos, em especial mediante a inculcação de modelos predefinidos do que deve ser uma “rapariga” ou um “rapaz”. Desta forma, parece considerar-se que mesmo quando a criança entra cada vez desde mais cedo no sistema escolar, muitos dos mecanismos sociais que condicionarão as suas atitudes perante o mundo, de acordo com a visão que os outros têm do papel de cada sexo (ou gênero, embora aqui a amplitude que este conceito ganhou não se aplique muito bem), já foram despoletados num ambiente familiar que tende a reproduzir com naturalidade os esquemas mentais e as expectativas herdadas do passado.

²⁵⁶ A este respeito, Nicola Yelland, ed. (1998), *Gender in Early Childhood*. London/New York: Routledge, em especial o artigo de Nicolla Yelland e Susan Grieshaber, “Blurring the Edges”, pp. 1-11.

²⁵⁷ David Gilmore (1991), *Manhood in the Making. Cultural Concepts of Masculinity*. Yale: Yale University Press; Harry Brod e Michael Kaufman, eds. (1994), *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks: Sage Publishing; Victor J. Seidler (1997), *Man Enough – Embodying Masculinities*. London/Thousand Oaks: Sage; Stephen Whitehead e Frank Barrett, eds. (2002), *Masculinities Reader*. Cambridge: Polity Press.

²⁵⁸ John Beynon (2002), *Masculinities and Culture*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, pp. 1ss.

²⁵⁹ Contra aquilo que alguns autores consideram um “feminismo maniqueísta” ver Howard S. Schwartz (1995), “Masculinity and the meaning of work: A response to manichean feminism” in *Administration and Society*, vol. 27, nº 2, pp. 249-274 (disponível numa primeira versão, em http://www.sba.oakland.edu/faculty/schwartz/masc_as.htm).

²⁶⁰ Sara Delamont (2001), *Changing Women, Unchanged Men? Sociological perspectives on gender in a post-industrial society*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Esta visão toma, porém, com alguma frequência uma feição demasiado determinista quanto á influência (e implícita imutabilidade) do ambiente familiar e social, para além de ter como pressuposto que um tratamento diferenciado dispensado a meninos/rapazes e meninas/raparigas é intrínseca e essencialmente mau ou prejudicial, o que pode ser algo passível de contestação a diversos níveis, desde logo, quanto a todo um enviesamento do olhar do(a) cientista social/investigador(a) e da pesquisa assim delineada e produzida, a qual, aliás, e no seu conjunto, está bem longe de ser unânime nas suas conclusões.

Como afirma uma autora numa reflexão recente, muito ainda está por apurar com um grau de certeza razoável, para além de que a diversidade não é necessariamente negativa:

«É verdade que as crianças de ambos os sexos não são meros imitadores de modelos, nem reagem, de forma passiva, à diversidade de estímulos com que são confrontadas, ao longo dos trilhos que percorrem, nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. Com efeito, elas são capazes de construir activamente o seu mundo cognitivo e social, do qual fazem parte também os esquemas de género.

(...)

Acreditando que a diversidade é enriquecedora, não antevemos qualquer inconveniente na existência de diferenças entre homens e mulheres, quanto á forma como se percebem e se comportam em diferentes situações, desde que tais padrões de conduta não venham a coarctar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que a família e outras instâncias socializadoras proporcionam às crianças de ambos os sexos.»²⁶¹

Este tipo de visão é muito importante, porque ajuda-nos a colocar em perspectiva as correntes de pensamento que, em defesa do princípio da igualdade, acabam por se tornar algo totalitárias, ao pretenderem impor um modelo unificador, apresentado como mais justo, mas que no fundo é apenas baseado em crenças deterministas e talvez mesmo mais intrusivo nos comportamentos dos indivíduos que os que pretendem substituir.

A aceitação da diversidade e a admissão da pluralidade, assim como a capacidade de conceber que os indivíduos têm capacidade de resistência à mera reprodução do que lhes é transmitido no ambiente familiar e escolar, é bem mais importante do que a imposição forçada de práticas tidas como igualitárias e mais justas, quando isso se pode traduzir num empobrecimento das opções individuais. A boa intenção nem sempre é suficiente. Por vezes, a senhora invisível pode não querer atravessar a rua para o outro lado. E em alguns casos, raparigas e rapazes só querem ser isso mesmo.

²⁶¹ Cristina Maria Coimbra Vieira (2002), "Educação familiar e desenvolvimento do género: reflexões em torno de algumas práticas diferenciais em função do sexo da criança" in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 38º, nºs 1-2-3, pp. 76-77.

3.4 – Uma Metodologia e Epistemologia Feministas?

Ainda no âmbito de abordagem de algumas questões relevantes para a caracterização do(s) campo(s) de estudos que tomam as questões femininas, feministas e/ou do género como centrais, convém tocar mais um ponto que pode ser algo sensível e que passa pela possibilidade de, ao tratarmos tais temáticas, existir um modelo metodológico mais ou menos adequado para esse efeito e uma epistemologia específica para os estudos que se pretendam feministas ou que, no mínimo, abordem questões de maior ou menor interesse para esse campo de estudos, como é o caso da educação feminina.

Podendo parecer que não, esta é mesmo uma questão algo sensível quando, na prática do debate e confronto de ideais a propósito da apresentação de projectos ou resultados de pesquisas em desenvolvimento, se verifica a existir algum desconforto perante o que é qualificado como não sendo a “forma certa” de encarar determinado objecto de estudo. E isto coloca-se com alguma insistência quando um não-iniciado penetra no que se podem considerar “territórios” próprios de uma investigação que se afirma “feminista” e, por isso, específica na sua forma de abordagem dos problemas²⁶².

Será sustentável a afirmação que existe uma metodologia feminista de investigação dos fenómenos sociais que envolvem o estudo da Mulher? Ou mesmo uma epistemologia específica das temáticas feministas? Será que quem não é feminista não se encontra nas mesmas condições que uma feminista para investigar determinado tema? Será possível existir um *feminismo masculino*?

«A relação dos homens com o feminismo é algo impossível. Isto não é dito com tristeza ou zangada (embora a tristeza e a ira sejam ambas reconhecidas como reacções comuns), mas politicamente. Os homens têm uma necessária relação com o feminismo – o seu ponto é afinal que ele os deve mudar também, que isso envolve a aprendizagem de novas formas de serem mulheres e homens contra e como um fim para a realidade da opressão das mulheres – e essa relação também é necessariamente de uma certa exclusão – o ponto é, no fim de tudo, isto é um assunto para mulheres, que são as suas vozes e acções que devem determinar a mudança e redefinição. As suas vozes e acções, não as nossas, não importa quão “sinceras, “simpáticas” ou o que quer que seja, nós estamos também na posição masculina que traz consigo todas as implicações da dominação e apropriação, tudo aquilo precisamente que está a ser desafiado e que deve ser alterado.»²⁶³

²⁶² A este propósito vejam-se Caroline Ramazanoglu e Janet Holland (2002), *Feminist Methodology – Challenges and Choices*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, e Christina Hughes (2002), *Key Concepts in Feminist Theory and Research*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.

²⁶³ Stephen Heath (1987), “Male Feminism” in Alice Jardine e Paul Smith, eds. (1987), *Men in Feminism*. Methuen: New York/London, p. 1.

Embora não seja assim tão pessimista, a verdade é que um estudo “masculino” sobre questões “femininas”, levanta diversos sobrolhos e suscita várias dúvidas sobre múltiplos aspectos como a motivação, o posicionamento prévio perante o problema e a capacidade de desenvolver a metodologia tida como apropriada. E isso é incómodo e pode, se não for gerido com alguma impassibilidade, levar a reacções que, num ou outro sentido, conduzam a um excesso de demonstração de “simpatia” ou de manifestação de algum desagrado pela “desconfiança”.

Ultrapassando a óbvia questão de este tipo de considerações enfermar dos mesmos mecanismos de preconceito que muitas das posições anti-feministas, vejamos o que é afirmado por algumas autoras como próprio de uma metodologia feminista:

«Um método feminista deve produzir um estudo não apenas *das* mulheres, mas também *para* as mulheres, ajudando a mudar o mundo assim como a descrevê-lo. (...)»

1. reconhecendo a interdependência do investigador e do tema;
2. evitando a descontextualização do tema ou do investigador do seu envolvimento social e histórico;
3. reconhecendo e revelando a natureza dos seus valores no âmbito do contexto da pesquisa;
4. aceitando que os factos não existem independentemente dos códigos linguísticos dos seus produtores;
5. desmistificando o papel dos cientistas e estabelecendo um relacionamento igualitário entre produtores de ciência e consumidores de ciência.»²⁶⁴

Este tipo de metodologia contém elementos perfeitamente pacíficos (pontos 1 e 2), alguns um pouco discutíveis quanto à sua exequibilidade (ponto 3) e outros que são perfeitamente parciais e, em última instância, contraditórios com a possibilidade de construção de qualquer tipo de conhecimento que ultrapasse a condição de mero discurso (pontos 4 e 5).

Como atrás já ficou claramente exposto, em outra passagem desta introdução alargada, não considero válida a asserção de que os factos não existem independentemente dos códigos linguísticos que os produzem²⁶⁵. Por uma vez, não concordo que sejam os códigos linguísticos a produzir os factos, embora concorde que a *leitura e interpretação* desses factos depende em muito dos códigos adoptados.

²⁶⁴ Stephanie Riger (1998), “Epistemological Debates, Feminist Voices: Science, Social Values, and the Study of Women” in Dina L. Anselmi e Anne L. Law (1998), *Questions of Gender – Perspectives & Paradoxes*. Boston: MacGraw-Hill, p. 70.

²⁶⁵ Sobre a relação entre o feminismo e a análise do discurso, ver Conceição Nogueira (2001), *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género – Feminismo e perspectivas críticas na Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 218-234.

Quanto ao estabelecimento de uma relação igualitária entre produtores e consumidores de ciência, se ela é aceitável num plano de tipo interpessoal ou de ausência de uma hierarquia relativa, já não a considero assim no plano mais estrito da função de cada um dos elementos da relação, visto que a natureza do produtor/emissor é muito diversa da do consumidor/receptor e confundi-las é romper com uma diferenciação essencial na forma como a informação circula pois, levada até às suas últimas consequências lógicas, produtor e consumidor poderiam interferir com direitos iguais na “ciência” produzida e alterar o “produto”. Só que entre produtores e consumidores de ciência existe sempre uma necessária desigualdade ou diferença, não necessariamente geradora de desnivelamentos hierárquicos, a qual deriva do seu próprio estatuto diferente perante o objecto de estudo. A menos que se defenda uma produção comunitária do conhecimento na linha das etno-metodologias que propõem uma investigação participada em que o investigador, para tentar evitar qualquer tipo de distorção do ambiente que vai estudar, tenta inserir-se no próprio objecto de estudo e em que, para serem verdadeiramente equivalentes, a distinção entre “produtores” e “consumidores” desapareça e, desse modo, todos se tornem iguais perante a produção da ciência do que designamos como “conhecimento”. Embora esta seja uma tentação, e a consequência lógica de algumas linhas de argumentação, não serão muitos os que agora se afirmam “cientistas sociais” e não só, mesmo no campo feminista a querer dar despreocupadamente tal passo.

Se esta visão igualitária que se poderá, a uma luz muito favorável, considerar radicalmente “democrática” e resultante de conceitos de igualdade muito legítimos que pretendem remover a hierarquia da relação entre investigador(a) e “participantes”²⁶⁶, por outro lado parece-me que, quando aplicada mesmo em pequena escala, acabaria a breve trecho por tornar perfeitamente aleatória a fixação, mesmo que provisória, de qualquer tipo de conhecimento (ou discurso) científico, se bem que esse objectivo não deixe de estar inscrito em algumas das propostas epistemológicas de muitas autoras feministas²⁶⁷.

²⁶⁶ Jennifer Brayton (1997), “What makes Feminist Research Feminist? The Structure of Feminist Research within Social Sciences” (texto apresentado em diversas conferências e disponível em <http://www.unb.ca/web/PAR-L/win/feminmethod.htm>).

²⁶⁷ Cf. Sandra Harding (1986), *The Science Question in Feminism*. Ithaca/London: Cornell University Press; Linda Alcoff e Elizabeth Potter, eds. (1993), *Feminist Epistemologies*. New York/London: Routledge; Nancy Hartsock (1998), *The Feminist Stanpoint Revisited & Other Essays*. Boulder/Oxford: Westview Press; Ann Cudd e Robin Andreasen, eds. (2005), *Feminist Theory – A Philosophical Anthology*. Oxford: Blackwell Publishing, neste caso em especial a parte IV, pp. 171-236. Em busca do estabelecimento de um mínimo de regras para estabelecer a existência de “rigor” em algumas metodologias qualitativas mais vulneráveis à crítica, ver Damaris Rose (2001), *Revisiting Feminist Research Methodologies: A Working Paper* (disponível em http://www.swc-cfc.gc.ca/pubs/revisiting/revisiting_8_e.html).

Aliás, quando se afirma que na pesquisa feminista, as mulheres como investigadoras trazem consigo as suas experiências e história para o processo de pesquisa está a afirmar-se algo que, sendo óbvio, não deixa de ser a admissão e legitimação de um conhecimento que se aceita ser produzido na base de uma dinâmica de interações em que, partilhando o estatuto de mulher, investigadora e participante também partilham uma localização comum no mundo social e assim podem comunicar com base nessa similaridade²⁶⁸. Como se compreenderá, deduz-se deste tipo de concepção da pesquisa que uma investigação levada a cabo por um homem, para além de uma eventual disrupção no equilíbrio hierárquico pretendido, também acabará por ser marcada por problemas de comunicação. No fundo, esta é a argumentação do chamado *feminismo cultural*:

«A primeira resposta é reclamar que as feministas têm o direito exclusivo de descrever e avaliar a mulher. Deste modo, as feministas culturais argumentam que o problema da cultura masculina dominante é o problema de um processo no qual as mulheres são definidas pelos homens, ou seja, por um grupo que tem um ponto de vista e um conjunto de interesses contrastantes dos das mulheres, para não falar do medo e ódio às mulheres.»²⁶⁹

De certa forma, é a adopção de uma versão algo parcial e simplificada da chamada *standpoint theory* em termos metodológicos, como uma via mais “pura”, igualitária e legítima para investigar temas de interesse para o campo feminista. Desta forma, no desenvolvimento da crítica à possibilidade de um conhecimento “objectivo”, os “conhecimentos situados” seriam os mais válidos e uma perspectiva parcial seria assim privilegiada²⁷⁰.

Só que esta visão parece ser claramente uma forma muito redutora e, paradoxalmente, discriminatória e evada de uma hierarquia valorativa sobre o papel e capacidade de cada investigador com base no seu sexo/género, que não pode ser aceite sem evidente contestação. Felizmente, esta proposta de metodologia exclusivista é, como se adivinha, apenas uma das visões possíveis no âmbito do vasto universo das tendências e pós-tendências existentes actualmente no âmbito da pesquisa feminista e para as quais há mesmo quem proponha a existência do estabelecimento de pontos comuns para o desenvolvimento de pesquisas “trans-

²⁶⁸ Brayton (1997), texto sem paginação numerada.

²⁶⁹ Linda Alcoff (1988), “Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The identity crisis in feminist theory” in *Signs*, vol. 13, nº 3, pp. 406-407.

²⁷⁰ Como o reclama Donna Haraway (1991), *Simians, Cyborgs, and Women: the Reinvention of Nature*. New York: Routledge, p. 183 e todo o seu capítulo “Situating Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, pp. 183-201.

ideológicas”²⁷¹. Com efeito, a diversidade de olhares e perspectivas metodológicas no campo do feminismo é uma realidade e foi bem traduzida por duas autoras:

«Como forasteiras viajámos em território estranho: algumas de nós através da dialéctica do marxismo, do existencialismo e da teoria crítica até ao pragmatismo liberal, ao estruturalismo, ao pós-estruturalismo, e provavelmente através vários territórios no feminismo. Estes caminhos ensinaram-nos que não existem respostas finitas, nem certezas em nenhuma posição. Até o feminismo descobriu que não pode chegar a certezas finitas acerca da subjectividade, da identidade ou localização femininas.»²⁷²

Ou seja, mesmo que a pesquisa feminista se afirme como uma área de investigação comprometida com uma agenda política de intervenção social, isso não deve significar que as suas asserções devam ser tidas como definitivas e incontestáveis, pois isso colocaria em causa os próprios fundamentos da Ciência Social produzida sob uma perspectiva feminista, que assenta no princípio da contestação dos argumentos de autoridade e de todo o tipo de dominação discriminatória.

Neste sentido, a presença masculina numa qualquer área do campo de estudos reclamado como de intervenção prioritária por investigadoras feministas, e em temas fulcrais sobre e para as mulheres, não pode ser liminarmente recusada com base numa perspectiva apriorística que tome como base de argumentação um princípio claramente discriminatório.

Portanto, a existir uma metodologia feminista ela terá de ser sempre plural e aberta, para ser coerente com qualquer definição de feminismo. Caso contrário, uma metodologia feminista concebida em termos de metanarrativa, mesmo que disfarçada sob os mantos de um pós-modernismo relativista, encerrar-se-ia nos mesmos limites e equívocos apontados e criticados a todas as visões apresentadas como estritamente masculina, antropocêntricas e misóginas da Ciência Social tradicional.

E aqui chegamos ao ponto em que discutir a eventual existência de uma metodologia feminista de pesquisa em Ciências Sociais é tarefa que só faz sentido se, em simultâneo, nos ocuparmos um pouco com outras questões mais abrangentes e que a enquadram como a de questionar se o feminismo conseguiu formular um novo “paradigma” (alternativo, concorrente, complementar) aos dominantes nas Ciências Sociais das últimas décadas), erigir

²⁷¹ Myfanwy Franks (2001), “Feminisms and Cross-ideological Feminist Social Research: Standpoint, Situatedness and Positionality – Developing Cross-Ideological Feminist Research” in *Journal of International Women's Studies*, vol 3, nº 2 (disponível em [http://www.iiav.nl/eazines/web/JournalofInternationalWomensStudies/Vol3\(2002\)Nr2\(May\)/bridgew/feministsocialresearch.pdf](http://www.iiav.nl/eazines/web/JournalofInternationalWomensStudies/Vol3(2002)Nr2(May)/bridgew/feministsocialresearch.pdf)).

²⁷² Carmen Luke e Jennifer Gore (1992), pp. 4-5.

uma epistemologia própria e criar métodos de pesquisa que se possam considerar como específicos²⁷³.

E porque são estas questões tão importantes e necessárias? Desde logo, pela marginalização a que os inicialmente designados *Estudos Feministas* foram votados pela Academia, que começou por lhes recusar a dignidade de nova área de estudos no âmbito das Ciências Sociais. As queixas a este respeito são recorrentes desde finais dos anos 60 e da primeira metade dos anos 70, sendo desde então foram feitos que diversos esforços para denunciar a situação, apontando os vícios do(s) paradigma(s) dominante(s) nas Ciências Sociais através da desmontagem dos seus bloqueios e mecanismos de exclusão das visões concorrentes e, para ultrapassar isso, tentando construir uma epistemologia alternativa específica²⁷⁴. Por outro lado, porque uma teoria feminista do conhecimento permite estimular a auto-consciência das mulheres para as consequências políticas da própria pesquisa, para além de demonstrar como toda a ciência foi sendo baseada em perspectivas androcêntricas com consequências muito negativas para as mulheres²⁷⁵.

Passemos, por isso, e muito rapidamente, a uma pequena retrospectiva do que têm sido as principais correntes do movimento feminista desde os anos 60 do século XX²⁷⁶, antes de nos envolvermos nas implicações que tais divisões acarretaram para a definição de uma epistemologia, um paradigma e uma metodologia próprios do feminismo. Em primeiro lugar, os anos 60 marcam o momento decisivo na formação de uma consciência feminista tanto de esquerda como de direita²⁷⁷, as duas faces do chamado *feminismo liberal*, o mais directo herdeiro, mesmo se distante, do feminismo de primeira vaga, essencialmente sufragista, de finais de Oitocentos e inícios de Novecentos. A sua principal luta foi pelos direitos civis e, em termos teóricos, limita-se a contestar a supremacia masculina na sociedade e a propor a

²⁷³ A bibliografia nesta área é muitíssimo vasta e é virtualmente impossível compulsá-la toda em tempo útil. De qualquer modo, existem diversas bibliografias, por vezes anotadas, feitas em diferentes momentos da evolução da discussão em torno da existência de uma epistemologia feminista e de uma metodologia de trabalho própria da investigação feminista. Entre outras, quase inúmeras, possibilidades podem destacar-se as bibliografias disponibilizadas online por Ann Hall (1992), "Doing Feminist Research" (www.mith2.umd.edu/WomensStudies/Bibliographies/research-methods), Lauraine Leblanc (s.d.), "Feminist Epistemology" (http://research.umbc.edu/~korenman/wmst/fem_epistemology2.html) ou Elizabeth Anderson (2002), "Feminist Epistemology and Philosophy of Science", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<http://plato.stanford.edu/archives/fall2002/entries/feminism-epistemology/>).

²⁷⁴ Como leitura de síntese histórica da luta das mulheres por um lugar próprio no campo da Filosofia da Ciência ver Londa Scienbinger (1987), "The History and Philosophy of Women in Science: A Review Essay" in *Signs*, vol. 12, nº 2, pp. 305-332.

²⁷⁵ Jody Bart (1998), "Feminist Theories of Knowledge: The Good, The Bad, and The Ugly" (texto disponível online em <http://www.dean.sbc.edu/bart.html>).

²⁷⁶ Útil, neste aspecto, a visão de Karen Offen (1988), "Defining Feminism: A Comparative Historical Approach" in *Signs*, vol. 14, nº 1, pp. 119-157.

²⁷⁷ Rebecca E. Klatch (2001), "The Formation of feminist consciousness among left- and right-wing activists of the 1960s" in *Gender & Society*, vol. 15, nº 6, pp 791-815.

remoção dos obstáculos legais ao acesso das mulheres a tudo aquilo a que os homens tinham direito, desde carreiras profissionais à participação política activa em todos os níveis. De acordo com as críticas que enfrentará no interior do próprio movimento feminista, esta foi uma tendência que acabou por não colocar completamente em causa o sistema de dominação e opressão masculina, funcionando de acordo com as regras de um sistema em que se procura inserir, ganhando posições e não procurando propriamente substituí-lo por um novo modelo de sociedade.

Em contrapartida, a integração do feminismo, desde o final dos anos 60 e início dos anos 70, num movimento mais global de crítica à sociedade moderna e aos seus instrumentos de reprodução das desigualdades, conduziu com naturalidade a uma crítica às afirmações de objectividade da Ciência moderna, encarada como mais uma construção opressiva e resultante de mecanismos de dominação ideológica, cultural e social, herdeira do racionalismo iluminista e do positivismo laboriosamente erguido desde o século XIX na cultura ocidental, e que, nas suas variadas formulações conforme os campos científicos, se tornara dominante desde meados do século XX no plano mundial. Esta visão daria lugar a uma fortíssima crítica ao conceito tradicional de Ciência, desde os seus métodos de validação do conhecimento ao próprio conhecimento produzido, encontrando-se aqui uma aliança bastante forte entre grande parte do feminismo mais radical, em especial do chamado *feminismo empiricista*, e alguns discursos relativistas do pós-modernismo, como adiante já veremos. Entramos aqui já no campo, algo fluido, do *feminismo pós-moderno*, ele próprio múltiplo e nem sempre coerente ou pacífico, desde as correntes culturais às pós-estruturalistas, cada qual com a sua combinação muito particular de conceitos e concepções epistemológicas.

Por outro lado, em especial no âmbito da chamada “Nova Esquerda”, surgiu um movimento que procurou aliar o marxismo à luta pelos direitos das mulheres, o que deu origem a um *feminismo marxista* que, apesar de algum sucesso, sempre foi considerado como uma aliança incómoda entre visões do mundo com pouco espaço comum para o desenvolvimento de uma teoria que unificasse a crítica ao modelos de dominação social capitalista com a crítica ao modelo de dominação patriarcal. Por isso mesmo, o feminismo marxista de matriz ortodoxa, foi sempre muito vulnerável à crítica de ser um feminismo ainda inserido numa metateoria positivista e que, apesar da tentativa de combinação com o feminismo, continuava a tomar a *classe* como referencial básico na análise dos mecanismos de dominação presentes na sociedade capitalista e a ter em conta as mulheres apenas de forma acessória na sua crítica a esse modelo de sociedade.

Por fim, ainda ao longo dos anos 70 e 80 vão-se autonomizando diversas tendências feministas críticas que, por comodidade de classificação, se convencionou designar por *feminismo radical*, no qual avultam as influências da psicanálise e, de novo, do movimento pós-moderno francês que, como já se referiu, tendem a optar por uma posição relativista quanto à possibilidade de um conhecimento científico “objectivo”, assim como recusam a existência de uma identidade feminina homogénea, pulverizando-a de acordo com a multiplicidade de elementos que a podem compor em variadas combinações de estatuto, posição social, etnia, orientação sexual e tudo o mais que é necessário para caracterizar a identidade de cada indivíduo.

A estas grandes tendências do movimento feminista que se sucederam durante cerca de um quarto de século, vão corresponder, *grosso modo*, três correntes epistemológicas distintas que se confrontam a partir dos anos 80. Em 1986, Sandra Harding surgiria com a proposta de uma classificação das principais tendências da epistemologia feminista em três grandes grupos com estruturas de pensamento bem contrastantes: o empiricismo, a chamada *standpoint theory*²⁷⁸ e o pós-modernismo.

O *empiricismo feminista* destacaria o papel da experiência como fonte do conhecimento, na esteira do empiricismo filosófico em geral, e a importância da pesquisa no âmbito da História, da Sociologia, da Antropologia para o avanço dos nossos conhecimentos sobre a opressão das mulheres na sociedade. Foi uma tendência que declarou acreditar nas possibilidades de alcançar um conhecimento da realidade, mesmo se com a consciência da necessidade de ter em conta os valores que determinam a pesquisa.

Na *standpoint theory* feminista, considera-se que o conhecimento que é produzido resulta em grande parte e é condicionado pela localização social do(a) investigador(a), sendo que nesse particular derivam das posições que defendem uma construção social do conhecimento. A Ciência moderna, positivista, é criticada como uma construção social de um grupo social dominante, com uma credibilidade que suplanta mesmo a das visões religiosas ou tradicionalistas do mundo, e contra isso o feminismo procura lutar ao lado de outros movimentos sociais como o anti-racismo, o anti-colonialismo, o anti-capitalismo, a anti-homofobia, a contra-cultura, a ecologia moderna e o anti-militarismo²⁷⁹.

²⁷⁸ A ausência de uma tradução, entre nós, para esta designação é sintomática da situação da teorização feminista em Portugal. Mesmo abordagens recentes destas questões são obrigadas a recorrer à designação original criada à quase duas décadas (cf Amâncio, 2003, p. 704).

²⁷⁹ Harding (1986), p. 16.

Para Nancy Hartsock, que tenta reconciliar marxismo e feminismo com base nesta “teoria do ponto de vista”²⁸⁰, uma perspectiva feminista deste tipo tem um valor acrescido pois, na sua leitura, o valor de uma leitura do mundo feita por um grupo oprimido que luta pela alteração e uma situação de injustiça é sempre maior do que a que é produzida pelo grupo dominador e que tenta conservar um *status quo* socialmente injusto. É nesta sequência que, na formulação da teoria feminista do ponto de vista, surgem dois conceitos centrais que são o de *objectividade forte* e *reflexividade forte*²⁸¹. O primeiro assenta na proposição de que existem pontos de vista que são relativamente mais objectivos do que outros e que esses são, como acima se viu, os dos grupos subordinados na sociedade. As razões para essa maior objectividade radicam numa maior motivação dos que se sentem desfavorecidos para compreender os mecanismos de dominação e a própria perspectiva dos grupos dominantes, assim como um menor (ou nulo) interesse em defender os equilíbrios existentes. Para uma *objectividade forte*, a principal estratégia de pesquisa passa por tomar como objecto de estudo exactamente os grupos menos privilegiados.

«As pretensões de conhecimento estão sempre situadas socialmente, e a falha pelos grupos dominantes para interrogarem crítica e sistematicamente a sua situação social vantajosa e o efeito de tais vantagens nas suas crenças deixa a sua situação social em desvantagem, científica e epistemologicamente, para gerar conhecimento.»²⁸²

Em complemento, a *reflexividade forte*²⁸³ é uma forma de investigação em que se tenta perceber de um modo crítico como a localização social ou de género pode influenciar os esquemas conceptuais e a estrutura do pensamento de cada indivíduo, o que exige que cada investigador(a) reflecta, desde o início da sua pesquisa, sobre «como essa localização poderá afectar ou distorcer o seu trabalho. De certa forma, é o mecanismo achado pelas teorias desta perspectiva para, de alguma maneira, enfrentarem as críticas a um excessivo relativismo ou a uma prejudicial parcialidade, em que poderiam cair os seus trabalhos e relativas conclusões. Há mesmo quem defenda que esta teoria, mais do que pelas suas propostas epistemológicas, se torna útil principalmente como ferramenta analítica²⁸⁴.

²⁸⁰ Expressão mais próxima de traduzir o sentido de *standpoint theory*.

²⁸¹ Sandra Harding (1993), “Rethinking Standpoint Epistemology: What is ‘Strong Objectivity?’” in Alcoff e Potter (1993), pp. 49-82.

²⁸² Idem, *ibidem*, p. 54.

²⁸³ Idem, p. 69. Ainda sobre este tema, Gayle Letherby (2002), “Claims and Disclaimers: Knowledge, Reflexivity and Representation in Feminist Research” in *Sociological Research Online*, vol. 6, nº 4 (disponível em www.socresonline.org.uk/6/4/letherby.html).

²⁸⁴ Mary Hawkesworth (1999), “Analyzing Backlash: Feminist Standpoint Theory as Analytical Tool” in *Women's Studies International Forum*, vol. 22, nº 2, pp 135-155.

Ao revisitar os seus escritos iniciais e ao reformular a sua leitura da teoria feminista do ponto de vista, Nancy Hartsock identifica cinco pontos essenciais a reter, sempre procurando conciliar o feminismo com o materialismo marxista. Em primeiro lugar, esta autora concede que é necessário, na busca da determinação da identidade de cada grupo oprimido e na luta pela sua constituição como agentes e sujeitos da História, admitir a sua multiplicidade e variedade. Em seguida, afirma que se deve assumir uma base epistemológica que afirme que o conhecimento é possível e não apenas como discurso, no que é uma clara separação em relação às tendências pós-modernas e pós-estruturalistas mais radicais. Em terceiro lugar que é necessária uma epistemologia que reconheça que a nossa actividade quotidiana contém uma forma de compreensão do mundo e não abandonar a posição de que a vida material estrutura e limita a nossa compreensão das relações sociais. Em quarto, que a epistemologia precisa de reconhecer a dificuldade de criação de alternativas numa sociedade em que a classe, raça e género dominantes estruturam activamente um mundo onde todos são obrigados a participar. Por fim, que a compreensão dos oprimidos expõe a realidade das relações sociais como inumanas e que isso apela à acção política²⁸⁵.

Como terceira grande corrente geradora de um modelo alternativo de epistemologia, temos o chamado, por comodidade, feminismo pós-moderno, que como já vimos, para além de partilhar uma posição de contestação à possibilidade de um conhecimento científico objectivo e/ou unificado da realidade, desdobrar-se-ia depois em múltiplas variantes e sub-variantes que aqui seguiremos na leitura que dele é feito por Carmen Luke e Jennifer Gore, adeptas da corrente pós-estruturalista²⁸⁶.

Para estas autoras é central para o pós-estruturalismo a existência do que chamam uma «epistemologia anti-fundacional» que rejeite verdades fundadoras localizadas em conhecimentos disciplinares e um sujeito racionalista unitário como fundador de todo o conhecimento. A agenda desta corrente passa pela desconstrução das estruturas tidas como adquiridas pelas organizações sócio-culturais existentes e, na sua versão mais estritamente feminista, pela recusa de teorias do conhecimento e estruturas sociais que se baseiem numa oposição dualista entre os princípios masculino e feminino, assim como duvidam que os homens tenham abdicado da sua identidade e autoridade, mesmo quando adoptam discursos em que o parecem fazer.

Adoptando Foucault e a sua “arqueologia do conhecimento” (mais do que Lyotard e Derrida como outras tendências) como principal inspiração, Luke e Gore salientam a contingência

²⁸⁵ Nancy Hartsock (1998), pp. 240-241.

²⁸⁶ Luke e Gore (1992).

histórica da subjectividade feminina, assim como dos próprios sistemas de conhecimento. Dessa forma, consideram que a tarefa das feministas pós-estruturalistas passa, em termos epistemológicos, por ir além da desconstrução do modelo masculino normativo, tido como padrão contra o qual todos os outros são medidos, e examinar como o princípio feminino é posicionado nos discursos emancipatórios contemporâneos, mesmo no âmbito de outras correntes feministas²⁸⁷.

Como ponto de agregação dos vários feminismos, estas autoras propõem a rejeição do modelo masculino na História como fundador de todo o conhecimento e do conceito de verdade, partindo dessa recusa para o apelo à construção de um conceito de diferença que se estenda para além da trindade sociológica tradicional (classe, raça, género) e consiga abrir um espaço conceptual para todo o tipo de diferenças na localização do sujeito, para a sua identidade e conhecimentos, pois a dominação masculina oprime a mulher de diversas outras formas (conforme a própria nacionalidade, tradição cultural, história) o que implica que a elaboração de uma teoria, um método de análise e um conjunto de conceitos se possam adequar e aplicar em todas essas situações.

Esta é uma posição anti-essencialista e indeterminista, que assenta na recusa da promessa modernista da possibilidade de se alcançar uma verdade absoluta e de modelos cujo processo de obtenção de respostas conduz a bloqueios. O feminismo pós-estruturalista e a sua epistemologia concebem que o conhecimento é sempre provisório, aberto, relacional e contextual, embora procurem demarcar-se daquilo que é conhecido como o *vanishing act* do pós-modernismo mais corrente, assumindo a sua própria posição na elaboração do discurso e a sua posição na história²⁸⁸.

Toda esta agitação intelectual no campo do feminismo e da tentativa de criação de uma epistemologia e metodologias próprias e específicas da pesquisa e produção de uma ciência de acordo com uma perspectiva do mundo e do conhecimento, culminou naquele que podemos considerar como o *período forte* e mais rico no esforço para erguer uma visão feminista alternativa da sociedade e da própria construção do conhecimento, ou seja do início da década de 80, com destaque para a sua segunda metade, aos início dos anos 90, quando se cruzaram e confrontaram estas visões concorrentes num campo que, já de si, se pretendia concorrente com o que era apresentado como dominante num modelo de Ciência “masculina” e marcado por conceitos, métodos e práticas ditadas por interesses que relegavam a mulher como produtora/objecto do conhecimento para um plano de subalternidade.

²⁸⁷ Idem, *ibidem*, pp. 5-6.

²⁸⁸ *ibidem*, p. 7.

Elizabeth Anderson sublinha, sumariando-as e sistematizando-as, as principais práticas androcêntricas²⁸⁹ que, de há séculos, prejudicaram as mulheres na área da produção do conhecimento em virtude do seu posicionamento relativo na sociedade, e sobre as quais consegue alcançar-se um consenso alargado no cada vez mais vasto campo das defensoras de uma epistemologia e de uma filosofia da ciência feministas.

«(1) excluindo-as das pesquisas, (2) recusando-lhes uma autoridade epistémica, (3) denegrindo os seus estilos cognitivos e modos de conhecimento “femininos”, (4) produzindo teorias das mulheres que as representam como inferiores, desviantes ou significativas apenas de formas que servem os interesses masculinos, (5) produzindo teorias de fenómenos sociais que tornam invisíveis as actividades e interesses das mulheres ou as relações de poder de género e (6) produzindo conhecimento (ciência e tecnologia) que não é útil para pessoas em posições subordinadas, ou que reforçam hierarquias sociais de género ou outras. As epistemólogas feministas radicam estas falhas em concepções erradas de conhecimento, conhecedores (*knowers*), objectividade e metodologia científica.»²⁹⁰

Foi a partir dessas constatações, como escrevem duas outras autoras, os feminismos intersectaram a Epistemologia²⁹¹ e tentaram redefini-la de um novo modo, tentando criar um paradigma novo, “feminista” que colocasse em questão o modo de produção científico predominante nos ambientes académicos. A verdade é que, em especial nas décadas de 80 e 90 do século XX uma talvez a questão central que dominou o discurso de grande parte das autoras feministas tenha sido a contestação do conceito de *objectividade* do conhecimento tido como científico, não apenas da sua possibilidade, mas mesmo da sua eventual vantagem para uma epistemologia feminista. Algumas das mais destacadas autoras ligadas ao movimento feminista tomaram este tema como nuclear para a afirmação de uma especificidade do olhar das investigadoras feministas. Para Sandra Harding é a «questão da científica» que o feminismo coloca em causa²⁹², para Helen Longino são as próprias «estruturas da autoridade cognitiva» que devem ser dissolvidas em nome de uma «ciência democrática»²⁹³, para Lynn Hankinson Nelson é a criação de «comunidades epistemológicas»²⁹⁴ que se torna necessária, enquanto Lorraine Code coloca a questão de saber

²⁸⁹ Elizabeth Anderson (2005), “Feminist Epistemology: An Interpretation and a Defense” in Cudd e Andreasen (2005), pp. 188-209, em especial pp. 200-201 (artigo originalmente publicado em 1995).

²⁹⁰ Anderson (2002), primeiro parágrafo.

²⁹¹ Linda Alcoff e Elizabeth Potter (1993), p. 1.

²⁹² Harding (1986).

²⁹³ Helen Longino (1993), “Subjects, Power, and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science” in Alcoff and Potter (1993), pp. 101-120. Ver ainda Helen Longino (1989), “Feminist Critiques of Rationality: critiques of Science or Philosophy of Science?” in *Women’s Studies International Forum*, vol. 12, nº 3, pp. 261-269.

²⁹⁴ Lynn Hankinson Nelson (1993), “Epistemological Communities”, in Alcoff e Potter (1993), pp. 121-159.

se, afinal, o sexo do agente do conhecimento é ou não significativo em termos epistemológicos²⁹⁵. Tudo se encontrou em causa, inclusivamente a utilização dos métodos estatísticos como forma de tentar medir (erradamente) a realidade social²⁹⁶.

Ao longo dos anos 90, as propostas em busca de um caminho alternativo no campo do feminismo mais do que encontrarem um novo paradigma, encontraram-se em choque entre si e incapazes de gerar um modelo aceite pela comunidade auto-assumida como feminista e mesmo os apelos para o fim de «fendas epistemológicas»²⁹⁷ e para a tentativa de alguma unidade foram rapidamente encaradas com algum cepticismo²⁹⁸. Neste período, em vez de um movimento virado para a (re)unificação do pensamento feminista, o que se verificou foi o reforço de uma tendência para a fragmentação, a desarticulação e para a crítica, já não apenas contra os modelos tidos como dominantes e opressores mas também entre as diversas escolas de pensamento e acção no seio do feminismo. As dificuldades na definição de uma epistemologia e de uma metodologia feministas nasceram dessa extrema fragmentação que encontramos no que passou por ser o movimento feminista nas últimas décadas, em especial no mundo anglo-saxónico, e nas diversas tendências do que se procurou apresentar como uma epistemologia específica do feminismo. Há mesmo quem não hesite em afirmar que nunca houve uma teoria comum da dominação masculina ou da opressão com base no género, ou uma visão unificada da justiça e libertação ou mesmo uma forma comum de aproximação a um novo conceito de conhecimento²⁹⁹.

Para além disso, também se foi avolumando a percepção da existência de alguma vulnerabilidade daquelas críticas que, por serem demasiado radicais em relação às pretensões de uma qualquer objectividade científica e por abraçarem de forma demasiado estreita o relativismo pós-moderno, acabarem por desembocar na indesejada consequência da invalidação das suas próprias propostas e conclusões, nos mais variados campos de acção, da pesquisa académica ao activismo político, pois se tudo é relativo e *situado*, ninguém, nem nenhum ponto de vista pode pretender ter alcançado a leitura correcta da realidade social.

Perante tudo isto, que ponto da situação é possível nesta área da possível produção de uma epistemologia feminista alternativa ou, a um nível mais modesto, da fixação de uma metodologia feminista à entrada do terceiro milénio? Para duas autoras, os três maiores

²⁹⁵ Cf. o primeiro capítulo da obra de Lorraine Code (1991), *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Ithaca: Cornell University Press.

²⁹⁶ Donna Hughes (1995), "Significant Differences: The Construction of Knowledge, Objectivity and Dominance" in *Women's Studies International Forum*, vol. 18, nº 4, p. 401ss.

²⁹⁷ Silvia Walby (2001), "Against Epistemological Chasms: The Science Question in Feminism Revisited" in *Signs*, vol. 26, nº 2, pp. 485-509.

²⁹⁸ Ver réplicas de Sandra Harding e Joey Sprague no mesmo número da revista *Signs*, pp. 511-525 e 527-536.

²⁹⁹ Ramazanoglu e Holland (2002), p. 7.

desafios que se colocam a uma metodologia feminista são os seguintes: em primeiro lugar, é necessário às feministas conseguirem responder cabalmente às críticas que apontam a sua dificuldade em justificarem o conhecimento que produzem em termos de racionalidade, validade, regras metodológicas, controle da subjectividade e dos preconceitos políticos, pois ao enveredarem por um claro compromisso político comprometeram a possibilidade de apresentarem um conhecimento válido e com autoridade, fora dos limites da sua agenda política. Em segundo lugar, torna-se necessário às feministas abdicarem, no seu próprio campo, de modelos dominantes de interpretação da condição feminina e deixarem de usar categorias de análise unificadoras para situações muito diversas. Por fim, existe a necessidade de encontrar forma de ultrapassar as divisões internas entre formas diversas de encarar o feminismo e os compromissos assumidos no passado com outros sistemas de ideias como o liberalismo ou o marxismo, assim como resolver

Mas, apesar de todos os seus problemas internos que têm dificultado a construção de uma frente comum, aquilo que se pode considerar globalmente como *teoria feminista* contribuiu decisivamente nas últimas décadas para a erosão do paradigma científico do modernismo positivista, mesmo se nem sempre ergueu uma alternativa credível para o substituir, mas apenas formas complementares de encarar a pesquisa científica e a produção de conhecimento.

Os contributos de maior valor da teoria feminista para o campo alargado da filosofia foram e são, de acordo com uma recente leitura do tema, o facto de ter ajudado a sustentar uma crítica social, ao revelar os mecanismos de subordinação social e cultural das mulheres e as suas implicações políticas e éticas; a capacidade que teve de desmontar o sexismo existente no pensamento de muitos filósofos do passado que ergueram os sistemas de pensamento modernos e, por fim, ao ter expandido o domínio do que pode e deve ser considerado como ético ou político e que tipo de (novas) questões devem ser colocadas no campo da epistemologia, também contribuiu para que fossem reavaliados, pelos historiadores, os escritos de mulheres do passado e que foram sendo esquecidos para se perceber se o foram por não terem mesmo valor relevante ou se isso aconteceu devido a preconceitos quanto à sua autoria³⁰⁰.

³⁰⁰ "Introduction" in Cudd e Andreasen (2005), pp. 2-3.

4. Estudos sobre as Mulheres em Portugal

Entre nós, após cerca de três décadas de investigação sobre temáticas femininas, feministas ou de género começa a ser relativamente pacífica a adopção da designação de *Estudos sobre as Mulheres* para designar a generalidade das abordagens que, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, tomam a Mulher como objecto central do seu estudo, seja sob uma perspectiva mais da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia Social, da História, do Direito, da Filosofia, da Política, ou de um cruzamento das anteriores.

Esta é uma designação que, em boa verdade, deixa de fora uma parte do que em termos internacionais se designa como “Estudos sobre o Género” pois parece excluir explicitamente o estudo da masculinidade ou de outras identidades alternativas de género, mas tem a vantagem de ser clara na delimitação do seu objecto (a Mulher) e ampla ao, pelo contrário, não impor um rótulo disciplinar mais restrito. A discussão sobre esta designação não se encontra, porém, fechada e a opção feita parece ter sido mais uma solução de compromisso para fugir à designação mais politicamente activista de “Estudos Feministas” ou à mais neutral e tida como despolitizada de “Estudos sobre o Género”, como facilmente se depreende dos testemunhos recolhidos recentemente por Maria José Magalhães³⁰¹.

O momento que pode marcar a adopção desta designação de *Estudos sobre as Mulheres* como algo consensual é o da realização do Seminário *Estudos sobre as Mulheres em Portugal*, em Lisboa, em 14 e 15 de Janeiro de 1993, sob a égide da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, que retomava uma primeira tentativa ensaiada uma década antes pela Comissão da Condição Feminina. Para além de alguns pontos da situação parcelares, aí se apresentaram mais de duas dezenas de trabalhos que se estendiam por diversos campos do saber, embora com um maior peso relativo da História.

Para trás, para além de um pioneiríssimo encontro sobre *A Mulher na Sociedade Contemporânea* realizado ainda em finais da década de 60³⁰² ficavam quase duas décadas de estudos algo dispersos que foram evoluindo de uma perspectiva mais centrada no activismo feminista do imediato pós-25 de Abril (grande parte da produção bibliográfica da Comissão da Condição Feminina) para abordagens progressivamente mais ligadas às áreas disciplinares das Ciências Sociais e Humanas quando a Mulher como objecto de estudo conseguiu algum (pouco) espaço nas Universidades.

³⁰¹ Maria José Magalhães (2001), “Dez Anos da APEM: Percorrer as vozes, significar os percursos” in *ex-aequo*, 5, pp. 43-46.

³⁰² AAVV (1969), *A Mulher na Sociedade Contemporânea – Colóquios na A.A. da Faculdade de Direito*. Lisboa: Prelo Editora.

Neste processo evolutivo, existem algumas etapas decisivas como a realização em meados dos anos 80 do primeiro *Seminário de Estudos sobre as Mulheres* (cujos trabalhos foram publicados no nº 1-2 do *Boletim da Comissão da Condição Feminina*) e de dois encontros, quase simultâneos, de grande projecção: os Colóquios *Mulheres em Portugal* (Lisboa, 4 a 6 de Fevereiro de 1985) *A Mulher na Sociedade Portuguesa – Visão histórica e perspectivas actuais* (Coimbra, 20 a 22 de Março de 1985)³⁰³.

O impacto destas iniciativas nesta área de estudos fez-se principalmente pelo vasto conjunto de participações que mobilizou e pela diversidade de perspectivas que acolheu, o primeiro mais marcado por uma visão sociológica e o segundo por uma perspectiva mais histórica. De ambos os encontros, estão praticamente ausentes tentativas de reflexão teórica sobre este campo de estudo, a natureza específica do seu objecto, os seus métodos de análise e/ou o seu vocabulário, sendo escassos os afloramentos de questões como a introdução do «género» enquanto categoria de análise nas Ciências Sociais e Humanas.

No entanto, desde meados dos anos 80 os *Estudos sobre as Mulheres* foram crescendo em número, numa pluralidade de direcções e, embora com limitações, com alguma sofisticação teórica e metodológica, em particular nos campos da História e da Sociologia, mas também nos da Educação, do Direito, da Antropologia, da Psicologia Social, entre outros, não esquecendo ainda os casos de mais difícil catalogação por serem de natureza claramente transdisciplinar.

Em 1987, Ana Nunes de Almeida ensaiaria uma bibliografia sobre os temas da Família e da Mulher em Portugal no século XX, em cuja introdução salienta a novidade deste campo de estudos:

«Numa refrescante aproximação com a antropologia e a história das mentalidades conquistam-se agora novos objectos para a investigação sociológica – a família e a mulher, entre outros. A fecundidade do trabalho de investigação associa-se certamente à originalidade e riqueza teórica das interrogações que o investigador dirige à realidade.»³⁰⁴

No entanto, ainda eram comuns os entraves no mundo académico ao desenvolvimento deste tipo de trabalhos, particularmente quando protagonizados por homens como eu próprio testemunharia ao longo de boa parte da década de 80 quando, ainda durante a licenciatura e

³⁰³ AAVV (1984), “Seminário de Estudos sobre a Mulher” in *Boletim*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina, ano X, nº 1-2; AAVV (1986*), *A Mulher na Sociedade Portuguesa . Actas do Colóquio*, Coimbra: Faculdade de Letras – Instituto de História Económica e Social; AAVV (1986b), *Mulheres em Portugal*. Lisboa: I.C.S., *Análise Social* nºs 92-93.

³⁰⁴ Ana Nunes de Almeida (1987), *Bibliografia sobre a Família e a Mulher no Portugal do Século XX*. Lisboa. ICS,p. 3.

logo depois insisti em realizar alguns estudos em áreas relacionadas com a mulher, os afectos e a sexualidade³⁰⁵. Mas à medida que alguns trabalhos pioneiros foram surgindo e que, em especial, foram sendo publicados fora dos meios exclusivamente académicos³⁰⁶ e afirmando um novo olhar sobre um “novo objecto”, com novas metodologias, em particular nos já mencionados campos da História e da Sociologia, o interesse foi-se alargando e rapidamente se começaram a tornar habituais regulares as visões panorâmicas sobre a produção nesta área de estudos.

No índice ideográfico do primeiro volume da *Bibliografia Anual de História de Portugal*, dedicado ao ano de 1989³⁰⁷, identificam-se 19 estudos em que a mulher é apresentada como o ou um dos temas relevantes; no entanto, em alguns casos isso não corresponde efectivamente à realidade (um dos casos é sobre D. Francisco Manuel de Melo e o seu tempo, outro é sobre o parentesco numa zona de Angola) ou então correspondem a diversos artigos da *Luso-Brazilian Review* da Universidade de Wisconsin, sendo menos dos dedos de uma mão as referências a livros publicados.

Relativamente a textos de natureza mais teórica, em 1990 a revista *Penélope* publicaria um artigo de Gisela Bock em que se fazia um ponto da situação teórico sobre o que então se hesitava ainda em classificar ou dividir em História da Mulher ou História do Género, embora esta última designação parecesse ganhar o seu espaço. O género, enquanto categoria analítica, começava a estar associado a um novo tipo de abordagens:

«Aprender o género como uma relação sociocultural complexa implica que as investigações sobre a mulher em história não se limitem a uma simples busca de um objecto antes negligenciado. (...) Não só se devem estudar as relações *entre* os sexos, como também as relações no *interior* dos sexos.»³⁰⁸

³⁰⁵ Paulo Guinote (1988), “A intervenção do Poder na vivência íntima dos indivíduos: os casos do amor e da sexualidade” in *Arqueologia do Estado. Comunicações*, Lisboa: História & Crítica, vol. 2, pp. 1025-1040; Paulo Guinote e Rosa Bela Oliveira (1989), “Prostituição, boémia e galanteria no quotidiano da cidade” in *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa, vol 2. pp. 339-382; Paulo Guinote e Eulália Paulo (1991), “Amor a Quanto Obrigas: Crimes Passionais e Violência Conjugal na I República” in *A Vida da República Portuguesa*. Lisboa: pp 415-445; Paulo Guinote (1991), “A Mulher do Próximo. Algumas Reflexões sobre a Sedução Setecentista” in *Portugal no Século XVIII. De D. João V à Revolução Francesa*, Lisboa: Soc. Portuguesa de Estudos do Século XVIII, pp. 85-98

³⁰⁶ Entre outros exemplos possíveis, destaque para Teresa Joaquim (1983), *Dar à Luz. Ensaio sobre as práticas da gravidez, parto e pós-parto*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; José Machado Pais (1985), *A Prostituição e a Lisboa Boémia do Século XIX aos Inícios do Século XX*. Lisboa: Quercó; idem (1986), *Artes de Amar da Burguesia*. Lisboa: I.C.S.; Maria Antónia Lopes (1989), *Mulheres, Espaço e Sociabilidade*. Lisboa: Livros Horizonte.

³⁰⁷ *Bibliografia Anual de História de Portugal. Ano de 1989* (1992), Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 144.

³⁰⁸ Gisela Bock (1990), “História, História da Mulher, História do Género” in *Penélope*, nº 4, pp. 170-171.

E com efeito a década de 90 assistiria a uma multiplicação de olhares sobre a Mulher por parte das Ciências Sociais, tendo como ponto de partida a categoria do *género* ou mantendo uma perspectiva mais tradicional.

Lígia Amâncio produziria um dos primeiros estudos sobre a questão da construção social da diferença, focando-se no caso da oposição masculino/feminino. É sua a responsabilidade, se não da introdução, pelo menos da divulgação entre nós de alguns conceitos e métodos de análise da Sociologia e da Psicologia Social sobre a questão do *género*, mesmo se a sua aplicação permanece pouco ligada ao estudo da realidade nacional³⁰⁹, o mesmo se passando com dois estudos mais recentes de Conceição Nogueira e Luísa Saavedra³¹⁰.

De grande importância foi o início da atribuição, a partir da primeira metade da década de 90, pelas ONG do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, do Prémio Mulher Investigação Carolina Michäelis de Vasconcelos que assim veio recompensar e dar maior visibilidade a trabalhos que de outro modo continuariam confinados aos corredores da Academia³¹¹, enquanto algumas revistas especializadas foram surgindo e divulgando muitos dos projectos de investigação em desenvolvimento (destaque para a *Faces de Eva* e a *ex-aequo* que surgiram em finais dos anos 90).

Por outro lado, desde meados dos anos 90, esta área de estudos ganharia dignidade académica com o Mestrado de Estudos sobre as Mulheres na Universidade Aberta (1995), do qual foram começando a sair diversas dissertações com regularidade³¹². A mesma década assistiria ainda ao nascimento da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (1991) e da Associação Portuguesa de Investigação Histórica sobre as Mulheres (1997), responsáveis por diversos encontros, colóquios e seminários sobre variados temas relacionados com a temática feminina³¹³.

³⁰⁹ Lígia Amâncio (1994), *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

³¹⁰ Nogueira (2001) e Saavedra (2005).

³¹¹ Neste aspecto seria particularmente importante, a diversos níveis, o prémio atribuído logo em 1991 a João Esteves pela sua obra *A Liga Republicana das Mulheres Portuguesas – Uma organização política e feminista (1909-1919)*. A partir de então, com um ou outro percalço, o prémio continuaria a distinguir regularmente obras na área das Ciências Sociais, resultantes na sua maioria de dissertações académicas. Alguns exemplos: Paulo Guinote (1997), *Quotidianos Femininos (1900-1933)*. Lisboa: ONGCCCIDM; Virgínia do Rosário Baptista (1999), *As Mulheres no Mercado de Trabalho em Portugal: Representações e Quotidiano (1890-1940)*. Lisboa: ONGCCCIDM. Inês Paulo Brazão (1999), *Dons e Disciplinas do Corpo Feminino: Os Discursos sobre o Corpo na História do Estado Novo*. Lisboa: ONGCCCIDM; Irene Flunser Pimentel (2000), *História das Organizações Femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores; Anne Martina Emonts (2001), «*Onde há Galo não canta Galinha*» - *Discursos Femininos, Feministas e Transgressivos nos Anos Vinte em Portugal*. Lisboa: ONGCCCIDM.

³¹² Mais informações sobre as teses em <http://www.univ-ab.pt/sda/memv/mem.html>.

³¹³ Ver resumo em João Esteves (2003), "Falar de Mulheres: Silêncios e Memórias" in *Falar de Mulheres – Da Igualdade à Paridade*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 79, notas 3 e 4.

Em simultâneo, o interesse pela Mulher como tema de estudo e discussão alargou-se na sociedade, ultrapassando os meros corredores da Academia e surgiram iniciativas descentralizadas³¹⁴ ou abordando com abundância de materiais e diversidade de perspectivas a presença feminina na História³¹⁵.

Já em pleno século XXI, a partir de Maio de 2002, o *Faces de Eva - Centro de Estudos sobre a Mulher* da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, passou a realizar anualmente um Curso Livre de Estudos sobre a Mulher que colocou em contacto muitos dos investigadores nacionais sobre esta temática, convidando ainda especialistas internacionais, o que permitiu o aumento da troca de experiências, da circulação de informação e do debate, sendo abordados temas como a *História e a Historiografia* (2003), *O Género e a Memória* (2004), e *O Género e a Política* (2005)³¹⁶. Ainda no âmbito deste Centro de Estudos, foi desenvolvido o projecto *Dicionário no Feminino*, com publicação de um primeiro volume em 2005³¹⁷ e outro em preparação, ao mesmo tempo que arrancava um projecto sobre Fontes para a História da Mulher.

Desta forma, com um maior enquadramento institucional no mundo académico, muitos acabaram por ser os trabalhos de investigação inédita que, dentro da área das Ciências Sociais e Humanas, foram sendo produzidos desde finais do anos 80 até à actualidade na área dos Estudos sobre as Mulheres, História da Mulher os Estudos sobre o Género. Mas, se excluirmos estudos mais localizados e parcelares, acabaria por ser a História – teoricamente um campo do saber mais tradicional – a revelar-se o mais fértil na produção de estudos sobre a Mulher ao da década. Como se pode constatar pelos balanços periódicos feitos por Irene Vaquinhas, Ivone Leal, Maria Regina Tavares da Silva ou Anne Cova³¹⁸.

³¹⁴ Apenas dois exemplos de iniciativas com origem em autarquias: AAVV (1997), *A Mulher e a Sociedade – Actas dos 3ºs Cursos Internacionais de Verão de Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais e AAVV (2001), *A Mulher na História – Actas dos Colóquios sobre a temática da Mulher*. Moita: Câmara Municipal da Moita.

³¹⁵ De que o maior exemplo serão os dois monumentais volumes de Actas do Congresso Internacional *O Rosto Feminino da Expansão Portuguesa* que tiveram publicação em 1995 (Lisboa: CIDM).

³¹⁶ As Actas do primeiro curso subordinado ao tema *Falar de Mulheres – Da Igualdade à Paridade*, seriam publicadas em 2003 com a chancela dos Livros Horizonte. Uma primeira actividade deste Centro de Estudos passaria pela comemoração do bicentenário de Leonor da Fonseca Pimentel (mais informação em <http://www.fcsh.unl.pt/facesdeeva/>).

³¹⁷ Zília Osório de Castro *et alli* (2005), *Dicionário no Feminino*. Lisboa: Livros Horizonte, vol I.

³¹⁸ Irene Vaquinhas (1993), “Estudos sobre as Mulheres na Área da História” in *Estudos sobre as Mulheres em Portugal*. Lisboa: CIDM, pp. 107-138; Irene Vaquinhas (2000), “Breve Reflexão Historiográfica sobre a História das Mulheres em Portugal: O Século XIX” in *Faces de Eva – Estudos sobre a Mulher*, nº 3, pp. 81-101; Irene Vaquinhas (2002), “Impacte dos estudos sobre as mulheres na produção científica: o caso da História” in *ex-aequo - A Construção dos Estudos sobre as Mulheres em Portugal*, nº 6, pp. 147-174 e ainda Irene Vaquinhas (2003), “L’Historiographie sur les Femmes au Portugal: le XIXe siècle” in Gisela Bock e Anne Cova (2003), *Écrire l’Histoire des Femmes en Europe du Sud. XIXe-XXe siècles*. Oeiras: Celta, pp. 27-47.

Mas da educação às formas de sociabilidade, da vivência dos afectos à vida familiar, da participação política³¹⁹ ao contributo para a actividade económica e participação no mundo do trabalho³²⁰, dos aspectos do quotidiano³²¹ à marginalidade³²², das organizações de enquadramento socio-político³²³ à evolução do ensino em áreas tidas como “femininas”³²⁴, do percurso acidentado do sufragismo³²⁵ às necessárias abordagens biográficas³²⁶, a acumulação de estudos foi-se fazendo de uma forma não programada e numa multiplicidade de direcções que os recentes pontos da situação mais recentes sobre “A Construção dos Estudos sobre as Mulheres em Portugal” (tema dos nºs 5 e 6 da revista *ex-aequo*) não parecem conseguir apreender verdadeiramente, tanto por se verificarem sobreposições recorrentes nas áreas disciplinares seleccionadas como pela permanência de alguns vazios por preencher, resultantes de abordagens demasiado vagas da produção disponível.

Com efeito, a dezena de inventários parcelares que aí se faz deixa-nos uma estranha sensação de insatisfação, seja pela excessiva fragmentação dos olhares, seja pela repetição de muito do terreno já pisado, seja ainda pela continuação da pouca aplicação concreta ao estudo da realidade portuguesa em algumas áreas. Alguns dos estudos produzidos optam por voltar a recensear a linhagem do pensamento das autoras (ou evidenciar o seu trajecto pessoal) e não por dar uma panorâmica sistemática do que existe na área disciplinar puxada para o título (caso de Teresa Joaquim sobre a Filosofia) e outros parecem enveredar pura e simplesmente por considerações vagas e algo descentradas do tema (casos de Maria do Céu Ramalho); quando se ensaiam recenseamentos do que existe efectivamente entre nós, ele é curto e ocupa bem menos espaço do que o enquadramento geral da questão (Ana da Silva e Teresa Cláudia

³¹⁹ Ver por exemplo, AAVV (1987), *As Mulheres e o Poder – Actas de um Seminário*. Lisboa: CIDM e Maria Amélia Clemente Campos (2001), *As Mulheres Deputadas e o Exercício do Poder Político*. Porto: Edições Afrontamento.

³²⁰ Manuela Silva (1982), *O emprego das mulheres em Portugal: a mão invisível na discriminação sexual do emprego*. Porto: Edições Afrontamento.

³²¹ Cecília Barreira (1992), *História das Nossas Avós. Retrato da Burguesa em Lisboa (1890-1930)*. Lisboa: Edições Colibri. Paulo Guinote (1997); idem, coord. (2001), *Quotidiano Feminino (1900-1940)*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

³²² José Martins Costa e Lurdes Barata Alves (2001), *Prostituição 2001 – O Masculino e o Feminino de Rua*. Lisboa: Edições Colibri; Celina Manita e Alexandra Oliveira (2002), *Estudo de caracterização da Prostituição de Rua no Porto e Matosinhos*. Lisboa: CIDM.

³²³ António Ferreira de SOUSA (2004), *A obra de protecção às raparigas: um exemplo de associativismo católico de mulheres: 1914-1945*. Lisboa: Tese de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres apresentada à Universidade Aberta (exemplar policopiado).

³²⁴ Maria Isabel Soares (1997), *Da Blusa de Brim à Touca Branca – Contributo para a História do Ensino de Enfermagem em Portugal (1880-1950)*. Lisboa: Educa/Associação Portuguesa de Enfermeiros.

³²⁵ João Esteves (1998), *As Origens do Sufragismo Português – A Primeira Organização Sufragista Portuguesa: a Associação de Propaganda Feminista (1911-1918)*. Lisboa: Bizâncio.

³²⁶ Natividade Monteiro (2004), *“Maria Veleda (1871-1955): uma professora feminista, republicana e livre-pensadora”: caminhos trilhados pelo direito de cidadania*. Lisboa: Tese de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres apresentada à Universidade Aberta (exemplar policopiado).

Tavares sobre os Estudos Culturais, Lúgia Amâncio para a Psicologia Social, Maria do Pilar González sobre a Economia e o Trabalho, Anália Torres sobre a Sociologia da Família). Acaba por ser, de novo, na área da História que se apresenta, a cargo de Irene Vaquinhas, um inventário mais rigoroso do que existe **em Portugal** sobre o tema da Mulher, na sua vertente histórica, mas não só³²⁷. Assim como continua como um marco inultrapassável o inventário erguido por Regina Tavares da Silva mesmo a acabar o anterior milénio³²⁸.

Qualquer destas grandes áreas de investigação teve origem em estudos pioneiros ainda nos anos 70, mas só perto do final do século XX foram conseguindo emancipar-se de uma excessiva ligação a uma agenda política feminista que, por regra, tanto tende a limitar a perspectiva demonstrativa com que são elaborados como condicionam o “olhar” do(a)s investigador(a)s, aliás na linha do que atrás foi ficando escrito sobre as reivindicações feministas no campo de uma metodologia e epistemologia próprias que consideram que uma ciência “neutra” e “objectiva” não passa de uma ficção construída por paradigmas sexistas e androcêntricos.

Desta forma, diversos estudos, mesmo quando conduzidos de forma rigorosa, obedeciam a um objectivo maior bem claro e evidente que sempre foi o de demonstrar de que modo(s) as mulheres foram historicamente discriminadas em todos os campos de actividade e em todos os ambientes sociais públicos, de acordo com as dicotomias tradicionais entre espaço privado e doméstico feminino e o espaço público masculino ou entre a feminilidade como princípio passivo nas relações sociais e a masculinidade como princípio activo. Se tal discriminação foi uma realidade histórica no mundo ocidental, alimentada por teorias baseadas desde o aristotelismo até ao puritanismo burguês vitoriano, passando pelo modelo judaico-cristão da relação entre os sexos modelado pelo conceito do pecado original, também não é menos evidente que conduzir todo o tipo de investigação apenas para a **demonstração** de algo cuja conclusão já se conhece, empobrece e torna algo redundante o trabalho acumulado.

Em certa medida, este condicionamento da pesquisa e a crítica acre a quem dele se desviasse foi correndo o risco de se tornar o reverso da intolerância misógina e sexista do paradigma dominante que se acusava de ser injusto, preconceituoso e produtor de um conhecimento enviesado que retirava quase toda a visibilidade às mulheres. Isto fez com que se fosse perpetuando uma visão negativa da participação e progressão feminina em muitos campos da vida social, cultural, económica e política, anotando-se as excepções meramente como tal e

³²⁷ Irene Vaquinhas (2002), “Impacte dos Estudos sobre as Mulheres na Produção Científica Nacional: O caso da História” *in ex-aequo*, nº 6, pp. 147-174.

³²⁸ Regina Tavares da Silva (1999), *A Mulher. Bibliografia Portuguesa Anotada (1518-1998)*. Lisboa: Edições Cosmos.

não tentando sequer procurar detectar se ia existindo, ou não, algum movimento cumulativo favorável.

Ou seja, por regra, a presença feminina foi sendo encarada, mesmo quando afirmada como uma conquista, como sendo um fenómeno mais desanimador do que animador. Se era verificada a entrada feminina num certo sector da actividade laboral, é porque ela era desqualificada, mal remunerada ou repetitiva e os homens a tinham abandonado; se a mulher ganhava alguma visibilidade política é porque se apostava no seu conservadorismo para apoiar um certo regime; se as mulheres iam começando a tornar-se cada vez mais presentes nos vários níveis e ensino e na profissão docente era porque, ou esses ganhos educativos não tinham tradução efectiva à saída do sistema de ensino, ou porque a docência se tinha proletarizado e perdido estatuto. A tendência foi sempre para ver o copo quase vazio ou ainda meio vazio, quando ele se ia enchendo a pouco e pouco. E quando se procedeu à recolha de testemunhos pessoais sobre a forma como as próprias mulheres percepcionavam estas questões ao longo do seu percurso pessoal, o panorama não se alterou muito, desde a natureza dos inquéritos à generalidade das respostas recolhidas³²⁹.

Perante uma situação encarada como injusta, que nos atrai como objecto de análise e de estudo, é difícil não adoptarmos um ponto de vista favorável ao grupo discriminado e oprimido e, como consequência, tomá-lo como nosso e procurar que o nosso trabalho contribua para a superação dessa mesma injustiça social. E assim, a globalidade dos Estudos sobre a Mulher em Portugal, mesmo quando não se reclamam de tal genealogia, podem considerar-se legítimos exemplos de aplicação da atrás caracterizada teoria feminista do ponto de vista (*feminist standpoint theory*), mais que não seja pelo posicionamento assumido no seu diagnóstico da situação, raramente optimista.

Os exemplos, mesmo no plano do discurso explícito, são numerosos e nem sempre distinguem considerações e juízos de valor dos resultados da pesquisa desenvolvida.

«A sociedade contemporânea mantém ainda uma forte estigmatização, na actual cultura de mentalidades, relativamente aos direitos e à igualdade de oportunidades consignadas nos documentos fundamentais e orientações internacionais, donde resultam para as mulheres problemas específicos de discriminação, no trabalho e no emprego, na família e na sociedade.»³³⁰

³²⁹ Cecília Barreira (1992), *Confidências de Mulheres (anos 50-60)*. Lisboa: Círculo de Leitores. Ver também Ana Vicente (1987), *Mulheres em Discurso*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

³³⁰ A. Rodrigues Lapa *et alli* (2002), "O tempo da Mulher, ou a procura de um direito que a natureza nunca negou..." in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, nº 1,2 e 3, p. 517.

«Uma análise apressada dos indicadores tradicionais pode conduzir-nos a conclusões que não correspondem necessariamente à real situação das mulheres.

Sabemos que a crescente representatividade numérica feminina, nomeadamente na actividade profissional ou no domínio da educação, por exemplo, não é acompanhada por uma melhoria correspondente na qualidade e estatuto dessa maior participação.»³³¹

Quando se contestam os próprios resultados da pesquisa e das conclusões a que chegaram outras investigadoras da mesma área³³², apenas com base em intuições indemonstradas, torna-se complicado encarar com optimismo toda esta forma de encarar o problema. Se nos concentrarmos apenas na ausência, podemos não dar por crescentes presenças femininas em múltiplos campos da sociedade.

Os exemplos de sentido contrário são bem mais difíceis de encontrar, mesmo se existem e procuram contrabalançar os lugares-comuns da sabedoria convencional aceites de forma acrítica com uma análise mais lúcida da realidade:

«... neste sentido, é forçoso reconhecer á mulher uma real participação no poder, se bem que nem sempre visível ou formal e publicamente aceite. E tal participação no poder deve encarar-se de duas maneiras: de uma forma passiva, pela força simbólica do feminino, onde se cristalizam ideias e esperanças; de uma forma activa pela acção concreta de mulheres que reivindicam uma participação viva e actuante na vida política, tomando como ponto de partida o seu papel reconhecido pela sociedade - e também por elas assumido - na família.»³³³

«Tanto pelos números absolutos e relativos envolvidos, como pela diversificação dos sectores e subsectores a que acedem, como ainda pelos papéis de crescente destaque que aí assumem, a entrada em larga escala das mulheres na vida profissional representa, com efeito, uma mudança de fundo na sociedade portuguesa.»³³⁴

No entanto, alguma razão assiste aos protestos contra a exclusão das mulheres da construção da História. Apesar da acumulação de estudos sobre a experiência feminina nos mais variados quadrantes da vida social, cultural, económica ou política, as grandes sínteses da História de Portugal de final do milénio anterior parecem esquecer-lo, estando ausentes quase por completo perspectivas que integrem as questões femininas ou de género, sendo que aqui se

³³¹ Dina Canço e Teresa Joaquim (1997), "Introdução" in AAVV (1997), *Indicadores para a Igualdade - Uma Proposta Inadiável*. Lisboa: CIDM, p. 8.

³³² Sobre a evolução no mundo laboral as conclusões parecem incontrovertidas, apesar do que ainda falta melhorar; cf. Virgínia Ferreira (1993), "Padrões de Segregação das Mulheres no Emprego - Uma análise do caso português no quadro europeu" in Boaventura Sousa Santos, coord. (1993), *Portugal - Um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 231-257. Contrariando a ideia do mercado de trabalho português como especialmente segregacionista ver, por exemplo, Maria Charles (2003), "Deciphering Sex Segregation: Vertical and Horizontal Inequalities in Ten National Labor Markets" in *Acta Sociologica*, vol. 46, nº 4, pp. 267-287.

³³³ Irene Vaquinhas (1987), "A Mulher e o Poder: Os Poderes da Mulher - Visão Histórica" in *A Mulher e o Poder. Comunicações de um Seminário*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina, p. 166.

³³⁴ Fernando L. Machado e António F. Costa (1998), "Processos de uma Modernidade Inacabada" in José Manuel L. Viegas e António F. Costa, orgs. (1998), *Portugal - Que Modernidade?*. Oeiras: Celta Editora, p. 28.

partilha o diagnóstico já traçado por João Esteves³³⁵ apenas acrescentando que, em alguns casos, os esquecimentos são demasiado selectivos para não se questionar do seu carácter deliberado. Apesar da variabilidade de critérios, quando são obras com coordenações diversas de acordo com os períodos abordados, é difícil negar que muitos dos volumes das monumentais *Histórias de Portugal* saídas nos anos 90 do século XX³³⁶ parecem ter esquecido por completo a produção científica nesta área, sendo nesse particular, e paradoxalmente, mais notórias as carências relativamente à contemporaneidade, quando os nossos conhecimentos já começam a ser bem razoáveis. Nem é feita uma síntese do que existe, nem se avança por novos caminhos, apenas se aflorando temáticas femininas de forma lateral ou quando isso deriva da análise de organizações ou instituições em que elas desempenhavam um papel preponderante³³⁷, o que é um claro recuo relativamente a obras anteriores³³⁸.

Neste sentido uma das grandes insuficiências do campos dos Estudos sobre a Mulher não é tanto a carência de investigação, a sua falta de qualidade ou mesmo de divulgação, mas antes a dificuldade em ultrapassar as suas fronteiras ou, vendo a questão do ponto de vista inverso, conseguir penetrar em alguns domínios que se mantêm com as suas barreiras fronteiriças bem erguidas. Os Estudos sobre a Mulher conseguiram afirmar-se como campo disciplinar transversal e plural, de abundante produção científica, mas permanece alguma dificuldade em “sensibilizar” alguns nichos académicos que ainda têm dificuldade em compreender a sua relevância. E esta barreira é, muitas vezes, mais causada por idiosincrasias pessoais e individuais do que por qualquer outro tipo de obstáculo formal e, como tal, a sua permanência dependerá da capacidade de persuasão exercida sobre os agentes dos bloqueios ou, na pior das hipóteses, da acção das próprias leis da natureza.

Mas, por outro lado, para além dos constrangimentos exógenos, este campo de estudos também padeceu de maleitas endógenas, a primeira das quais passará pela incipiência do debate teórico que, demorou a surgir e, em muitas situações, passa mais pela exposição de pontos de vista, concordantes ou concorrentes, do que pela sua discussão. O facto de durante o período pós-revolucionário em que se deu um primado da acção sobre a reflexão no campo

³³⁵ Esteves (2003), pp. 63-65.

³³⁶ É o caso de Joaquim Veríssimo Serrão (1977-2003), *História de Portugal*. Lisboa: Verbo; da obra dirigida por José Mattoso (1993), *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, ou, em menos grau, nos volumes já publicados desde 1987 da *Nova História de Portugal* dirigida por A. H. de Oliveira Marques e Joel Serrão.

³³⁷ A este propósito são por demais evidentes as lacunas de uma obra como o *Dicionário de História do Estado Novo*, dirigido por Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito (1996, Venda Nova: Bertrand Editora).

³³⁸ Embora de forma limitada, este tipo de conteúdos tiveram um tratamento muito mais consentâneo com a sua relevância em António Reis, dir. (1989-90), *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa.

do feminismo, também favoreceu a ausência de um debate teórico que então fervilhava em outras paragens.

«A insuficiência teórica sobre o feminismo e as suas ligações ao marxismo, assim como uma visão dogmática da sua aplicação, teria estado na origem da falta de clareza das organizações atrás referidas em se assumirem como feministas.»³³⁹

O atraso do movimento feminista português em termos teóricos traduz-se por só em finais dos anos 80 e início da década de 90 se formarem associações inspiradas no modelo do feminismo liberal que teve o seu apogeu no mundo anglo-saxónico ainda nos anos 60³⁴⁰. Uma autora expressa mesmo as dúvidas que se colocam sobre a existência de um verdadeiro movimento feminista no nosso país³⁴¹.

As incursões sobre a integração dos Estudos sobre as Mulheres no campo alargado das Ciências Sociais passam muitas vezes mais pela descrição da evolução histórica do movimento feminista e das suas diversas correntes internacionais, do que pela sua aplicação ao caso nacional e, quando isso acontece, as conclusões são as acima descritas ou então existe o refúgio habitual no discurso vago da necessidade da “mudança”³⁴².

O resultado da conjugação destas tendências nem sempre muito coerentes, faz com que o campo dos Estudos sobre as Mulheres se caracterize actualmente, do lado cheio do copo, por uma razoável acumulação de estudos empíricos, pela existência de revistas especializadas com publicação regular de parte do que vai surgindo, assim como por frequentes pontos de situação ou inventários da produção, enquanto do lado do copo vazio, se verifica uma relativa rarefacção do debate teórico, se dele excluirmos as sínteses das tendências internacionais e os lamentos sobre a situação nacional, assim como de projectos de síntese dos conhecimentos acumulados, que são escassos e desenvolvidos em condições precárias.

Quanto a grandes áreas temáticas por onde os Estudos sobre as Mulheres, mesmo quando os(as) autore(a)s se não reclamam de tal corrente preferem assumir-se como investigadores em Sociologia, História, Antropologia, Psicologia Social, Demografia ou mesmo Teoria do Direito ou Teoria Política, se têm detido com mais incidência, destacaria aqui três núcleos fundamentais, todos eles importantes para esta investigação em diferentes planos, que não

³³⁹ Manuela Tavares (2000), *Movimentos de Mulheres em Portugal – Décadas de 70 e 80*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 19.

³⁴⁰ Tavares (2000), pp. 119-120.

³⁴¹ Maria José Magalhães (1998), *Movimento Feminista e Educação - Portugal, Décadas de 70 e 80*. Oeiras: Celta Editora, pp. 1-2.

³⁴² Ana Nunes de Almeida (1999), “Ciências Sociais e Universos Femininos em Portugal: Contributos para a mudança” in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 11, pp. 109-131.

esgotam todo o universo disponível mas que representam talvez o da inserção no mercado de trabalho e da integração em diversas profissões, o da participação nos níveis superiores do aparelho político-administrativo e, por fim talvez o mais numeroso, o das diversas facetas da história da presença feminina no sistema educativo.

No primeiro campo, o dos estudos sobre a **Mulher e o Trabalho** e sobre a crescente feminização da maior parte dos sectores e níveis da população activa, apesar da necessidade de abordar ainda muitos aspectos particulares, existe já a clara percepção de qual foi sendo a tendência global no último século e de qual foi o desempenho comparativo das mulheres portuguesas em relação às do chamado Primeiro Mundo ou, em termos mais restritos, no contexto das sociedades ocidentais. E as conclusões provisórias são altamente favoráveis para esse desempenho, mesmo quando as comparações são feitas com nações e economias mais desenvolvidas e sem ter em conta o patamar de partida ser muito mais baixo e a recuperação e os ganhos terem sido muito mais rápidos³⁴³.

Claro que continuam a existir diferenciais entre as taxas de (des)emprego de homens e mulheres, bem como a precarização do trabalho feminino é comparativamente maior no contexto nacional³⁴⁴, mas os estudos que estabelecem comparações a nível internacional demonstram como desde a década de 80, a situação das mulheres portuguesas é relativamente melhor, em termos quantitativos globais, do que a do resto da União Europeia em aspectos como a taxa de desemprego feminino ou o peso do trabalho em *part-time* no total do emprego feminino³⁴⁵. Do lado negativo continuam a permanecer os rendimentos claramente mais baixos, assim como os níveis de protecção social à maternidade. Conviria, contudo, estudar porque em Portugal existe uma menor percentagem de trabalho feminino em *part-time*, se isso é algo positivo se apenas é o resultado de políticas de protecção social mais imperfeitas, nomeadamente nas condições de trabalho facultadas às mães.

Mas para além destes aspectos há ainda um vasto campo por explorar na investigação, nomeadamente na área do cruzamento de uma perspectiva histórica com análises de tipo sociológico e económico, no sentido de se conhecer melhor de que forma o trabalho feminino foi, de acordo com os grupos sociais e as categorias profissionais, uma conquista ou uma

³⁴³ Cf. Charles (2003), p. 274.

³⁴⁴ Manuela Silva (1983), *O Emprego das Mulheres em Portugal. A Mão Invisível da Discriminação Sexual no Emprego*. Porto: Edições Afrontamento; Heloísa Perista, coord. (1999), *Os Usos do Tempo e o Valor do Trabalho: Uma Questão de Género*. Lisboa: Ministério do Emprego e da Solidariedade. Uma nova modalidade de trabalho fortemente feminizado é a do teletrabalho que, ao contrário do que se poderia considerar, é uma outra forma de precarização mais do que uma vantagem; cf. Glória Rebelo (2002), *Trabalho e igualdade: mulheres, teletrabalho e trabalho a tempo parcial*. Oeiras: Celta Editora.

³⁴⁵ Eurostat (1999), *Eurostat yearbook – A statistical eye on Europe: 1987-1997*. Luxembourg: European Commission, pp. 136-149.

necessidade imperativa para o equilíbrio do orçamento familiar e que formas revestiu ao longo do tempo, em especial desde finais do século XIX quando as mulheres, que até então se circunscreviam principalmente a ocupações rurais e domésticas, começam a integrar-se em profissões de tipo urbano, do proletariado industrial ao sector dos serviços? Que impacto teve a profissionalização das mulheres na vida familiar?³⁴⁶

Uma elevada participação feminina na população activa é sinal de progresso social ou apenas sintoma de uma economia semi-periférica imperfeitamente desenvolvida? A mulher valoriza-se com o trabalho ou é a economia que se valoriza com a entrada crescente de mulheres nas fileiras da mão-de-obra disponível?³⁴⁷

Os paradoxos da situação portuguesa já foram devidamente registados, sem que as respostas sejam sempre as mais expectáveis ou óbvias, pelo que muito trabalho permanece por fazer³⁴⁸, da recolha e tratamento da informação à sua conveniente interpretação com a devida atenção à especificidade aparente do contexto nacional.

«A entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho e o rápido crescimento do emprego no sector dos serviços são os fenómenos unanimemente apontados como os que mais têm determinado as recomposições sociais verificadas ao longo das últimas décadas em Portugal. (...) Um segundo paradoxo pode ser encontrado nos níveis de segregação profissional e sectorial da estrutura de emprego em função do sexo, resultante do facto de, em Portugal, não se verificar a relação de associação entre elevados níveis de segregação e elevados níveis de actividade feminina, recorrente nos países mais avançados. Com efeito, apesar das altas taxas de actividade feminina já referidas, no nosso país, os índices de dissemelhança entre as estruturas sectoriais e profissionais do emprego feminino e do masculino não atingem valores tão elevados como na Holanda ou na Dinamarca.»³⁴⁹

Uma segunda área de estudos que só recentemente ultrapassou a fase de mero combate político e passou para a da investigação científica com uma agenda menos marcada por objectivos meramente táticos de angariação de argumentos para sustentar uma determinada posição, é a dos níveis de participação da **Mulher** nas várias instâncias do **Poder** na sociedade, da economia e do mundo empresarial ao sistema político e ao aparelho

³⁴⁶ Maria Antónia Lourenço (2000), *Trabalho feminino: Que compromisso?*. Lisboa: Tese de Mestrado em Sociologia do Trabalho, das Organizações e do Emprego, Inst. Sup. das Ciências do Trabalho e da Empresa (exemplar policopiado).

³⁴⁷ Ana Rute Cardoso (1997), *Trabalho feminino em Portugal: Valorização da mulher na economia ou valorização da economia com a mulher?*. Lisboa: CITE.

³⁴⁸ Sobre o que já existe ver Maria do Pilar González (2002), "Género e Economia: Uma abordagem na perspectiva da economia do trabalho" in *ex-aequo*, nº 6, pp. 91-114.

³⁴⁹ Virgínia Ferreira (1995), "As Mulheres em Portugal: Situação e Paradoxos" in *Babel* (revista electrónica, texto disponível em <http://www.lxxl.pt/babel/biblioteca/mulheres1.html>).

administrativo que o suporta³⁵⁰. Ou seja, da presença ou ausência feminina nos níveis mais elevados de tomada de decisões para o conjunto da sociedade e da permanência de entraves formais ou informais ao acesso feminino a posições de destaque ou de práticas discriminatórias e/ou segregacionistas quando essa participação acontece. O que é necessário a uma mulher para ter sucesso? É necessário descaracterizar-se? Por exemplo, no plano político, como sentem as mulheres a sua experiência como candidatas?³⁵¹

Sendo que interessa estudar essa presença para além dos seus aspectos meramente estatísticos e encará-la sob outros prismas, desde os aspectos simbólicos aos de avaliação da efectiva eficácia da acção feminina, passando pela análise da possível existência (ou não) de uma “diferença” na forma como o poder é exercido e como as decisões são tomadas, conforme o sejam por um decisor masculino ou feminino. Para além da possibilidade da existência de lideranças femininas, serão essas lideranças diferentes das masculinas e, sendo-o, como se manifesta essa diferença? Será o género relevante em termos de liderança?³⁵² Existe algum diferencial na capacidade de fazer aprovar legislação?³⁵³ Ou existem diferentes prioridades de agenda político-legislativa?³⁵⁴ Será que, como alguns autores afirmam as políticas do género se reflectem inclusivamente em aspectos como as relações internacionais³⁵⁵ e o nacionalismo?³⁵⁶ Afinal, que diferença faz a “diferença”?³⁵⁷

Todas estas são áreas que entre nós ainda dão os seus primeiros passos, ou permanecem completamente ausentes das prioridades de investigação, sendo que o que existe está longe de ter conseguido atingir os patamares de sofisticação e aprofundamento analítico que se

³⁵⁰ Ver por exemplo o trabalho pioneiro apresentado em AA.VV (1987) ou o de Margarida Almeida Fernandes e Maria Estrela Duarte (1986), *A Mulher e a Política*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina; assim como os dados tratados por José Manuel Leite Viegas e Sérgio Faria (2001), *As Mulheres na Política*. Oeiras: Celta Editora ou as leituras de Helena Roseta (2001), “O Feminino na Política e na Administração Pública” in *Faces de Eva – Estudos sobre a Mulher*, nº 5, pp. 9-24; e de Ana Vicente (2002), *Os poderes das mulheres, os poderes dos homens*. Lisboa: Gótica.

³⁵¹ Eis três perspectivas de análise, com visões díspares e conclusões só parcialmente concordantes: Laure Adler (1993), *Les Femmes Politiques*. Paris: Éditions du Seuil; Linda Witt *et alli* (1994), *Running as a Woman – Gender and Power in American Politics*. New York: The Free Press; Jessica Elgood *et alli* (2002), *Man enough for the job? A study of Parliamentary candidates*. Manchester: Equal Opportunities Commission.

³⁵² Ver, a este nível, os estudos recolhidos por Geórgia Duerst-Lahti e Rita Mãe Kelly, ed. (1995), *Gender Power, Leadership and Governance*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

³⁵³ Mark Ellikson e Donald Whistler (2000), “A Path Analysis of Legislative Success in Professional and Citizen Legislatures. A Gender Comparison” in *Women & Politics*, vol. 21, nº 4, pp. 77-103.

³⁵⁴ Thomas H. Little *et alli* (2001), “A View from the Top: Gender Differences in Legislative Priorities Among State Legislative Leaders” in *Women & Politics*, vol. 22, nº 4, pp. 29-50.

³⁵⁵ Charlotte Hooper (2001), *Manly States. Masculinities, International Relations, and Gender Politics*. New York: Columbia University Press.

³⁵⁶ Nira Yuval-Davis (1997), *Gender and Nation*. London: Sage Publishing.

³⁵⁷ Deborah L. Rhode, ed. (2003), *The Difference “Difference” Makes – Women and Leadership*. Stanford: Stanford University Press.

alcançaram em outras paragens³⁵⁸, mas existem algumas ideias incrustadas nas crenças colectivas que convém confrontar com pesquisas metodologicamente sólidas. Só que esta ainda é entre nós toda uma área de estudos por desbravar, que deve procurar ultrapassar o tratamento impressionista e jornalístico ou “comprometido” que reduz a dimensão e a credibilidade que essas abordagens, mesmo quando são pioneiras, acarretam.

Quando alguns países (Índia, Paquistão, Filipinas, Nicarágua, Haiti, Panamá) tidos como culturalmente mais ligados a práticas de segregação feminina elegem ou nomeiam lideranças femininas o que representa isso e como foi possível tal alteração do que pareciam ser os comportamentos previsíveis dessas sociedades? De que forma esse tipo de evolução pode ajudar a compreender a nossa própria evolução interna, visto ter sido Maria de Lourdes Pintassilgo uma das pioneiras enquanto chefe de Governo a nível mundial?

Em Portugal, a maior parte dos estudos mais recentes sobre a mulher e a política ou o sistema político têm-se dividido fundamentalmente entre a História do feminismo possível e a análise da questão da igualdade de oportunidades e/ou da paridade ao nível da representação política, avançando pouco por outras áreas como a eventual especificidade da agenda política e das iniciativas legislativas das mulheres na política³⁵⁹ ou a forma como são (ou não) percepcionadas o(a)s candidato(a)s de forma diversa de acordo com o género por parte da população ou como as próprias encaram os eventuais obstáculos à sua progressão na carreira política. Normalmente, dispomos apenas de depoimentos pessoais recolhidos de forma não sistemática e apenas a nível de topo do sistema político, estando ausentes, por exemplo, linhas

³⁵⁸ Entre outros estudos, destaque para a linha de investigação que tem Pippa Norris como elemento comum e uma vasta produção na última década: Ronald Inglehart e Pippa Norris (1999), *The Developmental Theory of the Gender Gap: Women and Men's Voting Behavior in Global Perspective* (versão revista para inclusão num número especial da revista *Women & Politics* e disponível em <http://ksghome.harvard.edu/~pnorris/acrobat/ipsr99.pdf>); Pippa Norris [1999], *Women's Representation and Electoral Systems* (texto para inclusão na obra *Encyclopedia of Electoral Systems* e disponível em <http://ksghome.harvard.edu/~pnorris/acrobat/womenele.pdf>); Idem (2000), *The Gender Gap: Old Challenges, New Approaches* (texto revisto para inclusão na obra *Women and American Politics: Agenda Setting for the 21st Century* e disponível em <http://www.ksg.harvard.edu/wappp/research/working/rutgerspippa3.pdf>); Pippa Norris e Ronald Inglehart (2000), *Cultural Barriers to Women's Leadership: A Worldwide Comparison* (texto para apresentação numa sessão do International Political Science Association World Congress e disponível em <http://ksghome.harvard.edu/~pnorris/acrobat/IPSA2000culture.pdf>); Pippa Norris (2001), “Cultural Obstacles to Equal Representation” in *Journal of Democracy*, vol. 12, nº 3, pp. 126-140; Pippa Norris e Joni Lovenduski (2001), *Blair's Babes: Critical Mass Theory, Gender, and Legislative Life* (texto para o seminário *Women and Public Policy Program* e disponível em http://www.ksg.harvard.edu/wappp/research/working/blairs_babes.pdf); Pippa Norris et alii (2003). “Gender Equality and Democracy” in *Comparative Sociology*, vol. 1, nº 3-4, pp. 321-346. Em forma de volume Pippa Norris (1987), *Politics and Sexual Equality: The Comparative Position of Women in Western Democracies*. Brighton: Wheatsheaf Books; Ronald Inglehart e Pippa Norris (2003). *Rising Tide: Gender Equality and Cultural Change Around the World*. Cambridge: Cambridge University Press. Ver ainda David C. King e Richard F. Matland (2002), *Gender and Party in Congressional Elections: An Experimental Investigation* (texto revisto para publicação no *The Journal of Politics* e disponível em <http://www.ksg.harvard.edu/prg/king/gender.pdf>); Mino Vianello (2004), “Gender Differences in Access to and Exercise of Power” in *Current Sociology*, vol. 52, nº 3, pp. 501-518.

³⁵⁹ Assunto que é afluído em Campos (2001).

de investigação sobre essa realidade a nível local ou de forma aprofundada sobre os aparelhos partidários, para além da análise estatística.

Será ainda que a recente maior incidência de governantes femininas nas áreas da Educação ou mesmo da Cultura, significa o reconhecimento de uma especificidade de género para a gestão dessas questões ou, pelo contrário, uma dissimulada segregação? Muito continua por compreender para além do que a superfície revela.

E aqui chegamos à terceira das áreas de estudos que se consideram de maior relevância no contexto actual, que é a que aborda a relação da **Mulher** com a **Educação** e é aquela que, a um tempo, mais interesse directo tem para este trabalho e que apresenta uma produção mais assinalável em quantidade, qualidade e diversidade. Relacionando a História com a Educação, numa perspectiva assumida de História de Educação ou apenas implícita, existe já um razoável *corpus* de estudos, publicados ou ainda inéditos, que se torna difícil recensear na sua totalidade, não só pela quantidade e pluralidade, mas de igual forma em virtude de muitos acabarem por ter uma divulgação pública bastante reduzida, por se manterem inéditos em termos de edição. De qualquer modo, a generalidade acabará por surgir referenciada ao longo do corpo deste trabalho, sempre que se abordem as mais diversas temáticas em que se cruzam a experiência de vida feminina e os vários aspectos daquilo que designamos por Educação.

É possível, todavia, identificarem-se grandes subáreas em que os estudos se têm agrupado nas últimas décadas, desde a ênfase colocada a partir de meados dos anos 80 na questão da promoção da igualdade de oportunidades no sistema educativo até à análise monográfica de instituições de ensino para um público especificamente feminino, não esquecendo abordagens da presença feminina nos diversos níveis de ensino, que como discentes, quer como docentes, ou mesmo no plano da administração educativa. Como se escreveu, muitos desses trabalhos serão referenciados ao longo desta tese, assim como outros já o foram como exemplos das linhas de investigação em decurso nas últimas décadas do século XX e inícios do século XXI, pelo que aqui me concentrarei principalmente numa leitura do que caracteriza sumariamente aquelas que considero então as áreas dominantes na produção de Estudos sobre as Mulheres na área educativa.

Temos, pois, como uma das grandes áreas, e porventura a que atravessa de forma mais permanente os últimos 30 anos dos estudos sobre a Mulher e a Educação, a que se ocupou com a desmontagem dos mecanismos discriminatórios alegadamente existentes no sistema educativo relativamente às alunas, desde as atitudes do(a)s docentes na sala de aula da “Escola Primária” até aos condicionalismos na escolha das áreas de estudos no nível secundário ou mesmo das potenciais carreiras futuras na transição para o Ensino Superior,

passando pelas representações em manuais escolares. É uma corrente que assume, explícita ou implicitamente, a herança das teorias da Escola como local privilegiado de acção dos mecanismos de reprodução social e de manutenção das situações de dominação dos grupos desfavorecidos, com base na classe, na raça ou, como aqui mais nos interessa, no sexo/género.

«É, então, a sociedade que prescreve a diferenciação de papéis em função da diferenciação das posições e das funções desempenhadas pelos seus membros. No entanto, a divisão das tarefas, na sociedade, não é arbitrária, obedece a uma estrutura e organização.

(...) Resumindo, podemos dizer que papéis sexuais são diferentes maneiras de agir que colectivamente foram construídas e atribuídas a cada um dos sexos tendo por base uma concepção que supõe uma aptidão natural dos indivíduos, segundo o sexo.

(...) É importante, por isso, que os materiais pedagógicos que apoiam os processos educativos apresentem os meninos e as meninas em actividades e funções muito diversificadas e transgredindo aquilo que é tradicionalmente tido como “próprio” de um ou outro sexo.»³⁶⁰

A publicação de alguns estudos pioneiros nesta área ficaram a dever-se à Comissão da Condição Feminina³⁶¹, que mais tarde como Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres continuaria esse trabalho em projectos ligados a causas como a Pedagogia da Igualdade e a defesa da Coeducação³⁶². Para além dessas foram promovidas diversas outras iniciativas como o projecto “Igualdade de Oportunidades em Educação – Formação de Professoras para uma Escola Não-Sexista” da Escola Superior de Educação de Setúbal, que se integrava no projecto TENET da Comissão Europeia, ou o projecto “Igualdade de Oportunidades e Formação Inicial de Docentes” da Universidade Aberta.

«Uma pedagogia da igualdade entre os sexos, é uma pedagogia que tem em conta que a realidade humana não é uma mas é dupla, feita de dois entes semelhantes e diferentes, ao mesmo tempo que também tem em conta que o entendimento que o senso comum – e portanto, também, as práticas quotidianas da escola – faz dessa entidade feita de dois seres diferentes é um entendimento cultural e socialmente construído e, como tal, deve ser questionado pela escola de uma sociedade em mudança.»³⁶³

³⁶⁰ Maria de Jesus Agapito Martelo (1999), *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: CIDM, pp. 18-20.

³⁶¹ Isabel Romão (1977), *Situação das Mulheres Portuguesas perante a Educação*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina; Eugénio Brandão (1979), *Os Estereótipos em Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina; Ivone Leal (1979), *A Imagem Feminina nos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

³⁶² A produção bibliográfica nesta área foi-se mantendo ao longo das décadas de 80 e 90, sendo possível encontrá-la recenseada na lista de publicações integrada nos relatórios anuais sobre a situação das mulheres em Portugal ou, na designação mais recente, *sobre A Igualdade de Género em Portugal* (2003). Lisboa: CIDM, pp. 140-141 (em particular no âmbito das colecções “Mudar as Atitudes” e “Coeducação”).

³⁶³ Luísa Ferreira da Silva *et alli* (1995), *Rosa Cor de Azul – projecto «Em busca de uma Pedagogia da Igualdade*. Lisboa: CIDM, p. 9.

Todas estas iniciativas colheram maior ou menor inspiração em iniciativas com origem em França ou na Grã-Bretanha, filiando-se em discursos feministas que se afirmaram, quer nos E.U.A. quer na Europa Ocidental nas décadas de 70 e 80 com algum vigor. Num estudo da O.C.D.E. de meados dos anos 80 afirmava-se, por exemplo, que o facto de os alunos serem mais repreendidos pelo seu comportamento por parte dos docentes do que as alunas e de o seu trabalho necessitar de maior atenção provoca naquelas sentimentos negativos. Afirma-se mesmo que «uma conclusão é que os rapazes têm capacidades mas não se esforçam, enquanto as raparigas se esforçam mas não têm capacidades»³⁶⁴, opinião aparentemente partilhada por diversos autores³⁶⁵. A percepção da existência de atitudes e áreas de interesses próprias de cada sexo desde a mais tenra idade é tomada, neste tipo de discursos, como sinal inequívoco da acção precoce de mecanismos sociais virados para a reprodução dos papéis sexuais tradicionais³⁶⁶. As próprias conquistas femininas no sector da Educação são encaradas de forma céptica e próxima de uma “teoria da conspiração”:

«Numa perspectiva ainda mais global e (ainda) mais polémica, podemos mesmo sustentar que o desenvolvimento da instrução feminina, na medida em que concerne à formação mais geral ou menos interessante para o mercado de trabalho constitui, ao nível da sociedade, um compromisso aceitável entre os valores dominantes, em função dos quais seria difícil recusar a instrução aos indivíduos em função do sexo, por um lado, e por outro a necessidade de «conter» a instrução das mulheres (...).»³⁶⁷

Embora ainda activa, esta tendência dos Estudos sobre a Mulher na área educativa, tem vindo, contudo, a sofrer uma crescente contestação tanto quanto às suas conclusões, que parecem ditadas por um guião prévio que “conduz” a investigação numa determinada direcção, como quanto à vertente política da sua agenda.. O próprio conceito de “Escola Amigável para as Raparigas” (*Girl Friendly Schooling*) desenvolvido em alguns pontos da Grã-Bretanha, destinado a fazer as raparigas sentir-se bem na Escola e nela colherem os necessários benefícios para a sua vida futura, tem sido questionado na sua prática, por vezes demasiado arrastada para acções de impacto imediato.

«Temos vindo a constatar que tentar separar pedagogia para raparigas da pedagogia para rapazes é interpretar mal a questão: a menos que compreendamos e consigamos desconstruir as dinâmicas do género na escolaridade, não poderemos desenvolver uma efectiva pedagogia

³⁶⁴ OCDE (1986), *L'Enseignement au féminin – Étude Internationale sur la façon dont filles et garçons sont élèves et instruits*. Paris: OCDE, p. 52

³⁶⁵ Cf. breve panorâmica de bibliografia a este respeito em Millard (1997), p. 9.

³⁶⁶ Viegas (1987).

³⁶⁷ Bellat (1990), p. 196.

para cada género. Incluir os rapazes no quadro é particularmente apropriado desde que, pelo menos no Reino Unido, existe uma considerável preocupação acerca do desempenho globalmente mais pobre dos rapazes ao longo do período da escolaridade obrigatória.³⁶⁸

Um outro campo em que a produção de estudos se veio a revelar razoavelmente abundante, por se adaptar de forma mais perfeita à produção de teses académicas, mesmo se ainda com muito por explorar, foi o da produção de **monografias** de diversos tipos (históricas, sociológicas) sobre a educação feminina³⁶⁹, como a análise histórica de instituições específicas para o ensino feminino, ou da implantação e evolução dessa educação em determinados espaços locais e/ou regionais, ou ainda as abordagens biográficas de determinadas figuras emblemáticas pela sua acção em prol da educação das mulheres ou pelo seu percurso pessoal e profissional no próprio sistema educativo³⁷⁰. Este é um caminho que, como se disse, apesar dos progressos, ainda tem uma grande margem de progressão e expansão, pois muito continua por conhecer, apesar dos mais recentes e inovadores contributos que expandiram bastante as fronteiras do seu campo de estudo, em especial no que se refere à abordagem de questões como a vivência do quotidiano docente, a sua relação com a vida familiar e a organização do tempo³⁷¹.

Por fim existe um outro campo em que a evolução ou situação da educação feminina surge numa perspectiva comparativa, seja em termos nacionais em relação à educação masculina, seja em termos internacionais em relação ao que se passa além-fronteiras. Podendo essa perspectiva ser feita no plano da diacronia, ao nível da longa duração, ou no da sincronia, através do “retrato”, em profundidade, de um determinado momento. Como se perceberá, é neste último grupo de estudos, que o presente trabalho se pretende enquadrar, ao propor a realização de um estudo comparativo de longa duração, no qual se cruzam diferentes formas de olhar a problemática da educação feminina e da presença das mulheres no sistema educativo, desde a análise diacrónica dos dados disponíveis sobre a alfabetização feminina em

³⁶⁸ Murphy e Gipps (1996), p. 1.

³⁶⁹ Muitas delas já referidas acima, na nota 143.

³⁷⁰ Maria Margarida Mota da Cunha Rego de Carvalho (2004), *Domitila de Carvalho: biografia de um percurso singular* Lisboa: Universidade Aberta, Tese de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres (exemplar policopiado); Joaquim Mário Cortes Eduardo (2004), *Adelaide Cabete (1867-1935): Biografia de uma professora feminista*. Lisboa: Universidade Aberta, Tese de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres (exemplar policopiado);

³⁷¹ Apenas a título de exemplo, ver Margarida Amélia N. A. Santos (1995), *A vida quotidiana das professoras: um contributo para o estudo da relação entre a vida profissional e as outras dimensões da vida das professoras a partir da “ocupação do tempo”*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Tese de Mestrado em Ciências da Educação (exemplar policopiado); Maria Honorata Vinagre Ferreira (2001), *A vida quotidiana das professoras e dos professores: um estudo centrado nas implicações e repercussões do desenvolvimento das actividades na esfera profissional e na esfera doméstico-familiar entre mulheres e homens*: Lisboa: Universidade Aberta; Tese de Mestrado em Relações Interculturais (exemplar policopiado); Maria Estela de Jesus Serafim (2000), *A escola portuguesa e o papel das mulheres como professoras na mudança de valores e atitudes*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Tese de Mestrado em Sociologia (exemplar policopiado);

Portugal, usando como unidades da análise desde os municípios ao todo nacional, até ao estabelecimento de diversas operações de comparação (entre ritmos de crescimento ao nível municipal e distrital, relativamente à recuperação quanto aos níveis de alfabetização masculina e ainda quanto à situação verificada em outras nações), não esquecendo a análise dos discursos produzidos sobre o tema, desde a construção de uma retórica legislativa oficial, nem sempre eficaz, até à permanência durante mais de um século de uma tendência crítica relativamente à situação existente.

Neste sentido, este estudo enquadra-se numa linhagem de estudos internacionais que se podem considerar mais tradicionais da História Comparada da Educação, neste caso da Educação Feminina, mas que ainda são algo escassos entre nós. O seu objectivo é o de congregar os dados dispersos já disponíveis nos estudos monográficos e, combinando-os com outros novos, tentar estabelecer uma visão panorâmica da Educação Feminina em Portugal, mas não usando apenas a nação como unidade de análise, e procurando combinar os dados estatísticos com outros qualitativos, de maneira a matizar e não simplificar em excesso a representação da realidade assim obtida. O seu eventual “toque” mais (pós-)moderno passa não propriamente pela adopção de uma postura epistemológica relativista em relação à possibilidade de produção de conhecimento ou mesmo por uma atitude crítica ao serviço de uma agenda político-social, mas mais pela pluralidade de materiais mobilizados e por uma atitude de reavaliação, aí sim com um conteúdo crítico, do que sabemos ou julgamos saber sobre a educação feminina no Portugal Contemporâneo, mas que nunca foi verdadeiramente demonstrado do ponto de vista empírico ou interpretado de uma forma assumidamente descomprometida com os actores sociais em presença.

Recapitulando um pouco do que foi ficando escrito, as conquistas no campo disciplinar e/ou científico dos Estudos sobre as Mulheres acabaram por seguir um processo similar ao da evolução dos próprios avanços femininos na sociedade, da base para o topo, num movimento gradual que, seguindo o seu curso natural, acabará por atingir a generalidade dos seus objectivos, mesmo se nem sempre ao ritmo mais desejado. Por isso mesmo a atitude mais correcta é a de olhar para o copo como estando meio cheio e em vias de encher mais e não de esvaziar, sendo nossa missão dar o contributo possível para que continue a encher, evitando perder, de forma excessiva e pouco útil, tempo precioso com lamentos sobre o facto de ainda estar em parte vazio.

II – ANTECEDENTES

1. NAÇÕES, NACIONALISMO E EDUCAÇÃO DE MASSAS NO SÉCULO XIX

Para começarmos a estudar a evolução da Educação Feminina ao longo do século XX é necessário proceder a uma análise prévia que enquadre este processo num mais longo e geral que corresponde à construção do modelo da escola de massas em Portugal, às suas origens históricas, principais fases e sua relação com a construção dos sistemas de ensino de massas a nível internacional.

Esta necessidade leva-nos a fazer uma digressão preliminar que, para além de remontar no tempo pelo menos até à segunda metade do século XVIII e de implicar uma abordagem minimamente cuidada, mesmo se sintética, da Educação em Portugal no século XIX, também exige que nos aventuremos um pouco pela abordagem de questões como a ascensão do modelo de organização das sociedades em Estados-Nação, a **difusão dos ideais nacionalistas e a sua relação com a construção dos sistemas educativos**, bem como pela comparação entre a evolução do sistema educativo português e a escola de massas em Portugal e os modelos disponíveis para igual processo a nível internacional.

A metodologia utilizada neste capítulo passará pela apresentação de uma resenha das principais teses em confronto sobre cada uma das questões e, em seguida, pelo seu confronto com o que sabemos sobre a realidade portuguesa.

No caso das questões relativas à ascensão do nacionalismo, particularmente no mundo ocidental/atlântico, da construção das identidades nacionais e do modelo do Estado-Nação como o ideal e mais adequado à organização das sociedades humanas revisitaremos autores como Ernest Renan¹, Hans Kohn² ou mesmo Isaiah Berlin³ entre os clássicos ou, com algum detalhe, entre os mais recentes, Ernest Gellner⁴, Benedict Anderson⁵, Eric Hobsbawm⁶, Anthony D. Smith⁷, Anne-Marie Thiesse⁸, Liah Greenfeld⁹, Adrian Hastings¹⁰ e Andy

¹ Ernest Renan (1882) – *Qu'est-ce qu'une nation?* (texto disponível em http://ourworld.compuserve.com/homepages/bib_lisieux/).

² Hans Kohn (1958), *The Idea of Nationalism – A Study in Its Origins and Background*. New York: Macmillan; Idem (1976), *The Age of Nationalism – The First Era of Global History*. Westport: Greenwood Press; Idem (1982), *Nationalism: Its meanings and history*. Malabar: Robert E. Krieger Publ.

³ Isaiah Berlin (1999), “Nacionalismo. Omissão no passado e poder no presente” in *A Apoteose da Vontade Romântica – Uma Antologia de Ensaio*. Lisboa: Editorial Bizâncio, pp. 357-380.

⁴ Ernest Gellner (1983), *Nations and Nationalism*. Ithaca, Cornell University Press; Idem (1998), *Dos Nacionalismos*. Lisboa: Teorema.

⁵ Benedict Anderson (1991), *Imagined Communities – Reflections on the Origin and Spread of Nationalism (Revised edition)*. London/New York: Verso; Idem (2001), “Western Nationalism and Eastern Nationalism – Is there a difference that matters?” in *New Left Review*, May/June 2001, pp. 31-42.

⁶ Eric Hobsbawm (1998), *A Questão do Nacionalismo – nações e nacionalismo desde 1780*. Lisboa: Terramar.

⁷ Anthony D. Smith (1996), “The resurgence of nationalism? Myth and memory in the renewal of nations” in *British Journal Of sociology*, vol. 47, nº 4, pp. 575-598; Idem (1997), *A Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.

Green¹¹, fazendo incursões ocasionais por algumas das análises críticas ou complementares das anteriores¹², embora seja inviável conseguir aqui uma panorâmica minimamente completa e actualizada de tudo o que se tem vindo a publicar sobre esta temática, em especial desde o ressurgimento do espírito nacionalista na Europa Central e de Leste, nem este é o espaço indicado para isso.

Para a análise do caso português, neste aspecto, a bibliografia recente disponível sobre o nacionalismo e a emergência de Portugal como Nação ou Estado-Nação é algo curta. Um bom artigo recente de síntese¹³ não consegue disfarçar o incómodo do tema nas últimas décadas, muito provavelmente causado pela associação do Estado Novo a toda uma mitologia nacionalista das origens portuguesas com escassa fundamentação histórica. A busca dos traços de uma identidade nacional nas últimas décadas foi objecto de escassos ensaios que retomassem os de Jorge Dias¹⁴, Martim de Albuquerque¹⁵ ou mesmo António Quadros¹⁶ e Vasco Pulido Valente¹⁷, não esquecendo o talvez mais profundo e inspirador texto sobre este

⁸ Anne-Marie Thiesse (2001); *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil.

⁹ Liah Greenfeld (1996), "Nationalism and Modernity" in *Social Research*, vol. 63, nº 1, Spring 1996, pp. 3-40; Idem (1998), *O Nacionalismo. Cinco Vias para a Modernidade*. Publicações Europa-América.

¹⁰ Adrian Hastings (1997), *The Construction of Nationhood: Ethnicity, Religion and Nationalism*. Cambridge/New York, Cambridge University Press.

¹¹ Andy Green (1997), *Education, Globalization and the Nation State*. London: Palgrave.

¹² Roger Brubaker (1996), *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*. Cambridge: Cambridge University Press; Cary Coglianese (1999), *Transforming Global Governance: From Nation States to International Institutions*. Cambridge: Harvard University (discussion paper); Marie-Élizabeth Ducreux (2000), "Nation, État, Éducation. L'enseignement de l'histoire en Europe centrale et orientale" in *Histoire et nation en Europe centrale et orientale. XIXe-XXe siècles*, N° spécial de la revue Histoire de l'Éducation. Paris: INRP, pp. 5-36; Patrick J. Geary (2002), *The Myth of Nations*. New Jersey: Princeton University Press; Michael Hechter (2000), *Containing Nationalism*. Oxford/New York: Oxford University Press; Guy Hermet (1996), *História das nações e do nacionalismo na Europa*. Lisboa: Estampa. Frank L. Jones e Philip Smith (2001), "Diversity and commonality in national identities: na explanatory analysis of cross-national patterns" in *Journal of Sociology*, Volume 37, N° , pp. 45-63; Gregory Jusdanis (2001), *The Necessary Nation*. New Jersey: Princeton University Press; John Keane (1993), "Nations, Nationalism, and the European Union" in *CSD Perspectives*, nº 2, Autumn 1993; Taras Kuzio (2002); "The myth of the civic state: a critical survey of Hans Kohn's framework for understanding nationalism" in *Ethnic and Racial Studies*; vol. 25, nº 1, January 2002, pp. 20-39; Josep Llobera (2000), *O Deus da Modernidade. O Desenvolvimento do Nacionalismo na Europa Ocidental*. Oeiras: Celta Editora; Johannes U. Müller e Bo Stråth (1999), *Nationalism and Modernity*. San Domenico: European University Institute Working paper HEC nº 99/1, 1999; Robert Rotberg (2002), "The New Nature of Nation-State Failure" in *The Washington Quarterly*, vol. 25, nº 3, pp. 85-96; P. Treanor (1997), "Structures of Nationalism" in *Sociological Research Online*, vol. 2, nº 1 (disponível em <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/8.html>); Robert H Wibe (2001), *Who We Are: A History of Popular Nationalism*. New Jersey: Princeton University Press.

¹³ José Manuel Sobral (2003), "A formação das nações e o nacionalismo: os paradigmas explicativos e o caso português" in *Análise Social*, vol. XXXVII, nº 165, pp. 1093-1126

¹⁴ Jorge Dias (1986), *Os Elementos Fundamentais da Cultura Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda (edição original de 1950).

¹⁵ Martim de Albuquerque (1974), *A consciência nacional portuguesa ensaio de história das ideias políticas*. Lisboa: Tese de Doutoramento em História Moderna e Contemporânea apresentada à Universidade de Lisboa (exemplar policopiado).

¹⁶ António Quadros (1978); *A Arte de Continuar Português*. Lisboa: Edições Templo.

¹⁷ Vasco Pulido Valente (1983), *Tentar Perceber*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

tema de Eduardo Lourenço¹⁸. Para além de alguns trabalhos académicos sobre aspectos parcelares da problemática¹⁹ apenas o ousaram historiadores de renome como José Mattoso²⁰ ou Vitorino Magalhães Godinho²¹ ou grupos de investigadores que, principalmente na área da Sociologia, tentaram caracterizar a modernidade portuguesa no final do último milénio²². Para além disso, o tema do nacionalismo em Portugal parece padecer de uma excessiva associação a determinadas correntes políticas e como tema de estudo nas Ciências Sociais não progrediu muito nas últimas décadas.

Quanto às teses sobre a difusão internacional da escola de massas, recorrer-se-á fundamentalmente aos trabalhos individuais e colectivos do grupo formado, em diversas configurações, desde os anos 80 por John Boli, John Meyer, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal²³, com recurso a um ou outro contributo adicional²⁴. Para acompanhar a implementação, muito gradual, do que se poderão considerar os primeiros passos de um sistema educativo de massas, passaremos em revista de forma breve alguns dos principais

¹⁸ Eduardo Lourenço (1988), *O Labirinto da Saudade*. Lisboa: Publicações D. Quixote (3ª edição).

¹⁹ Maria José Florentino Mendes Canelo (1997), *A construção poética da nação: Modernismo e nacionalismo nas revistas literárias do início do século XX*. Coimbra: Tese de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos apresentada à Universidade de Coimbra (Exemplar policopiado); Sérgio de Campos Matos (1995), *Memória e Nação: Historiografia portuguesa de divulgação e nacionalismo (1846-1898)*. Dissertação de doutoramento em História apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Exemplar policopiado); Gabriel de Jesus Pita (1995), *A Igreja Católica perante o nacionalismo português do Estado Novo: A revista Lumen, 1937-1945*. Lisboa: Tese de Mestrado em História Contemporânea apresentada à Universidade de de Lisboa (exemplar policopiado); Abel Martins Rodrigues (2002), *O Nacionalismo Português segundo Quirino de Jesus*. Braga: Tese de Mestrado em História das Instituições e da Cultura Moderna e Contemporânea apresentada à Universidade do Minho (Exemplar policopiado). Amaro Carvalho da Silva (1996), *O Partido Nacionalista no contexto do nacionalismo católico, 1901-1910: Subsídios para a história contemporânea portuguesa*. Lisboa: Colibri; Luís Cunha (2001), *A Nação nas Malhas da sua Identidade. O Estado Novo e a construção da identidade nacional*. Porto: Edições Afrontamento.

²⁰ José Mattoso (2003), *A Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva (3ª edição).

²¹ Vitorino Magalhães Godinho (2004), *Portugal. A Emergência de uma Nação (das raízes a 1480)*. Lisboa: Colibri.

²² Boaventura S. Santos, coord. (1993), *Portugal, um retrato singular*. Porto: Afrontamento; Viegas e Costa, (1998).

²³ John Meyer *et alli* (1979), "Public Education as Nation-Building in America: Enrollments and Bureaucratization in the American States, 1870-1930" in *The American Journal of Sociology*, vol. 85, nº 3, pp. 591-613; John Boli, Francisco O. Ramirez e John Meyer (1985), "Explaining the origins and Expansion of Mass Education" in *Comparative Education Review*, vol. 29, nº 2, pp. 145-170; Francisco O. Ramirez e John Boli (1987), "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization" in *Sociology of Education*, vol. 60, nº 1, pp. 2-17; Yasemin Soysal e David Strang (1989), "Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe" in *Sociology of Education*, vol. 62, nº 4, pp. 277-288; John Meyer, Francisco O. Ramirez e Yasemin Soysal (1992), "World Expansion of Mass Education, 1870-1980" in *Sociology of Education*, vol. 65, April, pp. 128-149; John Meyer (1994), *The Changing Content of the Nation-State: A World Society Perspective*. (Draft paper for presentation at the University of Chicago).

²⁴ Robert Fiala, e Auri G Lanford (1987), "Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970" in *Comparative Education Review*, vol. 31, nº 3, pp. 315-332; António Nóvoa e Jürgen Schriewer, eds. (2000), *A Difusão Mundial da Escola. Alunos-Professores-Currículo-Pedagogia*. Lisboa: Educa.

trabalhos produzidos sobre a evolução da educação desde o período pombalino até final do século XIX²⁵.

1.1. – Nacionalismo e Nações: Quando, Onde e Como?

Relativamente ao que designamos como «nacionalismo» e «nação», apesar do seu carácter aparentemente evidente, existe acesa e profunda discussão sobre o que podem englobar tais conceitos.

Como ponto de partida, e a um primeiro olhar, a Nação, em particular na sua forma de Estado-Nação dá corpo, materializando num território, a identidade nacional de um conjunto de indivíduos que se consideram específicos na sua singularidade, por isso necessitando de se organizar numa colectividade própria, de acordo com as características dessa mesma identidade. O nacionalismo é, na sua forma mais ampla, o princípio teórico, a ideologia, o corpo de ideias, que legitima essa pretensão.

De acordo com uma abordagem panorâmica recente²⁶, o termo «nacionalismo» assume uma variedade de significados, embora sirva habitualmente para descrever dois tipos de fenómenos: a atitude que os membros de uma nação assumem quando se preocupam com a sua identidade enquanto membros dessa nação e as acções que os membros de uma nação tomam ao procurarem alcançar (ou manter) uma qualquer forma de soberania política²⁷.

Embora abrangentes, esta definição dual ainda deixa de parte muito do que, ontem e hoje, se considerou e considera como *nacionalismo*, nomeadamente a sua componente ideológica ou mesmo o que Benedict Anderson considera ser o *sistema cultural* do nacionalismo. De qualquer forma, é central para a compreensão e definição do que é o nacionalismo a questão primordial do que é uma *Nação*.

Se excluirmos os autores propriamente nacionalistas (Mazzini, Gobineau) e nos restringirmos aos que analisaram o fenómeno do nacionalismo e da emergência das nações – ou, na sua formulação contemporânea que nos é mais familiar, Estados-Nação – poderemos atribuir a Ernest Renan (1882) o primeiro texto analítico sobre o que se pode considerar uma Nação. Depois de uma breve digressão sobre casos históricos, Renan passa em revista as teorias então mais em voga sobre os critérios fundamentais para a sua definição. Afastando liminarmente a posição que associa o princípio nacional à existência de uma dinastia (ou seja, à instituição

²⁵ Nóvoa (1987), Fernandes (1994) e Adão (1997), entre outros.

²⁶ Nenad Miscevic (2001), “Nationalism” in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy - Winter 2001 Edition* (texto disponível em <http://plato.stanford.edu/archives/win2001/entries/nationalism/>).

²⁷ Idem, § 1.1.

monárquica), são passados em revista aspectos como a raça, a língua, a religião, a comunidade de interesses e a geografia.

Considerados, por si só, insuficientes para definirem uma nação, mesmo se de diversas formas necessários para a sua origem ou caracterização, todos esses aspectos são igualmente colocados de lado em favor de uma definição que, embora vaga («Uma nação é uma alma, um princípio espiritual»), não deixa de estar atenta à transitoriedade histórica da Nação («As nações não são qualquer coisa de eterno. Elas começaram, elas acabarão»), transparecendo a dificuldade que tem levantado a questão²⁸.

Talvez o equívoco tenha sido a tentativa de, por um lado, obter uma definição universalizante e que, à custa de tentar cobrir todas as possibilidades se acaba por ficar pouco à medida de muitos casos (teorias que acentuam a ancestralidade das nações) ou, por outro, de moldar demasiado a definição ao que são as nações contemporâneas (teorias modernistas das nações) e que, por isso, só as conseguem encontrar no mundo pós-Revolução Industrial. Embora incompletas e necessariamente datadas, as propostas de Renan acabam por transmitir, pelo menos, a *sensação* do que a Nação é para aqueles que se sentem parte do colectivo que assim designam:

«Uma nação é uma alma, um princípio espiritual. Duas coisas que, em boa verdade, são só uma, constituem esta alma, este princípio espiritual. Uma está no passado, a outra no presente. Uma é a posse em comum de um rico legado de recordações; a outra é o consentimento actual, o desejo de viver em conjunto, a vontade de continuar a fazer valer a herança que se recebeu indivisa. (...) No passado, uma herança de glória e de desgostos a partilhar, no futuro um mesmo programa a realizar (...). Uma nação é, pois, uma grande solidariedade, constituída pelo sentimento dos sacrifícios feitos e daqueles que se está disposto a fazer.»²⁹

Partindo desta base, o que foi sendo acrescentado ou definido com maior rigor relativamente ao que é uma Nação, ao que consiste exactamente aquilo que designamos como *nacionalismo* e, por outro lado, que relação existe entre Nação, nacionalismo e o que se convencionou chamar *identidade nacional*?

Recordemos aqui que o nacionalismo, na sua vertente expansionista mais radical, foi responsabilizado por grande parte dos conflitos armados no mundo durante o século XX, em especial dos mais sangrentos na sua primeira metade, não deixando de ser paradoxal que as soluções institucionais propostas, no final das duas Guerras Mundiais de Novecentos, para a ultrapassagem de novas situações de conflito, localizado ou generalizado, passassem por

²⁸ Renan (1882), III.

²⁹ Idem, *ibidem*.

organismos internacionais assentes na organização das sociedades humanas em Nações. A Sociedade das *Nações* e a Organização das *Nações Unidas* são as respostas à necessidade de tentar conciliar os interesses *nacionais* de cada sociedade humana dotada de independência política no plano mais alargado da convivência internacional.

A história contemporânea pós-1789, num plano mais geral, e a história do século XX, muito em particular, são marcadas fortemente pelos efeitos negativos do nacionalismo, movimento originalmente com um conteúdo libertador e emancipatório. Como foi possível que o nacionalismo ganhasse tal força, que se transformasse de uma força criadora em destruidora, afinal, o que é o nacionalismo, quais são as suas origens e quais são os seus principais traços distintivos?

1.1.1. – Dois Nacionalismos?

Hans Kohn é o autor que, nas décadas que se seguem à II Guerra Mundial, aborda de forma mais influente a questão do nacionalismo. É a ele que se fica a dever uma distinção que perdurará, apesar das críticas e das propostas de conciliação ou ultrapassagem, entre dois tipos de nacionalismo: aquele a que chama o nacionalismo *cívico* característico do mundo ocidental atlântico e o que designa como nacionalismo *étnico* da Europa Oriental.

O nacionalismo cívico, também designado como ocidental, do centro ou político, seria uma modalidade que surgiria em sociedade civis com um grau já elevado de integração, participação cívica e em que uma ordem jurídica já se encontra razoavelmente instituída e é respeitada tanto por aqueles que enquadra como pelos que a promovem; nesta acepção, o nacionalismo cívico está muito ligado às sociedades que enveredaram cedo pela democracia liberal e em que as elites e as massas têm (pelo menos de direito) os mesmos direitos de participação cívica e política. A adesão a este nacionalismo é promovida por sistemas educativos de massas que promovem a inculcação de uma *alta cultura* pré-existente, unificadora e homogeneizadora das diferenças, mas não deixa de ser voluntária.

O nacionalismo étnico, oriental, cultural ou periférico, seria característico de sociedades menos desenvolvidas nos aspectos anteriores (ordem jurídica, participação cívica, sistema de ensino) e em que os laços de integração na comunidade são estabelecidos de forma mais impositiva, do topo para a base, de acordo com o que se consideram ser os traços étnicos dessa mesma comunidade (língua, religião, cultura). Para além disso, este tipo de nacionalismo surgiria em comunidades que se sentiriam ameaçadas por outras próximas mais desenvolvidas e cujas elites procurariam criar uma *alta cultura* a partir de uma combinação do

que passam a ser considerados os seus traços étnicos e que são obtidos/transmitidos pelo nascimento/sangue e não por escolha dos indivíduos.

A classificação de Hans Kohn perduraria na análise do nacionalismo e, para o melhor e o pior, ganharia contornos valorativos graças a John Plamenatz³⁰, que retoma a dualidade de uma forma que assume aspectos valorativos, caracterizando o nacionalismo ocidental como unificador e benigno, enquanto o oriental (que associa ao existente nos Balcãs) é apresentado implicitamente como disruptivo e negativo.

As críticas a este dualismo que, mesmo se sentido/percepcionado é dificilmente definível, foram-se acumulando nos últimos anos. Iremos passar aqui em revista apenas três dos mais recentes contributos que, como na maioria dos restantes casos, mais do que invalidar as teses de Kohn sugerem que os elementos por si apresentados como dicotómicos surgem em diversas combinações conforme os contextos específicos concretos.

Margareta Nikolas produziu uma das análises mais detalhadas da forma como os nacionalismos cívico e étnico são «falsos opostos» e como, na prática os dois lados se «casam» num estreito emaranhado («intermeshing»):

“Tem vindo a ser argumentado que os nacionalismos cívico e étnico não são duas ideologias diferentes, mas que são diferentes concepções analíticas de uma ideologia e movimento (ou “movimento ideológico”) do nacionalismo. Elas fornecem, no entanto, diferentes “laços ideológicos” ou subjectivos para os seus membros que providenciam a cola através da qual uma comunidade de pessoas se encara a si própria como pertencendo e partilhando um sentimento de parentesco, solidariedade e unidade. A cidadania é a chave para os laços nos nacionalismos cívicos e a etnicidade nos nacionalismos étnicos; o cimento dos nacionalismos cívicos são os códigos legais e as instituições, enquanto nos nacionalismos étnicos são os costumes, mitos e símbolos.»³¹

Em última instância, isto pouco atinge o essencial das propostas de Kohn, apenas alterando o nível a que elas se verificam: no lugar de duas ideologias, são duas concepções da mesma ideologia. Na prática, a distinção, se não irrelevante, é pouco consequente.

Uma crítica de maior peso à clivagem entre os nacionalismos ocidental e oriental, apesar de não visar explicitamente as teses de Hans Kohn mas os seus sucedâneos, provém de Benedict Anderson, que se interroga se essa é uma diferença que interesse verdadeiramente, afirmando que para si as distinções mais importantes entre nacionalismos do passado, presente e futuro

³⁰ John Plamenatz (1973), “Two Types of Nationalism” in *Nationalism* (edited by Eugene Kamenka). Canberra: Australian National University Press, pp. 22-37.

³¹ Margareta Nikolas (1999), *False Opposites in Nationalism: An Examination of the Dichotomy of Civic Nationalism and Ethnic Nationalism in Modern Europe* (texto disponível em *The Nationalism Project*, <http://www.nationalismproject.org/articles/nikolas/title.html>), cap. 4, p. 9.

próximo, não passam pela linha Oriente/Ocidente³². Anderson desloca, no entanto, essa linha para muito além do que estaria na mente de Kohn pois parece identificar o nacionalismo oriental principalmente com a Ásia e não propriamente com a Europa de Leste ou, levando ao máximo os limites geográficos da leitura de Kohn, com a Eurásia.

Ao encontrar similaridades entre nacionalismos em diversas latitudes e longitudes, Anderson retoma argumentos da sua obra maior (*Imagined Communities*, que mais adiante merecerá a devida atenção), e renova a proposta de uma tipologia de nacionalismos em que surgem duas categorias em destaque: a dos nacionalismos «crioulos» com origem e desenvolvimento em territórios antes pertencentes a impérios, nomeadamente na América Latina e do Norte mas não só, e a dos nacionalismos «oficiais» que surgem nas aristocracias ou oligarquias governantes como reacção a movimentos nacionalistas populares que colocam em causa o equilíbrio dos poderes existente (caso do nacionalismo czarista na Rússia Imperial ou o das próprias nações da Europa Ocidental com impérios ultramarinos).

Se estes nacionalismos foram dominantes no passado, Anderson caracteriza um novo tipo de nacionalismo no mundo actual e no futuro próximo a que chama *nacionalismo de longa distância*, no qual são predominantes os elementos da nova sociedade global da informação e de comunicação de massas: a internet, a banca electrónica e a facilidade e baixo custo das viagens, tornam o novo nacionalismo quase independente de uma localização territorial fixa numa terra natal.

Duas críticas são evidentes a esta visão de um novo nacionalismo: em primeiro lugar, mesmo sem os recursos das novas tecnologias, já no passado existiram nacionalismos deste tipo (a que Gellner chama *nacionalismos de diáspora* como o dos Judeus); para além disso, mesmo se deslocalizados os nacionalismos desenvolvem-se por referência a uma terra natal: o facto de existirem muitos nacionalistas croatas no Canadá, ou argelinos em França, isso não significa que o seu nacionalismo não tenha como referência uma Croácia ou Argélia com existência histórica e territorial definida.

Uma revisão mais profunda das teses de Kohn é proposta por Taras Kuzio que considera que a divisão do nacionalismo em dois tipos, o *ocidental cívico* e o *oriental étnico* é idealizada e não consegue resistir ao escrutínio histórico e teórico. Para Kuzio estados cívicos ou étnicos puros só existem na teoria e todos os estados cívicos do Ocidente e do Oriente são baseados num núcleo etno-cultural. Cada nacionalismo e nação tem elementos e dimensões dos dois tipos de nacionalismo propostos por Kohn e mesmo os estados ocidentais tidos como cívicos

³² Anderson (2001), p. 31.

desde as origens, só o são verdadeiramente desde datas muito mais recentes que o final do século XVIII³³.

Kuzio, após uma revisão de diversos pontos das teses de Kohn em que, entre outros aspectos, considera anacrónica a classificação retrospectiva dos nacionalismos europeus como cívicos e assinala o facto de não ter em conta as evoluções mais recentes no Leste europeu, propõe um enquadramento conceptual alternativo para os nacionalismos que acentua a sua evolução histórica global de étnicos para cívicos. Na sua perspectiva, todos os estados terão evoluído de étnicos para cívicos, tendo os próprios estados ocidentais atingido o patamar de estados cívicos apenas nos anos 60 do século XX.

«Os estados ocidentais evoluíram de estados étnicos para cívicos apenas nas últimas quatro décadas do século vinte. Sem a compreensão desta evolução dos estados étnicos ocidentais para cívicos não podemos compreender a natureza dos estados cívicos como contendo tensão entre os seus componentes liberais universais e os nacionalistas particularistas. Todos os estados cívicos manterão esta contradição interna enquanto a nacionalidade permanecer central para a criação da solidariedade que os estados cívicos por si mesmos não contêm em si mesmos.

(...) A evolução de estados étnicos para cívicos tem, portanto, pouco a ver com geografia e muito mais com a influência positiva das instituições internacionais, da consolidação democrática doméstica e com a construção de instituições cívicas. Os estados ocidentais tem um longo registo como estados étnicos, um factor que faz a sua evolução mais similar do que diferente com os Estados de Leste.»³⁴

De algum modo, a dicotomia usada para distinguir a realidade nacionalista é o resultado da percepção de um diferente ritmo/tempo da evolução histórica de diferentes zonas da Europa, que Ernest Gellner chega a segmentar em quatro³⁵. Para além disso, parece existir entre os autores que procuram ultrapassar a classificação de Kohn uma certa dificuldade, ou hesitação, em distinguir o que se designa por, no original, *East* e *Eastern*: falamos de Oriente, enquanto Eurásia ou mesmo Ásia, ou de Leste, no sentido de Europa de Leste? Em português, os dois termos suscitam a associação a realidades diversas, mas o mesmo se parece passar com muitos autores que abordaram a questão.

Benedict Anderson, por exemplo, opta pela hipótese de “Oriente” como “Ásia”, enquanto outros, em particular os que desde os anos 90 centraram a sua análise no revivalismo nacionalista na Europa pós-soviética, parecem escolher a associação mais evidente ao Leste da Europa e, eventualmente, às franjas asiáticas da antiga União Soviética.

³³ Kuzio, (2002), pp. 20-21.

³⁴ Idem, *ibidem*, p. 35.

³⁵ Gellner (1998), pp. 44-46.

Mas as perspectivas de Kohn sobre o fenómeno nacionalista estão longe de se esgotar na questão da dualidade Ocidente/Leste e, mesmo neste caso, parecem por vezes treslidas por alguns dos seus críticos, que fazem por esquecer a sua explícita recusa de uma rigidez formal para a análise do fenómeno.

«As nacionalidades são produtos das forças vivas da história e, portanto, flutuantes e nunca rígidas. São grupos da maior complexidade e desafiam definições exactas. A maior parte possui certos factores objectivos que as distinguem de outras nacionalidades como descendência comum, linguagem, território, entidade política, costumes e tradições ou religiões. Mas é claro que nenhum destes factores é essencial para a existência ou definição de nacionalidade»³⁶

Para além disso, Kohn propõe uma leitura da evolução histórica do nacionalismo que, em muitos pontos, a generalidade dos autores mais recentes retomou. Em primeiro lugar, o nacionalismo é tido como um fenómeno moderno com origens europeias no século XVIII (com a excepção inglesa a remontar ao século XVII), fruto do Iluminismo e muito marcado pela Revolução Francesa e as suas amplas consequências por toda a Europa, mesmo se alguns dos seus elementos essenciais se podem encontrar nos Hebreus e Gregos antigos. Aos Hebreus o nacionalismo deve as ideias de povo escolhido, o ênfase num legado de memórias comuns e o messianismo nacional, enquanto aos Gregos deve o conceito de lealdade suprema à comunidade política, à época a cidade-estado ou *polis*³⁷. Durante cerca de quinze séculos, desde o Império Romano ao fim da Idade Média, estes valores seriam suplantados por um ideal de universalismo, que o Cristianismo e o próprio Islamismo abraçariam e divulgariam, em que os indivíduos eram concebidos como elementos de uma comunidade alargada (imperial, religiosa) unificadora das formas de pensamento, da vida social e das atitudes públicas e privadas.

Para Kohn, a Inglaterra seria a primeira nação moderna onde se daria a primeira manifestação completa de nacionalismo no sentido moderno, graças à Revolução Puritana liderada por Oliver Cromwell³⁸, mas só com a Revolução Francesa o nacionalismo se tornaria uma força actuante na História, inicialmente como expressão do espírito de uma época que enfatizaria os direitos dos indivíduos à participação política, associando-se às ideias libertadoras da Idade do Iluminismo. A Revolução Francesa e os seus desenvolvimentos espalhariam pela Europa duas ideias revolucionárias – o liberalismo e o nacionalismo – que exerceriam um impacto diferenciado conforme as regiões: nos países com conceitos de liberdade já estabelecidos,

³⁶ Kohn (1982), pp. 9-10.

³⁷ Idem, *ibidem*, pp. 11-12.

³⁸ *Ibidem*, pp. 16-17.

com alguma tradição de auto-governo local e de limitação do poder, reforçariam as tendências democráticas (casos dos E.U.A., da Grã-Bretanha, da Suíça, da Escandinávia e da Holanda); em outros países (Europa Central, do Leste e do Sul), seriam despertados sentimentos de nacionalismo militante e surgiriam Constituições e instituições representativas mais como fachada democrática do que com poder efectivo. Mesmo na própria França, os ideais originais da Revolução rapidamente ficaram vulneráveis a desvios autoritaristas e totalitários.

«Originalmente, a Revolução Francesa foi inspirada pelo modelo inglês de liberdade constitucional e de governo limitado, mas em França a tradição autoritária e absolutista tinha feito pouco para preparar o povo para o auto-governo e para a limitação dos poderes do soberano. A absoluta soberania do rei foi substituída, à medida que a Revolução progredia, pela absoluta soberania do povo.»³⁹

No século XIX, a herança revolucionária – liberal e nacionalista – teria desenvolvimentos muito distintos, com os princípios nacionalistas a revestirem-se progressivamente de novas roupagens e a permitirem apropriações abusivas em relação, perdendo a sua faceta liberal e a sua aliança à defesa dos direitos individuais.

«Durante todo o século XIX, a fé na Declaração [dos Direitos do Homem] teve sucesso em prevenir que o novo nacionalismo degenerasse num credo autoritário e totalitário. O perigo de tal degeneração, porém, já estava presente na paixão pela unidade nacional e pela eficiência racional que estava subjacente à Revolução Francesa (...). As paixões geradas por este novo nacionalismo ameaçavam quebrar os diques colocados pelo respeito do século XVIII pelo indivíduo e pela sua esfera de liberdade»⁴⁰

A leitura que Kohn faz do nacionalismo no século XIX parece antecipar desde logo os excessos nacionalistas das primeiras décadas do século XX e, em particular, a deriva fascista e nazi, com a sua ameaça totalitária às liberdades a que o nacionalismo surgira inicialmente associado. Aquilo que Kohn considera o modelo ocidental do nacionalismo confina-se mais ao mundo anglo-saxónico, mesmo quando o designa como norte-atlântico, salvo uma ou outra excepção (Suíça). A França, em especial a França revolucionária, é apresentada como primeiro caso em que o espírito nacionalista levou aos primeiros excessos, fossem eles os abusos feitos em nome do interesse nacional (abafamento dos desejos de auto-determinação da região de Avinhão, sob domínio papal) ou o despoletar dos primeiros conflitos armados de tipo moderno, com a mobilização potencial de todos os cidadãos para defesa da Pátria⁴¹.

³⁹ *Ibid.*, p. 23.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 24.

⁴¹ Kohn (1982), pp. 25, 27-28.

As outras formas de nacionalismo surgem, para Kohn, nas nações europeias com forte tradição centralizadora ou fracas tradições de liberdade (Alemanha, Rússia), as quais vão seguir as concepções de Arthur de Gobineau, o pai, ou avô, daquilo a que hoje chamamos nacionalismo étnico, ou seja, na combinação da crença de que existem povos escolhidos por Deus ou pela História com a crença no valor de uma descendência comum (de uma *semente* ou *sangue*) e na necessidade de uma pureza racial só possível pela proibição de casamentos com outras raças. Gobineau identificava os Arianos como essa raça escolhida e as suas ideias encontrariam forte eco na Alemanha, não só no período entre as guerras mundiais do século XX mas logo desde a segunda metade do século XIX⁴².

Verifica-se deste modo que Kohn limita o modelo ocidental de nacionalismo – enquanto movimento para limitar o poder do governo, assegurar os direitos cívicos e criar uma sociedade civil racional e liberal – a um espaço muito limitado na Europa. A tentativa de transposição dos ideais nacionalistas para outras paragens conduziria a um nacionalismo militante e violento (casos da França e Alemanha) ou a excessos que tenderiam a sublinhar a necessidade de uma pureza étnica dos Estados e a soluções autoritárias de governo, como seria o caso da generalidade da Europa Central e do Sul do período entre as guerras.

«Esta tentativa de aplicar conceitos da Europa Ocidental à Europa Central, de Leste e do Sul, onde histórica e sociologicamente prevaleciam condições étnicas diferentes, minou em toda esta região a promessa de democracia, que a vitória de 1918 parecia trazer»⁴³

As críticas que devem ser colocadas à análise de Kohn não serão tanto quanto à sua tipologia eventualmente simplista do nacionalismo ou à dicotomia Ocidente/Leste (que na verdade o não é), mas mais à insuficiência da sua demonstração empírica, pois a mesma é excessivamente centrada em apenas alguns casos mais notáveis (Inglaterra, França, Alemanha, Suíça), falhando na abordagem de outras situações. Em particular, a forma como toda a Europa Central, de Leste e do Sul são associadas é muito redutora e, quando se tomam casos particulares como o de Portugal, a perspectiva de Kohn pouco explica sobre o desenvolvimento do nacionalismo/patriotismo republicano nas últimas décadas do século XIX ou sobre a fachada nacionalista-colonialista do Estado Novo.

1.1.2 - Teorias Modernistas do Nacionalismo

⁴² Kohn (1976), pp. 16-17.

⁴³ Idem, *ibidem*, p. 26.

Passemos à análise das propostas de alguns dos autores que no último quarto de século se revelaram mais influentes da abordagem do nacionalismo e do Estado-Nação (Anderson, Gellner, Hobsbawm, Smith), recorrendo ainda a outras perspectivas mais recentes ou inovadoras nesta área.

Em primeiro lugar temos aquelas que se convencionou designar como *teorias modernistas do nacionalismo e da Nação*. Como traço comum temos a ideia de que o nacionalismo é um fenómeno contemporâneo, com as suas raízes no final do século XVIII e no Iluminismo, expandindo-se depois no século XIX a partir do mundo industrializado ocidental o modelo do Estado-Nação como forma ideal de organização das sociedade humanas. Apesar da concordância quando aos aspectos gerais da cronologia do fenómeno, existem diferentes perspectivas sobre a sua *natureza*, as suas características essenciais e definidoras e, mesmo, a relação entre a difusão das ideias nacionalistas e o aparecimento dos Estados-Nação contemporâneos.

Embora com alguns precursores nas décadas de 60 e 70 (Elie Kedourie, Charles Tilly, Tom Nairn, Hugh Seton-Watson), é nos anos 80 que o campo de estudo sobre o nacionalismo se renova e pluraliza nos olhares. No caso das teorias modernistas do nacionalismo, o ano de 1983 marca a publicação de dois clássicos: *Imagined Communities* de Benedict Anderson e *Nations and Nationalism* de Ernest Gellner, assim como da colectânea de estudos *The Invention of Tradition*, editada por Eric Hobsbawm e Terence Ranger.

A grande diferença entre os olhares de Anderson e Gellner deve-se, em grande medida, às diversas realidades históricas sobre as quais trabalharam de forma mais directa. Enquanto Gellner assenta a sua análise principalmente na realidade europeia ou norte-americana, Anderson é muito marcado pelos nacionalismos do Oriente asiático e pelos movimentos nacionalistas em nações anteriormente colonizadas por potências europeias, o que se estende na segunda edição da sua obra, revista (1991), aos nacionalismos latino-americanos.

Como Anderson retoca a sua perspectiva em parte como resposta às críticas que lhe foram feitas, entre outros, por Gellner, deixemo-lo para depois, começando por este.

A obra *Nations and Nationalism* começa com uma definição sumária e incisiva: «O nacionalismo é primariamente um princípio político que defende que a unidade política e a unidade nacional devem ser congruentes»⁴⁴. Como *sentimento* ou *movimento* o nacionalismo define-se em função deste princípio. No primeiro caso, como a sensação de raiva despertada pela violação deste princípio ou de satisfação pelo seu cumprimento; no segundo, como a

⁴⁴ Gellner (1983), p. 1.

acção despertada por um destes sentimentos. As violações ao princípio nacionalista são variadas mas duas são particularmente sensíveis, podendo estar interligadas: a violação das fronteiras (as fronteiras da unidade política não coincidirem com a dos membros da unidade nacional) e o exercício do poder sobre a maioria nacional por elementos tidos como não-nacionais. Para Gellner, o nacionalismo, pois, é uma teoria de legitimidade política que implica que as fronteiras étnicas não sejam cortadas pelas fronteiras políticas.

Mas estas definições explicam dois outros conceitos que convém definir: *estado e nação*. Recorrendo em parte a Max Weber, o *Estado* é definido como «a instituição ou conjunto de instituições especificamente ocupados com a manutenção da ordem (independentemente do resto com que também se possam ocupar). O estado existe onde agências especializadas na manutenção da ordem, como as forças policiais ou os tribunais, se separaram do resto da vida social. Elas *são* o Estado»⁴⁵. O estado não surge, assim, em todas as sociedades, mas é apenas nas sociedades com estado que pode surgir o nacionalismo. Para além disso, o estado surge como resultado de uma evolução histórica das sociedades humanas: na fase pré-agrária o estado não existe, na fase agrária torna-se uma opção disponível e, por fim, na fase agrária, torna-se uma exigência. Gellner retoma Hegel e a sua asserção de que outrora não existia o estado, depois alguns tinham-no e finalmente todos o têm, negando a crença marxista na possibilidade (seria melhor dizer na necessidade ou inevitabilidade) de uma sociedade industrial sem estado.

A definição de *nação* acarreta maiores dificuldades e tem tendência para ser vulnerável a factores contingentes e próprios de cada época. No nosso tempo, duas definições merecem discussão, mesmo se os seus méritos não chegam para as tornar adequadas para uma completa compreensão do nacionalismo: a cultural – duas pessoas são da mesma nação se partilham a mesma cultura, sendo que a cultura se define como um sistema de ideias, símbolos, associações e formas de comportamento e comunicação – e a voluntarista – duas pessoas são da mesma nação se, e apenas se *reconhecem* cada um deles como pertencendo à mesma nação⁴⁶.

Após a abordagem do que considera ser *cultura* nas sociedades agrárias (onde se revela inviável a existência de uma cultura homogénea ou unificada, em virtude da falta de meios para a impor), da análise das características fundamentais da sociedade industrial (tida como a sociedade do crescimento perpétuo, da literacia universal, da mobilidade social e ocupacional, na qual **o sistema de ensino de massas se torna essencial**), e do processo de transição para o

⁴⁵ Idem, *ibidem*, p. 4.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 7.

nacionalismo (marcado pela influência do protestantismo, da industrialização, do colonialismo, do imperialismo e da descolonização, em diversas combinações e seguindo diferentes ritmos), Gellner sente-se finalmente em condições para avançar para a sua definição de *nação*. Apesar dos preparativos, a definição acaba por não surgir explícita, adivinhando-se mais pela negativa e pela sua relação com a difusão da ideologia nacionalista.

O que *não* é uma nação?

Não é um grupo com vontade de persistir como comunidade (hipótese voluntarista), pois essa é uma definição com uma malha muito apertada que englobaria demasiados exemplos, o mesmo se passando com a definição de nação como um grupo humano com uma cultura partilhada (hipótese cultural). Estando estes caminhos barrados, que via resta para a definição de *nacionalidade*? Desde já, atente-se que Gellner parece deslizar inadvertidamente da definição de *nação* para a de *nacionalidade* o que, sendo algo próximo e interligado, está longe de ser um equivalente. A definição de nação acaba por surgir como consequência prática da difusão da ideologia nacionalista:

«O grande, mas válido, paradoxo é este: as nações só podem ser definidas nos termos da era do nacionalismo, em vez de, como seria de esperar, o inverso. (...) É o nacionalismo que engendra nações e não o contrário»⁴⁷

A nação é a unidade política com que os indivíduos voluntária e por vezes ardorosamente se identificam, quando surgem as condições sociais gerais manter *altas culturas* padronizadas, homogêneas, sustentadas centralmente, atravessando populações inteiras e não apenas elites minoritárias, com base num sistema de ensino que as sanciona e unifica.

«Sob estas condições, embora sob estas condições *apenas*, as nações podem ser definidas em termos de vontade e cultura e verdadeiramente em termos de convergência de ambas com unidades políticas.»⁴⁸

O nacionalismo inventa as nações, usando de forma selectiva o legado cultural do passado, muitas vezes transformando-o a seu gosto: «Línguas mortas revivem, tradições inventadas, purezas pristinas bastante fictícias são restauradas»⁴⁹. Estamos no domínio da *invenção da tradição* de que também nos fala Hobsbawm⁵⁰, em que o nacionalismo se especializa,

⁴⁷ *Ibid.*, p. 55.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*, p. 56.

⁵⁰ Eric Hobsbawm (2002), "Introduction: Inventing Traditions" in Eric Hobsbawm, e Terence Ranger (2002), *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-14.

combinando remendos culturais retalhados a gosto, mas que apresenta como heranças históricas.

«O nacionalismo não é o que parece e, acima de tudo, não é o que parece para si mesmo. As culturas que reclama defender e reviver são muitas vezes invenções suas, ou são modificadas para além de qualquer reconhecimento.»⁵¹

Com o nacionalismo, a sociedade adora-se a si própria, numa representação que, com as suas amnésias e selecções, é profundamente distorcedora e enganadora em relação às origens históricas de que se reclama.

Mas os nacionalismos não são todos iguais, pelo que Gellner ensaia uma tipologia dos nacionalismos que tem como factores essenciais o *poder* e o *acesso à educação*. Colocam-se assim quatro possibilidades iniciais, conforme se distribui o acesso à educação pela elite que exerce o poder e pela maioria dos que o não têm: elite com acesso exclusivo à educação (início da industrialização), governantes e governados com esse acesso (sociedades plenamente industrializadas), elites iletradas controlando populações letradas (algumas sociedades agrárias guerreiras ou ambos os grupos sem acesso à educação (sociedades agrárias estagnadas). Combinando estas quatro hipóteses com a existência de uma ou mais (o autor, para comodidade de análise e porque isso não altera a validade do argumento, reduz esse número a apenas duas) culturas num dado território, deparamos com oito cenários possíveis⁵².

Desses oito cenários, em cinco não se coloca a possibilidade da emergência de nacionalismos, quer naqueles que se caracterizam por uma única cultura, quer no que, mesmo existindo mais de uma cultura, a falta de acesso à educação dos vários estratos sociais e a situação de estagnação da sociedade inviabilizam essa mesma emergência. O nacionalismo só tem condições para surgir em sociedades que já entraram na industrialização: o primeiro desses casos, a que Gellner chama a *forma clássica do nacionalismo Habsburgo*, caracteriza-se pelo desenvolvimento do nacionalismo nos grupos dominados e cuja mobilidade social e inserção na cultura dominante são barrados pela privação do acesso à educação e à cultura da elite governante, sendo possível que, em condições propícias, estes grupos lutem e consigam constitui um estado próprio. A segunda situação é a que caracteriza os movimentos nacionalistas unificadores do Ocidente liberal (casos da Alemanha e Itália no século XIX) em que a maioria da população existente num território tem acesso à educação mas é governada

⁵¹ Gellner (1983), p. 56.

⁵² Idem, *ibidem*, p. 94.

por estrangeiros ou em condições que considera pouco vantajosas. Por fim, o terceiro cenário é o dos *nacionalismos de diáspora* (é historicamente o caso de Judeus e Arménios, entre outros) que são um caso específico e muito importante; um grupo cultural letrado é obrigado a viver mais ou menos disperso num território que não é a sua terra natal e que, com maior ou menor tolerância, acaba por ocupar posições chave numa sociedade com um grau de desenvolvimento cultural menor que o dos “intrusos”. Neste tipo de nacionalismo, o principal problema e objectivo passa pelo retorno à sua terra natal ou pela aquisição de um território que passem a considerar seu, sendo que o exemplo evidente de Israel ilustra com clareza as dificuldades de tal solução⁵³.

Ultrapassando, por agora, as questões relacionadas com o futuro do nacionalismo na opinião de Gellner, resta-nos sumariar aquilo que este autor faz questão de esclarecer *não* afirmar: não afirma que os grupos humanos não viveram sempre em grupos, não pretende que o chauvinismo cultural não tenha existido no mundo pré-industrial, não afirma que o nacionalismo é a única força a operar no mundo moderno ou que é uma força irresistível, nem, por fim, nega que em alguns momentos se deu uma sobreposição de estruturas pré-industriais e sentimentos nacionais.

O que ele afirma claramente é que o desenvolvimento do nacionalismo e a emergência das nações modernas estão associados às novas condições criadas pela industrialização:

«A economia necessita um novo tipo de cultura central e de estado central; a cultura necessita do estado e o estado necessita provavelmente da matriz cultural homogénea do seu rebanho, numa situação em que não pode confiar em grupos largamente enfraquecidos para policiar os seus cidadãos ou para inspirar aquele mínimo de zelo moral e identificação social sem os quais a vida social se torna muito difícil.»⁵⁴

Em suma, a industrialização e a nova forma de organização económica criam condições novas (divisão do trabalho, facilidade do acesso à educação, mobilidade geográfica, social e ocupacional) que erodem os laços que anteriormente as sociedades agrárias relativamente estáveis, sendo o nacionalismo a resposta para o estabelecimento de uma novo laço de identificação social com a comunidade em que cada indivíduo se insere, de forma voluntária ou não, comunidade essa que na sua forma de unidade política assume a configuração do moderno Estado-Nação. Historicamente, a situação anterior só ocorre na Europa Ocidental a partir de finais do século XVIII, espalhando-se a ritmos diversos pelo globo até à actualidade.

⁵³ *Ibidem*, pp. 106-107.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 140.

Também para Benedict Anderson, «na Europa Ocidental o século dezoito marca não apenas a alvorada do nacionalismo mas o ocaso dos modos de pensamento religiosos»⁵⁵. O século XVIII com o seu racionalismo secular e recusa da fatalidade religiosa, e apesar do seu optimismo, não deixaria de trazer a sua parcela de trevas aos indivíduos. Privando-os da hipótese de salvação e de um Paraíso celeste, tornava-se necessário transmitir-lhes um qualquer sentimento de pertença e continuidade.

Não deixa de ser curioso que um fenómeno nascido dos ideais de progresso, como reacção ao tradicionalismo conservador da Igreja, vá procurar o conforto dos indivíduos ao passado, substituindo a crença/esperança num futuro melhor. Se a vida é apenas terrena, não tem sentido ter esperança num futuro pós-terreno universal, sendo muito mais natural que os indivíduos encontrem sentido para a sua existência na integração presente numa comunidade existente e cuja linhagem se inscreve (ou se pretende inscrever-se) num passado imemorial. Anderson sublinha a centralidade da consciência da *morte* para as raízes culturais do nacionalismo. Ao recusar as soluções religiosas de sobrevivência da alma, o secularismo iluminista necessita de uma alternativa para dar significado à existência individual, de outra forma condenada ao peso insuportável do sofrimento – doença, mutilação, mágoa, envelhecimento e morte⁵⁶.

É por isso que Anderson afirma que o nacionalismo deve ser compreendido, não como uma ideologia puramente política, mas como um sistema cultural semelhante aos que o antecederam, nomeadamente o da *comunidade religiosa* e o do *reino dinástico*⁵⁷.

A ideia moderna de Nação torna-se possível historicamente quando três concepções culturais fundamentais no pensamento pré-moderno perdem o seu peso decisivo: em primeiro lugar, quando as *linguagens-verdade* associadas aos grandes sistemas religiosos (caso do latim para a Cristandade) deixam de ser consideradas vias exclusivas para alcançar a verdade ontológica; em segundo, quando se perde a crença que a sociedade está naturalmente organizada em torno de um topo central (caso dos monarcas tidos superiores dos comuns mortais por uma qualquer prerrogativa cosmológica); em terceiro, quando se altera o conceito de temporalidade e as origens do mundo e dos homens deixam de se confundir (Idem, p. 36). Neste último ponto, Anderson sublinha ainda a importância do aparecimento de uma nova concepção de *simultaneidade* na apreensão do tempo, verificável na literatura em diversos pontos do mundo, decisivo para que os indivíduos pudessem desenvolver a ideia, partilhada, do que ele

⁵⁵ Anderson (1991), p. 11.

⁵⁶ Idem, *ibidem*, p. 10.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 12.

chama uma *comunidade imaginada* que é a essência do que ele considera ser a *Nação*, ou seja,

«(...) uma comunidade política imaginada - e imaginada inerentemente como limitada e soberana (...) *limitada* porque mesmo a maior delas, englobando talvez um bilhão de seres humanos vivos, tem fronteiras finitas, mesmo que elásticas, para além das quais estão outras nações (...) *soberana* porque o conceito nasceu numa era em que o Iluminismo e a Revolução iam destruindo a legitimidade do reino dinástico, hierárquico e ordenado divinamente.»⁵⁸

Passando para a análise histórica da *consciência nacional* e dos factores envolvidos na sua origem, Anderson afirma que, embora complexos e variados, o capitalismo tem fortes hipóteses de ter a primazia. O destaque, neste particular, é dado ao papel que teve uma das primeiras actividades que se podem considerar capitalistas, a imprensa, na vernacularização revolucionária da comunicação escrita. Este processo de vernacularização na Europa seria potenciado por três factores, dois dos quais se podem relacionar directamente com o desenvolvimento da consciência nacional: o menos importante seria a mudança verificada no próprio latim, com o desenvolvimento do gosto por um estilo cada vez mais clássico; os factores mais decisivos seriam o impacto da Reforma, com o incentivo à leitura da Bíblia nas linguagens vernáculas) e a lenta e geograficamente desigual adopção das linguagens vernáculas pelas administrações cada vez mais centralizadas dos monarcas absolutos⁵⁹.

A passagem das linguagens vernáculas para *linguagens de poder* durante a Idade Média e Época Moderna é feita, para Anderson de forma gradual, semi-consciente e pragmática, para não dizer casual, sem seguir uma ideia de imposição a todos os súbditos de uma dada dinastia.

«O que, num sentido positivo, fez imagináveis as novas comunidades foi uma interacção meio-fortuita, mas explosiva, entre um sistema de produção e de relações produtivas (capitalismo), uma tecnologia de comunicação (imprensa), e a fatalidade da diversidade linguística humana.»⁶⁰

Seria portanto a convergência do capitalismo com a tecnologia da impressão e a variedade linguística que tornaria possível imaginar uma nova forma de comunidade, que na sua morfologia básica criaria o palco para a nação moderna, mesmo se na prática se verifica que, em particular na América Latina e em África, parte importante das populações não usam quotidianamente a *língua nacional*.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 6-7.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 39-40.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 42-43.

Anderson destaca o período de 1776 a 1838 como aquele em que, no hemisfério ocidental, irrompem um largo número de novas entidades políticas que conscientemente se definem como *nações* e, exceção feita ao Brasil⁶¹, como repúblicas. Aquilo a que este autor chama os *pioneiros crioulos* do nacionalismo não deixam de apresentar traços específicos que escapam ao modelo por si proposto, o que o próprio autor reconhece, desde logo por não estarem associados a uma qualquer diferenciação linguística mas também por não se desenvolverem com base numa movimentação, ou apoio, popular. Este é, aliás, um dos pontos que, da primeira para a segunda edição da obra, merece maior revisão e aprofundamento pois, de alguma forma, a criação de Estados-Nação republicanos na América Latina (e, em certa medida, na própria América do Norte) é algo como que improvável atendendo à arbitrariedade das fronteiras que se constituem, traçadas pelos antigos colonizadores sem terem como referência qualquer factor mais decisivo do que a época da sua conquista no século XVI.

A explicação de Anderson vai assentar na forma como a Espanha criou e manteve o seu aparato administrativo e o domínio económico nas suas colónias; criando um corpo de funcionários e proprietários acima da população comum mas, desde que nascidos além-mar e mesmo que de pais peninsulares, irremediavelmente crioulos e excluídos da plena nacionalidade metropolitana. Este conjunto de indivíduos que foi crescendo com o passar do tempo, acabaram por constituir, em simultâneo, uma comunidade colonial e uma classe superior, embora com as hipóteses de ascensão social limitadas pela impossibilidade de ascenderem a cargos mais importantes no centro do Império ou mesmo de transferência *lateral* entre as diversas colónias. Eram um grupo submetido economicamente e explorado mas, em simultâneo, essencial para a manutenção da estabilidade nos territórios coloniais⁶².

Esse estatuto híbrido e o facto de as suas aspirações ficarem limitadas às colónias em que se encontravam facilitou a difusão de um sentimento “nacionalista” nestas comunidades crioulas que, ao tomarem contacto com Madrid apenas através das suas exigências económicas e fiscais, acabou por dar origem ao movimento independentista que, num espaço de tempo muito curto (1810-1830) criou a moderna América Latina, mesmo se de acordo com as fronteiras definidas de forma «arbitrária e fortuita» (Idem, p. 52) pela potência colonial.

⁶¹ Esta exceção brasileira no continente americano acaba, em minha opinião, por constituir apenas um prolongamento do que também é a exceção portuguesa no panorama europeu.

⁶² Anderson (1991), p. 58.

Para Anderson o fim da erra dos movimentos de libertação nacional nas Américas coincide com o início do período áureo dos nacionalismos europeus⁶³. Entre 1820 e 1920 estes novos nacionalismos mudariam a face do Velho Mundo, apoiando-se na importância política e ideológica das novas “linguagens nacionais impressas” e nos modelos fornecidos por americanos e, mais perto, pelos revolucionários franceses.

«Com efeito, como veremos, a “nação” provou ser uma invenção da qual seria impossível assegurar a patente.»⁶⁴

A partir da segunda década de Oitocentos, o modelo para o *estado nacional independente* estava disponível, com origem na América, para pirataria com todas as suas realidades imaginadas: estados-nação, instituições republicanas, cidadania comum, soberania popular, bandeiras e hinos nacionais, que vinham liquidar os seus opositos anteriores: impérios dinásticos, instituições monárquicas, absolutismo, vassalagens, nobrezas herdadas, servidões e tudo o mais⁶⁵.

Toda esta agitação nacionalista tem uma origem e uma cronologia bem definidas que se estende pelo século XIX e vai entrar pelas primeiras décadas do século XX: é este o período que idealiza o Estado-Nação como o modelo a seguir para a organização política das comunidades humanas. A Europa e, como consequência, o mundo vão transfigurar-se embora um movimento de reacção se desenhe em alguns impérios, no sentido de tentar conciliar as novas tendências com as velhas práticas: é aquilo que Anderson, retomando as ideias de Hugh Seton-Watson, qualifica como *nacionalismos oficiais*, nacionalismos que partindo do centro do poder imperial vão procurar estender a «curta, apertada, pele da nação sobre o gigantesco corpo do império»⁶⁶. É o caso da tentativa de *Russificação* do império czarista, da *Anglicização* do império britânico ou mesmo da *Japanificação* do Império do Sol Nascente após a sua abertura ao exterior na segunda metade do século XIX, após um longo período de isolamento e continuidade dinástica.

Por fim, Anderson identifica uma «última vaga»⁶⁷ de nacionalismos no século XX, principalmente na sequência das duas Guerras Mundiais, no caso da primeira com a desagregação dos últimos impérios continentais e a proliferação de novos Estados-Nação e, no caso da segunda, com a criação de novos estados independentes em virtude da

⁶³ Idem, *ibidem*, p. 67.

⁶⁴ Idem, *ibidem*.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 81.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 86

⁶⁷ *Ibid.*, p. 113.

descolonização do Terceiro Mundo, na Ásia e em África. Também nestes casos se verificariam aspectos similares aos da América Latina no início do século anterior: por um lado, as fronteiras dos territórios não correspondiam a unidades nacionais homogêneas mas apenas aos limites dos domínios que cada potência definira, por outro, também nestes novos estados teriam especial importância na difusão de um espírito nacionalista os corpos de funcionários nativos que, mesmo tendo estudado nas metrópoles e podendo deslocar-se entre diferentes domínios coloniais, se viam claramente discriminados e limitados nas suas aspirações de mobilidade ascensional⁶⁸.

Sendo territórios caracterizados normalmente por uma diversidade linguística, e acabando por ser adoptada como língua oficial a da antiga potência colonial, estas *intelligentsias* nativas eram bilingues e, em virtude da sua educação à moda europeia, tinham tido acesso aos modelos de nação, nacionalidade e nacionalismo presentes na história europeia e americana recente. Seriam estas elites que encontrariam formas de ultrapassar as dificuldades de comunicação quer com as massas iletradas, quer com os grupos letrados em diferentes linguagens, na busca da sua unificação numa *nova comunidade imaginada*⁶⁹.

Eric Hobsbawm é outro dos autores que em publica originalmente em 1983 um interessante texto sobre a questão do nacionalismo, mesmo se não de uma forma directa. Também ele é um dos defensores da teoria modernista do nacionalismo e, em muitos pontos, as suas posições são paralelas às de Ernest Gellner.

Neste texto Hobsbawm procura demonstrar como as instituições ancestrais, quando se sentem ameaçadas, ou modernas, quando sentem a necessidade de legitimação, *inventam* tradições, construindo-as e instituindo-as formalmente em períodos muito curtos e, em muito casos, perfeitamente datáveis⁷⁰. Nessa ocasião, ele afirma não estar em condições de abordar como estas novas tradições usam materiais antigos, até que ponto inventam formas de linguagem ou estendem o velho vocabulário simbólico para além dos seus limites estabelecidos mas apresenta desde o logo o nacionalismo como um dos movimentos políticos que optam por inventar continuidades históricas bem para além da realidade histórica, entrando pelos caminhos da semi-ficção ou mesmo da fraude⁷¹. Não é de estranhar, portanto, que Hobsbawm regressasse algum tempo mais tarde ao estudo do nacionalismo⁷², retomando algumas das ideias expressas anteriormente de forma dispersa por diversos escritos.

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 116, 122.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 140.

⁷⁰ Hobsbawm (2002), p. 1.

⁷¹ *Idem, ibidem*, p. 7.

⁷² Hobsbawm (1998, edição original de 1990).

Desde logo, as afinidades com Gellner em diversos pontos são admitidas⁷³, seja na definição de nacionalismo, seja no carácter moderno da nação, afirmando-se desde logo com clareza que «a característica básica da nação moderna e de tudo o que está relacionado com ela é a modernidade» sendo necessário demonstrar através da própria modernidade do vocabulário o equívoco da posição contrária⁷⁴. Colocada nestes termos, a questão nunca poderia ser vista de outra forma, pois é difícil pensar que a «nação moderna» pudesse ser outra coisa que não moderna mas deixemos passar a questão como um mero deslize de linguagem. Por outro lado, também se verifica a adesão à tendência para associar *nação* e *nacionalismo* como se fossem conceitos/realidades equivalentes e intermutáveis, o que condiciona desde logo todo o olhar que se lança sobre a emergência das nações.

Felizmente a posição de Hobsbawm é bem mais rica e matizada, pois combina a tendência tipológica, comparativa e universalizante de Gellner com a consciência, mais do que implícita em Anderson, de que o nacionalismo e as nações, mesmo que modernos, são fenómenos plurais e que se vão transformando ao longo do tempo, não sendo o mesmo no início do século XIX e no fim do século XX.

A cronologia que resulta da análise de Hobsbawm identifica quatro períodos principais da evolução do fenómeno nacionalista, sendo que o primeiro (da Revolução Francesa a cerca de 1870) se pode dividir ainda em dois subperíodos (até e depois de 1830). O segmento inicial corresponde à origem e difusão inicial do conceito de *nação* (até 1830) e depois ao de *nacionalidade*. Na sequência da independência das 13 colónias da América do Norte e da Revolução francesa e com base nos documentos constitucionais e programáticos que delas emanam começaria a espalhar-se a ideia de nação como «o corpo de cidadãos cuja soberania colectiva constituía um Estado, que era a sua expressão política»⁷⁵. Divulga-se assim a associação «nação - Estado - povo» que por sua vez ganha uma dimensão territorial incontornável. No entanto, pouco se adianta sobre o que era exactamente o “povo” e que critérios se usavam para definir a “nação”. A consideração dos critérios necessários ou essenciais para determinar o que se podia considerar como uma nação, ou nacionalidade, com direito à constituição como estado independente é algo que só surge após 1830, atribuindo para Hobsbawm especial relevância o papel de John Stuart Mill que afirmaria «que o

⁷³ *Idem, ibidem*, pp. 13-14.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 19.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 22.

estabelecimento de um Estado nacional tinha de ser (a) exequível e (b) desejado pela própria nacionalidade»⁷⁶.

Para Hobsbawm o discurso teórico liberal do século XIX teria alguma dificuldade em lidar com o nacionalismo e levantaria mesmo alguns obstáculos para a compreensão intelectual do que seria a nação. Em particular os economistas liberais clássicos, na esteira do anti-mercantilismo de Adam Smith, lidariam com dificuldade com a questão da primazia das nacionalidades, e do conseqüente proteccionismo das economias nacionais, vistas como adversas ao comércio e mercado livres. No entanto, muitos dos defensores do Estado-Nação como unidade política ideal baseavam-se exactamente nas suas vantagens para o desenvolvimento económico dos Estados, pois permitia uma centralização das políticas económica e fiscal, para além de estimular a competição internacional⁷⁷. Seguindo esta linha de raciocínio chegava-se à conclusão necessária de que nem todas as nações eram viáveis, sendo que para pensadores como Mazzini só teriam direito a constituição como Estados as nacionalidades com uma certa dimensão – as restantes seriam arrumadas em federações – existindo um «princípio de limiar» que devia ser respeitado. Ao contrário do que sucederia em alguns períodos, nomeadamente após a Primeira Guerra Mundial, o nacionalismo liberal encarava a construção de novas nações «inevitavelmente como um processo de expansão»⁷⁸ e aqui Hobsbawm destaca um ponto ignorado, ou subvalorizado, por outras abordagens do fenómeno nacionalista e que é o carácter *expansionista* de grande parte do discurso nacionalista das últimas décadas do século XIX e dos nacionalismos agressivos que conduziram aos dois conflitos mundiais da primeira metade do século XX. Os exemplos alemão e italiano eram então os modelares e não os que resultariam do tratado de Versalhes, mesmo se a Checoslováquia e a Jugoslávia seguem parcialmente esta lógica de agregação.

«Na prática isto queria dizer que se esperava que os movimentos nacionais fossem movimentos para a *unificação* ou expansão nacional. (...) Era ainda mais facilmente aceite que os «Estados-nação» fossem nacionalmente heterogéneos neste sentido, assim como havia muitas partes da Europa e na maior parte do resto do mundo em que as nacionalidades estavam tão misturadas no mesmo território que a sua ordenação puramente espacial parecia verdadeiramente irrealista.»⁷⁹

De certo modo, esta tendência realçada por Hobsbawm acabava por ser muito mais fiel às origens iluministas e racionalistas do nacionalismo do que à sua metamorfose romântica que,

⁷⁶ *Ibid.*, p. 26

⁷⁷ *Ibid.*, p. 30

⁷⁸ *Ibid.*, p. 33.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 34.

no seu carácter nostálgico e evocativo das raízes ancestrais de toda a comunidade humana com um passado e tradições comuns, incitava à fragmentação nacional. No período liberal clássico o princípio da *construção das nações* aplicava-se apenas a algumas nações⁸⁰, um pouco à semelhança, acrescente-se, do que se passava com o sufrágio, anunciado como princípio universal, desde que respeitados certos critérios. Sendo que, para as nações, os critérios eram, em primeiro lugar, a sua ligação a um Estado constituído ou a um Estado que, embora com passado recente, tivesse uma dimensão considerável, em seguida, a existência de uma elite cultural há muito estabelecida que possuísse uma literatura nacional e um vernáculo administrativo e, por fim, uma capacidade provada para a conquista. Significa isto que a nação liberal era neste período, mesmo se Hobsbawm o não explicita de forma clara, uma nação *burguesa* à imagem do carácter burguês da ideologia liberal no campo da política e da participação cívica. A nação ainda não era um fenómeno *democrático*, de massas como pretendem outros autores, e ao assumi-lo Hobsbawm ajuda-nos a compreender, mesmo se circunscrevendo o processo à época contemporânea, a evolução do conceito de nação, que se transmuta ao longo do tempo.

Para a transformação do nacionalismo num fenómeno de massas é necessário que à teorização das elites corresponda o que ele designa como *protonacionalismo popular* resultantes de dois tipos de laços protonacionais: «em primeiro lugar, existem formas supralocais de identificação popular que estão fora dos próprios espaços circunscritos nos quais as pessoas passam a maior parte das suas vidas [e] em segundo lugar, existem os laços e vocabulários políticos de grupos selectos ligados de um modo mais directo aos Estados e instituições que são capazes de uma eventual generalização, extensão e popularização»⁸¹. Embora considere que nenhum destes laços se pode identificar com o nacionalismo moderno porque não implicam necessariamente uma relação com uma organização política territorial específica, Hobsbawm integra aqui o que outros autores, que adiante analisaremos, qualificariam com alguma facilidade como as raízes étnicas das nações modernas.

Em seguida, Hobsbawm passa para a análise da perspectiva dos governos em relação ao nacionalismo. Considerando que o Estado moderno também é uma criação do século XVIII e é definido como um território no qual esse mesmo Estado exerce poderes sobre todos os seus habitantes na qualidade de entidade suprema de governo, este autor desmonta as razões e mecanismos que levam os Estados/governos a terem todo o interesse em usarem o nacionalismo em seu benefício, como estratégia «para reforçarem, se pudessem, o patriotismo

⁸⁰ *Ibid.*, p. 41.

⁸¹ *Ibid.*, pp. 47-48.

de Estado e os sentimentos e símbolos da “comunidade imaginada”, onde quer que surgissem e como surgissem, e para os concentrarem neles próprios”⁸². Ou seja, o nacionalismo também acaba por interessar aos governos como instrumentos de «engenharia ideológica», mesmo se por vezes esse aproveitamento foge ao seu controle⁸³.

O segundo período do nacionalismo (1870-1918) assiste à sua modificação em três aspectos fundamentais: o *princípio do limiar* é abandonado, passando a aceitar-se que qualquer grupo de indivíduos que se auto-proclamassem como nação exigisse o direito à autodeterminação, ou seja a um Estado territorial soberano e independente; a etnicidade e a língua tornam-se critérios centrais de definição da nação; por fim, verifica-se «um desvio nítido a favor do direito político da nação e da bandeira»⁸⁴. Também é com a aproximação do final do século que o nacionalismo, na origem associado a uma ideologia de esquerda mais que não fosse pelas suas raízes revolucionárias setecentistas, se vai deslocar para a direita do espectro político tornando-se, em várias zonas da Europa, «um movimento chauvinista, imperialista e xenófobo de direita ou, mais precisamente, da direita radical»⁸⁵ que, em todas as suas versões rejeita os novos movimentos socialistas proletários não necessariamente por questões de classe mas por se declararem internacionalistas. Sendo ambos movimentos de mobilização de massas, o socialismo e o nacionalismo tornam-se rivais procurando, em muitas situações, a adesão e mobilização dos mesmos indivíduos.

O terceiro período (1918-1950) é apresentado por Hobsbawm como o do apogeu do nacionalismo, resultando de dois desenvolvimentos não intencionais: a queda dos últimos impérios multinacionais europeus e a revolução bolchevique. A adesão europeia às propostas do presidente americano Wilson resultou em grande parte de uma reacção de temor perante a ameaça de um revolução social internacional e traduziu-se na tentativa de reconstrução do mapa político da Europa com base no princípio das nacionalidades. No entanto, essa tentativa revelar-se-ia um fracasso e «a implicação lógica de tentar criar um continente ordenadamente dividido em Estados territoriais coerentes, cada um habitado por uma população distinta, étnica e linguisticamente homogénea, foi a expulsão ou exterminação de minorias em massa»⁸⁶ como seriam os casos do genocídio dos arménios e da expulsão dos gregos da Ásia Menor às mãos dos Turcos, do genocídio dos Judeus pelos nazis de 1933 a 1945 e, após a Segunda Guerra Mundial, da expulsão dos próprios alemães da Polónia e Checoslováquia. Prematuramente,

⁸² *Ibid.*, p. 86.

⁸³ *Ibid.*, pp. 87-88.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 98.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 114.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 129.

Hobsbawm afirma ter sido este o último período em que se tentou de forma sistemática «desenhar de novo o mapa político em termos de fronteiras nacionais» (Idem), pois ainda estaria para vir a desagregação sangrenta da Jugoslávia com as suas tentativas de purificação étnica das nações resultantes, a mais fraterna cisão entre checos e eslovacos ou mesmo a problemática dissolução da União Soviética, questões só afloradas numa versão revista do último capítulo da obra (disponível na edição portuguesa de 1998, resultante da 2ª edição inglesa de 1992).

Neste período, a reconstrução do mapa da Europa segundo linhas nacionais retiraria ao nacionalismo o seu carácter libertador e unificador. Outras consequências seriam, a pretexto da permanência de bolsas nacionais fora das fronteiras dos novos Estados, o exacerbamento do carácter expansionista do nacionalismo à custa de estrangeiros ou das minorias internas e o carácter separatista de muitos dos movimentos nacionalistas posteriores a 1919, dirigidos não contra entidades políticas multinacionais mas, paradoxalmente, contra os próprios Estados-Nação.

São ainda apresentados como traços característicos deste período, em especial do período final, uma complexificação da relação do nacionalismo ou do sentimento patriótico com a revolução social. Em primeiro lugar, porque um nacionalismo antifascista surgiu no contexto de um conflito ideológico internacional; em segundo, porque trabalhadores e intelectuais fizeram escolhas internacionais (participação na Guerra Civil de Espanha) com reflexos no reforço do sentimento nacional (as ameaças não eram percebidas como específicas mas gerais a diversas nações); em terceiro, porque os nacionalistas antifascistas estavam empenhados num processo de transformação social: os Trabalhistas derrotam Churchill no final da guerra⁸⁷.

Em virtude dos acontecimentos verificados na Europa desde o início da década de 90, Hobsbawm viu-se na necessidade de rever a parte final da sua história da evolução do nacionalismo, mesmo se insiste em reafirmar que o nacionalismo entrou em declínio e já não é «a força histórica que foi na era entre a Revolução Francesa e o fim do colonialismo imperialista após a Segunda Guerra Mundial»⁸⁸. Para ele, no quarto período, correspondendo à segunda metade do século XX «nação» e «nacionalismo» já não são termos adequados para descrever, muito menos analisar, as entidades políticas descritas como tais, ou até mesmo os sentimentos outrora descritos por estas palavras⁸⁹. Mesmo que, perante as evidências, hesite

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 140-141.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 162.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 180.

em afirmar que o dia do declínio do nacionalismo e dos Estados-Nação está ao virar da esquina, Hobsbawm considera que o facto de se ter tornado um objecto de estudo é sinal de ter passado o seu auge. O que é uma opinião, no mínimo, algo discutível.

Se o processo de alargamento da União Europeia, para Norte e Leste, associado à redução dos entraves à mobilidade da mão-de-obra, são favoráveis ao esbatimento das fronteiras nacionais e à cooperação entre os estados, também parece inegável que se verifica, e nem sempre em franjas marginais do espectro político, um reacender do discurso nacionalista, mais ou menos xenófobo, um pouco por toda a Europa, a par de um aumento das movimentações contestárias das crescentes minorias de imigrantes com características étnicas bem vincadas (muçulmanos em França, turcos na Alemanha, asiáticos na Inglaterra e, em menor escala, africanos em Portugal e magrebinos em Espanha).

Para terminar este périplo por alguns dos autores que caracterizam o nacionalismo como um fenómeno característico e consequência da modernidade, passemos brevemente em revista a perspectiva de outros autores, naquilo que em eles é mais distintivo, como Liah Greenfeld, John Breuilly, Michael Hechter ou Anne-Marie Thiesse.

No caso de Greenfeld, o nacionalismo é definido, no seu sentido geral e neutral, como o termo “sombriinha” que acolhe diversos fenómenos relacionados com a identidade nacional ou nacionalidade e com as consciências e comunidades que nelas se baseiam, as nações. De forma mais específica, corresponde ao conjunto de ideias e sentimentos a partir dos quais se forma a estrutura conceptual da identidade nacional, sendo esta uma entre as muitas identidades, possíveis e sobrepostas, como as religiosas, ocupacionais, tribais, linguísticas, territoriais, de classe, género, etc⁹⁰.

Muitos estudiosos do nacionalismo não hesitariam em afirmar que a identidade nacional é o conjunto de todas estas identidades parcelares e não uma entre elas, mas não é este o aspecto mais característico e inovador da abordagem de Greenfeld. Onde a sua posição se distingue da dos restantes autores modernistas é, por um lado, na cronologia e localização da origem do fenómeno e, por outro, na tipologia ensaiada.

Em termos de datação, as origens do nacionalismo são identificadas no início do século XVI e localizadas na Inglaterra dos Tudors, antecipando em mais de dois séculos as teses dos autores que as fazem remontar apenas às últimas décadas do século XVIII em associação com o Iluminismo, a Revolução Industrial, a independência americana e a Revolução Francesa. Na sua opinião, o conceito moderno de nação surge quando passa a designar um grupo cada vez

⁹⁰ Greenfeld (1996), p. 10.

mais alargado de indivíduos, e não meramente uma pequena elite, da comunidade que se considera soberana⁹¹.

Quanto à tipologia, Greenfeld evolui entre a proposta de uma divisão tripartida entre o *nacionalismo* individualista cívico (originário da Inglaterra e adoptado na América do Norte), o *colectivista* cívico (da França, revolucionária e não só) e o *colectivista étnico* (da Rússia e Alemanha, espalhando-se pelo Leste da Europa), e uma divisão mais bipolar entre o tipo *individualista*, que apelaria e serviria os interesses de largos sectores da população, em especial dos grupos interessados num processo de mobilidade social ascensional (novos grupos letrados na Inglaterra, os colonos americanos, a burguesia francesa) e o tipo *colectivista*, quando a sua base social é limitada e é adoptado por uma estreita elite tradicional em busca de uma forma de preservar o seu estatuto de privilégio (aristocracias da França e Rússia) ou de um grupo novo que procura ascender no âmbito de uma estrutura tradicional (a *Bildungsbürgertum*⁹² alemã), recorrendo para isso à doutrinação das restantes massas populacionais⁹³. Como fenómeno da modernidade, o desenvolvimento do nacionalismo encontra-se relacionado de forma mais ou menos directa com a expansão do Estado, com os avanços da Ciência moderna e, por fim, com a ascensão do capitalismo.

No caso de John Breuilly, o nacionalismo é definido como um movimento político que procura ou exerce o poder do Estado, justificando essa acção com argumentos nacionalistas construídos em três asserções: que existe uma nação com características específicas explícitas, que os interesses e valores dessa nação têm prioridade sobre todos os outros e que a nação deve ser independente, alcançando sempre que possível a soberania política⁹⁴. Em termos de acção, o nacionalismo define-se como um movimento de oposição relativamente e a unidade política/Estado existente, seja ele um Estado-Nação ou um «não-Estado-Nação» e pode assumir três formas em cada um dos casos, *separatista*, *reformista* ou *unificador*, num total de seis variedades⁹⁵. Como exemplos de oposição a Estados que não se podem considerar nacionais (chamemos-lhe, por comodidade, supra ou subnacionais), temos o nacionalismo magiar e grego (separatistas), o turco e japonês (reformistas), o alemão e italiano (unificadores); como exemplos de oposição a Estados-Nação já existentes, temos o nacionalismo basco (separatista), o fascista e nazi (reformadores) e o árabe e pan-africano (unificadores).

⁹¹ Idem, *ibidem*, pp. 11-12.

⁹² Greenfeld (1998), sendo a edição original de 1992.

⁹³ Em alemão no texto original.

⁹⁴ Greenfeld (1996), p. 19.

⁹⁵ Breuilly (1985), p. 3.

⁹⁶ Idem, *ibidem*, pp. 11-12.

Uma tipologia específica é, porventura, também o traço mais característico da abordagem de Michael Hechter (2000) que explica como o nacionalismo se baseia em formas específicas de desigualdade entre grupos culturais, mostrando-se umas vezes inclusivo e outras vezes exclusivo. Essa tipologia divide o nacionalismo em quatro grupos:

- O *nacionalismo da construção dos estados*, que procura integrar ou assimilar territórios culturais distintos num determinado estado, resultando dos esforços conscientes dos governantes para tonar homogénea uma população multicultural. Embora sendo tendencialmente inclusivo este nacionalismo também pode assumir formas de exclusão, através da expulsão (a Reconquista espanhola) ou exterminação das populações culturais estranhas (caso dos indígenas da América do Norte). As origens deste nacionalismo são datadas do século XVI, mesmo se o autor fornece exemplos históricos anteriores para o fundamentar.
- O *nacionalismo periférico*, que ocorre quando um território culturalmente distinto recusa a incorporação num estado em expansão ou procura a secessão daquele em que está inserido e a instauração de um governo próprio (casos da Catalunha, Escócia e quebec).
- O *nacionalismo irredentista* que se verifica quando existe a tentativa de alargar as fronteiras de um estado incorporando territórios adjacentes ocupado maioritariamente por nacionais (caso dos Sudetas alemães).
- O *nacionalismo unificador* que visa a fusão de territórios culturalmente homogéneos mas divididos politicamente num só Estado, como se verificou na Alemanha e Itália durante o século XIX. Ao contrário do nacionalismo da construção de nações, este tende a ser culturalmente exclusivo.

Desta tipologia, Hechter exclui explicitamente o *patriotismo* (desejo de elevar o prestígio e poder de um Estado-Nação em relação aos seus rivais), porque considera que o mesmo se desenvolve em territórios em que as fronteiras da nação e da unidade política já são congruentes e declara não contemplar movimentos nacionalistas que, como o Sionismo ou os Mórmons, consistem na migração de grupos religiosos para terras distantes tidas como prometidas⁹⁶.

⁹⁶ Hechter, (2000) pp. 15-17.

A perspectiva de Anne-Marie Thiesse é mais tradicional, seguindo Gellner e Hobsbawm na sua denúncia do carácter inventado e fabricado das identidades nacionais⁹⁷. Para esta autora, a formação das nações é, em grande medida, uma consequência da modernidade económica (transformação dos modos de produção, alargamento dos mercados, intensificação das trocas comerciais) e social (aparecimento de novos grupos sociais), mas não é uma consequência espontânea ou o corolário necessário das transformações do período em que se insere.

O factor económico e social é essencial na sua análise da emergência das nações como algo que permite aos indivíduos encontrar um referencial de estabilidade e continuidade quando as condições de vida mudam em seu redor:

«É sem dúvida porque ela resulta do conservadorismo mais absoluto, e menos contingente, que a nação se torna uma categoria política eminentemente apta a suportar a evolução das relações económicas e sociais. Tudo pode mudar, menos a nação: ela é o referente securizador que permite a afirmação duma continuidade apesar de todas as mutações»⁹⁸.

A nação é, desta forma, como que o artifício que permite aos indivíduos um sentimento de segurança num período de rápidas transformações, que Thiesse localiza principalmente na organização económica da sociedade. Também aqui a datação aponta para os finais do século XVIII, quando os exploradores das tradições partem em busca das origens do(s) Povo(s), base da perenidade das Nações⁹⁹. No entanto, esta é uma expedição que, apesar de longa e variada, acaba por ser ilusória pois o ideal da coincidência entre Estado e nação é *a priori* impossível. O princípio das nacionalidades, sendo uma fórmula ética e política sedutora, não deixa de mascarar que a formação dos Estados-Nação se fez com base nas relações de força de carácter económico e militar. A nação continua como «horizonte»¹⁰⁰.

Todos estes autores que caracterizam o nacionalismo e o que definem como Estados-Nação como fenómenos contemporâneos e remontando, no máximo, ao final do século XVIII (Greenfeld recua um pouco mais), e estando associado à ascensão da sociedade industrial não deixam de, em certa medida, acabar por ser vítimas do seu próprio raciocínio. Se o nacionalismo é definido como algo moderno e inerente à modernidade, se o nacionalismo e o Estado-Nação só podem surgir nas sociedades contemporâneas industrializadas, massificadas, e são uma sua consequência, sendo esse um dos elementos essenciais da sua definição, é

⁹⁷ Thiesse (2002), pp. 11-13.

⁹⁸ Idem, *ibidem*, p. 16.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 21.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 237.

óbvio que não é possível encontrar tais fenómenos em outros momentos da História. Estranho seria encontrar uma consequência antes da ocorrência que a provoca.

A generalidade das teorizações sobre a modernidade do nacionalismo não deixam de se caracterizar por uma tentativa de abstracção do tempo histórico (mesmo Hobsbawm parece deixar-se ir nessa direcção) na tentativa de discernirem os traços mais gerais, universais mesmo, do fenómeno nacionalista ou então, assumindo-o como contemporâneo, isolam um período do tempo no interior do qual trabalham, recuando apenas para acentuar as diferenças entre as sociedades industriais e as (pré-)agrárias. A História surge numa perspectiva estruturalista em que cada fase parece materializar-se perante nós de forma estanque, fechada sobre si mesma e evoluindo de modo global para a seguinte. Sendo atractiva porque procura discernir o estado nuclear, *puro*, o *modelo*, dos fenómenos, esta visão tende para um certo ahistoricismo.

Esta forma de pensar as fases da evolução das sociedades humanas é herdeira dos esquemas conceptuais, mesmo que isso não seja assumido, não tanto do marxismo clássico como em especial da forma de Foucault pensar os fenómenos históricos. Para quem pensa a História e o devir das sociedades humanas como um processo de constante transformação, mais ou menos rápida, e não de “saltos” de uma estrutura para outra, esta é uma perspectiva claramente insatisfatória e que depara com imensos obstáculos quando se pretende aplicá-la às situações concretas. Os modelos teóricos, abstractos, universalizantes, tendem a conviver com dificuldade com as situações históricas concretas nas quais se inspiram e que procuram explicar. Mesmo que muitos autores continuem a achar que «a nação é uma construção tipicamente moderna de comunidade e que os movimentos e ideologias nacionalistas e nacionais tiveram um enorme impacto na política e no pensamento político apenas nos tempos modernos»¹⁰¹ sendo necessário debater apenas como e onde as nações e o nacionalismo estão ligadas à modernidade, muito fica por explicar.

Ora, e como veremos, o caso português é um dos que mais dificilmente se enquadra nas definições e tipologias do nacionalismo enquanto fenómeno exclusivamente contemporâneo, pelos que precisamos de recorrer a outras formas de *ler* o nacionalismo e o processo de emergência dos Estados-Nação.

1.1.3 - O Carácter Ancestral e Étnico das Nações

¹⁰¹ Muller e Stráth (1999), p. 16.

Anthony D. Smith é o autor que, nas últimas décadas do século XX, apresentou com maior clareza e coerência a tese das origens históricas mais remotas – o que ele chama as *origens étnicas* – das Nações e da identidade nacional¹⁰². Embora outros autores como John Armstrong¹⁰³, Josep Llobera, Walker Connor ou Adrian Hastings partilhem a tese da longa duração da Nação como fenómeno histórico – as *Nações antes do Nacionalismo* de Armstrong que se opõe de forma directa às teses de Gellner – Smith continua a ser a principal referência neste campo do chamado *etnonacionalismo* (designação que muito deve a Walker Connor).

Na sua obra sobre *A Identidade Nacional*, Smith constata a presença de dois modelos históricos de Nação, retomando um pouco as teses de Kohn, o ocidental, caracterizado pela existência de um território histórico, de uma comunidade político-legal, pela igualdade político-legal dos seus membros (cidadãos) e por uma ideologia e cultura cívicas comuns, e o oriental, caracterizado por um ênfase especial dado à comunidade de nascimento e cultura, ou seja, a uma descendência comum¹⁰⁴. O modelo ocidental apresenta-se como cívico e voluntarista (o indivíduo pode escolher a sua comunidade), enquanto o oriental se revela como orgânico e impositivo (o indivíduo pertence sempre à sua nação, independentemente das circunstâncias).

Este modelo *étnico* da nação, tido como alternativo ao ocidental, assenta fortemente na ideia de uma descendência comum (real ou imaginária), apresentando um elevado elemento popular e usa a cultura vernácula como elemento identificador da nação; «genealogia e pretensos laços de origem, mobilização popular, idiomas, costumes e tradições vernáculas: são estes os elementos de uma concepção étnica alternativa da nação»¹⁰⁵.

Smith considera, contudo, que estes dois modelos não existem de forma isolada mas que «todos os nacionalismos contêm elementos cívicos e étnicos em vários graus e formas diferentes»¹⁰⁶. Para ele, por detrás de modelos aparentemente rivais existem determinadas crenças comuns sobre o que constitui uma *nação*, por oposição a qualquer outro tipo de identidade cultural colectiva, a saber: um território histórico ou terra de origem, mitos e memórias históricas comuns, uma cultura de massas pública comum, direitos e deveres legais

¹⁰² Smith (1986 e 1997).

¹⁰³ John Armstrong (1982), *Nations before Nationalism*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

¹⁰⁴ Smith (1997), p. 25.

¹⁰⁵ Idem, *ibidem*, p. 26.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 27.

comuns a todos os membros e uma economia comum, com mobilidade territorial para os membros¹⁰⁷.

Esta definição, mesmo que provisório, acentua a multidimensionalidade do nacionalismo como ideologia e explica a sua capacidade de transformação e associação com outras como o liberalismo, o fascismo e o comunismo. Por outro lado, a *nação* enquanto comunidade política de todos os que partilham uma terra de origem e uma cultura histórica comum distingue-se claramente do conceito de *estado* como conjunto de instituições políticas diferenciadas e autónomas que exercem o monopólio da coerção e extracção num dado território. Daqui resulta, com naturalidade que estado e nação estão longe de coincidir de forma perfeita, mesmo se é inegável a sua sobreposição, sendo que o material histórico disponível realça o «abismo profundo» entre as duas realidades.

Para melhor se compreender o que constitui a base étnica das nações, Smith enumera os seis atributos que para ele a constituem: um nome próprio colectivo, um mito de linhagem comum, memórias históricas partilhadas, um ou mais elementos diferenciadores de cultura comum, a associação a um território de origem e um sentido de solidariedade em parte significativa da população¹⁰⁸. Para a formação de uma etnia, que é algo bem distinto de raça, são apontados os processos de *fusão*, por junção de unidades distintas ou por absorção de um(s) por outra, ou por *divisão*, através da desintegração ou proliferação.

As forças que funcionam no sentido da manutenção da identificação étnica ao longo dos tempos são, para Smith, principalmente três: a constituição de estados, a mobilização militar e a religião organizada. Embora também possam acabar por desaparecer, sendo o genocídio a forma mais aguda de extinção étnica, as etnias precisam de se renovar para manterem o vigor. Para essa renovação existem quatro mecanismos: a *reforma religiosa*, para fugir ao conservadorismo imobilista, a *apropriação cultural*, através do contacto com outras culturas, a *participação popular*, mediante a abertura da participação dos níveis de decisão política, e os *mitos de eleição étnica*, que funcionam como elemento potenciador da sobrevivência do grupo em momentos de maior crise¹⁰⁹.

Passando, por fim, à abordagem da questão do aparecimento das nações Smith formula de forma clara a sua recusa de uma teoria modernista que considera ser restritiva ao determinar que «as nações de cidadãos» massificados só podem emergir na era do industrialismo e da

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 28.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 37.

¹⁰⁹ *Ibid.*, pp. 53-56.

democracia»¹¹⁰, sendo que esta concepção de nação é demasiado centrada no Ocidente industrializado para conseguir encontrá-la em outras épocas e paragens. Smith identifica dois processos que, historicamente, mostraram potencial para despoletar a emergência de nações a partir de comunidades étnicas:

- O primeiro parte do que ele chama *etnia lateral* e caracteriza-se pela incorporação por via burocrática (leia-se pelo Estado) de grupos sociais cada vez mais alargados na cultura étnica dominante, mediante processos de revolução administrativa (desenvolvimento de um aparelho administrativo por todo o território), económica (uma economia de mercado que se desenvolve a partir de finais da Idade Média) e cultural (declínio da autoridade eclesiástica e expansão do ensino secular).
- O segundo, desenvolve-se a partir de *etnias verticais*, tem um carácter popular mais acentuado, não depende tanto do desenvolvimento do aparelho burocrático, e tem uma forte componente religiosa, em que o clero funciona como «mecanismo principal da persistência étnica» (Idem, p. 83). Nestas etnias vão ter papel decisivo os intelectuais-pedagogos” que, em nome do regresso à pureza das origens étnicas ou aos princípios dos períodos dourados de outrora, procuram despertar o resto da população para uma participação mais activa na definição dos destinos da sua nação.

O século XIX é o período histórico em que os nacionalistas dos dois tipos se encontram, acabando por «considerar a nação tanto moderna como natural, como convinha à época industrial que despontava, mas também remontando a uma época primordial»¹¹¹. A nação é *moderna* porque requer um código legal unificado, uma economia unificada, um território compacto, uma cultura política única e um sistema de comunicação e educação de massas, mas também é *antiga* porque exalta os seus valores culturais (pretensamente) únicos e uma ligação histórica profunda a um dado território.

Neste sentido, Smith, acaba por procurar conciliar as origens ancestrais das nações (a herança cultural comum, a ligação a um território) ao carácter moderno – de Estados-Nação – que assumiram a partir do século XIX (uniformização legislativa, unificação económica, continuidade territorial, massificação do ensino), no que é uma visão mais aberta e ampla da emergência do fenómeno nacionalista.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 64.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 91.

Quanto aos movimentos nacionalistas, distingue os *territoriais*, de carácter territorial e cívico, pré-independência (visando a expulsão de governantes estrangeiros) ou pós-independência (visando integrar numa nova unidade populações díspares), e os *étnicos*, de base genealógica, também divididos em pré-independência (os de *secessão* de uma unidade mais vasta ou os de *diáspora* que almejam o retorno à terra natal) e pós-independência (ou *irredentistas*, caracterizados por um expansionismo e em busca da inclusão de parentes étnicos a viver fora das fronteiras existentes). Embora admitindo que esta é uma tipologia que omite nacionalismos como o fascista integralista, o económico proteccionista e o racial, Smith considera que esta é uma grelha básica que permite contextualizar os vários nacionalismos e colocá-los numa perspectiva comparativa, de forma a perceber os processos através dos quais as nações se formaram ao longo da História, em diferentes momentos, espaços e ritmos: a partir de impérios ou a partir de territórios coloniais e, neste último caso, a partir de culturas dominantes (Egipto, Birmânia, Quénia) ou procurando construir um cultura supra-étnica (Egipto, Nigéria, Síria) que procure esbater as diferenças existentes¹¹².

Embora centrando-se quase em exclusivo no caso inglês, que pretende apresentar como modelar para todo o nacionalismo ocidental, Adrian Hastings é outro dos autores que sublinham a ancestralidade da nacionalidade/sentimento nacional (*nationhood*) e mesmo do próprio nacionalismo¹¹³. Não interessando aqui analisar, em particular, a situação inglesa, passemos em revista, de forma rápida, o que são as teses centrais deste autor: para o desenvolvimento do sentimento nacional a partir de uma ou mais etnicidades, o factor mais importante e largamente presente é um uso extensivo da literatura vernácula; uma etnicidade é um grupo de pessoas com uma identidade cultural e uma linguagem falada partilhadas e constitui um elemento distintivo importante em todas as sociedades pré-nacionais mas pode sobreviver como uma forte subdivisão e um sentido de lealdade no seio de nações estabelecidas; uma nação é uma comunidade muito mais auto-consciente que uma etnicidade; um estado-nação é um estado que se identifica em termos de uma nação específica cuja população não é vista apenas como um conjunto de “súbditos” de um soberano mas como uma sociedade ligada horizontalmente ao qual o estado pertence. Existe assim uma identidade entre estado e povo; o nacionalismo significa uma teoria e uma prática: como teoria política (cada nação tem direito ao seu estado) tem origem no século XIX, mas como realidade prática, enquanto algo com capacidade para fortalecer um grande grupo de indivíduos na luta

¹¹² *Ibid.*, pp. 126-145.

¹¹³ Hastings (1997), p. 5.

pela defesa da sua etnicidade ou nação, existiu em várias zonas muito antes disso; a religião é um elemento integrante de muitas culturas, estados e etnicidades¹¹⁴.

A oposição entre as teorias étnicas e modernistas do nacionalismo seria bem sintetizada nos chamados “Warwick Debates” em que Anthony D. Smith e Ernest Gellner explicitaram as suas divergências¹¹⁵.

Enquanto os modernistas procuram explicar o nacionalismo tal como ele se concretizou na época contemporânea na generalidade do mundo, mesmo quando o manto das suas explicações não consegue cobrir o vasto corpo das nacionalidades, os etnonacionalistas procuram ir mais longe no tempo, em busca de explicações mais globais e que respondam às diferenças particulares de cada caso. Smith afirmaria os pontos essenciais do que afirma ser a sua aproximação/perspectiva, a que nega o estatuto de teoria: é uma tentativa para explicar porque as populações são favoráveis ao aparecimento de movimentos nacionalistas em certas condições, que enfatiza a importância das memórias, valores e mitos e tenta compreender porque o nacionalismo suscita uma adesão popular tão alargada. Gellner, por sua vez, afirma-se satisfeito com o facto da sua teoria corresponder a uma proporção assinalável de casos históricos, mesmo se fica longe de explicar o fenómeno nacionalista na sua pluralidade de manifestações e cronologias. Para ele, o facto central é que o nacionalismo é um fenómeno que se desenvolve na sequência das transformações científicas e económicas do mundo moderno desde o século XVII.

Em síntese, a discordância entre as duas tendências devem-se ao facto de buscarem realidades ou fenómenos distintos: uns buscam a Nação (ancestral) os outros o Estado-Nação (moderno), pelo que dificilmente poderiam concordar na cronologia do seu objecto de estudo que não é exactamente o mesmo. O nacionalismo surge de permeio e, no seu caso, todos estaremos de acordo: o nacionalismo como ideologia, sistema cultural ou princípio de acção política surge em finais do século XVIII e expande-se ao longo do século XIX, dominando grande parte da vida política, em sobressaltos mais ou menos violentos, do século XX. Neste contexto, as Nações precedem o Nacionalismo que, por sua vez, precede o Estado-Nação.

Ao estudarmos o caso português, e como daqui a pouco se verá, somos como que empurrados para uma visão matizada das posições de Smith e de outros defensores do etnonacionalismo como John Armstrong ou Walker Connor¹¹⁶. Mais que não seja porque as posições que aliam o nacionalismo à modernidade não deixam espaço para situações como a portuguesa, sendo

¹¹⁴ Idem, *ibidem*, pp. 2-4.

¹¹⁵ Argumentos consultáveis a partir de <http://www.lse.ac.uk/collections/gellner/Warwick0.html>.

¹¹⁶ Walker Connor (1993), *Etnonationalism: The Quest for Understanding*. Princeton: Princeton University Press.

insuficiente catalogá-la rápida e discretamente como uma das notáveis exceções que confirmam a regra. Aquilo que se apresentam como teorias concorrentes sobre o nacionalismo e a Nação não passam, porventura, de teorias complementares ou melhor, de explicações sobre duas fases de um mesmo fenómeno que só artificialmente, e por comodidade, se segmenta para efeitos de análise. Cada grupo afirma as suas posições como assentes em bases dificilmente contestáveis mas a verdade é que essas bases são seleccionadas previamente de acordo com o sentido da explicação que se procura legitimar. Ao estudarmos o nacionalismo contemporâneo, não parece ter sentido considerá-lo equivalente a nada do passado. Do mesmo modo, ao acompanharmos a evolução histórica de muitos casos particulares fica-se com a sensação de as tipologias modernistas ficarem longe de explicar todo o processo.

Nações antes de nacionalismo ou criadas pelo nacionalismo?

Os dois processos são possíveis, não são incompatíveis e, em grande medida, correspondem a uma linha de continuidade: as nações preexistem ao nacionalismo, em estado potencial e mais ou menos *adormecidas*, sendo (re)inventadas em novas roupagens com o advento da sociedade industrializada de massas. Se factores como o declínio da religiosidade, a consolidação das línguas vernáculas, a difusão da imprensa, a ascensão do racionalismo científico, a expansão dos meios de comunicação de massas, o crescente apelo dos ideais liberais de participação cívica, explicam a feição que o nacionalismo assume na Europa Ocidental e na América desde finais do século XVIII, são insuficientes para explicar o nacionalismo em outras paragens (África, Ásia, mesmo em partes do Centro e Leste europeu) e revelam-se inadequados para a compreensão de casos específicos como o português (num extremo de homogeneidade cultural-linguística, religiosa e territorial desde há muitos séculos) ou o suíço (no outro, de heterogeneidade linguístico-cultural e definição territorial tardia), não esquecendo a emergência do nacionalismo em sociedades ainda fortemente ruralizadas (vejam-se as franjas da antiga União Soviética) ou em que o nacionalismo surge com uma forte associação à religião (Irlanda, Balcãs).

Um autor menos divulgado – Michael Mann – da facção modernista acrescenta ainda um ponto que parece essencial para compreendermos porque é necessário o nacionalismo enquanto fenómeno de massas na época contemporânea; esse ponto é a questão militar e a guerra. Mann sublinha os factores internos de coesão e cidadania que se tornou imperativo reforçar num tempo em que se pretendeu a integração dos cidadãos na unidade política que

lhes define os direitos e deveres, nomeadamente os da mobilização militar e de participação fiscal¹¹⁷.

No entanto, aqui gostar-se-ia mais de sublinhar um outro aspecto que parece esquecido ou subestimado em todo o estudo do nacionalismo e que é o seu carácter, na prática, agressivo e gerador de conflitos militares de um novo estilo. Aquilo a que se convencionou considerar como a era dos Estados-Nação é marcada pela proliferação de conflitos (em maior ou menor grau de intensidade) armados pela afirmação desses Estados-Nação a partir de estados imperiais (ou do que antes se afirmava serem Estados-Nação) ou entre Estados-Nação em nome da defesa do que se consideram ser os direitos inalienáveis de cada um deles.

Até à Revolução Francesa a guerra ainda mantém os seus traços clássicos essenciais de confrontos aristocráticos, de grupos relativamente pequenos de indivíduos sob o comando do seu suserano, eventualmente durante longos períodos de tempo, mas não de uma forma constante e alargada. Não são os raides medievais para pilhagem e saque, mas os seus efeitos são limitados, apesar de tudo, na destruição provocada. A Guerra dos 100 anos não é comparável, na escala da sua mobilização de recursos humanos e materiais às campanhas napoleónicas, para não falar dos conflitos do século XX.

Ora a evolução das técnicas militares e a escalada dos conflitos na Europa acarretam gradualmente níveis de mobilização de recursos, em particular humanos, que necessitam de uma justificação, de um pretexto apelativo, que legitime os sacrifícios que é imposto à sociedade – as mortes, a destruição, as imposições fiscais. Enterrado o espírito de Cruzada, resolvidas as Guerras da Religião, resta pouco a que apelar nos novos tempos para mover os homens para a guerra. É por isso que os revolucionários franceses apelam a um novo sentimento – o da defesa da Nação, comunidade laica a que pertencem todos os indivíduos - *A Nação em armas* é o slogan que poderia caracterizar a generalidade dos conflitos armados na época contemporânea e que, salvo períodos de maior acalmia e com maior ou menor justeza, se foram intensificando com o passar do tempo, mesmo se a escalas mais localizadas. A guerra passa a ser feita em nome da Nação – pela sua independência, em defesa de ameaças externas, como estratégia necessária à sobrevivência – e todos os que a ela pertencem devem participar.

A Primeira Guerra Mundial simboliza esta nova fase da mortandade de massas de soldados em nome da defesa da Nação e da mobilização das mulheres na retaguarda. Ambas as Guerras Mundiais são, de uma forma ou outra, conflitos em defesa da Nação. Estados-Nação

¹¹⁷ Sobral (2003), p. 1100.

contra Impérios na Primeira (se excluirmos Rússia); Estados-Nação uns contra os outros na Segunda. Na segunda metade do século, são os movimentos armados pela independência no Terceiro Mundo que agem em nome de nacionalidades nem sempre muito homogêneas e que, a breve prazo, conduzem a conflitos internos (África, mas não só). Movimentações nacionalistas – de guerrilha ou terrorismo, conforme as evocações valorativas que os termos despertem – em vários pontos do Mundo no final do século XX e alvorada do século XXI (Timor, Palestina, Iraque, País Basco, Tchetchénia, Caxemira, Ceilão). Qualquer estado do mundo que se trace na transição para o século XXI dificilmente escapa à constatação da globalização dos conflitos locais de carácter nacionalista e com uma forte matriz de confronto étnico.

Fora do confronto entre as teorias concorrentes do nacionalismo encontra-se Isaiah Berlin que num dos seus últimos ensaios aborda a questão do nacionalismo, numa linha que retoma questões muito importantes como a de determinar quem dá força ao nacionalismo, ou seja, quem adere a este sistema de ideias, e como os nacionalismos se viraram de uma luta pela autonomia/independência (no seio de um Estado ou a partir dele) para o expansionismo agressivo (entre Estados).

«Por nacionalismo entendo algo mais preciso, ideologicamente importante e perigoso: designadamente a convicção, antes de mais, de que os homens pertencem a um grupo humano específico e que o modo de vida do grupo difere do modo de vida de outros; que as características dos indivíduos que constituem o grupo são moldadas e não podem ser entendidas fora das do grupo, definido em termos de território comum, de costumes, leis, memórias, crenças, língua, expressão artística e religiosa, instituições sociais, modos de vida comuns, a que alguns acrescentam a hereditariedade, o parentesco, as características raciais (...). Em segundo lugar, que o padrão de vida de uma sociedade é semelhante ao de um organismo biológico (...). Em terceiro lugar, esta perspectiva implica a noção de que uma das razões mais convincentes, senão a mais convincente, para defender uma determinada convicção, prosseguir uma determinada acção, servir um determinado fim, viver um determinado tipo de vida, é que esses fins, convicções e vidas são os *noossos*.»¹¹⁸

Berlin destaca, numa linha que Liah Greenfeld também partilha, que o nacionalismo se define como uma reacção face a atitudes tidas como injuriosas para com os valores tradicionais de uma sociedade, de que resulta um orgulho (colectivo, nacional) ferido e um sentimento de humilhação por parte dos seus membros mais conscientes em termos sociais. No entanto, para que o nacionalismo surja e se expanda é essencial que a sociedade também tenha em si «nem que seja potencialmente, um grupo ou uma classe de indivíduos à procura de um foco de

¹¹⁸ Berlin (1999), pp. 366-367, *itálico* do autor.

lealdade ou de auto-identificação ou, porventura, de uma base de poder» que substitua os antigos laços, fossem eles tribais, feudais, dinásticos ou militares¹¹⁹.

Neste caso, o nacionalismo é apresentado como um fenómeno reactivo, de resposta ao que é percebido como uma ameaça e que ganha tanto mais força quanto exista um potencial de adesão por parte de um conjunto de indivíduos cujos laços tradicionais de solidariedade se encontrem abalados. Ou seja, a teoria nacionalista só se torna movimento activo quando as elites conseguem a mobilização das massas. É aqui que, como veremos, a Educação tem um papel essencial.

Mas, para finalizar, fiquemos com dois contributos recentes de autores que procuram combater aquilo que consideram ser uma excessiva demonização do nacionalismo¹²⁰ e retornar à apologia da nação como algo necessário e há muito devido¹²¹. Robert Wiebe sublinha que o nacionalismo já funcionou como uma inspiração que mudou a vida de biliões, tendo-se tornado no inimigo declarado de socialistas e democratas. No entanto, considerado como «o desejo entre as pessoas que acreditam partilhar uma ancestralidade comum e um destino comum de viver sob o seu próprio governo numa terra sagrada para a sua história»¹²², o nacionalismo expressa uma legítima aspiração com objectivos políticos. Gregory Jusdanis, por seu turno, considera «miope» a vilificação do nacionalismo quando ele foi a força que moveu lutas pela libertação de domínios estrangeiros, pelo fim da dominação colonial, pelo estabelecimento de repúblicas, pela instauração de uma sociedade de cidadãos. Ao contrário da sua identificação com a opressão, que fazem alguns dos seus críticos, a nação deve ser vista como uma instituição positiva da sociedade¹²³.

1.2. – Educação e *Nation-Building*

O papel da educação na propagação dos ideais nacionalistas e no processo de formação dos estados contemporâneos é algo que a generalidade dos autores toma actualmente como incontroverso e mesmo como um facto histórico¹²⁴.

A criação dos modernos sistemas educativos de massas é recorrentemente associada ao processo de consolidação dos estados modernos de matriz liberal ocidental. Alguns autores consideram que a escolarização de massas e a construção de um sistema educativo público

¹¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 371.

¹²⁰ Wiebe (2001), p. 5.

¹²¹ Jusdanis (2001), p. 1.

¹²² Wiebe (2001), p. 5.

¹²³ Jusdanis (2001), p. 4.

¹²⁴ Green 81997), p. 29.

como um dos aspectos definidores da emergência dos estados burocráticos industrializados e, em simultâneo, uma das exigências colocadas a esses mesmos estados para conseguirem o enquadramento das populações e a sua transformação em cidadãos de pleno direito. **A educação pública de massas e a construção das nações são processos paralelos, interligados e interdependentes.**

É natural que tenham sido os autores ligados às teorias modernistas do nacionalismo a darem especial ênfase ao papel da educação no processo de construção do espírito nacional(ista), em virtude da importância da sua associação à massificação dos fenómenos sociais e políticos na época contemporânea e nas sociedades industrializadas. Os autores ligados às teorias do chamado etnonacionalismo, não ignorando o papel do sistema educativo e reconhecendo o seu contributo na fixação das tradições vernáculas e na construção das identidades nacionais, não deixam de atribuir um papel de destaque à transmissão oral das tradições nacionais ancestrais.

Ernest Gellner é o autor que mais claramente explicita o papel essencial da educação na sociedade moderna e o seu contributo inescapável para a difusão do nacionalismo. Para ele, a universalização da literacia é um dos elementos definidores da modernidade, sendo essencial para uma época de comunicação de massas.

«O ideal da literacia universal e do direito à educação é uma parte bem conhecida do panteão dos valores modernos.»¹²⁵

Se o Estado, para a generalidade dos seus analistas, se constituiu e definiu historicamente como o aparato institucional da sociedade com o monopólio do exercício legítimo da força, sendo a defesa, a justiça e a polícia (enquanto manutenção da ordem pública) as suas funções primordiais, com o desenvolvimento da modernidade veio assumindo outras funções, das quais a menos importante não será a educacional. A Educação tornou-se um elemento central da sociedade moderna, tendo o Estado assumido progressivamente o seu controle, mesmo quando os sistemas educativos se foram erguendo com uma forte componente de iniciativa privada. É o Estado que na actualidade exerce o monopólio da certificação das habilitações ou qualificações dos indivíduos, o que significa, na prática, que controla o seu acesso a aspectos essenciais da vivência como (a que nível se processa) a entrada no mercado de trabalho ou, durante bastante tempo, uma participação plena na vida política.

¹²⁵ Gellner (1983), p. 28.

«Na base do ordem social moderna não está o executor mas o professor. Não é a guilhotina mas o (adequadamente chamado) *doctorat d'état* é a ferramenta principal e o símbolo do poder do estado. O monopólio da educação legítima é agora mais importante, mais compreendida, que o monopólio da violência legítima.»¹²⁶

O Estado assumiu-se a função de socializar os indivíduos, facultando-lhes em simultâneo as ferramentas que define como essenciais para a sua plena inserção na vida colectiva, económica (qualificações para o mercado de trabalho) ou política (um mínimo de literacia foi longamente tido como essencial para o direito ao sufrágio). Este sistema educativo de massas é específico de uma época de produção em série, de padronização dos comportamentos, mas ao mesmo tempo de uma sociedade cada vez mais complexa em que os indivíduos deixaram de ter um posicionamento fixo e estável ao longo da vida. Deste modo, todos os indivíduos precisam de uma preparação comum, generalista, que os prepare para o futuro, através da aquisição de um corpo de conhecimentos que permita posteriores aprofundamentos ou especializações. Mas um nível mínimo, cada vez mais alargado no tempo, de escolaridade é tido como necessário, pelo que é imposto como compulsório.

«Tudo isto sugere que o tipo de educação descrito - universal, padronizado e genérico - *realmente* joga um papel essencial no funcionamento efectivo da sociedade moderna, e não meramente parte da sua verborreia e da auto-publicidade).

O método centralizado de reprodução é aquele em que o método local é significativamente complementado (ou em casos extremos completamente substituído) por uma agência educacional ou de treino que é distinta da comunidade local e a qual assume a preparação do jovem ser humano em questão e eventualmente o devolve A sociedade envolvente para preencher o seu papel nela quando o processo de treino está completo.»¹²⁷

Claro que, no âmbito desta escolarização/socialização, em conjunto com os conhecimentos que são transmitidos pelo aparato educativo do Estado (ou por ele certificado) são de igual forma transmitidos os valores tidos como nucleares pela sociedade em que se insere, ou pelo menos pelos grupos com capacidade para definirem esse tipo de política.

No século XIX, alguns desses conhecimentos e valores essenciais relacionam-se com a transmissão de uma herança cultural colectiva que sublinhava mais o seu carácter *nacional* do que *universal, local ou regional*. Cada Estado contemporâneo ergueu um sistema educativo à medida das suas fronteiras e, à semelhança de todo o substrato ideológico homogeneizador do liberalismo, pretendeu-o homogéneo e capaz de transmitir uma visão homogénea do mundo a partir de uma perspectiva *nacional*, a qual se afirmava contra as pretensões universalistas, por

¹²⁶ *Ibidem*, p. 34.

¹²⁷ *Ibid.*, pp. 29-30.

um lado, e particularistas (locais e regionais), por outro. É a Escola que vai tentar um papel essencial e insubstituível na imposição e expansão das línguas nacionais oficiais, pois é nelas que são transmitidos (pelos mestres e professores) e testados (nos alunos) os conhecimentos.

«O nível de literacia e competência técnica, num meio padronizado, o crédito conceptual comum, que é requerido aos membros desta sociedade se querem ser empregáveis adequadamente e fruir uma cidadania moral plena e efectiva, é tão alto que simplesmente *não pode* ser fornecido por unidades familiares ou locais, como antes era. Só pode ser fornecido por algo semelhante a um moderno sistema educacional “nacional”, uma pirâmide em que a base são as escolas primárias, equipadas com professores treinados em escolas secundárias, equipadas com professores treinados em universidades, dirigidas por produtos de escolas de estudos avançados. Uma pirâmide destas fornece o critério para o tamanho mínimo de uma unidade política viável. Nenhuma unidade demasiado pequena para acomodar esta pirâmide pode funcionar propriamente. As unidades não podem ser *menores* que isto.»¹²⁸

Mesmo se começam a levantar-se dúvidas sobre a relação entre a Educação e a formação do Estado¹²⁹, penso que o mesmo não se passa com a construção das Nações no seu sentido moderno de Estado-Nação. Se o ideal de Escola é universal e mesmo se a sua face institucional e os seus modelos organizacionais vão tendendo para uma padronização transnacional, o seu funcionamento é nacional e, entre os seus objectivos, um dos mais importantes é a criação/difusão de uma mentalidade identitária nacional(ista) nos indivíduos.

«As identidades nacionais também desempenham funções internas mais íntimas para os indivíduos da comunidade. A mais óbvia é a socialização dos membros como “nacionais” e “cidadãos”. Hoje em dia isto é conseguido através de sistemas de educação públicos de massas, compulsivos e padronizados, através dos quais as autoridades estatais esperam inculcar uma devoção nacional e um cultura homogénea característica.»¹³⁰

Um dos autores que desde cedo também sublinhou a centralidade da questão educativa na análise do nacionalismo foi Hobsbawm:

«A guarda avançada do nacionalismo da classe média travava a sua batalha ao longo da linha que assinalava o progresso educacional de um vasto número de “homens novos”, em zonas até então ocupadas por uma pequena elite. O desenvolvimento das escolas e universidades é um barómetro do avanço do nacionalismo, além de que elas se tornaram nos seus defensores mais conscientes.»¹³¹

¹²⁸ *Ibid.*, p. 34.

¹²⁹ Green (1997), p. 29.

¹³⁰ Smith (1998), p. 31.

¹³¹ Eric Hobsbawm (1985), *A Era das Revoluções (1789-1848)*. Lisboa: Presença, p. 140.

Quando se fala da invenção/criação de tradições ou mesmo da imaginação de comunidades colectivas, no contexto da afirmação do nacionalismo, não nos encontramos já no domínio da transmissão oral, em meio familiar ou comunitário, de heranças culturais ancestrais, mas na difusão massificada de versões condensadas e depuradas dessas mesmas heranças, o que só pode ser feito por sistemas educativos de massas. Mesmo nos territórios coloniais, sublinha Anderson, o sistema educativo, moldado á maneira dos das metrópoles, vai ser um elemento essencial para a formação das elites administrativas indígenas¹³², ainda que, a médio prazo, com consequências imprevistas.

Uma das primeiras tentativas de demonstração empírica destas teses, na área das teorias da escolarização de massas, deve-se a John Meyer e colaboradores¹³³, mesmo se para um contexto com características muito específicas: os Estados Unidos da América entre 1870 e 1930, com ênfase nos estados do Norte e Oeste. A perspectiva deste grupo passa pelo estudo de dois fenómenos: a expansão das matrículas e a burocratização do sistema.

«Em resumo, argumentamos que o desenvolvimento da escolaridade no Norte rural e no Oeste pode ser compreendido melhor como um movimento social implementando uma ideologia comum de construção da nação.

Argumentamos, então - e sublinhamos que a nossa análise é especulativa - que não foi uma estrita elite mas um estado poderoso que erigiu escolas através do país mas antes centenas ou milhares de pessoas que partilhavam uma ideologia comum de construção da Nação.»¹³⁴

Embora bastante interessante na sua formulação inicial e sofisticado nos tratamentos usados, o estudo destes autores padece de algumas lacunas que os próprios admitem: os dados não são sempre completos ou perfeitamente fiáveis, assim como as principais variáveis isoladas para tratamento são apenas duas (embora sejam usadas outras para tentar explicar a evolução das matrículas) e podem conduzir a conclusões apenas parciais. Se a tentativa de estabelecimento de uma relação entre a expansão da educação pública e a construção da Nação é estimulante e, mesmo se não completamente provada ou inovadora, antecede muito do que sobre isso foi escrito pelos autores que, em especial nas duas últimas décadas do século XX, abordaram a questão do nacionalismo contemporâneo e da afirmação do modelo do Estado-Nação.

As conclusões são, porém, algo contraditórias: em primeiro lugar, verifica-se que a urbanização e a industrialização não foram pré-requisitos necessários para o desenvolvimento de uma educação pública de massas, sendo a evolução das matrículas mais favorável em áreas rurais; em segundo, que o movimento de construção da Nação (para o qual se usaram como

¹³² Anderson (1991), p. 140.

¹³³ Meyer *et alli* (1979).

¹³⁴ Idem, *ibidem*, pp. 592, 601.

indicadores o peso do protestantismo evangélico e o domínio político do Partido Republicano) parece ter tido algum efeito positivo, mesmo se estatisticamente não muito relevante; em terceiro, que terão ocorrido importantes alterações no carácter, controle e direcção da educação americana na viragem do século XIX para o XX quando apenas uma pequena percentagem da população em idade escolar, ao nível primário, ainda não se encontrava matriculada¹³⁵.

«Argumentamos que o desenvolvimento da escolaridade nas áreas rurais do Norte e Oeste reflectiu uma ideologia comum de construção da Nação que combinava a perspectiva de pequenos empresários num mercado mundial com o Protestantismo evangélico e uma concepção individualista da política. O sistema urbano-industrial afectou principalmente a elaboração burocrática da escola comum rudimentar, especialmente nos anos que se seguiram a 1890.»¹³⁶

Em suma, os resultados ficariam um pouco aquém das ambições, mesmo se as pistas abertas para posteriores desenvolvimentos se afiguravam algo promissoras. Para dar maior consistência empírica a esta perspectiva, tornavam-se necessários estudos sobre a generalidade dos outros estados industrializados, do mundo atlântico e não só.

Esses estudos, mesmo quando surgem, nem sempre se enquadram no mesmo esquema conceptual e não são feitos com o mesmo tipo de parâmetros analíticos. Um dos poucos casos que se enquadra nesta linhagem deve-se a John Boli, investigador que trabalhou durante a década de 80 com John Meyer e outros no aprofundamento de uma das principais teorias da emergência da *escola de massas*.

Ao estudar o caso sueco, Boli qualifica o processo de escolarização de massas como um «ritual de construção do moderno cidadão»¹³⁷, qualificando como «transnacional» a transformação institucional que conduz a esse processo¹³⁸. Nesta perspectiva, a Suécia é como todas as outras unidades políticas uma subunidade de um sistema mundial mais vasto no qual se verificam os processos básicos de mudança social que irão afectar gradualmente as suas subunidades. No século XIX esse sistema mundial de matriz ocidental abrangia a Europa e os territórios dominados pelas potências europeias ou por populações com origem europeia, das Américas às diversas colónias espalhadas por África e Ásia. Ao longo do século XX este modelo ocidental estender-se-ia a todo o mundo.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 607.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 608.

¹³⁷ John Boli (1989), *New Citizens for a New Society – The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford/New York: Pergamon Press, p. 34.

¹³⁸ *Idem, ibidem*, p. 52.

«Entre outras coisas, isto significa que o modelo moderno de sociedade como um projecto gerador de progresso baseado nos esforços colectivos de indivíduos melhorados [enhanced no original] sob a direcção de um estado nacional activo é universalmente institucionalizado.»¹³⁹

Com base no estudo do caso sueco, Boli considera que a ideologia institucional é a força actuante mais importante no que respeita à escolaridade de massas, retirando algum papel ao progresso do capitalismo como factor determinante para a origem e expansão desse fenómeno.

«(...) mudanças fundamentais na ontologia, soberania, propósitos sociais e cidadania levam a uma escolaridade universal, igualitária, antes que esses aspectos organizacionais modernos como a industrialização, urbanização e mecanização se tornem amplamente divulgados na sociedade sueca.»¹⁴⁰

A escolaridade de massas é um processo paralelo ao desenvolvimento do capitalismo, mas o ênfase desta relação deve ser colocado nos fundamentos ideológicos do capitalismo – trocas racionais individualistas – do que em factores como a exploração do trabalho ou o papel da luta de classes na determinação dos resultados políticos. Alguns segmentos das classes dominantes poderão ter apoiado os esforços para a escolarização de massas com base em considerações relacionados com o controle social, mas o modelo de escolaridade que ajudaram a estabelecer não era consistente com esse objectivo. Pelo contrário, era consistente com um modelo institucional emergente de sociedade que pretendia aperfeiçoar e dar poder aos indivíduos, independentemente dos seus antecedentes, como cidadãos do novo modelo de unidade política. Em sua opinião, a ideologia é um factor mais significativo na estrutura social e mudança social do que é normalmente considerado e isso é visível na expansão da escolaridade de massas, embora essa seja uma conclusão que apresenta como resultado do trabalho empírico e não como uma posição metateórica¹⁴¹.

Outro autor que trabalhou sobre a relação entre a emergência dos modernos sistemas educativos de massas e dos Estados-Nação foi Andy Green. Também ele trabalha com base numa hipótese próxima das que têm vindo a ser expostas, pois considera que a educação tem um papel particularmente importante nos chamados “estados em desenvolvimento”¹⁴² e que o

¹³⁹ *Ibidem.*

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 258

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 259.

¹⁴² Termo usado no sentido em que foi usado primeiro por Chalmers Johnson para o Japão do pós-guerra e aplicado depois a diversos contextos históricos; Green (1997), p.31.

seu rápido crescimento em alguns períodos este estreitamente ligado a processos intensivos de formação do Estado. O rápido avanço educacional foi, a um tempo, um produto do estado em desenvolvimento e um importante veículo para esse trabalho.

A tese central de Green, é a de que os sistemas educativos públicos ou nacionais se desenvolveram nos maiores estados europeus, assim como nos E.U.A. e Japão, no século XIX como novas formas de educação pública envolvendo redes de escolas elementares, e mais tarde secundárias, financiadas pelo Estado, mecanismos de treino e acreditação de professores fornecidos pelo Estado, formas de inspecção e licenciamento das escolas e ainda o controle estatal sobre os currículos e exames.

Apesar dos sistemas nacionais se terem desenvolvido nos principais estados no período que vai de 1770 até 1900, isso não aconteceu à mesma velocidade ou da mesma forma nos diversos países. A razão porque estes novos sistemas educativos se desenvolveram e porque se desenvolveram de forma mais rápida e completa nuns Estados do que em outros, tem sido motivo de aceso debate. Entre várias outras, a explicação mais satisfatória para a ascensão desigual dos sistemas educativos nacionais parece residir na teoria da formação do Estado.

«Na essência, o que o argumento sugere é que o avanço educacional foi uma parte integral do processo geral de formação do Estado e foi mais aparente em Estados e em tempos quando este processo foi mais intensivo e mais acelerado (...).»¹⁴³

E é que esteve na base destes períodos de aceleração da formação do Estado. Para Green, a razão está num esforço concertado, e dirigido pelo Estado, para o desenvolvimento nacional despoletado de crises que parecem colocar em causa a viabilidade do próprio Estado. É o caso de conflitos territoriais e invasões estrangeiras (Prússia), revolução (França) ou lutas pela independência (E.U.A.). O desenvolvimento da Educação parece, nesta perspectiva, estreitamente ligado à percepção de uma ameaça ao Estado ou de uma situação de atraso em relação aos competidores internacionais.

«Países envolvidos em guerras domésticas e internacionais e conflitos experimentam geralmente uma centralização do poder e os esforços de reconstrução após esses conflitos também necessitam, tipicamente, de uma actividade mais forte da parte do Estado. Do mesmo modo, países determinados em alcançar outros estados mais avançados economicamente, acham geralmente que isso requer uma actividade estatal excepcional pois os esforços dos empreendedores individuais não parecem ser suficientes para a tarefa.»¹⁴⁴

¹⁴³ *Ibidem*, p. 33.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 34.

A importância da Educação no processo de formação do Estado é evidente e o maior ímpeto para a criação de sistemas educativos nacionais encontra-se na necessidade de abastecer o Estado de administradores treinados, engenheiros e pessoal militar, e de espalhar as culturas dominantes e inculcar ideologias populares de pertença à nação de forma a forjar uma unidade política e cultural em torno do novo modelo do Estado-Nação e cimentar a hegemonia ideológica das suas classes dominantes¹⁴⁵. A ligação da criação dos sistemas educativos nacionais à ascensão do modelo do Estado-Nação é estreita, mesmo se as suas origens são, em alguns casos, mais remotas:

«Eles pertencem, na sua quinta essência, ao período quando a o estado soberano, territorialmente definido, baseado na regra absolutista ou monárquica, deu lugar ao Estado-Nação moderno, legitimado pelo povo ou a nação, e onde a nação foi formada pela educação nacional.»¹⁴⁶

O Estado-Nação vai completar um processo iniciado pelo poder absolutista, em tudo o que se refere a consolidar as fronteiras nacionais em torno de um território preferencialmente contínuo, centralizar o poder quebrando os particularismos feudais e criando um aparato administrativo cada vez mais unificado e integrado. Para Green, os Estados criaram nações de cidadãos de uma multiplicidade de formas: recrutando-os e disciplinando-os na defesa nacional, registando os seus nascimentos, casamentos e mortes, vigiando e regulando os seus movimentos através das fronteiras e as suas actividades políticas, punindo-os e prendendo-os, envolvendo-os nos novos rituais do Estado, reunindo-os sob a bandeira ou através dos sons mobilizadores dos hinos nacionais, registando as suas características em estatísticas e, principalmente, educando-os.

«Através dos sistemas educacionais nacionais, os Estados criaram trabalhadores disciplinados e recrutadas leais, criaram e celebraram as línguas e literaturas nacionais, popularizaram histórias nacionais e mitos de origens, disseminaram as leis nacionais, hábitos e costumes sociais, e geralmente explicando de as vias do Estado para as pessoas e os deveres das pessoas para o Estado. Em certos momentos, até reflectiram os direitos dos cidadãos e as responsabilidades do Estado para com as pessoas. A educação nacional foi um engenho massivo de integração, assimilando o local ao nacional e o particular ao geral. Em resumo, criou, ou tentou criar, a identidade cívica e a consciência nacional que iria ligar cada um ao Estado e reconciliar cada um ao outro, fazendo verdadeiros cidadãos daqueles que estavam destinados a tal pela lei em virtude do seu nascimento ou da adesão voluntária.»¹⁴⁷

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 35.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 131.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 135.

A visão de Green é a que, do lado da História da Educação ou dos Sistemas Educativos, faz a síntese mais apurada entre as teorias da emergência dos sistemas educacionais de massas, segundo um modelo ocidental que gradualmente se vai expandindo a todo o mundo, e as teorias que associam a difusão da educação de massas à emergência do nacionalismo e do Estado-Nação como modelo preferencial de organização das sociedades humanas. A Educação de Massas e o Estado-Nação são, em última instância, dois modelos ocidentais que, graças ao seu sucesso, se vão tornando progressivamente universais.

1.3. – A Educação de Massas como essência da Modernidade e do Desenvolvimento

Na sequência dos estudos anteriores, a principal corrente no estudo da emergência da escolarização de massas acabaria por ser a que enveredou pela análise do fenómeno como algo global e como um movimento de características tendencialmente universalizantes e globalizadoras.

Aquilo que poderemos considerar como o *núcleo duro* dos investigadores já atrás identificados que desenvolveram esta perspectiva (John Boli, Francisco Ramirez, John Meyer, Yasemin Soysal) produziu diversos estudos seminais ao longo das duas últimas décadas do século XX que procuraram, por um lado, expor os fundamentos teóricos da sua visão e, por outro, dar-lhes alguma consistência empírica. Serão passados aqui em revista alguns desses textos, tentando rever com algum detalhe a sua argumentação.

Procurando sistematizar diversos contributos anteriores, algo dispersos, surge em 1985 aquele que se pode considerar o primeiro grande manifesto desta corrente: “Explaining the Origins and Expansion of Mass Education” é um artigo que retoma temas já então muito discutidos e analisados na História Comparada da Educação dando-lhes uma nova roupagem e, principalmente, encarando sob um novo olhar um fenómeno que se traduziu na institucionalização da Educação como algo compulsório e universal na sociedade moderna¹⁴⁸. Em primeiro lugar, são passadas em revista as linhas de explicação construídas desde os anos 60 sobre a questão, as quais são agrupadas em dois grupos, de acordo com a sua linhagem sociológica:

- As teorias que assumem que a sociedade moderna se caracteriza por uma crescente diferenciação (social e laboral) vertical e lateral, sendo a educação de massas

¹⁴⁸ Boli, Ramirez e Meyer (1985).

- explicada como uma forma de resolver os problemas de diferenciação, com a direita a sublinhar a sua dimensão lateral e a esquerda a destacar o seu papel legitimador para a diferenciação vertical.
- E as teorias que tendem a sobrestimar a importância dos grupos de interesses como actores sociais centrais que, ao tomarem o poder, criariam e moldariam instituições como a educação de acordo com os seus interesses particulares de grupo.

Para Boli, Ramirez e Meyer, estes dois grupos de teorias não permitem uma verdadeira compreensão da educação de massas e enfrentam sérias dificuldades teóricas e empíricas quando tentam explicar aspectos como a elevada institucionalização e a universalidade da educação de massas. Encarar a educação como uma criatura da diferenciação obscurece as suas fortes ligações com as instituições integradoras do universalismo ocidental e esquece a importância e autonomia destas instituições como forças motrizes da História, enquanto sublinhar a centralidade dos interesses particulares de alguns grupos na moldagem dos sistemas educativos parece ignorar o carácter generalista do fenómeno ao nível institucional e as amplas forças ideológicas e institucionais em movimento. A Educação foi gerada por movimentos sociais de âmbito mundial no mundo moderno e uma explicação satisfatória da sua origem deve ter isso em conta¹⁴⁹.

E quais são, então, os elementos nucleares da educação de massas?

Em primeiro lugar, a educação de massas é institucionalmente concebida como universal, padronizada e racionalizada. A educação é uma educação de massas no sentido em que incorpora todos, cortando através de linhas de diferenciação como a etnia, região, classe e género. As teorias que encaram a educação como a criação de grupos com interesses particulares têm dificuldades com este facto geral.

Em segundo lugar, a educação de massas é altamente institucionalizada a um nível colectivo geral; é admiravelmente homogénea nas suas aspirações por todo o mundo e esta uniformidade levou a uma crescente homogeneização das suas formas organizacionais, sendo os sistemas educativos construídos com base em modelos-padrão conhecidos.

Em terceiro, a educação de massas é concebida institucionalmente para conduzir a socialização do indivíduo como a unidade social central. Embora homogénea e padronizada, os rituais e valores formais que promove celebram a competência, capacidades e responsabilidades do membro individual da sociedade¹⁵⁰.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 146.

¹⁵⁰ *Ibid.*, pp. 147-149.

Fazendo desde já uma crítica prévia a esta forma de caracterizar a educação de massas, convém desde logo destacar que ela parece teorizar sobre a *consolidação* e não sobre a *origem* da educação de massas. Os elementos apresentados como nucleares da educação de massas são-no para quando ela já se encontra implantada, podendo não corresponder necessariamente à sua origem e evolução inicial. O carácter padronizado da educação de massas e a sua elevada institucionalização são características que se verificam apenas à medida que avança a segunda metade do século XX. O terceiro factor identificado é sintomático desse olhar muito ligado ao presente. Muitos esforços para a massificação do ensino foram feitos em nome da anulação do indivíduo perante outros valores e unidades sociais.

Os autores passam, em seguida, a explicar porque falham as teorias tradicionais na explicação do fenómeno da educação de massas. As teorias da diferenciação, em alguns casos, sugerem que ligação é feita entre a educação e a base cognitiva e normativa necessária para os membros de uma sociedade complexa desempenharem os seus papéis com sucesso. Deste modo, a educação é necessária para providenciar as ferramentas cognitivas requeridas pelo sistema moderno; significa isto que «a conexão entre diferenciação e educação é gerada pela necessidade de uma base cultural comum na sociedade»¹⁵¹. Em outros casos, são sublinhadas as necessidades de controlo social sendo que aqui a educação de massas surge como um mecanismo para legitimar a estrutura da sociedade. A educação divulgaria teorias de igualdade formal (direitos políticos, sufrágio universal, livre escolha) como forma de tornar suportável uma realidade que é fortemente desigual (teorias gerais) ou mantendo uma ilusão de igualdade onde ela é impossível (teorias críticas). Uma das principais questões que estas teorias enfrentam é a seguinte: se as elites têm o poder suficiente para construir um sistema de controlo social desta dimensão, para que precisam dele? Outras são porque não concebem as elites um sistema que incremente a participação e importância dos grupos desfavorecidos se o objectivo da educação de massas é integrador? Ou porque opera o sistema de forma tão hegemónica se não passa de um epifenómeno? Ou mesmo como se consegue manter uma falsa consciência de forma tão massiva?

No caso das que ficaram conhecidas como *teorias do conflito*, a educação de massas resulta da competição entre grupos sociais pelo domínio social. A Educação é a arena da competição desses grupos em dois aspectos: em primeiro lugar, os grupos competem porque ela lhes facilita o sucesso social e ocupacional; em segundo, porque a querem usar de acordo com os

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 151.

seus interesses, sabendo que os grupos dominantes podem estruturar os currículos para assegurar a hegemonia dos seus valores.

No caso destas teorias, as dificuldades colocam-se em saber porque a Educação se torna o palco de tal competição e porque é que os grupos dominantes se preocupam em criar um sistema que sublinha a igualdade e a competência individual e não passam directamente para (como no passado) o simples exercício da dominação e da imposição da hierarquia. Todas estas teorias têm como premissa implícita que os grupos dominantes não podem sobreviver no mundo moderno sem a propagação do mito igualitário e que as elites são suficientemente fortes para impor esse mito mas não para viver sem ele. Por outro lado, também se parece assumir que é possível impor e manter uma falsa consciência massiva, mesmo perante situações de grave desigualdade¹⁵².

Os autores passam então a demonstrar as incongruências entre os dados empíricos e as teorias que ligam a educação com a diferenciação social. Antes de mais, os dados são consistentemente negativos no que se prende com uma conexão directa entre esses dois fenómenos: o aumento das matrículas não está associado à urbanização e industrialização, tanto em estudos de carácter regional como transnacional¹⁵³. Em seguida, uma das implicações das teorias do conflito e controle social é a de que a escola de massas devia crescer rapidamente nas cidades e em zonas de forte imigração (a escola seria um instrumento para o seu controle e rápida absorção) o que os dados disponíveis não provam; além disso, mesmo em termos teóricos, expandir as oportunidades permitidas pela educação entre grupos potencialmente desordeiros seria impensável até perto do final do século XIX. Em vez de se encarar a diferenciação como o factor crucial que levou à educação de massas, é mais útil olhar para outro aspecto central da sociedade moderna, ou seja, as suas estruturas de integração universalista. Na opinião dos autores,

«a educação de massas é produzida pela construção social das principais instituições da visão do mundo universalista e racionalizada que se desenvolveu no período moderno - o estado e nação baseados no cidadão, o novo panorama religioso, o sistema económico assente na acção individual (...). A educação de massas surge em primeiro lugar como um meio de transformação do indivíduo em membro dessa nova moldura insitucional que emergiu na Europa após a Idade Média (...) a educação é parte de um esforço para construir uma sociedade universalista e racionalizada, incorporando os indivíduos e as suas acções.»¹⁵⁴

¹⁵² *Ibid.*, p. 153.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 154.

¹⁵⁴ *Ibid.*, pp. 156-157.

Existem, de acordo com esta perspectiva, duas formas de construção do indivíduo moderno pela via educacional. Uma delas, concebe os indivíduos como membros de redes de instituições ou relações que, no seu conjunto, constituem a unidade societal. Não existe (ou é fraca) uma estrutura formal de autoridade central que receba o poder para agir em nome da sociedade. A educação é construída em torno de um modelo de criação de *membros societais*. É a linha de desenvolvimento seguida nos Estados Unidos da América e, em parte, na Inglaterra. A outra centra-se no papel central do Estado e constitui o modelo de *criação de membros de um estado-nação*, sendo a educação o veículo para a criação de cidadãos. Foi esta a forma de expansão dominante da Europa Ocidental¹⁵⁵. No primeiro caso, é dado maior relevo à criação de escolas e à frequência dos alunos, enquanto no segundo predomina a criação da retórica legal institucional.

Perante isto, existe uma grande diversidade na data de adopção de regras de educação obrigatória e nos graus de construção dos sistemas educativos de país para país; no entanto, é comum a tendência para atingir a educação de massas. Esta posição pode sintetizar-se em três proposições gerais:

- A penetração da sociedade por qualquer modelo de organização social racional leva à adopção de regras institucionais de educação obrigatória e à construção de sistemas educativos de massas para criar membros do novo modelo de sociedade.
- As forças sociais que incorporam os indivíduos na colectividade como um membro da sociedade racional levam à construção de sistemas educativos de massas, mas têm menos impacto na adopção de regras institucionais legais (do Estado) visando a escolaridade obrigatória.
- As forças sociais que incorporam os indivíduos na colectividade como um membro de um estado-nação levam à adopção de regras nacionais para tornar a educação universal e obrigatória, mas têm menos impacto na construção de sistemas educativos de massas.

Da **primeira** destas proposições, que identifica as condições sob as quais o desenvolvimento educacional ocorre, derivam três hipóteses: *A institucionalização de uma economia nacional de trocas leva à adopção de regras de educação de massas e à expansão das matrículas*. A quebra das regras tradicionais que regulavam a economia e existência de um mercado livre em matéria de força de trabalho, terras, mercadorias e capital são factores favoráveis à

¹⁵⁵ *Ibid.*, pp. 158-159.

educação de massas¹⁵⁶. *A racionalização política da sociedade conduz a regras de educação de massas e às matrículas*, pois assenta na expansão da autoridade e poder do Estado na sociedade e à expansão dos laços de cidadania entre o Estado e o indivíduo. A formação do Estado e a construção da Nação envolvem uma rápida reconstrução da ordem social em que a autoridade colectiva e individual deixam de resultar da natureza e dos costumes, tornando-se antes instrumentos na busca do progresso. *A institucionalização de uma ideologia cultural individualista leva à educação de massas e às matrículas*. O triunfo da educação de massas pressupõe um universalismo cultural que sublinha a primazia do individual e uma ligação forte entre o crescimento individual e o desenvolvimento nacional¹⁵⁷.

Estas hipóteses sublinham a ideia comum que afirma que a reorganização da sociedade em torno de um modelo racional que enfatiza o individualismo económico, político e cultural gera um sistema de regras de educação de massas e de matrículas.

Mas a educação de massas também é potenciada por forças que retirem a legitimidade aos arranjos culturais antes existentes. *Desafios externos à integridade da política nacional retiram legitimidade às instituições sociais mais antigas e criam oportunidades para novos grupos (normalmente ligados ao Estado) para promover esforços de mobilização nacional, o que conduz às regras de educação de massas*.

Pelo contrário, existem factores que podem inibir a adopção de regras de educação de massas e o aumento das matrículas. É o caso de uma organização económica de plantação ou uma organização económica industrial que sublinhe os grupos intermédios mais do que os indivíduos; ou o caso de formas organizacionais religiosas que destaquem os rituais litúrgicos e a mediação da Igreja entre o indivíduo e Deus; ou ainda organizações políticas feudais ou corporativistas, onde os grupos intermédios (sindicatos, famílias) são considerados os elementos primários da sociedade.

A **segunda** e a **térceira** proposições distinguem as forças sociais que estão especialmente ligadas à educação de regras de educação de massas das que afectam mais fortemente o aumento das matrículas. Como especificação destas considerações é possível identificar mais dois conjuntos de factores que promovem a construção da Nação e a criação de membros de uma sociedade racional mas não promovem a formação do Estado ou ideologias de cidadania: regras de economia de mercado e ideologias políticas que retiram a legitimidade a colectividades políticas acima do nível individual, ou que legitimam apenas uma colectividade universalista sem a correspondente estrutura organizacional, aumentam o

¹⁵⁶ *Ibid.*, pp. 162-163.

¹⁵⁷ *Ibid.*, pp. 163-164.

alistamento educacional mas atrasam a adopção de regras institucionais; por sua vez, também os movimentos religiosos individualistas não estruturados como igrejas nacionais aumentam as matrículas mas dificultam a adopção de regras educacionais nacionais.

O facto do desenvolvimento educacional de massas ser sensível a forças que estão para além das fronteiras dos mercados nacionais, dos Estados e das culturas, conduz ainda a duas outras hipóteses: *uma crescente integração da estrutura mundial promove o desenvolvimento educacional*, pois as forças internas à sociedade (incluindo o Estado) tendem a reagir aos padrões internacionais que lhe são apresentados e que ganham tanto mais força quanto aumentam o número de países que os adoptam; *o desenvolvimento educacional está directamente relacionado com o grau de ligação nacional ao sistema mundial*, pois quanto maior é essa ligação maiores são as pressões para agir em conformidade com os padrões mundiais¹⁵⁸.

Por fim, resta estabelecer a relação entre as regras de educação de massas e as matrículas, as variáveis dependentes que interessam aos autores: a previsão é que as regras têm um efeito positivo, mas pequeno, na expansão das matrículas. Essas regras simbolizam o compromisso nacional com a construção de escolas e um eventual aumento dos recursos disponíveis para a educação. Pelo contrário, a expansão das matrículas, quando resultante da acções de uma organização social que contorna o Estado, pode inibir a adopção de regulamentação compulsória. Em suma, *a adopção de regras educacionais nacionais expande as matrículas*, enquanto *a expansão das matrículas na ausência de regras educacionais nacionais inibe a adopção dessas mesmas regras*¹⁵⁹.

Os autores concluem afirmando que a sua teoria de racionalização da autoridade individual e colectiva, de incorporação dos indivíduos e de expansão da educação de massas representa uma clara alternativa às outras teorias contemporâneas que destacam os processos de diferenciação ou de reprodução das desigualdades, pois é a única que procura explicar o que mais necessita de ser explicado, ou seja, porque, um pouco por todo o lado, «os indivíduos estão a ser reconstruídos como membros activos e intencionais de uma sociedade racional ou de um estado nacional»¹⁶⁰.

A tentativa de demonstração empírica da aplicabilidade desta teorização à realidade histórica é ensaiada, com maiores ou menores adaptações, em alguns estudos que se estendem pelos anos seguintes. Francisco Ramirez e John Boli apresentam em 1987 a sua explicação para o

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 167.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 168.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 170.

processo de construção política da educação de massas a partir da Europa, circunscrevendo-se a um dos cenários do estudo acima referido, o das sociedades em que o papel do Estado foi decisivo e em que as regras de educação obrigatória foram institucionalizadas como instrumento para a expansão das matrículas. O que nos leva de volta à relação estreita entre a educação de massas e o processo de construção das nações (*nation-building*) europeias no século XIX.

O objectivo principal destes autores é dar conta da ascensão e legitimação do interesse dos Estados-Nação numa educação de massas, focando-se nas similaridades transnacionais do carácter institucional dos sistemas educativos nacionais. Com efeito, apesar dos traços específicos de cada experiência, existe uma universalidade da expansão da escola pública.

«Porque foi que a inovação social de um sistema de massas apoiado pelo Estado adoptado em virtualmente todos os países da Europa Ocidental no “longo” século XIX desde a Prússia (1763) à Bélgica (1914), apesar da grande variação nas características sociais e históricas?»¹⁶¹

Ramirez e Boli propõem que os Estados europeus se envolveram na autorização, financiamento e gestão de sistemas educativos de massas como parte do seu desígnio de construir uma unidade política nacional homogénea. De acordo com este desígnio, os indivíduos devem encontrar a sua identificação primária com a Nação e é pressuposto que o poder do Estado é aumentado com a participação universal dos cidadãos em projectos nacionais. Em muitos casos, a viragem para a educação é uma estratégia de revitalização nacional perante ameaças externas ou o perigo de perder poder e prestígio no contexto internacional. Desta forma, a tarefa dos autores passa por explicar porque a expansão da escolarização das massas através de um sistema compulsivo apoiado pelo Estado se tornou a resposta plausível e, em última instância, irresistível, para os desafios provenientes do ambiente envolvente.

A explicação apresentada assenta em duas ideias gerais. Em primeiro lugar, que os Estados-Nação da Europa adoptaram sistemas educacionais públicos porque esta estratégia organizacional era o plano de acção mais consistente *com o modelo europeu ocidental de desenvolvimento de uma sociedade nacional*. Em segundo, que o modelo europeu de um sociedade nacional emergiu antes de mais como um produto de três transformações muito discutidas e relacionadas da cultura, política e economia europeias: *a Reforma e Contra-Reforma, a construção do Estado nacional e de um sistema internacional de Estados* e, por

¹⁶¹ Ramirez e Boli (1987), p. 2.

fim, *o triunfo da economia de trocas*. Significa isto que «a união dos Estados e escolas como um processo de construção nacional foi imposto pelo ambiente envolvente às suas subunidades estatais»¹⁶². O que, para os autores, explica que os sistemas educacionais nacionais tenham aparecido e difundido primeiro em alguns dos países menos desenvolvidos da Europa de então (Prússia, por exemplo) do que nas potências dominantes (Inglaterra).

Aquelas três transformações contribuíram para a construção do modelo europeu de uma sociedade nacional, o qual se caracteriza pela combinação de cinco mitos: o do indivíduo, o da nação como agregado de indivíduos, o do progresso (individual e nacional), o da socialização e da continuação do ciclo de vida e o do Estado como guardião da Nação. A consequência foi a constituição de sistemas educacionais estatais como meios de mobilização nacional¹⁶³.

Num desenvolvimento relacionado, a crescente entrada de uma burguesia letrada nas burocracias estatais levou a uma valorização da educação secular. Com o aburguesamento da sociedade europeia no século XIX, a importância da escolaridade como um meio de sucesso ocupacional e mobilidade social tornou-se amplamente institucionalizado. Deste modo, o sistema educacional estatal foi tanto uma consequência não intencional do sucesso da burguesia como a ligação entre Estado e Escola foram um efeito não planeado do triunfo da Reforma.

Com o tempo, o modelo europeu de uma sociedade nacional acabou por se tornar um modelo mundial que influenciou numerosos estados e sociedades. Apesar das diferenças culturais entre as sociedades nacionais persistirem, foi cada vez mais tomado como certo que todos os povos se devem organizar em unidades nacionais, que os estados devem controlar tais unidades, que o desenvolvimento económico e a justiça social são objectivos alcançáveis que reflectem os mais altos propósitos da Humanidade, que o Estado deve ter um papel central na sociedade para que esse objectivos se realizem e que um sistema educacional estatal alargado é essencial para o indivíduo e o progresso nacional.

Este modelo facilita a compreensão dos seguintes resultados obtidos através da investigação empírica: os estados de independência mais recente criam ministérios dedicados à educação e adoptam leis de educação obrigatória com maior rapidez; os estados aplicam uma crescente quantidade de fundos à Educação, tomam um papel cada vez maior no financiamento da educação de massas, na regulação das políticas de admissão, dos currículos e das estruturas de exame; as matrículas nas escolas primárias da generalidade dos países expandiram-se desde a

¹⁶² Idem, *ibidem*, pp. 3-4.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 10.

II Guerra Mundial, independentemente dos seus recursos económicos ou estrutura política, em especial nas escolas públicas. O desenvolvimento nacional e individual emergiram como os objectivos mais legítimos para a escola de massas substituindo valores anteriores; a quantidade e qualidade da socialização escolar dos indivíduos aumentaram com o alargamento do período de escola obrigatória e a diminuição do *ratio* aluno/professor; por fim, o uso da reforma educativa como uma solução importante para os desafios ao poder e prestígio nacionais foi cada vez mais institucionalizado.

Apenas escapam a este modelo aqueles países que, tendo uma posição dominante no sistema mundial (a Inglaterra no século XIX, os E.U.A. no século XX), podem escapar com segurança às convenções estabelecidas e tanto mais seguidas, quanto menos poderoso é o país no contexto da competição internacional. Ramirez e Boli terminam afirmando que esta ligação entre Estado e Escola está longe de ser alterada profundamente, sendo difícil imaginar as condições em que venha a ser enfraquecido este modelo, suportado pelo Estado, de socialização com vista ao desenvolvimento individual e nacional¹⁶⁴.

Se Ramirez e Boli desenvolveram o seu modelo interpretativo das origens europeias do sistemas educativos de massas de base nacional com base nas evidências disponíveis à data, em 1989, Yasemin Soysal e David Strang avançaram para uma nova fase de trabalho, procurando determinar em que condições específicas se desenvolveram os primeiros sistemas educativos europeus, tomando como aspectos de base a cronologia da legislação relativa à educação obrigatória e a expansão das matrículas no sistema educativo¹⁶⁵. Estes autores adoptam a perspectiva que a escola de massas se constituiu como um novo modelo de socialização o que, para eles, sugere a existência de duas fontes para a construção da Educação no Ocidente: o *Estado*, para o qual a Educação ajudou a construir uma sociedade nacional constituída por cidadãos individuais, e os *grupos religiosos* (que mais adiante associam ao Protestantismo) cuja doutrina estava estreitamente ligada ao progresso individual. Resta, portanto, considerar os efeitos destas duas fontes e da sua aliança ou conflito na construção da educação. Como hipótese de partida Soysal e Strang propõem a ligação do Estado à imposição de legislação para a educação obrigatória e dos grupos religiosos à expansão das matrículas. Por outro lado, sublinham as vantagens para a educação da aliança entre as igrejas de matriz protestante e o Estado, relativamente aos casos em que a Igreja Católica detinha uma posição importante e muitas vezes conflitual com o Estado.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 15.

¹⁶⁵ Soysal e Strang (1989).

«Onde as igrejas eram nacionais - formalmente ligadas aos Estado e sob a autoridade simbólica do soberano - podiam expandir muito o poder mobilizados e penetrante do Estado. As conexões entre Estado e Igreja permitiram ao Estado apoiar-se na anterior organização religiosa da educação quando construiu um sistema nacional.»¹⁶⁶

Esta linha de argumentação sugere uma distinção entre as fontes de expansão das matrículas e as fontes das leis nacionais tendentes a construir um sistema educacional coerente. Quando a principal fonte de educação é formada por grupos ou organizações que não ocupam uma posição central na sociedade é difícil a elaboração de regras formais para a unificação de um sistema nacional; pelo contrário, quando o poder central é a principal fonte de expansão educacional ou a autoridade religiosa está ligada ao Estado, o sistema escolar pode ser facilmente formalizado em regras nacionais.

Os autores consideram na sua pesquisa, elaborada sobre 17 casos nacionais, as duas variáveis dependentes já identificadas (datas das leis de educação obrigatória e níveis de matrículas no ensino primário) e diversas variáveis independentes como os rendimentos e independência do Estado, o nível de adesão ao protestantismo, a existência de uma Igreja nacional e o nível de urbanização da sociedade¹⁶⁷.

Entre os resultados um dos aspectos mais relevantes é o facto de a data média para adopção da legislação sobre a educação obrigatória ser 1829 para os Estados com igrejas nacionais e 1875 para aqueles sem esse tipo de igrejas. O efeito da variável “protestantismo” é pequeno ou mesmo insignificante. O efeito da urbanização é negativo, embora sejam poucos os casos incluídos nesta análise. A força do Estado (independente ou não) não afecta significativamente a data de adopção da legislação.

Quanto à evolução das matrículas a presença de uma igreja nacional também tem um grande efeito, cerca de 1870, voltando a variável protestantismo a não ser significativa quando não se encontra associada à existência de uma ligação entre o Estado e a Igreja. Altos níveis de urbanização também estão associados a baixos níveis de matrículas em 1870. A maior surpresa encontra-se no efeito negativo da adopção da legislação, pois esta encontra-se associada a quedas nas matrículas, no ano de referência de 1870; isto, no entanto, acontece principalmente no caso de Estados com igrejas nacionais, pois nos restantes o efeito é claramente positivo. Estes dados reflectem situações como as de Portugal, Espanha e Itália que, não tendo uma igreja nacional, adoptaram a legislação muito cedo, embora as suas matrículas crescessem mais devagar que a de outros países. O impacto das igrejas nacionais

¹⁶⁶ *Idem, ibidem*, p. 279.

¹⁶⁷ *ibidem*, pp. 280-281.

diminui no período de 1870 a 1920, sendo que os rendimentos do Estado nunca apresentam efeitos significativos¹⁶⁸.

Um resultado crucial é o de que a adopção da legislação tem um efeito negativo nas matrículas em 1870 e na sua posterior evolução, principalmente nos países sem igrejas nacionais. Apenas quando o Estado estava aliado a uma igreja nacional é que a educação se expandiu formalmente através da legislação e organizacionalmente através das matrículas. Desta forma, fica aberta para discussão a questão do efeito do Estado sobre a educação, sendo crítica a relação do Estado com a autoridade religiosa. A aliança do Estado com uma igreja nacional leva a uma construção precoce de um sistema educacional, mas leis de educação obrigatória, em si mesmas, estão associadas a baixos níveis de matrículas¹⁶⁹.

Destas conclusões, os autores partem para a sua tipologia de desenvolvimento educacional dos diversos países: existem aqueles em que se dá uma *construção estatista da educação* (Dinamarca, Noruega, Prússia, Suécia) em que o Estado cria sistemas educativos bastante cedo, formal e organizacionalmente; aqueles em que existe uma *construção social da educação* (França, Holanda, Suíça, Reino Unido, Estados Unidos), em que a escolarização avança muito antes do envolvimento do Estado; por fim, aqueles em que é dominante uma *construção retórica da educação* (Portugal, Espanha, Itália, Grécia), com uma legislação rápida mas uma grande incapacidade de realizar progressos práticos.

Nos casos de uma construção estatista da educação, o factor determinante parece ser a existência de uma igreja nacional, que fornece uma base ideológica e organizacional para um sistema educativo de massas. Onde predomina a construção social da educação, o ênfase deve colocar-se no processo de competição sobre quem deve assumir a socialização dos indivíduos, com o Estado a ter dificuldade em impor-se perante os grupos de interesse em conflito e resistentes ao desenvolvimento de um sistema centralizado e nacional. No caso da construção retórica da educação, o factor competição está quase ausente e, embora com poucas resistências, o Estado também não tem capacidade para fazer aumentar significativamente as matrículas; a adopção de legislação não resolve uma situação de desconexão entre o Estado e a sociedade, em que a ausência de uma Igreja nacional também não permite suprir as lacunas na estrutura organizativa da Educação¹⁷⁰.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 284.

¹⁶⁹ O que Soysal e Strang apresentam como resultado com especial significado parece não corresponder a mais do que ao facto de a legislação sobre educação obrigatória ser adoptada em países que então já estão em situação de atraso, o que é percebido pelas suas elites governativas que consideram, já que a sociedade não dá resposta às necessidades, que a legislação será o estímulo necessário. Claro que, por si só e sem uma associação a fortes investimentos públicos, a lei não resolve a situação de atraso.

¹⁷⁰ Soysal e Strang (1989), pp. 286-287.

Apesar das insuficiências que apresentam nas relações que estabelecem, assim como a não consideração das conjunturas históricas específicas de cada país (existência de conflitos políticos ou militares internos ou externos, só para dar o exemplo de um factor crucial em Portugal na primeira metade do século XIX), as teses de Soysal e Strang são particularmente interessantes para a caracterização da situação portuguesa e para a sua contextualização no panorama específico do atraso do espaço mediterrânico nesta área e no plano mais alargado do desenvolvimento dos sistemas educativos da Europa atlântica.

Num esforço conjunto de John Meyer, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal é apresentado em 1992 um novo contributo empírico para as teses do desenvolvimento mundial da educação de massas, com o alargamento da análise da informação disponível a 120 países para o período de 1870 a 1980¹⁷¹.

Este trabalho começa por visitar os pontos centrais, teóricos e empíricos, dos estudos anteriores e da discussão das teorias que se consideram insuficientes para explicar o fenómeno da expansão da educação de massas no mundo contemporâneo. Os argumentos sobre o modelo ocidental da educação de massas são sistematizados da seguinte forma:

«Como instituição, a educação de massas ocidental envolve os seguintes aspectos: (1) Foca-se na socialização dos indivíduos como membros da sociedade. (2) Aspira a estender essa qualidade de membros a todos os indivíduos integrados na sociedade. (3) Articula uma visão secular de progresso, em que a acção e o sucesso têm lugar neste mundo, e não num qualquer cosmos transcendental. (4) Coloca em prática um currículo cada vez mais padronizado. (5) Liga putativamente a mestria do currículo com o desenvolvimento pessoal e este com o progresso do estado-nação. (...) Da nossa perspectiva, o estado-nação é ele próprio um modelo cultural transnacional no seio do qual a escolaridade de massas se torna um mecanismo maior para a criação dos laços simbólicos entre os indivíduos e os estados-nação.»¹⁷²

Os elementos novos aqui presentes, em relação a textos anteriores, encontram-se na consideração de um currículo cada vez mais padronizado e na maior insistência nas relações entre a educação de massas e o Estado-Nação. A escola de massas surge onde o modelo do Estado-Nação aparece, apesar das especificidades de cada sociedade e torna-se um elemento nuclear desse mesmo modelo. Desta forma, a expansão da educação de massas pelo mundo encontra-se dependente da formação de projectos de soberania unificada ligados a, e reconhecidos por, uma sociedade mundial de Estados-Nação, assim como à formação de princípios internos de nacionalidade nos países.

¹⁷¹ Meyer, Ramirez e Soysal, (1992).

¹⁷² Idem, *ibidem*, p. 131.

Os autores passam então ao tratamento empírico dos dados recolhidos e considerados como variáveis dependentes (número de alunos matriculados) ou independentes (urbanização, religião, independência, legislação para a educação obrigatória, raça e fraccionamento etnolinguístico), no que é uma metodologia não muito distante, mesmo se um pouco mais sofisticada, da usada por Soysal e Strang. A hipótese fundamental aventada é a de que «países que estão mais estreitamente ligados a este sistema [de Estados-Nação] através de uma dependência organizacional ou através da participação ou competição estão mais propensos a desenvolver sistemas educacionais de massas, independentemente das condições sociais locais»¹⁷³. Dois elementos cruciais estão ainda envolvidos neste processo: em primeiro lugar, as ligações externas de um país funcionam através do estabelecimento de um princípio de participação na organização central e baseiam-se na forma moderna de Estado; em segundo, estas ligações trazem para o país o projecto de construção de uma nação e o princípio de reconstrução das massas em cidadãos nacionais.

Embora reconhecendo a dificuldade em criar uma tipologia com base em informação detalhada a nível nacional para todos os países, Meyer, Ramirez e Soysal, propõem a distinção entre nove tipos de países, distribuídos ao longo de um *continuum* que num extremo tem a Europa do Norte e os países anglo-saxónicos (19 casos) em que a formação da soberania moderna e o princípio nacional são realidades firmes, enquanto no outro extremo se encontram países de uma periferia afastada (15 casos) que, apesar de acederem à independência se encontram afastados dos modelos mundiais do Estado-Nação. Pelo meio, encontram-se os países ocidentais periféricos da Europa (caso de Portugal) e América Latina, as colónias principais das maiores potências mundiais do período (Grã-Bretanha, França e E.U.A.), países independentes não ocidentais, colónias francesas e britânicas subsarianas e colónias ibéricas periféricas.

Após detalhada exposição dos métodos de recolha, utilização e tratamento da informação, bem como das dificuldades enfrentadas nesse processo, os autores passam à exposição das suas conclusões, as quais não estão muito distantes do que seria de esperar, atendendo às premissas: os países do primeiro tipo, do velho centro anglo-saxónico e do norte europeu aproximavam-se já de uma educação de massas universal em 1870, seguindo-se o aparecimento de sistemas de educação de massas um pouco por todo o mundo até à Segunda Guerra Mundial, conflito após o qual se verificaria uma aceleração dos níveis de expansão

¹⁷³ *Ibidem*, p. 134.

mundial da escola de massas. Esta expansão aconteceria com base na universalização do modelo ocidental original que só marginalmente sofreria influências locais.

«Enquanto a expansão era endêmica no sistema, levando a um mundo moderno em que uma educação de massas quase universal apareceu, os efeitos das propriedades particulares da modernização nacional ou da localização estrutural na sociedade mundial foram modestos. (...) A educação de massas espalhou-se pelo mundo com a expansão do sistema ocidental, com seus princípios conjugados da cidadania nacional e autoridade estatal.»¹⁷⁴

De acordo com a perspectiva da expansão mundial da educação de massas em articulação com a difusão do modelo ocidental do Estado-Nação, a lógica da moderna escolaridade liga os indivíduos, concebidos como elementos de uma nação moderna, com o colectivo unificado que o Estado representa. Este é um traço exclusivo deste modelo, pois nenhum outro modelo histórico de organização política e social obedeceu a esta lógica ou construiu o sistema de socialização que tal lógica implica.

A crítica mais óbvia a esta visão da expansão mundial da escola de massas é que explica bastante melhor a expansão do sistema do que a sua formação, o que não aconteceu necessariamente a partir de um núcleo central, mas a partir de diversos pólos. A ligação à formação do Estado-Nação é tentadora mas finta a cronologia da tentativa criação de alguns dos primeiros sistemas de educação, tendencialmente de massas, surgidos em unidades políticas que não eram, nem pretendiam ser, Estados-Nação, sendo o caso mais evidente o da Prússia.

Para além disso, a sofisticação dos métodos estatísticos para a demonstração das relações entre variáveis não consegue esconder que se acha exactamente o que se procura e que se distinguia, já antes, a “olho nu”. Não esqueçamos que a criação de “tipos” de países resulta sempre de um trabalho de categorização, com maiores ou menores doses de arbitrariedade e/ou subjectividade, que condiciona todo o posterior tratamento da informação.

Por tudo isto, as teses de difusão mundial da educação de massas, se lançam luz sobre as similaridades do processo de institucionalização dos sistemas educativos nacionais por todo o mundo no século XX, têm mais dificuldade em explicar as origens diferenciadas desses sistemas entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do séculos XIX e o porquê da sua posterior confluência e padronização. Ao contrário do que alguns autores implicitamente sugerem, ao afirmarem que estes sistemas são erguidos como resposta dos Estados a situações de desvantagem competitiva no plano internacional, o sistema ocidental que prevaleceu não

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 146.

foi, de forma alguma, o do Estado que então liderava a Europa nos planos económico e político, ou seja, a Inglaterra. O modelo, misto de centralização absolutista e homogeneização liberal, que teve ter maior sucesso foi, em contrapartida, o da França napoleónica, derrotada militarmente em 1815. E isso, as teses da difusão mundial da educação de massas ignora ou fica longe de explicar.

1.4 – Portugal: Nação com quantos séculos de História ?

«Partimos da hipótese de que uma cultura nacional tem uma certa identidade e uma certa permanência no tempo, qualquer que seja a razão disso.

(...) Reconhecemos que ao tentar caracterizar individualmente uma nação entramos num género de problemas para o qual não há método científico estabelecido, e que por isso é grande o risco do impressionismo arbitrário, dos estereótipos e das generalizações sem fundamento, de que há vários exemplos.»¹⁷⁵

Quando é que podemos considerar que Portugal se constituiu como (Estado-)Nação claramente definida(o) ?

Depende da perspectiva teórica que adoptemos. É óbvio que, a tomarmos como válida a tese modernista, a nação portuguesa não pode ter uma origem anterior ao século XIX e que, se relacionarmos de forma muito directa o nacionalismo com as consequências da industrialização, ficamos com muitos problemas em encontrar uma datação que consiga recuar para além de final de Oitocentos ou mesmo já do próprio século XX.

Portugal é um dos casos mais atípicos na Europa no que se relaciona com o processo histórico de constituição de uma unidade nacional. Parece pacífico que não existem elementos étnicos que permitam identificar a existência de um substrato humano e/ou cultural específico do território que se veio a constituir como Portugal, antes da própria fundação da nacionalidade com Afonso Henriques. O reino portugalense que surge e se vai consolidando, em termos territoriais, de autonomia política, de reconhecimento internacional e mesmo de organização económica, ao longo dos séculos XII e XIII, corresponde antes de mais à criação de uma unidade política autónoma que só mais tarde vai corresponder a uma unidade nacional viável e coerente. Entre 1128 e 1179, datas que balizam a acção de Afonso Henriques no sentido da autonomização de Portugal no contexto político peninsular e internacional (Amaral, 2000), nada assegura que o novo reino poderá ter um futuro de sucesso e que irá dar origem a uma das unidades políticas mais remotas e estáveis da Europa. Em 1249, quando o Algarve é

¹⁷⁵ António José Saraiva (1981), *A Cultura em Portugal - Teoria e História*. Venda Nova: Bertrand, p. 81.

incorporado, e em 1297, quando os limites fronteiriços com Castela são formalmente estabelecidos, se existe um Estado português (na medida em que se pode falar de Estado na Idade Média) ainda não existe uma Nação Portuguesa. Em finais de Duzentos, Portugal tem tantas hipóteses de subsistir como unidade política autónoma como qualquer dos outros reinos cristãos peninsulares, alguns dos quais teriam então uma coerência “nacional” bem mais desenvolvida e passível de resistir melhor a qualquer ameaça à sua integridade.

No século XIV, Portugal sofre a primeira grave ameaça à sua continuidade como unidade política autónoma, a qual acaba por ser decisiva para a criação de um sentido nacional nas suas gentes, por duas vias: em primeiro lugar, pela mobilização que suscita e que está muito para além das tradicionais manifestações medievais de fidelidade feudal; em segundo, porque a saída da crise vai estar na origem de um movimento expansionista que irá confrontar os *portugueses* com muitos *outros*, o que será essencial para a definição clara de uma identidade própria. Em paralelo, o aparelho político-administrativo do Estado vai afirmando-se

Em suma, é minha convicção que Portugal enquanto Estado surge no século XII, o qual se consolida até ao início do século XVI; como Nação, a formação de Portugal é um processo (de definição e apropriação territorial, de fixação da língua, de criação de uma literatura própria, de constituição de mitos históricos identitários) que se estende ao longo dos séculos XIII a XV e que também só no século XVI atinge uma fase de maturação que permite definir o que é *Portugal*. De certo modo, e precedendo Camões, é isso que acabam por fazer, na primeira metade de Quinhentos, quase todos os cronistas dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa¹⁷⁶.

Em Portugal, o Estado precede claramente a Nação, a qual se vai formando e ganhando consistência à medida que o aparelho político-administrativo vai conseguindo apropriar-se do território e que as suas populações desenvolvem laços de vivência comum. Os dois processos entrelaçam-se e desaguam no século XVI quando, paradoxalmente, Portugal se torna um Império. O que se seguirá, incluindo a União Ibérica, são as vicissitudes da História do que poderemos considerar um Estado-Nação, se não em termos contemporâneos.

Portugal é um Estado com quase nove séculos mas uma Nação com apenas cerca de 500 anos. A nossa Idade Dourada, a que se referem todos os que nos últimos séculos escreverem sobre a decadência nacional ou a sua necessidade de regeneração e renascimento, corresponde a esse

¹⁷⁶ Neste aspecto é muito interessante a questão, que não cabe neste espaço analisar, da evolução dos títulos usados pelos soberanos portugueses, desde o simples *rex portucalensis* de Afonso Henriques ao extenso título imperial de D. Manuel: *Rey de Portugal e dos Algarves daquem e dalem mar em Africa, principe de Castella, de Leão, de Aragão, de Cezilia, de Granada, e Senhor de Guiné, e da conquista, navegação e comercio da Ethiopia, Arabia, Persia e India*.

século que se estende entre as mortes de D. Henrique e de D. João III, quando Portugal ganha um sentido e um conteúdo verdadeiramente nacional.

Mas o que dizem os principais autores que recentemente abordaram a questão da identidade nacional ou do aparecimento de uma Nação Portuguesa?

O *slogan* salazarista da «Nação com Oito Séculos de História» deixou marcas profundas, diria mesmo que traumáticas, na abordagem desta temática. A incapacidade para lidar de forma descomprometida com o assunto é evidente. Mesmo em obras de referência como o *Dicionário de História do Estado Novo* não se encontra qualquer entrada autónoma sobre a componente nacionalista do ideário do regime o que, atendendo à sua centralidade e permanência, não deixa de ser revelador.

Antes de mais, devem distinguir-se os textos que procuram captar aquilo que constituirá ou caracterizará a identidade, a “alma” ou mesmo o “génio” nacional, embora sem avançar pela questão das origens históricas de Portugal como Nação (acabam por ser, mesmo se num universo reduzido, os mais numerosos), dos que arriscam ir em busca dessas origens e tentam propor algo como uma cronologia ou datação do processo de formação do que entendem como nação portuguesa.

Eduardo Lourenço, naquele que se afirmou atrás ser o talvez o mais inspirado(r) dos textos sobre a nossa identidade como povo (“Psicanálise Mítica do Destino Português”), não encara com clareza a questão cronológica (nem é isso que o interessa) mas em tudo o que é escrito transparece a assumpção de que a nação portuguesa nasce com o advento de um Estado português autónomo com Afonso Henriques, sendo fiel nessa sua interpretação a um Oliveira Martins que recupera contra os seus críticos:

«O nosso surgimento como Estado foi do tipo *traumático* e desse traumatismo nunca na verdade nos levantámos até à plena assumpção da maturidade histórica prometida pelos céus e pelos séculos a esse rebento incrivelmente frágil para ter podido aparecer, e misteriosamente forte para ousar subsistir. (...) Não fomos, nós somos uma pequena nação que desde a hora do nascimento se recusou a sê-lo sem jamais se poder convencer que se transformara em grande nação.»¹⁷⁷

Contrariando a generalidade das teses modernistas sobre o surgimento contemporâneo das Nações, conseqüente ou paralelo à industrialização, Eduardo Lourenço localiza mesmo no século XIX o principal momento de indefinição de Portugal quanto à viabilidade do seu destino como Nação:

¹⁷⁷ Eduardo Lourenço (1988), *O Labirinto da Saudade*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 18-19.

«O século XIX foi o século em que pela primeira vez os portugueses (alguns) *puseram em causa, sob todos os planos, a sua imagem de povo com vocação autónoma, tanto no ponto de vista político como cultural.* Que tivéssemos merecido ser um povo, e povo com lugar no tablado universal, não se discutia. Interrogávamo-nos apenas pela boca de Antero e de parte da sua geração, para saber se ainda éramos *viáveis*, dada a, para eles, ofuscante *decadência.*»¹⁷⁸

Muito menos elaborado na sua formulação, e com uma fundamentação muito mais convencional que passa em larga medida pelo momento da definição de fronteiras, Vasco Pulido Valente não deixa de ser, contudo, bem mais claro e peremptório:

«(...) tirando a França e a Espanha, no resto da Europa estamos perante Estados relativamente recentes (quase todos produto das guerras dos séculos XIX e XX) e, portanto, de certa maneira frágeis. Em Portugal, excepto pelo breve domínio espanhol (1580-1640), o Estado-Nação é velho de oito séculos e tem uma indestrutível solidez. Representa um dado histórico fixo.»¹⁷⁹

Um traço curioso na demanda da identidade nacional e das origens da nação portuguesa é uma relativa confluência das perspectivas ditas de “direita” ou “esquerda” quanto à sua antiguidade ou aos momentos essenciais da sua definição, afirmação ou defesa, sendo a excepção que garante a regra algumas perspectivas marxistas, de matriz mais política que histórica ou sociológica, dos anos 70.

A forma de justificação é que se altera. Os aspectos que são sublinhados na caracterização é que diferem um pouco. O nascimento da nacionalidade, a crise de 1383-85 ou mesmo as origens e desenvolvimento da expansão marítima não são momentos polémicos nas diferentes visões sobre o processo de afirmação ou consolidação de Portugal como Nação. A análise do seu conteúdo é que pode oscilar.

Vitorino Magalhães Godinho é um dos autores que, apesar de opositor às formas historiográficas glorificadoras do passado típicas do Estado Novo, partilha claramente a tese da ancestralidade da nação portuguesa:

«Se bem que só no século XII se afirme como entidade colectiva definida por um nome que será sempre o seu, há que desencovar bem atrás no passado destas gentes e terras para apreender essa formação.»¹⁸⁰

¹⁷⁸ Idem, *ibidem*, p. 24, *itálicos* do autor.

¹⁷⁹ Valente (1983), p. 352.

¹⁸⁰ Godinho (2004), p. 3.

A permanência de Portugal como unidade política autónoma desde o século XII, apenas com um interregno de 60 anos, coloca naturais problemas a quem analisa, numa perspectiva modernista, a evolução histórica de um Estado que, apesar da pequena dimensão e de uma vizinhança bem forte, conseguiu erguer um Império que durou diversos séculos. Quando se procura a chave do sucesso, apesar dos percalços de percurso, a resposta parece residir com naturalidade na existência de uma coerência nacional em Portugal desde tempos bem remotos.

«Na construção desta realidade nova que será a nação portuguesa, em definição de fronteiras (...), pela guerra principalmente, durante dois séculos e meio, confluem, na ordem interna, tanta vez conflitualmente, a realeza com o seu aparelho institucional público, os barões e o estrato guerreiro, o clero e a instituição Igreja que com aquele concorre, as camadas populares - a ampla massa dos *laboratores* -, especialmente quando organizadas em concelhos.»¹⁸¹

O reinado de D. Dinis é um dos momentos decisivos na definição da identidade portuguesa. A Reconquista está terminada; as fronteiras com Castela ficam definidas em Alcanises; o português torna-se a língua oficial da Chancelaria; os poderes senhoriais periféricos já não têm o vigor de meados do século XIII; os soberanos viajam pelo território, mostrando-se às populações, manifestando a sua presença e exercendo os seus direitos de soberania e suserania aos seus vassallos senhoriais (vejam-se, por exemplo os itinerários de D. Dinis e dos reis que se lhe seguem)¹⁸².

Godinho salienta uma confluência de interesses entre os diversos grupos sociais presentes nessa nova realidade que é Portugal, criada a partir de cima, mas que a pouco e pouco ganha uma forte identidade.

«Desenhado o território e reconhecido um poder soberano, no decurso dos séculos XIV e XV desenrola-se um conjunto de processos que da presença do rei e da rede de laços pessoais dos servidores vão, retomando antigas formas de organização e tentando outras, lançar as travessuras da construção de uma dupla realidade nova: o Estado e a comunidade de terra e povo.»¹⁸³

José Mattoso é mais prudente e hesita mesmo se acaba por «sublinhar o facto de que a História constitui para a sociedade actual um dos fundamentos mais importantes da memória colectiva e, por conseguinte, da consciência de identidade»¹⁸⁴ e encontra na construção, durante o século

¹⁸¹ Idem, *ibidem*, p. 13.

¹⁸² Júlia Galego, João Gacia e Maria Fernanda Alegria (1988), *Os Itinerários de D. Dinis, D. Pedro e D. Fernando - Interpretação Gráfica*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos.

¹⁸³ Godinho (2004), p. 19.

¹⁸⁴ Mattoso (2003), p. 103.

XIV, do mito de Ourique aquilo que muitos teóricos do nacionalismo qualificariam rapidamente com mito fundacional da nacionalidade.

O século XIV marca, aliás, um momento de charneira para a sobrevivência de Portugal como Estado e para a sua afirmação como Nação. A crise de 1383-85 põe à prova a capacidade de solidariedade colectiva e de resistência a uma forte ameaça externa. A generalidade dos autores que abordaram este momento histórico discorda pouco quanto ao seu significado; se na retórica nacionalista da historiografia republicana ou da historiografia do Estado Novo sobressaem os heróis, em autores como Joel Serrão, Borges Coelho ou mesmo Álvaro Cunhal têm destaque as forças sociais em confronto, mas o carácter nacional da resistência ao invasor castelhano e a busca de uma solução interna (“nacional”) para o trono, não merece forte contestação, mesmo quando são mais ou menos destacadas as clivagens verificadas.

De algum modo, Fernão Lopes é o primeiro cronista que, mais do que a crónica dos indivíduos, faz a crónica de um colectivo nacional. Apesar de o seu objectivo principal ser a legitimação da nova dinastia, essa legitimação passa pela afirmação de Portugal enquanto entidade colectiva com uma identidade própria e com um destino que está para além dos seus protagonistas individuais. Portugal já não é apenas um território que obedece ao seu soberano; já é uma realidade que transcende quem exerce essa soberania num dado momento. Por isso, a fundação de uma nova dinastia, apesar de imposições de alguma legalidade jurídica, é antes de mais uma necessidade pragmática. Os apoiantes do Mestre de Aviz procuravam alguém que corporizasse a resistência em nome de Portugal contra o elemento estranho, exterior, que ameaçava a sua permanência.

Ele próprio acaba por confessar, no prólogo à *Crónica de D. João I* parcialidade daqueles que, por amor à sua terra, se vêem na perante a impossibilidade de serem objectivos nos seus relatos e apreciações dos factos.

«Assi que a terra em que os homens, per longo costume e tempo, foram criados gera uma tal conformidade antre o seu entendimento e ela, que, havendo de julgar alguma sua cousa, assi em louvor como per contraíro, nunca per eles é directamente recontanda, porque, louvando-a, dizem sempre mais dizem sempre mais do aquilo que é; e, se de outro modo, nom escrevem suas perdas tão mingudadamente como aconteceram (...)»¹⁸⁵

Não é fácil encontrar declaração mais clara de um nacionalismo definido em termos de ligação entre as gentes e a sua terra natal e da distorção que essa ligação provoca na percepção dos factos. Na primeira metade do século XV, período em que Fernão Lopes vive a quase

¹⁸⁵ Fernão Lopes (2000), *Crónicas de Fernão Lopes* (selecção, introdução e notas de Maria Ema. T. Ferreira). s/l: Ulisseia, p. 95.

totalidade da sua vida adulta e escreve a sua obra, parece já existir algo que poderemos definir, com alguma amplitude, um espírito nacional no reino de Portugal. No rescaldo da crise de 1383-85, os que não aceitaram a nova realidade foram obrigados a sair do reino e, de alguma forma e admitindo que esta pode ser uma afirmação um pouco excessiva, em Portugal ficaram aqueles que aceitam pertencer a uma comunidade que começa a conseguir autodefinir-se, mais que não seja, como reacção a uma crise que colocava em causa a sua própria viabilidade.

O século XV é marcado por dois processos complementares muito importante para a consolidação de Portugal como unidade política com coerência e identidade muito próprias: no plano interno, o Estado vai procurar afirmar o seu controle sobre o território definido como português e as populações que o habitam; no plano externo, o Estado vai procurar afirmar-se pela expansão territorial ultramarina. Em qualquer destas facetas, os reinados de D. João II e D. Manuel são decisivos. Os poderes senhoriais com capacidade de contestar a Coroa são contidos decisivamente ou aliciados com a promessa das crescentes mercês proporcionadas pelo Império em construção. A tentativa de progresso de uma uniformização legislativa avança mais alguns passos com as *Ordenações Manuelinas* e com a reforma dos forais que esvazia as liberdades e privilégios locais. Em 1537, uma alçada móvel percorre a zona raiana, produzindo o levantamento de toda documentação disponível sobre a delimitação das fronteiras com Castela e fazendo a sua fixação num longo relatório¹⁸⁶.

Os autores que, como António Hespanha, salientam mais as limitações do que as capacidades do Estado moderno português parecem esquecer a natureza processual do desenvolvimento do aparelho burocrático central e o contexto histórico em que ocorrem as suas diversas fases. Fiéis a uma visão estruturalista da História, tomam o Estado num dado momento, analisam-no nas suas funções, ramificações e capacidade de penetração na sociedade, e classificam-no como insuficiente na sua centralização, por comparação com uma matriz contemporânea. Mesmo quando negam esta perspectiva anacrónica é isso que se passa.

«Existe um “Estado moderno”?»

Desde logo, a resposta depender, como é evidente, daquilo que se significa com a questão. Embora o que com ela comumente se pretende seja saber quando surge a forma de organização política que, na sequência da juspublicística alemã de finais do século passado, tem sido designada por Estado - “personificação colectiva de um povo estabelecido num território dotado de um poder originário” ou “pessoa colectiva territorial, dotada de um poder originário”.

¹⁸⁶ IAN/TT, Fundo Antigo, códices 189, 191 e 195.

(...) Esta perspectiva, decisivamente atraída por um enfoque conceitual é, evidentemente, legítima quando utilizada nos quadros de uma história dogmática, da teoria política ou do direito público. (...) No entanto, se passarmos para um projecto historiográfico que tenda para uma descrição do sistema efectivo do poder, este modo de colocar a questão “do Estado moderno” torna-se pouco produtivo. Pois a aquisição de um conceito autónomo que descreva a comunidade política nada nos diz, com efeito, da sua articulação interna efectiva. Não nos diz, nomeadamente, que a matriz de distribuição no interior da comunidade seja estruturalmente semelhante àquela que a teoria política actual descreve como “organização política estadual”.»¹⁸⁷

Em nossa opinião, o processo de centralização do Estado avançou nos séculos XV a XVII até onde as condicionantes o permitiram e, num jogo de equilíbrio com os poderes periféricos, conseguiu a pouco e pouco, e com retrocessos, tomar posse do território e transmitir-lhe uma coerência própria, pelo menos em Portugal.

Por outro lado, em virtude das viagens de Descobrimento, o confronto dos portugueses com o *Outro*¹⁸⁸ é maior do que em qualquer outra sociedade europeia da época, incluindo a castelhana. O contacto com populações africanas, asiáticas e sul-americanas, os rápidos intercâmbios estabelecidos, o projecto imperial de dominação e a permanência da instalação do Brasil a Timor que se seguem, têm efeitos múltiplos, dos quais um dos mais importantes é a necessidade de fixação de uma identidade própria. Sem a consciência dessa identidade, e apesar da adaptabilidade demonstrada pelos portugueses nos diversos territórios contactados e/ou dominados, dificilmente a Expansão teria sido possível, na sua extensão espacial e temporal, com base num território com apenas cerca de um milhão de habitantes.

Um dos paradoxos deste período, em minha opinião, é que a identidade nacional portuguesa acaba por ser definida em grande medida devido à Expansão. A vasta literatura produzida sobre o contacto com as outras terras e gentes acaba por ser uma das melhores formas que os portugueses, involuntariamente, encontram para se definirem a si mesmos. Estabelecendo comparações, manifestando espanto pelas novidades, os portugueses revelam-se. Dos mais esquecidos relatos de contactos com as populações africanas aos mais importantes cronistas da Expansão, todos acabam por falar sempre um pouco sobre Portugal e vai ser essa acumulação de testemunhos que permite que Camões fixe a mitologia nacional d’*Os Lusíadas*.

Neste contexto, o período filipino, enquanto ameaça à viabilidade de Portugal como Nação independente, acaba por ser apenas mais um episódio no vasto processo de definição da

¹⁸⁷ António M. Hespanha (s.d.) – *As Vésperas do Leviathan. Instituições e Poder Político – Portugal – Séc. XVII*. Lisboa: [edição do autor], pp. 739.741.

¹⁸⁸ Luís de Albuquerque *et alli* (1991), *O Confronto do Olhar – O encontro dos povos na época das Navegações Portuguesas*. Lisboa: Editorial Caminho.

identidade portuguesa, acrescentando-lhe dois elementos essenciais, aparentemente de sinal oposto mas extremamente interligados e interdependentes: a ideologia da decadência e o sebastianismo.

Em 1580 a incorporação do território português na então jovem Espanha (a unificação de Castela com Aragão e a conquista de Granada datavam do século anterior) poderia ter decorrido de forma pacífica e, à maneira das anexações territoriais dinásticas dos períodos medieval e moderno na Europa, Portugal poderia ter desaparecido duradouramente como unidade política independente. Vários factores favoreciam esta solução, desde a tendência centrípeta de Madrid na unificação de toda a Ibéria ao facto da unificação filipina resultar e uma sucessão que poderemos considerar essencialmente legítima, passando pelo apoio declarado de importantes grupos da sociedade de então.

No entanto, a União Ibérica foi desde as Cortes de Tomar de 1581, a que comparecem praticamente apenas os apoiantes da nova solução, delineada com evidentes cautelas e as condições aceites por Filipe II de Espanha – se foram impostas pelos representantes portugueses ou uma concessão do novo monarca não será aqui o aspecto mais relevante visto que, em qualquer dos casos, foram vistas como algo necessário a uma pacificação do país – são reveladoras da existência de uma identidade portuguesa, que poderemos considerar “nacional” sem receios de anacronismo, que era necessário preservar pelo menos nos seus principais símbolos: a língua, os costumes, a moeda, as fronteiras. Não é necessário um grande esforço para encontramos aqui muitos dos aspectos que são tidos como essenciais para a definição do que é uma *Nação*.

Para o fracasso da União Ibérica contribuíram diferentes ordens de razões, por certo interligadas, mas que exerceram a sua acção a partir de pólos diferentes. Por um lado, temos o factor interno a Espanha e que passa pelo declínio do poder dos Habsburgos na Europa, com crescentes problemas na manutenção do seu poder sobre os seus territórios extra-peninsulares, no contexto atlântico, com a crescente ameaça inglesa nos mares a culminar nos acontecimentos de 1588, e mesmo no plano interno, com as consequências das dificuldades anteriores a reflectirem-se com extrema gravidade no plano financeiro e na capacidade de manter a coesão entre os vários territórios dominados na Península.

Por outro lado, temos os factores específicos a Portugal: antes de mais são as alterações que se vão verificando progressivamente no relacionamento entre um poder cada vez mais centralizado em Madrid e aqueles que, em Portugal mas em especial em Lisboa, sentiam desaparecer a autonomia que tinha sido consagrada em 1581; em seguida, mesmo se com evidentes antecedentes anteriores, o declínio do domínio português do Atlântico Sul e da própria rota do Cabo vai ser associado ao domínio espanhol e às novas condições geoestratégicas criadas pela unificação ibérica. Se antes existia competição no Atlântico por

parte de nações que se queriam concorrentes, agora a situação tinha-se tornado de verdadeira hostilidade e agressão. Existe a consciência de que a União Ibérica é prejudicial, não apenas para a preservação da identidade nacional, mas para os próprios interesses económicos.

A estes factores que atingiam principalmente as elites aristocrática e mercantil do reino, vão-se acrescentando outros aspectos decisivos como a insatisfação popular (que associa a degradação das condições de vida a um domínio cada vez mais encarado como estrangeiro) e o activismo clerical anti-filipino. Aliás, é por vezes subestimado o contributo do clero para a erosão do domínio filipino em Portugal e, em especial o conteúdo fortemente nacionalista da parenética, desde a exortação à resistência contra o invasor castelhano¹⁸⁹ ao incitamento à insurreição restauracionista¹⁹⁰.

Muitos clérigos chegam mesmo a aventurar-se por caracterizações do carácter dos portugueses, encontrando na sua tendência para a impulsividade e o individualismo, qualidades contrárias à necessária união de acção que os tempos pediam.

«Somos os Portugueses naturalmête fogosos, ardentes, colericos, & pouco fleymaticos, por tâto mais aptos para aguerra, q inclinados a o estudo; de menos conselho, que animo; porq o animoso procede da colera, o cõselho maduro da fleyma; & por cõseguinte a falta desta nos faz pouco unidos. Não se unem bem nossos ossos, nem há fleyma que os ajunte: falta conselho, & prudencia, cada hum se aparta, & discorda, por isso, Pellote, tenho medo vos haõ de quebrar os ossos.»¹⁹¹

Em 1640 temos os elementos clássicos de um golpe palaciano destinado à substituição das elites governantes que beneficia de um contexto favorável em termos histórico-sociais. Ou seja, o movimento aristocrático que se vai formando para a restauração de uma dinastia nacional e para a expulsão daqueles que se consideram os representantes de um poder “estranho”/“estrangeiro” desenvolve-se com poucos contactos com as movimentações populares de contestação ao poder filipino mas beneficia claramente delas, e talvez o conhecimento desse ambiente de generalizada insatisfação tenha sido factor decisivo para a eclosão do golpe.

No final do século XVII parecem fixados os elementos essenciais que mais tarde estrangeiros e nacionais apontam ao carácter dos portugueses. Ao fim de cinco séculos de História como entidade política autónoma, Portugal e os portugueses atravessaram experiências (conquista

¹⁸⁹ João Francisco Marques (1986), *A Parenética Portuguesa e a Dominação Filipina*. Lisboa: INIC/Centro de História da Universidade do Porto, p. 49.

¹⁹⁰ Idem, *ibidem*, pp. 299-301.

¹⁹¹ Frei Luís da Natividade citado por Marques, 1986, p. 302.

da independência, resistência à invasão externa, expansão ultramarina, projecto imperial, perda e recuperação da autonomia) suficientes para moldar a sua identidade nacional. Após a morte de D. Sebastião e durante o interregno filipino forjaram-se os dois novos elementos já referidos e que a partir de então irão surgir periodicamente à superfície na sociedade portuguesa, a saber, por um lado, a ideia da decadência nacional e de fim de uma Idade Dourada que se perdeu e, por outro, a esperança sebastiânica na possibilidade de regeneração corporizada por um salvador providencial. O mito de uma idade de glórias que já passou, o desânimo e a forte auto-crítica perante essa realidade e uma esperança irracional e pouco pragmática numa saída para as dificuldades são alguns dos elementos fundamentais que vão servir para definir a portugalidade e os portugueses. A partir de meados do século XVIII a generalidade daqueles que nos visitam é quase unânime no diagnóstico traçado, caracterizando-nos com maior ou menor caridade, de Baretti a Ruders, passando por Gorani, Murphy, Darlymple, Carrère, Link e Beckford¹⁹².

Quando, para a generalidade das teses modernistas, se dá a emergência do nacionalismo no contexto ocidental, europeu e/ou norte-atlântico, a identidade portuguesa parece estar consolidada, nas suas qualidades e nos seus defeitos e Portugal apresenta-se como uma entidade nacional óbvia. Significa isso que Portugal é uma Nação, no sentido étnico, ou que, como Kohn ou Greenfeld apontam à Inglaterra do século XVII, já contém os elementos fundamentais de um Estado-Nação moderno?

Claro que a resposta depende muito da perspectiva teórica que adoptemos. Se procurarmos um Estado-Nação à moda contemporânea, vamos encontrar diversos elementos em falta, mas se usarmos os critérios “étnicos” para achar uma Nação, encontramos-la como dificilmente a encontraremos em qualquer outro ponto da Europa de então, desde a herança histórica e cultural comum à correspondência perfeita entre gentes e território. Até ao século XVIII só é possível encontrar nações no sentido étnico do termo, pois os elementos “cívicos” contemporâneos ainda não se encontram presentes na evolução das sociedades, ou apenas existem no pensamento político de alguns autores iluministas. Só a partir das revoluções “atlânticas” da segunda metade do século XVIII e das réplicas liberais que se lhes seguem no início do século XIX, esses elementos surgem de forma evidentes.

Em Portugal, até esse momento, a identidade portuguesa foi sendo forjada em momentos quer de afirmação (fundação da nacionalidade no século XII, expansão ultramarina entre meados do século XV e meados do século XVI), quer de resistência (crise de 1383-85, União Ibérica);

¹⁹² Castelo Branco Chaves (1977), *Os livros de viagens em Portugal no século XVIII*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, pp. 55ss.

os séculos XIX e XX constituirão o período em que essa herança compósita vai ser manipulada tanto pelos que pretendão introduzir em Portugal diferentes versões de um nacionalismo contemporâneo tendente à regeneração de uma nação considerada como decadente, como pelos que, considerando a nação portuguesa tendencialmente inviável, apresentarão projectos – como o Iberismo – alternativos ao nacional. As invasões napoleónicas e, muito em especial, a perda do Brasil, serão os “gatilhos” que despoletarão todo esse processo. E, como alguns autores sublinham, serão os momentos de mais aguda crise e sensação de ameaça à integridade nacional (Ultimato, Grande Guerra, Guerra Colonial) que intensificarão os sentimentos nacionalistas.

O nacionalismo liberal da primeira metade de Oitocentos ou o nacionalismo republicano são claramente cívicos, com a codificação legislativa constitucional a funcionar como documento e símbolo unificador das vontades. Neste aspecto, o período das guerras liberais seria o período de mais agudo confronto entre os nacionalismos étnico e cívico com o Cartismo a anunciar os novos tempos e o Miguelismo a representar a resistência da tradição.

A “Nação” torna-se uma realidade recorrente nos documentos constitucionais portugueses, mesmo quando surge sob formulações bem discordantes ou resultantes dos contextos específicos de cada momento. Em 1822, perante os imperativos da iminente secessão brasileira, a Nação é definida como «a união de todos os Portuguezes de ambos os hemisférios» e «o seu territorio fórma o Reino-Unido de Portugal Brasil e Algarves» compreendendo os domínios da Coroa Portuguesa espalhados por quatro continentes, é na Nação que «reside essencialmente» a soberania exercitada pelos seus representantes legalmente eleitos¹⁹³. Na Carta Constitucional de 1826 «he a associação política de todos os Cidadãos Portuguezes», os quais «formão huma Nação livre, e independente» sendo o seu território correspondente ao «Reino de Portugal, e Algarves», embora estendendo-se ainda pelos domínios em África e na Ásia, reconhecida que estava a independência do Brasil¹⁹⁴. Nestes aspectos, a Constituição de 1838 poucas alterações traz quando à definição de Nação. Na Constituição de 1911, o conceito de Nação parece ser algo já adquirido e que não carece de definição, pelo que apenas se explicita a sua organização «em Estado Unitário [que] adopta como forma de governo a Republica»¹⁹⁵.

A evolução verificada traduz a relativa intensidade e animação da discussão em torno do destino de Portugal como Nação ao longo da centúria de Oitocentos e nomeadamente na sua

¹⁹³ *Constituições Portuguesas* (1992). Lisboa: Assembleia da República, p. 23.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 117.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 195.

segunda metade. Com a estabilização do regime e a Regeneração vão manifestar-se diversas tendências discordantes quanto ao destino do país, as quais reservam diferentes papéis às ideias nacionalistas. Este é o período em que, como alternativa à retórica moderada da Monarquia Constitucional que se vai habituando ao rotativismo, se afirmam duas tendências antagónicas no que se refere ao nacionalismo. Por um lado, temos uma forte corrente que vai proclamar a unificação ou federalização da Península Ibérica como única estratégia para viabilizar as antigas potências coloniais em declínio numa Europa cada vez mais distante e para salvar Portugal do seu declínio aparentemente inevitável. Os projectos iberistas em torno de meados do século e durante boa parte do terceiro quartel de Oitocentos, divididos entre as facções unitaristas e federalistas, colhem simpatias em todos os quadrantes, incluindo entre alguns republicanos¹⁹⁶, e procuram dar resposta às pretensões daqueles que na Europa desenhavam mapas das potências que se consideravam capazes de sobreviver como Estados-Nação autónomos.

Por outro lado, temos a rápida e vigorosa ascensão do republicanismo, no qual o elemento nacionalista, ou patriótico, é muito vincado e apresentado como mobilizador das vontades interessadas em resgatar Portugal ao seu estado presente e fazê-lo reencontrar uma nova Idade Dourada. A propaganda do Partido Republicano Português vai fazer-se cada vez mais em nome de Portugal e ganhar ímpeto por ocasião da celebração de efemérides históricas simbólicas – centenário de Pombal, tricentenário da morte de Camões, comemorações do 1º de Dezembro – ou de mobilizações contra a política externa da Monarquia, em particular no que diz respeito à defesa dos interesses nacionais em África – com a contestação ao Tratado de Lourenço Marques a poder ser vista como um prelúdio do que sucederia com o Ultimato.

A revolta de 31 de Janeiro de 1891 é feita em nome do amor à Pátria, para a salvar «d'uma horda cannibalesaca de políticos sem coração» incapaz ou desinteressada em resistir aos avanços do domínio britânico.

«Os homens do 31 de Janeiro entenderam terminar por uma vez com esta situação indigna e intolerável. O mobil que os determinou foi, pois, o mais puro, o mais desinteressadamente patriótico.»¹⁹⁷

Num outro campo de acção, à imagem do que se passa no resto da Europa, a demanda da identidade nacional passa pela realização de recolhas de todo o tipo de património (oral,

¹⁹⁶ Fernando Catroga (1998), – “Nacionalistas e Iberistas” in *História de Portugal – O Liberalismo* (coord. Luís Reis Torgal e João L. Roque). Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 479-482

¹⁹⁷ *Manifesto dos Emigrados da Revolução Republicana Portuguesa de 31 de Janeiro de 1891* (1991). Porto: Governo Civil do Porto, p. 22.

escrito, arquitectónico) tido como importante para a definição de Portugal como Nação. Leite de Vasconcelos parte em busca da herança etnográfica, depois de se ter começado a interessar pelas questões linguísticas, Teófilo Braga pelos contos e lendas, enquanto se erguem obras monumentais como o *Dicionário Bibliográfico Português* de Inocêncio da Silva, a *Portugaliae Monumenta Histórica* de Alexandre Herculano, a *Bibliografia Histórica Portuguesa* de Jorge de Figanière, o *Dicionário Popular, Histórico, Geográfico...* de Pinheiro Chagas, o *Portugal Antigo e Moderno* de Pinho Leal, ou publicam revistas como *O Panorama*, o *Archivo Pitoresco* ou *O Occidente*. No entanto, o balanço final parece inconclusivo aos olhos de quem procura uma linhagem para o povo português.

«Até hoje todas as sucessivas tentativas para descobrir a nossa *raça* têm falhado. Latínos, celtas, lusitanos e afinal moçárabes têm passado: ficam os portugueses, cuja *raça*, se tal nome convém empregar, foi formada por sete séculos de história. Dessa história nasceu a ideia de uma pátria, cuja ideia culminante que exprime a coesão acabada de um corpo social e que, mais ou menos consciente, constitui como que a alma das nações, independentemente da maior ou menor homogeneidade das suas origens étnicas. O patriotismo tanto pode, com efeito, provir das tradições de uma descendência comum, como das consequências da vida histórica.»¹⁹⁸

O olhar de Oliveira Martins parece aqui mais límpido e desapaixonado do que é comum atribuir-lhe, embora isso seja o resultado de uma certa descrença no carácter nacional que, para ele, parece definir-se pela negativa e pela ausência de originalidade.

«Se alguma coisa nos individualiza, é a falta de afirmação do nosso génio. Aquelas a que poderemos chamar qualidades peculiares nossas, consistem na facilidade com que recebemos e assimilamos as dos estranhos. (...) Essa individualidade passiva do nosso génio traduz-se na nossa história. Ninguém busque nela movimentos originais e profundamente caracterizados por uma ideia nacional: esperá-lo-ia o castigo reservado a todas as quimeras.»¹⁹⁹

Como Nação, nas últimas décadas do século XIX, Portugal parece caminhar para uma irremediável subalternização no plano internacional. O Ultimato apenas o confirma e a revolução republicana não consegue inverter um crescente sentimento de nostalgia por um passado glorioso que não volta, apesar das promessas de refundação da nacionalidade.

Talvez por isso mesmo, o período republicano, especialmente em virtude do desfecho do envolvimento nacional na Primeira Guerra Mundial, feito em nome do interesse nacional e da defesa da Nação, vai assistir ao progressivo deslocamento do ideário nacionalista para a

¹⁹⁸ Oliveira Martins (1987), *História de Portugal*. Lisboa: Guimarães Editores, 19ª edição, p. 19.

¹⁹⁹ Idem, *ibidem*, p. 45.

direita do espectro político, num movimento paralelo ao descrito por Hobsbawm para parte da Europa ao longo do século XIX.

Com a passagem do tempo e o suceder de governos, cisões partidárias e conspirações, são as franjas mais conservadoras e tradicionalistas, as direitas radicais, anti-republicanas e anti-parlamentares, que, a partir do final da Primeira Guerra Mundial, vão erguer a bandeira da defesa dos interesses da Nação. O Sidonismo, mesmo se apoiado por muitas destas tendências e apesar do seu projecto fortemente personalizado e autoritário, é ainda uma fase transitória a caminho de uma solução mais explicitamente nacionalista.

Entretanto, perante a incapacidade republicana, são cada vez mais os intelectuais que se sentem atraídos por um ideário nacionalista/patriótico que, embora algo ingénuo e místico na origem, já contém as sementes do que se seguirá. A Nação, ou a Pátria (conceitos que não são necessariamente coincidentes mas que, na prática, dão origem a projectos similares), está acima do indivíduo, que a ela se deve sacrificar, se necessário for, para a fortificar e fazer vingar.

«Por isso, uma Pátria é também um ser vivo superior aos indivíduos que o constituem, marcando, além e acima deles, uma nova Individualidade. Esta nova Individualidade representa consequentemente uma expressão da Vida superior à vida animal e humana. (...) Os seres não realizam em si o seu destino, mas naqueles a que sacrificam a sua existência. O rio é a morte de muitas fontes e o mar é a morte de muitos rios; mas o rio no mar é mar. A consciência humana é também a morte, o sacrifício de muitas vidas animais e vegetais inferiores a ela.

Assim o indivíduo sacrificado à Pátria fica também a ser Pátria.»²⁰⁰

Antes do 28 de Maio e da Revolução *Nacional*, assim baptizada para a posteridade por Salazar, serão movimentos como o Integralismo Lusitano²⁰¹ ou o Nacionalismo Lusitano²⁰² a lutar por uma solução política (no primeiro caso através da restauração da Monarquia, no segundo deixando a questão do regime algo em aberto) que procurará conjugar, em nome da tradição e da preservação da Nação, o nacionalismo com o autoritarismo.

O Estado Novo representa um reforço da apologia dos elementos étnicos da identidade nacional. Sendo um exemplo extremamente claro daquilo que diversos autores consideram ser uma apropriação selectiva do passado, transformando em seu proveito o que se toma como a herança ancestral dos antepassados, o nacionalismo português deste período teve a sua missão

²⁰⁰ Teixeira de Pascoaes (1998), *Arte de Ser Português*. Lisboa: Assírio e Alvim, pp. 23, 27.

²⁰¹ Stewart Lloyd Jones (1998), *Action Française and Integralismo Lusitano* (texto disponível em www.cphrc.org.uk)

²⁰² António Costa Pinto (1989), "O Fascismo e a Crise da Primeira República – Os Nacionalismos Lusitanos (1923-25)" in *Penélope*, nº 3, pp. 43-62.

muito facilitada quer pelas próprias características da Nação, quer pelos antecedentes oitocentistas (muito em especial republicanos) e do primeiro quartel do século XX (caso do Integralismo).

A Grande Exposição do Mundo Português é o culminar de um projecto de (re)invenção de uma portugalidade imperial que (falsa e instrumentalmente) se pretende multicultural. O património arquitectónico é reconstruído de acordo com o mito. Os castelos medievais são restaurados como se fossem ilustrar histórias de cavalaria; quando não existem nas actuais sedes de concelho os pelourinhos são construídos de raiz, copiando a matriz manuelina; as igrejas românica e góticas recuperam a traça, tida como primitiva, definida pelos livros, seleccionando-se os elementos acrescentados pela acção dos homens ao longo do tempo que devem manter-se. A acção restauradora da Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais prolongar-se-á para além de 1940 de acordo com as mesmas ideias mestras.

«(...) alguns desses abusos de enxertias e sobreposições, em épocas e estilos desiguais dos primitivos desses monumentos, passaram, por seu turno, a ser novos padrões de Arte e de História, com direito a serem respeitados, e que conviria, portanto, resolver com igual amor, conservando-os e apenas os expurgando de futilidades.

Chegada a hora da consciência nacional nestes problemas, sob freimas de cultura artística renascida doutras de ordem política, houve que os reabilitar, solidificando-os e restaurando-os, e reconduzindo-os, quanto possível, à trama e expressão originais.»²⁰³

O país é recoberto de cruces de Cristo, esferas armilares e escudos de Portugal, os três símbolos maiores de uma imagética nacionalista.

Nas publicações associadas ao evento, em particular, nos documentos oficiais produzidos para o efeito encontramos também esse esforço de reinvenção de Portugal de acordo com os mitos das origens e com base em momentos fortes associados à conquista ou preservação da independência nacional. Como em outras paragens, a História torna-se o (pretenso) fundamento da propaganda. E a repetição fará entranhar a lenda no imaginário colectivo, enquanto a omissão tentará fazer esquecer o que é inconveniente para o novo projecto nacional:

«Existe como que uma ‘falsa história’, não no sentido de não ter existido, mas no sentido de ter significado um desvio da nação relativamente ao seu ‘rumo natural’. Esses acontecimentos são então silenciados ou, na melhor das hipóteses, negativizados. A ‘verdadeira história’ será então feita daqueles momentos onde a nação se reencontra consigo própria e que constituem, de resto, os alicerces da sua especificidade.»²⁰⁴

²⁰³ Folheto *15 Anos de Obras Públicas – 1932-1947. Monumentos Nacionais*.

²⁰⁴ Luís Cunha (2001), p. 131.

No dia 2 de Junho de 1940, Carmona discursa na Câmara Municipal e dá uma das múltiplas variantes do discurso oficial sobre a História e virtudes da Nação:

«Há oito séculos que a Nação existe; nenhuma outra na Europa, pode dizer-se, tem mais antigo brasão, nem definiu mais cedo os seus limites geográficos e criou um espírito nacional, uma individualidade inconfundível. E se esta antiguidade é bastante para lhe dar nobreza velha a sua origem é ainda mais antiga, porque a reconquista é a restituição aos que, com fisionomia própria, já muitos séculos antes ocupavam o território.

A individualidade vem-lhe da natureza, mas ultrapassa os traços da terra, da economia ou da defesa, porque é nos sentimentos que encontra a sua causa mais forte. É uma alma e um corpo mais é mais alma do que corpo (...). Por isso nunca houve aqui divisões profundas; a diversidade das ideias e dos sentimentos foi sempre accidental e nenhuma visou a modificar o rumo do destino. Pelo contrário, esta individualidade, histórica, ideológica, espiritual, gerou um pensamento uno e direcção una, pois todos, desde o começo, caminharam para um objectivo comum, como se fôssem predestinados para realizar a mesma missão. Por isso, esta obra, que é Portugal no tempo e no espaço, é de todos porque todos os que hoje vivem e os que viveram demandaram e demandam acima de tudo um objectivo comum: a glória e a granddeza de Portugal.»²⁰⁵

Entre a lenda e a realidade, imprima-se a lenda. Em especial se esta inventa uma união e uma concórdia essenciais que, em nome da Nação, interessa ao regime. Dois dias depois, e a vez de Salazar discursar em Guimarães, na cerimónia comemorativa da fundação da nacionalidade:

«A Pátria Portuguesa não foi o fruto de ajustes políticos, criação artificial mantida no tempo pela acção de interesses rivais. Foi feita na dureza das batalhas, na febre esgotante das descobertas e conquistas, com a fôrça do braço e do génio. Trabalho intenso e ingrato, esforços sobrehumanos na terra e no mar, ausências dilatadas, a dor e o luto, a miséria e a fome, almas de heróis amalgamaram, fizeram e refizeram a História de Portugal. (...) Com a solidez das raízes seculares, ligados à História Universal, que sem nós seria ao menos diferente, sentimos com a glória desta herança as responsabilidades e o dever de aumentá-la. Estamos aqui precisamente para confiarmos nos valores eternos da Pátria; e quando dentro de pouco - e nenhum de nós pode mais reviver êste momento - subir no alto do castelo a bandeira sob a qual se fundou a nacionalidade veremos, como penhor que confirma a nossa fé, a cruz a abraçar, como no primeiro dia, a terra portuguesa.»²⁰⁶

Esta será a imagem de Portugal que prevalecerá durante décadas e que, ao contrário do tentado pelos regimes anteriores, vai conseguir ser transmitida massivamente pela escola. O nacionalismo que em Portugal foi obrigado a viver longamente sem uma educação de massas vai finalmente encontrar o seu veículo principal de difusão.

²⁰⁵ *Comemorações Centenárias: Programa Oficial (1940)*. Lisboa: Comissão Executiva dos Centenários, sem paginação..

²⁰⁶ *Idem, ibidem*.

Um aspecto muito particular do desenvolvimento em Portugal de um ideário nacionalista transversal à sociedade passou exactamente pela relação problemática com o sistema educativo, que só muito tardiamente se pode considerar de massas e com capacidade para penetrar profundamente na população. Vai ser o Estado Novo que a conseguir, por fim, efectivar essa inculcação nacionalista no imaginário colectivo por via da Educação e, especialmente, pelo ensino padronizado de uma versão heróica da História-Pátria.

Esse é o aparente paradoxo, pois aquela que se pode considerar como a entidade nacional coerente e permanente mais antiga da Europa (mesmo se é esquecida por muitos dos que analisam os fenómenos do nacionalismo e da emergência dos Estados-Nação) é a que mais desafia as categorizações estabelecidas e aquela em que o nacionalismo só muito tarde encontra (e se serve) de um sistema educativo de massas e, mesmo então, de uma versão mitigada dessa mesma educação de massas, aspecto que mais adiante será analisado em maior detalhe.

Nos termos definidos pelas teorias modernistas do nacionalismo e da emergência dos Estados-Nação, é difícil categorizar Portugal. O desenvolvimento industrial é muito tardio e a incorporação das massas no exercício da cidadania política é irregular. Mas, se procuramos a correspondência entre um Estado, um território e uma população com uma herança comum (histórica, cultural, linguística), Portugal é o exemplo mais perfeito de um Estado-Nação. Porventura tenha sido esse carácter singular da nacionalidade portuguesa que lhe tenha permitido sobreviver longamente sem a necessidade de recurso a mecanismos de educação de massas para a inculcação de uma ideologia nacional baseada numa cidadania de matriz liberal. Os portugueses sabem que o são há muito, sem necessidade de isso lhes ser ensinado. O que alguns considerarão necessário ensinar-lhes é no que consiste ser português. E aqui entram em acção os mitos decadentistas e sebastiânicos, que todos parecem partilhar e que alguns projectaram no projecto de um *Quinto Império* vindouro.

Na prática, será tido como essencial ensinar aos portugueses que, de acordo com as vicissitudes da História, a nação portuguesa foi grande mas se encontra em (mais longa ou mais curta) decadência, mas que é possível esperança numa salvação regeneradora, só tendo mudado a face dessa salvação conforme os períodos – a República, Salazar e, por agora, a Europa.

Recapitulando, os momentos decisivos para a afirmação/fixação de uma nacionalidade portuguesa, nas suas variadas facetas, passaram pela criação de um poder político autónomo no século XII; pela consolidação do domínio e definição do território ao longo do século XIII e pela apropriação desse mesmo território pelo monarca, pelo estabelecimento do português

como língua oficial da Chancelaria com D. Dinis; pela defesa da independência política em 1383-85 com recurso a argumentos de carácter (pré-) nacionalista pelo esboço de criação de um Estado moderno, centralizador e uniformizador na medida do possível e pela tentativa de homogeneização legislativa do território nas primeiras décadas do século XVI; pela superação da segunda crise que ameaça a independência política do Estado português durante o período filipino, do qual se herdaram o sebastianismo e o decadentismo como traços essenciais da mentalidade portuguesa; pela diversidade do pensamento nacionalista no século XIX que evoluirá do romantismo para o patriotismo republicano e, por fim, pela deriva autoritária do nacionalismo na primeira metade do século XX, como resposta ao fracasso da I República, culminando no projecto salazarista do Estado Novo.

2. A EDUCAÇÃO COMO PROJECTO POLÍTICO EM PORTUGAL ATÉ 1900

«...e quando os Bachareis, ou Licenciados, que forem admitidos por terem as ditas informações, e certidões, não lêão bem, ou muito bem, por todos, ou ao menos por parte dos votos da Mesa, não serão consultados nos lugares de letras.» (Despacho de 31/Ago/1723)²⁰⁷

«Por resolução de Sua Magestade (...) foi servido moderar a que tinha tomado na fôrma de votar nos Bachareis, que lião nella, para que os que não fossem pela mayor parte della votados, em que lêão bem, ou muito bem, ficassem reprovados, mas se praticasse daqui em diante o costume antigo de votar.» (Resolução de 19/Abr/1733)²⁰⁸

A história dos avanços e retrocessos, decisões e indecisões, reformas, adendas e reapreciações a medidas anteriormente tomadas, é bem longa e rica em episódios na História do sistema educativo português. O exemplo acima é apenas um entre muitos e foi seleccionado principalmente porque antecede o período de maior agitação legislativa nesta área da acção governativa, quando os ímpetus reformistas se sucederam sem os resultados planeados, obrigando a numerosos recuos ou reformulações do anteriormente tido como adquirido.

A Educação tornou-se progressivamente, desde meados do século XVIII e do apogeu do Iluminismo, uma das questões centrais do discurso político e, mais do que isso, um dos instrumentos tidos como necessários e indispensáveis para a transformação da sociedade em todos os níveis. Em nome do Progresso, a Educação surgiu desde esse período, de forma explícita ou não, como uma componente essencial de qualquer projecto político tendente a reformar qualquer sociedade humana estabelecida.

No entanto, esta centralidade da Educação no **discurso** político nem sempre correspondeu a uma prioridade absoluta no plano da **acção** política. Particularmente em Portugal, foi durante muito tempo sensível um grande desfasamento entre as proclamações de intenções, mesmo ao nível da produção legislativa, e a sua efectiva concretização prática, nomeadamente no que se refere ao investimento público na Educação. Por isso, o caso português, é dos que com maior facilidade se enquadra no conceito de *construção retórica da Educação*²⁰⁹, porque a uma razoável precocidade do estabelecimento formal de uma escolaridade básica obrigatória correspondeu uma enorme lentidão na sua implementação.

uma explicação, algo simples mas não destituída por completo de fundamento, faz radicar a disparidade entre intenção e acção na relação com o poder político/Estado dos protagonistas dos projectos de reforma educativa. Quem está fora da esfera do exercício do poder tende a

²⁰⁷ *Colectânea de Legislação* (1985). Lisboa: Ministério da Educação, vol. 1, não paginado.

²⁰⁸ *Idem, ibidem.*

²⁰⁹ Soysal e Strang (1989).

apresentar propostas de renovação desse exercício e de alteração do *status quo*, mais que não seja porque considera esse equilíbrio um dos – ou o principal – obstáculos à sua ascensão ao poder (é o caso dos republicanos em final de Oitocentos), mas quem o detém pende naturalmente para o inverso, ou seja para manter o que existe, mais que não seja porque o considera essencial para a sua manutenção no poder.

Mas, como sempre, a explicação nunca é assim tão simples ou linear. Embora de forma que se pode considerar mais conservadora, os detentores do poder também usam a Educação, se não como estandarte, certamente como instrumento mobilizador do seu projecto político. E, como veremos mais adiante, isso ocorreu na nossa história contemporânea com alguma insistência, em especial no século XX, desde a República à actualidade.

Em Portugal, e muito particularmente no caso da Educação, a legislação sempre foi encarada como o instrumento privilegiado, a alavanca essencial, do Progresso. A produção legislativa foi sempre vista como o catalisador indispensável para o avanço da Sociedade, quando esta parecia estar adormecida ou em decadência. Perante a incapacidade da sociedade civil e da iniciativa privada, por si, assegurarem o desenvolvimento, o Estado optou, por regra, por intervir de forma legislativa, acreditando na capacidade do Verbo com a força de Lei alterar a situação existente. Como escreveu Joel Serrão, numa síntese esclarecedora do contexto da generalidade das reformas educativas portuguesas, com a qual concordamos em absoluto:

«...é fundamental pôr-se a claro que se verificou no Portugal Contemporâneo uma evidente correlação entre os ímpetus políticos instituidores da nova ordem político-social e os momentos privilegiados em que o Estado procurou criar um sistema de ensino.

(...) ora, entre nós, sempre aconteceu que tais ímpetus de avanço político e educativo acabaram por inscrever-se numa prática educativa morosa, inçada de dificuldades de toda a ordem, desde as financeiras, resultantes da penúria do Estado, até às culturais, oriundas do nível científico-pedagógico dos agentes de ensino recrutados ou recrutáveis.»²¹⁰

Se em alguns contextos, a legislação forneceu o estímulo que faltava para que algo se fizesse, raramente ela foi suficiente para resolver os problemas que pretendia. No caso da Educação, esta insuficiência foi normalmente por demais evidente, em virtude da falta de meios para passar da palavra à acção. Desde a reforma pombalina de 1772 sempre se tem feito sentir em Portugal de forma pesada a escassez dos recursos disponíveis, sejam eles financeiros ou humanos, para a implementação das ambiciosas reformas educativas delineadas como projectos políticos destinadas a combater o atraso educativo da nação²¹¹.

²¹⁰ Joel Serrão (1981), “Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino” in Silva e Tamen (1981), p. 23.

A rede escolar de lugares de ensino das primeiras letras estabelecida em 1772 e 1779 ficou um par de décadas por preencher por falta dos indispensáveis meios humanos para o efeito, assim como, por exemplo, muitos dos esforços liberais para densificar essa rede de estabelecimentos de ensino primário e para criar um ensino secundário à escala nacional esbarraram com a falta de meios materiais para colocar em funcionamento o que no papel parecia possível, necessário e indispensável para promover o progresso nacional.

Um traço recorrente na história do sistema educativo²¹² (público, mas não só) português é a impossibilidade desse sistema descolar decisivamente dos bloqueios e entraves existentes na sociedade envolvente, tornando-se o seu motor de desenvolvimento. Como constata Rogério Fernandes após a sua análise dos caminhos da escolarização até ao advento do regime liberal:

«A instituição escolar – bem como o sistema de ensino em que ela se integra – não ultrapassa nunca o conjunto de tarefas sociais postuladas num período social e histórico determinado. (...)A escola e a sociedade transforma-se conjuntamente num movimento histórico global.»²¹³

Portugal experimentou desde a segunda metade do século XVIII um progressivo atraso em relação aos principais parâmetros de desenvolvimento das nações do centro da sociedade industrial moderna, situação que foi sendo diagnosticada de forma sucessiva. Uma das principais soluções para combater esse atraso sempre foi encontrada na Educação, visto que, mais do que o atraso económico nacional, o atraso educativo foi percebido como a causa do crescente subdesenvolvimento nacional²¹⁴. Os lamentos sucederam-se desde final do século XVIII, percorrendo todo o século XIX e só sendo abafados durante o primeiro quartel do Estado Novo.

Se em algumas nações, a percepção do atraso conduziu à tomada de iniciativas que conduziram a um encurtar, ou mesmo à eliminação, da situação de atraso verificada, em

²¹¹ Adiante veremos que a excepção este panorama será a primeira fase do Estado Novo, em que se assume a escassez de meios na definição de uma política educativa que a generalidade dos historiadores da Educação consideram minimal e pouco ambiciosa. Em contrapartida, e pela primeira vez, ensaia-se um discurso positivo em relação às realizações do regime, silenciando-se as opiniões contrárias.

²¹² Assume-se aqui “sistema educativo” como equivalente de “sistema escolar”, visto que se irá abordar, quase em exclusivo, o sistema de estabelecimentos de ensino (públicos e/ou privados) reconhecidos ou certificados pelo Estado e contabilizados nas estatísticas oficiais como tal e não o contexto das comunidades familiares ou vicinais de carácter informal em que a função educativa ocorria em larga medida ainda em finais do Antigo Regime. Embora compreendendo a importância da distinção analítica entre os dois conceitos, o presente trabalho irá abordar um período em que o “sistema escolar” irá progressivamente alargar-se e tornar-se, na prática, sinónimo de “sistema educativo”. Cf. Rogério Fernandes (1998), “Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)” in Maria Cândida Proença, coord. (1998), *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri, p. 23.

²¹³ Fernandes (1994), p. 604.

²¹⁴ Jaime Reis (1993), “O Analfabetismo em Portugal no século XIX: Uma Interpretação” in *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 2, pp. 13-40.

Portugal isso não aconteceu. Em muitos casos, nem uma possível utopia das soluções apontadas justifica a incapacidade prática para as concretizar. Após a Regeneração e durante o Rotativismo, nem o alibi da instabilidade política pode ser alegado.

O principal problema sempre passou por uma evidente desadequação da produção legislativa relativamente aos meios mobilizáveis para a sua implementação ou, pelo menos, em relação à definição de prioridades com a despesa pública quando se chegava ao momento da elaboração dos Orçamentos de Estado. Embora alguns autores, como Jaime Reis, afirmem que a permanência de um elevado nível de analfabetismo na segunda metade do século XIX não se ficou a «dever à presença de barreiras materiais e humanas intransponíveis» (Idem, p. 22)²¹⁵ e que o investimento requerido para tal empreendimento não era superior às possibilidades do Estado português da época, a verdade é que a explicação não passa apenas pela falta de pressão da procura de um “mercado de bens culturais” pelas famílias, neste caso de um mercado educativo desenvolvido.

Mesmo tendo essa linha de argumentação um potencial explicativo muitas vezes subvalorizado nas abordagens mais tradicionais do atraso educativo português, penso que também é indispensável atendermos a um par de outros factores decisivos e que, em combinação com as fraquezas da procura da Educação como um investimento a prazo, constituem razões de peso para o não avanço da escolarização/alfabetização da população portuguesa.

Em primeiro lugar, temos a constatação de que, durante a maior parte dos séculos XIX e XX e permanecendo ainda no presente, as verbas dispendidas pelo Estado na Educação não apresentam o devido retorno em termos de resultados²¹⁶. Voltaremos a esta questão em diversos passos deste trabalho mas gostaria desde já de sublinhar o que, de forma implícita ou explícita, diversos relatórios e autores nacionais e internacionais já destacaram: em Portugal, a injeção de mais capitais no sector da Educação raramente produz os retornos desejados, quer por ineficácia do aparelho administrativo, quer por deficiências na definição das prioridades nas áreas de investimento no seio do próprio sistema, quer ainda por maiores ou menores distorções entre as necessidades concretas no terreno e as políticas unificadoras e homogeneizadoras definidas a nível central. O sistema educativo público português sofre de

²¹⁵ Idem. *Ibidem*, p. 22.

²¹⁶ Se analisarmos a curva de longa duração dos níveis de alfabetização em Portugal desde a primeira metade do século XIX até finais do século XX constatamos que a sua evolução parece quase desligada das oscilações no nível de investimento público no sector da Educação. Para os dados sobre as despesas do Estado ver Nuno Valério (1994), *As Finanças Públicas Portuguesas entre as Duas Guerras Mundiais*. Lisboa: Edições Cosmos; Ana Bela Nune (2003), “Government Expenditure on Education, Economic Growth and Long Waves: The Case of Portugal” in *Paedagogica Historica*, vol. 39. nº 5, pp.559-581.

há muito de diversos paradoxos, não sendo o menor deles, o aparente insucesso de políticas que, vistas no plano da sua formulação legislativa, parecem profundamente racionais e correctas nos seus princípios orientadores.

A verificação, logo no curto prazo, do insucesso das políticas educativas conduz ao segundo factor que agrava esse mesmo insucesso: a rápida sucessão de novos projectos de reforma educativa quando a anterior ainda não apresentou resultados, geradora de um clima de incerteza e instabilidade em todo o sistema e nos seus agentes, inseguros quanto à validade de um grande investimento ou envolvimento, pessoal ou institucional, em projectos que não sabem quanto tempo irão durar.

Luís Pereira Dias identifica 21 projectos de reforma educativa entre 1850 e 1880²¹⁷ o que, mesmo se só uma minoria teve tradução legislativa, demonstra como mesmo num período de estabilidade política o problema educativo português estava longe de gerar consensos quanto à melhor estratégia para o combater.

«... da teorização à construção da legalidade e daqui à realidade vão diferenças abissais. Generosas na definição dos princípios é com dificuldade que as elites liberais alcançam os consensos que permitem a aprovação dos projectos, mesmo num período de maior estabilidade.»²¹⁸

E este clima de incerteza fazia-se sentir principalmente no nível mais elementar da escolaridade, que devia ser a base de todo o sistema mas que seria sempre o mais frágil, volátil e descurado. Alguns cálculos apontam para um investimento anual de 8 reis por aluno do ensino primário no final do regime monárquico, contra 66 por aluno do ensino secundário e 269 por aluno do ensino superior²¹⁹.

Os responsáveis pelo relatório de 1844/45 do Conselho Superior de Instrução Pública tinham toda a razão quando destacaram um outro aspecto, de novo aparentemente paradoxal, do sistema educativo (público) português, que é o de ter sido criado do topo para a base, significando isso que as primeiras preocupações se prenderam com o ensino superior, reservado a estratos muito restritos da sociedade e por isso mesmo mais fácil de implementar, e só em último lugar com a instrução primária, à partida aberta a todos os que a ela pretendessem aceder e, embora de nível elementar, a que mais difícil se revelaria erguer pela extensão da rede requerida e pela quantidade do pessoal docente necessária.

²¹⁷ Luís Pereira Dias (2000), *As Outras Escolas. O Ensino Particular das Primeiras Letras entre 1859 1881*. Lisboa. Educa, pp. 141-143.

²¹⁸ Idem, *ibidem*, p. 137.

²¹⁹ Maria Cândida Proença (1997), *A Reforma de Jaime Moniz: Antecedentes e Destino Histórico*. Lisboa: Colibri, p. 81.

«A instrução primária, apesar de ser a que influi mais directamente na felicidade dos povos e que, por isso, é denominada, por excelência, nacional, porque dispõe o homem para os usos mais ordinários da vida, foi, contudo, a última que entrou no quadro da administração do Estado.»²²⁰

Com efeito, a reforma pombalina da educação elementar foi, como adiante veremos, a última que colocou em marcha e aquela que, durante a sua governação, teria menos tempo para revelar a sua eficácia, bem como os ímpetus reformadores liberais se foram saldando por sucessivos falhanços ou, pelo, menos, por uma notória incapacidade em conseguirem uma aceleração do processo de escolarização e alfabetização da população portuguesa.

Por outro lado, e apesar de se afirmar como um projecto político, a Educação nunca conseguiu gerar um verdadeiro consenso na elite política quanto à melhor forma de a desenvolver, em virtude das suas evidentes consequências no próprio plano político. Para além do contributo, desejado, para o desenvolvimento económico, a elevação do nível educativo da generalidade da população seria vista, desde cedo, como a única via possível para garantir os plenos direitos de cidadania aos indivíduos. Ora, neste aspecto particular, essas consequências não são encaradas por todos os quadrantes como positivas e vai-se travar uma batalha entre os que não receiam a incorporação das massas populares na vida política activa e uma tendência para a universalização (masculina, entenda-se) do sufrágio e aqueles que temem que, mesmo educadas, essas massas constituam uma ameaça à estabilidade do poder estabelecido se, de súbito, puderem interferir no processo político por via do sufrágio.

A democratização do ensino implicava, a curto ou médio prazo, uma gradual abertura/democratização da vida política e essa é uma consequência que muitos (mesmo os que repetidamente invocavam o atraso educativo como causa primeira da decadência da Nação) não encaram de ânimo leve, fossem eles conservadores temerosos de uma indesejada novidade ou progressistas receosos da manipulação dos novos eleitores, escolarizados mas não esclarecidos, por parte dos caciques locais.

Assim se vai formando uma coligação de interesses, nacionais e locais, que conseguirá opor-se à paixão de alguns e entravar um avanço mais rápido da alfabetização da população, tanto pela inércia como pela sistemática sub dotação financeira para a implementação das ambiciosas reformas educativas.

²²⁰ Relatório transcrito em Joaquim Ferreira Gomes (1985), *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, p. 26.

«Há a questão da despesa. Eu direi, que assim como se votam despesas de uma ordem material, assim como se criam tributos para as satisfazer, muito mais os deve haver para a instrução publica; eu digo que se devem crear ou augmentar os tributos para satisfazer ás despesas do ensino primario; se queremos educar os nossos filhos, é preciso não nos recusarmos a algum encargo.»²²¹

Não esqueçamos ainda que, a aos condicionalismos do lado da oferta, se deve ainda acrescentar a fragilidade da procura educativa na maior parte do país, facilmente explicável por uma ausência de políticas que incentivassem as famílias a investir da educação dos seus descendentes, demonstrando as suas vantagens. Sem estímulos adicionais, o peso da inércia e da tradição conduzia com naturalidade à perpetuação de práticas ancestrais em que a Escola não tinha um lugar de relevo e a Educação não era vista como um activo/investimento a prazo, mas apenas como um passivo imediato sem retorno previsível. Com este cenário, dificilmente seria possível inverter uma situação de crescente afastamento das médias europeias de escolarização, alfabetização ou literacia²²². Apenas demonstrando as vantagens (e não apenas as materiais) da obtenção de níveis educativos mínimos seria possível fazer acelerar o ritmo dos ganhos.

«À medida que relutantemente começam a conformar-se com a exigência de que a sua criança deve não apenas entrar na sala de aula mas permanecer lá durante anos, os pais têm uma crescente garantia de que ela irá ganhar a instrução básica da literacia que no passado estavam por vezes disponíveis para adquirir de outros fornecedores. E, pelo menos, as crianças mais capazes agora têm a perspectiva que as suas aulas podem fornecer-lhes o tipo de desenvolvimento imaginativo e de descoberta que antes apenas estavam disponíveis quando ouviam os contadores de histórias da família ou faziam jogos aventureiros nas ruas locais e nos campos.»²²³

Em sùmula, e como traços gerais, o sistema educativo/escolar português, em particular o seu sector público, pode ser caracterizado até finais do liberalismo monárquico por uma conjugação de factores negativos:

²²¹ Intervenção do deputado Tavares de Macedo na Câmara dos Deputados, *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão de 12 de Abril de 1854, p. 155.

²²² A este propósito, para além das tradicionais taxas de analfabetismo, são elucidativas as estatísticas sobre outros indicadores ligados à literacia como os calculados por David Vincent a partir dos movimentos postais, em que Portugal surge com consistência na cauda da Europa Ocidental e do Norte, lado a lado com a Espanha, e apenas à frente de países como a Roménia, a Hungria, a Grécia e a Rússia. Cf. David Vincent (2000) *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Cambridge: Polity.

²²³ Idem, *ibidem*, p. 56.

- Uma permanente inconstância/instabilidade no plano legislativo com sucessivas e constantes reformas educativas, de maior ou menor alcance, que mesmo concordando no diagnóstico da situação existente optam por diferentes estratégias de acção.
- Indefinição na classe política dirigente quanto ao lugar da Educação na escala de prioridades para o investimento do Estado.
- Uma profunda ineficácia em implementar e traduzir em resultados práticos as políticas definidas para o sector, o que traduz a incapacidade que o aparelho administrativo do Estado liberal penetrar com profundidade na sociedade.
- Elevados níveis de incerteza e insegurança nos agentes educativos no terreno (autarquias, docentes), que ao resguardarem-se de um maior investimento (material) ou empenhamento (pessoal) nas reformas propostas agravam as suas probabilidades de insucesso.
- Incompreensão das famílias, em particular nos meios rurais, quanto às vantagens de um investimento de anos na escolarização dos seus filhos.

Em seguida, como método para melhor enquadramento da situação da educação feminina no século XX, será feita uma retrospectiva necessariamente breve sobre as origens setecentistas do sistema educativo português e sobre a evolução dos seus indicadores mais significativos no século XIX, tanto nos seus aspectos globais como no parâmetro mais específico da participação feminina.

Por não ser o período cronológico central definido para o presente trabalho, esta síntese irá ficar a dever muito aos principais estudos realizados nas últimas décadas sobre as temáticas em causa, com destaque, entre outros, para os contributos de António Candeias²²⁴, António Nóvoa²²⁵, António Nóvoa e Ana T. Santa-Clara²²⁶, António de Sousa Fernandes²²⁷, Áurea Adão²²⁸, Filipe Rocha²²⁹, João Barroso²³⁰, Joaquim Ferreira Gomes²³¹, Luís Reis Torgal e

²²⁴ António Candeias, dir. (2004), *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX – Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

²²⁵ Nóvoa (1987,).

²²⁶ António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, coord. (2003), *“Liceus de Portugal” – Histórias, Arquivos, Memórias*. Porto: Edições Asa.

²²⁷ António de Sousa Fernandes (1992), *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução dos Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Dissertação de Doutoramento em Organização e Administração Escolar apresentada à Universidade do Minho (exemplar policopiado).

²²⁸ Adão (1982, 1984 e 1997).

²²⁹ Filipe Rocha (1984).

²³⁰ João Barroso (1995), *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica.

Isabel N. Vargues²³², Maria Cândida Proença²³³, Rogério Fernandes²³⁴, Rómulo de Carvalho²³⁵ e Rui Ramos²³⁶.

2.1. – O Marquês de Pombal e a Educação

Os historiadores da Educação convergem na consideração do período pombalino, e nas suas correspondentes reformas na área do ensino, como o momento do lançamento das origens de um sistema de ensino moderno em Portugal.

«A segunda metade do século XVIII é um período decisivo na história da profissão docente em Portugal. A acção reformadora empreendida sob a direcção do Marquês de Pombal contribui para a emergência de um sistema de ensino do Estado e à criação das condições necessárias à profissionalização da actividade docente.»²³⁷

«Em Portugal, as bases do sistema de ensino público controlado pelo Estado são postas em curso na segunda metade do século XVIII, no reinado de D. José I (1750-1777). O Marquês de Pombal, ministro de Estado, empreende uma reforma do ensino nos seus diferentes níveis, subtraindo-o ao domínio da Igreja e mais particularmente dos Jesuítas.»²³⁸

Concordo apenas parcialmente com estas apreciações.

É verdade que Pombal lançou as bases de um sistema educativo de tipo moderno, em tudo o que se relaciona com uma intervenção do Poder Central na criação de uma infraestrutura racional e uniformizadora de “estabelecimentos” de ensino e na definição de princípios norteadores padronizados para o seu funcionamento. Discordo, porém, que as reformas pombalinas contivessem verdadeiros elementos para o que se veio a denominar como a “democratização do ensino”, traço essencial dos projectos educativos de sucesso posteriores à Revolução Francesa e, consequentemente, das modernas sociedades de massas.

²³¹ Joaquim Ferreira Gomes (1986), “As Primeiras Mulheres que Frequentaram a Universidade de Coimbra (1891-1900)” in *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra*. Coimbra, vol. VIII, pp. 243-257; Idem (1987), *A Mulher na Universidade de Coimbra*. Coimbra: Livraria Almedina.

²³² Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues (1997), “O liberalismo e a instrução pública em Portugal” in *Os camiños hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 69-98

²³³ Proença (1997, 1998).

²³⁴ Fernandes (1994).

²³⁵ Carvalho (1996).

²³⁶ Rui Ramos (1988), “Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal Contemporâneo” in *Análise Social*, vol. XXIV, nº 103-104, pp. 1067-1145.

²³⁷ Nóvoa (1987), vol. I, p. 95.

²³⁸ Correia (1997), p. 137.

«Com a criação das escolas régias de ler, escrever e contar, o Marquês de Pombal não tinha em vista alfabetizar as classes populares mas tão-só beneficiar a nobreza de toga, os proprietários fundiários e a burguesia em geral. Aos rapazes que iriam seguir as artes liberais, aos que iriam preencher lugares na Administração pública, aos que iriam trabalhar no comércio e em algumas artes mecânicas bem como a alguns filhos de cultivadores proprietários e arrendatários.»²³⁹

Com Pombal, o esforço de reforma do sistema de ensino ainda está muito ligado à luta contra o monopólio clerical na Educação, em particular contra a posição dominante dos Jesuítas, e à defesa da laicização do ensino. A preocupação ainda está centrada em quem ensina e no que é ensinado, mais do que “a quem” é ensinado. O ensino continua explicitamente elitista e contrário a uma completa liberalização; no diploma que procede à reforma dos Estudos Menores excluem-se da sua frequência todos os indivíduos «que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris, que ministram o sustento aos povos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político», para quem bastavam as instruções dos respectivos párocos (Serrão 1981, 19). Com efeito, é errado procurar (e encontrar) em Pombal a semente de um sistema de ensino público “democrático”, no sentido corrente do termo, pois as suas intenções são diversas e estão ao serviço de uma modernização do ensino da aristocracia (Real Colégio dos Nobres) e da burguesia de negócios (Aula de Comércio) e contra o ensino tradicional dos Jesuítas, responsáveis por esse «escuro, e fastidioso Methodo, que introduzirão nas Escólas destes Reynos»²⁴⁰.

Por outro lado, e também não serei o primeiro a destacá-lo²⁴¹, a acção pombalina na área educativa é das que terá maior continuidade no reinado de D. Maria que, neste particular, não assume qualquer tipo de ruptura e, muito pelo contrário, procura aperfeiçoar os mecanismos criados anteriormente para a implementação de um sistema de ensino “básico”²⁴² da responsabilidade do Estado. A isto, acrescentaria ainda que, no essencial, o regime liberal mais não faz do que aprofundar as políticas centralizadoras e uniformizadoras do período pombalino.

A acção pombalina, em virtude das fortes reacções de adesão e rejeição que suscita, é muitas vezes analisada sob prismas que a distorcem, tanto para o bem como para o mal. Os seus defensores encontram em Pombal todas as raízes da modernidade educativa em Portugal, enquanto os seus detractores sublinham os aspectos limitadores à liberdade de ensino das suas

²³⁹ Adão (1997), p. 60

²⁴⁰ *Appendix das Leys Extravagantes Decretos e Avisos, Que se tem publicado do anno de 1747, até o anno de 1761* in *Colecção de Legislação* (1985). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura, vol. III, p. 265.

²⁴¹ Cf., entre outros, Nóvoa, 1987, I, p. 97.

²⁴² A propósito do que podemos entender como “Ensino Básico” veja-se Rogério Fernandes, (1981), “Ensino Básico” in Silva e Tamen (1981), pp. 167-190.

medidas. Ambas as posições têm a sua razão e uma visão mais desapaixionada da questão, se não se encontra equidistante dos extremos, oscilará entre eles conforme os aspectos particulares que estudemos. A governação do ministro de D. José é, ao mesmo tempo, sobreavaliada e incompreendida, sendo necessário distinguir entre o que nela corresponde à intenção teórica (produção legislativa) e o que se traduziu na prática (da implementação no terreno).

Uma das razões que está na origem da visceralidade das reacções à acção pombalina, bem como da sua própria dificuldade de implementação, passa pelo facto de a mesma ter seguido o que Margaret Archer classifica como uma «estratégia restritiva»²⁴³ no seu método de criação de um sistema de ensino controlado pelo Estado, destinado a substituir (aqui sem ser no sentido que Archer utiliza) por completo o aparato educativo dos Jesuítas anteriormente proibido.

Deste modo, Pombal suscitaria a veemente reprobção e oposiçao, à época e também para a posteridade, por parte de todos aqueles que estavam ligados ao grupo excluído mas, mais importante, enfrentaria as dificuldades práticas de tal estratégia, as quais são igualmente sumariadas por Archer:

«Embora as relações estruturais antecedentes tenham sido dissolvidas, o antigo grupo dominante foi apenas deposto e não substituído. Mesmo se um grupo assertivo sucede na implementação da restrição, ele pode não ser capaz de proceder à substituição [replacement, no original] dos meios facultados pelo antigo grupo dominante. (...) Porque a restrição aniquila simplesmente as provisões educativas existentes, a menos que a substituição tenha lugar imediatamente. Até que novos recursos, edifícios, manuais, professores treinados, etc, sejam fornecidos, é logicamente impossível que relações de interdependência sejam estabelecidas entre a educação e qualquer outra parte da estrutura social.»²⁴⁴

Relembre-se que a acção do ministro de D. José é, ao nível do ensino das primeiras letras, antes de mais disruptiva porque destrói, por via da restrição, o sistema existente, não passando para a sua imediata substituição. Só mais de uma década depois disso é ensaiado e, como veremos, com resultados limitados pois a carência de recursos, em, especial dos humanos, era notória. Pombal é, penso que de forma incontestada, o agente da modernidade na área educativa, no sentido da sua sistematização, racionalização e, muito em especial, da sua centralização e estatização. No entanto, e esse é um ponto mais aberto a discussão, é de igual modo o primeiro promotor do que já atrás referenciámos como a *construção retórica da*

²⁴³ Margaret Archer (1979), *Social Origins of Educational Systems*. London/Beverly Hills: Sage Publications, p. 146.

²⁴⁴ Idem, *ibidem*.

Educação, significando isso que a um aspecto pioneiro e precoce da produção legislativa corresponde um substancial atraso na sua implementação prática.

«A leitura atenta do alvará [de 28 de Junho de 1759] leva-nos a concluir que ele não estrutura, realmente, nenhuma reforma do grau escolar a que se destina, que é o das chamadas Escolas menores, assim denominado em oposição aos estudos superiores. O que nele se apresenta, se preceitua e se impõe, é uma diferente metodologia para aquele grau de ensino.»²⁴⁵

À tentativa de criação de um sistema de estudos secundários, seguir-se-ia a criação de uma estrutura para a educação da nobreza, o Real Colégio dos Nobres, pois, as primeiras preocupações reformadoras de Sebastião José de Carvalho e Melo centrar-se-iam, após o afastamento dos Jesuítas na criação das estruturas educativas necessárias à educação de uma elite aristocrática que se queria ilustrada para que melhor servisse o Estado absoluto.

«Com efeito, a reforma da Universidade prendeu-se directamente às necessidades de um Estado absoluto em vias de se “iluminar” e, portanto, carenciado de quadros à sua adequada sustentação e desenvolvimento. E, no tocante ao Colégio dos Nobres, como evitar esse projecto audacioso se (...) era necessário actualizar, “modernizando-a”, a educação da aristocracia, abrindo-lhe caminhos novos ao serviço do Estado onnipotente?»²⁴⁶

Na segunda metade do século XVIII a Educação sobe, talvez pela primeira vez, na escala das prioridades das famílias aristocráticas, em virtude das mudanças em decurso na organização do Estado e nas novas exigências colocadas a quem pretende ocupar um lugar de destaque. E, por seu lado, a educação das elites também se torna um assunto do interesse do próprio Estado, não devendo ser deixada apenas aos acasos e interesses das decisões familiares.

Como sublinha Nuno Gonçalo Monteiro na sua análise dos “Grandes” entre o início do reinado de D. José (1750) e o afastamento definitivo da ameaça miguelista de retorno ao absolutismo (1832), «no séculos das luzes, o problema da educação das elites adquire, como é bem sabido, uma relevância peculiar»²⁴⁷. No entanto, mesmo neste particular, o balanço da reforma pombalina seria algo desanimador, visto que poucas seriam as famílias a aderirem à nova instituição raramente para lá enviando os seus primogénitos, mantendo o seu percurso educativo nos moldes tradicionais de uma «educação doméstica, seguida do ingresso na instituição militar em idade precoce, na maior parte dos casos»²⁴⁸.

²⁴⁵ Carvalho (1996), pp. 429-430.

²⁴⁶ Joel Serrão (1981) “Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino” in Silva e Tamen (1981), p. 19.

²⁴⁷ Nuno Gonçalo Monteiro (1998), *O Crepúsculo dos Grandes – A casa e o património da aristocracia em Portugal (1750-1832)*. Lisboa: INCM, p. 519.

²⁴⁸ Idem, *ibidem*, p. 522.

No caso do nível mais elementar da Educação, a acção pombalina só chegaria em 1772, num momento já bem avançado da sua governação e quando o país se debatia com diversos problemas, entre os quais uma incapacidade financeira que, aliada à carência de meios humanos devidamente habilitados, tornava improvável a rápida execução de reformas de fundo promovidas pela administração central.

Mas, afinal, qual era a rede escolar no último quartel do século XVIII, depois das reformas de 1772 e 1779? Áurea Adão fornece-nos a resposta mais completa até à data, conjugando contributos anteriores e uma nova análise dos dados disponíveis:

Rede escolar de nível primário (1773-1779)²⁴⁹

Províncias	Lugares em 1773	Mestres pagos em 1778	Lugares em 1779	Lugares a funcionar em 1779
Entre Douro e Minho	81	23 (28,6%)	133	52
Trás-os-Montes	53	5 (9,4%)	65	37
Beira	149	27 (18,1%)	240	110
Estremadura	117	64 (54,7%)	166	113
Alentejo	69	17 (24,6%)	103	51
Algarve	13	2 (15,4%)	19	12
TOTAL	482	138 (28,6%)	726	375

A rede escolar delineada em 1772/73 vai demorar muitos anos a ser preenchida. Em 1778 só se recolhe notícia de estarem a ser pagos mestres em menos de um terço dos lugares criados. No entanto, em 1779, é delineada uma nova rede escolar, bem mais ambiciosa, que aumenta em cerca de 50% os lugares previstos. A avaliar pelos elementos disponíveis, o número de estabelecimentos a funcionar quase triplica no espaço de um ano, mesmo se temos a confirmação do funcionamento de apenas 375 dos 726 da rede definida pela nova lei (pouco mais de metade), o que equivale ainda a apenas 77,8% dos lugares previstos em 1772.

Uma outra evidência deve ser sublinhada: suficiente ou não para responder à procura das populações, a rede escolar definida pelos diplomas produzidos corresponde, com ligeiros desvios, à estrutura demográfica do território, de acordo com os dados disponíveis na época²⁵⁰. Apesar da eventual lentidão no preenchimento dos lugares previstos, a verdade é que se procura uma cobertura racional do território continental, com poucas distorções.

²⁴⁹ A partir de Adão (1997), pp. 76, 78.

²⁵⁰ Joaquim Veríssimo Serrão (1970), *A População de Portugal em 1798. O censo de Pina Manique*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian; José Vicente Serrão (1992) "O quadro humano" in *História de Portugal. IV volume – O Antigo Regime (1620-1807)*. Lisboa: Estampa.

Rede Escolar e População no final do Século XVIII²⁵¹

Províncias	Lugares em 1773	População em 1768	Lugares em 1779	População em 1798
Entre Douro e Minho	16,8%	24,7%	18,3%	24,3%
Trás-os-Montes	11,0%	8,7%	8,95%	8,5%
Beira	30,9%	29,9%	33,05%	30,1%
Estremadura	24,3%	21,7%	22,9%	23,5%
Alentejo	14,3%	11,5%	14,2%	10,2%
Algarve	2,7%	3,4%	2,6%	3,4%

Os maiores desfasamentos entre rede escolar e população verificavam-se, e veremos que de forma compreensível, no Minho e Alentejo. Enquanto na região minhota o desvio negativo da rede escolar se ficaria a dever ao povoamento disperso e à contiguidade de pequenos núcleos habitacionais que não justificariam, por si mesmos, a existência de vários estabelecimentos de ensino numa área pequena o que levaria à agregação dos alunos de diversas localidades num único lugar, no Alentejo o desvio positivo justificar-se-ia exactamente pelas razões inversas, ou seja, o povoamento concentrado e a grande distância entre os núcleos habitacionais implicavam a criação de lugares em todas as povoações que, com uma população mínima para o efeito, não dispusessem de qualquer estabelecimento a uma distância razoável.

Eram pequenos estes primeiros passos na criação de um sistema público de ensino primário e secundário, mas não deixavam de ser bastantes precoces à escala europeia²⁵². As condições para o arranque estavam criadas. Os problemas viriam depois, não sendo Portugal capaz de acompanhar o ritmo da generalidade dos outros Estados da Europa Atlântica e Central, perdendo mesmo para as nações mediterrânicas, tradicionalmente menos desenvolvidas neste sector da sociedade.

2.2. – O Liberalismo Oitocentista e a Educação

«A instrução necessária para a vida positiva, quere-se fácil e elementar, singela e comum. A ciência que está ao alcance do povo é a melhor de todas»

Ao longo de todo o século XIX, o discurso em torno da questão educativa é um dos que vai ganhando maior volume e uma maior intensidade no debate político e na opinião publicada.

²⁵¹ A partir de Adão (1997), pp. 76, 78 e Serrão (1992), p. 59.

²⁵² Vicent (2000), p. 30.

São numerosos e insistentes os apelos feitos para tornar a Educação uma questão central na política de investimentos do Estado, pois vai-se tornando praticamente consensual que ela se afigurava essencial para combater o crescente atraso em que o país se ia encontrando em comparação com as nações europeias mais ricas e de maior projecção internacional.

No entanto, ao longo de toda a Centúria de Oitocentos se vai verificar um profundo desfasamento entre o diagnóstico quase unanimemente feito, as receitas para a cura, apenas ligeiramente discordantes, e a efectiva capacidade de concretizar as medidas propostas.

Se num plano panorâmico é fácil considerar que existe uma divergência insanável entre a retórica discursiva e a prática efectiva, quando nos envolvemos na análise mais detalhada das circunstâncias mais particulares do avanço da rede escolar, constatamos como a escassez de meios disponíveis ou mobilizados, o emaranhado burocrático, as disputas de competências e mesmo as desconfianças pessoais e institucionais, explicam muita da lentidão como vão sendo supridas as carências nacionais em termos de oferta educativa. Como muito bem afirma Rui Ramos, naquela que é uma das análises mais notáveis do processo de alfabetização em Portugal desde o século XIX,

«... a alfabetização não foi apenas o produto da oferta e da atracção que estas puderam ter. A alfabetização foi, antes disso, o resultado da opção dos indivíduos em determinadas situações. A alfabetização de certos grupos socioprofissionais – como os clérigos, os burocratas ou os comerciantes das cidades – devia-se certamente ao papel que a escrita tinha ou veio a ter nas actividades a que se dedicavam. Mas a alfabetização – sobretudo a alfabetização de massas – foi também o produto de complexos processos socioculturais a que demos o nome de ‘vulgarização cultural’.»²⁵³

A alfabetização, ou o combate ao analfabetismo e respectivos resultados, deve ser visto não como um processo uniforme, à escala nacional, mas como o resultado compósito de muitos processos, desenvolvidos a outros níveis, sociais e ou geográficos, no plano local ou no âmbito das políticas de promoção social de determinados estratos da população.

Para além disso, deve distinguir-se o que foram sendo os discursos sobre a realidade no sentido de a transformar e essa mesma realidade, não esquecendo os testemunhos dos que, mais do que agentes foram meros observadores das mudanças que (não) sucederam. Do mesmo modo, há que relembrar as diversas as mediações existentes entre as leis escritas e as suas determinações melhor ou pior delineadas, mais ou menos conscientes das capacidades do aparelho de Estado as concretizar e o que foi sendo a sua efectiva implementação.

²⁵³ Ramos (1988), pp. 1112-1113.

Por isto e não só, devemos dividir com alguma clareza o que foi sendo a análise do que cedo se percebeu ser o problema educativo, o que se foi acumulando em termos de legislação visando resolver a situação e o que efectivamente foi sendo feito e em que condições, com que efeitos em que zonas do país e com que adesão por parte dos diferentes grupos sociais.

Para isso, um caminho é começar pelos múltiplos diagnósticos da situação e pelas vozes que foram reclamando para a Educação um papel central nas políticas do Estado.

Os autores antologados por Alberto Ferreira²⁵⁴ são um bom começo para esta tarefa, pois neles se colhem visões que, sendo concordantes na importância concedida ao papel da Instrução, nem sempre são concordantes quanto à forma como concebem a sua forma de expansão e os próprios destinatários.

O primeiro autor referido, Francisco Solano Constâncio, é um claro e directo herdeiro do discurso iluminista do século XVIII, pois encontra na inteligência humana o instrumento essencial para o avanço da civilização e tem uma visão muito racional e pragmática do que deve ser a chamada instrução pública:

«A instrução pública bem regulada em todos os seus graus, desde o ensino elementar até o das ciências, e assentada sobre a conveniente aplicação da teoria à prática, é a base mais sólida da prosperidade das nações e da força dos seus governos.»²⁵⁵

Aqui se encontram aliadas, várias das ideias que se voltarão a encontrar cruzadas durante muitas das décadas seguintes, ou seja, as de Educação, Desenvolvimento Económico e Progresso Político. O factor educativo é considerado central para o sucesso económico e político de uma nação pois permite a formação de trabalhadores e elites mais instruídas, assim como de cidadãos mais conscientes das suas opções e mais capazes de participarem de forma activa e positiva na vida pública. A crença nas virtudes reprodutoras do próprio saber levam a um entusiasmado optimismo, claramente imbuído das crenças iluministas:

«Um princípio de instrução é quanto basta para excitar nos homens dotados de engenho e do ardor de saber o desejo de penetrar mais além do que nas suas primeiras instruções puderam alcançar; e uma vez tomado o trilho da investigação, logo a emulação e até o interesse esporeiam a prosseguir com vigor e afoiteza: os que já sabem, procuram saber mais, e os que têm pejo de ignorar, depressa aprendem.»²⁵⁶

²⁵⁴ Alberto Ferreira (1971), *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1º volume.

²⁵⁵ Transcrito em Alberto Ferreira (1971), vol. I, p. 91.

²⁵⁶ Idem, *ibidem*, p. 92.

Do mesmo ano de 1818, e igualmente de um exilado em Paris, é outro testemunho, neste caso de Cândido Xavier, talvez menos ditado pela herança das Luzes, mas por certo de igual modo convencido do papel da Educação como meio para os povos alcançarem a felicidade e, mais do que isso, como motivo para a conjugação de esforços das várias nações numa missão comum de desenvolvimento:

«Que majestoso espectáculo ! Ver hoje suceder entre os governos a uma confederação e a uma luta terrível, esta bela confederação e esta nobre luta para conquistar os princípios de uma boa educação moral, espectáculo tanto mais honroso, quanto tem por único objectivo a dignidade das nações, a feliz existência dos povos e a prosperidade dos estados.»²⁵⁷

Entre as personalidades que viriam a marcar os primeiros tempos do regime liberal, Mouzinho de Albuquerque e Almeida Garrett foram quem mais se dedicou à abordagem dos assuntos educativos²⁵⁸, embora com perspectivas algo diferentes sobre qual devia ser o papel do Estado na instrução dos jovens: Garrett considerava que, por regra e exceptuando os casos de crianças e jovens entregues ao Estado por carência por eles se responsabilizasse, competia em exclusivo às famílias durante as duas primeiras (infância e puerícia) das quatro épocas da vida dedicadas à instrução providenciar a necessária educação física, moral e, a partir de determinado ponto, intelectual da sua descendência²⁵⁹. Só depois entraria em cena um sistema de ensino público que o livro primeiro do seu tratado apenas anuncia²⁶⁰.

Já Mouzinho de Albuquerque parece reservar ao Estado um papel mais interventivo, e na esteira de um liberalismo mais radical, considera que esse papel deve ser completamente regenerador e, por isso mesmo, erguer todo um novo sistema que acabe com os vícios enraizados e com os preconceitos instalados:

«Não espereis, senhores, regenerar a instrução pública com medidas e providências parciais que, sem atacar os vícios radicais, serão mais cedo ou mais tarde sufocadas pelos rebentões estéreis que brotarão continuamente de uma raiz corrompida. Quando o edifício peca nos alicerces, em vão se lhes variam ou reparam nos cumes. Convém só demoli-lo e, aproveitando os materiais, se os há bons, coordená-los debaixo de um plano regular, isento dos vícios radicais dos primeiros fundamentos.

²⁵⁷ *Ibidem*, p. 98.

²⁵⁸ Destaque para Mouzinho de Albuquerque e das suas *Ideias sobre o estabelecimento da Instrucção Publica dedicada á Nação Portuguesa e oferecida aos seus Representantes*, de 1823 ou do tratado *Da Educação* de Almeida Garrett, de 1829, curiosamente tendo ambos publicado os seus trabalhos além-fronteiras, o primeiro em Paris e o segundo em Londres.

²⁵⁹ Almeida Garrett (1829), *Da Educação*. Londres, Sustenance e Stretch. p. xvi-xvii.

²⁶⁰ *Idem, ibidem*, pp. xxii-xxiii.

Ó receio de chocar os prejuízos de atacar os interesses de quaisquer particulares ou corporações não deve tolher as vossas resoluções.»²⁶¹

Mas apesar deste inflamado apelo aos deputados da Nação e não obstante a importância atribuída aos problemas educativos, ou de “instrução pública”, por parte de alguns dos mais destacados vultos do liberalismo, na Constituição de 1822 as questões educativas surgem apenas no parágrafo 237 (em 240) do título IV dedicado aos «estabelecimentos de instrução publica e de caridade». Afirma-se aí que «em todos os logares do reino, onde convier, haverá escolas sufficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade Portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever, e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis»²⁶². Nos documentos constitucionais seguintes, estas questões são abordadas de forma ainda mais sumária, mesmo se surge pela primeira vez com dignidade constitucional a gratuitidade da frequência do ensino primário: a Carta Constitucional de 1826 (parágrafo 30 do artigo 145) limita-se a afirmar que «a instrução primaria, é gratuita a todos os Cidadãos»²⁶³, enquanto na Constituição de 1838 se afirma, nos artigos 28 e 29, que é garantida «a instrução primaria é gratuita» e que «o ensino público é livre a todos os Cidadãos, com tanto que respondam, na conformidade da lei, pelo abuso deste direito»²⁶⁴.

No que diz respeito à legislação ordinária, após os avanços e recuos verificados até 1835 (ano da tentativa de reforma do sistema educativo por parte do ministro Rodrigo da Fonseca Magalhães) resultantes, em boa medida, da grande instabilidade política, assumem especial relevo as reformas de fundo de Passos Manuel (1836) e Costa Cabral (1844).

De acordo com a introdução ao decreto de 15 de Novembro de 1836, é afirmado que «a reforma geral dos Estudos é a primeira necessidade da época actual, e assim o tem reconhecido o Corpo Legislativo, e todos os bons Portuguezes, que se interessam pela civilização, e aperfeiçoamento intellectual, e moral da Nação»²⁶⁵, determinando-se que «o Estabelecimento de Escólas Primarias é livre a toda a pessoa, ou Corporação, com tanto que participe por escripto ao Administrador do Concelho o local da Escóla» (Idem, artº 2º). O Estado compromete-se, para obviar às carências que possam subsistir a abrir escolas «em todos os logares, aonde possam commodamente concorrer sessenta meninos, pouco mais ou menos» (Idem, artº 4º)

²⁶¹ Transcrito em Alberto Ferreira (1971), p. 116.

²⁶² *Constituições Portuguesas* (1992), p. 97.

²⁶³ *Ibidem*, p. 149.

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 162.

²⁶⁵ *Reformas do Ensino em Portugal – 1835-1869* (1989), p. 37.

No essencial, a reforma de 1844 não altera de forma muito profunda o quadro existente, apenas parecendo querer revigorar uma situação que ainda não correspondia ao desejado, mesmo se o diploma datado de 20 de Setembro é mais vago do que o de 1836 quanto aos critérios de expansão da rede escolar, apenas afirmando que «o Governo poderá crear as Escolas, que fôrem necessarias»²⁶⁶.

Apesar destas reformas legislativas, em 1838, Alexandre Herculano continuava muito céptico quanto aos avanços nesta área, colocando em causa a eficácia e o alcance prático da acção governativa.

«Ainda não houve em Portugal uma só providência governativa a bem da verdadeira instrução. A verdade desta proposição se encontra em todas as reformas de instrução pública feitas no nosso país desde o tempo do marquês de Pombal. Não remontamos mais longe, porque escusado fora esperá-lo antes da época desse homem, tão grande tirano e imoral. Ainda hoje, se exceptuarmos as escolas do ensino primário, instituídas não pelo governo, mas por uma sociedade, que se tem feito a bem da instrução popular? – Nada, absolutamente nada.»²⁶⁷

Alguns anos depois, o mesmo autor continuava a clamar pela necessidade de uma instrução que ele pretendia principalmente na esfera pública, pois a sua visão era a de que só cidadãos instruídos permitiriam a existência de um corpo de eleitores esclarecidos.

«Esta instrução é indubitavelmente uma garantia mixta, geral e individual. Só ella pode assegurar a espontaneidade e a independencia do elemento capital dos governos representativos – a eleição; porque só a illustração pode fazer conecer aos eleitores que a votação neste ou naquelle individuo para seu representante é o acto mais solemne e grave da vida pública, e que, se disso fizer jogo ou favor, faz um favor e jogo da sua felicidade futura e da de seus filhos.»²⁶⁸

Alexandre Herculano era um dos que consideravam que a Instrução, e no seu caso especificamente a Instrução Pública, promovida pelo Estado, era o único verdadeiro caminho para erguer uma corpo de cidadãos conscientes dos seus direitos e da forma de melhor os exercer em favor do bem comum. Para Herculano, assim como para outros, era ao Estado que competia alargar a instrução de todas camadas sociais e, em simultâneo, definir os seus objectivos e conteúdo.

A construção de um estado liberal e a concessão de direitos políticos só poderiam ter os seus efeitos regeneradores sobre a vida nacional se tudo isso fosse acompanhado pela “ilustração”

²⁶⁶ *Ibidem*, p. 116, artº 5º.

²⁶⁷ Transcrito em Alberto Ferreira (1971), p. 149.

²⁶⁸ Alexandre Herculano (1901, texto original de 1841), “Instrução Pública” in *Opúsculos*. Lisboa. Tavares Cardoso e Irmão – Editores, tomo VIII, pp. 111-112.

dos outrora súbditos, que não existia problema serem pasto de crenças e preconceitos ancestrais, mas agora cidadãos, que era necessário estarem receptivos às novas ideias e usos da vida pública. A Instrução era assim, não apenas um imperativo do presente, mas um legado para o Futuro e as gerações vindouras.

«Considerada como garantia individual, a instrução primaria realisa o direito, que tem qualquer cidadão, de aperfeiçoar o seu entendimento, não só para se ajudar desse aperfeiçoamento no genero d'industria a que dedica e pelo qual obtem o pão quotidiano, mas tambem para poder avaliar o estado das cousas publicas, os actos e as opiniões dos que governam e legislam, erguendo-se assim de feito á dignidade de homem livre.»²⁶⁹

«É um legado que entregamos em vida; é a herança de nossos filhos. (...) Expliquemo-nos. A instrução elementar será de todos para a geração nova, se dispusermos dos meios que temos sem outro esforço mais do que uma pouca de fé. E a fé, que ainda é tibia, virá de per si, firme e bem firme quando se vir que se não gastam 6 ou 7 anos para aprender a ler, escrever e contar.»²⁷⁰

Mas o Estado estava longe de (estar em condições de) cumprir tão ambiciosa missão. Por essa altura, o sistema educativo português ainda se encontrava, no que diz respeito às aprendizagens básicas, fortemente dependente da iniciativa particular. De acordo com o levantamento feito para o ano lectivo de 1843/44, as aulas particulares representavam 47,1% das escolas em funcionamento, abrangendo 30,5% da população escolar.

Rede escolar primária pública e privada (1843/44)²⁷¹

Província	% Aulas Particulares	% Alunos em Esc. Part.
Minho	71,3	46,5
Trás-os-Montes	47,7	25,8
Beira	26,5	10,5
Estremadura	49,4	38,7
Alentejo	32,1	19,9
Algarve	47,4	33,1
Portugal Continental	47,1	30,5

Como se constata facilmente, a iniciativa particular era mais fraca nas províncias da Beira e Alentejo, tradicionalmente das mais pobres do país, enquanto no Minho e Estremadura o seu

²⁶⁹ Idem, *ibidem*, pp. 112-113.

²⁷⁰ Luís Filipe Leite (texto de 1852), transcrito em Alberto Ferreira (1871), p. 165.

²⁷¹ Gomes (1985), p. 18, a partir dos relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública.

peso era decisivo para o funcionamento do sistema. Em 1847/48, a situação tinha-se modificado muito pouco a avaliar pelos indicadores disponíveis sobre as matrículas dos alunos em escolas públicas (≥ 45500) e aulas particulares (18786, representando 29,2% do total).

A evolução nas décadas seguintes seria no sentido de uma crescente estatização da rede escolar, verificando-se a progressiva (e desejada por Herculano e alguns outros) apropriação da Instrução Pública pelo Estado numa estratégia já mais próxima da que Margaret Archer classifica como “substitutiva”:

«[A] substituição é uma tentativa de afastar um grupo dominante existente desvalorizando o seu monopólio da oferta educacional através da competição do mercado. Aqui o grupo assertivo desenvolve e fornece novas escolas e professores, esperando forçar o mercado educacional e deste modo impôr a sua própria definição de instrução.»²⁷²

Ao longo da segunda metade do século XIX, herdeira do conflito de Pombal com os Jesuítas, a grande disputa seria em torno do papel que a Igreja continuava a ter no sistema de ensino e da sua influência benéfica, para uns, ou perniciosa, para outros. A discussão manter-se-ia durante décadas, resistindo até ao período republicano. Entre muitos outros episódios, a discussão realizada em 1854 acerca da necessidade de “reformatar” a reforma de 1844 daria voz aos dois tipos de argumentos, que alguns ainda tentavam conciliar em fórmulas mais ou menos engenhosas, como a do deputado Joaquim da Cunha Rivara, que recorreria à distinção muito em voga entre instrução e educação:

«Sr. Presidente, o professor é o mestre da instrução, assim como intendo que o sacerdote é o mestre da educação. O professor não é propriamente educador, educa pouco, instrue mais. O sacerdote é como o chefe de família, educa mais do que instrue. Parece-me que assim se podem discriminar os dois actos de educar e de instruir, e de vêr qual destes dois actos incumbe a um e a outro.»²⁷³

Mas apesar dos esforços do Estado, o sistema de ensino público continuava ainda muito dependente de iniciativas que complementassem o esforço público.

«As escolas particulares, as que já existiam e as que continuaram a surgir, procuraram colmatar a insuficiência da oferta estatal, face à procura existente.

²⁷² Archer (1979), p. 157.

²⁷³ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão de 12 de Abril de 1854, p. 145.

(...) A criação de novas escolas por parte do Estado, apesar considerável aumento verificado na segunda metade de oitocentos, nunca conseguiu satisfazer as diferentes necessidades sociais nem em termos qualitativos nem quantitativos.»²⁷⁴

De acordo com os cálculos de Rui Ramos, apenas na primeira metade da década de 60 e na segunda metade da de 70²⁷⁵ seria acelerado o ritmo de criação de novas escolas. De resto, a relativa ausência de pressão por parte da procura e o fraco aproveitamento dos alunos matriculados serviam como argumento para não proceder a mais vultuosos investimentos²⁷⁶. Sinal da debilidade da iniciativa pública é o facto de o plano mais sistemático e simbólico de construções escolares das últimas décadas de Oitocentos²⁷⁷ e aquele que permita a referida aceleração na construção de novas escolas se ficar a dever a um particular, Joaquim Ferreira dos Santos, Conde de Ferreira e Par do Reino, que no seu testamento deixaria um avultado legado destinado à edificação de 120 escolas para o ensino elementar:

«Convencido de que a instrução pública é um elemento essencial para o bem da sociedade, quero que os meus testamenteiros mandem construir e mobilar cento e vinte casas para escolas primárias de ambos os sexos nas terras que forem cabeças de concelho, sendo todas por uma mesma planta e com acomodações para vivenda do professor, não excedendo o custo de cada casa e mobília a quantia de um conto e duzentos mil réis; e pronta que esteja a casa, será entregue à junta de paróquia em que fôr construída; mas não mandarão construir mais de duas casas em cada cabeça de concelho e preferirão aquelas terras que bem entenderem (...).»²⁷⁸

Quando se acompanha, a partir de então, a instalação de novas escolas pelo país, verifica-se com facilidade como o legado do Conde de Ferreira seria em muitas zonas bem mais importante do que o papel do Estado, central ou local, mesmo quando são estabelecidas parcerias entre diversas instituições, públicas e/ou privadas.

Em 1867, o Estado procuraria saber qual era a situação verificada ao nível da construção de novos estabelecimentos de ensino nos diferentes distritos. As respostas quase todas chegariam no final do ano, embora algumas só fossem recebidas em 1868 (caso de Lisboa) e 1869 (caso de Aveiro)²⁷⁹.

²⁷⁴ Dias (2000), p. 138.

²⁷⁵ Rui Ramos (1993), "O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal (Séculos XIX e XX)" in *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 2, p. 50.

²⁷⁶ Idem, *ibidem*, p. 51.

²⁷⁷ O plano de construção das escolas que ficaram conhecidas como do "tipo Adães Bermudes", a partir do nome do arquitecto responsável pelo seu projecto, embora lançado em 1898, só produziria os seus efeitos já em pleno século XX.

²⁷⁸ Transcrito em *Muitos Anos de Escolas, Vol. I - 1ª parte - Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941* (1987). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura-Direcção Geral dos Equipamentos Educativos, vol. I, p. 53.

²⁷⁹ IAN/TT, Ministério da Instrução Pública, caixa 183 (nº 720), processos nº 39 a 56.

No total, de onde se exclui o distrito de Braga que mandaria um ofício a declarar não ter recebido ainda os mapas dos administradores dos concelhos, encontravam-se em construção 86 novas escolas, 21 (24,4%) das quais apenas com o dinheiro do legado e outras 34 (39,5%) com uma comparticipação variável do Estado Central ou das Câmaras e Juntas de Paróquia, mas quase sempre muito inferior aos 1200\$00 das quatro prestações garantidas pelo legado. Apenas a cargo do Estado, no caso quase só as Câmaras Municipais e as Juntas de Paróquia, estavam apenas a ser construídas 15 escolas (17,4%), o que era pouco mais do que faziam os próprios particulares que às suas custas erguiam 10 (11,6%) dos estabelecimentos.

Se juntarmos ainda as duas escolas que estavam ser feitas com a comparticipação dos dinheiros do legado e a colaboração de particulares, o legado do Conde de Ferreira estava então directamente ligado à construção de 57 novas escolas, o que equivalia praticamente a dois terços do total.

Em contrapartida, o Estado participava em 53 edificações, mas na maior parte dos casos com contribuições pouco mais do que simbólicas (98\$500 em Vinhais e 100\$00 em Baião, para citar apenas um par de exemplos).

Escolas em Construção (1867-1869)

Distrito	TOTAL	Legado	Legado/ Estado	Estado	Estado/ Particulares	Particulares	Partic./ Legado
Aveiro	10	7		1		2	
Beja	5	1	2	2			
Braga	n. r.						
Bragança	6		5	1			
C. Branco	5		5				
Évora	0						
Faro	1		1				
Guarda	4		2	1	1		
Leiria	4	2			1	1	
Lisboa	6		5	1			
Portalegre	3		3				
Porto	4		2	1		1	
Santarém	12	1	2	3	2	3	1
V. Castelo	5	4					1
V. Real	10	4	3	2		1	
Viscu	11	2	4	3		2	
Ilhas	0						
TOTAL	86	21	34	15	4	10	2

Pouco tempo depois, em mapa copiado no Governo Civil do Porto em 7 de Maio de 1870, listava-se um total de 100 Câmaras que tinham concorrido ao subsídio, 67 das quais com a totalidade dos 1200\$00 já pagos e 33 com parte das prestações pagas. Perto do final da

mesma década, em 29 de Março de 1878, é ainda o Governador Civil do Porto, então o Conde de Morgado, que manda proceder a um apanhado global das obras feitas com o legado do Conde de Ferreira, no qual se demonstra que o total de 120 já se encontrava praticamente atingido:

«1^º que estão construídas com o legado d'aquelle benemerito cidadão cento e treze casas para eschololas de instrução primaria.

2^º que são cinco as eschololas, cuja construção não está concluída - as concedidas às camaras municipaes de Aveiro, Macieira de Cambra, Castelo de Paiva e Sever do Vouga, do districto d'Aveiro, e á de Celorico da Beira, do districto da Guarda - cada uma das quaes recebeu as trez prestações do legado.

3^º. Que as camaras municipaes de alfandega da Fé e Freixo d'Espada á Cinta, do districto de Bragança, foram as unicas que desistiram do referido legado, depois de o haverem requerido e obtido; (...)»²⁸⁰

A importância do contributo do legado do Conde de Ferreira é enorme no contexto da expansão da rede escolar nas décadas de 1860 e 1870 e marca um dos momentos mais fortes no ritmo de construção de novos estabelecimentos de ensino, como parece ser pacificamente aceite, mesmo se com cronologias mais ou menos coincidentes²⁸¹. De acordo com uma estatística apresentada por Luís Pereira Dias, o crescimento da rede pública de escolas acabaria por ser muito sensível no terceiro quartel de Oitocentos, aumentando de 1116 estabelecimentos em 1851 para os 2840 em 1879, o que significava um acréscimo substancial, com as escolas masculinas a duplicarem (de 1075 para 2173) e as femininas a mais do que decuplicarem (de 41 para 667)²⁸².

A questão estava em saber quantas escolas depois realmente funcionavam e qual a sua frequência efectiva, apesar dos números apresentados de crianças em idade escolar nos quadros de recenseamento escolar, obrigatórios em todos os processos de criação de um novo estabelecimento. Neste particular, as consequências da demorada reforma do ensino primário de Rodrigues Sampaio (entre o projecto, a sua aprovação e regulamentação transcorrem diversos anos e entradas e saídas do Ministro), em especial no plano da atribuição de competências aos municípios, trariam novo foco de perturbação, em nome da desconcentração da acção executiva e da responsabilização das autoridades locais pela gestão da questão educativa na área da sua jurisdição.

De acordo com a lei de 2 de Maio de 1878, determinava-se que:

²⁸⁰ IAN/TT, MIP, caixa 183 (nº 721), doc. nº 77.

²⁸¹ Rui Ramos (1993), p. 50; Nóvoa (1987), vol. I, pp. 345-349.

²⁸² Dias (2000), p. 46.

«Art. 61^o - Os vencimentos dos professores e ajudantes de ambos os sexos, das escolas de instrução primaria com ensino elementar e complementar são encargo obrigatório das câmaras municipaes.

§1^o Incumbe às juntas de parochia dar casa para escolas, ministrar habitação aos professores, fornecer mobília escolar, organizar a bibliotheca das escolas e auxiliar as commissões promotoras de beneficência e ensino.»²⁸³

O Estado Central limitava-se a determinar a orçamentação de 200.000\$000 para ajudar as Juntas de Paróquia na sua missão, mas apenas quando se desse a efectiva transferência do pagamentos dos professores para as Câmaras e nunca excedendo metade do custo das edificações, sendo a distribuição da verba feita «segundo as mais condições que forem determinadas nos regulamentos.»²⁸⁴

O problema radicaria exactamente aqui pois a regulamentação tardaria 3 anos e, entretanto, muitas seriam as indefinições e fácil o pretexto de serem sacudidas responsabilidades de uma instância para outra do poder político, com os principais sacrificados a serem o(a)s docentes com muitos a verem os seus salários regularmente atrasados e objecto de disputa sobre quem lhes pagava.

As determinações da lei de 1878 careciam, pois, de uma regulamentação que só surgiria em 1881, apesar da tentativa anterior de levar as autoridades locais a acatarem, mediante instruções distribuídas aos governadores civis, o que se afirmava ser a lei e o espírito da lei. É só então que se esclarecem de forma clara as obrigações das câmaras municipais no financiamento do sistema público de ensino. Com data de 19 de Abril de 1881 esclarecia-se que pertencia às Câmara Municipais «como principal e immediato encargo obrigatório, o pagamento dos ordenados e gratificações dos professores e ajudantes das escolas de um e de outro sexo, existentes nos respectivos concelhos.»²⁸⁵

As Câmaras que não dispusessem de recursos para esta despesa estavam autorizadas a lançar um imposto especial para esse efeito, que poderia ser de um valor fixo sobre os géneros consumidos no concelho ou uma percentagem sobre determinado imposto já existente no âmbito de contribuições como a predial, industrial, de renda de casa ou sumptuária. Nas instruções em causa davam-se mesmo diversos exemplos práticos para ilustrar de que forma tudo poderia ser feito.

Os efeitos na estrutura das despesas municipais seriam imediatos e violentos. Em 1883, Teófilo Ferreira, vereador da Câmara Municipal de Lisboa com responsabilidades nesta área

²⁸³ *Reformas do Ensino em Portugal, 1870-1889* (1991). Lisboa: Ministério da Educação, tomo I, vol. II, p. 58.

²⁸⁴ *Ibidem*.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 85.

faria, a pretexto da apresentação de um relatório sobre a sua acção no ano anterior, uma retrospectiva em que nos elucida sobre o aumento exponencial dos encargos municipais com a instrução²⁸⁶. Em 1862 a verba inscrita para a Instrução no Orçamento Municipal era de apenas 840\$00; em 1872 subira para 1.235\$000; em 1882, esse valor tinha disparado para os 90.656\$300. No entanto, a transferência de encargos não era mal visto por alguns responsáveis locais, pois em 1872, Rosa Araújo é citado como tendo declarado que:

«O derramamento da instrução é uma necessidade de primeira ordem; e, quando se pede descentralisação, é mister mostrar por factos, que se deseja e que se comprehende.»²⁸⁷

Nas vésperas da aprovação da reforma de Rodrigues Sampaio, o panorama da instrução pública em Lisboa e no país estava, de acordo com Teófilo Ferreira, longe de ser o ideal, o que parece ser atribuído, no caso da capital, à escassa acção de Joaquim António de Oliveira Namorado, o vereador que então tinha esse pelouro, sucedendo a Elias Garcia.

«Podemos dizer que a instrução official e gratuita, ou não existia, ou era absolutamente descurada; pois que ninguém se atrevia a compellir ao cumprimento do dever aquelles que, a desempenhal-os como a lei exigia, tinham de passar aos olhos dos seus concidadãos como uns verdadeiros párias das sociedades modernas.

As escolas publicas tinham-se transformado em collegios particulares, onde cada professor explorava a seu modo a algibeira dos pães ou tutores dos alunos Quasi todos faziam isto; e o governo sabia-o bem e não procedia. Porquê?»²⁸⁸

Em todo o concelho existiam 38 professores (20 homens e 18 mulheres) que recebiam a gratificação de 30\$000. Para os professores de nomeação régia o município reservava uma verba total de 1.140\$00, mais subsídios para a renda, os utensílios da escola e outros materiais, que se juntavam ao pagamento dado pelo Estado Central.

Mas com a legislação de Rodrigues Sampaio e o regresso de Elias Garcia ao pelouro tudo mudaria e os encargos da CMM com a instrução ganhariam uma nova prioridade e a correspondente dimensão. Para começar, o recrutamento de pessoal aumentaria: em Julho de 1881 existiam 40 Escolas Paroquiais em Lisboa e 11 Centrais em Dezembro do mesmo ano, empregando, respectivamente 42 (21 homens e 21 mulheres) e 47 docentes (25 homens e 22 mulheres), muitos deles nomeados nesse mesmo mês. Um ano depois, o número de professores das Escolas Centrais subira para 65 (28 homens e 37 mulheres).

²⁸⁶ Teófilo Ferreira (1883), *Relatório do pelouro da Instrução da Câmara Municipal de Lisboa relativo ao anno civil de 1882*. Lisboa: Typographia Nova Minerva.

²⁸⁷ Citado em Ferreira (1883), p. 11.

²⁸⁸ Idem, *ibidem*, p. 66.

Um estudo relativamente recente que aborda, num contexto mais alargado da acção da autarquia no campo da Cultura e da Instrução Pública, os efeitos da mesma reforma no município do Porto, aponta para um cenário similar, desde a aceitação das medidas sem grande contestação aos efeitos na estrutura das despesas municipais²⁸⁹. No caso particular das despesas com a instrução pública, o disparo acontece naturalmente a partir de 1882, quadruplicando o valor da respectiva rubrica, em especial no que se refere ao pagamento dos salários dos professores. Em 1894, os encargos tinham voltando a quadruplicar de novo, para 16.000\$000, com os salários dos docentes a ascenderem regularmente a 75% do orçamento municipal para a instrução e a ultrapassarem os 90% em anos como 1883, 1888 e 1892²⁹⁰. Pelo contrário, nas despesas das diversas Juntas de Paróquia seriam os encargos com as rendas, juros e amortizações dos equipamentos escolares que representariam a maior proporção do investimento realizado²⁹¹. No Orçamento Municipal a Instrução representaria um valor na ordem dos 4% até meados dos anos 90, mas viria a crescer até cerca de 14% em 1902, decrescendo radicalmente depois com a nova legislação que viria a ser aprovada e retiraria das Câmaras muitos dos encargos que até aí lhe eram exigidos.

Mas faltam-nos muitos estudos para o que se foi passando em outros concelhos de menor dimensão e recursos mais escassos, onde é comum afirmar-se que a reacção à reforma de Rodrigues Sampaio não terá sido a melhor. Alguns trabalhos monográficos, porventura por falta de materiais acessíveis, planam sobre este período sem se deterem nestes aspectos particulares²⁹². Em outros, mesmo que centrados em outros períodos e temas nucleares, verificamos que as últimas décadas foram de efectiva expansão da rede escolar²⁹³, em alguns pontos com destaque para a criação de escolas femininas²⁹⁴. Mas nos casos em que existe uma abordagem específica mais detalhada, como é o caso para o distrito de Braga, as constatações quanto ao aumento dos encargos e à expansão da rede escolar são semelhantes às anteriores. Os avanços são notórios, mas nem sempre com o entusiasmo das autoridades mobilizadas por

²⁸⁹ Elisabete Nazaré Teixeira Mendes (1997), *O Município, a Instrução e a Cultura no Século XIX – O papel do município portuense*. Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado em História das Instituições e Cultura Moderna e Contemporânea (exemplar policopiado).

²⁹⁰ Idem, *ibidem*, p. 93ss.

²⁹¹ *Ibidem*, p. 109.

²⁹² Fernando Luís Gameiro (1997), *Entre a Escola e a Lavoura – O Ensino e a Educação no Alentejo, 1850-1910*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 36ss, em particular as pp. 42-43-

²⁹³ António José Gonçalves Barroso (2004), *A Escolarização no Concelho de Viana do Castelo nas Primeiras Décadas do Século XX (1900-1926) – A Voz da Imprensa Vianense*. Braga: Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado em História da Educação e da Pedagogia (exemplar gentilmente disponibilizado pelo autor em suporte digital).

²⁹⁴ Maria do Céu Alves (2003), *Um Tempo sob Outros Tempos: O Processo de Escolarização no Concelho de Mafra, Anos de 1772 a 1896*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia, Dissertação de Mestrado em História da Educação e da Pedagogia (texto disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/705/5/capa1.pdf>), pp. 144-145.

decreto. O balanço parece claramente favorável, mesmo se matiza muitas das insuficiências que se conhecem:

«A Reforma de Rodrigues Sampaio acaba assim por nos transmitir e legar um sistema de Instrução Primária radicalmente diferente e moderno, em oposição ao do passado, precário e aleatório, no que diz respeito aos equipamentos -, com mais e melhores escolas; no que diz respeito aos docentes -, mais professores, mais capacitados.

Mas, sem dúvida, o grande sucesso das realizações da Reforma decorreu da grande envolvimento da Sociedade em geral neste processo, cuja reforma assentando num sistema descentralizado, permitiu articular profundamente as câmaras e as paróquias com os seus meios humanos e financeiros, as estruturas descentralizadas do Ministério do Reino, da Administração distrital e municipal do Estado, com a participação interessada dos professores, dos pais e dos alunos, de muitos capitalistas e benfeitores, do clero e de outros grupos sociais.»²⁹⁵

Não é este o espaço para desmontar tudo o que aqui é mostrado com traços miríficos acerca da reforma de Rodrigues Sampaio que, como se verá adiante, o que fez foi principalmente institucionalizar a descentralização do financiamento do sistema educativo público, pois tudo o resto continuava a fazer-se de uma forma não muito diferente da anterior e a seguir uma tramitação altamente centralizada.

Para além disso, e apesar das opiniões que consideram que o aumento da escolarização da população teria sido possível com um curto acréscimo do investimento público²⁹⁶ e da evidência estatística da multiplicação de escolas nas últimas décadas de Oitocentos, o que se verifica na análise particular dos casos de criação de novos estabelecimentos de ensino é, por um lado, uma razoável morosidade burocrática e, por outro, uma teia de disputas de competências e de desconfianças entre os agentes envolvidos no processo.

Antes de mais, a criação de uma escola era um processo que levava, no mínimo, uns 6 meses, sendo vulgar que durasse cerca de um ano ou, em casos algo excepcionais bastante mais do que isso. Em 1873 a Câmara de Sesimbra e os testamenteiros do Conde de Ferreira ainda disputavam os termos da execução do contrato lavrado em 1869 e o pagamento da última prestação para a construção de uma escola naquela localidade²⁹⁷.

Mas as disputas não eram só entre os protagonistas de iniciativas particulares e os vários níveis do aparelho de Estado, pois também não eram raros os conflitos entre diversas instâncias desse mesmo Estado. Em Agosto de 1881, seria a vez da Câmara Municipal de Alcobaça inquirir o Governo Civil quanto à responsabilidade da manutenção dos encargos

²⁹⁵ José Joaquim Sottomaior Faria (1998), *A Instrução Primária no Distrito de Braga. A experiência descentralizadora de Rodrigues Sampaio (1878-1890)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 178.

²⁹⁶ Jaime Reis (1993), "O Analfabetismo em Portugal no século XIX: Uma Interpretação" in *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 2, p. 20.

²⁹⁷ IAN/TT, MIP, cx. 183 (721), doc. nº 62.

com várias escolas do concelho, quando as paróquias tinham verbas para o efeito no seu orçamento. O Governo Civil responderia que isso dependia de quem tinha pedido a criação das cadeiras, remetendo quanto ao resto para a legislação em vigor²⁹⁸.

Mas, como se escreveu acima, a criação de uma nova escola era um processo burocrático que seguia uma tramitação que, de algum modo, co-responsabilizava várias instituições, a começar pela Junta de Paróquia e a Câmara Municipal que acolhiam os pedidos das suas populações, quando a procura educativa não encontrava resposta nos equipamentos disponíveis ou não beneficiava da acção filantrópica ou assistencial de um qualquer particular mais endinheirado ou de uma qualquer irmandade ou confraria.

Se em muitas zonas a pressão da procura educativa não era suficiente para obrigar as autoridades locais, e através delas o próprio Poder Central, a fazer aumentar a oferta, não é menos verdade que em muitas outras se não fosse a acção dos particulares, a oferta educativa teria sido quase inexistente. A oferta de mobília e equipamentos por parte de figuras ilustres locais é muitas vezes a única solução para remediar as carências. Fica aqui apenas um par de exemplos demonstrativos do peso da acção dos privados: em Fevereiro de 1883, o Comendador Jacinto Pinto Ferreira Guerra oferece uma mobília completa com aparelhos para ginástica à escola feminina de Paranhos²⁹⁹, na freguesia de Cadafaz, concelho de Góis, é outro comendador, Manuel Baeta Neves de seu nome, que dá o contributo mais substancial para a construção de uma escola³⁰⁰.

Os exemplos de estabelecimentos escolares cuja criação é autorizada, mas com a sua entrada em funcionamento a depender da realização de obras no edifício inspeccionado ou da aquisição de mobiliário e material escolar, são inúmeros e a sua extensiva identificação pouco nos adiantaria aqui. O que interessa sublinhar é que não chegava o desejo das populações ou de um grupo de notáveis locais, mais ou menos alargado, e o arranque do processo de criação de uma nova escola em qualquer freguesia mais ou menos remota do território nacional. Depois existia todo um outro conjunto de condicionalismos particulares, por regra de ordem material, a ultrapassar para que tudo viesse a funcionar com normalidade e agrado para todos os envolvidos, desde a disponibilidade de um edifício para funcionar como escola ao simples equipamento para o mobilar devidamente.

Tudo era mais complicado quando se projectava a construção de uma escola de raiz, pois aí o financiamento da obra corria sempre o risco de se ver interrompido, consoante os humores de

²⁹⁸ IAN/TT, MIP, cx. 1, (nº 1), doc. nº 56.

²⁹⁹ Idem, *ibidem*, doc. não numerado.

³⁰⁰ IAN/TT, MIP, cx. 183 (nº 720), doc. nº 44.

quem era responsável pela iniciativa ou se a parceria estabelecida conduzia a diferendos quanto à condução da mesma.

Mas para além do problema material e financeiro que levantava a construção ou disponibilização por qualquer outro meio, de uma nova escola, existia o problema adicional dos recursos humanos para prover muitos estabelecimentos de ensino com o pessoal devidamente qualificado para o efeito.

Os testemunhos sobre este tipo de dificuldades não são escassos, mas são particularmente reveladores quando emanam do próprio aparelho político-administrativo. Como se analisará mais em detalhe em passagem mais adiantada, dedicada mais particularmente ao início do processo de feminização do ensino primário, a situação na década de 1870 já era bastante difícil e era comum que muitas cadeiras ficassem por prover nos respectivos concursos. Por outro lado, eram variados os casos em que escolas providas não funcionavam porque o docente provido do cargo ou não assumia o lugar ou o deixava vago por questões de saúde ou de mera conveniência. As queixas a esse propósito podem encontrar-se espalhadas por diversa documentação do Conselho Superior de Instrução Pública e da Direcção Geral que lhe sucedeu em 1859, assim como chega em alguns momentos a transparecer para a imprensa local e regional. A título de exemplo, registre-se esta situação encontrada já em inícios do século XX na imprensa do concelho de Mafra:

«São geraes as queixas que temos recebido contra a professora da escola do sexo masculino, sr^a Elvira d'Oliveira. E tão justas ellas são, que nós, tornado-as publicas, pedimos providenciais a quem competir.

(...) Temos visto crianças com nódoas negras na cara e n'outras partes do corpo feitas com regoada que a *innocente mestra* por qualquer ninharia applica.

Muitos pães teem tirado de lá os filhos, e outros lhe seguirão o caminho para evitarem que as crianmças continuem sendo espancadas brutalmente.

O procedimento da *menina Elvirinha*, como lhe chamam certa donna que com ella vive, que por signál tem cara de mulher que deita carta e usa d'uma kinguagem desbragada, esta há muito pedindo correctivo.»³⁰¹

Também não eram excepcionais aqueles casos em que o docente, embora assumindo o seu provimento, acabava por não exercer a docência em virtude da permanência da falta das necessárias condições materiais (degradação do estado do edifício, falta de mobiliário e/ou de material escolar) ou financeiras (dificuldade em receber a remuneração devida, em particular quando existiam disputas com as autoridades municipais).

³⁰¹ *O Correio de Mafra*, 6 de Janeiro de 1902, p. 2.

Em 28 de Novembro de 1883 a professora provida para São Domingos de Castanheira de Pêra lavraria inflamada queixa, dirigida ao próprio Ministro, sobre as deficientes condições de trabalho em que se encontrava, revelando os atritos existentes com o presidente da Junta de Paróquia e lamentando-se das contínuas agruras por si sofridas:

«Participo a V. Ex^a que se acha a minha escola bem como a casa da minha habitação no estado de se não poder aqui estar nem dar aula, porque chove em todo o predio, tanto eu como as minhas alumnas temos de estar em cima de agua. Ellas têm adoicido e eu tambem a qui tenho arruinado a minha saude, este desalinho é um dos motivos que desgosta as alumnas e faz com que não frequentem a aula e alem d'isso a falta de mobilia e os vidros quasi todos partidos. Eu já requeri a junto da Parochia em 7 de outubro de 1882 e em 1883 e dice-me o Snr Prsidente, que a junta de Parochia não mandava reidificar o tilhado, nem as vidraças, que o reidifique eu, porque estou no predio. Eu não posso fazer estes gastos; o meu ordenado recebo só 100:000 réis e paguei contribuição municipal, 5\$300 réis, congrua 400 réis e as mais despesas que tenho a fazer com o Snr Parocho e como o meu em/prego? Elle não chega para a minha subsistencia e da minha criada, chega para eu reidificar o predio! Gente rustica como esta... aqui só se soffrem insultos e não há providencias da lei, não sei para que servem as autoridades. Eu já dei parte ao Snr SubInspector e ao Snr. Administrador do d'este Concelho, mas não vem providencias, motivo porque imploro a protecção de V. Ex^a.»³⁰²

As queixas são muitas, todas registadas em officios e devidamente enviadas para as entidades competentes que nem sempre respondiam em tempo útil. Em alguns casos eram usadas as conferências pedagógicas, instituídas pelo artigo 236º do Regulamento de 28 de Julho de 1881, para tentar dar maior visibilidade às queixas do pessoal docente. Em Outubro de 1883, 38 docentes do círculo escolar de Alenquer redigiriam uma petição onde enumeravam as suas dificuldades, nomeadamente as salariais, apontando a missão educadora como merecedora de maior respeito social e desafogo material:

«O ordenado, Senhor, que a lei vigente arbitrou ao professorado primario não satisfaz nem á posição que o professor occupa na sociedade, nem á carestia em que hoje está a vida social. Não satisfaz á posição do professor porque já pela sua alta missão na sociedade, já pela certa e determinada independencia, não o põe a coberto dos caprichos e mesquinhas represalias de individuos que muitas vezes occupam na sociedade logares a que não estão á altura d'elles, mas em que a sorte ou outra circumstancia os colocou. Ora esta circumstancia, Senhor, é digna de consideração, porque o professor é um individuo com tal ou qual instrucção, um individuo donde depende por assim dizer a felicidade, o progresso, a manutenção e a independencia do paiz; visto que o povo instruido é um avanço na senda não só da civilisação, mas da sua felicidade. E como pode o pobre professor primario derramar esta instrucção se lhe é tolhido pela mesquinhez de vencimento, pondo-o na dependencia de individuos quasi serão no todo analfabetos.

(...) Todas as classes sociaes para que requerem mais ou menos habilitações teem ordenados avultados ou ao menos condignos; só o infeliz professor primario que pelos programmas

³⁰² IAN/TT, MIP, cx. 1 (nº 2), doc. não numerado.

officiaes tem quasi de ser encyclopedico não é digno d'um ordenado, de o pôr a coberto dos apôdos ridiculos da sociedade. Parece que uma estrela fatidica preside aos destinos do professor primario!»³⁰³

A dignificação da função docente, pela via salarial mas não só, era uma luta não só da própria classe como daqueles que viam nesse caminho a melhor via para elevar a qualidade do ensino, proporcionando condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento de uma acção educadora na sua plenitude. Em 1857, Feliciano de Castilho colocava a questão nos seguintes termos:

«Creados mestres idóneos, é indispensável também retribuil-os suficientemente para que possam e queiram desempenhar-se do seu officio. Ordena-o a justiça; o interesse o aconselha. Ao mestre pago do thesouro commum para educar, crear e instruir os filhos da nação, em que já palpita a nação futura, deve-se dar, além de um salário que o resgate de mendigo, a consideração que a importância da sua obra está pedindo; outhorgando-se-lhe um encurtamente razoável no seu trabalho quotidiano; que até hoje tem sido de escravo, e affiançando-se-lhe o jus á jubilação para antes da ultima decrepidez.»³⁰⁴

A imprensa ligada ao professorado também chamaria repetidamente a atenção para a necessidade de reconhecer socialmente, mas também pela via económica, a classe docente, tantas vezes encarada como meramente instrumental pelas autoridades de quem dependia e pela própria imprensa generalista. Essa era pelo menos a opinião, entre outros exemplos possíveis, do articulista de *A Voz do Professorado* de Angra do Heroísmo, que, ao correr do ano de 1883, afirmava existir uma classe socio-profissional claramente injustiçada:

«Esta classe é o Professorado.

Coloocada em uma posição difficil, entregue na maior parte, e com raríssimas excepções, a homens agrilhoados pelos partidos, exhausta de meios e forças, por que nem ao menos recebe a tempo o seu mesquinho salário, jazia em uma inação indesculpável da qual é forçoso sahir.»³⁰⁵

Mas se umas vezes eram o(a)s docentes a queixarem-se das condições de trabalho, da falta de pagamento ou do desrespeito que sentiam por parte das autoridades, em outras eram as populações ou os seus representantes que se queixavam da pessoa que tinha ficado provida de um determinado lugar por não cumprir com as suas obrigações.

³⁰³ IAN/TT, MIP, cx. 1 (2), doc. não numerado.

³⁰⁴ António Feliciano de Castilho (1857), "Reforma do Ensino Público em Portugal" in *Revista da Instrucção Publica para Portugal e Brazil*, nº 1, p. 7.

³⁰⁵ *A Voz do Professorado*. Angra do Heroísmo, nº 1, 15 de Agosto de 1883, p. 1.

«Constando á junta que a professora proprietaria da cadeira do sexo feminino desta villa, ausente há mais de um anno, mandou retirar daqui a mobilia que tinha na casa de habitação, por não vir já tomar conta da cadeira; rogava a Vossa Excellencia a fineza de providenciar de forma que este estado de coisas termina, pois o a que está regendo a cadeira interinamente, não a julgamos apta para exercer este mister indifenidamente. - Ora, como Vossa Excellencia perfeitamente sabe, a instrucção é uma das primeiras necessidades em qualquer Povoação, por isso rogava, repito, a Vossa Excellencia fizesse com que a cadeira fosse preenchida com pessoa competentemente habilitada.»³⁰⁶

As inspecções ordinárias nem sempre conseguiam detectar muitas destas anomalias, apesar do mecanismo das inspecções extraordinárias existir para tentar controlar melhor a qualidade do ensino. No entanto, o pessoal disponível estaria longe de ser suficiente para a cobertura efectiva do território nacional. Apesar disso, muitos processos disciplinares seriam instaurados, culminando muitos com medidas disciplinares como a transferência disciplinar da professora Florência da Conceição Farinha Moura, colocada em causa no exemplo anterior. Mas o recrutamento do pessoal docente também era problemático, tanto pela falta de pessoal habilitado, como pela fraca qualidade mesmo de quem apresentava qualificações, a acreditar nas queixas existentes sobre como estava a decorrer a sua formação.

Rodrigo Afonso Pequito, autor de um relatório sobre o funcionamento das Escolas Normais Primárias em Lisboa no ano de 1885, realçava que apesar de se ter tentado fazer algo para melhorar a formação das futuras professoras na Escola para o sexo feminino, em especial ao nível do afastamento de docentes incompetentes, a situação parecia continuar longe de ser a mais adequada:

«Quanto á escola do sexo feminino folgámos de ver attendidas pelo governo as observações que fizemos o anno passado, tendentes a melhorar a incompetência do pessoal docente; contudo, parece que má sorte acompanha aquella escola, porque a substituição de algumas professoras e a alteração que se fez nas regências, não corresponderam absolutamente aos intuitos que dictaram essas modificações (...).»³⁰⁷

Embora a mera análise dos números referentes a matrículas e alunas formadas para exercer o Magistério não chegue para avaliar da qualidade do sistema de formação, pode funcionar como o indicador possível para se perceber até que ponto eram justificadas as recorrentes queixas quanto à falta de pessoal qualificado para prover os lugares que se iam criando.

No relatório acima citado constata-se que o recrutamento era cada vez mais feminizado: entre 1882/83 e 1884/85, requereram exame de admissão à Escola Normal Primária para o sexo

³⁰⁶ IAN/TT, MIP, cx. 25 (425), doc. Nº 1.

³⁰⁷ Rodrigo Affonso Pequito (1886), *As Escolas Normaes Primarias – Relatório da Inspeção do Anno de 1885*. Lisboa: Typographia Universal, p. 9.

masculino 88 rapazes, dos quais foram aprovados apenas 46; no caso da Escola para o sexo feminino, as requerentes tinham sido 176, sendo aprovadas 82.

António Nóvoa considera este período como o da instituição das condições necessárias para o desenvolvimento das escolas normais, que assim se tornaram o local principal de formação de professores³⁰⁸, substituindo gradualmente, mas não de forma completa, os docentes providos na sequência de exames realizados por Comissões Distritais que avaliavam os candidatos à docência sem as qualificações “oficiais”, num sistema que tinha muito de aleatório e que propiciava a existência de arbitrariedades e favorecimentos individuais, que tornavam muito opaco todo o sistema.

Em Janeiro de 1884 a Secretaria do Reino enviaria aos júris distritais dos exames, instruções para que não se repetissem as irregularidades detectadas no ano anterior um pouco por todo o lado. Em Castelo Branco, somando a classificação dos membros do júri, uma das candidatas tinha valores suficientes para “Bom” o que parecia inadequado pelo seu desempenho e comparação com as restantes. Revendo os procedimentos, reparou-se que a «elasticidade da consciência do Vogal Secretário» tinha sido a causa de tal disparidade. O inspector em causa declarou ainda que a candidata só se tinha apresentado com a garantia do sub-inspector de Elvas de que seria aprovada. Por isso, o júri corrigiu a sua classificação para “Suficiente” No entanto, o Vogal Secretário não aceitou bem a situação e na respectiva acta decidiu afirmar que o procedimento final do júri se ficara a dever à «prepotência do Presidente que, descendo da sua dignidade e faltando à observância da lei, conseguiu que a maioria do jury acordasse» em alterar a classificação em causa; para além disso, fez os outros vogais assinarem o mapa das classificações de forma que depois lavrou um protesto ofensivo no dito documento³⁰⁹.

Em Bragança, pela mesma altura, houve a necessidade de demitir o sub-inspector de Moncorvo, enquanto sobre o de Chaves se afirmava que tinha recebido as propinas e só muito depois as entregara, para além de que recebia presentes de candidatas e que no exame tratava mal as que não tinham tido aulas com um seu cunhado. Já o inspector de Évora afirma duvidar da aptidão do sub-inspector de Beja, que viera transferido de Elvas por desinteligências várias com a CM daquela vila. Também na Horta o sub-inspector, embora zeloso, encontrava-se de más relações com a Câmara, o que dificultava todo o processo de selecção e nomeação de docentes³¹⁰.

³⁰⁸ Nóvoa (1987), vol. I, p. 473.

³⁰⁹ IAN/MIP, cx. 1(nº 1), documento não numerado.

³¹⁰ Idem, *ibidem*.

Adiante trataremos em maior detalhe a questão da qualificação dos agentes de ensino, mas por agora registre-se que em termos de “produção” de agentes de ensino qualificados, as escolas Normais de Lisboa e Porto para os dois sexos, no seu conjunto, disponibilizavam na década de 80 do século XIX, cerca de 60 novos docentes anualmente o que, podendo ser considerado insuficiente para as condições ideais de expansão da rede escolar, não deixava de ser muito mais do que nas décadas anteriores, suficiente para que alguns concursos para o provimento de lugares, mesmo no interior do país e em freguesias algo remotas fossem bastante concorridos, com uma dezenas ou duas de candidatos para vários lugares. E a tendência seria para o aumento, com mais de 1000 novo(a)s potenciais docentes a serem formado(a)s entre 1893 e 1902, o que excedia largamente o número de lugares criados no mesmo período.

De qualquer modo, registem-se apenas alguns casos demonstrativos da forte concorrência ao provimento dos lugares que iam ficando disponíveis: em Janeiro de 1893, para uma cadeira do 2º grau do sexo feminino em Seia, apresentaram-se a concurso 6 candidatas, algumas delas provenientes do distrito de Viseu; para a escola masculina da freguesia de Linhares, concelho de Celorico da Beira, em Fevereiro de 1893, apresentar-se-iam a concurso 7 candidatos, sendo 4 mulheres e 3 homens, ficando provida Maria Adelaide Gomes Almeida Neves que já regia interinamente o lugar e tinha classificação mais alta de todos os candidatos com 8 valores. Na mesma altura, e no mesmo pacote de lugares a concurso, encontramos 8 candidatos ao lugar disponível na escola para o sexo masculino da freguesia de Lages, igualmente no concelho de Seia, outros tantos para a escola masculina do Sabugueiro, 10 para a escola masculina e 9 para a feminina de Sarneice, sendo normal que os mesmos nomes apareçam em vários destes concursos. Quem apresenta médias mais baixas, em especial os “Suficientes” com 5 valores ficam, por regra, afastados de qualquer hipótese de obterem um lugar³¹¹.

Mas estes concursos ainda eram relativamente pouco concorridos: para a escola masculina de Numão, em Março de 1894, apresentam-se 20 candidatos (13 mulheres e 7 homens, todos concorrendo pelos menos a 3 escolas), ficando provida Amélia Augusta Custódio da Silva; para a freguesia de Seixas, nas margens do interior duriense, são 17 os candidatos; para a de Barreira, também masculina, são 38 os candidatos, 21 mulheres e 17 homens provenientes de concelhos de Lisboa e Castelo Branco (1 caso cada), Guarda (5 casos), Sabugal (4), Celorico da Beira (4) ou do próprio concelho de Vila Nova de Foz Côa (mais 4)³¹². Mais perto do litoral e da capital, mas mesmo assim em zonas longe de se poderem considerar urbanas, o

³¹¹ IAN/MIP, cx. 65, diversos processos.

³¹² IAN/MIP, cx. 68 (156).

número de candidatas era por norma superior a duas dezenas, como se verifica em vários casos para escolas de freguesias do distrito de Leiria³¹³.

Embora não seja objectivo deste trabalho abordar de forma aprofundada a situação do sistema educativo português no século XIX, é de certo interesse, todavia, fazer uma sua caracterização sumária em finais de Oitocentos, para melhor se compreender o que se passou ao longo do século XX com a educação feminina e a sua relação com o desenvolvimento do sistema educativo português.

Quando se procede à análise dos dados sobre as origens e evolução do atraso educativo português contemporâneo, muito em especial no que se refere às taxas de alfabetização ou analfabetismo, existe uma certa tendência, algo natural, para o acomodamento a alguns lugares-comuns aparentemente óbvios e, também na aparência, com algum potencial explicativo ou, no mínimo, descritivo da realidade portuguesa. Antes de mais, que a situação portuguesa foi de progressivo atraso, pelos padrões internacionais, ao longo de todo o século XIX; em seguida, que esse atraso sendo de carácter nacional, teria sido menos grave em alguns zonas do país, nomeadamente na faixa litoral e nos maiores centros urbanos, no que seria apenas mais uma faceta das crescentes clivagens campo/cidade e Litoral/Interior e, por fim, que a causa desse atraso terá sido provocada pela incapacidade do Estado (voluntariamente ou não) criar as infra-estruturas necessárias e indispensáveis à superação da situação existente.

É minha convicção que este conjunto de ideias assentam, nos seus traços gerais, em alguns pressupostos que só em parte são verdadeiros ou, pelo menos, nem sempre são confirmados pelos dados de que dispomos o efeito. Quando se analisam os dados tratados por Rui Ramos sobre a alfabetização e o analfabetismo, com uma base concelhia, o que se verifica é algo diferente: no caso masculino a alfabetização é de muito maior no noroeste atlântico, estendendo-se muito mais para o interior transmontano do que para sul do Mondego, onde apenas em torno de Lisboa e em algumas áreas do interior alentejano se atingem níveis razoáveis de alfabetização entre 1878 e 1890³¹⁴. Não é por acaso que esse é o mapa da maior implantação da rede escolar. No caso feminino é algo inversa, sendo mais elevada no sul do país e na região duriense, mas muito baixa em todo o centro do país, Minho e nos concelhos mais meridionais do Alentejo³¹⁵.

³¹³ IAN/MIP, cx. 68 (157), diversos processos.

³¹⁴ Ramos (1988), pp. 1135-1140.

³¹⁵ Idem, *ibidem*.

A causa da aparente disparidade entre o que se pode designar como “sabedoria convencional”, corrente, e a efectiva realidade deve-se, em grande medida, ao facto de muitas análises produzidas se concentrarem/deterem ou num plano demasiado amplo (análise das taxas distritais de avanço da alfabetização e comparação internacional da taxa global do nosso país) ou demasiado restrito (micro-análises ao nível de uma, ou um só tipo, de unidade de estudo).

Penso que seria, se não mais útil ou frutuoso, pelo menos um pouco esclarecedor tentarmos analisar estes fenómenos segundo um prisma um pouco diferente, procurando detectar como se desenvolveram pelo país as diversas dinâmicas que caracterizaram este processo.

Como hipótese de trabalho, parte-se da ideia que as explicações existentes, por serem demasiados simplistas e assentarem em oposições/clivagens esquemáticas, nos fazem perder de vista a complexidade e os matizes que caracterizaram o problema educativo nacional. Significa isto que se deve procurar verificar se foram efectivas as oposições interior/litoral e rural/urbano; em caso afirmativo, determinar em que aspectos se fizeram sentir com maior ou menor intensidade (progresso da alfabetização, expansão da rede escolar em números absolutos e relativos, afluência de alunos); em caso negativo, procurar detectar se existem elementos suficientes para propor outro tipo de modelos explicativo para o que se passou.

Deve-se, porém, fazer desde logo um reparo sobre a (deficiente) qualidade dos dados estatísticos disponíveis para o estudo das questões educativas nos recenseamentos de 1864 e 1878, tanto pela sua escassez, como pela oscilação de critérios, não esquecendo ainda a frequente incongruência de números em diversas das suas partes, em especial entre os quadros de síntese e os quadros analíticos mas também em algumas somas e cálculos percentuais³¹⁶. Se é possível ultrapassar algumas limitações com o recurso às informações mais detalhadas, mesmo se não isentas de equívocos, dos *Anuários Estatísticos*, tudo isto deixa-nos sempre uma sensação de fragilidade e vulnerabilidade sempre que procuramos avançar com leituras mais elaboradas da evolução da alfabetização em Portugal³¹⁷.

No entanto, estes são os dados de que dispomos e qualquer análise global de fenómenos como o analfabetismo, a expansão da rede escolar ou a comparação entre a alfabetização feminina e a masculina é obrigada a recorrer a estes números. Embora sendo viável o recurso a outras fontes de informação para estudar estes processos, a verdade é que os resultados tendem quase sempre a ter uma dimensão mais parcial ou localizada, quer no tempo quer no espaço.

³¹⁶ António Candeias é um dos autores que discute com alguma profundidade estas insuficiências, apresentando algumas propostas para a sua ultrapassagem; cf. António Candeias (2001), “Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português” in *Transnacionalização da educação – Da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 51-55.

³¹⁷ Os dados utilizados em seguida, bem como os cálculos sobre eles realizados, derivam quase em exclusivo dos *Censos da População* realizados desde 1864 ou dos *Anuários Estatísticos* disponíveis desde 1975.

Começamos por 1864: a informação sobre a instrução pública é pobre e nem sempre muito congruente. Apenas a título de exemplo, existem erros no cálculo de alguns valores relativos e de alguns totais absolutos quando comparados com as suas parcelas ou mesmo com os números incluídos em recenseamentos posteriores sobre 1864. Mas, mesmo com essas limitações, é possível obter alguns indicadores esclarecedores.

O analfabetismo atingia quase 90% da população (quase 95% no caso das mulheres), sendo a sua distribuição razoavelmente homogénea por todo o país, à excepção do distrito de Lisboa (um pouco abaixo dos 80%). Os piores resultados encontravam-se em Leiria e Beja (91,8%, nos dois casos) e Coimbra (91,2%). A população escolar era de menos de 100.000 indivíduos (76710 rapazes e 22546 raparigas), o que correspondia apenas a 17,7% dos rapazes e 5,4% das raparigas entre os 6 e os 15 anos. A rede escolar primária era de 2774 estabelecimentos de ensino, o que equivalia a 1/1510 habitantes, embora com uma forte disparidade entre escolas masculinas (1/991 habitantes do sexo masculino) e femininas (1/2907 habitantes do sexo feminino). Os distritos com uma rede escolar menos larga eram Lisboa (1 escola por 976 habitantes), Santarém (1/1086) e Angra do Heroísmo (1/1087); no pólo oposto encontravam-se Coimbra (1/2134), V. Castelo (1/2441) e Braga (1/2623), o que significa que o litoral a norte do Mondego, excepção feita ao Porto, era a região mais carenciada em termos de estruturas escolares.

Mais ou menos a meio caminho para o recenseamento de 1878, encontramos os dados, ainda algo sumários, do *Anuário Estatístico* de 1875 sobre a situação da instrução primária no ano lectivo de 1872/73³¹⁸. As constatações são algo contraditórias e nem sempre comparáveis com as anteriores. Em primeiro lugar, a rede escolar, a tomar como bons estes dados, terá diminuído para 2339 estabelecimentos de ensino em 31 de Dezembro de 1872, ao que acresceriam 74 abertos durante 1873. De qualquer modo este é um valor inferior em mais de 10% ao encontrado para 1864. Mas mais grave, é o facto de em 1872/73 se encontrarem referenciadas apenas 2303 escolas em funcionamento. Se esta quebra é real ou resultante de diferentes critérios na obtenção ou contabilização dos dados nem sempre é evidente³¹⁹.

³¹⁸ A situação em vésperas do ano lectivo de 1872/73 encontram-se ainda num officio enviado pela Secretaria de Estado dos Negócios do Reino à Junta Consultiva da Instrução Pública, no qual se afirma a existência de 2434 cadeiras do 1º grau, 2044 das quais para o sexo masculino, sendo que 232 estavam vagas por falta de pessoal. Cf. IAN/TT, MIP, cx. 12, nº 10.

³¹⁹ Uma hipótese teórica de explicação passaria por diferentes critérios de contabilização dos estabelecimentos de ensino como por exemplo o número total de escolas ou o número de escolas em efectivo funcionamento, mas mesmo isso parece afastado porque para 1872 essa distinção é feita. Outra hipótese é a não contabilização das escolas mistas no total de escolas existentes (para 31 de Dezembro de 1872 referem-se apenas as masculinas e femininas) mas, mesmo assim, o total ficaria abaixo do encontrado em 1864. No entanto, a explicação mais razoável é a da inclusão em 1864 de todas as escolas (públicas e privadas), enquanto as estatísticas de 1872/73 apenas contemplam a rede de estabelecimentos públicos.

Quanto aos alunos, existe um aparente crescimento, pois agora registam-se quase 125000 matrículas, mesmo se a frequência média de alunos fica abaixo dos 71500 (57,4% das matrículas). O contra-senso parece evidente, pois a uma rede escolar em retracção corresponderia uma população escolar 25% mais numerosa. A explicação deverá residir na contabilização, no recenseamento de 1864, de todos os estabelecimentos de ensino existentes, públicos e privados, enquanto no *Anuário Estatístico* de 1875 apenas aparecerá a rede escolar oficial. Os maiores níveis de frequência média encontravam-se em Lisboa (79,6%), Horta (74,3%), Coimbra (63%), Porto (62,9%), Braga (60,2%) e Viana do Castelo (60,1%), enquanto os mais baixos estavam em Vila Real (uns anómalos 15%), Santarém (30,2%), Castelo Branco (41%) e Guarda (43%).

Rede Escolar (1864-1878) ³²⁰

Distritos	1864			1878			Evolução (%)		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Aveiro	111	10	121	174	59	233	56,8	490,0	92,6
Beja	60	21	81	87	69	156	45,0	228,6	92,6
Braga	110	8	118	162	37	199	47,3	362,5	68,6
Bragança	96	11	107	150	45	195	56,3	309,1	82,2
C. Branco	85	21	106	117	41	158	37,6	95,2	49,1
Coimbra	115	11	126	162	48	210	40,9	336,4	66,7
Évora	45	24	69	52	29	81	15,6	20,8	17,4
Faro	61	28	89	81	67	148	32,8	139,3	66,3
Guarda	151	16	167	215	63	278	42,4	293,8	66,5
Leiria	76	11	87	101	24	125	32,9	118,2	43,7
Lisboa	231	248	479	248	308	556	7,4	24,2	16,1
Portalegre	53	13	66	64	28	92	20,8	115,4	39,4
Porto	214	78	292	333	169	502	55,6	116,7	71,9
Santarém	102	79	181	127	57	184	24,5	-27,8	1,7
V. Castelo	73	7	80	149	28	177	104,1	300,0	121,3
Vila Real	117	14	131	194	91	285	65,8	550,0	117,6
Viseu	187	12	199	279	100	379	49,2	733,3	90,5
A. Heroísmo	37	37	74	46	26	72	24,3	-29,7	-2,7
Horta	24	14	38	41	25	66	70,8	78,6	73,7
P. Delgada	39	63	102	77	115	192	97,4	82,5	88,2
Funchal	36	25	61	51	29	80	41,7	16,0	31,1
TOTAL	2023	751	2774	2910	1458	4368	43,8%	94,1	57,5%

Os dados sobre a educação no recenseamento de 1878 voltam a mostrar-nos um cenário diverso e, de novo, obedecendo a critérios diferentes dos anteriores e só parcialmente similares aos do recenseamento de 1864. No que é aparentemente comparável (analfabetismo

³²⁰ A partir dos *Recenseamentos da População* dos anos em causa.

e rede escolar), encontramos notórios avanços: o analfabetismo recuara para os 82,5% (75% entre os homens e 89,3% nas mulheres) e a rede escolar expandira-se para os 4368 estabelecimentos de ensino. No entanto, este último valor engloba notoriamente, sem o explicitar, as escolas públicas e as privadas. Em relação a 1864 dera-se um crescimento de quase 1600 escolas (acrécimo superior a 57%), o que equivale a ganhos anuais superiores a uma centena de escolas. Os maiores avanços seriam na rede escolar feminina que quase duplicaria, enquanto a masculina teria um acréscimo na ordem dos 40%.

Os ganhos mais substanciais, em termos distritais, seriam conseguidos em Viana do Castelo (+121,3%), Vila Real (+117,6%), Aveiro e Beja (+92,6%). Os menores aconteceriam nos distritos de Angra do Heroísmo (-2,7%), Santarém (+1,7%) e Lisboa (+16,1%). Se recuarmos, constata-se que os maiores acréscimos corresponderam a distritos com algumas das piores situações em 1864 (quer no plano do *ratio* escolas/habitantes, quer no do analfabetismo), enquanto os menores se verificaram exactamente nos distritos que tinham então uma rede escolar mais apertada.

Significa isto que, a traço grosso, e pelo menos de acordo com estes indicadores, a distribuição do investimento neste período seguiu alguma racionalidade, procurando suprir as carências onde elas mais existiam e sendo menor onde o panorama parecia menos sombrio.

Quanto ao analfabetismo, os piores resultados eram obtidos nos distritos do Funchal (90,1%); Castelo Branco (89%), Leiria (88,9%), Coimbra (87,5%) e Beja (87,1%). Este último caso, juntamente com o distrito da Guarda, correspondiam às únicas zonas do país onde o analfabetismo avançara neste 14 anos. Por regra, os avanços tinham sido na ordem dos 2-5%, embora com distritos a rondarem ou mesmo a ultrapassarem ganhos de 10% na alfabetização total (Porto com 11,7%. Viana do Castelo com 10,5%, Vila Real com 9,9% e Braga com 9,2%). No caso do Minho verifica-se uma relação evidente entre o avanço da alfabetização e o crescimento da rede escolar, mesmo se esta ainda apresenta visíveis lacunas, em especial no sector feminino.

A partir dos anos 80 de Oitocentos, a qualidade da informação estatística melhora, em quantidade e qualidade, o que se reflecte nos *Anuários Estatísticos* e nos recenseamentos da população que se produzem a partir de então.

Serão aqui usados, a título de exemplo, os dados relativos à Educação disponibilizados pelos *Anuários Estatísticos* dos anos de 1884 e 1885 (anos lectivos de 1883/84 e 1884/85), para se tentar fazer um breve retrato da situação então vivida. A partir destas fontes já é possível fazer uma análise ao nível dos 42 círculos escolares, conjuntos de dois ou mais municípios (na

prática, a regra seria de cinco ou seis) de acordo com o determinado no artigo 5º da lei de 11 de Junho de 1880 e definidos pelo artigo 221º do Regulamento de 28 de Julho de 1881.

Começamos pela rede escolar em funcionamento: em 1883/84 mais de um terço das freguesias não dispunha de qualquer escola, sendo essa situação especialmente grave (acima de 40% de freguesias sem escolas) em três zonas do país, duas das quais contínuas e de grande extensão, que não correspondem exactamente a distritos ou províncias ou obedecem a um padrão único: uma faixa no litoral norte desde os círculos escolares de Penafiel e Amarante (distrito e circunscrição escolar do Porto) até Valença, atravessando a generalidade dos distritos de Braga e Viana do Castelo e espalhando-se, para leste, até ao círculo escolar de Chaves; outra faixa atravessando grande parte do Alto Alentejo (círculos escolares de Évora, Estremoz e Évora). Uma terceira zona, menos extensa e algo descontínua, englobava os círculos escolares de Torre de Moncorvo e Bragança.

Encontramos aqui dois cenários perfeitamente distintos, tanto pela localização como pelas características morfológicas e demográficas destas zonas: uma de relevo acidentado, povoamento disseminado e economia baseada numa agricultura de minifúndio, a outra de planície, povoamento concentrado e economia baseada numa agricultura de latifúndio.

No pólo oposto encontramos todo o Algarve, o arquipélago dos Açores e os círculos escolares de Leiria, Aveiro, Tomar e Alenquer (rede escolar estendendo-se acima dos 90% das freguesias); alargando um pouco o critério até aos 85% das freguesias cobertas pela rede escolar, é possível englobar ainda os círculos escolares de Portalegre, Covilhã, Tondela e Vila Real. Significa isto que a rede de estabelecimentos de ensino era mais apertada fora dos maiores centros urbanos do país (Lisboa, Porto, Coimbra, Braga, Setúbal, Évora), atingindo, em termos comparativos, melhores valores em muitos círculos escolares do interior do que nos do litoral (se exceptuarmos o caso singular do Algarve, então ainda muito periférico).

Este panorama é, em larga medida, o mesmo no caso do recenseamento escolar. Também aqui cerca de um terço do país fica de fora, embora com uma geografia ligeiramente diversa da anterior. Neste caso, os problemas continuam a verificar-se a norte do Douro (Braga, Guimarães, V. Castelo, Chaves), mas espalham-se de forma disseminada por outros pontos do país (Santarém, Feira, Castelo Branco). As zonas onde o recenseamento escolar é mais efectivo são as ilhas (100%) e os distritos de Viseu (só não é de 100% no círculo escolar de Lamego), Beja e Évora (acima dos 90%). Em outras partes do país verificam-se fortíssimas diferenças entre círculos escolares vizinhos: em Tomar é de 79%, mas em Santarém apenas de 23,5%; em Penafiel de 99,3%, mas no Porto apenas de 56,6% e na Feira de 15,5%; em

Bragança de 98,1%, mas em Chaves de 37,5%, sendo possíveis muitos outros exemplos do mesmo género.

Quanto à natureza da rede escolar, verifica-se que o sector privado ainda constitui cerca de 33% dos estabelecimentos em funcionamento, sendo o seu peso particularmente importante nos círculos escolares de Lisboa (61,3%), Faro (59,7%), Porto (53,3%), Horta (50%), Ponta Delgada e Angra do Heroísmo (45,9%), enquanto se mostrava quase irrelevante nos círculos escolares da Guarda (5,0%), Castelo Branco (6,7%), Bragança (7,2%), Leiria (8,5%) e Coimbra (9,0%). Esta distribuição não é muito diversa quando se procede à análise do número de alunos matriculados nestas escolas.

Encontramos, deste modo, uma implantação do ensino particular mais forte nos maiores centros urbanos do país, no Algarve e nas ilhas o que corresponde, de novo, a dois cenários bem distintos quanto aos factores que a poderão explicar: por um lado, temos os maiores centros urbanos onde, quer a pressão demográfica, quer a capacidade de resposta da iniciativa privada, seriam maiores e poderiam levar a uma necessidade de resposta complementar ou alternativa à facultada pelos poderes públicos; por outro, zonas periféricas onde, teoricamente, o sector privado poderia ser obrigado a responder perante a incapacidade do Estado estender a rede escolar de forma satisfatória.

Estes modelos explicativos teóricos são parcialmente confirmados se procedermos ao cálculo do número de habitantes por escola oficial, pois os valores mais elevados encontram-se nos círculos escolares do Porto (2748 habitantes/escola), Lisboa (2523 hab/escola), Faro (2260 hab/escola), Guimarães (2084 hab/escola), Braga (1932 hab/escola) e Horta (1855 hab/escola), enquanto os mais baixos se encontram nos distritos da Guarda (de 665 hab/escola em Trancoso a 806 hab/escola em Gouveia) e de Bragança (excepção feita a Chaves). Encontram-se aqui algumas pistas que apontam para o sector privado ganhar posições (ou mantê-las), onde o sector público avança mais devagar ou, pelo menos, sem conseguir dar satisfação cabal a todas as necessidades. Por outro lado, talvez paradoxalmente, largas zonas do interior do país aparecem com uma cobertura mais apertada de escolas oficiais, inviabilizando ou tornando menos necessária a existência de ofertas educativas alternativas.

No conjunto de estabelecimentos de ensino públicos e privados, tomando como critério o número de habitantes por escola, a rede escolar em 1883/84 era mais apertada nos círculos escolares da Horta (499 hab/escola), Trancoso (584), Vila Real (605), Elvas (614), Setúbal (635), Lisboa (642), Guarda (651), Bragança (671) e Portalegre (679), enquanto se encontrava menos implantada nos de Leiria (1490 hab/escola), Guimarães (1389), Arganil (1355), Braga (1252), Caldas da Rainha (1231), Coimbra (1205), Mértola (1199) e Castelo Branco (1169).

Em termos globais, existia uma escola oficial por cada 1276 habitantes, sendo que a rede masculina disponibilizava um estabelecimento para cada 884 homens e a rede feminina apenas conseguia oferecer um por cada 2420 mulheres.

Se alguma conclusão se pode extrair destes dados é que não existe um padrão homogéneo facilmente perceptível na implantação, seja da rede de escolas oficiais, seja do conjunto de estabelecimentos de ensino públicos e privados, sendo arriscado avançar com leituras que sublinhem clivagens dicotómicas. O que parece ser notório é que, um século depois da rede definida no final do século XVIII que procurava seguir a estrutura demográfica do país, a rede escolar se encontra já com algumas distorções em relação ao padrão demográfico. Se agruparmos os dados de acordo com as divisões territoriais usadas em finais de Oitocentos verifica-se que, no caso da rede de escolas oficiais, em termos relativos, as províncias da Estremadura e do Algarve foram as que ficaram mais a perder com o aumento do diferencial entre população e escolas (a diferença aumentou, respectivamente, de -0,6% para -3,6% e de -0,8% para -1,9%); a província de Entre Douro e Minho manteve um elevado diferencial negativo (era de -6% e passou para -6,2%); no Alentejo o diferencial positivo de 4% foi anulado (8,4% de escolas oficiais do continente para 8,4% da população), tendo-se verificado ganhos substanciais apenas nas províncias de Trás-os-Montes (o diferencial positivo de 0,4% passou para 4,4%) e das Beiras (aumentou de 3% para 7,4%).

O que é interessante é que estes diferenciais são praticamente anulados quando incluímos as escolas particulares nesta análise e procedemos ao cálculo do peso relativo da rede escolar total por unidade territorial.

População e Rede Escolar em Portugal Continental³²¹

Província	População (1884)	População (1798)	Esc. Ofic. (1884)	Esc. Ofic. (1779)	Total Esc. (1884)
Entre Douro e Minho	23,6%	24,3%	17,4%	18,3%	21,3%
Trás-os-Montes	9,5%	8,5%	13,9%	8,95%	10,9%
Beiras	31,8%	30,1%	39,2%	33,05%	31%
Estremadura	21,9%	23,5%	18,3%	22,9%	23,1%
Alentejo	8,4%	10,2%	8,4%	14,2%	8,7%
Algarve	4,8%	3,4%	2,9%	2,6%	5%

A rede escolar global, incluindo estabelecimentos oficiais e particulares, segue com razoável rigor a distribuição demográfica, quando tomamos estas grandes unidades territoriais como

³²¹ Dados coligidos a partir de Adão (1997); Serrão (1992) e *Anuário Estatístico* (1884).

base da análise. As províncias de Entre Douro e Minho e da Estremadura, mais prejudicadas pela rede pública, vêem essa situação compensada pelo contributo da rede particular: no primeiro caso, o diferencial negativo é reduzido de mais de seis pontos percentuais para pouco mais de dois e no segundo o diferencial negativo é transformado em positivo. Nas restantes províncias a rede dos estabelecimentos de ensino acompanha, com desvios muito pequenos, a distribuição demográfica.

Significa isto que, em termos relativos, o Estado privilegiou mais o Centro e o Interior Norte do país nos seus investimentos pelo menos em parte do século XIX, reforçando a rede escolar em zonas onde a pressão demográfica não era tão forte ou em que o crescimento populacional foi, nos seus traços mais gerais, mais moderado³²², em parte devido aos movimentos migratórios então verificados. Em contrapartida, em algumas zonas onde o ritmo de crescimento foi mais acelerado (caso do Algarve e dos grandes centros urbanos como Lisboa e o Porto) a rede escolar pública teve mais dificuldade em responder a tempo às exigências que se lhe colocaram. Complementarmente, verifica-se que a rede de estabelecimentos escolares privados funciona como contraponto à rede pública, ajudando a ajustar a oferta às hipotéticas necessidades (o que pode ser diferente de procura efectiva, com se verá).

Significa isto ainda que, em termos de efectiva implantação no terreno, é errado considerarmos que o litoral foi, pelo menos neste período, privilegiado em relação ao interior em termos de infra-estruturas educativas. Ou seja, se verificamos que, de acordo com os dados dos censos de 1890 e 1900, as zonas do litoral do país são as que mais progredem em termos de alfabetização, isso não parece ter sido causado por qualquer favorecimento do poder central em termos de distribuição das ditas infra-estruturas.

Quando passamos para a análise dos dados relativos ao ano lectivo de 1884-85 constata-se os ganhos educativos possíveis no Portugal de então: de 1459 freguesias sem escolas passa-se para 1424 (de 36,7% para 35,7%); o recenseamento escolar avança um pouco mais, de 1281 freguesias sem recenseamento masculino passa-se para 1251 (32,3% para 31,5%), de 1374 sem recenseamento feminino passa-se para 1329 (34,6% para 33,5%). O número de escolas oficiais aumenta um pouco, de 3567 para 3584 (mais 7 escolas femininas, 6 mistas e 4 masculinas); as escolas privadas aumentam um pouco mais, em termos relativos, de 1749 para

³²² Embora com cerca de seis décadas o estudo de Aristides de Amorim Girão (1945), "Origens e Evolução do Urbanismo em Portugal" in *Revista do Centro de Estudos Demográficos*. Lisboa: INE, nº 1, pp. 39-77, ao decompor as taxas de crescimento populacional, desde 1864 até 1940, por concelhos, permite-nos verificar que os ritmos de expansão ou contracção demográfica estão longe de ser uniformes no interior dos distritos ou das grandes regiões do país, e que variam bastante de década para década.

1774 (mais 20 femininas, 3 mistas e 2 masculinas). No seu conjunto existem mais 42 escolas em 1884/85 (+0,8% do que em 1883/84).

O número de habitantes e de alunos por escola oficial diminui, respectivamente, de 1276 para 1270 e de 50 para 49, sendo os maiores ganhos no sector feminino. Se descermos ao nível do círculo escolar, a rede oficial era bem mais apertada em Trancoso (1 escola/650 habitantes), Guarda (1/667), Vila Real (732), São João da Pesqueira (1/753), Bragança (1/756) e Gouveia (1/796), enquanto o inverso se passava nos círculos do Porto (1/2781), Lisboa (1/2480), Faro (1/2218), Guimarães (1/1996), Braga (1/1811) e Lagos (1/1855). Embora este *ratio* deva ser combinado com o da área coberta por cada escola, continua a ser visível que estamos longe de encontrar uma situação mais favorável no litoral.

Alfabetização a Nível Distrital – Ordem Decrescente (1864-1900)³²³

1864	1878	1890	1900
Lisboa	Lisboa	Lisboa	Lisboa
Guarda	Porto	Porto	Porto
P. Delgada	Vila Real	Horta	Horta
A. Heroísmo	V. Castelo	A. Heroísmo	V. Castelo/V. Real
Évora	Braga	Vila Real	
Porto	A. Heroísmo	V. Castelo	Braga
Aveiro	Horta	P. Delgada	Aveiro
Faro	P. Delgada	Braga	Santarém
Vila Real	Évora	Aveiro/Portalegre	A. Heroísmo
Funchal	Aveiro		Évora
Viseu	Bragança	Guarda	Coimbra
Bragança	Viseu	Santarém	Portalegre
C. Branco	Faro	Évora	Faro/Bragança
Portalegre	Guarda/Santarém	Beja/Funchal	
Braga/V. Castelo		Portalegre	Bragança
Horta	Beja	Viseu	Beja
Santarém	Coimbra	Coimbra	Viseu
Coimbra	Leiria	Faro	P. Delgada
Beja/Leiria	C. Branco	Leiria	Leiria/C. Branco
	Funchal	C. Branco	

A haver uma clivagem interior/litoral, a mesma assumiria uma feição inversa à esperada, porque a rede escolar pública era menos densa em algumas das zonas em que a alfabetização estava mais avançada e o analfabetismo recuava com maior rapidez. E isto torna-se ainda mais notório quando se calcula o número de aluno por escola, bem mais alto nos círculos escolares

³²³ A partir dos respectivos *Recenseamentos da População*.

do Porto e de Lisboa, seguindo-se os de Valença, Guimarães, Feira, Braga e Horta, do que na generalidade dos círculos escolares localizados no interior, o que resultava quer da diferente pressão demográfica como dos diversos níveis de frequência média.

Quando acrescentamos as escolas particulares, o panorama altera-se pois a ordenação dos círculos escolares com melhor cobertura de estabelecimentos de ensino passa a ser a seguinte: Horta (1/499), Trancoso (1/584), Portalegre (1/605), Vila Real (1/616), Elvas e Lisboa (1/631 nos dois casos). Os piores passam a ser Leiria (1/1396), Arganil (1/1320), Guimarães (1/1232), Braga (1/1217), Mértola (1/1199) e Funchal (1/1183), verificando-se que o Minho e o Litoral Centro do país se encontram mais desfavorecidos.

No entanto, o Minho, talvez por arrancar de um patamar baixo, é uma das regiões onde a alfabetização avança com maior rapidez até final do século, com ganhos globais superiores a 10% entre 1864 e 1890 e passando Braga e Viana do Castelo da metade inferior da tabela dos distritos com maior analfabetismo em 1864 (90,3%) para perto do topo em 1900 (77,8% e 76,8%, respectivamente). Claro que aqui os efeitos da emigração também se terão feito sentir, afastando muitos adultos analfabetos, mas essa não será a única explicação. Uma das subidas mais rápidas é do distrito do Porto que se instala, desde 1878 no segundo lugar (era 6º em 1864), seguindo-se-lhe Vila Real (de 9º para 3º no mesmo período) e a Horta (de 17º para 7º e em 1890 para 3º), enquanto em perda relativa se encontram o Funchal (de 10º em 1864 para 21º em 1878 e 1900), Ponta Delgada (de 3º para 8º em 1878 e par 18º em 1900) e a Guarda (de 2º para 14º entre 1864 e 1878, mantendo-se a partir daí na metade inferior da tabela).

De acordo com os dados do respectivo censo, em 1890 o analfabetismo total recuara para menos de 80% em termos globais, mais exactamente para 76,6% se considerarmos apenas a população com mais de 5 anos de idade ou para 62% se considerarmos a população com mais de 7 anos de idade³²⁴.

Usando como base este último critério, a proporção de analfabetos era mais baixa nos distritos de Lisboa (49,9% com 33,5% na cidade), do Porto (51,6%, com 39,7% na cidade), da Horta (58,4%), de Angra do Heroísmo (60,0%) e de Viana do Castelo (60,8%), sendo mais alta nos distritos de Castelo Branco (68,4%), Leiria (68%), Coimbra (67,8%), Beja (66,8%), Funchal (66,7%) e Bragança (66,6%). Os números fornecidos para a rede escolar são os mesmos do

³²⁴ Os valores para o analfabetismo neste período, por estranho que pareça, variam de publicação para publicação, mesmo quando emanam da mesma entidade oficial ou quando afirmam basear-se na(s) mesma(s) fonte(s). É o caso que se pode verificar entre as estatísticas constantes no volume sobre o *Ensino Primário Oficial – Anos lectivos de 1915-16 a 1918-19* e os números da *Fôlha para vulgarização n.º 5 – Analfabetismo em Portugal*. A explicação reside normalmente no critério usado para calcular a taxa: a população total, a população com mais de 5 ou 7 anos de idade. Estas oscilações reflectem-se, por consequência, nos números usados pelos diversos autores que analisam este fenómeno. Se as ordens de grandeza não são muito díspares, esta flutuação de números não deixa, em alguns casos, de provocar alguns problemas de leitura.

Anuário Estatístico de 1885 o que é um claro indicador da sua desactualização e torna algo redundante a sua análise relativamente à já antes feita.

Até final do século, o analfabetismo recua apenas entre 1% e 2%, conforme tomemos como base do cálculo o total da população ou apenas os indivíduos com mais de 7 anos. Os últimos anos do século XIX parecem ser de algum abrandamento neste aspecto. A expansão da rede escolar dá os mesmos indícios, desacelerando nas últimas décadas de Oitocentos. De 1890 (e, como se referiu, são dados de 1885) a 1900, o número de estabelecimentos de ensino aumenta de 5358 para 6094, o que equivale a ganhos de 73/74 novas escolas por ano (menos de 50 se calcularmos numa base de 15 anos e não de 10) contra 82/83 no período anterior (valor superior a 100 se atendermos ao desfasamento temporal dos dados de 1890). Esta retracção no crescimento da rede escolar deve-se não só a um menor investimento público mas, principalmente, pela estagnação da oferta privada que, entre 1885 e 1900, diminui mais de 10%. Completando estes dados com as informações disponíveis para o ano lectivo de 1899/1900, publicados no *Anuário Estatístico* de 1900, é possível traçar um cenário razoavelmente completo do sistema educativo português no dealbar de Oitocentos.

A rede de escolas que há menos de duas décadas ainda não chegava a um terço das freguesias do país agora não chega a apenas um quarto (24,6%). As escolas públicas são já 4515, contra as 1579 de iniciativa privada, o que significa um ganho de 26% e um aumento médio de mais de 90 escolas por ano desde 1884/85. Estes ganhos seriam conseguidos de forma desigual. Antes de mais, de acordo com o género: a rede feminina subiu mais de 38%, mesmo se em Lisboa diminuiu quase 20%, contra um crescimento de apenas menos de 15% para a rede masculina. Em seguida, a distribuição espacial da evolução obedeceu a ritmos diferentes: se a generalidade dos distritos experimentou subidas entre os 15% e os 35%, verificaram-se disparidades evidentes entre Braga (+72,6% de escolas) e Beja (+6,9%).

Um outro aspecto relevante é que enquanto a rede pública crescia bastante, o número de escolas privadas reduzia-se em mais de 10%, embora os dados para 1899/1900 parecem esquecer a existência de escolas particulares mistas³²⁵. A redução de escolas particulares faz-se sentir um pouco por todo o país, à excepção de uma mancha no Centro englobando os distritos de Santarém (quase triplicam), Coimbra (+150%) e Leiria quase duplicam), e do Minho (em Viana do Castelo duplicam estas escolas e em Braga mantêm-se o seu número). As maiores contracções encontram-se em Aveiro (descem de 122 para 50), em Bragança (de

³²⁵ O número de escolas particulares é de 1579 (contra 1774 em 1884/85), sendo que as masculinas aumentam de 625 para 656 (+5,3%) e as femininas se mantêm em 921, desaparecendo a referência a escolas mistas que quinze anos antes totalizavam 228 estabelecimentos de ensino.

15 para 7), em Beja (de 40 para 21) e nos Açores (reduzidas a pouco mais de metade, descendo de 196 para 111).

Quanto aos ganhos no *ratio* escola/população, a nível distrital os melhores resultados encontravam-se na Horta (1/526), na Guarda (1/616), em Bragança e Vila Real (1/686), em Santarém (1/737) e em Ponta Delgada (1/743), enquanto os piores se espalhavam pelos distritos do Funchal (1/1491), de Faro (1/1365), de Leiria (1/1194), de Beja (1/1128) e de Aveiro (1/1094). Se atentarmos melhor, só a Horta e Vila Real, dos melhor classificados neste parâmetro, estão entre os mais alfabetizados na mesma data, enquanto nos pior classificados só Aveiro não se encontra na metade inferior da tabela da alfabetização, ocupando mesmo Leiria e Funchal os dois últimos postos.

Uma hipótese interessante para exploração, não necessariamente original, é a de que, a partir destes dados, uma melhor oferta escolar é condição indispensável, mas não suficiente, para o progresso da alfabetização, pois a sua ausência inibe o progresso, mas a sua presença não despoleta, por si só, esse mesmo progresso.

Mas quando focamos a nossa atenção apenas no plano distrital, perdemos de vista os matizes que se fazem sentir no plano local, em que as grandes fronteiras administrativas demonstram ter muito menos força do que os efeitos de competição ou “contágio” entre terras e concelhos limítrofes. É por isso que encontramos enormes disparidades na rede escolar e ritmos de crescimento da alfabetização entre concelhos de um mesmo distrito. É o caso, por exemplo e para começarmos logo com o primeiro que nos aparece na tabela, do concelho de Águeda, distrito de Aveiro, onde a rede escolar tem uma cobertura da população (1 escola para 629 habitantes) muito mais próxima da dos concelhos limítrofes do distrito de Viseu (Tondela com 1/627 ou Oliveira de Frades com 1/683) do que da de outros concelhos do distrito de Aveiro, mesmo dos que lhe são contíguos como Albergaria-a-Velha (1/1113), Anadia (1/1140) ou mesmo Oliveira do Bairro (1/1344)

Mas este último terço de Oitocentos também parece ser o momento em que se dá um aumento significativo do diferencial entre as zonas mais e menos alfabetizadas, o qual praticamente triplica. Se em 1864 esse diferencial era de 12,6% entre o distrito de Lisboa (79,2% de analfabetismo) e os de Beja e Leiria (91,8%) em 1900 já era de 27,5% entre Lisboa (62,5%) e o Funchal (90%); mesmo se excluirmos a Madeira, onde a alfabetização recuara e usarmos de novo Leiria como padrão de comparação, o diferencial quase duplicara para 24,5%. Em termos de *ratio* escola/população, em 1864 a relação entre o distrito onde ele era mais alto (Lisboa) e o distrito onde era mais baixo (Braga) era de 2,9; em 1900, essa mesma relação entre Faro (valor mais alto) e Guarda (valor mais baixo) era de 3,7. Também aqui se verifica o

agravamento do fosso entre o topo e a base da escala. Contrariando esta tendência, em 1864 a relação entre os distritos com maior (Lisboa) e menor (Faro) proporção de alunos do ensino primário na população entre os 6 e os 15 anos era de 3, enquanto em 1900, a relação entre os distritos com maior (Horta) e menor (Leiria) proporção de alunos na sua população se fica pelos 2,3.

O país desenvolvia-se a ritmos diferenciados no plano educativo, como em muitos outros. No entanto, esse desenvolvimento não parece resultar tanto da diferente oferta educativa e das estruturas implantadas no terreno, mas antes de diferentes níveis de procura ditadas, em minha opinião, pelos diferentes contextos regionais e locais e pelo diferente papel que a Educação neles tinha ou, pelo menos, aparentava ter para as famílias e os seus mecanismos de decisão. Existem zonas com uma oferta educativa relativamente melhor, mas cujo desempenho não é o melhor porque, quer as matrículas, quer principalmente a frequência média dos(as) alunos(as), não atingem os níveis desejados. Em contrapartida, zonas em que a oferta educativa surge mais escassa em relação à pressão demográfica, a evolução é mais rápida.

Aqui, a clivagem mais evidente é entre campo/cidade, pois o modo de vida urbano abre outras perspectivas a quem investe na Educação. Se em zonas urbanas, mesmo com uma rede escolar menos densa em relação ao efectivo populacional crescente, os ganhos foram maiores na alfabetização, isso poderá ter-se ficado a dever tanto a diferentes condições de trabalho, em que uma maior pluralidade de ocupações disponíveis requeria um maior capital educativo, como a uma diferente percepção do papel da Educação e das suas vantagens numa sociedade crescentemente competitiva, em que o conhecimento escolar vai ganhando um crédito desconhecido em zonas mais rurais e em que a vida segue os tradicionais ritmos de outrora e o sucesso no mercado de trabalho não exige mais do que o conhecimento tradicionalmente transmitido no ambiente familiar ou na comunidade.

Outro traço característico deste período é a relação entre a rede escolar pública e a oferta educativa privada: o ensino particular surge onde a procura é maior do que a oferta do Estado, em especial onde a pressão demográfica se faz sentir com mais intensidade (grandes centros urbanos) ou a zonas periféricas onde a rede do Estado parece ter mais dificuldade em chegar (Algarve, Açores). A estagnação e recuo do sector privado nas últimas décadas de Oitocentos resultam do avanço da rede pública que, apesar das limitações, vai procurando cobrir o território. A oferta privada recua quando o Estado avança, resistindo quando ele tarda a chegar de forma eficaz.

Por outro lado, tomando como base a progressão do número de estabelecimentos de ensino em funcionamento, o investimento do Estado nesta área parece em contra-ciclo relativamente ao desenvolvimento económico, de acordo com os cálculos de Pedro Lains³²⁶ e com teorias como as de Sandrine Michel em que se afirma que o investimento na Educação acontece principalmente em momentos de depressão económica³²⁷. Com efeito, todos os índices calculados para Lains apontam para uma aceleração da economia à aproximação do final do século XIX, exactamente quando o ritmo de criação de escolas se reduz sensivelmente e a própria despesa do Estado com a Educação diminui³²⁸.

Sumariando algumas constatações decorrentes de tudo o que foi ficando escrito sobre a expansão da rede escolar elementar temos então os seguintes pontos fortes: expansão assinalável da rede escolar pública, mesmo se desacelerando em finais do século XIX e se continua em patamares muito baixos em termos comparativos com as outras nações da Europa Ocidental e do Norte em termos de *ratio* escola/população; investimento diferenciado na rede escolar, parecendo existir a vontade de favorecer as zonas do interior do país, mas sem o equivalente retorno na procura educativa, pelo que se pode aferir pelo número de alunos por escola e pela frequência escolar média em relação às matrículas; papel complementar da oferta educativa privada, que mantém posições importantes nos grandes centros urbanos e em algumas regiões periféricas; ganhos lentos na alfabetização, com o agravamento do fosso entre as zonas de desenvolvimento mais rápido e as de menor ritmo; inexistência de uma clara clivagem entre litoral e interior em termos educativos, sendo mais visível uma oposição entre o ritmo das duas maiores cidades do país e o das zonas rurais; início da recuperação do atraso da rede escolar feminina.

Quanto ao **Ensino Secundário** ao qual, com algum humor à mistura, já alguém chamou o «poderoso império do Meio»³²⁹ a sua implantação no Portugal Liberal do século XIX é marcada por duas datas fundamentais: a criação dos Liceus em 1836 por legislação da autoria de Passos Manuel e a reforma de Jaime Moniz feita quase 60 anos depois, ao finalizar a centúria. A importância deste nível intermédio de ensino durante Oitocentos não resulta tanto

³²⁶ Pedro Lains (1995), *A Economia Portuguesa no Século XIX*. Lisboa: INCM, p. 29. A comparação com as taxas de crescimento do Produto Nacional Bruto apuradas por outro autor é menos concludente, em virtude, por exemplo, dos diferentes intervalos cronológicos utilizados. Cf. David Justino (1989), *A Formação do Espaço Económico Nacional – Portugal (1810-1913)*. Lisboa: Vega, vol. II, p. 103.

³²⁷ Sandrine Michel (1999), *Éducation et Croissance Économique en Longue Période*. Paris/Montréal: L'Harmattan p. 16.

³²⁸ Ana Bela Nunes (2003), "Government Expenditure on Education, Economic Growth and Long Waves: The Case of Portugal" in *Paedagogica Histórica*, vol. 39, nº 5, p. 573.

³²⁹ Nóvoa e Santa-Clara (2005), p. 29.

do peso quantitativo dos seus efectivos mas, de acordo com alguns autores, com a sua função específica na sociedade:

«O ensino secundário cumpre um papel decisivo na formação de cidadãos para os novos Estados-nação. Ora, se este processo é bem conhecido para o ensino obrigatório, pouco tem sido escrito sobre o ciclo intermédio de escolarização (...). E, no entanto, é evidente a sua importância, a partir do século XIX, no projecto de formação das classes dirigentes.»³³⁰

Em relação a esta visão, discordaria um pouco da leitura do Liceu como formador de cidadãos, preferindo antes enfatizar o seu papel como formador de quadros qualificados para a administração pública ou para alimentar uma muito deficitária camada social empreendedora, indispensável na nova sociedade industrial quando os estudos não se destinavam a progredir para a Universidade. O Liceu era a instituição, por excelência, para a formação de uma classe média, burguesa, destinada a servir o Estado em países como Portugal onde o mercado de trabalho para este nível de qualificações era curto, possivelmente mais curto do que para os próprios universitários. Para além de que era um grau de ensino que não potenciava ainda os riscos de contestação social e de agitação política que, durante a maior parte da segunda metade do século XIX, emanariam da Universidade. De certo modo, o Liceu é a criação liberal por excelência na área da Instrução Pública, afastando-se das concepções tradicionais de uma «educação nobre, própria de cavalheiros», para se aproximar decisivamente de uma educação «completa e adaptada à nova sociedade industrial e científica».³³¹ Isto apesar dos diagnósticos mais acidamente críticos, como o de Alexandre Herculano, que considerava que os alunos saídos dos Liceus não traziam qualquer tipo de competência acrescida ou capacidade para a vida prática³³².

Os Liceus, cujo processo de implementação no terreno e entrada efectiva em funcionamento nem sempre se revelam processos fáceis de acompanhar³³³ destinavam-se a formar uma elite tendencialmente conservadora, um grupo social destinado a assumir-se como elemento estabilizador e garante do funcionamento do aparelho do Estado, interpondo-se entre a elite política em sentido mais restrito e o resto da população ou mesmo os níveis mais baixos da própria burocracia.

³³⁰ Nóvoa e Santa-Clara (2003), p. 17.

³³¹ Vasco Pulido Valente (1983), "O Estado Liberal e o Ensino: Os Liceus Portugueses (1834-1930)" in *Tentar Perceber*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 363.

³³² Idem, *ibidem*, pp. 375-376.

³³³ As obras de referência, nesse plano, continuam a ser as de Adão (1982), Valente (1983) e Barroso (1995), bem como trabalho colectivo, já referido, coordenado por Nóvoa e Santa-Clara (2003).

No início da segunda metade de Novecentos, em cerca de duas dezenas de Liceus em funcionamento, assim como nas chamadas “escolas anexas” o total de alunos rondava os cinco milhares³³⁴.

Na legislação de Luciano de Castro, publicada em 1880, em que se procurava reformar alguns aspectos da organização do ensino secundário, afirma-se que o primeiro fim da instrução secundária seria «diffundir os conhecimentos geraes indispensaveis para todas as carreiras e situações sociaes»³³⁵, só depois surgindo a preparação para o ingresso no Ensino Superior ou nos cursos técnicos, mas é óbvio que o que se designa e entende como “carreira” tinha um âmbito bem circunscrito.

Durante a segunda metade de Oitocentos iriam sendo feitas sucessivas reformas do sistema educativo, no todo ou na parte relativa ao ensino secundário, embora nos seus traços fundamentais só com Jaime Moniz se tenha tentado reformular de uma forma mais profunda e efectiva os bloqueios e vícios que se tinham acumulado ao longo das décadas.

Só então, sob a pressão do que se encarava como uma crise global do liberalismo monárquico, se avança para uma nova forma de organização do ensino secundário, tentando adaptá-lo às necessidade de modernização do país. Como afirma João Barroso:

«Ela constituiu a primeira tentativa de construção, segundo preceitos científico-rationais, de um currículo global para o ensino liceal e, simultaneamente, de uma organização e administração para este tipo de estabelecimento de ensino.»³³⁶

Os números oficiais sobre a frequência dos Liceus ao longo do século XIX são durante algum tempo razoavelmente lacunares e só nas últimas décadas de Oitocentos ganham continuidade e uma coerência estatística que os torna passíveis de alguma leitura para além da exiguidade da população dos liceus nas suas primeiras décadas de existência. Até 1844, quando a legislação de Passos Manuel sofreu uma primeira reforma parcial, estavam em funcionamento apenas cinco liceus, naquelas que se consideravam os principais centros urbanos do país (Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Évora). Nas restantes capitais de distrito do Continente, a criação dos respectivos liceus ocorreria até à década de 1850. Para a década de 1850, os números coligidos por Vasco Pulido Valente e retomados no essencial por Maria Cândida Proença, apontam para uma subida de 2000 para perto de 3000 alunos matriculados, à medida

³³⁴ Adão (1982), p. 116.

³³⁵ Transcrito em *Reformas do Ensino em Portugal*, (1991), p. 69.

³³⁶ Barroso (1995), vol. I, p. 170.

que os vários liceus iam entrando em funcionamento³³⁷. A partir de 1853 e até 1870 são ainda criadas mais de duas dezenas de cadeiras secundárias municipais³³⁸.

De acordo com uma *Estatística do Ensino Secundário* publicada nos inícios do século XX, no ano lectivo de 1895/96, subseqüente à entrada em vigor da reforma de Jaime Moniz, existiam 23 liceus em funcionamento com um total de 3658 alunos matriculados, o que dá uma média a rondar os 150 alunos por estabelecimento de ensino deste nível, embora as variações distritais fossem sensíveis, em especial entre os Liceus de Lisboa, Porto e Coimbra e os restantes.

A progressão verificada nos efectivos de alunos do ensino secundário em Portugal, embora sendo inferior, não está muito distante da que ocorreu em outras nações europeias como é o caso da França, onde entre 1854 e 1898³³⁹, o acréscimo foi na ordem dos 50%, enquanto entre nós o acréscimo foi superior aos 30% entre 1856 e 1895.

Na sequência da reorganização do ensino secundário de acordo com o sistema de classes, em que os alunos iam podendo acabar os seus estudos de acordo com o sistema anterior, as matrículas passam a reflectir essa mesma divisão. Vasco Pulido Valente parece esquecer isso e toma como totais para os últimos anos do século XIX, o que deverão ser os números parciais de matrículas para apenas um dos sistemas, o que equivaleria a uma retracção brutal na frequência dos Liceus. No entanto a realidade é diversa, pois os números de matrículas, progressivos à medida que os alunos iam avançando de classe em classe, no novo sistema são os seguintes:

Matrículas no Ensino Secundário (1895/1901)³⁴⁰

Ano/Classe	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	Total
1895/96	1482	0	0	0	0	0	0	1482
1896/97	1343	852	0	0	0	0	0	2195
1897/98	1437	1049	602	0	0	0	0	3088
1898/99	1541	1176	750	397	0	0	0	3864
1899/1900	1651	1253	955	606	298	0	0	4763
1900/01	1839	1331	1068	743	465	170	0	5616
1901/02	1985	1482	1060	891	728	309	140	6595

³³⁷ Valente (1983), p. 491; Proença (1997), pp. 111-115.

³³⁸ Proença (1997), p. 124.

³³⁹ Cf. números disponibilizados em Antoine Prost (1968), *Histoire de l'Enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin. P. 45.

³⁴⁰ *Boletim da Direcção Geral da Instrução Pública*, Lisboa: Imprensa Nacional, ano II, fascículos I-IV, pp. 247ss.

As matrículas na 1ª classe apresentam um crescimento contínuo desde 1896/97 e o número de alunos matriculados ultrapassa os 6500 no início do século XX. Como veremos mais adiante, esta progressão continuaria até ao advento da República. Por outro lado, a instituição liceal continuaria quase exclusivamente masculina, pois o número de raparigas matriculadas manter-se-ia praticamente residual durante este período, descendo mesmo nas últimas décadas de Oitocentos para pouco mais de 30, o que representava 1% da população discente do ensino secundário. Isto só seria ultrapassado com a criação dos Liceus Femininos, já previstos na legislação desde 1880, mas cuja efectiva implementação só ocorreria com a criação formal do Liceu Maria Pia em 1884 e a sua entrada em funcionamento no ano lectivo de 1885/86.

Em matéria de Ensino Técnico, no ano de 1836 tinha sido criado o Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa e no ano seguinte seria criada a Escola Politécnica de Lisboa³⁴¹ e regulamentado o funcionamento da Academia Politécnica do Porto. Enquanto o ensino politécnico vocacionado quase em exclusivo para a formação de quadros para a instituição sobreviveria, nem todas as outras iniciativas teriam o mesmo sucesso com os Conservatórios de Artes e Ofícios a terem pouco sucesso³⁴².

Quanto ao **Ensino Superior** em Portugal no século XIX, o liberalismo herdaria e manteria, no essencial, as estruturas criadas no Antigo Regime, demorando a reformá-las, de acordo com a cosmética ideológica do novo regime e com o espírito dos tempos, que aconselhavam uma maior abertura às chamadas Ciências Naturais. Em 1836, por decreto de Passos Manuel seria estabelecido um novo plano de estudos da Instrução Superior, que se pretendia que estivesse «completamente em harmonia com o estado actual dos conhecimentos»³⁴³, ao qual algumas semanas depois se seguiria a reforma do plano de Estudos das Escolas Cirúrgicas de Lisboa e do Porto, que passavam a designar-se Escolas Médico-Cirúrgicas. Em 1859 seria a vez de ser criado um Curso Superior de Letras que, porém, até final do século nunca seria transformado numa Faculdade. No entanto, a verdade é que durante grande parte da segunda metade do século XIX, as críticas sobre o arcaísmo em que se mantinha a instituição universitária, que continuava muito ligada ao ambiente clerical, e quanto à insuficiência do ensino politécnico seriam recorrentes, tornando-se a Academia coimbrã o embrião e palco de muitos de alguns dos primeiros movimentos de contestação aberta ao regime liberal monárquico e de agitação propagandística republicana. Aliás e para além das suas convulsões internas, a Universidade

³⁴¹ Sobre os seus primeiros tempos ver Pedro José da Cunha (1937), *A Escola Politécnica de Lisboa – Breve Notícia Histórica*. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa.

³⁴² Rogério Fernandes (1998), “Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)” in Proença (1998), p. 36.

³⁴³ *Reformas do Ensino em Portugal* (1991), vol. I, tomo I, p. 56.

enquanto instituição afirmar-se-ia muitas vezes como oposição ao poder político em múltiplas ocasiões, no que passava por ser uma estratégia de demonstração da sua própria importância na vida social e intelectual do país e da sua vontade de se mostrar como factor de mudança:

«A Universidade, instituição forte, prestigiada ou alvo de terríveis críticas, consoante a época e a ideologia dominante ou na posição dos intervenientes do debate, supunha conflitos diversos, dado que por ela passava – sobretudo em Portugal, pelo seu carácter único – o processo de luta pelo poder, científico, cultural e até político.

(...) A Universidade lutava também contra o facto de o Governo não lhe possibilitar a execução de reformas de fundo que pretendeu levar a efeito ou mesmo que concretizou.»³⁴⁴

Contudo, e apesar de muitos dos pensadores sobre o sistema educativo nacional, considerarem que o Ensino Superior era aquele onde se deviam fazer os maiores esforços por elevar os níveis de exigência e qualidade pois não haveria «nunca instrução primária e secundária sólida e duradoura sem uma boa instrução superior»³⁴⁵, a instituição universitária permaneceria quase imune à mudança durante décadas, só sofrendo uma verdadeira reforma com o advento do regime republicano³⁴⁶, pois a abundante legislação reformista de Hintze Ribeiro no final do ano de 1901 só muito ao de leve mudaria alguma coisa.

No final do século XIX, os números relativos à frequência do Ensino Superior, na sua globalidade, apontam para mais de 2700 alunos, mas pouco mais de 1100 na Universidade de Coimbra, a Academia por excelência; mais de 700 alunos andavam pela Escola Politécnica de Lisboa e Academia Politécnica do Porto, cerca de 550 nas escolas Médico-Cirúrgicas (que já incluíam a do Funchal) e o resto pelas Escolas Naval, do Exército, Instituto de Agronomia e Curso Superior de Letras³⁴⁷. Estes números correspondem a apenas 0,02% da população na Universidade e a cerca de 0,05% numa acepção mais alargada do Ensino Superior, o que era um valor muito inferior ao verificado, por exemplo, em sociedades europeias mais avançadas como a Inglaterra ou mesmo a Escócia, onde a população universitária atingia em 1901, respectivamente, 0,5% e 1,4% da população total³⁴⁸.

³⁴⁴ Luís Reis Torgal (1998), “A Instrução Pública” in Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque (1998), *História de Portugal – O Liberalismo (1807-1890)*. Lisboa: Editorial Estampa, p. 536

³⁴⁵ Bernardino Machado citado por Vasco Pulido Valente (1974), *Uma Educação Burguesa: Nota sobre a Ideologia do Ensino no Século XIX*. Lisboa: Livros Horizonte; p. 144.

³⁴⁶ Sobre a História da instituição universitária em Portugal, para uma visão tradicional ver Joaquim Veríssimo Serrão (1983, *História das Universidades*. Porto: Lello & Irmão. Para uma panorâmica mais alargada ver o conjunto de volumes das actas do congresso *Universidade(s). História, Memória, Perspectivas* (1991). Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso de História da Universidade.

³⁴⁷ Carvalho (1996), p. 638, a partir dos dados do *Anuário Estatístico*.

³⁴⁸ R. D. Anderson (1995), *Universities and elites in Britain since 1800*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 14.

Mas uma análise mais detalhada e segmentada do panorama do ensino superior no dealbar do século XX será feita mais adiante, quando se fizer o ponto da situação de todo o sistema de ensino nesse período.

2.3. – A Educação Feminina até finais do Século XIX

O relativo esquecimento a que aparenta ser votada, não só em Portugal, a Educação Feminina ao longo do século XIX – para muitos o *século da Escola* – compreende-se melhor se nos lembrarmos que a Mulher não é considerada então um elemento activo no palco político: uma plena cidadania ainda lhe é negada pela legislação da globalidade das sociedades liberais ocidentais tidas como mais avançadas no plano do desenvolvimento dos direitos cívicos.

No caso feminino, a relação entre Política e Educação ainda é mais circular do que com as camadas (masculinas) mais desfavorecidas da população.

Nos casos de misoginia menos ostensiva, o direito de voto da mulher era negado com base no argumento da sua impreparação (leia-se “educativa”) para o seu exercício. Mas as próprias elites políticas que assim o consideravam eram as mesmas que não atribuíam qualquer prioridade especial à criação das estruturas indispensáveis para o combate a essa mesma impreparação, ou seja, à criação de condições para que a educação feminina progredisse, no mínimo, a par da masculina. Os exemplos que aqui se poderiam registar deste tipo de argumentação são inúmeros e, como já foi sublinhado, não são raras as vezes que se recorreu mais ao sarcasmo³⁴⁹ do que propriamente a uma fundamentação séria para desvalorizar a necessidade da educação feminina. Entre nós o discurso moralista e higienista contrário às capacidades femininas nem sempre acharia necessário esforçar-se muito na demonstração do que achavam óbvio, como alguns o fariam algures³⁵⁰.

No espaço de debate que se foi timidamente criando em torno das capacidades femininas³⁵¹, os defensores da necessidade da educação das mulheres – feministas, mas não só – esgrimiam várias ordens de argumentos, mas as quais se poderão agrupar em duas ou três categorias:

A primeira era de ordem pragmática: as mulheres educam os homens enquanto crianças, pelo que o aperfeiçoamento da educação feminina é, de forma quase directa, uma forma de melhorar a própria educação masculina e, por consequência, a sociedade no seu todo. De uma forma ou de outra, quase todos os autores que pugnaram pela educação feminina a partir da segunda metade do século XIX recorreram a esta lógica que, por convicção ou estratégia, apresentava como necessária e essencial a educação feminina para a própria educação masculina:

³⁴⁹ Fernandes (2003), pp. 13-27.

³⁵⁰ Veja-se para o caso espanhol Mercedes V. Monteoliva (2000), “Una Herencia para la Educación de las mujeres del siglo XX: Las propuestas de los moralistas e higienistas del XIX” in *Revista de Educación*, nº extraordinário *La educación en España en el siglo xx*, pp. 219-228.

³⁵¹ Ver a este propósito Helena Costa Araújo (1992), “The Emergence of a ‘New Orthodoxy’: public debates on women’s capacities and education in Portugal, 1880-1910” in *Gender & Society*, vol. 4, nº 1-2.

«A mulher do nosso paiz não é, infelizmente, a educadora da infância.

Porque o não queira ser?

De modo algum! Porque lhe não ensinaram a sê-lo.

Pode acaso educar quem não é educado? Illustrar quem não é illustrado? Dar intuição da vida e da liberdade, quem da vida nada sabe praticamente e se conserva, por preguiça, na rotina?

Não, minhas senhoras e meus senhores; a mulher em Portugal não é, nem pode ser, por enquanto, a educadora das crianças.»³⁵²

«Multiplicam-se rapidamente lá fóra os jornaes destinados à educação feminina. Em Portugal não há um só. Contudo, diz-se por ahí todos os dias que a mulher é a grande base social, que a mãe é uma força poderosa e que a educação administrada aos filhos é a maior garantia de bem estar, da felicidade e da harmonia futura.

Isto diz-se, isto repete-se, em torno d'esta phrase faz-se rethorica official e litteraria e só não se faz caso do objectivo d'ella, para o qual só devem convergir as atenções dos que pensam e dos que sentem uns restos de dedicação por esta coisa abandonada, que se chama a sociedade portugueza.»³⁵³

A segunda era, de certa forma, de ordem moral: não era justo que as mulheres fossem afastadas da educação com base em argumentos com pouca validade. Mesmo se a teoria das menores capacidades intelectuais femininas estivesse correcta, isso não era argumento válido para lhes vedar o acesso ao sistema educativo:

«Era bem necessário que se pensásse a serio em iluminar o cerebro da mulher do povo, misera escrava acorrentada ao poste da sua ignorancia, submetida á tirania do preconceito. Era preciso, emfim, que se tratasse de libertar a mulher, combatendo o analfabetismo, que, como está provado, é a causa principal das miserias do nosso povo.»³⁵⁴

«Em suma, depois destas considerações, pode fazêr-se sem receio a afirmação de que há numerosas mulheres mais inteligentes do que a média dos homens e de que, portanto, o íntimo convívio moral e intelectual das famílias não deve ser postergado pelo desleixo da educação das mulheres, mas que, pelo contrário, esta deve fazêr-se cuidadosamente no interesse das mulheres, no interesse dos maridos e sobretudo no interesse dos filhos ou da sociedade.»³⁵⁵

Uma terceira linha de argumentação, não tão usada como as anteriores mesmo se era decorrente delas, passava pela questão da cidadania: constituindo as mulheres metade da população humana, mantê-las na ignorância equivalia a perpetuar uma situação em que não

³⁵² Ana de Castro Osório (1905), *A Educação da Criança pela Mulher*. Figueira da Foz: Typ. Popular, p. 4.

³⁵³ *A Mulher* (1883), nº 1, p.1

³⁵⁴ Maria Velleda (1909), *A Conquista: Discursos e Conferências*. Lisboa: Livraria Central Gomes de Carvalho, p. 129.

³⁵⁵ Abílio Barreiro (1912), *O Feminismo (principalmente do ponto de vista do ensino secundario)*. Porto: Typographia da Emprêza Litteraria e Typographica, pp. 39-40.

podiam viver plena e activamente os seus direitos cívicos, o que na prática equivalia a que a sociedade, no seu todo, mantivesse uma organização imperfeita e preconceituosa.

«Eduque-se a geração de hoje e ella procurará educar a geração de amanhã. Abaterá então o número de indivíduos analfabetos (...). Encontram-se ainda mães que vão pedir às professoras para só ensinarem labores ás filhas, e paes que, ao passo que educam regularmente o filho e o elevam até ao doutorado como acontece com frequência nas provincias do norte, não desejam para as filhas a leitura, e detestam a escripta porque, segundo dizem, vêem n'ella um principio corruptor.»³⁵⁶

«Em Portugal a mulher é um ser inerte para a civilisação em geral, isto é, *como classe*, como metade que é da humanidade portugueza. Certamente que há por cá muitas mulheres disúntas; mas *como classe*, não.»³⁵⁷

Em resposta a uma crónica de João Chagas que, n' *O Mundo*, tinha acusado a mulher de falta de civismo, Maria Velleda reagiria desta forma em texto publicado em 1909, explicando o principal motivo porque as mulheres ainda permaneciam arredadas da vida pública activa.

«Se a mulher tem falta de civismo, a culpa é do homem e só do homem, que a tem desmoralizado com falsas blandícias, que lhe tem mentido, dizendo-lhe que o seu imperio é o da graça e da formosura, que ela serve apenas para lhe alegrar e doirar a vida.»³⁵⁸

Mas outras vozes se ergueriam contra a situação, femininas como a de Caiel/Alice Pestana, mas também masculinas como a daquele que seria o primeiro, mesmo se efémero, Ministro da Instrução:

«Como medida ao mesmo tempo de justiça, de indemnisação e de salvação publica, eduque-se liberalmente o cérebro femenino; admitta-se francamente a mulher no laborioso convívio dos espíritos, para o que a natureza - a grande directora omnipotente - a a dornou de nobres requisitos, no interesse soberano da humanidade colectiva.»³⁵⁹

«Existe porventura a educação nacional da mulher?

Existe na iniciativa beneficente de uma minoria de familias, collegios, e escolas; mas não existe na generalidade do paiz.

“A educação da sociedade pela mulher”. Perfeitamente. Mas a primeira que necessita de ser educada para esta enorme e difficulosissima missão é a mesma mulher. Não sahimos d'este circulo vicioso.»³⁶⁰

³⁵⁶ Carolina de Assumpção Lima (1892), *Anotações á Instrucção Primaria Feminina em Portugal*. Coimbra: imprensa da Universidade, p. 5.

³⁵⁷ D. António da Costa (1893), *A Mulher em Portugal*. Lisboa: Livraria Ferin, p. 464.

³⁵⁸ Velleda (1909), p. 149.

³⁵⁹ Caiel (1900), *Commentários á vida*. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, p. 78.

³⁶⁰ Costa (1893), p. 402.

A quantidade de exemplos passíveis de aqui serem reproduzidos sobre a questão da educação feminina a partir de cerca de 1880 são inúmeros, tendo já sido objecto de numerosas análises detalhadas, sendo redundante aqui estarmos apenas a repeti-los³⁶¹.

Mas recuando algum tempo, as notícias dispersas de que dispomos sobre a educação feminina nos séculos XVI a XVIII indiciam que, contudo, a situação em Portugal não seria tão problemática nesses tempos. Áurea Adão apresenta-nos um quadro algo animador, pelo menos para a cidade de Lisboa no período pré-pombalino³⁶². Só que as fontes disponíveis para avaliarmos qual seria a opinião dominante na sociedade do Antigo Regime sobre a educação feminina são escassas e não muito pródigas no que nos oferecem. Até ao século XVII as preocupações educativas estão ausentes das obras que abordam o universo feminino de forma mais ou menos directa, sendo mesmo norma recomendar-se às mulheres que se devem mostrar o maior recato e discrição quando em sociedade. O domínio de tudo o que excedesse os conhecimentos necessários para gerir o quotidiano doméstico e uma ou outra “prenda” acessória para exhibir com moderação eram o suficiente:

«Não lhes aprovamos maiores estudos, enquanto Damas. Preferimos vê-las revolvendo uns jasmims em vez de um Tito Lívio, rociando-se com água de âmbar e não suando com a *Arte Poética*, de Escaligero.

O cansaço em especular para descobrir uma consoante má não condiz com este ser, de quem tudo está muito abaixo.»³⁶³

No século XVIII essas questões afloram mas de uma forma tímida e quase sempre secundária e subsidiária da evidência da necessidade de educar as mulheres para que elas possam melhor educar os seus filhos nos primeiros anos de vida.

Verney é um dos primeiros promotores da educação feminina, seguindo explicitamente os conselhos de Fénelon:

«Quanto à necessidade (eu acho-a grande) que as mulheres estudem. Elas, principalmente as mães de família, são as nossas mestras nos primeiros anos da nossa vida; elas nos ensinam a língua; elas nos dão as primeiras ideias das coisas. E que coisa boa nos hão-de ensinar, se elas não sabem o que dizem?»³⁶⁴

³⁶¹ Para maiores detalhes, como súmula mesmo que imperfeita da questão ver Guinote (1997), I, pp. 38-54; idem (2003), pp. 160-169.

³⁶² Adão (1997), pp. 32-33.

³⁶³ D. Francisco de Portugal, (1984), *Arte de Galanteria*. Porto: Editorial Domingos Barreira, pp. 34-35

³⁶⁴ Luís António Verney (s.d.), *Verdadeiro Método de Estudar*. Porto: Editorial Domingos Barreira, p. 216

Não nos devemos nunca esquecer que Verney tem no seu pensamento as mulheres de origem aristocrática e nunca as mulheres, em termos gerais, e que o programa que ele propõe para a educação feminina é parco e pouco ambicioso: «os primeiros elementos da fé, (...) depois, ler e escrever português correctamente, (...) alguma ideia da gramática portuguesa, (...) as quatro primeiras operações da aritmética» devem ser o fundamento de toda a educação, seguindo-se então «um estudo mais sólido, que é o da história», desde que não impeça outros estudos tidos como «os mais necessários e que são próprios das mulheres», ou seja da economia doméstica que permite «saber o preço de todas as coisas necessárias para uma casa e a melhor qualidade delas, como também em que tempo se devem fazer as provisões da casa» e dos trabalhos das mãos, «emprego mui necessário para tirar o ócio, e também para saber administrar bem a casa»³⁶⁵. Menos necessárias e mesmo acessórias são consideradas outras prendas, pois «quanto ao cantar e tocar instrumentos não me parece ser de precisa necessidade às mulheres, ainda civis. (...) Pode também uma senhora aprender estas partes para se divertir a si, nas horas ociosas, e entreter-se modestamente. (...) Mas empregar dinheiro e tempo considerável nestas coisas uma donzela que, pela maior parte, não se serve disto depois de casada, não me parece louvável.»³⁶⁶

Mesmo se os tempos que corriam já eram propícios à exibição de maiores atributos por parte das damas que frequentavam, ou organizavam, os característicos “salões” literários e artísticos do século XVIII e, por consequência, a um maior investimento na sua educação, nem por isso os autores de maior renome mudariam a sua opinião. Ribeiro Sanches em pouco discorda de Verney, quer quanto às razões que aconselham à educação feminina, quer ao seu conteúdo:

«Será impossível introduzir-se a boa educação na fidalguia portuguesa enquanto não houver um colégio ou recolhimento, quero dizer uma escola com clausura para se educarem ali as meninas fidalgas desde a mais tenra idade. Porque, por último, as mães e o sexo feminino são os primeiros mestres do nosso.»³⁶⁷

O Cavaleiro de Oliveira, mais sensível aos requebros femininos do que às suas manifestações de erudição, seria um dos grandes críticos das vantagens da educação feminina considerando-a a mulher sábia tão útil como um cavalo de circo³⁶⁸. Aliás, a Educação Feminina no século XVIII continuaria a ser um problema lateral às preocupações de teóricos e governantes e assim continuaria longamente, apesar de uma ou outra voz dissonante.

³⁶⁵ *Idem, ibidem*, pp. 218-224.

³⁶⁶ *Ibidem*, p. 227.

³⁶⁷ Ribeiro Sanches (s.d.) *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. Porto: Editorial Domingos Barreira, p. 190.

³⁶⁸ Citado em Lopes (1989), p. 94.

No plano concreto, salvo alguns casos notáveis de damas da aristocracia que se destacariam na sociedade da época (as Marquesas de Távora e de Alorna), as mulheres permaneceriam globalmente arredadas das questões da educação e da cultura. O número de escolas femininas era reduzido, estando praticamente limitado aos estabelecimentos de ordens religiosas como as Ursulinas ou as Salésias/Visitadoras, pois «a reforma pombalina de 6 de Novembro de 1772 foi omissa no que respeita ao ensino feminino»³⁶⁹. Mesmo se em «25 de Fevereiro de 1790 a Real Mesa exarava parecer favorável para a instalação de 18 mestras na Corte, distribuídas pelos bairros, para ensinar gratuitamente as meninas», a sua efectiva admissão no sistema de ensino do Estado só aconteceria em 1816³⁷⁰.

Aquilo que uma autora designa como «a transformação dos papéis femininos»³⁷¹ na segunda metade do século XVIII em Portugal permanece muito limitada a algumas formas de sociabilidade e quanto muito apenas um renovado espírito de vida de Corte no reinado de D. João V traz consigo a aparência de que algo de novo se passa em áreas como a educação. A evolução da questão durante a maior parte do século XIX apenas prova que as eventuais sementes lançadas no século XVIII quanto à educação feminina eram ainda muito frágeis e de germinação muito longa. No início de Oitocentos a educação feminina era praticamente ainda residual no sistema educativo português e, naturalmente, limitada ao ensino das primeiras letras.

De acordo com António Nóvoa em 1794 ainda não funcionava qualquer escola primária pública para o sexo feminino, mantendo-se o seu número em 28 nas primeiras décadas do regime liberal (em torno dos 3% do total de escolas). O grande arranque dá-se a partir de meados do século quando as escolas femininas passam de 53 em 1854 (4,4%) para as 153 em 1862 (9,7%) e as 362 em 1868/69 (15,3%), nunca mais parando de crescer a bom ritmo até final de Oitocentos quando atingem as 1345 (29,9%), a que se poderão ainda acrescentar as 325 escolas mistas (7,2%). Pode-se deste modo afirmar que no espaço de menos de um século, as alunas passaram a poder frequentar mais de um terço das escolas primárias públicas³⁷². No caso do ensino privado, a proporção de escolas femininas é bem maior e em 1862 já é maioritária (598 em 1118) e chega aos 61,3% em 1899/1900.

³⁶⁹ Adão (1997, p. 87.

³⁷⁰ Idem, p. 88.

³⁷¹ Lopes (1989), subtítulo da obra.

³⁷² Nóvoa (1987), vol. I, p. 349.

Rede Escolar Primária em Portugal (1823-1900)³⁷³

Anos	Ensino Público			Ensino Privado			Total		
	Tot. Esc.	Esc. Fem.	% Fem.	Tot. Esc.	Esc. Fem.	% Fem.	Tot. Esc.	Esc. Fem.	% Fem.
1823	931	28	3%						
1827	974	28	2,9%						
1831-32	796	28	3,5%						
1844	1116	41	3,7%						
1852/53				1082	508	47%			
1854	1199	53	4,4%						
1862	1582	153	9,7%	1118	598	53,5%	2700	751	27,8%
1868-69	2359	362	15,3%						
1871-72	2434	390	16%						
1874	2362	519	22%						
1875				1712	1007	58,8%			
1881	3278	836	25,5%						
1883-84	3567	979+127*	27,4%	1749	901+225*	51,5%	5316	1880+352	35,4%
1888-89	3825	1091	28,5%	1514	713+210*	61%	5339	2014	37,7%
1899-00	4495	1345	29,9%	1597	979	61,3%	6092	2324	38,1%

* Escolas Mistas (únicos anos em que o seu número surge).

Significa isto que os avanços da escolarização feminina, mesmo se lentos, procuravam recuperar do atraso proverbial em que se encontrava e que, se incluirmos as escolas mistas, em 1883/84 as meninas estavam em condições de frequentar mais de 40% dos estabelecimentos de ensino em funcionamento; apesar disso, muito havia a fazer e um pouco por todo o lado surgiam lamentos como os desta representação enviada pela Câmara Municipal de Oliveira do Bairro à Câmara dos Deputados em 1875:

«Que o paiz tem necessidade de quem lhe eduque seus filhos não é menos verdade e não se faz pouco sentir. E se a educação do sexo masculino é deficientissima, como todos reconhecem, que diremos da do sexo feminino? É ella tal, comparada com a da maioria das nações civilizadas, que será forçoso correr-mos de vergonha ao fazermos uma tal comparação. N'este concelho, em que há apenas huma mostra do sexo feminino, há povoações consideraveis pelo seu tamanho, e especialmente uma com mais de 300 fogos, sem uma mestra!...

Mas isto não é tudo, pois que há no nosso paiz povoações com mais de 1:000 fogos, há concelhos até em que nem uma mestra existe!...»³⁷⁴

Ao nível do ensino primário, a situação ao findar o século XIX era a seguinte:

³⁷³ A partir de Nóvoa (1987), vol. I, pp. 345-346, com dados adicionais para 1871/72 e 1883/84 recolhidos no IAN/TT, MIP, cx. 12 e no *Anuário Estatístico* de 1884.

³⁷⁴ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão de 15 de Março de 1875, p. 811 (disponível online a partir do endereço www.parlamento.pt).

Escolas e alunos do ensino primário em 1899/1900³⁷⁵

Distritos	Alunos				Escolas				
	Total	Masc.	Fem.	%Fem	Total	Masc.	Fem.	Mistas	% Fem.
Aveiro	13154	9379	3775	28,7%	277	190	84	3	30,3%
Beja	4548	2550	1998	43,9%	145	80	52	13	35,9%
Braga	16397	10631	5766	35,2%	381	249	101	31	26,5%
Bragança	14385	9302	5083	35,3%	270	167	56	47	20,7%
C. Branco	7023	4619	2404	34,2%	221	141	76	4	34,4%
Coimbra	11857	8601	3256	27,5%	321	219	90	12	28,0%
Évora	4503	2355	2148	47,7%	121	66	48	7	39,7%
Faro	8239	4577	3662	44,4%	187	103	78	6	41,7%
Guarda	11315	7527	3788	33,5%	405	255	110	40	27,2%
Leiria	5674	3867	1807	31,8%	200	137	55	8	27,5%
Lisboa	28789	14866	13923	48,4%	720	232	454	34	63,1%
Portalegre	3851	1970	1881	48,8%	152	65	74	13	48,7%
Porto	32017	17234	14783	46,2%	661	334	306	21	46,3%
Santarém	11933	7911	4022	33,7%	384	205	172	7	44,8%
V. Castelo	8854	6713	2141	24,2%	263	194	63	6	24,0%
V. Real	12424	7224	5200	41,9%	353	208	110	35	31,2%
Viseu	17445	11793	5652	32,4%	538	342	173	23	32,2%
Angra He.	3350	1659	1691	50,5%	97	50	45	2	46,4%
Horta	3039	1387	1652	54,4%	105	51	52	2	49,5%
P. Delgada	6843	3431	3412	49,9%	172	92	70	10	40,7%
Funchal	5599	2823	2776	49,6%	101	45	55	1	54,5%
TOTAL	231239	140419	90820	39,3%	6074	3425	2324	325	38,3%

Em Portugal Continental era a sul do Tejo, em Lisboa e no Porto, que a participação feminina se revelava maior, estando já bem acima dos 40% dos alunos matriculados. No contexto de todo o país, contudo, era nas ilhas adjacentes que se encontrava valores em torno ou acima dos 50% (54,4% na Horta). Os valores mais baixos encontravam-se no norte e centro do país (excepto Vila Real) com uma participação de alunas raramente acima dos 35%.

Com este panorama, é natural que a presença feminina em outros graus de ensino se mantivesse inexistente ou meramente residual até final do século XIX. O sistema de ensino secundário do liberalismo quando é criado nas décadas de 30 e 40 não tem de forma alguma as mulheres no seu pensamento, sendo dirigido exclusivamente a um público masculino. Será a matrícula de algumas pioneiras, em especial a partir de 1880, que levará a que no final de Oitocentos, alguns liceus portugueses se possam considerar mistos, a avaliar pelos dados realizados no mais recente levantamento feito sobre este tema.

³⁷⁵ Dados a partir do *Anuário Estatístico de 1900*.

Início da presença feminina nos liceus portugueses³⁷⁶

<i>Liceu</i>	Início de funcionamento	Primeiras alunas
José Estevão (Aveiro)	1851/52	1903
Diogo de Gouveia (Beja)	1852/53	1880
Sá de Miranda (Braga)	1845/46	1894
Emídio Garcia (Bragança)	1853/54	Final séc. XIX
Nuno Álvares (C. Branco)	1851/52	1885
Fernão de Magalhães (Chaves)	1903/04	Misto desde o início
Infanta D. Maria (Coimbra)	1918/19	Feminino no início
José Falcão (Coimbra)	1836/37	Final do séc. XIX
Heitor Pinto (Covilhã)	1934/35	Misto desde o início
André de Gouveia (Évora)	1841/42	1872
João de Deus (Faro)	1851/52	Antes de 1910
Bissaia Barreto (Fig. Foz)	1932/33	Misto desde o início
Afonso de Albuquerque (Guarda)	1855/56	1895
Martins Sarmento (Guimarães)	1891/92	1898
Latino Coelho (Lamego)	1880/81	Misto desde o início?
Rodrigues Lobo (Leiria)	1851/52	1885
Camões (Lisboa)	1903/04	Misto até 1935
D. Filipa de Lencastre (Lisboa)	1928/29	Feminino no início
D. João de Castro (Lisboa)	1928/29	1939
Gil Vicente (Lisboa)	1914/15	1916
Maria Amália V. Carvalho (Lisboa)	1885/86	Feminino no início
Passos Manuel (Lisboa)	1838/39	1863
Pedro Nunes (Lisboa)	1905/06	Misto desde o início
Mouzinho da Silveira (Portalegre)	1851/52	1888
Infante de Sagres (Portimão)	1932/33	Misto desde o início
Alexandre Herculano	1906/07	Misto até 1933
Carolina Michaelis (Porto)	1915/16	Feminino no início
Rainha Santa Isabel (Porto)	1933/34	Feminino no início
Rod. de Freitas/Manuel II (Porto)	1840/41	1895
Eça de Queirós (P. Varzim)	1904/05	Misto desde o início
Sá da Bandeira (Santarém)	1843/44	1880
Bocage (Setúbal)	1857/58	1907
Gonçalo Velho (V. Castelo)	1853/54	1886
Camilo Castelo Branco (V. Real)	1848/49	1882
Alves Martins (Viseu)	1849/50	1897

A matrícula de algumas alunas é um facto excepcional até 1880; a partir de então vão surgindo algumas mais pelo país até final do século XIX, levando a que vários liceus já se possam considerar mistos ou que venham a abrir secções femininas. A criação de Liceus Femininos mantém-se durante mais de uma geração limitada à Escola Maria Pia em Lisboa, criada em 1885/86. O número de matrículas mantém-se perto das 50 até 1990, subindo depois

³⁷⁶ A partir dos dados dispersos por Nóvoa e Santa-Clara (2003).

para quase 150 em 1894, para descer nos anos seguintes e voltar a subir nos últimos anos da centúria³⁷⁷.

Novos estabelecimentos destinados ao ensino secundário feminino só serão criados com a I República já avançada (o Liceu Feminino do Porto, futuro Carolina Michäelis, começa a funcionar em 1915/16 e o Liceu Feminino de Coimbra, futuro Infanta D. Maria, em 1918/19). Relativamente ao Ensino Superior feminino, os indicadores disponíveis também apontam para o último par de décadas de Oitocentos como o momento em que as primeiras mulheres acedem à Academia: em 1884/85 matricula-se na Academia Politécnica do Porto, Maria Leite Tavares Paes Morais, a ela se juntando no ano seguinte a irmãs Amélia e Laurinda de Morais Sarmiento. Em 30 de Setembro de 1886 matriculam-se todas na Escola Médico-Cirúrgica vindo a tornar-se, em 1891, as primeiras médicas portuguesas³⁷⁸.

Matrículas na Universidade do Porto (1884-1900)³⁷⁹

Anos	Ciências		Medicina	
	Total	Alunas	Total	Alunas
1884	206	1	118	
1885	220	3	138	
1886	242	2	149	3
1887	226	2	173	
1888	220	2	181	
1889	237		164	1
1890	246	1	169	
1891	246	1	174	
1892	298	2	187	
1893	343	2	189	
1894	322		215	1
1895	347	2	231	
1896	299	2	215	
1897	277	2	247	2
1898	278	2	292	
1899	237	2	297	2
1900			286	2

Em Coimbra, a pioneira é Domitilia Hormizinda Miranda de Carvalho, que se matricula em 1891/92 no 1º ano da Faculdade de Matemática, mantendo-se como a única aluna da

³⁷⁷ La Fuente (1989), p. 127.

³⁷⁸ Cândido dos Santos (1991), *A Mulher e a Universidade do Porto – A propósito do centenário da Formação das Primeiras Médicas Portuguesas*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 11-13.

³⁷⁹ *Idem, ibidem*.

Universidade até que em 1896/97 se matriculam mais duas alunas, Maria do Carmo Teixeira Marques e Sofia Júlia Dias³⁸⁰ Em 1899/1900 o número de alunas matriculadas já era de 6, subindo até às 8 em 1901/02, mesmo se isso ainda representava um ínfima parte do corpo discente da Academia coimbrã.

Quanto à docência, se em termos práticos tanto o nível secundário como o superior estavam vedados às mulheres, o ensino primário entra numa acelerada feminização nas últimas décadas do século XIX. Para 1874/75, Nóvoa aponta um valor a rondar os 20% de docentes do sexo feminino, mas esse número vai crescer continuamente até final do século em virtude do cada vez maior número de diplomadas nas Escolas Normais.

As razões apontadas para esta feminização da docência primária são, por regra, de cariz negativo³⁸¹. O professorado primário transforma-se num *trabalho de mulheres* em virtude do Estado pretender que este grupo profissional, de si directamente dependente, se torne cada vez mais barato e submisso, o que, por seu turno, conduziria à proletarização gradual da docência e à sua desqualificação do ponto de vista social e técnico. Por outro lado, o sistema educativo tornar-se-ia cada vez mais um reflexo das condições sociais existentes, obedecendo aos imperativos de uma divisão sexual do trabalho e às tendências de um contexto cultural que cada vez mais sublinha a vocação natural da mulher para a educação das crianças de mais tenra idade.

Não negando a validade destes argumentos, penso que seria necessário aprofundar um pouco mais a análise dos laços de causalidade esboçados nestas explicações que não desmontam com a necessária profundidade a cronologia dos factos. Neste aspecto particular, as explicações mais correntes necessitam de um segundo olhar sobre o que se passa no último quartel do século XIX.

A docência feminiza-se em virtude da sua crescente proletarização e desqualificação, o que afastaria os homens de uma profissão cada vez menos compensadora em termos relativos, ou proletariza-se em função da feminização? E não passariam as Escolas Normais de uma “Universidade dos Pobres” e em especial das Escolas Normais Femininas de estabelecimentos de ensino meramente subsidiários como uma autora se interroga para o caso de Espanha?³⁸²

O controlo dos custos com a expansão do sistema educativo leva a manter a remuneração dos professores primários abaixo de níveis atractivos para os homens e por isso as mulheres

³⁸⁰ Joaquim Ferreira Gomes (1986), “As Primeiras Mulheres que Frequentaram a Universidade de Coimbra (1891-1900)” in *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra*. Coimbra, vol. VIII, pp. 243-245.

³⁸¹ Araújo (2000), pp. 56-65.

³⁸² Júlia Mélcón Beltrán (1992), *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia, pp. 91, 199.

ganham esse nicho do mercado de trabalho? Parece que tudo indica nessa direcção, tendo em conta os elementos comparativos recolhidos por António Nóvoa³⁸³.

No entanto, é minha convicção que essa não é uma explicação suficiente para o afastamento dos homens da docência, em especial fora dos maiores centros urbanos do país (Lisboa e Porto), onde as hipóteses de um emprego a tempo inteiro, melhor remunerado, eram bem escassas. Para mais, a ser válida essa causalidade simples, quando se ensaia uma recuperação do poder de compra do professorado primário durante a I República³⁸⁴, a tendência para a feminização devia ter sido, se não invertida, pelo menos desacelerada, o que não aconteceu. Acresce ainda o facto de, em tempo algum, termos notícia de ter sido a docência uma actividade particularmente bem paga em relação a outros trabalhos com grau comparável de qualificação.

Se a feminização se dá graças a uma crescente *percepção* da proletarização da docência primária, é inegável que ela seria impossível se as famílias não tivessem passado a investir cada vez mais na educação das filhas e se as mulheres não começassem a obter as qualificações (por mínimas que fossem) necessárias para o exercício da profissão docente.

Explicar a feminização da docência apenas pelo movimento *descendente* da profissão é insuficiente e deve ser combinado com o movimento *ascendente* protagonizado pela população feminina na área educativa. Aliás, como se verá quando analisarmos este problema para o século XX e para outros níveis de ensino, a feminização da docência não ocorre como consequência directa da proletarização mas sim do *posicionamento* das mulheres no acesso à profissão. As mulheres ocupam posições no mercado de trabalho não apenas quando estas estão mais vulneráveis, mas quando estão mais acessíveis e, removidos eventuais entraves legais, as próprias mulheres estão em condições de as ocupar.

Apesar das limitações apontadas ao funcionamento da instituição e à qualidade do próprio corpo docente, Rodrigo Pequito regista em meados da década de 1880 o melhor desempenho das alunas da Escola Normal Primária para o Sexo Feminino do Calvário relativamente aos alunos da Escola Normal Primária para o Sexo Masculino de Santos³⁸⁵. Em simultâneo verifica-se uma crescente predominância das matrículas de raparigas, num movimento que António Nóvoa corrobora tanto para as escolas de Lisboa como do Porto.

Em Lisboa o número de matrículas femininas e de alunas diplomadas com os cursos elementar (2 anos) ou complementar (3 anos) é mais elevado de forma consistente ao longo

³⁸³ Nóvoa (1987), vol. I, pp. 393-401

³⁸⁴ A. H. de Oliveira Marques (1991), *Portugal – Da Monarquia para a República*. Lisboa: Editorial Presença, p. 227.

³⁸⁵ Pequito (1886), p. 11.

deste período, verificando-se uma tendência crescente em nítida aceleração á aproximação do final do século. Enquanto nos primeiros 10 anos da série se matricularam anualmente, em média, entre 13 e 14 rapazes o número de raparigas rondou as 24; na segunda década o primeiro valor subira para 23 mas o segundo disparara para as 60. No caso dos diplomas obtidos, a desproporção ainda aumentara mais, com o número de diplomadas a quase triplicar o de diplomados na última década de Oitocentos.

Escolas Normais de Lisboa (Matrículas e Diplomas)³⁸⁶

Ano lectivo	Matrículas no 1º ano		Diplomas (curso elementar e complementar)	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1882-83	20	26	0	0
1883-84	14	25	12	9
1884-85	13	19	7	23
1885-86	13	30	12	15
1886-87	12	20	10	16
1887-88	16	16	7	30
1888-89	23	27	6	13
1889-90	3	26	12	16
1890-91	9	22	3	19
1891-92	12	27	5	20
1892-93	16	27	11	20
1893-94	15	32	14	18
1894-95	17	32	13	28
1895-96	16	37	11	31
1896-97	30	42	12	33
1897-98	35	69	20	46
1898-99	27	78	29	49
1899-1900	24	74	26	75
1900-01	36	88	21	53
1901-02	16	118	28	53
1902-03	a)	a)	1	109
1882-83/1891-92	135	238 (63,8%)	74	161 (68,5%)
1892-93/1901-02	232	597 (72,0%)	186	515 (73,5%)
TOTAL	367	835 (69,5%)	260	676 (72,2%)

a) os alunos matriculados neste ano seguem o novo currículo da reforma de 1901.

Nas escolas do Porto, embora com valores mais baixos, as tendências são exactamente as mesmas. Entre 1882 e 1902 o número de alunas atinge os 60% das matrículas e os 65% de diplomas. Embora com uma diferença de quase dez pontos percentuais a progressão da participação feminina é paralela.

³⁸⁶ Nóvoa (1987), vol. I, pp. 458, 461.

Escolas Normais do Porto (Matrículas e Diplomas)³⁸⁷

Ano lectivo	Matrículas no 1º ano		Diplomas (curso elementar e complementar)	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1882-83	35	32	0	0
1883-84	19	25	20	20
1884-85	12	20	18	22
1885-86	27	19	13	19
1886-87	14	22	7	18
1887-88	30	28	10	19
1888-89	23	37	22	16
1889-90	11	34	14	30
1890-91	18	23	12	32
1891-92	23	35	5	35
1892-93	20	37	18	39
1893-94	8	23	18	46
1894-95	23	26	6	30
1895-96	30	35	12	25
1896-97	29	32	19	24
1897-98	33	52	26	36
1898-99	32	46	25	38
1899-1900	24	45	19	41
1900-01	32	60	26	43
1901-02	22	70	26	35
1902-03	a)	a)	15	45
1882-83/1891-92	212	275 (56,5%)	121	211 (63,6%)
1892-93/1902-03	253	426 (62,7%)	210	402 (65,7%)
TOTAL	465	701 (60,1%)	331	613 (64,9%)

a) Os alunos matriculados neste ano seguem o novo currículo da reforma de 1901.

Em relação à Escola para o sexo feminino, em Agosto de 1891, a sua directora Maria Margarida d'Oliveira Pinto traçava um quadro animador, embora registasse alguns aspectos passíveis de melhoria se o poder político autorizasse a introdução das respectivas alterações:

«Esta Escola Normal que, de anno para anno bem claramente tem evidenciado não pequeno progresso, alguns passos mais poderia dar no caminho da prosperidade, se o Governo de Sua Magestade houvesse por bem consentir em algumas modificações, que muito convinha se fizessem, tanto com relação aos programmas como no que diz respeito á divisão do tempo pelas disciplinas.»³⁸⁸

As queixas relacionavam-se ainda com a necessidade de nomeação de duas professoras para a Escola Anexa, para que melhor fossem acompanharem o trabalho das normalistas «com relação á pedagogia pratica, trabalho que somente em uma escola de creanças se aprende a

³⁸⁷ Idem, *ibidem*, pp. 466-467.

³⁸⁸ Texto incluído no *Relatório da Escola Normal Primaria do Sexo Feminino – Anno Lectivo de 1890 a 1891* (1891). Porto: Imprensa Civilização, p. 5.

executar»³⁸⁹. Mas esse sempre desejado reforço de pessoal nem sempre seria possível e mesmo uma reforma dos estudos nas Escolas Normais só viria a ocorrer em 1901 e o seu sentido estaria longe de corresponder ao estreitamento da ligação entre a teoria e a prática pedagógica³⁹⁰.

No conjunto destas escolas, realce para o facto de se formarem em média pouco mais de 40 novos professores no primeiro decénio, mas esse valor ultrapassar já a centena nos 10 anos seguintes. Embora a um ritmo porventura mais lento do que o necessário, a formação de professores ia progredindo com alguma continuidade. Em discurso proferido no Congresso Pedagógico de Madrid de 1890, Bernardino Machado salientaria a situação de défice que se vivia em Portugal em, matéria de formação de professores qualificados relativamente aos lugares criados na rede escolar³⁹¹.

A criação, entre 1896 e 1901, de 18 Escolas de Habilitação para o Magistério Primário nas capitais de distrito, não viria contrariar a tendência para a feminização, como veremos quando procedermos à caracterização de uma amostra significativa dos docentes em exercício na primeira metade do século XX. Na verdade, a pressão da presença feminina entre os(as) candidatos(as) ao exercício da docência e no contingente de diplomados(as) sem colocação faz-se sentir desde a década de 1870, quando surgem os primeiros avisos a esse respeito e as primeiras recomendações tendentes a solucionar o impasse que se adivinhava entre o número de mulheres habilitadas para a docência e os lugares disponíveis, em contrapartida ao que se passava no sector masculino em que o pessoal não satisfazia as necessidades da rede escolar.

Em 12 de Março de 1873, Castilho e Melo elaborava um ofício que seria enviado da Secretaria de Estado de Negócios do Reino para a Junta Consultiva de Instrução Pública, dando conta da situação com que se deparava então. Das 2434 cadeiras do 1º grau existentes no país (2044 masculinas e 390 femininas), só 1972 das masculinas tinham funcionado, pois não tinham sido postas a concurso 76 por não terem direito a subsídio de casa e mobília³⁹². Tinham ainda ficado 232 escolas vagas por falta de pessoal, das quais 56 permanentemente fechadas e 176 regidas por professores interinos. No caso das cadeiras femininas, 50 não tinham ido a concurso (número que ao longo do ano lectivo de 1872/73 fora sendo reduzido até às 27) e só 6 não tinham sido providas, embora existisse pessoal habilitado.

³⁸⁹ Idem, *ibidem*, p. 6.

³⁹⁰ Maria Isabel Baptista (2004), *O Ensino Normal Primário: Currículo, Práticas e Políticas de Formação*. Lisboa: Educa, p. 193.

³⁹¹ Cf. Luís Filipe Leite (1892), *Do Ensino Normal em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade, pp. 82-83, nota 2.

³⁹² O total soma 2048, contra o total anteriormente adiantado de 2044, mas este tipo de lapsos quantitativos são recorrentes na documentação estatística da época.

Na época que se aproximava, iam a concurso 412 cadeiras masculinas e apenas 34 femininas, sendo que no último concurso apenas se tinham habilitado 169 homens e 54 mulheres, dos quais de novo eram apenas, respectivamente 84 e 35. Juntando os alunos-mestres e alunas-mestras da Escola Normal, bem como quem não tinha obtido colocação no ano anterior, adivinhavam-se 180 candidatos e 90 candidatas aos lugares a concurso, o que significava um sensível défice de professores para provimento dos lugares para escolas masculinas, enquanto existia um claro excesso de candidatas aos lugares para escolas femininas.

«Parece pois à Repartição que, se nos fôsse dado aproveitar este saldo positivo, se não para matar, pelo menos para atenuar aquelle medonho deficit, e isto sem prejuizo, antes porventura com vantagem do ensino, fariamos um bom serviço à instrução popular.»³⁹³

A solução para este dilema, na opinião de Castilho e Melo, era fazer um ajustamento nas regras de criação ou provimento dos lugares a concurso, passando as mestras a poder ocupar lugares que até aí se lhes encontravam vedados. A justeza desta recomendação era justificada, entre outros aspectos, com o facto de terem as candidatas habilitadas melhores classificações que os seus colegas candidatos. A proporção de “Bons” e “Distintos” entre os homens era apenas de 1/2,8 enquanto entre as mulheres era de 1/1,8.

«Concluo, portanto, sem aduzir mais ponderações que creio desnecessárias, propondo a experiencia de escolas mixtas, regidas por mestras; e, como maneira de testar esta experiencia, que não seja creada, durante tres annos ao menos, cadeira alguma para o sexo masculino exclusivamente, nem provido em professores as que vagarem durante o mesmo periodo e localidade onde não haja escola primaria.»³⁹⁴

Este tipo de solução administrativa para os desequilíbrios existentes na composição do corpo docente habilitado para o magistério acabava por ser, de algum modo, favorável de igual forma ao alargamento da rede escolar disponível para a frequência feminina. Embora as medidas propostas não fossem adoptadas em toda a sua extensão, a experiência de criação de escolas mistas regidas por professoras teria o seu início, circunscrita a Lisboa e com um sucesso que, anos mais tarde, levaria à sugestão do seu gradual alargamento, atendendo à permanência do problema anteriormente exposto.

Em Janeiro de 1877, Castilho e Melo voltaria a analisar o problema do preenchimento das vagas das escolas primárias, após terem finalizado os provimentos para o triénio de 1873 a 1876 em cerca de 250 estabelecimentos de ensino. Para 236 lugares para escolas masculinas e

³⁹³ IAN/TT, MIP, cx. 12, doc. n.º 12.

³⁹⁴ Idem, *ibidem*.

14 femininas tinham sido considerados aptos 139 homens e 64 mulheres. De tudo isto voltava a resultar uma situação que carecia de resolução:

«Daqui se vê que subsiste a observação, que fiz o semestre passado: é proporcionalmente muito superior o número de candidatas habilitadas ao dos candidatos com relação às cadeiras vagas de um e outro sexo. Seria portanto de obvia conveniencia tomar alguma medida extraordinaria tendendo a:

1º - Não deixar vagas tão grande numero de cadeiras para o sexo masculino.

2º - Não deixar inutil a habilitação de tantas mulheres (Além das habilitadas d'este anno, com diversas qualificações, temos ainda sem cadeira 9 da 1ª epocha de 1876 e 50 de epochas anteriores - todas Bôas e Distinctas).

Se conservar vaga, por falta de homens habilitados para o professorado, 200 ou 300 cadeiras de rapazes, é evidentemente prejudicial á diffusão do ensino, não o é menos affastar dos concursos de habilitação as mulheres, que desejam dedicar-se á profissão do magistério official - e será esta a consequencia necessaria de não poder a maior parte d'ellas alcançar cadeira, e de vêrem caducar as suas habilitações as que no exame não obtiveram qualificações superiores a Sufficiente.»³⁹⁵

Resolver os dilemas que se apresentavam era, como se vê, indispensável sob diversas perspectivas, desde a necessidade de prover os lugares a concurso da rede escolar masculina ao interesse em não desperdiçar uma importante parcela do capital humano que se ia formando. Existia uma clara necessidade de adaptar as regras em vigor no mercado de trabalho docente às características da força de trabalho disponível. É nesse sentido que Castilho e Mello renova as suas recomendações:

«1º - Não incluir nas listas das cadeiras a concurso, que deve publicar-se no próximo mez de Fevereiro, nenhuma das que não tem subsidio de casa e mobília escolar.

2º - Dentre as restantes, separar as d'aquellas freguesias ruraes, onde não há escola para o sexo feminino, nem se tracta da sua instituição, e annunciar no edital do concurso "que são admittidas, como opositoras a ellas, as candidatas habilitadas para concorrerem ás cadeiras de meninas", declarando-se logo que, no caso de recahir a escolha do governo em pessoa do sexo feminino, a cadeira será provisoriamente considerada mixta, e regida segundo as instruções dadas, para outras nas mesmas circumstancias, que funcionam no districto de Lisboa.»³⁹⁶

Por esta via, mas não só, as professoras acabariam por tornar-se cada vez mais presentes no nível elementar do sistema de ensino português: em 1883/84 eram já 31,7% do total do pessoal docente, chegando mesmo aos 32,8% dos professores de nomeação vitalícia e 34,4% dos que tinham nomeação temporária. No círculo escolar de Lisboa, as professoras atingiam já cerca de 55% dos docentes e no de Setúbal ultrapassam os 43%. O Minho era a zona mais

³⁹⁵ IAN/TT, MIP, cx. 12, doc. n.º 22.

³⁹⁶ Idem, *ibidem*.

resistentes à mudança com o seus círculos escolares (Braga, Guimarães, Viana e Valença) a ficarem todos abaixo dos 20% (Viana pouco acima dos 12%, Valença a ultrapassar os 19%). Apenas a título demonstrativo, no ano lectivo de 1888/89, num relatório sobre a situação da rede escolar nas circunscrições e círculos escolares do Alentejo, em 186 estabelecimentos de ensino oficial inspeccionados (117 masculinos, 53 femininos e 16 mistos), existiam 65 professoras num universo de 183 docentes identificados (3 lugares estavam vagos, dos quais 2 por falta de casa), o que corresponde a 35,5% do total e a quase totalidade de escolas femininas e mistas em funcionamento. Nos 89 estabelecimentos de ensino livre a situação não era muito diversa, se exceptuarmos o maior peso das escolas femininas na rede escolar privada (46 das 88 em funcionamento, existindo ainda 13 mistas e 1 sobre a qual não surgem elementos); a presença feminina é de 57 docentes responsáveis em 59 escolas femininas ou mistas e isso equivale a 64,7% do total. No seu conjunto, entre ensino oficial e livre, encontramos 122 professoras num total de 271 docentes (45%).

O aspecto menos positivo desta evolução é que, apesar dos evidentes progressos na profissão em termos quantitativos, o mesmo parecia não acontecer em termos de reconhecimento do seu mérito profissional. Na imprensa pedagógica especializada e nas iniciativas de maior impacto para a classe docente, a presença feminina ainda era vista como algo excepcional fora das publicações mais estritamente vocacionadas para um público feminino. Por ocasião da realização do Segundo Congresso Nacional do Professorado Primário em 1897, a publicação semanal *A Civilização Popular* dá a conhecer os membros da Comissão Organizadora onde avultam três professoras (Carolina Augusta das Dores Ribeiro de Oliveira de Azeméis, Carolina Amália Rodrigues de Carvalho de Rio Maior e Maria Cândida Lopes Castello e Cunha de Paredes de Coura)³⁹⁷, mas depois entre os 82 delegados efectivos ao Congresso só encontramos quatro mulheres, três delas do distrito de Lisboa: Isabel Maria de Figueiredo de Azambuja, Maria da Conceição Motta de Mafra e Leonilla dos Anjos Neves da Costa de Setúbal. Clementina Barreto era a quarta participante efectiva, designada por Aveiro³⁹⁸.

Também a forma como é feito o elogio cortês das vogais da Comissão organizadora é sintomático do modo como, por um lado, a presença feminina nas fileiras docentes era um facto incontornável mas, em simultâneo, algo digno de merecer um destaque especial. Uma delas é apresentada como «uma pérola do nosso professorado feminino», enquanto outra é

³⁹⁷ *A Civilização Popular*. Rio Maior, nº 196, 11 de Abril de 18978, p. 1.

³⁹⁸ Existiam ainda quatro professoras como delegadas suplentes, três de novo por Lisboa (Maria Luísa dos Santos Figueira, de Azambuja, Bernardina Aires Magro, de Cascais e Rosalina Adelaide Gallo, de Mafra) e uma pelo Porto Carolina da Silva, de Gaia). Cf. *ibidem*, p. 7.

descrita como «uma das relíquias» do dito professorado». Já no elogio da terceira vogal, Maria Cândida Lopes Castello e Cunha, vai-se mais longe e afirma-se que:

«Na actualidade é já bem crescido o numero de illustrações que se contam nas fileiras do nosso professorado primário, onde se encontram verdadeiras vocações, capazes de elevarem o nível do ensino até onde for preciso.

Nos últimos annos, o magistério primario [sic] tem-se elevado muito pela illustração e abnegação d'uma grande parte dos seus membros.

Sobre tudo a professora, é hoje em Portugal uma entidade respeitável pelo muito que tem trabalhado para merecer a consideração que lhe é devida. E realmente só com o trabalho honrado é que isso se concegue.»³⁹⁹

E esse trabalho era cada vez mais visível, em especial ao nível do aproveitamento, em que as alunas normalistas apresentavam, como já se destacou, um aproveitamento regularmente superior ao dos seus concorrentes masculinos.

No final do século XIX, o balanço possível era em parte ambivalente: ao nível do ensino primário a feminização do corpo docente avançava de forma incontornável, enquanto em termos de população estudantil os ganhos eram animadores, mesmo se ainda não suficientes para atingir os padrões de outras sociedades. No entanto, esse era um atraso que se pode considerar resultante do atraso educativo global do país e não uma distorção aberrante por comparação com o que acontecia em outras paragens. Nos estudos secundários, a presença feminina em termos de docência restringia-se à sua coutada particular, o Liceu Maria Pia, mesmo se era reconhecido publicamente mérito a algumas senhoras para fazerem parte do corpo docente dos anunciados liceus femininos; Bernardino Machado aponta nomes, quase todos de figuras das letras femininas de final de Oitocentos: Carolina Michäelis de Vasconcelos, Maria Amália Vaz de Carvalho, Alice Pestana, Cecília Smith, Isabel Leite e Domitila de Carvalho. O critério era claramente o da erudição e não o da qualificação pedagógica. No plano universitário, só com o caso excepcional da mencionada Carolina Michäelis de Vasconcelos, e já durante o regime republicano, a Academia abria as portas da docência a uma mulher, sendo que a mesma era de origem alemã.

A prioridade em termos de Educação Feminina ainda se encontrava, nestes tempos, no necessário e indispensável alargamento da alfabetização. Tudo o resto, como constataremos, só se poderia vir a conseguir a partir desse tipo de fundamento basilar e insubstituível.

³⁹⁹ *Ibid.*, p. 4.

III. UM SÉCULO DE EDUCAÇÃO FEMININA EM PORTUGAL

1º MOMENTO (1900-1926)

1. PORTUGAL (1900-1926): Um País em Turbulência

«Em teoria, tudo o que aconteceu até este momento pertence à história. Contudo, como os historiadores muito bem sabem, quanto mais nos aproximamos do presente, mais incerto e falível é o nosso olhar sobre a história.»¹

Os inícios de século da época contemporânea em Portugal têm sido, por regra, difíceis e algo conturbados, anunciando períodos de dificuldades e instabilidade de natureza e características variáveis mas com um impacto sempre depressivo sobre o desenvolvimento do país. O início do século XX foi apenas um dos que, até ao momento, ajudou a erguer o que parece ser uma tendência ainda sem excepções.

Em torno de 1900, e embora em Portugal os diagnósticos sobre a situação de decadência do reino ou da pátria fossem já então, tal como ainda hoje, algo recorrente, o que se verificava de mais sintomático era a quase completa ausência de quem não encarasse o estado do país como decadente e atrasado, ou seja existia um quase completo vazio de perspectivas optimistas mesmo da parte dos que protagonizavam o poder político no país. Os republicanos prometiam um caminho para regenerar Portugal, mas talvez por isso mesmo em termos de diagnóstico eles eram os que maior negrume encontravam na situação que se vivia.

A verdade, é que depois de um período de relativa estabilidade política, que atravessou a maior parte da segunda metade de Oitocentos, Portugal voltaria a experimentar um ciclo relativamente longo de agitação política e social que se estenderia, em termos gerais, das vésperas do Ultimato britânico de 1890 ao período da Segunda Guerra Mundial.

Em virtude do início da actividade contestatária e propagandística do Partido Republicano contra o regime monárquico, as contrariedades vividas na última parcela do império colonial português na sequência das determinações da Conferência de Berlim propiciam um crescente descontentamento para com a Monarquia. A isso vai-se acrescentando o desgaste progressivo do rotativismo político que vai culminar com a decomposição do sistema político e com o endurecimento das medidas repressivas sobre os movimentos de contestação, republicanos ou anarco-sindicalistas..

O século XX inicia-se com a lenta agonia da Monarquia Constitucional, mas a regeneração anunciada pelos republicanos irá revelar-se, a breve prazo, ilusória, pois o novo regime apenas multiplicará os focos de instabilidade pela sociedade e, com a participação na Grande

¹ David S. Landes (2001), *A Riqueza e a Pobreza das Nações*. Lisboa: Gradiva, p. 595.

Guerra, perturbará ainda mais o frágil equilíbrio económico-financeiro em que Portugal se encontrava.

Mesmo o regime ditatorial iniciado em 1926 vai demorar algum tempo a estabilizar-se e o clima de tensão e conflito vivido na Europa e no Mundo entre as principais potências até 1945, em especial atendendo ao confronto entre modelos políticos antagónicos, é de molde a manter o Estado Novo em sobressalto, mesmo se a repressão das oposições parece vitoriosa em finais da década de 30.

1.1 - O Caleidoscópio da Crise: As várias faces do *Problema Nacional*

Mas voltando ao início de Novecentos, tanto os protagonistas e analistas coevos como os historiadores mais actuais coincidem na caracterização de um Portugal em crise, crescentemente subalternizado e atrasado no contexto internacional, com um sistema político descredibilizado e as instituições fundamentais do Estado num processo de erosão que resultava da estagnação em que toda a sociedade mergulhara, incapaz de um novo impulso regenerador no contexto da monarquia constitucional.

Um dos analistas mais lúcidos e, em simultâneo, mais cépticos, era Augusto Fuschini, que deixaria o seu depoimento desencantado na obras *O Presente e o Futuro de Portugal*², desde a abordagem das origens da crise financeira então vivida até aos perigos de dissolução da nacionalidade que então se podiam entrever. No entanto, as maiores críticas iam directamente para os actores políticos e para a decadência dos princípios éticos das camadas dirigentes do país, onde o “vulgo” tinha dificuldade em encontrar um bom exemplo a seguir.

«As causas economicas e financeiras da crise são, por assim dizer, logico corollario do systema de administração publica, anteriormente esboçado. Os governos, os partidos e as classes dirigentes, constituindo pequena oligarchia dominadora do paiz, ambicionam o poder, luctam, apoderam-se d'elle como seguro meio de satisfazer interesses e vaidades.

A inconsciencia da responsabilidade perante a nação é completa. Ninguém vê nas altas funcções publicas senão a face brilhante, agradável e util da hierarchia social. O trabalho, o estudo dos assumptos de adminsitração, constituem excepções nos actos ministeriaes, que se multiplicam em ostentodas festas, em constantes e ridiculamente repetidas demonstrações monarchicas, e no *mercado* de consciencias e vontades, definido por essa extraordinaria phrase, portugueza de lei na fórmula e no espirito – *fazer politica*.»³

O *fazer política*, já na época, ganhava contornos de epíteto pouco abonatório para a actividade descrita. Desmoralizada a classe política reinante, quer por acção das críticas republicanas,

² Augusto Fuschini (1899), *O Presente e o Futuro de Portugal*. Lisboa: Companhia Typographica.

³ Idem, *ibidem*, p. 159.

quer pelas suas próprias acções, ao comum cidadão faltavam figuras modelares que servissem para inspirar o seu comportamento diários, para demonstrar como o mérito, a competência e o rigor eram valorizados e estimados, pelo que a desmoralização rolava em cascata pelos vários níveis da sociedade.

«O vulgo trabalha, movido por imediato interesse; quando a justiça não lhe reconhece os direitos e a sociedade não lh'os garante, retrahe-se-lhe a iniciativa e esfria-se a actividade. Em Portugal, a competência e a honestidade tornaram-se qualidades indiferentes, senão negativas, para os efeitos sociais: ora, quando estes requisitos perdem o valor preponderante n'uma sociedade, o desanimo e a descrença apoderam-se do espirito publico.»⁴

Esta visão negativa da via pública e da política, com as suas óbvias consequências na desmobilização daquilo a que agora chamamos sociedade civil, era algo que estava longe de ser novo ao virar do século. O carácter formal e algo artificial da representatividade do regime parlamentar era já um lugar-comum, não apenas entre os ensaístas críticos do estado da situação da Monarquia Constitucional, mas entre os mais variados autores, sendo possível recolher exemplos para todos os gostos ao longo da segunda metade do século XIX.

Em 1865, pela pena de Camilo Castelo Branco, Calisto Elói de Silos e Benevides de Barbuda chegaria ao Parlamento como resultado de acordos dos notáveis locais que constatavam ser os seus representantes meras “coisas” desconhecidas, eleitas a partir dos interesses das direcções partidárias:

«Os deputados eleitos até àquele ano, no círculo de Calisto Elói eram coisas que os constituintes realmente não tinham enviado ao congresso legislativo. Pela maior parte, os representantes dos mirandeses tinham sido uns rapazes bem-falantes, aeropagitas do café Marrare (...)

Em geral, aquela mocidade esperançosa, eleita por Miranda e outros sertões lusitanos, não sabia topograficamente em que parte demoravam os povos seus comitentes, nem entendia que os aborígenes das serranias tivessem mais necessidades que fazerem-se representar, obrigados pelo regimen da constituição.»⁵

O destino de Calisto Elói é bem conhecido e o seu percurso pessoal⁶, apesar do angélico carácter original, seria equivalente aos dos deputados satirizados por Ramalho Ortigão cerca de uma década depois em bem humorada mas desencantada *farpa*:

⁴ *Ibidem*, p. 158.

⁵ Camilo Castelo Branco (1998), *A Queda de um Anjo*. Lisboa: Ulisseia, p. 60

⁶ Na vida real temos o caso de José Cardoso Vieira de Castro descrito cruelmente pelo seu recente biógrafo como «um jornalista menor; um escritor sem talento; um político sem poder; um criminoso; e um degredado. Mas foi também, desde a universidade, uma das personagens mais célebres do Portugal letrado»; cf. Vasco Pulido Valente (2001), *Glória*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 10.

«Os senhores deputados rurais, tostados pelo sol dos comícios bucólicos, cheirando ao feno dos campos, às teias do linho do bragal e às maçãs camoesas, rijos de músculo pelas simples e sólidas dietas reconstituíntes, compenetrados de lombo de porco e de castanhas assadas, chegaram das suas circunscrições, com os pátrios alforjes peçados de requerimentos e memoriais. Morderam ávidos e pecaminosos o fruto proibido dos édens da Baixa, cortaram o cabelo, mandaram fazer camisas, compraram o chapéu da moda e abriram as suas assinaturas em S. Carlos e no Grémio.

Pobres moços simples e honestos, estais engolidos por essa Babilónia burguesa e barata! O vosso destino agora é serdes digeridos. Acabou-se a iniciativa e a liberdade dos vossos actos individuais, as vossas frias madrugadas (...). Agora pertenceis ao grande ventre da Capital.»⁷

Os poderes metamorfoseadores da vida parlamentar e das desconhecidas maravilhas da capital fariam basta ceifa no fulgor dos mais bem intencionados jovens parlamentares, acaso viessem animados de vontade de mudar alguma coisa. O ímpeto inicial, a virulência oratória, o dedo em riste contra as injustiças, os esquecimentos e as insuficiências detectadas de fora, mais ou menos rapidamente seriam aplacados ou extirpados do seu ânimo primordial, deixando-lhe apenas a forma exterior.

Vejamos como Barbosa Colen retratava, no *Álbum das Glórias* de Bordallo, um dos mais resistentes parlamentares portugueses e figura central na vida político-partidária e governativa de Portugal durante décadas a fio:

«O sr. José Luciano nem se arrepela quando as dificuldades aparecem, nem se arrepia quando as situações embaraçosas surgem. O pente de alisar exerce inalteravelmente as suas funções imperturbáveis - ainda nas manhãs mais agitadas das sessões que se anunciam borrascosas. (...) Como orador parlamentar os seus discursos sofreram, com os anos, uma modificação radical. A violência foi substituída pela ironia, a agressão pelo conselho cordato, a impaciência do mando pela isenção desambiciosa. Houve tempo em que a Carta era para ele uma arrelia, hoje a Carta passou a ser para ele uma mania. Primeiro... violou-a, depois... amou-a!»⁸

A acumulação deste tipo de figuras na vida pública, resistentes ao tempo, à mudança das conjunturas, à sua própria transmutação no contrário do que antes se era, era propícia à produção das mais virulentas críticas, como a que seria protagonizada por Fialho de Almeida em 1890:

«E o que mais confrange, é esta abdicação, no Estado como no indivíduo, ser feita de indolência estúpida, de desgoverno insólito, de falta de brio cívico. Não nos cerceia a miséria filha dum estancamento completo de recursos; cerceia-nos o desleixo, derivante dum descaminho de força, e duma aplicação viciada de predilecções e faculdades. (...) O resultado é

⁷ Ramalho Ortigão (1991), *Farpas escolhidas*. Lisboa: Ulisseia, p. 144.

⁸ Rafael Bordalo Pinheiro (2003), *Álbum das Glórias*. Lisboa: Frenesi, pp. 174, 176.

este: em cima, o país gozado por dez ou doze charlatães, de parceria com dez ou doze bandidos, o todo fazendo permutações ou infâmias e jiga-jogas de negociatas, que lhes permitam aguentarem-se alguns meses mais no tombadilho: em baixo, a massa avulsa, morrinhenta, sórdida, sem força, desiludida de tudo, irrespeitosa de tudo, insultando-se como os bêbedos, sofrendo o azorrague como os cães, vendo passar as afrontas, indiferente, e deixando-se cair alfin no próprio vômito, onde a letargia a açovaca, até que uma chicotada nova a faça outra vez estrebuchar.»⁹

Em suma, a crise era uma consequência do que quase todos, incluindo os próprios quando na Oposição, consideravam ser a incompetência generalizada dos governantes, mais ávidos de resolver os seus interesse pessoais, de aparecer e de se perpetuar no poder, do que resolver o crescente *problema nacional*.

1.1.1 - A Dissolução (da) Política (1890-1910)

Mas observemos um pouco mais de perto a conjuntura política que envolve a algo cinzenta *alvorada* do século XX, na algo errónea expressão de Villaverde Cabral.

O arranque falhado da tomada do poder pelos Republicanos em 1891 se revelou que era prematuro enveredar por uma via revolucionária para derrubar a Monarquia, não deixou, por outro lado, de funcionar como epifenómeno de uma tendência de crescente descontentamento de crescentes camadas da população, principalmente urbana, para com a situação existente e que o Ultimato britânico ajudara a catalisar.

O sistema rotativo da Monarquia Constitucional, em que Regeneradores e Progressistas se sucediam no poder sem grandes convulsões, reservando-se aos momentaneamente preteridos nas urnas outras benesses do Estado, só viria a ser sacudido, a partir de fora, com o início da propaganda republicana e a sua entrada nos actos eleitorais, e a partir de dentro, com a cisão que João Franco protagonizaria no Partido Regenerador, levando à criação do Centro ou Partido Regenerador Liberal.

Embora a ameaça republicana se encontrasse geográfica e socialmente circunscrita aos maiores centros urbanos e a estratos da sua pequena e média burguesia e algum proletariado, o regime monárquico, certamente ciente das suas próprias fragilidades e insuficiências, cedo reagiria de forma repressiva e autoritária. Aliás, não é estranha a essa reacção a evolução das leis eleitorais que se verifica a partir de meados da década de 1890.

No final de 1899, o descontentamento generalizado, principalmente nos meios urbanos, seria capitalizado pelo Partido Republicano que conseguiria eleger em 26 de Novembro três

⁹ Fialho de Almeida (1986), *Os Gatos*. Lisboa: Ulisseia, p. 131.

deputados pelo círculo do Porto, o que levaria à anulação das ditas eleições e à sua repetição em Fevereiro do ano seguinte.

O perigo de vitórias republicanas no Porto e em Lisboa faria com que o poder agisse sobre o recenseamento eleitoral, assim como sobre o desenho dos principais círculos eleitorais na lei de 8 de Agosto de 1901, que ficaria conhecida, devido aos seus subterfúgios para diluir o peso dos republicanos em Lisboa, Porto e Coimbra, como a *Ignóbil Porcaria*¹⁰. De acordo com essa lei, os maiores círculos eleitorais de base distrital seriam divididos, ficando os núcleos urbanos agregados a vastas zonas rurais que ajudavam a compensar a forte implantação urbana nas cidades.

A explicação dada no longo preâmbulo da lei, no sentido de aplacar eventuais críticas e justificar a opção, seria a seguinte:

«Para a divisão dos círculos eleitoraes, deverá aproveitar-se a circumscrição districtal, que não pode averbar-se de suspeita por melhor convir a determinada parcialidade com detrimento de outra e que em seu favor tem a comunhão de interesses criados e de tradições já radicadas. A esta regra só poderá abrir-se excepção nos poucos districtos em que, pela sua avultada população, mais dilatada área e maior numero de concelhos, é mais elevado o numero de deputados que hão de eleger; nesses districtos a divisão dos círculos deverá acomodar-se quanto possível ao agrupamento e solidariedade dos interesses regionaes.»¹¹

Os efeitos previstos da aplicação das referidas excepções seriam outros, mas as restrições que implicaram para a eleição de deputados republicanos, foram largamente compensadas pelo aproveitamento feito pela propaganda do P.R.P. no sentido de descredibilizar o sistema político e torná-lo cada vez mais distante dos interesses das populações, estratégia essa que seria multiplicada pela criação de uma aguerrida imprensa republicana, de que o jornal *O Mundo* (criado em Setembro de 1900) seria o símbolo maior.

A última década do regime monárquico e a primeira do século XX transcorreria com a progressiva e inelutável erosão da Monarquia Constitucional que, em desespero de causa, viria mesmo a recorrer a soluções proto-ditatoriais para tentar dominar a crescente instabilidade. As eleições de 1901, resultantes da aplicação da *Ignóbil Porcaria* colocariam uma maioria esmagadora de regeneradores no Parlamento e permitiriam a Hintze Ribeiro governar dois anos mas num ambiente de crescente contestação nas ruas e no seio de algumas das principais instituições do Estado (Forças Armadas, Academia) ou da própria sociedade

¹⁰ A. H. de Oliveira Marques (1991), *Portugal da Monarquia para a República*. Lisboa: Editorial Presença, p. 414.

¹¹ Lei de 8 de Agosto de 1901 transcrita por Maria Namorado e Alexandre Sousa Pinheiro (1998), *Legislação Eleitoral Portuguesa – Textos Históricos (1820-1974)*. Lisboa, Comissão Nacional de Eleições, tomo I, p. 484.

(campanhas de imprensa, movimentações sindicais). À crítica à Monarquia viria juntar-se de forma cada vez mais estreita a crítica à Igreja e ao clericalismo; a Questão Calmon¹² ajudaria a acirrar os ânimos que assim continuariam durante as duas décadas seguintes. A *aliança do trono e do altar* era tida como o núcleo do que se considerava ser o problema nacional¹³.

Entretanto, os escândalos ligados ao mau uso de dinheiros públicos apenas viriam demonstrar publicamente o estado de decomposição do Estado e a corrupção dos seus agentes. O caso mais notório seria a chamada *Questão dos Tabacos* que marcaria os anos de 1904 a 1907 e levaria à queda de Hintze Ribeiro e à sua substituição pelo progressista Luciano de Castro, que também viria a cair sem que o escândalo desaparecesse¹⁴. As cisões de João Franco nos Regeneradores e de José Maria de Alpoim nos Progressistas revelariam a crescente fraqueza dos partidos do rotativismo e D. Carlos optaria por chamar João Franco para uma nova solução governativa baseada na aliança de alguns defensores de um poder político forte com um grupo de grandes empresários e proprietários que, como era habitual na época, conseguiria a sua sagração nas urnas nas eleições de 19 de Agosto de 1906.

No entanto, a eleição de um presidente de Câmara republicano no Porto em Novembro de 1906 e, no mesmo mês, a revelação pública da *Questão dos Adiantamentos* feitos durante anos pela Fazenda à Família Real, tornariam perfeitamente inviável a continuação de uma maioria parlamentar de suporte ao governo, poucos meses depois da sua nomeação e das eleições.

É nesse clima conturbado que a Coroa opta por uma solução governativa extra-parlamentar, com o encerramento e a dissolução das Cortes (11 e Abril e 109 de Maio de 1906) a não serem seguidas da marcação de um novo acto eleitoral. A imprensa republicana intensifica os seus ataques, apesar dos sucessivos ataques policiais às suas instalações e ao aparato legislativo que passa a enquadrar a sua actividade (decretos de 11 de Abril, 20 de Junho e 21 de Novembro de 1907)¹⁵.

A aceitação de um governo efectivamente ditatorial por D. Carlos marca o ponto final das suas esperanças de regenerar o sistema político e a contestação entra num crescendo que virá a ter as conhecidas consequências trágicas. O *franquismo* com a sua marca de autoritarismo e repressão sobre a oposição política e civil marca, para todos os efeitos, o episódio final da

¹² Oliveira Marques (1991), pp. 684-685.

¹³ Cf. Rui Manuel Afonso da Costa (1988), *O "Mundo" e a Questão Religiosa (1900-1927)*. Lisboa: Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, (exemplar policopiado).

¹⁴ Raul Esteves dos Santos (1974), *Os Tabacos – Sua Influência na Vida da Nação*. Lisboa: Seara Nova, vol. 1, pp 207-225.

¹⁵ Oliveira Marques (1991), pp. 690-691.

Monarquia Constitucional, seguindo-se apenas um posfácio que D. Manuel II não tinha condições para evitar que fosse curto¹⁶.

No entanto, o regime republicano estaria muito longe de se revelar estabilizador e capaz de resolver a generalidade dos problemas e questões que apontara aos governantes monárquicos. A agitação revolucionária não se estancaria com o 5 de Outubro e a frente comum contra a Monarquia rapidamente se fragmentaria e levaria a confrontos tão ou mais virulentos do que os anteriores. O enquistamento de cliques partidárias no poder, com práticas clientelares e caciquistas¹⁷ pouco diversas das do período anterior, perpetuariam os vícios e multiplicariam a agitação e instabilidade. O inventário das movimentações revolucionárias, dos problemas de (in)governabilidade e da profusão legislativa já foi feito e aqui apenas resta registar o facto de não ter terminado com o advento da Ditadura Militar¹⁸.

Apesar do reforço repressivo a partir de 1926, a instabilidade governativa continua até ao início da década de 30, assim como a pacificação dos sectores, militares e civis, desafectos ao novo regime constitucionalizado a partir de 1933, só se verifica já na segunda metade dessa década. Isto significa que Portugal viveria, em termos gerais, um período de agitação e instabilidade política que durou de 1890 a 1935 e impediu, em diversos planos da vida nacional, a possibilidade de colocar em prática, políticas coerentes e consequentes, capazes de assegurar um desenvolvimento que se torna cada vez mais desfasado do das restantes nações europeias além-Pirinéus.

1.1.2 - A Estagnação Económica

«Entre meados do século XIX e o começo da primeira guerra mundial, a Europa conheceu um crescimento rápido da produção e ainda mais rápido do seu comércio externo. Embora não houvesse país que não tivesse sido envolvido por este vasto surto expansionista, alguns cresceram muito mais depressa do que outros. Para Portugal, o período foi também de desenvolvimento e expansão, mas, em termos comparados, os resultados foram fracos. Em

¹⁶ Sobre o que foi e representou o franquismo, como última fase da Monarquia Constitucional ver, a título introdutória, José Miguel Sardica (1994), *A Dupla Face do Franquismo na Crise da Monarquia Portuguesa*. Lisboa: Edições Cosmos. Para uma visão mais profunda, mesmo se mais polémica, Rui Ramos (2001), *João Franco e o Fracasso do reformismo liberal (1884-1908)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. Para a difícil relação com os movimentos de contestação, é útil a recente tese de Eduardo Alberto dos Santos Teixeira (2004), *O Franquismo e o Operariado (1901-1908)*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Tese de Mestrado em História Contemporânea (exemplar policopiado).

¹⁷ Fernando Farelo Lopes (1994), *Poder Político e Caciquismo na 1ª República Portuguesa*. Lisboa: Editorial Estampa. Para uma cronologia detalhada ver Fernando de Castro Brandão (1991), *A 1ª República Portuguesa – uma cronologia*. Lisboa: Livros Horizonte. Para uma visão de conjunto, a melhor síntese ainda é a de Oliveira Marques (1991).

¹⁸ Jorge Campinos (1975), *A Ditadura Militar, 1926-1933*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 53-68.

1913, a distância que nos separava dos países mais ricos era provavelmente maior do que jamais tinha sido.»¹⁹

Estas linhas do hoje clássico artigo de Jaime Reis continuam a descrever de forma sucinta a situação económica de Portugal no arranque do século XX. Apesar dos avanços, a distância em relação ao resto da Europa continuava a aumentar e o país permanecia enredado no seu já crónico subdesenvolvimento, que tantas visões pessimistas inspirou durante as últimas décadas de Oitocentos.

O certo é que, independentemente dos diagnósticos sobre a situação económica nacional da segunda metade do século XVIII, Portugal falhou completamente um processo de industrialização no século XIX. Apesar dos surtos que alguns autores conseguem vislumbrar²⁰, qualquer balanço que se faça, tendo como base os padrões internacionais e não o progresso interno relativo, calculado a partir de níveis baixíssimos de maquinofactura, colocam Portugal nos últimos lugares no contexto europeu²¹.

No plano económico, vários sectores produtivos encontravam-se em situação difícil, desde a crise que envolveria o sector dos cereais por ocasião da publicação da lei de 26 de Julho que ficaria conhecida como a *Lei da Fome* até aos cada vez mais intensos protestos do sector vitivinícola, incapaz de recuperar dos efeitos devastadores da filoxera, apesar do movimento de replantação de vinhas.

A integração do mercado interno como um espaço económico de dimensão nacional, apesar dos progressos trazidos com a introdução dos caminhos de ferro e outras iniciativas da política regeneradora e fontista dos melhoramentos, continuava por completar, o que fazia com que Portugal permanecesse segmentado em espaços regionais e num patamar de desenvolvimento insuficiente para acompanhar o progresso das principais, ou mesmo médias, economias europeias já completamente industrializadas. O balanço do século XIX, neste aspecto, era claramente insatisfatório.

¹⁹ Jaime Reis (1984), "O atraso económico português em perspectiva histórica (1860-1913) in *Análise Social*, nº 80, p. 7.

²⁰ Armando de Castro (1971), *A Revolução Industrial em Portugal no século XIX*. Lisboa: D. Quixote, pp. 49-52.

²¹ Cf., entre outros, a propósito da industrialização falhada dos países da periferia europeia, as visões clássicas e complementares de autores como Sidney Pollard (1981), *Peaceful Conquest. The Industrialization of Europe, 1760-1970*. Oxford, Oxford University Press, pp. 243-246 (análise da Península Ibérica); David Landes (1969), *The Unbound Prometheus: Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*. Cambridge: Cambridge University Press; Alan Milward e S. D. Saul (1977), *The Development of the Economies of Continental Europe, 1850-1914*. London, George Allen & Unwin; Ivan Berend e György Ránki (1982), *The European Periphery of Industrializations, 1780-1914*. Cambridge: Cambridge University Press; C. Trebilcock (1982) *Industrialization of the Continental Powers, 1780-1914*. London: Longmann. Para uma visão um pouco mais actual, Richard Sylla e Gianni Toniolo, eds. (1992), *Patterns of European Industrialization: The Nineteenth Century*. London: Routledge.

«A economia portuguesa, na perspectiva regional, irá continuar a mostrar-se debilmente integrada, em que as relações de complementaridade e interdependência se mostram relativamente ténues, de forma mais saliente quando consideramos a dualidade norte-sul ou a dos seus pólos dominantes, Porto-Lisboa. Esse baixo nível de integração é igualmente observável se considerarmos as relações litoral-interior ou, numa perspectiva mais adequada, centro-periferia.»²²

No plano o tecido produtivo, a indústria ainda era um sector embrionário fora de alguns pólos muito localizados, resultado de baixos níveis de investimento e de introdução de novas tecnologias, assim como da estreiteza do mercado consumidor, e essa é uma evidência que atravessa quaisquer diferenças ideológicas na análise da situação.

«Ao longo do primeiro quartel deste século [XX], o conjunto das actividades transformadoras continuava a caracterizar-se pela lenta passagem de um sistema manufactureiro para a máquina-factura, sem que esse agregado de produções heteróclitas chegasse a constituir uma verdadeira infra-estrutura industrial. Nos sectores têxtil, das conservas, dos adubos e das moagens, poder-se-iam detectar as primícias de uma indústria nacional embora ainda largamente tributária das formas de produção de tipo artesanal, tanto pela dispersão das unidades de produção como pelo tipo da organização dos processos de trabalho, ou ainda pela tacanhez dos mercados que as sustentavam.»²³

A incapacidade de sustentar um desenvolvimento industrial não tem uma explicação linear e resulta de uma combinação de factores que uma análise ponderada terá sempre dificuldade em hierarquizar. Apesar de alguns esboços de aplicação de modelos contrafactuais, é pouco credível que, retrospectivamente, seja possível através do isolamento de uma ou outra variável, encontrar o factor-chave que bloqueou a industrialização portuguesa durante mais de 150 anos.

Pode ter sido a (falta de) educação e formação ou qualificação para o uso das novas tecnologias²⁴, pode ter sido a aversão da “burguesia” nacional ao investimento em inovação, pode ter sido a escassa acumulação de capital, pode ter sido a exiguidade e fraca integração do mercado interno, pode ter sido a excentricidade crescente em relação aos fluxos

²² David Justino (1989), *A Formação do Espaço Económico Nacional. Portugal, 1810-1913*. Lisboa: Vega, vol. II. P. 262.

²³ Fernando Medeiros (1978), *A Sociedade e a Economia Portuguesas nas Origens do Salazarismo*. Lisboa: A Regra do Jogo, p. 73.

²⁴ Embora seja curioso notar que houve alguns esforços para contrariar esta tendência, através do envio de comissões técnicas às nações mais desenvolvidas e mesmo de operários para estágios fora do país; cf. J. M. Amado Mendes (s.d.), “Sobre as relações entre a indústria portuguesa e a estrangeira no século XIX” in *O Século XIX em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença/G.I.S., pp. 31-52.

internacionais, pode ter sido uma errada política aduaneira²⁵, pode ter sido a má-sorte da falta dos recursos naturais essenciais em quantidade, pode ter sido tudo isto e pode não ter sido ou ter sido apenas em parte²⁶. Qualquer abordagem determinista ou fechada será sempre insuficiente e nem cabe aqui a resposta a esse dilema, mas meramente a análise possível do que se possam considerar dados objectivos, quantificáveis mas não só, pois mesmo alguns esforços de seriação estatística dos dados possíveis acabaram por se revelar inconclusivos e enredados nas suas próprias dúvidas²⁷.

Maria Filomena Mónica atribui à indústria portuguesa «uma enorme dependência do Estado»²⁸ que teria sido a matriz de muitos vícios anquilosantes, pois colocava nas mãos de um poder político crescentemente fraco e volátil o destino do sector cujo dinamismo poderia impelir toda a economia.

Embora alguns investigadores falem num notório «surto industrializante» na década de 1880, a verdade é, e de acordo com as mesmas vozes, que esse aumento de indústrias era já então feito em sectores anacrónicos, característicos da primeira fase da Revolução Industrial²⁹. E o balanço desse crescimento não deixaria de ser manifestamente insuficiente, tanto no número de estabelecimentos como na sua dimensão e capacidade de absorção de mão-de-obra: 937 indústrias recenseadas em 1896, empregando menos de 50.000 operários (média a rondar os 50 trabalhadores por fábrica). Para além disso, um dos sectores cruciais do modelo clássico de industrialização da primeira vaga, o algodoeiro, sofreria uma profunda crise na entrada do século XX³⁰.

A excepção mais notória ao insuficiente crescimento do sector secundário foi a criação da Companhia União Fabril em 1898, fruto da fusão da União Fabril das Fontainhas do conde de Burnay com a Companhia Aliança Fabril de Alfredo da Silva, que em 1908 começaria a instalar no Barreiro aquele que foi durante décadas o maior complexo industrial português.

²⁵ E aqui quer os que defendem a existência de livre-cambismo, quer os que afirmam ter existido protecçãoismo encontram as suas razões para detectar um entrave à industrialização; cf., entre outros, Miriam Halpern Pereira (1983), *Livre-Câmbio e Desenvolvimento Económico*. Lisboa: Sá da Costa Editora; Pedro Lains (1987), “Um caso mal sucedido de industrialização «concorrencial» (Portugal, 1842-1913)” in *Análise Social*, nº 97, pp. 481-503.

²⁶ A este respeito continua sempre actual e pleno de pistas de desenvolvimento o “Prefácio” de Joel Serrão à obra antológica que coordenou com Gabriela Serrão (1978), *Da Indústria Portuguesa. Do Antigo Regime ao Capitalismo – Antologia*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 9-49. O mesmo se pode dizer da “Introdução” de Jorge Custódio à obra de José Acúrsio das Neves (1983), *Memória sobre os meios de melhorar a indústria portuguesa, considerada nos seus diferentes ramos*. Lisboa: Quercus, pp. 7-72.

²⁷ Jaime Reis (1986), “A produção industrial portuguesa, 1870-1914: estimativa de um índice” in *Análise Social*, nº 94, pp. 891-901.

²⁸ Maria Filomena Mónica (1987), “Capitalistas e industriais (1870-1914)” in *Análise Social*, nº 99, p. 855.

²⁹ Manuel Ferreira Rodrigues e J. Amado Mendes (1999), *História da Indústria Portuguesa da Idade Média aos nossos dias*. Mem Martins: Publicações Europa-América, p. 243.

³⁰ Idem, *ibidem*, pp. 244-245.

Os avanços no sector industrial que alguns autores conseguem encontrar nas estatísticas para os inícios de Novecentos, levando à afirmação de que a sua progressão ultrapassava em muito a da agricultura³¹, devem-se aos progressos de novas indústrias como a química, bem representada pela citada C.U.F., assim como pelas conservas, principalmente no Algarve. De qualquer forma, são focos claramente localizados no espaço³² e em grande parte dependentes do mercado externo e da evolução das exportações. O próprio desenvolvimento das infra-estruturas destinadas a facilitar o transporte de pessoas e mercadorias parece não ter acontecido da forma mais adequada, revelando-se insuficiente para dinamizar a integração do mercado interno³³.

Quando se analisam outros indicadores como o consumo de energia, em especial a eléctrica, ou o peso do sector industrial na população activa, constata-se que os ganhos são lentos e pouco animadores. Em 1913 ainda não se contabilizavam sequer quaisquer indústrias eléctricas no país³⁴ e até 1950, a população activa com emprego na indústria transformadora só ultrapassaria decisivamente os 20% em meados do século XX³⁵.

A incipiência do sector industrial reflectia-se com naturalidade na estrutura social e no carácter embrionário de alguns grupos sociais que, a diversos níveis, eram os protagonistas de diversos conflitos e alguns avanços em outras paragens. Uma “burguesia” industrial empreendedora nunca conseguiria tornar-se uma alavanca de progresso, para além de alguns exemplos individuais excepcionais, assim como o “proletariado” nunca teria dimensão significativa no conjunto da população.

A muito citada *Estatística Industrial de 1917*³⁶, tem sido a base comum onde a generalidade dos autores tem baseado as suas apreciações sobre a situação do sector nos inícios ou *alvorada* do século XX, não diferindo substancialmente nas suas apreciações.

A verdade é que são recenseados pouco mais de 140.000 trabalhadores em 8425 estabelecimentos industriais (um pouco menos se descontarmos os empregados de escritório),

³¹ Oliveira Marques (1991), p. 123, baseando-se quase em exclusivo nos dados de autores como Jaime Reis (1987), “A Industrialização num país de desenvolvimento lento e tardio. Portugal, 1870-1913” in *Análise Social*, nº 97, pp. 207-227, pois o outro autor citado, Eloy Fernandez Clemente mais não faz do que uma síntese da bibliografia existente à data, 1988, no seu artigo “A história económica de Portugal (séculos XIX e XX)”, in *Análise Social*, nºs 103-104, pp. 1297-1330.

³² Há zonas de forte crescimento industrial e de recuo da agricultura, sendo uma delas a zona de Setúbal, onde a indústria conserveira ganharia grande dimensão, como o demonstrou Vasco Pulido Valente (1981), “Os conserveiros de Setúbal (1887-1901)” in *Análise Social*, nºs 67-68, pp. 615-678, mas essas são situações não generalizáveis ao todo nacional.

³³ Maria Fernanda Alegria (1990), *A Organização dos Transportes em Portugal (1850-1910). As Vias e o Tráfego*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/I.N.I.C. pp. 483ss.

³⁴ M. Ferreira Rodrigues e J. Amado Mendes (1999), p. 260.

³⁵ Ana Bela Nunes (1991), “A evolução da estrutura, por sexos, da população activa em Portugal – um indicador do crescimento económico (1890-1981)” in *Análise Social*, nºs 112-113, p. 716.

³⁶ *Boletim do Trabalho Industrial* (1926), Lisboa, Imprensa Nacional, nº 116.

o que, mesmo se circunscrevermos a amostra a Portugal Continental, dá uma média pouco acima dos 20 operários por fábrica. Para além disso, mais de 40% da mão-de-obra operária concentrava-se no distrito de Lisboa (que então incluía também o actual distrito de Setúbal), sendo de cerca de 60% o valor para o conjunto dos distritos de Lisboa e Porto, sendo ainda de notar que muitas “indústrias” apenas empregavam de 1 a 5 trabalhadores e que empregando acima dos 100 trabalhadores só existiam 250 estabelecimentos fabris, dos quais apenas 25 com mais de 500 e unicamente 6 com mais de 1000³⁷.

A indústria estava longe de ser um sector que *puxasse* pela economia nacional, tanto pela escassa dimensão como pela sua macrocefalia em torno de Lisboa e Porto e restante pulverização em pequenos pólos regionais.

Os poucos, e por vezes já datados, estudos realizados sobre a evolução económica durante a República³⁸ também não nos transmitem qualquer ideia de um especial surto de desenvolvimento pois, pelo contrário, a continuação da instabilidade política, assim como as fortes perturbações sociais e financeiras³⁹ que agitam esse período terão sido bastante contraproducentes ao aumento do investimento em sectores produtivos, excepção feita aos que estiveram ligados ao esforço de guerra e que, em virtude de diversos factores como a especulação, conduziram ao aparecimento de algumas grandes novas fortunas. De qualquer modo, o balanço do período está longe de ser considerado positivo:

«Do ponto de vista económico, o início deste período [entrada do século XX] é caracterizado pela continuação das dificuldades assinaladas desde 1888. A eclosão da primeira guerra mundial e a participação portuguesa no conflito só viriam agravar a situação. O regresso à normalidade foi lento, devido à continuação do processo inflacionista, iniciado com a guerra, até meados dos anos 20.»⁴⁰

Por outro lado, a já então sensível dependência da economia portuguesa relativamente ao desempenho das suas exportações tradicionais para equilibrar a balança comercial, tornava-a muito vulnerável às flutuações dos fluxos do comércio internacional e isso verifica-se a partir da última década de Oitocentos:

³⁷ Paulo Guinote (1990), “A sociedade: da agitação ao desencanto” in *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa, vol. 3, p. 189.

³⁸ Casos, apenas a título de exemplo, de José Manuel Ferraz (1975), “O desenvolvimento socioeconómico durante a Primeira República (1910-1926) in *Análise Social*, nºs 42-43, pp 454-471; Fernando Medeiros (1978), *A Sociedade e Economia Portuguesas nas Origens do Salazarismo*. Lisboa: A Regra do Jogo.

³⁹ Sobre os aspectos financeiros da evolução durante a Primeira República e transição para o Estado Novo consultar Nuno Valério (1983), *A Moeda em Portugal. 1913-1947*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, assim como idem (1994), *As Finanças Públicas Portuguesas entre as Duas Guerras Mundiais*. Lisboa: Edições Cosmos.

⁴⁰ Maria Eugénia Mata (1991), “A actividade revolucionária no Portugal contemporâneo – uma perspectiva de longa duração” in *Análise Social*, nºs 112-113, p. 759.

«O desinteresse pelo comércio com Portugal por parte dos países europeus desencadeia uma crise comercial em 1890-1891 e detém esta expansão. O mercado interno ressentido desta depressão e só muito lentamente a queda do consumo será reabsorvida: segue-se um longo patamar de cerca de dez anos.»⁴¹

Embora toda uma corrente historiográfica considere que a excessiva abertura da economia portuguesa foi a razão do seu subdesenvolvimento crónico, a verdade é que em 1900 era a sua escassa integração nos circuitos comerciais internacionais que limitava as hipóteses de crescimento económico e industrial, porque o mercado interno era pequeno e não estava integrado; faltando deste modo o contributo das exportações para animar e sustentar a produção interna.

«Todavia, quando a complexa rede de acordos comerciais entretanto formada na Europa começou a ser revista, em finais da década de 1880, Portugal ficou dessa vez à margem. Em consequência, até 1908, quando da assinatura de um tratado comercial com a Alemanha, não foi celebrado qualquer tratado entre Portugal e os seus principais parceiros comerciais.»⁴²

A conjugação de uma permanente instabilidade política, causa e consequência do descrédito da elite política dirigente, com um período de estagnação económica, criaria o clima perfeito para a expansão de uma propaganda revolucionária de várias tonalidades (republicana, socialista, anarquista, sindicalista) e combinações que, por seu lado, despoletariam receios variados de agitação e sublevação social nos sectores mais conservadores da sociedade. O final do século XIX e os primórdios do século XX são caracterizados por abundante discussão sobre a *questão social*, ela própria passível de segmentação em vários subtemas, desde a questão religiosa à questão operária, não esquecendo ainda o aparecimento dos movimentos de opinião feministas e sufragistas.

1.1.3 - A Questão Social

Tal como o *problema nacional* era multiforme, também a questão social estava longe de ser um tema de discussão e confronto simples e linear, contendo muitos elementos que, por só questões de comodidade estratégica (à época) ou analítica (agora) se arrumaram numa clivagem simplista, colocando de um lado um sector conservador, monárquico, clerical e

⁴¹ Miriam Halpern Pereira (1994), "Níveis de Consumo e Níveis de Vida em Portugal (1874-1922)" in *Das Revoluções Liberais ao Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença. P. 164.

⁴² Pedro Lains (1995), *A Economia Portuguesa no Século XIX. Crescimento Económico e Comércio Externo – 1851-1913*. Lisboa. INCM, p. 157.

proto-capitalista, e do outro, um sector progressista, republicano, laico e pequeno burguês ou mesmo socialista, do outro. Como se veria depois da implantação da República, a coligação das forças que se opunham ao regime monárquico constitucional estava longe de ser homogénea e, após 1910, essas diferenças viriam à superfície de forma muitas vezes bem virulenta.

Mas comecemos pela questão social que mais profundamente dividia os portugueses de então. Como já se referiu, o início do século XX é marcado por um forte confronto, pelo menos ao nível do debate, entre duas visões ou modelos de sociedade que, no essencial, passam por uma clivagem ligada à chamada *questão religiosa*. Monárquicos e republicanos, para além da questão do regime, lutariam intensamente em torno de diversas questões simbólicas do domínio religioso sobre a sociedade e da ligação do Estado à Igreja. Seria o caso da luta pela legalização do divórcio e da instituição do casamento civil como a única modalidade obrigatória para o seu registo, polémica que já vinha de algumas décadas atrás⁴³.

O confronto entre laicismo e clericalismo agudiza a confrontação política e manifesta-se principalmente em torno das leis que regulam a família, célula nuclear que todos concordam ser a base da sociedade, mas que cada grupo encara de uma forma diversa. A discussão na imprensa em torno destas questões sobe de tom⁴⁴ e existem verdadeiras campanhas contra e a favor, agitando as opiniões, mesmo se com um impacto relativamente circunscrito aos ambientes urbanos mais ilustrados. As posições extremavam-se, apesar de algumas ambíguas previsões optimistas de inevitável entendimento:

«Resta, pois, o exame da questão sob este aspecto. Será tarefa que em poucas linhas se liquide, apesar de ser n'este campo que há realmente um conflicto, pelo menos em que elle se revela mais agudo e offerece menos probabilidades de ser depressa resolvido. Porque seja ahi a questão mais complicada ? Não; mas porque os contendores nem sempre se dão conta exacta do objecto que disputam; e porque, em se tratando d'interesses "temporaes", na expressão que a Igreja emprega, a mais simples das questões se complica a breve trecho com a interferência das paixões perturbadoras, empanando-lhe a limpidez quando só criticamente s'examine.»⁴⁵

A questão religiosa revelar-se-ia de bem mais difícil resolução do que a própria transição de regime político, pois grande parte da legislação republicana incidiria, desde os primeiros

⁴³ Samuel Rodrigues (1987), *A Polémica sobre o Casamento Civil (1865-1867)*. Lisboa: INIC. Ver ainda Pedro Delgado (1996), *Divórcio e Separação em Portugal. Análise Social e Demográfica (Século XX)*. Lisboa: Editorial Estampa; Anália Torres (1996), *O Divórcio em Portugal, ditos e interditos. Uma análise sociológica*. Oeiras: Celta.

⁴⁴ Rui Manuel Afonso da Costa (1988), sublinha que este é um dos temas centrais que ocupam o jornal *Mundo* desde a sua fundação em 1900.

⁴⁵ Bazilio Telles (1913), *A Questão Religiosa*. Porto: Livraria Moreira – Editora, p. 64.

tempos e da lei da separação entre o Estado e a Igreja, em áreas sensíveis para a instituição religiosa, abrindo fracturas que nunca chegariam a sarar apesar dos esforços desenvolvidos por personalidades como Bernardino Machado quando ocupou a Presidência. A fundação do Centro Católico, a sua participação em actos eleitorais e a eleição de deputados estariam longe de ser sinais de apaziguamento, antes contendo muitas das sementes que estariam na origem da queda da República.

A perseguição movida a padres e frades por grupos republicanos, um pouco por todo o país mas de forma mais intensa nos núcleos urbanos, assim como o envolvimento de vários vultos da hierarquia eclesiástica nas movimentações monárquicas contra o novo regime, seriam de molde a impossibilitar um entendimento entre Igreja e Estado que só Salazar viria a conseguir⁴⁶, embora mantendo separadas as esferas e, como era seu costume, reconhecendo uma autoridade e dignidade moral ou ética (conforme os casos) ou atribuindo uma importância simbólica à instituição a que reduzia ou não concedia uma autoridade efectiva no plano legal.

No campo mais concreto do quotidiano, este é um período em que Portugal experimenta as primeiras dores de crescimento de um incipiente processo de industrialização e expansão urbana, mesmo se apenas em torno de Lisboa e do Porto. Em particular na capital o aumento da população é muito sensível, resultado das migrações internas, provocando um desordenamento urbanístico que se vai manifestar na origem de diversos “bairros” populares nos arrabaldes da cidade, não planeados e sem quaisquer infra-estruturas sanitárias, ou de qualquer outro tipo, onde antes apenas existiam quintas rurais, criando focos propícios ao mal-estar social e à percepção, do exterior, de um certo nível de perigo.

Mas o proletariado português, resultando de um processo de industrialização muito limitado e localizado, tinha uma dimensão igualmente circunscrita no número e na implantação. No entanto, a sua concentração em torno de Lisboa e do Porto fazia com que a importância das questões operárias e os efeitos da acção sindical tivessem um impacto assinalável na opinião publicada e na vida dos maiores centros urbanos nacionais, onde se encontravam os principais centros de actividade política e de debate de ideias.

A questão operária animava os panfletistas socialistas, sindicalistas e anarquistas, levando a uma proliferação de publicações incitando à acção reivindicativa em diversos graus e prevendo uma revolução social sem precedentes.

⁴⁶ Manuel Braga da Cruz (1999), *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio, em especial pp. 17-49.

«A revolução social está já, pois, nos espíritos e pouco falta para que se traduza em commoções energicas na vida das sociedades: Tanto mais que esta oscillação entre as idéas e os factos provoca uma acção perturbadora, a cada hora mais intensa, e que é de certo o objectivo de todos os esforços do proletariado.

Acresce - e é esse o perigo mais instante - que os dirigentes em geral, mediocrementemente instruídos, não teem sequer a intuição das ameaças da hora presente, e ignoram quaes os meios de por uma transição suave e lenta oppôr diques á torrente raudal [sic], que pode submergir sociedades inteiras.»⁴⁷

As primeiras décadas do século XX são de enorme agitação nos meios operários, muito permeáveis ao espírito anarco-sindicalista⁴⁸ e a movimentos reivindicativos e grevistas que enfrentaram, tanto da Monarquia como da República, uma forte resistência, muitas vezes traduzida em acções policiais violentas.

Neste caldo de cultura que tudo acolhia, cruzavam-se as mais estranhas combinações de tendências, misturando-se ideologias políticas com teorias antropológicas e sociológicas em vaga, num afã de demonstrar como a ciência social explicava a evolução que se adivinhava para a sociedade. O discurso operário, sindicalista e/ou anarquista, já foi sobejamente analisado⁴⁹, pelo que aqui apenas fica um dos exemplos mais singulares, estranho e confuso, de cruzamento de teorias, prevendo-se a abolição do Estado como resultado do desaparecimento das raças humanas:

«Os Estados são centros de cruzamento das diferentes raças. Os Estados vão extinguindo as diferenças de raças, eliminando algumas e cruzando outras. (...)

⁴⁷ Visconde de Ouguella (1895), *A Questão Social*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand – José Bastos, p. 103; este tema seria logo retomado no ano seguinte com o título *A Questão Social: evolução e socialismo*.

⁴⁸ Veja-se a este propósito as obras de Edgar Rodrigues sobre *O Despertar Operário em Portugal, 1834-1911* (1978), *Os Anarquistas e os Sindicatos – Portugal, 1911-1922* (1981a) e *A Resistência Anarco-Sindicalista à Ditadura – Portugal, 1922-1939* (1981b). Lisboa: Edições Sementeira. De grande interesse são ainda a antologia organizada por Maria Filomena Mónica (1982), *A Formação da Classe Operária Portuguesa – Antologia da Imprensa Operária (1850-1934)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ou o número temático triplo (nºs 67, 68 e 69) da revista *Análise Social* dedicado a ' *O Movimento Operário em Portugal* (1981), não esquecendo ainda estudos mais antigos como os de César de Oliveira (1972), *O Operariado e a República Democrática (1910-1914)*. Porto: Afrontamento; José Pacheco Pereira (1971, ²1976), *As lutas operárias contra a carestia de vida em Portugal: a greve geral de Novembro de 1918*. Porto: Nova Crítica; Alexandre Vieira (1974), *Para a História do Sindicalismo em Portugal*. Lisboa: Seara Nova; Beatriz Ruivo e Eugénio Leitão (1977), *O Sindicalismo do Funcionalismo Público na I República*. Lisboa: Seara Nova; César de Oliveira David de Carvalho (1977), *Os Sindicatos Operários e a República Burguesa (1910-1926)*. Lisboa: Seara Nova; Ramiro da Costa (1978), *Elementos para a História do Movimento Operário em Portugal – 1º volume – 1820-1929*. Lisboa: Assírio e Alvim.

⁴⁹ A principal obra sobre a relação entre o movimento anarquista, o operariado e o sindicalismo será a de João Freire (1992), *Anarquistas e operário. Ideologia, officio e práticas sociais: o anarquismo e o operariado em Portugal, 1900-1940*. Porto: Afrontamento. No entanto, existem obras mais datadas, e menos ambiciosas ou documentadas, que podem sempre ajudar a colorir o cenário deste período na história do anarquismo em Portugal como as de Edgar Rodrigues (1981), *Os Anarquistas e os Sindicatos: Portugal, 1911-1912*. Lisboa: Sementeira; Carlos da Fonseca (1988), *Para uma Análise do Movimento Libertário e da sua História*. Lisboa: Antígona; ou as memórias póstumas de Manuel Joaquim de Sousa (1989), *Últimos Tempos de Acção Sindical Livre e do Anarquismo Militante, 1925-1938*. Lisboa: Antígona.

O desaparecimento das primitivas diferenças de raças terá como resultado necessario o desaparecimento dos Estados. O desaparecimento das diferenças entre as variedades occipital e frontal das diversas raças terá como resultado necessario a egualdade social. A conquista permanente da raça occipital, guerreira, deu origem ao militarismo, ás aristocracias. A raça frontal, trabalhadora, foi pouco a pouco creando energias invenciveis. E perante esta raça victoriosa deu-se a *degeneração das aristocracias.*»⁵⁰

Claro que do outro lado da barricada, nos ambientes mais tradicionais e avessos à perturbação social, anteviam-se possibilidades quase apocalípticas e este clima de agitação, não só a nível nacional como europeu, tornaria necessária a intervenção do próprio pontífice Leão XIII em 1891, na famosa encíclica *Rerum Novarum* em grande parte dedicada aos problemas sociais e às condições de vida dos operários⁵¹.

O impacto da carta papal seria imediato também em Portugal e suscitaria acesa discussão entre os católicos e os mais acérrimos adversários da Igreja. Em 1895, Afonso Costa e Fortunato de Almeida envolver-se-iam em polémica pública sobre as posições papais sobre a questão social⁵², com o tom e o nível das acusações a exceder largamente o tema em apreço para entrar por campos políticos e pessoais o que na altura era usual e muito contribuía para a irredutibilidade das posições e para as animosidades pessoais que nem sempre acabavam sem confrontos físicos.

Apesar das alianças de circunstância estabelecidas contra a Monarquia, a relação entre os republicanos e os sectores sindicalistas mais activos ou mais influenciados pelas teorias anarquistas acabaria por se deteriorar rapidamente após o 5 de Outubro de 1910. A questão operária permaneceria assim por resolver ao longo de todo o primeiro terço do século XX até que a repressão salazarista se faria sentir de forma fortíssima e os movimentos sindicais e grevistas seriam combatidos sem qualquer tipo de contemplação ou compromisso, continuando a acção iniciada com a Ditadura Militar⁵³. A resolução da questão social, e da agitação daí decorrente, seria para o Estado Novo uma necessidade para que o regime

⁵⁰ Fernando Martins de Carvalho (1892), *A Questão Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade, p. 9.

⁵¹ José Sebastião Neto (1891), *Instrução à pastoral à Encyclica Rerum Novarum de Leão XIII sobre as condições dos operários seguida mesma encyclica*. Lisboa: Typographia de Francisco Baeta Dias. Ver ainda a tradução de Leão XIII (1905), *A condição dos operários*. Pova do Varzim: Livraria Povoense. Para uma perspectiva de conjunto da evolução da posição da Igreja Católica ver ainda *A Igreja e a questão social: encíclicas de Leão XIII, Pio X e Pio XI* (1955). Lisboa: União Gráfica, 4ª edição.

⁵² Afonso Costa (1895), *A Igreja e a Questão Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade; Fortunato de Almeida (1895), *A Questão Social. Reflexões á dissertação inaugural do sr. dr. Affonso Costa*. Coimbra: Typographia de F. França Amado.

⁵³ Manuel Braga da Cruz (1988), *O Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 86-87.

conseguisse estabilizar e consolidar-se, pelo que muita da sua acção repressiva e limitadora das liberdades individuais se faria sentir a propósito desta problemática⁵⁴

Mas a situação social não era apenas problemática nas zonas urbanas; nas zonas rurais que continuavam a constituir uma esmagadora parte do país as perspectivas de futuro ainda eram menos agradáveis e levavam à permanência de um forte fluxo (e)migratório. A situação económica difícil e a ausência de esperanças quanto a uma eventual melhoria dos níveis de vida eram certamente das razões mais imperativas que levavam dezenas de milhar de portugueses a emigrar anualmente da sua terra. A partir de 1888 o êxodo anual só ocasionalmente desce dos 20.000 indivíduos⁵⁵.

Se a indústria era um sector pouco dinâmico, a agricultura estava em quase completa estagnação e, em particular no norte do país, onde imperava uma fragmentação da propriedade, pouco propícia à introdução rentável de novos métodos de cultivo, a única solução que se entrevia para melhorar a vida era a deslocação para os grandes centros urbanos e, em grande parte dos casos, a emigração para o Brasil, destino prioritário dos emigrantes portugueses entre meados do século XIX e do século XX.

A escápula da emigração seria, de certa forma, fundamental para que não se agravassem outros problemas sociais como o desemprego ou a estagnação do nível de vida da população de zonas com maior pressão demográfica como o litoral norte do país. Para além disso, as crescentes remessas de divisas dos emigrantes tornar-se-iam, com o avançar do século XX, um bem-vindo contributo para o equilíbrio das contas nacionais e, apesar das limitações legais oficiais em alguns momentos, a saída do país de muitos portugueses (e algo menos de portuguesas) acabaria por se revelar mais positiva do que contraproducente.

1.1.4 - A Questão da Instrução Popular

É no âmbito da questão social, nomeadamente do combate contra os privilégios e predomínio da Igreja no ensino, da luta pela ilustração das camadas populares no sentido da sua qualificação para um pleno exercício da cidadania, que surge o problema da necessidade instrução popular e do combate ao analfabetismo que colocava Portugal na cauda da Europa em termos educativos. O diagnóstico da situação e grande parte das estratégias tidas como necessárias para a solucionar (alargar a rede escolar, formar pessoal qualificado para as

⁵⁴ Fátima Patriarca (1995), *A Questão Social no Salazarismo, 1930-1947*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2 volumes.

⁵⁵ J. Costa Leite (1987), "Emigração Portuguesa: a lei e os números (1855-1914) in *Análise Social*, nº 97, pp 463-480.

prover) era partilhado pelas diversas forças políticas em confronto e em luta pelo poder, fosse no âmbito do rotativismo monárquico, fosse mesmo ao nível da aparente oposição entre monárquicos e republicanos, só havendo alguma divergência quando se tratava das franjas sociais anarquistas mais radicais.

A separação das águas fazia-se em matéria de análise das causas do atraso e, mais ou menos indirectamente, dos protagonistas que era necessário afastar ou mobilizar para o efeito. Os republicanos atribuíam à excessiva ligação entre a acção do Estado e os interesses da Igreja a grande responsabilidade do atraso educacional e, acessoriamente, a uma errada concepção do papel da Escola na sociedade. Dessa forma, uma questão que podia ter funcionado como causa comum, acabaria por se tornar um dos tópicos de luta mais acesa na arena política. A propaganda republicana desde cedo identificaria na Educação um tema em que era fácil atacar a incapacidade dos governos monárquicos e tornara-a como matéria prioritária, como já vimos, pelo que no início do século XX o tema não era novo, nem a discussão sobre a melhor forma de resolver o problema existente. E os números pareciam estar do seu lado.

Os resultados do censo populacional de 1900 eram claros: a população portuguesa continuava esmagadoramente analfabeta e os progressos feitos desde o censo de 1864 não eram de molde a prever uma rápida resolução do problema, apesar do sensível aumento da oferta educativa, tanto no número de estabelecimentos de ensino como, inclusivamente, de despesa pública no sector. A Educação que era uma prioridade quase pacífica ao nível do discurso político e transversal a grande parte do espectro partidário desde finais do século XIX, parecia uma causa muito difícil de ganhar. As perspectivas de futuro não eram as melhores, e apesar do voluntarismo retórico e legislativo, acabariam por ser confirmadas:

«Os números que representavam este desespero foram então muito citados. Entre 1870 e 1930, o número de professores primários aumentou 311% e a despesa do Estado com o ensino elementar, 955%. O resultado foi um aumento da alfabetização das crianças entre os 7 e os 14 anos, de 19,9% e 1900 para 29,8% em 1930.»⁵⁶

Em 1900 existiam 74% de analfabetos com idade superior a 7 anos; em 1911, esse valor descera para pouco menos de 70%, em 1920 para cerca de 66% e em 1930 para 61,8%⁵⁷. A verdade é que o esforço da República para expandir a escolarização e elevar o nível de alfabetização, demora bastante a notar-se na estrutura das despesas públicas. De acordo com os números tratados e seriados por Nuno Valério o que se passou foi, pelo contrário, a

⁵⁶ Rui Ramos (1993), pp. 51-52.

⁵⁷ Oliveira Marques (1991), pp. 519-520.

diminuição do peso do orçamento destinado ao Ministério da Instrução Pública de 4% para 2% do total, entre os anos de 1913-14 e 1917-18, apenas se dando ganhos significativos já na década de 20, quando se atinge com regularidade um valor a oscilar entre os 7% e os 9% das despesas com os vários ministérios e serviços autónomos⁵⁸. Esse valor seria mantido durante quase duas décadas, só descendo no início dos anos 40 para os 5%⁵⁹.

O número de escolas oficiais, que era de 4665 no ano lectivo de 1901-02, subiria para 5552 em 1909-10 e para 7063 em 1918-19 (embora nesse ano cerca de 500 não funcionassem por diversos motivos, desde questões de segurança a falta de provimento da cadeira⁶⁰). A rede escolar ia-se densificando e chegando a cada vez mais pontos do país, mas nem sempre esse esforço correspondia a ganhos efectivos e contabilizáveis nas estatísticas oficiais.

Em 1915, num conjunto de folhetos da Direcção Geral de Estatística fazia-se o ponto da situação, em termos comparativos, com uma série de países do resto do mundo para os quais era possível encontrar dados disponíveis e as conclusões eram alarmantes:

«Portugal ocupa um lugar de notável inferioridade em relação aos países da Europa, estando abaixo da Áustria, da Bélgica, da Bulgária, da Espanha, da Finlândia, da França, da Hungria, da Itália e da Roménia nos quadros que vão adiante. Está só acima da Sérvia.»⁶¹

Mesmo fora da Europa, a posição de Portugal estava longe de ser muito favorável. Num outro folheto, destinado a divulgar os dados sobre a alfabetização dos nubentes em diversos países, as conclusões não eram melhores e na análise específica que se anunciava para as publicações seguintes só sobre o analfabetismo em Portugal, antecipava-se a evidência dessa «miséria degradante, que é o nosso iletrismo»⁶².

Para o ano lectivo de 1924-25, o *Anuário Estatístico* apresenta-nos um total de 6850 escolas oficiais, das quais funcionaram 6479 (94,6%), cobrindo cada uma, em média, uma área de pouco mais de 14 km², embora com fortes oscilações, mesmo se tomarmos como base apenas o território continental. Nos distritos do litoral norte, as escolas cobriam áreas bem mais restritas (c 4 km² no distrito do Porto, pouco mais de 6 no de Braga e 7,6 no de Aveiro) do que no sul (58 km² no distrito de Évora e 80 no de Beja)⁶³.

⁵⁸ Nuno Valério (1994), pp. 216-217.

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 218-219.

⁶⁰ Paulo Guinote (1990), p. 218.

⁶¹ *Analfabetismo em diferentes países. Folha para vulgarização n.º 1* (1915). Ministério das Finanças/Direcção Geral de Estatística, p. 1.

⁶² *Analfabetismo em diferentes países. Folha para vulgarização n.º 5* (s.d.). Ministério das Finanças/Direcção Geral de Estatística, p. 1.

⁶³ *Idem*, p. 219.

As razões apontadas, ontem e hoje, para o insucesso na luta contra o analfabetismo e para a lentidão dos ganhos eram várias, como o seriam ao longo de grande parte do século XX, nem todas assacáveis ao poder político e à sua muito criticada ineficácia. Apesar de tudo, a oferta educativa ia aumentando, mesmo se nem sempre nas melhores condições. A procura, no entanto, nem sempre era aquela que os estudiosos do fenómeno e muitos políticos e polemistas contavam que existisse.

Se em muitos pontos do país se faziam movimentações destinadas a conseguir a autorização do Poder Central para a criação de uma nova Escola, para a conversão ou desdobramento de escolas, não é menos verdade que em muitos locais, apesar do recenseamento escolar apresentar um número de crianças mais do que suficiente para justificar esses pedidos, quando as escolas eram visitadas pela inspecção encontravam-se semi-desertas ou apresentavam níveis de frequência bastante baixos, que as estatísticas facilmente demonstram

Os exemplos que se podem recolher, de forma avulsa e mesmo não sistemática nas inúmeras caixas de documentação do Ministério da Instrução Pública, para provar os dois pontos de vista antagónicos são inúmeros e a sua utilização depende muito da perspectiva com que se parte para a sua exploração e análise.

Vejamos um caso particular, seleccionado apenas porque corresponde a um dos primeiros concelhos listados nas estatísticas oficiais e porque alguma da informação que se refere à criação de escolas logo no dealbar do século XX se encontra em parte agrupada. Trata-se do concelho de Arouca, no concelho de Aveiro.

Nas caixas nº 48 e 49 do referido fundo documental, é possível encontrar documentação relativa à autorização de criação, no ano de 1901, de escolas três masculinas entre 19 e 27 de Julho, respectivamente no lugar da Fonte d'Ouro, freguesia de Tropeço⁶⁴, na freguesia de Escariz (processo iniciado pela Junta da Paróquia ainda em 1898, em sessão de dia 23 de Janeiro, seguindo-se deliberação da Câmara de Arouca em 21 de Março de 1899)⁶⁵ e no lugar do Casal, freguesia de Chave⁶⁶, assim como de uma escola feminina, em 9 de Setembro, para servir as populações das freguesias de Canelas e Espiunca⁶⁷. Na sequência de um processo iniciado também em 1901 é ainda autorizada em 28 de Maio de 1902 a criação de uma escola masculina na freguesia de Roças⁶⁸. Este fluxo de criação de escolas corresponde praticamente a 50% das escolas em funcionamento no momento da implantação da República quase uma

⁶⁴ MIP, cx nº 48 (469), processo nº 23.

⁶⁵ Idem, processo nº 24.

⁶⁶ Idem, processo nº 22.

⁶⁷ Idem, processo nº 20.

⁶⁸ Idem, cx. 49 (nº 470), processo nº 1.

década depois e parece indiciar uma forte pressão por parte da procura sobre a oferta educativa, em especial no sector masculino. Mas quando se analisam os dados disponíveis para o ano lectivo de 1909/10, o que se constata está longe de provar isso, pois dos 1100 rapazes recenseados em idade escolar, apenas 644 se encontram recenseados (abaixo dos 60%) e 583 revelam uma efectiva frequência às aulas (90,5% dos matriculados mas apenas 53% dos recenseados). E a situação não iria melhorar, pois em 1914/15, os números relativos às matrículas e frequência mal tinham variado (643 e 581, respectivamente), apesar do recenseamento ter subido para os 1309 rapazes em idade escolar⁶⁹.

Mas no entanto a produção legislativa em torno da Educação continuaria intensa, quer na década final da Monarquia, quer em especial com a instauração da República. A concepção da legislação como alavanca da mudança social e de transformação do atraso em progresso seria uma das permanências mais notórias ao longo de todo este período e, em termos globais, do primeiro terço do século XX. Em finais de 1901, nas vésperas do Natal, o governo de Hintze Ribeiro procede, por entre variada legislação, a mais uma reforma do Ensino Primário, que passa a ter quatro classes, sendo que as primeiras três correspondiam ao 1º grau, obrigatório, e a última a um 2º grau que devia ser cumprido por quem pretendesse ingressar no ensino liceal. Os estabelecimentos de ensino eram classificados em centrais, podendo ser masculinos ou femininos, e paroquiais, os únicos que poderiam ser mistos. Em conjunto com estas alterações, era ainda introduzida legislação que alterava a orgânica da Direcção-Geral da Instrução Pública, criando uma Inspeção Sanitária Escolar e uma Direcção Técnica das Construções Escolares⁷⁰. As motivações eram as melhores, pois procurava dar-se resposta ao que se afirmava ser o estado deplorável tanto de muitos dos edifícios usados como escolas como de boa parte da população estudantil, cuja situação sanitária preocupava os espíritos mais permeáveis às teorias antropológicas em voga sobre a ascensão e definhamento das raças.

Neste pacote legislativo, avulta ainda o que alguns autores consideram o início da formação profissional de docentes para o Ensino Secundário, com a criação do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário. Através de dois decretos (nºs 4 e 5 de 24 de Dezembro de 1901) procedia-se a uma sistematização dos requisitos formais exigíveis, em termos de qualificação académica, para a docência no Ensino Liceal. Se no caso da área das letras isso passou por uma reformulação do plano de estudos do já existente Curso Superior de Letras,

⁶⁹ *Ensino Primário Oficial (1910-1915)*, pp. 12-13.

⁷⁰ Carvalho (1996), p. 642. O conjunto desta legislação está disponível no pequeno volume *Reforma da Instrução Primária Decretada em 24 de Dezembro de 1901* (1902). Porto: Livraria Portuense de Lopes & Cª.

no caso da área das Ciências (Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais) isso exigiu que se regulamentasse em Outubro do ano seguinte (Regulamento de 3 de Outubro de 1902, publicado a 10 no Diário do Governo) a existência de um Curso de quatro anos, sendo que os três primeiros eram realizados nas instituições universitárias da especialidade e o último, de natureza pedagógica, deveria decorrer em Lisboa, no Curso Superior de Letras⁷¹.

Quanto ao Ensino Primário, António Nóvoa sistematiza em seis pontos a reforma de 1901: obrigação de frequentar a escola, gratuidade do ensino, centralização do sistema escolar, institucionalização do ensino normal, criação de um corpo permanente de inspectores e liberdade de ensino⁷². O mesmo autor salienta o paradoxo desta reforma, como de muitas outras pode acrescentar-se sem risco de errar, que era a contradição insanável entre a sua correcção formal e os conhecimentos que os seus proponentes demonstram sobre o que de melhor se fazia além-fronteiras, por um lado, e a impossibilidade de a implementar verdadeiramente no nosso país, com os meios então disponíveis. A reforma suscitaria, também, os sempre habituais movimentos de contestação, por esta ou aquela razão, mas essa já parecia ser uma condição *sine qua non* de qualquer reforma em Portugal, educativa ou outra. Neste caso específico, grande parte das críticas do professorado recairia no facto de os docentes continuarem a ser dos funcionários do Estado pior pagos, atendendo à natureza da sua função e qualificação profissional. Em 1907, quando se procede à reorganização do Conselho Superior de Instrução Pública e da Direcção geral da Instrução Pública, isso é feito admitindo a existência de movimentos favoráveis a novas reformas dos ensinos primário e secundário e como estratégia para, adiando tais reformas que pareciam incontornáveis, melhor as preparar:

«Fácil teria sido ao Governo, cedendo á pressão de vozes impacientes, que lhe lembram a urgência de reorganizar o ensino primário e o secundário, apresentar para já trabalhos integraes de refundição dos diplomas que actualmente regem estas duas grandes e importantes divisões da instrucção publica.

(...) Ora as reformas de que necessita o ensino nacional poderão, approvada esta proposta de lei, ser preparadas por uma administração central não já, como até aqui, exclusiva e asphyxiantemente burocrática e escravizada á politica, mas dotada de órgãos que lhe imprimam independência, garantias de justiça e carácter pedagógico; e, uma vez decretadas, cessará o perigo tanta vezes experimentado e censurado de ficarem letra morta (...).»⁷³

⁷¹ Luís António Pardal (1992), *Formação de Professores do Ensino Secundário 1901-1988*: Legislação Essencial e Comentários. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 13.

⁷² Nóvoa (1987), vol. II, p. 524.

⁷³ Decreto de 19 de Agosto de 1907 transcrito em *Reformas do Ensino em Portugal, 1900-1910* (1996), tomo I, vol. IV, 2ª parte, pp. 504-505.

Mas, por apurado que fosse o diagnóstico dos estrangulamentos, muita letra morta continuaria a ser lavrada. Na prática, por muitas reformas e remendos às reformas que fossem sendo acrescentados, muitos dos processos continuavam similares ao que eram e, quando recorremos aos dados estatísticos, constatamos uma evidência já notada e que adiante não deixará de (não) nos surpreender: as linhas de evolução traçadas quando se analisam aspectos como a expansão da rede escolar ou a evolução de matrículas no ensino primário seguem o seu curso sem grandes perturbações e são quase insensíveis à azáfama legislativa que, pela sua própria incontinência, se torna cada vez menos eficaz na alteração das práticas quotidianas.

Um aspecto essencial para a expansão da rede escolar e para a adequação da resposta das autoridades às necessidades concretas e às solicitações das populações era o processo burocrático que era necessário desenvolver para a criação de novas escolas e esse procedimento não se alterou profundamente, na sua essência, ao longo das últimas décadas do regime monárquico, nem foi agilizado de forma sensível nas reformas que se sucederam ao longo do mesmo período. Consultar o processo de criação de uma escola em 1905 não é entrar numa realidade burocrática muito diversa da criação de uma escola vinte anos antes. As principais diferenças entre o que acontecia em 1875, em 1890 e 1905 passavam fundamentalmente pela forma de financiamento do novo estabelecimento de ensino e a evolução, nesse aspecto, nem sempre foi de molde a eliminar situações de potencial conflito e bloqueio, muito pelo contrário. O vaivém de ofícios entre as diversas instâncias envolvidas no processo é uma permanência e chega a ser desesperante quando existiam problemas que levavam à reprovação do edifício disponível por parte da inspecção, fosse por inadequação da sua localização, das suas condições sanitárias ou pela insuficiência de mobiliário e material.

Um dos processos mais caricatos que é possível acompanhar nas numerosas caixas sobre criação de escolas no início do século XX culmina em meados de 1909 com o seguinte despacho, cuja minuta está apensa a um gordo maço de documentos:

«Tendo em nota o respectivo processo e conformando-me como o parecer do Conselho Superior da Instrução Publica:

Hei por bem decretar que a escola primaria para o sexo feminino na freguesia de pedroso, do Concelho de Villa Nova de Gaya, districto do Porto, creada por decreto de 30 d'Outubro de 1900, seja transferida para a sua sede no logar de Moeiro, da referida freguesia,

O Ministro e Secretario d'Estado dos Negócios do Reino, assim o tenha entendido e faça executar.»⁷⁴

⁷⁴ IAN/MIP, cx. 1, processo nº 27. Os numerosos documentos que constituem esse processo não apresentam numeração específica.

Este tinha sido realmente «um caso muito simples e que as circunstancias complicaram» como se afirma em outro documento do dito processo. Como se refere, tudo remontava a 1900, ou melhor ao ano de 1899, quando uma petição com 70 assinaturas é entregue na Câmara de Gaia, corria o mês de Outubro, com o objectivo de solicitar a criação de uma escola feminina na dita freguesia de Pedroso, petição essa que é aceite e reencaminhada para a Direcção Geral da Instrução Pública onde dá entrada no dia 19 de Janeiro de 1900.

Entre outras diligências, passíveis de reconstituir a partir da documentação disponível, a Junta da Paróquia local aprova em 25 de Fevereiro o pedido para que a escola se localize em Carvalhos, por ser o mais populoso, o que é levado à sessão da Câmara de Gaia do dia 1 de Março. Em Maio é feita uma vistoria à casa que se destinava a acolher a escola, agora no lugar de Figueiredo, por não existir nenhuma disponível em Carvalhos, com a presença do administrador substituto do concelho, do subdelegado de Saúde e do professor de Perosinho, enquanto representante do comissário distrital da Instrução Pública. Em 25 de Agosto o Comissariado da Instrução Pública do Porto dá o parecer favorável á criação da escola, sendo formalizada a aprovação em documento datado de 8 de Outubro. Em 25 de Outubro é elaborado o parecer favorável do Conselho Superior de Instrução Pública sobre a mesma matéria usando-se como fundamentos, entre outros, o recenseamento de 525 raparigas em idade escolar e a inexistência de uma escola feminina na freguesia; para o facto de se deslocar a instalação da casa do lugar de Carvalhos para o de Figueiredo, alega-se a falta de casa disponível em Carvalhos, enquanto em Figueiredo se encontrou uma com uma sala de dimensões e alojamentos para o(a) docente, acrescentando ainda que a Câmara de Gaia se afirma disponível para proceder ao equipamento da escola. Pelo meio de tudo isto, percebe-se que este edifício é do mesmo proprietário de um terreno existente em Santa Marinha onde a Junta de Paróquia pensara ser possível instalar inicialmente a escola feminina, sendo que o referido proprietário demonstra maior interesse no aluguer do edifício do que na disponibilização do terreno em causa⁷⁵.

Por fim, no acima citado decreto de 30 de Outubro, é determinada a criação de uma escola para o sexo feminino «na freguesia de Pedroso, concelho de Villa Nova de Gaia, districto do Porto» e aqui é que todo o imbróglgio vai ter a sua origem. A indefinição sobre a localização exacta do novo estabelecimento de ensino – freguesia de Pedroso – conduz a uma série de conflitos que se prolongam durante quase uma década.

⁷⁵ *Idem, ibidem*, diversos documentos não numerados.

Em 1906, o processo é sumariado numa exposição da Câmara de Gaia, que surge na sequência de um decreto do Governo em que se acusa a autarquia de ter exorbitado das suas competências ao instalar a escola, afinal, no lugar de Moeiros e não onde originalmente se determinara. Depois de referenciar brevemente o que se passara em 1900, descreve-se o processo que em 1901 levaria o Ministro do Reino a contrariar em Agosto o arrendamento de uma casa em Figueiredo por 70\$000 anuais num contrato triannual, em que o último ano seria gratuito, e a recusar em Setembro a oferta de uma segunda casa também em Figueiredo, por falta de condições higiénicas. O problema é que, na sessão de Câmara de 18 de Junho desse ano, em que se deliberar o arrendamento da casa em Figueiredo (e não no lugar de Santa Marinha como mais tarde vai surgir em alguns documentos deste processo) a António Domingues Guerra, tinha sido lido um requerimento de Maria Augusta de Sousa Carvalho em que era oferecida a título gratuito por três anos uma casa para funcionamento da escola em Moeiros, na mesma freguesia de Pedroso.

Perante a decisão do Ministro do Reino, seguida da ordem do Governador Civil do Porto para que a Câmara de Gaia retirasse a mobília colocada na casa inicialmente escolhida em Figueiredo, a Câmara de Gaia acaba por optar pela solução de Moeiros, onde a Escola viria a funcionar gratuitamente até 30 de Junho de 1904, arrendada nos dois anos seguintes, arrendamento esse que seria renovado pela Câmara em 15 de Março de 1906, cumprindo o prazo de 90 dias de antecedência sobre a data em que expirava o anterior contrato bianual com a proprietária. Só que, entretanto, chegara aos serviços centrais uma queixa da Junta de Paróquia de Pedroso contra a instalação da escola em Moeiros e o pedido para que ela fosse transferida para a localização originalmente proposta, que seria Santa Marinha, o que em boa verdade nenhum documento especificara concretamente.

Em 16 de Agosto de 1906 é, pois, decretada a transferência da escola de Moeiros para Santa marinha, o que motiva acesos protestos da Câmara de Gaia que afirma não haver casa disponível em Santa Marinha, sendo o lugar ermo, para além de que assim ficará obrigada a pagar duas casas em locais diferentes para o mesmo estabelecimento de ensino. O resultado vai ser que a escola acabará em Figueiredo, o que em 1908 suscita nova intervenção da Câmara de Gaia para que regressasse para o lugar de Moeiro pois a afluência decrescera de 102 para apenas 39 alunas com a transferência realizada, atendendo às distâncias que agora eram obrigadas a percorrer.

«Sem querer a Camara Municipal de Gaya, apreciar as informações que então podessem ter sido fornecidas ao Conselho Superior de Instrução Publica para basear o seu aprezer pela

transferencia da escola, cabelle o dever de expôr que no mencionado logar de Santa Marinha não existe casa alguma que possa servir para uma escola e que por isso mesmo nunca ella alli esteve installada, o que levou o Snr. Governador Civil de então, para dar cumprimento áquelle despacho, a ordenar a mudança da escola para o logar de Figueiredo, distante d'aquelle mais de um Kilometro.»⁷⁶

Mais de seis meses depois, ainda se andam a realizar reuniões entre o sub-inspector do Círculo Escolar de Vila Nova de Gaia e a respectiva Câmara para dar solução ao problema da localização da escola. Em 17 de Dezembro de 1908, o mesmo funcionário devolve aos serviços da Inspeção da 3ª Circunscção Escolar toda a documentação (*croquis* e mapa com as distâncias percorridas pelas alunas) e resume assim a sua visão de todo o processo, que é um emaranhado de necessidades e interesses, públicos e privados:

«Quando se creou a escola e a pedido da Camara, foi escolhido o local de S.ta Marinha ou Lamações para alli ser construido o edificio escolar, em terrenos de que é e era proprietario, o que o é da casa em que está installada a escola actualmente em Figueiredo.

Depois, porque a este convinha mais que a escola se construísse, embora tambem em terreno seu, em Figueiredo, onde ele e sua familia residem, do que em Santa Marinha ou Lamações, construiu elle, para arrendar depois á Camara, um edificio, arrendando-lho realmente e instalando-lhe alli a escola, a despeito do decreto que a creou (...) e a despeito mesmo do prejuizo para a instrucção da freguezia, como fica demonstrado no meu officio que faz part integrante dos documentos que este acompanha.

Depois, sem que se possa saber a diligencias de quem, a escola foi mudada para o logar de Moeiro ou Carvalhos - realmente o centro mais populoso da freguezia - até que, no tempo em que era Ministro do Reino e Presidente do Conselho o Exmo. Sr. João Franco, a escola foi, por despacho de Sua Ex^a mudada de novo para Figueiredo, e desde então lá se conserva com enorme prejuizo para o ensino das creanças do sexo feminino da freguezia de Pedroso, pois a escola se acha actualmente installada no logar mais ermo da freguezia e no de menos população.»⁷⁷

E passados mais uns meses, no Diário do Governo nº 90 de 26 de Abril de 1909, lá vem novo decreto repor tudo na forma original, mais de nove anos depois da Junta de Paróquia ter despoletado o processo de criação desta aziaga escola feminina.

O que se conclui de tão controverso, obscuro e prolongado processo é que o choque entre as decisões das várias instâncias envolvidas no processo (Junta de Paróquia, Câmara Municipal, Governo Civil, Ministério do Reino, mas não só) resultam de uma enorme falta de articulação entre os vários níveis de poder, de falta de transparência e rigor nas informações veiculadas de instância para instância e de se constatar, por um lado, um evidente desconhecimento das condições concretas locais por parte do aparelho do Estado Central e, por outro, de uma certa

⁷⁶ *Ibidem*, officio de 13 de Março de 1908, não numerado.

⁷⁷ *Ibidem*, officio de 17 de Dezembro de 1908.

permeabilidade das autoridades locais a interesses particulares e de uma tendência para contornar as incompletas decisões legais decretadas a nível central.

A descentralização era e seria sempre uma miragem, mesmo com o financiamento local das escolas herdado da legislação de Rodrigues Sampaio. O aparelho central do Estado desconfiava da bondade e do rigor das autoridades locais, enquanto estas se queixavam da ignorância daquele. Em 1899, o deputado Cristóvão Pinto apresentaria uma proposta no sentido de transferir mais competências para as instâncias locais na área da Educação, que ele encarava como a via correcta para uma descentralização do funcionamento da sociedade portuguesa, sendo seu objectivo:

«Que as juntas geraes e os municipios sejam auctorisados a subsidiar os estabelecimentos locaes de ensino que, fundados e sustentados por esforço ou empreza particular, mostrem terem mais de um anno de existencia, que o seu ensino esta em boas condições, que as receitas compensam as despezas, e que é regular a sua gerencia administrativa e financeira (o que tudo será verificado n´um exame official, feito pelo inspector tecnico competente, delegado do governo), contanto que a concessão do subsidio não exceda á importancia equivalente a um terço da despeza do estabelecimento, e as mesmas corporações provem que ficam assim alliviadas do encargo de sustentarem exclusivamente por sua conta os estabelecimentos similares que teriam de crear e manter para a satisfação das exigencias da instrucção publica local.

Eu digo a v. exa. e á camara o motivo por que insisto n´este ponto, e é este o fundamento da outra proposta connexa, que acabei de ler. É para que essas corporações possam tambem livremente fomentar nas respectivas localidades a criação de escolas particulares, com economia para os seus cofres e para os cofres do estado. Sou tão convicto partidario d´esta ideia, que prefiro mesmo a descentralisação do ensino á dos serviços da administração, porque, na minha opinião, como o outro dia tive occasião de dizer, o primeiro passo para a verdadeira descentralisação portugueza, é a transformação da educação nacional; e o meio seguro de realizar esta, transformação, é a descentralisação e a liberdade da administração no ensino publico.»⁷⁸

O destino desta proposta seria o mesmo de muitas outras, perdendo-se nas comissões respectivas e em infrutíferas discussões que nada alterariam às práticas correntes. O mesmo aconteceria com a curta proposta de lei apresentada por Queirós Veloso na sessão de 29 de Agosto de 1908, na qual pretendia que fosse dada prioridade à criação de Escolas para as quais existisse um qualquer legado ou donativo particular, visto que o Estado continuava a gastar o que ele considerava ser uma quantia insignificante do seu orçamento na área da Educação, não dando, por outro lado, aplicação, aos avultados contributos de particulares para a criação de novas escolas:

⁷⁸ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão de 7 de Março de 1899, p. 18.

«Todos sabem que o orçamento da instrução primaria é mesquinho e constituido na totalidade por escolas para as quaes concorreram as camaras municipaes.

O Estado dá para o respectivo orçamento uma verba insignificantissima. Por outro lado sabe-se que ha falta de edificios escolares apropriados. São rarissimas as escolas existentes no país que possuem condições hygienicas e pedagogicas.

(...)

Apesar de Portugal ser um país pobre, onde não abundam as fortunas, os donativos recebidos pela Direcção Geral de Instrucção Publica, desde 20 de Fevereiro de 1902 até agora, representam em dinheiro a somma de 310:931\$535 réis.

Alem disso foram pagos 16 edificios escolares de instrucção primaria, alguns com quintaes e terrenos annexos, e estão para ser recebidos, dependendo de certas formalidades, e sobretudo de certas clausulas testamentarias, réis 14.4:061\$338. Quer dizer num país pequeno e pobre, como o nosso, os donativos escolares em seis annos representam a quantia de 500 contos de réis. Isto é assombroso para Portugal.

Succede que, de todos estes donativos, 132:030\$340 réis não teem applicação alguma. Este dinheiro deu entrada na Caixa Geral de Depositos. Falta para a construcção de certos edificios uma pequena quantia a acrescentar pelo Estado e por isso essas escolas não teem sido construidas. Em compensação teem sido construidas algumas, para as quaes não havia legado ou verba de especie alguma.»⁷⁹

Mas a questão da descentralização da gestão do sistema educativo ou, pelo menos, da rede escolar permaneceriam no período republicano⁸⁰, assim como a correcta e atempada applicação das verbas disponíveis era apenas um entre muitos problemas; a opacidade de todo o sistema parecia ser imune à regulamentação legislativa. Na sessão de 29 de Outubro de 1906 da Câmara dos Deputados trocar-se-iam de razões o Ministro do Reino João Franco e o deputado Abel de Andrade, Director-Geral da Instrução Pública entre 1902 e 1906, recentemente demittido. As acusações esgrimidas nos dois sentidos, revelam bem como todo o sistema estava corroído até ao mais alto nível.

João Franco, quando inquirido sobre as razões da demissão, optaria por uma abordagem inicial não muito agressiva para o seu interlocutor, refugiando-se em considerações algo vagas e gerais:

«Foi só depois de ter conhecimento de grande numero de irregularidades, e das continuas faltas de cumprimento da lei, que se davam nos serviços da instrucção publica, que vi ser absolutamente impossivel manter á frente d'esses serviços um homem intelligente e trabalhador - não o posso negar hoje porque sempre o reconheci, e foi mesmo por essas qualidades que entre nos se travaram relações - mas a quem faltavam aquellas qualidades absolutamente indispensaveis, para em Portugal, neste momento, poder desempenhar aquelle alto cargo, hoje que a reforma é quasi mais necessaria nos costumes do que nas leis.»⁸¹

⁷⁹ *Ibidem*, sessão de 29 de Agosto de 1908, p. 10.

⁸⁰ Carvalho (1996), pp. 677-679.

⁸¹ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão de 29 de Outubro de 1906, p. 7.

Só que quando instado de novo por Abel de Andrade para especificar as qualidades necessárias para o (não) desempenho do lugar, dispararia sobre o antigo Director-Geral:

«São as que derivam de tudo que acabo de enunciar: ilegalidade constante; preterição sistemática de direitos; o arbitrio substituindo a justiça; tudo isto provado constantemente nos factos de que tenho falado: - professores atrozmente perseguidos; professoras transferidas contra sua vontade e lesadas nas suas garantias, sob proposta da direcção geral; processos organizadas, como o das festas de maio e o do congresso pedagogico, sem o mais pequeno respeito pelas formulas, sem programma approved; comprando-se livros que não haviam sido approved em concurso; enfim. Sr. Presidente, um completo desrespeito pela lei, a nenhuma consideração pelos direitos de terceiros, o favoritismo e o arbitrio constituindo as normas da Direcção Geral da Instrucção Publica, quando aquelle Sr. Deputado ali estava.»⁸²

E João Franco concretizaria as acusações exemplificando situações de desmando verificadas durante o mandato do ex-Director-Geral, as quais justificavam largamente o seu afastamento do lugar:

«Pode um director geral ficar absolvido, se disser ao Ministro que qualquer professor, qualquer individuo não concorreu, mas pode ser despachado? Como pode ser despachado se não concorreu? Ha algum Ministro que possa obrigar alguém a pôr o seu nome em um despacho d'esta natureza? .

Foi, portanto, o Sr. Deputado, a quem respondo, demittido por haver abusado da confiança em materia de serviço publico, que é o que diz a lei; e é inquestionavelmente um abuso desconfiança, para o pais, o não observar as leis que elle tem para se reger, porque a lei não é a vontade dos Ministros.

Note V. Exa.: no primitivo despacho estava Escola Districtal de Vianna do Castello, e depois foi necessario pôr Escola Normal do Porto; mas, como o nome era comprido e não cabia nessa linha, deixaram só ficar Porto.»⁸³

Abel de Andrade, perante esta investida, defender-se-ia de uma maneira que difficilmente se poderá considerar particularmente eficaz ou solidária para com o ministro que o tutelava por ocasião dos acontecimentos descritos:

«Para essas três escolas foram despachados tres professores. No dia seguinte, recebendo ordem do Sr. Ministro para que, em lugar d'esses, fossem despachados outros, ordenei á repartição respectiva que se organisassem novos processos. Na repartição, como o serviço era muito, pois se tratava das disposições testamentarios - tive até o cuidado de verificar que, nesses dias, se organizaram uns cento e tantos processos - e como isso importava o fazer seis processos, tres de annullação dos anteriores, e tres de nomeação, objectaram-me que seria mais rapido rasurar

⁸² Idem, *ibidem*.

⁸³ *Ibidem*, pp. 7-8.

nos processos os nomes, substituindo-os. Eu, na minha defesa, chego até a minuciosidade de indicar os indivíduos que tiveram interferência nesses processos. Publicaram-se então, como retificação, mas com perfeito conhecimento do Ministro, a quem pedi autorização para o fazer. Se a comissão procurar bem, ainda há de encontrar mais processos nessas condições. Eu digo a razão porquê. Entendeu-se que era mais decoroso atribuir isso a um erro da repartição, do que mostrar a versatilidade de um Ministro, que era um dia despachava num sentido, e no seguinte mudava de opinião.»⁸⁴

A troca de comentários que se seguiria, e que aqui se transcreve demonstra bem como tudo se passava nos corredores ministeriais e da administração de topo no sector da instrução pública:

«O Orador [João Franco]: - V. Exa., Sr. Presidente, acaba de ouvir o final da interrupção do Sr. Deputado, a quem estou a responder. Quer dizer: compromettiam-se estas irregularidades para que se não soubesse que o Ministro despachara hoje um, amanhã outro.

O Sr. Abel de Andrade: - Creio que V. Exa. está argumentando com sinceridade. Apareceram esses despachos no Diário do Governo como errata.

O Orador: - Uma errata do nome de Maria José para Maria Joaquina era admissível; mas uma errata do nome de Maria José para Antonio Francisco é que se não admite.

O Sr. Abel de Andrade: - Em todos os Ministerios se faz o mesmo.

O Orador: - Mas se os primeiros que vêm publicados no Diário do Governo, apresentassem um requerimento pedindo que lhes dissessem o que havia a seu respeito, pergunto: o que se lhes havia de responder?

E disse o Sr. Deputado que isto se fazia, rasurando as folhas dos processos e publicando-os, não em um dia só, mas intervallados, quando já não era Ministro o Sr. Hintze Ribeiro, e que, se isto se praticava, era tão só para que não desse a impressão de que o Ministro mudava de opinião, de um dia para o outro!»⁸⁵

Esta longa sequência de citações, às quais ainda falta um esclarecimento prestado pelo Conde de Penha Garcia sobre mais uma sequência de irregularidades relativas a permutas de professoras⁸⁶, serve apenas para exemplificar como o funcionamento do sistema de provimento dos lugares era perfeitamente vulnerável às arbitrariedades mais gritantes e às irregularidades processuais mais escandalosas, mesmo ao nível mais alto da hierarquia político-administrativa.

Se é verdade que o regime republicano pretendeu, pelo menos no plano das intenções, alterar o insustentável peso da burocracia, isso acabaria por ser negativamente compensado pelo agravar da conflitualidade política, quando existia um desalinhamento de interesses entre as elites locais tradicionais e os protagonistas da nova situação. Para além disso, o afastamento compulsivo de alguns professores por colaboração estreita com o regime anterior ou pela

⁸⁴ *Ibid.*, p. 8.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 9.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 11.

adesão a movimentos de resistência à República, assim como o corte radical realizado quanto à presença da Igreja no sistema educativo público e de elementos do clero na classe docente ao serviço do Estado, foram factores importantes de perturbação a nível local e constituíram-se como obstáculos à implementação das políticas educativas delineadas pelo Poder Central ou à satisfação, a esse nível, de algumas reivindicações com origem em elementos tidos como adversos ao novo poder.

Mas voltando ainda ao período final da Monarquia, três anos depois das mudanças no Ensino Primário de 1901, viria a reforma do Ensino Secundário, muito pressionada pela opinião pública e alguma imprensa, menos de uma década volvida sobre a protagonizada por Jaime Moniz, com o ministro Eduardo José Coelho a ceder à principal reclamação, aligeirando a carga horária a que os alunos estavam sujeitos e, em simultâneo, a introduzir a disciplina de Educação Física esquecida anteriormente.

O que não impediria que continuassem a verificar-se críticas de diversa ordem sobre o Ensino Secundário e que voltassem a existir novos projectos de reforma como o apresentado pelo deputado Francisco Miranda da Costa Lobo na sessão de 11 de Agosto de 1909. Para ele, a orientação da reforma de Jaime Moniz continuava presente nos estudos secundários e a legislação introduzida por Eduardo Coelho não a modificara na sua natureza essencial, pelo que era preciso alterar uma situação que ele descreve como caótica, em virtude da falta de uma acção fiscalizadora:

«Geraes reclamações instam por uma nova organização do ensino da instrução secundaria. Exige uma immediata reforma o perigo a que estão expostos o desenvolvimento physico e a mentalidade das gerações academicas.

Pondo de parte tentativas criteriosamente preparadas, como foi a reforma de 1880, pretendeu a reforma de 1894 varrer o passado com uma penada, e substituir á patria portuguesa uma imitação deturpada da nação germanica.

As consequencias condemnaram immediatamente tão errada orientação. Repetidas e justificadas queixas se fizeram ouvir, sempre abafadas com a desculpa de que não era comprehendida a reforma, de que não havia pessoal para a executar. Mas admittida esta defesa, mesmo neste campo, para que servia?

Comtudo ainda hoje, decorridos quinze annos, continuamos debaixo do dominio da organização de 1894, embora, com as melhores intenções, ligeiramente modificada pela reforma de 1905.

Sobre todos os defeitos, um capital existia na reforma de 1894: a pretensão de monopolizar o ensino secundario nas mãos do Estado, sem que este se encontrasse habilitado, com pessoal idoneo, sem se obtemperar com medidas efficazes a esta falta. E assim succede que ainda hoje o ensino secundario é entregue, em grande parte, a professores provisórios, cuja capacidade é desconhecida, cujo interesse pela instrução é problemático, pretendendo alguns encobrir a sua deficiencia com exagerados e descabidos rigores e incomprehensíveis exigencias.

Tem faltado uma constante inspecção á maneira como correm os serviços. E assim se tornou o ensino secundario num chãos de dificuldades, onde naufragam os melhores organismos e intelligencias robustas, não podendo modificar esta apreciação raras excepções que a tudo resistem.»⁸⁷

O diagnóstico continua a ser sempre o mesmo: orientação errada das reformas feitas, incapacidade de a implementar com os meios disponíveis, ausência de controlo sobre a sua execução, capacidade discutível dos meios humanos. Todos parecem partilhar a mesma opinião sobre uma situação que, ou permanecia imutável, ou mudava sempre no sentido errado. A sensação que é de uma constante crise sem solução viável, exequível ou adequada à realidade portuguesa. Os congressos pedagógicos que se tentam realizar, ou que chegam a concretizar-se, enveredam pelo mesmo caminho: diagnosticam os males, afirmam a necessidade premente de se estudarem as melhores soluções para os ultrapassar, alinham mesmo algumas propostas mas tudo permanece na mesma, mesmo quando parece mudar.

Por iniciativa da Liga Nacional de Instrução, organização de origem maçónica, são quatro os Congressos Pedagógicos que se realizam em Lisboa entre 1908 e 1914⁸⁸. No primeiro deles, são dois os objectivos que se consideram fundamentais para melhorar a realidade educativa nacional: combater o analfabetismo e transformar os processos e métodos de ensino, por se acharem desajustados os que então vigoravam⁸⁹. Claramente alinhado com a propaganda republicana na área educativa, o programa destes Congressos e da própria LNI teriam que em 1912 e 1914 inflectir em parte a sua postura crítica, mesmo mantendo a ideia central do combate ao analfabetismo, e acabariam por discutir outro tipo de questões, como a educação física e o ensino artístico e profissional. Por outro lado, a excessiva colagem ao republicanismo maçónico, uma ligação menor ao professorado enquanto classe e uma certa dispersão dos elementos organizadores e participantes, motivariam diversos tipos de críticas sobre as motivações⁹⁰, natureza e impacto destas iniciativas, que nem sempre conseguiriam influenciar decisivamente a acção do poderes legislativo e executivo.

Mas a partir de 1906 e até final da Monarquia Constitucional, a legislação em matéria educativa restringir-se-ia quase por completo a questões relacionadas com as possessões coloniais e à alteração de um ou outro ponto da legislação em vigor. Seria com a mudança de

⁸⁷ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão de 11 de Agosto de 1909, p. 3.

⁸⁸ Luís Miguel Carvalho e Ana Lúcia Fernandes (2004a), *O Conhecimento sobre a Educação e os Problemas Nacionais: Os Congressos Pedagógicos da Liga Nacional de Instrução (Lisboa, 1908-1914)*. Lisboa: Educa. Versão inglesa, com poucas alterações, com o título “*Mens Agitat Molem: The Pedagogical Congresses of the Liga Nacional de Instrução (Lisbon, 1908-1914)*” in *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 5/6, pp. 605-703.

⁸⁹ Carvalho e Fernandes (2004a), pp. 16-17.

⁹⁰ Idem, *ibidem*, p. 17.

regime que o afã legislativo voltaria e com redobrado vigor, motivado quer pela necessidade de expurgar o sistema educativo dos males que a propaganda republicana há muito lhe identificava, como de tentar edificar uma nova estrutura adequada aos princípios ideológicos do novo regime.

Não se fará aqui uma resenha exaustiva de toda a abundante produção legislativa do regime republicano, mas é indispensável destacar um aspecto amplamente reconhecido que é o da presteza com o novo regime procurou intervir no sector educativo, de modo a conseguir introduzir alterações no ano lectivo que então arrancava.

As primeiras alterações legislativas na forma de curtos decretos, ainda no mês de Outubro de 1910, são destinadas a eliminar o que se considerava serem velhos vícios existentes no sistema de ensino a todos os níveis, em especial os que simbolizavam a ligação à Igreja Católica e ao regime anterior. Em 22 de Outubro decreta-se o fim do ensino da doutrina cristã nas escolas primárias e escolas normais primárias, enquanto no dia seguinte se eliminam os juramentos sobre os Evangelhos, exigidos aos professores e alunos do 1º ano da Universidade de Coimbra, assim como se anulam todas as matrículas na respectiva Faculdade de Teologia. Nos dias seguintes, a preocupação virar-se-á fundamentalmente para a transformação em cursos livres da maior parte dos cursos ministrados na Universidade de Coimbra, assim como na Escola Politécnica de Lisboa, Academia Politécnica do Porto e Curso Superior de Letras, o que significava o fim da marcação de faltas nos livros de ponto.

As preocupações iniciais são a clara demarcação em relação à Igreja e a eliminação da sua presença no sistema educativo (em 14 de Novembro decreta-se a extinção do ensino de Direito Eclesiástico) e a afirmação da liberdade de frequência dos cursos superiores pelos alunos matriculados. Em seguida virá a obra legislativa de maior vulto que passará pela reorganização de todo o sistema de ensino, principalmente no sentido do alargamento da rede escolar primária e da expansão do ensino universitário. Quanto à preparação da reforma da instrução primário, nível de ensino que os republicanos sempre tinham considerado ser essencial reformular como base essencial para a formação de futuros cidadãos conscientes dos seus direitos na sociedade, seria entregue a duas figuras de valor reconhecido, João de Barros e João de Deus Ramos, os quais se acabariam por demitir dos seus cargos (respectivamente Director-Geral da Instrução Pública e Chefe da Repartição Pedagógica), por desinteligências com António José de Almeida, o ministro que os tutelava, em relação à redacção final do texto da reforma que seria publicado em decreto datado de 29 de Março de 1911, embora as diferenças entre os produtos original e final não pareçam, a esta distância, implicar qualquer

tipo especial de alteração de filosofia ou justificar o azedume pessoal que suscitaram⁹¹. O preâmbulo do decreto é uma declaração programática altamente optimista quer em relação ao papel da Educação na sociedade, quer em relação à possibilidade do novo regime levar à prática o conjunto de medidas que se lhe seguiam:

«Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade fazendo com que a acção contínua, incessante e persistente da educação, atinja o ser humano sob o tríplice aspecto: físico, intelectual e moral. Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e ativo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral. A República libertou a criança portuguesa subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência, para que o seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força das civilizações.»⁹²

E o texto prosseguia no mesmo tom, pleno de esperança e embalado pelo seu próprio entusiasmo, nascido da crença na possibilidade de ser possível erguer um novo edifício, expurgado de todos os males repetidamente identificados. Prometia-se um ensino «graduado, concêntrico e metódico, mantendo, numa harmonia constante, o desenvolvimento orgânico e fisiológico, e o desenvolvimento intelectual e moral»⁹³. Como peça notável e simbólica de uma construção retórica da educação, este preâmbulo plasma na perfeição todas as esperanças republicanas no papel de um Estado laico na formação dos futuros cidadãos a que, por seu turno, estaria entregue o futuro de uma pátria regenerada. O tom chega mesmo a raiar uma estranha aliança entre um romantismo desmesurado e a crença nas possibilidades do racionalismo, que não seria completamente estranho um século antes em alguém que procurasse fazer a simbiose entre a herança dos valores do iluminismo e o espírito romântico.

«Ao terminar o seu curso obrigatório, o jovem português amará, dum amor consciente e raciocinado, a região onde nasceu, a pátria em que vive, a humanidade a que pertence. Sem dar por isso, o seu espírito encaminhar-se-á para a verdade, e o amor infinito não é mais do que a verdade suprema.

(...) A criança, enfim, vai ser reintegrada na natureza, não para ficar abandonada às suas forças tempestuosas, mas para as aproveitar no fim supremo de dar a si própria unidade moral e aos seus semelhantes solidariedade afectiva.»⁹⁴

⁹¹ Carvalho (1996), pp. 664-665.

⁹² Transcrito em idem, *ibidem*, pp. 893-894.

⁹³ *Ibidem*, p. 895.

⁹⁴ *Ibid.*

O decreto continuava depois com uma reforma integrada, talvez a primeira neste aspecto, do ensino infantil, primário e normal primário. Os objectivos centrais eram o alargamento da rede escolar a todo o território, e a transformação do método, do espírito e dos conteúdos essenciais que eram ministrados⁹⁵, libertando-os do peso e da influência vista como prejudicial das tradições retrógradas e de uma religiosidade irracional e inadequada ao mundo moderno, à civilização e ao progresso desejado.

A um ensino infantil, gratuito e facultativo, nunca efectivamente implantado, seguia-se o ensino primário dividido em elementar, complementar e superior, sendo que o elementar com a duração de três anos deveria ser obrigatório para todas as crianças entre os 7 e os 14 anos, excepção feita às crianças que beneficiassem de ensino doméstico ou particular ou que residissem a mais de 2 quilómetros de qualquer estabelecimento de ensino, bem como a todas as crianças portadoras de incapacidades físicas ou mentais para as quais se afirmava virem a ser criadas escolas especiais. O ensino primário complementar seria de 2 anos e o superior de 3 anos, mas estes níveis teriam recepções bastante diversas com o nível complementar a ser generalizadamente criticado e o superior a ser enaltecido em nome da democratização e da extensão escolar⁹⁶. Na posterior reforma de 1919, o ensino primário complementar seria abolido, permanecendo o ensino primário superior, embora as escolas respectivas só viessem a funcionar durante seis anos lectivos e nunca passassem muito da meia centena, sendo incapazes de se impor como uma solução alternativa ao ensino liceal.

Tudo isto deveria ser implementado com base num rigoroso recenseamento das crianças em idade escolar que ficava a cargo das Juntas de Paróquia. Para os adultos analfabetos institucionalizava-se a criação de escolas móveis em todos os locais onde existisse ou não fosse possível criar (ou aproveitar) uma escola fixa para o efeito.

O balanço da reforma é, como o de todas as outras que a antecederam, bastante ambíguo. O impulso reformista teria inicialmente algum efeito impulsionador, mas esbarraria com os obstáculos costumeiros, desde a inércia ou resistência das estruturas do Estado e das populações à mudança até à proverbial falta de meios materiais e humanos e de estabilidade política e/ou legislativa, não esquecendo neste caso particular a activa oposição da Igreja às alterações que lesavam as suas anteriores prerrogativas.

A rede escolar, o número de matrículas, o nível da frequência regular das aulas e a diminuição do analfabetismo da população seguiriam o seu curso, sem sobressaltos de maior, quando se analisam as respectivas tendências numa perspectiva de média-longa duração. Isto apesar dos

⁹⁵ A reforma dos programas escolares seria feita alguns meses depois.

⁹⁶ Nóvoa (1987), vol. II, p. 534.

balanços e elogios feitos em causa própria por alguns responsáveis do regime. Em 1916, no número inaugural do *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*, ministério esse que só tinha sido criado em 1913, pode ler-se que:

«A República tem realizado pela instrução do País um esforço admirável. (...)quando se proclamou a República, o País encontrava-se quasi num estado de marasmo pelo que respeita à instrução pública. Com raras excepções, o espírito dos govornos parecia não simpatizar com o aumento do número de escolas e com a facilidade do ensino. Talvez por isso as peias burocráticas eram enormes em face de toda e qualquer tentativa pedagógica.

Um dos primeiros cuidados da República foi afastar ou anular êsses embaraços e suprir as múltiplas deficiências que existiam.

Simplificar o processo de criação de escolas primárias, o que fez aumentar extraordinariamente o seu número, como em breve se provará pela estatística que se está organizando.»⁹⁷

E o que nos diz a estatística que então se estava organizando e cuja publicação ocuparia largas páginas dos números seguintes do *Boletim*?

Sob o título “A Obra Pedagógica da República” incluem-se durante o resto do ano de 1916 (do nº 2 ao nº múltiplo 6-12), os números disponíveis em 31 de Dezembro de 1915 para os primeiros distritos do país, por ordem alfabética. Temos assim disponíveis as estatísticas oficiais para os distritos de Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Castelo Branco, Évora e Faro⁹⁸. As ilações são animadoras mas, como de costume, com algumas ressalvas. Senão vejamos:

Em apenas 5 anos dera-se um acréscimo de mais de 27% de estabelecimentos de ensino oficial que aumentariam dos 1932 para os 2459, mas dessas 527 escolas criadas, 183 ainda não funcionavam, enquanto entre as criadas antes da República só 69 não estavam de portas abertas⁹⁹. Isto significa que embora a rede escolar fosse constituída em 21,4% por novos estabelecimentos de ensino, em funcionamento isso apenas se passava com 15,6%. Ressalve-se, contudo, o facto, de este conjunto de distritos apresentar uma proporção de escolas que não funcionaram superior à média nacional (10% contra 8,5%).

Em termos distritais, em números absolutos, os maiores ganhos tinham acontecido em Braga, Aveiro e Bragança, enquanto em termos relativos, tinha sido Évora a ver mais expandida a sua rede escolar (26% no total, não descontando as que permaneciam fechadas), por oposição a Beja (apenas 14% de estabelecimentos novos) e Castelo Branco (17,1%).

⁹⁷ *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública* (1916). Coimbra: Imprensa da Universidade, nº 1, pp 5-6.

⁹⁸ *Ibidem*, nº 2, pp. 95ss; nº 3, pp. 221ss; nº 4, pp. 345ss; nº 5, pp. 443ss e nºs 6-12, pp. 637ss.

⁹⁹ Nas estatísticas oficiais para o ano lectivo e 1915/16, que não distinguem a data de entrada em funcionamento das escolas, regista-se o valor de 537 para as que não funcionaram. Cf. *O Ensino Primário Oficial: Anos lectivos de 1915-16 a 1918-19* (1923). Lisboa: Imprensa Nacional, p. 4.

Estes esforço inicial do regime republicano por expandir a rede escolar também é confirmado pelos cálculos de Rui Ramos que, embora com ressalvas quanto à insuficiente coerência dos dados recolhidos para alguns períodos, apresenta um acréscimo anual de 250 escolas entre 1909 e 1913, contra apenas 96 entre 1899 e 1909¹⁰⁰. No entanto, entre os anos lectivos de 1911/12 e de 1926/27, os ganhos relativos às escolas efectivamente em funcionamento foram de apenas 25% de acordo com Salvado Sampaio (cerca de 90 novas escolas por ano como média para toda vigência do regime republicano), sendo o de alunos inscritos apenas de 9%¹⁰¹. O que se reflecte na magreza dos resultados do combate declarado ao analfabetismo, pois de 1911 para 1930 a proporção de indivíduos com mais de 9 anos que sabe ler passa somente de 31,5% para 39,8%¹⁰², o que equivale a um progresso anual inferior a meio ponto percentual, ou seja, perfeitamente equivalente ao que sucedera nas décadas finais da Monarquia.

Quanto ao número de docentes nos 8 distritos da nossa anterior amostra, verifica-se a existência de 2502, sendo a taxa de feminização de cerca de 60% (1501 professoras), mas muito maior em distritos periféricos como Bragança (74,8%), Beja (78,9%) ou Faro (71,4%), enquanto era menor em Aveiro (52,7%), Braga (também 52,7%) e Castelo Branco (47,8%). Nas estatísticas oficiais para todo o país no ano lectivo de 1915/16 regista-se a existência de 7627 docentes, sendo 4594 as professoras em exercício (60,2%), o que confirma o valor médio da amostra parcial acima usada e se inscreve na evolução geral que outros autores já detectaram¹⁰³ e que mais adiante se abordará com um pouco mais de detalhe.

Uma das políticas mais representativas do regime republicano seria, como já ficou referido, a oficialização do sistema das **escolas móveis**, criado por Casimiro Freire em 1882, para estender a alfabetização aos adultos e assim combater o analfabetismo nas faixas etárias fora da obrigatoriedade escolar. A iniciativa teria o seu arranque efectivo apenas em 1913 com a criação de 172 escolas, embora ao longo do ano lectivo de 1913/14 ficasse registado o funcionamento de 257 destes estabelecimentos de ensino (32 da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus), nos quais se matriculariam 13812 indivíduos dos quais 6192 apresentariam uma frequência regular e 3776 seriam dados como aptos para ler, escrever e contar¹⁰⁴. No ano seguinte o número destas escolas saltaria para as 336 e o de alunos para 18260 (9980 com frequência regular e 5220 com aproveitamento), os valores mais altos

¹⁰⁰ Ramos (1988), p. 1133.

¹⁰¹ J. Salvado Sampaio (1975), *O Ensino Primário, 1911-1969. Contribuição Monográfica*. Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciência, vol. I, p. 42.

¹⁰² Idem, *ibidem*, p. 77.

¹⁰³ Adão (1984), p. 159; Sampaio (1975), p. 42.

¹⁰⁴ *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública* (1916), nº 1, p. 53. *Anuário Estatístico* (1917), p. 31.

verificados até à sua extinção em 1930, pois os efeitos e atribuições várias da participação de Portugal na Grande Guerra fariam com que a partir de 1915/16 se desse uma retracção só ultrapassada na década de 20¹⁰⁵.

Para assegurar o funcionamento destas escolas, o Estado não faria inicialmente grandes exigências em termos de habilitações literárias. Podiam ser nomeados para esse efeito quaisquer estudantes que então frequentassem o sistema de ensino público superior e, por omissão, do próprio ensino liceal¹⁰⁶. No balanço dos primeiros anos de funcionamento, em 130 docentes cujas habilitações foi possível identificar, encontravam-se 56 professores do chamado “ensino livre” (43,1%), 30 diplomados pela Escola Normal (23,1%), 14 com o curso dos seminários (10,8%), outros 14 com o Curso dos Liceus completo e 9 com algumas cadeiras do Ensino Superior; mais singulares seriam os casos de um docente com o 4º ano do citado Curso dos Liceus, outro com o Curso de Regente Agrícola e 3 com o Curso de Sargentos¹⁰⁷. Para o ano de 1916, a distribuição dos 244 docentes de Escolas Móveis identificados não seria muito diferente com 109 professores de ensino livre (44,7%), 75 diplomados pelas Escolas Normais (30,7%), 23 com o Curso dos Liceus incompleto e 15 com o Curso de Teologia a serem os grupos mais representados¹⁰⁸.

Aparentemente, a falta de uma preparação específica adequada era compensada pelo voluntarismo e dedicação colocados na função pela maior parte deste tipo de professores algo improvisados, como se depreende das palavras do inspector João Bernardo Gomes:

«Nem todos os professores, como V. Ex^a acaba de observar, possuem o diploma de habilitação para o exercício do magistério oficial. Todavia, quasi todos conseguiram, pela sua tenacidade, pela sua dedicação e pelo seu estudo sobre os assuntos que se prendem com o ensino, prova que, longe de ser estéril, o seu trabalho de dois anos, êle foi, ao contrário, de uma proficuidade verdadeiramente notável. Nem todos, é certo, compreenderam inteligente e patrioticamente a missão que o Governo lhes confiou, missão que, para ser cabalmente desempenhada, tem de ser de sacrificios e santa abnegação. Não foram, por isso, reconduzidos.»¹⁰⁹

O número de professores envolvidos anualmente a partir de 1920 excederia um pouco as três centenas, com uma quebra a partir de 1926/27, mais sensível no ano de 1928/29; a

¹⁰⁵ Os *Anuários Estatísticos*, permitem-nos acompanhar a evolução e estabilização do funcionamento deste subsector do sistema educativo. Para uma síntese dos elementos para os anos 20, ver Guinote (1997), vol. II, p. 22. Para uma visão global desta iniciativa o estudo monográfico que continua de maior utilidade deve-se ainda a J. Salvado Sampaio (1969), “Escolas Móveis (Contribuição Monográfica) in *Boletim Bibliográfico e Informativo*, nº 9, pp. 9-28.

¹⁰⁶ Carvalho (1996), p. 671.

¹⁰⁷ *Boletim Oficial...*, p. 55.

¹⁰⁸ Dados de Abílio David citados por Maria Cândida Proença (1998a), “A República e a Democratização do Ensino” in Proença (1998), p. 61.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

feminização seria sempre superior aos 70%, ultrapassando mesmo os 80% no último ano de funcionamento. Quanto aos alunos matriculados em 1920/21 eram quase 17000 (6445 alunas), descendo depois progressivamente embora mantendo-se acima dos 13000 até 1925-26; o ano de 1928-29 seria o de afluência menor, com pouco mais de 10000 matrículas.

Analfabetismo acima dos 7 anos e Escolas Móveis

Distrito	Analfabetismo (1911)	Esc. Móveis (1916-17)	Analfabetismo (1920)	Esc. Móveis (1925-26)
Aveiro	55,0	12	52,1	18
Beja	64,4	5	63,3	2
Braga	57,0	12	56,7	12
Bragança	61,9	12	61,7	8
Cast. Branco	64,1	16	65,6	21
Coimbra	60,8	21	58,8	23
Évora	60,9	14	61,0	16
Faro	62,9	15	60,7	28
Guardá	60,4	7	58,8	24
Leiria	64,1	26	62,1	27
Lisboa	43,9	24	42,7	37
Portalegre	61,8	10	61,6	14
Porto	48,0	7	46,3	9
Santarém	61,7	8	59,9	16
V. Castelo	58,2	10	56,3	5
V. Real	55,9	8	54,9	6
Viseu	61,2	18	58,9	7
Angra H.	52,9	3	48,1	16
Horta	47,1	5	37,6	17
P. Delgada	56,6	5	52,8	7
Funchal	61,1	3	59,8	5

A distribuição geográfica das escolas móveis não deixa de ser curiosa, na sua relação com a taxa de analfabetismo em indivíduos acima dos 7 anos, de acordo com os dados dos recenseamentos da população de 1911 e 1920¹¹⁰:

Verifica-se sem esforço que nem sempre a implantação das escolas móveis corresponde às maiores necessidades de alfabetização, como acontece por exemplo com Beja e Bragança. Nos distritos de Castelo Branco e Leiria a correspondência entre necessidade e oferta parece

¹¹⁰ Já atrás se afloraram os problemas colocados pelas fontes primárias quanto à coerência e (in)constância de critérios usados para o cálculo das taxas de analfabetismo e destacámos algumas das obras que procedem ao seu tratamento segundo métodos mais modernos. No entanto, mantêm-se aqui os valores usados na época, por serem aqueles com que os seus contemporâneos lidavam, desconhecedores dos nossos métodos actuais para corrigir os seus equívocos. Mesmo na própria época (meados da década de 10) existiram cálculos “rectificados” do analfabetismo, nomeadamente em algumas “Folhas para Vulgarização” publicadas pela Direcção Geral da Estatística do Ministério das Finanças e disponíveis actualmente no arquivo do Instituto Nacional e Estatística. Ver por exemplo a folha nº 6 da referida série, com taxas calculadas para indivíduos acima dos 5, 10 e 15 anos (pp. 2-4).

mais adequada. Já a situação verificada em Lisboa não deixa de ser curiosa, pois sendo o distrito onde o analfabetismo era menor, não deixa de ser aquele em que mais escolas móveis surgem em funcionamento. Uma explicação passa, como é óbvio, pelo facto de apesar da taxa ser menor, o número de indivíduos ser mais avultado em função do efectivo populacional (mais de 850.000 pessoas); a outra passa pela percepção então existente segundo a qual, em virtude dos fenómenos migratórios internos, o analfabetismo entre os adultos aumentava então na zona de Lisboa. De acordo com os dados relativos á instrução dos nubentes era isso que acontecia e qual era a melhor solução para combater essa situação?

«Conhecem-se as explicações deste lamentável estado da instrução elementar em Lisboa? Cremos que sim e que são dependentes sobretudo da grande imigração, para a capital, dos provincianos iletrados; mas muito mau processo será o de nos contentarmos com saber as causas do mal sem lhe opormos uma remédio eficaz e rápido, porque, devemos convir, é uma vergonha para Lisboa persistir nesta situação. A barreira para deter o iletrismo do imigrante para Lisboa conhecêmo-la todos – é a escola móvel para adultos.»¹¹¹

Apesar desta crença nas potencialidades da escolas móveis, a verdade é que o sistema nunca conseguiu implantar-se muito para além dos níveis dos primeiros anos e assentava num conjunto de princípios que, de forma acertada, António Nóvoa considera redutores e algo semelhantes aos que viriam a ser colocados em prática, embora com maior sucesso, pela Ditadura Militar e pelo Estado Novo no início dos anos 30¹¹².

Relativamente à rede escolar pública regular, o crescimento manteria um ritmo regular na segunda década do século XX; de 1910 para 1919 o crescimento do número de estabelecimentos de ensino estaria perto dos 30%, enquanto o número de docentes aumentaria cerca de 37%; no mesmo período o recenseamento escolar registaria um acréscimo de quase 80% de crianças em idade escolar, o que é bem sintomático do esforço feito pelo aparelho do Estado neste particular¹¹³. No entanto, a frequência regular cresceria apenas 3% nestes dez anos o que revela até que ponto nem sempre ao aumento da oferta nem sempre corresponde uma resposta correspondente por parte das populações, mesmo se neste caso parte da retracção, ou da não expansão, se terá ficado em muito a dever ao período de crise associado à participação portuguesa na Grande Guerra. Com efeito até 1915, o crescimento da frequência

¹¹¹ *Progresso da instrução elementar em Portugal depois da proclamação da República – Instrução dos nubentes: Folha para vulgarização IV R14* (s.d.). Lisboa: Ministério das Finanças-Direcção Geral da Estatística, p. 2.

¹¹² Nóvoa (2005), p. 85.

¹¹³ Dados a partir de Guinote (1997), vol II., p. 21, por sua vez coligidos das *Estatísticas do Ensino Primário Oficial*. O não acompanhamento dos números do recenseamento escolar pelos de matrículas já tinha sido devidamente salientado por Sampaio (1975), pp. 44-45.

regular (23,9%) estava bastante mais próximo da progressão do recenseamento escolar (27,2%). Até 1917 verifica-se uma estagnação na frequência regular e por fim uma quebra acentuada em 1918 e 1919, o que revela até que ponto, em época de crise, a Educação deixava de ser uma prioridade.

Meia dúzia de anos depois da implementação da República, havia quem elogiasse a acção desenvolvida pelo novo regime em prol da instrução popular, como se de um verdadeiro renascimento se tivesse tratado:

«A Revolução teve, entre outros efeitos, o de despertar do profundo letargo em que jazia a sociedade portuguesa, abalando-a, sacudindo-a, insuflando-lhe energias novas, chamando-a à vida activa das modernas lutas pelo progresso moral e material dos povos.

Nas nobres oficinas do pensamento dezenas de obreiros teem surgido trabalhando com o afinco duma fé ardente no levantamento moral e mental do povo português, no visionar claro e nítido dum futuro próspero e ridente para a Pátria e para a República.»¹¹⁴

Mas, quase em simultâneo, existia igualmente quem, também superiormente habilitado para o efeito e com vasta experiência na matéria elaborasse considerações bem diversas:

«Como proposição inicial dos simples estudos reunidos neste livro - é mister afirmar, com sinceridade e sem vergonha, que a obra republicana em matéria de educação e instrução é ainda hoje deficientíssima.»¹¹⁵

O atraso na criação de um Ministério da Instrução Pública e a não concentração da acção numa prioridade fundamental como era o combate ao analfabetismo, seriam para João de Barros as razões para a inconsequência da acção reformista do novo regime, claramente insuficiente em função do discurso e da retórica dos seus principais responsáveis:

«No entanto - a Republica fez da educação e da instrução duas bandeiras de batalha, e com elas se tem preocupado e ocupado a cada instante. Instruir! Educar! A todo o momento os propagandistas lançam estas palavras mágicas para o meio do público. A todo o momento evocam, por meio delas, um esplendor de civismo e de progresso intelectual que não existe.»¹¹⁶

O balanço dos historiadores parece ser, todavia, pender para o lado desta visão mais severa relativamente às realizações da reforma de 1911, procurando distinguir com algum rigor o desfaseamento já referido, e bem identificado por autores coevos para além do citado João de

¹¹⁴ Amaro de Oliveira (1916), "A República e a Escola Primária" in *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*, nº 1, p. 13.

¹¹⁵ João de Barros (1916), *Educação Republicana*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand, p. 21.

¹¹⁶ Idem, *ibidem*, p. 23.

Barros, entre o ideário reformador progressista e a realidade sócio-económica que o bloqueava¹¹⁷.

E esse desfasamento também se fez sentir a outros níveis, como, por exemplo, o do tratamento dispensado à classe docente, vista como vanguarda da acção civilizadora do Estado. Por um lado, determinou-se o aumento dos seus salários, respondendo às queixas recorrentes sobre a necessidade de dignificar a docência como classe profissional que exercia uma função social de importância fundamental, mas por outro suspendeu-se a nomeação de novo pessoal para as Escolas Normais Primárias por questões financeiras¹¹⁸.

Mas a melhoria das condições materiais do professorado não resistiria à aceleração inflacionária da segunda metade da década, nem aos constantes desmandos de quem tinha a obrigação de lhes pagar a tempo e horas, mesmo se a erosão do seu poder de compra possa ter sido menor do que a de outros estratos do funcionalismo público¹¹⁹. Os lamentos são recorrentes e remontam longe como já vimos, ao ponto de serem encarados com alguma ligeireza pelas autoridades¹²⁰, mas no final da década de 10 parecem subir intensamente o seu tom, pelo menos em alguns dos órgãos de comunicação social que afirmavam defender os interesses do professorado enquanto classe profissional. Em 1920 é feita uma revalorização salarial do professorado que recupera poder de compra e reforça o seu estatuto no âmbito dos funcionários do Estado¹²¹, embora jornais como *A Federação Escolar* ocupem repetidos editoriais ao longo de grande parte dos anos 20 denunciando o estado de degradação salarial e vulnerabilidade económica do professorado, salientando em especial os casos dos professores interinos ou daqueles que ficavam por colocar em cada ano lectivo e que em 1922 já seriam alguns milhares¹²².

Aliás, o problema fundamental da expansão do Ensino Primário em Portugal e da correspondente rede escolar esteve sempre na fraca capacidade de financiamento público (e privado, acrescente-se), em muito resultante da própria situação económica do país. Os cálculos apresentados por Ana Bela Nunes demonstram como o volume dos gastos do Estado com a Educação acabam por acompanhar de perto a evolução do Produto Nacional Bruto *per capita*, o que no caso do primeiro quarto do século XX significa um crescimento sensível a partir de 1911 até meados da década, seguindo-se uma desaceleração e uma súbita quebra,

¹¹⁷ Nóvoa (1997), vol. II, p. 542.

¹¹⁸ Carvalho (1996), p. 677.

¹¹⁹ Marques (1991), p. 227ss.

¹²⁰ Cf. Nóvoa, vol. II, pp. 617-618.

¹²¹ *Ibidem*, pp. 624-625.

¹²² Carvalho (1996), p. 680.

contrariada posteriormente a partir dos anos 20¹²³. No caso do peso dos investimentos no sector educativo por comparação com os investimentos totais do sector público, a evolução não é muito diferente, verificando-se apenas algumas divergências entre os cálculos desta autora e os de Nuno Valério, que apontam o aumento do peso dos gastos do Ministério da Instrução Pública no Orçamento de Estado logo desde o ano económico de 1919/20¹²⁴.

Parte desta inflexão pode ter-se ficado a dever à nova reforma que em 1919 seria protagonizada pelo ministro Leonardo Coimbra, no rescaldo da experiência sidonista e no que se pretendia ser o arranque de uma “República Nova” com um volumoso pacote legislativo datado de 10 de Maio desse ano, procurou sistematizar algumas das alterações que tinham ao longo dos anos sido feitas à legislação de 1911, sendo uma das principais modificações, a fusão dos anteriores níveis elementar e complementar num único, obrigatório e de 5 anos, designado como ensino primário geral. Neste reforma também se procura ensaiar uma nova solução para o persistente problema dos atritos entre as competências do Estado central e das Câmaras Municipais, com a criação das Juntas Escolares, no sentido de minorar as queixas do professorado em relação à persistente falta de cumprimento em muitas zonas do país das obrigações, principalmente com o pagamento nos prazos devidos dos salários devidos aos docentes, os quais tinham sofrido fortíssima erosão com a espiral inflacionária da segunda metade da década de 10¹²⁵. A experiência, como de costume, não funcionaria devidamente e seria abandonada poucos anos depois.

Mas voltando ainda à legislação de 1911, o Ensino Normal Primário e a formação de professores também seriam contemplados num ensaio de reformulação dos seus mecanismos de funcionamento, pois se considerava ser o professorado a primeira linha de que o Estado e o novo regime dispunham para “derramar” a civilização, por via da aprendizagem mínima das primeiras letras, numa população que permanecia manifestamente divorciada dos benefícios da alfabetização. E, aliás, o republicanismo tinha no professorado, em especial no masculino, um dos seus pontos de apoio na sociedade:

«O professor, cansado da miserável situação em que se via forçado a viver, prefere o messianismo de uma anunciada renascença, entregando-se de coração à difusão do ideal patriótico e do ideal republicano, sendo ambos uma e a mesma aspiração.»¹²⁶

¹²³ Nunes (2003), pp. 568-573.

¹²⁴ Valério (1994), p. 217.

¹²⁵ Sampaio (1975), vol. I, p. 51ss

¹²⁶ Baptista (2004), p. 112.

O projecto reformador de 1911 passava pela reformulação da própria rede dos estabelecimentos destinados à formação de professores, com a sua concentração inicial em três Escolas Normais Primárias a criar em Lisboa, Porto e Coimbra, as quais deveriam ser equipadas por todo um vasto conjunto de estruturas de apoio, embora se afirmasse que todas estas novas instituições seriam criadas «à medida que os recursos do Tesouro o forem permitindo»¹²⁷. O que viria a ser o problema, como seria de esperar. A primeira destas Escolas Normais Primárias, a de Lisboa, só entraria em funcionamento em 1918/19, seguindo-se as do Porto e Coimbra em 1919/20, desrespeitando os prazos legalmente determinados (Setembro de 1916) e quando a própria estruturação do plano de estudos já sofrera várias alterações (lei nº 233 de 7 de Julho de 1914, decreto-lei nº 2887 de 5 de Dezembro de 1916, decreto nº 5787-A de 10 de Maio de 1919 e decreto nº 6137 de 29 de Setembro do mesmo ano)¹²⁸.

João de Deus Ramos, o relator da legislação que em 1914 reformaria a de 1911, ainda antes de ser aplicada, apresentaria assim o seu trabalho para discussão na Câmara dos Deputados, realçando que a situação que se vivia estava longe dos desejos originais do novo regime:

«A proclamação da República substituiu a soberania real pela soberania popular. Mas a soberania popular – que é a vontade da nação – não se poderá exercer eficazmente enquanto houver maioria de analfabetos e se não consiga levantar a certo nível, como regra geral, a mentalidade do cidadão, para que êle use, com consciência, dos seus direitos civis e políticos e saiba cumprir todas as suas obrigações sociais.

(...) Correspondem as nossas actuais escolas ao desideratum – que se deve considerar a melhor afirmação revolucionária de 5 de Outubro – de fazer renascer e vingar no povo português aquelas antigas qualidades morais que tornaram grandes os nossos antepassados, êsses que foram e souberam homens fortes, voluntariosos, reflectidos, firmes e resistentes na acção, e com um largo espírito de iniciativa?

Não é precisamente nas chamadas classes cultas que mais se nota a falta dessas qualidades?»¹²⁹

O professorado é visto como um instrumento do Estado, da República, para enquadrar a população desde a mais tenra idade no espírito do novo regime. Por isso, a sua formação é vista como essencial para que a missão civilizadora do Estado se possa exercer no sentido desejado. O que se pretende não é necessariamente o melhor método de formação de professores, mas o melhor método de acordo com a matriz ideológica republicana.

E esta tendência para assimilar o que é melhor para o país na área da Educação como em outras, com o que é melhor para um determinado grupo social ou político e de acordo com um determinado programa político-ideológico é algo que já tinha acontecido antes (no mínimo

¹²⁷ Carvalho (1996), pp. 676-677.

¹²⁸ Sampaio (1975), vol. I, pp. 122-123.

¹²⁹ João de Deus Ramos (1912), *A Reforma do Ensino Normal*. Lisboa: Livraria Ferreira Lda. Editora, p. 11-12.

desde o Liberalismo e, por extensão não muito abusiva, desde Pombal) e que se viria a repetir, com tanto maior vigor e convicção discursiva e ímpeto legislativo, quanto maior se pretendia ser a ruptura com as práticas do passado e mais firme e profunda a implantação dos novos ideais no tecido social e a adesão das populações. Mas, como também já se viu e verá, mesmo o que poderia considerar o melhor modelo para os detentores do Poder espalharem a sua forma de ver o mundo e a sociedade, nem sempre conseguiria implantar-se em virtude dos imperativos materiais que se impunham, incontornáveis, à acção executiva.

Ora o que se encontrava em debate em 1914 era já a forma de melhor levar à prática algo que desde 1911 não se conseguira concretizar. A necessidade de reorganizar o Ensino Normal Primário era aceite por todos, assim como se avolumavam os receios quanto a uma eventual escassez de docentes para o provimento das escolas em zonas rurais, com a concentração da sua formação em apenas três locais no país, pelo que tinha surgido a proposta de se criarem não três mas seis Escolas Normais de acordo com o novo modelo. Só que do ponto de vista financeiro isso era considerado impraticável, bem como se alegava que em primeiro lugar deveriam estar critérios de «êxito pedagógico» e só depois considerações de ordem quantitativa¹³⁰. No entanto, esse êxito pedagógico teria de ser concentrado e possível num curso menor, de apenas dois (e não três) anos teóricos e um prático «para economia de tempo e de despesas, visto que a muitos alunos se tornariam demasiado pesados os encargos», isto para não falar nos custos para o próprio Estado, em virtude dos subsídios atribuídos aos alunos carenciados de condições económicas¹³¹.

Como já foi referido, a nova Escola Normal de Lisboa só entraria em funcionamento em 1918/19 e as do Porto e Coimbra no ano seguinte, já depois de nova reformulação legislativa sofrida durante o ano de 1919. O efeito mais imediato, com o fecho das Escolas Distritais de Habilitação para o Magistério Primário, seria a forte contracção no número de alunos que frequentavam o Ensino Normal Primário: em 1916/17 eram mais de 3300, enquanto em 1921/22 eram pouco mais de 4000, incluindo-se aqui já os de uma quarta Escola Normal, cuja criação fora autorizada para os Açores. O mesmo se passaria ao nível do efectivo de diplomados que desceria, entre as mesmas datas, de 677 para apenas 175¹³². Até final da década de 20 o número de diplomados manter-se-ia sempre abaixo da três centenas, ocasionalmente mesmo abaixo da duas centenas de novo(a)s diplomados.

¹³⁰ *Idem, ibidem*, p. 14.

¹³¹ *Ibidem*, pp. 14-15.

¹³² Sampaio (1975), p. 125.

Mas apesar dessa retracção, os reparos contra o excesso de professores habilitados no desemprego acumularam-se na imprensa especializada da época e o problema parecia ter ganho uma dimensão bastante assinalável nos últimos anos do regime republicano, combinando-se com outro que era a tendência para a concentração do professorado nas zonas urbanas e a dificuldade em prover estabelecimentos de ensino no interior do país, por falta de condições que ajudassem a fixar lá os docentes¹³³. O crescimento da rede escolar era insuficiente para absorver os novos quantitativos de docentes habilitados, que acabariam por ter de optar por outras actividades profissionais ou pela abertura de escolas particulares como forma de sobrevivência.

Ao finalizar o primeiro quarto do século XX vivia-se, portanto, o paradoxo de se continuarem a observar altíssimos níveis de analfabetismo no país, da elite política no poder há década e meia ter a Educação como uma das suas prioridades assumidas, herdeira de uma das suas armas favoritas de propaganda contra a Monarquia, de a rede escolar continuar a ser insuficiente, mas de cada vez se acumular um efectivo maior de docentes qualificados sem colocação ou com uma situação profissional bastante vulnerável.

O grau de ensino que mereceria menor atenção por parte do poder republicano seria o **Ensino Secundário** que, de algum modo, sofre apenas alguns retoques sucessivos na sua forma de organização por ocasião do período sidonista e, logo depois, no pacote legislativo de 10 de Maio de 1919. Até essa data a principal intervenção, se nos esquecermos da sucessiva alteração na designação de alguns Liceus que caracteriza o período republicano, restringe-se a uma tentativa de regulamentar o acesso ao magistério secundário, ou seja, à formação do professorado dos Liceus que, de acordo com um decreto de 21 de Maio de 1911 deveria passar pela frequência e aproveitamento nos cursos de duas Escolas Normais Superiores a criar na dependência das Universidades de Coimbra e da nova Universidade de Lisboa. No entanto, estas Escolas só começariam a funcionar em 1915 e a sua vida seria bastante atribulada, com a de Coimbra a ser extinta em 1924, para ser reaberta no ano seguinte e de novo extinta em 1928¹³⁴. Apesar desta indefinição na formação de docentes para o Ensino Secundário, em 1914 seriam recenseados cerca de 1300 indivíduos habilitados para a docência no ensino secundário particular¹³⁵. Quanto ao número de professores oficiais, que era de 315 em 1900/01, passaria para 512 em 1910/11 e para 836 em 1925/26, o que

¹³³ Adão (1984), pp. 152-153.

¹³⁴ Pardal (1992), p. 29.

¹³⁵ *Relação dos indivíduos para o exercício do professorado particular de instrução secundária publicada nos termos do decreto n.º 299, de 29 de Janeiro de 1914, indicando-se-lhes as habilitações, quando conhecidas, as disciplinas que podem ensinar e os liceus onde ficam definitivamente inscritos* (1914). Lisboa: Ministério da Instrução Pública – Repartição de Instrução Secundária.

representava um acréscimo superior ao dos alunos e permitira reduzir o *ratio* alunos/professor¹³⁶.

Quanto à rede pública de Liceus que era de 32 em 1910, apenas tinha passado para 33 em 1926 (com a criação do Liceu Central Gil Vicente a partir de uma secção do Liceu de Passos Manuel em 1914 e dos Liceus femininos Infanta D. Maria em Coimbra e Carolina Michäelis no Porto, enquanto eram fechado um par de escolas secundárias em centros urbanos de menor dimensão), apesar da assinalável expansão verificada na sua frequência, que passaria dos 8691 alunos para os 12604 no mesmo período, não sendo de esquecer ainda que o Ensino Secundário Particular e Doméstico tinha um peso assinalável neste período, representando perto dos 40% dos alunos do ensino oficial (c. 25% do total global) na primeira metade dos anos 20 e quase um terço de todos os que se apresentavam a exame. Em 1925/26, existiam 4162 alunos inscritos a frequentar o sector privado do Ensino Secundário contra 2138 em 1910/11¹³⁷. Como se verá mais adiante, este crescimento ficaria a dever muito ao aumento do número de raparigas que passaram neste período a prosseguir os seus estudos secundários, tendo triplicado o total de alunas no ensino liceal oficial entre 1909/10 e 1919/20, estabilizando em seguida, antes de novo crescimento, embora mais moderado.

Mas a intervenção mais profunda realizada pelo regime republicano no sistema educativo seria ao nível da **Universidade** no que representaria o passo possível para expansão do Ensino Superior no país e talvez a única reforma educativa do republicanismo que conseguiria um assinalável grau de implementação em tempo útil, tanto porque nisso foi colocado especial empenho, como porque a intervenção sendo mais localizada e concentrada se tornou mais fácil de concretizar.

Em primeiro lugar houve o cuidado de procurar eliminar (curtos decretos de 23 de Outubro de 1910) todos os traços associados ao tradicionalismo académico da Monarquia e da ligação à Igreja, que tantos protestos tinham motivado nas décadas anteriores. Em segundo lugar, a preocupação em libertar os alunos de alguns entraves quanto à frequência dos cursos. Em seguida vieram as intervenções de impacto menos simbólico mas mais prático, que passaram por reformular os planos de estudos e acabar com o exclusivo da Universidade de Coimbra.

Como bem refere Ferreira Gomes¹³⁸, a atitude dos novos governantes para com a Universidade de Coimbra era fortemente ambivalente, pois à nostalgia da escola que os tinha formado estavam associadas práticas que tinham combativo activamente. Era um misto de

¹³⁶ Marques (1991), p. 539.

¹³⁷ Idem, *ibidem*; Guinote (1997), vol. II, pp. 23-24.

¹³⁸ Joaquim Ferreira Gomes (1990), *A Universidade de Coimbra durante a Primeira República (1910-1926)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 43.

amor/ódio, de veneração/ressentimento e de simpatia/antipatia que fizeram com que a reforma global do Ensino Superior realizada entre Fevereiro e Maio de 1911 constituísse, talvez, a reformulação legislativa inicial do novo regime feita, se não com melhor preparação, pelo menos com maior adequação à realidade existente e possibilidades de sucesso.

Em 22 de Fevereiro começa por ser reformado o Ensino Médico que passava pela conversão das antigas Escolas Médico-Cirúrgicas, em 22 de Março são criadas as Universidades de Lisboa e Porto, assim como um Fundo Universitário de Bolsas e Pensões do Estado; em 18 de Abril são reformados os Estudos Jurídicos e, por fim em 19 de Abril são criadas as Bases da Nova Constituição Universitária, a que no mês seguinte corresponderá a definição dos Planos de Estudos das Faculdades de Letras e de Ciências (9 e 12 de Maio), a criação das Escolas Normais Superiores anexas às Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra para formação de professores do Ensino Liceal, do Ensino Normal Primário e do Ensino Primário Superior (21 de Maio), a criação de duas Escolas de Educação Física e por fim a reforma do ensino de Farmácia nas escolas anexas às Faculdades de Medicina (26 de Maio). O panorama dos estudos superiores ficava, deste modo, profundamente transfigurado e nos anos seguintes seria ainda contemplado com a criação de diversos outros Institutos e Escolas Superiores como, entre outra(o)s, a Faculdade de Engenharia do Porto, o Instituto Superior Técnico, o Instituto Superior de Comércio e o Instituto Superior de Agronomia em Lisboa¹³⁹.

O alargamento da oferta no Ensino Superior foi evidente e a implantação dos novos estabelecimentos fez-se com a rapidez possível, permitindo um assinalável crescimento da população universitária para mais do triplo em apenas década e meia: em 1910 estavam matriculados 1262 alunos em Coimbra, enquanto em 1926 existiam 4117 alunos nas três Universidades¹⁴⁰. Mesmo considerando que os números adiantados para 1910 não contemplam os alunos dos Cursos Superiores de Letras e das Escolas Médico-Cirúrgicas, é evidente que se terá verificado, no mínimo, uma duplicação do número de matrículas, com destaque para as Faculdades de Ciências que em 1926 representam 30,3% do total, seguidas pelas Faculdades de Medicina (28,4%), o que marcava o declínio do longo predomínio do curso de Direito, agora apenas como 936 alunos (22,7% do total). O movimento expansionista continuaria pois em 1930/31 o corpo discente das três Universidades era de quase 6000 indivíduos¹⁴¹.

¹³⁹ Para a exposição das principais alterações em termos de estrutura do Ensino Superior na sequência da reforma de 1911, Marques (1991), pp 556-560.

¹⁴⁰ Carvalho (1996), pp. 714-715.

¹⁴¹ Guinote (1997), vol II, p. 27 a partir do *Anuário Estatístico*.

Isto para não tendo em conta o movimento intenso que se verificou em torno das chamadas Universidades Populares e Livres que seriam criadas em razoável número nas principais cidades do país por iniciativa de diversas associações que se declaravam interessadas na promoção da instrução popular, com um sucesso bastante relativo, pois ao interesse inicial que despertavam e ao entusiasmo que colocavam nesses projectos os seus promotores, ao fim de pouco tempo a frequência dos “cursos” diminuía e tais instituições acabavam por se resumir a uma acção de propaganda política através da realização de ciclos de conferências.

Igualmente intensa seria a actividade editorial em torno das questões educativas e pedagógicas, considerando António Nóvoa que o período que engloba a primeira República se define por uma proliferação de experiências, mesmo se alguns projectos se revelam frágeis e algo efémeros¹⁴².

Em relação à **Educação Feminina**, e antes de nos determos de forma mais aprofundada nesse que é o tema que aqui mais interessa, convém apenas destacar num breve apontamento que a produção legislativa específica neste período não foi muito abundante. Conforme se será, tudo passava então mais pela expansão da rede escolar acessível às alunas do que por novidades legislativas diferentes das decretadas para o conjunto do sistema. De qualquer modo, é de Eduardo José Coelho a legislação que, finalmente, instituiu oficialmente em Portugal um Ensino Liceal Feminino, permitindo que a pioneira Escola Maria Pia se tornasse, enfim, o Liceu Maria Pia, em pé de igualdade formal com os Liceus destinados e pensados fundamentalmente para o sexo masculino, mas por onde já circulavam algumas raparigas.

Não deixa de ser curioso que neste decreto de 31 de Janeiro de 1906 seja muito mais longo o preâmbulo explicativo e justificativo, do que o articulado propriamente dito¹⁴³, pois parecia necessário demonstrar a bondade da iniciativa e justificar porque tardara tanto a concretizar-se o que tinha sido determinado instituir-se em 1888. Acompanhemos então parte desse preâmbulo:

«As sociedades modernas, ao assinalarem á mulher o logar proeminente que lhe compete na função social, comprehenderam que elle só pode ser digna e convenientemente occupado quando a mulher estiver munida de uma sólida educação, onde sejam aproveitadas todas as suas grandes aptidões e realçadas todas as suas virtudes. Estão as sociedades, com afínco, reparano a injustiça de séculos e vêem operando uma revolução pacífica e fecunda, Abrems-e as portas de todás as escolas ás mulheres. Criam-se para ellas institutos especiaes, e o Estado e a iniciativa dos povos porfiam em dar á educação feminina largo campo de exploração e de utilidade. Em

¹⁴² António Nóvoa, dir. (1993), *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa Instituto de Inovação Educacional, sendo também consultada a versão em suporte digital incluída em Nóvoa (2005).

¹⁴³ Transcrito em *Reformas do Ensino em Portugal, 1900-1910* (1996), tomo I, vol. IV, 2ª parte, pp. 429-433.

todos os graus de ensino se attende à especialização e se marca um logar á cultura da intelligencia feminina.»¹⁴⁴

As coisas não seriam bem assim, porque não estando as portas fechadas às meninas, raparigas e mulheres que pretendessem estudar, muitos ainda eram os obstáculos sociais que se erguiam contra esse desiderato. Antes de mais cumpria recuperar do endémico atraso em termos de alfabetização, que apresentava níveis ainda mais negativos que a já de si fraquíssima média nacional. Portanto, em primeiro lugar, havia que melhorar a rede escolar primária acessível ao sexo feminino. Só em seguida, se poderia pensar seriamente em passar aos níveis seguintes.

De qualquer modo, e aprofundando as possibilidades da legislação de 1906, durante a República as raparigas que quisessem prosseguir os seus estudos secundários passariam a dispor de mais dois Liceus, o Infanta Dona Maria em Coimbra e o Carolina Michäelis de Vasconcelos no Porto, sendo em 1915 (decreto nº 1637 de 30 de Agosto publicado no *Diário do Governo* de 2 de Setembro) criado um Curso Especial de Educação Feminina, que na altura entraria em funcionamento apenas no Liceu Maria Pia.

Quanto à Universidade, a presença feminina, sendo ainda claramente uma excepção, começaria neste período a tornar-se menos estranha, com algumas dezenas de alunas a insinuarem-se pelos mais variados cursos e não apenas pelos que se consideravam mais adequados à sua “natureza”.

Em termos globais, o balanço deste período e em especial do regime republicano, ainda é algo insatisfatório e muito marcado pela diferença entre as proclamações de intenções, mesmo quando vertidas em leis, e as realizações efectivas.

Nos anos 20 começam a suceder-se as críticas frontais à forma como funciona o sistema educativo e inclusivamente à sua necessidade, nos termos em que se encontrava, pois os custos não pareciam ser compensados pelas vantagens. Em 29 de Maio de 1922, o deputado católico Dinis da Fonseca aventura-se mesmo a afirmar que:

«(...) passando ao ensino primário geral, também me parece que êle não compensa os sacrificios que custa ao País.

O ensino primário geral é uma das necessidades fundamentais em qualquer país progressivo; a escola primária é a primeira alavanca do levantamento nacional.

Sobre êste ponto jamais tive opinião diferente.

A própria lei, porém, que assim definia os fins da escola primária, desmentia na prática êsses mesmos fins, e a verdade é que quem imparcialmente inquiridos resultados da escola primária

¹⁴⁴ *Reformas do Ensino em Portugal* (1996), p. 429.

tem de confessar que ela não realiza actualmente em Portugal nenhum dos dois fins indicados: "nem habilita para a vida, nem forma a consciência".

Muito ao contrário, a escola primária não preenche os seus fins, não instrui nem educa.

Por via de regra, a escola ensina pouco e mal; não ensina o que deve e, em vez de educar, muitas vezes corrompe.

Eu sei que há ainda bons professores, honestos e dignos, operários humildes, que são por vezes os obreiros incansáveis da transformação de uma aldeia.

Para êstes todos os elogios são poucos, todas as atenções dos Poderes Públicos ficariam abaixo do que merecem, porque a sua obra é de incalculável valor.

Mas, infelizmente, não é assim o maior número, e, para maior desgraça, não são os honestos e trabalhadores que encontram em regra maior favor.»¹⁴⁵

Quando a República dá os seus últimos passos, paradoxalmente, os maiores ganhos dão-se nos níveis não elementares do ensino, enquanto ao nível da alfabetização os progressos são algo minguados perante o aparente vigor colocado no combate ao analfabetismo. O voluntarismo político-ideológico não chegava para combater os obstáculos tradicionais, da inércia burocrática ao lugar secundário da instrução pública na hierarquia de prioridades de muitas famílias em relação aos planos de vida projectados para sua descendência; não esquecendo a carência de meios materiais para executar os planos mais arrojados, principalmente num período atravessado pelo terramoto causado pela guerra de 1914-18 e por uma constante instabilidade política, causadora de sucessivos avanços e recuos na acção do poder executivo, assim como na rotação do pessoal encarregue de colocar em prática as principais orientações políticas que sucessivamente se iam definindo.

«Com o advento da 1ª República surgiram condições ideológicas favoráveis a uma renovada esperança. O discurso pedagógico republicano depositava desmedida confiança no progresso social, atribuindo à escola um papel decisivo na consecução das novas metas estabelecidas. (...) Embora alguns notáveis resultados tenham sido alcançados, este ambicioso programa esbarrou com as dificuldades financeiras endémicas, com a depressão económica, com a miséria social, tudo isto agravado pela participação na guerra de 1914-18 e pela instabilidade política.»¹⁴⁶

«O ambiente era hostil à reflexão indispensável às providências governativas de que o país estava tão carecido e a substituição frequente de Governos não permitia a continuidade requerida para que qualquer projecto fosse avante.»¹⁴⁷

¹⁴⁵ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão de 29 de Maio de 1922, p. 18.

¹⁴⁶ Rogério Fernandes (1993), "História das Inovações Educativas (1875-1936) in A. Nóvoa e J. Ruiz Berrio, eds. (1993), *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 167.

¹⁴⁷ Carvalho (1996), p. 705.

«No final da República, apesar da intensa retórica e de algumas medidas (escolas móveis, sanções aos analfabetos, etc), respirava-se um clima de desalento: as estatísticas mostravam que a curva do analfabetismo tinha continuado a descer, mas no mesmo lentíssimo ritmo da Monarquia!»¹⁴⁸

Curiosamente, a Educação Feminina era, talvez e à excepção do Ensino Superior, a área em que as coisas corriam de forma mais animadora, em grande parte em virtude do patamar muito baixo em que antes se encontrava, mas de qualquer modo era um dos poucos motivos de eventual moderada satisfação por parte dos governantes. Mesmo se era um motivo quase esquecido, pois não tinha feito parte das suas prioridades nucleares, explícitas ou implícitas.

¹⁴⁸ Nóvoa (2005), p. 59.

2. A EDUCAÇÃO FEMININA (1920-1926): A Mulher como Educadora mas Cidadã Incompleta

«Nada é mais negligenciado do que a educação das raparigas. O costume e o capricho das mães decidem tudo: supõe-se que se deve dar a este sexo pouca instrução. A educação dos rapazes passa por ser um dos principais assuntos em relação ao bem público; e embora não se façam menos erros do que na das raparigas, ao menos estamos persuadidos de que fazem falta bastantes luzes para se ter êxito.»¹⁴⁹

Durante muito tempo, a educação feminina não passou de uma questão lateral, se chegou a ser uma questão merecedora de atenção, no amplo debate sobre as (des)vantagens do progresso educacional das populações. Mesmo quando, no século XVIII e sob a égide das Luzes, a Educação se vai aproximando do centro das questões que ocupam os espíritos mais intervenientes e destacados, a educação feminina não é propriamente contemplada. Quando se falava em Educação, em Educação do Homem, mesmo em Educação do Povo, das “camadas populares”, das “camadas inferiores”, o tema é sempre encarado sob um prisma masculino, sendo no caso que o conceito global de Homem é mesmo considerado na sua vertente restritiva. As exceções durante o século iluminista, antes e mesmo depois, são escassas e mantêm-se nesse mesmo plano, de exceções. A esta distância, as palavras escritas por Fénelon pode parecer indicar um caminho, mas na sua própria época foram largamente insuficientes para desenhar sequer uma tendência.

Quase um século depois de Fénelon, Choderlos de Laclos afirmaria que «a mulher natural é, tal como o homem, um ser livre e poderoso; livre, no sentido em que tem o inteiro exercício das suas faculdades; poderoso, no sentido em que as suas faculdades igualam as suas necessidades»¹⁵⁰, mas isso não significava, de modo algum, que a mulher tinha disposto das possibilidades de exercer a sua liberdade e de demonstrar o seu poder, apesar da imagem lisonjeadora que seria criada pelos irmãos Goncourt, olhando para o brilho aparente das aristocratas dos salões do século XVIII a partir do mais sombrio mundo burguês oitocentista:

«A mulher no século XVIII, é o princípio que governa, a razão que dirige, a voz que comanda. Ela é a causa universal e fatal, a origem dos acontecimentos, a fonte das coisas. Ella preside ao tempo, como a Fortuna da sua história. Nada lhe escapa e ela tem tudo, o Rei e a França, a vontade do soberano e a autoridade da opinião.»¹⁵¹

¹⁴⁹ Fénelon (1687), *De L'Éducation des Filles*.

¹⁵⁰ Choderlos de Laclos (2000), *Des Femmes et de leur éducation*. Paris Mille et Une Nuits, p. 12 (texto original de 1783).

¹⁵¹ Edmond e Jules de Goncourt (1982), *La Femme au dix-huitième siècle*. Paris : Flammarion, p. 291.

Esta visão da mirífica da mulher setecentista é claramente uma mitologização conveniente de um estrato muito reduzido do universo feminino que embelezava os salões da vida social e da Corte francesa dos últimos reis absolutistas e que pouca correspondência tinha no resto da sociedade francesa e não só.

A verdade é que o poder feminino de que se escreve se resume, quase em exclusivo, ao universo da sedução e das maquinações de bastidores, não tendo correspondência num progresso das mulheres em áreas cruciais como a Educação. Pelo contrário e apesar de alguns avanços verificados no século XVIII nas atitudes em relação à educação feminina, a visão que predominava continuava a ser a de que as tendências naturais dos sexos eram divergentes, mesmo se complementares, não sendo a natureza feminina compatível com as exigências do exercício da Razão para além de determinados limites. Para usar os termos de uma obra relativamente recente, era crença comum e generalizada de que o *sexo do saber*¹⁵² era masculino e que as exceções, notáveis e notabilíssimas, apenas confirmavam a regra.

2.1 – Os Discursos

«Tomaremos por base a falsidade histórica da *inferioridade da Mulher*, descrevendo o que a tal respeito pensaram e escreveram os homens illustres de todos os tempos, contrapezando o panegyrico, lamecha quasi sempre, em que se comprovaram outros homens illustres e às vezes os mesmos de todas as epochas.»¹⁵³

Já vimos que ao longo do século XIX a questão da Educação Feminina mereceu um tratamento ambíguo que oscilou entre as propostas de alguns para a sua difusão, com base no importante papel social da Mulher, como esposa e mãe, necessariamente educadora da infância, e o sarcasmo de outros que chamaram em defesa da posição contrária as teorias antropométricas, pseudo-científicas, que pretendiam demonstrar a incapacidade ou menoridade intelectual feminina. Mesmo em publicações dirigidas a um público feminino, estas ideias tinham bastante acolhimento como se constata no primeiro número de *A Mulher – Revista Ilustrada das Famílias*, publicação dirigida por Elisa Curado e que contava entre os seus colaboradores com Teófilo Braga, João de Deus, Fialho de Almeida e Júlio César Machado, e onde se afirmaria com aparente fundamentação científica que,

«A mulher latina tem uma media de 150 centímetros cubicos de massa encefálica menos que o homem. Esta cifra é eloquente e desoladora. (...) Baseado nos mais rigorosos dados, calcula um

¹⁵² Michèlle Le Doeuff (2000), *Le Sexe du Savoir*. [Paris] : Flammarion.

¹⁵³ Carlos de Mello (1910), *O Escândalo do Feminismo*. Lisboa: A Editora., p. 6.

illustre homem de sciencia, que só até á 5ª geração a mulher poderá reaver a força perdida para occupar ao lado do homem o logar a que tem direito. É preciso para isso muito trabalho, muita instrucção difundida, muita energia e muita coragem.»¹⁵⁴

As argumentações mais radicais não hesitavam e iam mais longe. Para alguns «o desenvolvimento intellectual é, pois, causa de esterilidade e na mulher, além de a tornar menos fecunda, torna-lhe a secreção do leite cada vez mais pobre»¹⁵⁵. Esta desconfiança já não era partilhada por todos, inclusivamente na esfera da decisão política, como seria o caso de António da Costa de Sousa Macedo, ou simplesmente D. António da Costa, o primeiro titular do Ministério da Instrução Pública criado em 1870, que foi um dos mais lúcidos observadores da situação da educação feminina e um dos seus maiores defensores. Logo nesse ano, no seu livro *A Instrução Nacional*, afirmaria que a instrução primária das crianças devia ser entregue às mulheres e que em matéria de magistério feminino, Portugal deveria dar o exemplo a toda a Europa¹⁵⁶. No entanto, num conjunto de escritos publicados postumamente, em 1893, sobre *A Mulher em Portugal*, era constatado o insucesso das suas ideias:

«A educação da sociedade pela mulher». Perfeitamente. Mas a primeira que necessita de ser educada para esta enorme e difficulosissima missão é a mesma mulher. Não sahimos d'este circulo vicioso.

(...) Em Portugal a mulher é um ser inerte para a civilisação em geral, isto é, como classe, como metade que é da humanidade portugueza. Certamente que ha por cá muitas mulheres distintas; mas como classe, não.»¹⁵⁷

Nos últimos anos do século XIX, uma das vozes femininas mais notáveis em defesa da educação das mulheres foi Maria Amália Vaz de Carvalho. Recusando, por vezes explicitamente, ser associada ao nascente feminismo, esta autora foi uma das primeiras porta-vozes de um discurso que se pode considerar proto ou pré-feminista. Mulher de letras ou intelectual, como lhe queiramos chamar, ela marca a transição entre um modelo de pensamento ainda com a marca do tradicionalismo oitocentista, sempre apresentado com grande rigor e dignidade de argumentos, e as novas tendências que terão maior sucesso no início do século XX através de vozes como Ana de Castro Osório, Maria Velleda, Olga de Moraes Sarmiento da Silveira ou Adelaide Cabete. Em conjunto com Alice Pestana (e, a outro nível, com Carolina Michäelis de Vasconcelos), ela é ainda representante de uma geração que,

¹⁵⁴ *A Mulher – Revista Illustrada das Famílias* (1883), nº 1, p.2.

¹⁵⁵ João Ayres de Azevedo (1905), *Estudos Feministas: I – A Mulher*. Coimbra: Livraria Académica de João Moura Marques Editor, p. 156.

¹⁵⁶ D. António da Costa (1870), *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 213-222.

¹⁵⁷ D. António da Costa (1893), *A Mulher em Portugal*. Lisboa: Livraria Férrin, pp. 402, 464.

embora reconhecendo as razões intelectuais das reclamações feministas, parece recear o que consideraria os “excessos” do seu discurso e das suas estratégias de acção muito ligadas para uma intervenção política. Será esta ambivalência que estará na origem quer do respeito que lhe manifestam as activistas feministas das décadas seguintes, quer do sucesso que têm algumas das suas obras já durante o Estado Novo. A sua visão, serena e firme, quanto à necessidade de uma conveniente educação feminina encontra-se expressa em escritos como os que se seguem:

«Uma das ideias mais falsas, que se têm propagado a respeito da educação feminina, vem a ser a seguinte: Julga-se, geralmente, que o esmerado cultivo mental, que o desenvolvimento das faculdades intelectuais são para a mulher um convite às tristes aberrações, que deslustram o nosso sexo. Isto faz com que ainda hoje a maior parte dos pais tenham receio de dar às suas filhas uma educação larga superior.»¹⁵⁸

«Ignorantes impõem resistência inconsciente às transformações contínuas do progresso. Retrógradas por educação e por natureza, cada inovação se lhes afigura uma coisa inútil, ou uma coisa perigosa.

(...) Mas se as mulheres produzem este efeito funesto confesse-se para bem da justiça que aos homens se deve o atraso intellectual em que todas nós estamos.»¹⁵⁹

Na opinião de Maria Amália Vaz de Carvalho tornava-se necessário transformar radicalmente a educação feminina, deixando de vez matérias inúteis como a dança, tapeçaria, então ainda consideradas como indispensáveis, para se ensinar História, Línguas, Geografia, Aritmética e Música¹⁶⁰. O seu objectivo era que as mulheres desenvolvessem as suas aptidões, de forma a ficarem capazes para ganharem o seu pão e, mesmo se ficassem sozinhas e sem uma família, terem a possibilidade de se relacionarem num plano de igualdade com os homens; só assim, seria possível, na sua opinião, que cada mulher tivesse condições para encarar o casamento numa nova perspectiva, sem a habitual pressão, podendo então «entre os homens que a rodearem, e que a preferirem, fixar a escolha n’um homem (...)»¹⁶¹.

Também Alice Pestana partilhava desta nova concepção das capacidades femininas e do papel da Mulher na sociedade. Em text resultante da comunicação apresentada em 1892 no *Congresso Pedagógico Hispano-Portuguez-Americano*, afirmaria que «se a mulher carece ou não de ser instruída, já não é, felizmente, objecto de que tenhaes de vos ocupar” e, contra

¹⁵⁸ Maria Amália Vaz de Carvalho (1938), *Mulheres e Crenças – Notas sobre Educação e Cartas a Luíza – Moral, Educação e Costumes*. Porto: Editora Educação Nacional, 3ª edição, p. 7.

¹⁵⁹ Idem (1887), *Mulheres e Crenças (Notas sobre Educação)*. Porto: Empresa Litteraria e Typographica Editora, p. 9.

¹⁶⁰ Idem, *ibidem*, pp. 49-50.

¹⁶¹ *ibidem*, p. 73-74.

opiniões que se pretendiam ultrapassadas, já era evidente “que o cérebro feminino é susceptível de um grande desenvolvimento, e de que tem sido, e de que é, uma irreparável imprudencia não estimar, não promover, não assegurar o aperfeiçoamento de tamanhas, uberrimas faculdades.”¹⁶²

No início do século XX, a situação já não era exactamente a mesma do que era um par de décadas antes, mesmo se ainda é possível encontrar argumentos “científicos” para justificar uma educação feminina menor. Se nos primeiros anos de Novecentos já é difícil encontrar quem se opunha clara e explicitamente à necessidade de facultar às mulheres o acesso à educação e, cada vez mais, a quase todos os níveis de ensino, o que se passa é que permanece, por entre silêncios e concordâncias de ocasião, uma atitude de ainda generalizada inércia relativamente à activa promoção dessa mesma Educação Feminina. A oposição não é declarada, mas antes uma resistência surda, indolente, que dificulta ou não considera prioritária, a tomada de acções (legislativas ou executivas) visando o alargamento do acesso das mulheres aos vários domínios da educação e a todas as suas possibilidades.

Mas, apesar de todas as inércias e obstáculos, nesse período viveu-se em Portugal, porventura, o momento mais vivo e dinâmico do debate sobre a Educação Feminina, sobre as suas vantagens e inconvenientes para o progresso da sociedade, sobre as condições existentes para a implementar de uma forma alargada e sobre, no fundo, o papel da Mulher na sociedade contemporânea¹⁶³. Este era um debate que tinha tido as suas origens nas duas últimas décadas de Oitocentos, em que pela primeira vez, de uma forma consistente, a questão começou a ser abordada por alguns intelectuais respeitados e que viria a ter desenvolvimentos posteriores até meados da década de 20, quando se realizou em Portugal, quase que funcionando como balanço do trabalho e esforços de cerca de um quarto de século, o *Primeiro Congresso Feminista e da Educação*, que podemos considerar como que o culminar e momento simbólico de encerramento de uma fase na luta pela educação feminina em Portugal. Neste período há quem não hesite em considerar a Educação feminina como o elemento fundamental do feminismo português¹⁶⁴.

A luta pela emancipação feminina, de que o direito à Educação era um elemento essencial, atravessa o período final da Monarquia Constitucional e quase toda a I República. As transformações que se dão em Portugal a partir de meados dos anos 20 no plano político-

¹⁶² Alice Pestana (1892), *O que deve ser a Instrucção Secundaria da Mulher*. Lisboa: Typographia e Stereotypia Moderna, pp. 5-6.

¹⁶³ Nestas páginas seguintes retoma-se, no essencial, a argumentação desenvolvida em Guinote (1997), vol. II, pp. 38-55 e muito especialmente numa primeira formulação desta passagem em Guinote (2003), pp. 160-169.

¹⁶⁴ Maria Regina Tavares da Silva (1992), *Feminismo em Portugal na voz de mulheres escritoras do início do séc. XX*. Lisboa: C.I.D.M., p. 35.

social assistem à debilitação das vozes que clamavam de forma mais activa em prol da educação feminina, tornando-se esta questão gradualmente menos relevante à medida que o Estado Novo se vai consolidando. No entanto, o período áureo da contestação feminista aos vícios discriminatórios do sistema educativo português e das propostas para uma efectiva implementação da educação feminina estendeu-se 1900 até 1915 ou, numa perspectiva um pouco mais ampla, de 1885 (criação da Escola Maria Pia) a 1924 (realização em Lisboa do Congresso acima mencionado). Isto não significa que não se encontrem, antes e depois, sinais desta luta mas são, em ambos os casos, ainda/já um pouco isolados e desarticulados de um movimento mais amplo.

De uma forma que se pode considerar natural, as primeiras reivindicações com algum impacto na sociedade portuguesa em torno da questão da educação feminina surgem, salvo algumas excepções, muito ligadas a tendências reformadoras do sistema político, defensoras de uma maior democratização do mesmo, ou seja, a algumas franjas do espectro político liberal e principalmente ao republicanismo. A figura simbólica desta postura é Bernardino Machado, até pelo seu trajecto político do *mainstream* do liberalismo monárquico para vulto de destaque no movimento republicano¹⁶⁵. Como já foi referido, a ligação entre a difusão das ideias feministas em Portugal como o sufrágio e a defesa da necessidade de uma educação feminina alargada é a mais evidente, o mesmo se passando com a relação entre estas duas questões e o desenvolvimento do movimento republicano português.

A primeira década do século XX é marcada por uma forte escalada das reclamações feministas na área dos direitos cívicos e políticos e, conseqüentemente, pela defesa do papel da Educação na promoção da posição de Mulher na sociedade e, em paralelo, da importância fundamental da Mulher na Educação. Aliás, se existe causa que unifique as diferentes percepções do feminismo português nestes anos, é exactamente a da Educação. O número de publicações periódicas que, neste período, se dirigem a um público feminino ou que abordam temáticas “feministas” aumenta sensivelmente, apesar das limitações do mercado nacional. Ana de Castro Osório, notória feminista e apoiante do movimento republicano, é uma das principais animadoras deste movimento e a directora da *Sociedade Futura*, revista que se

¹⁶⁵ Sobre a vida de Bernardino Machado ver Elzira Machado Rosa (2006), *Bernardino Machado – Fotobiografia*. Lisboa: Museu da Presidência da República; sobre as ideias educativas de Bernardino Machado ver Rogério Fernandes (1985), *Bernardino Machado e os problemas da Instrução Pública*. Lisboa: Livros Horizonte; sobre a questão educativa feminina ver ainda Elzira Machado Rosa (1989), *Bernardino Machado, Alice Pestana e a Educação das Mulheres nos Fins do Século XIX*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina; Idem (1999), *A educação feminina na obra pedagógica de Bernardino Machado: propostas a favor da igualdade e da emancipação das mulheres*. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal.

publica a partir de Maio de 1902 e em cujas páginas faz, alguns meses depois, o seguinte diagnóstico da educação feminina em Portugal:

«Vemos, em geral, a educação das mulheres, que hão de ser as mães das futuras gerações d'homens, feita sem elevação moral nem intellectual - um mostruário vistoso para illudir parvos, ou a mais boçal e crassa ignorancia.

Como poderão sahir, de crianças educadas assim, as mulheres que a sociedade reclama, fortes nas consciencias dos seus direitos e dos seus deveres, que ao lado dos homens sejam companheiras e amigas, auxilio e guia nas horas negras da vida, iniciadoras e educadoras dos filhos, a alegria do lar e da familia ?

É urgente que nos convençâmos de que a mulher ignorante é o mais triste e aborrecido verbo d'encher que a sociedade agasalha.»¹⁶⁶

De forma sincera ou meramente estratégica, o discurso feminista vai justificar a necessidade da educação feminina não apenas pelo seu valor intrínseco para a própria Mulher mas principalmente pelo seu contributo para o progresso global da sociedade, através da educação «das futuras gerações d'homens». Alguns anos depois, na revista *A Mulher Portuguesa* da Associação de Propaganda Feminista, dirigida igualmente por Ana de Castro Osório, ao explicitarem-se a orientação e fins da publicação voltava a afirmar-se que:

«Encarando-a [a Mulher], igualmente, como educadora dos filhos e directora do lar e da familia - propagandaremos a sua instrução scientifica, pugnaremos por que ao seu espírito affectivo sejam desvendados os segrêdos da puericultura, da hygiene, da pedagogia e psicologia. Reclamaremos sempre a educação e a instrução práticas para a mulher, da escola elementar à superior - porque temos a convicção, profundamente arreigada, de que no dia em que êsse ideal fôr um facto entre nós, Portugal será uma Pátria mais bela, mais nobre ainda, mais forte, mais progressiva e justa!»¹⁶⁷

Maria Velleda era outra voz, um pouco mais intensa, nas suas reclamações em prol da instrução feminina como condição indispensável para a necessária libertação da mulher do manto de ignorância que ajudava a perpetuar a sua situação de subserviência na sociedade:

«Era bem necessário que se pensasse a sério em iluminar o cérebro da mulher do povo, mísera escrava acorrentada ao poste da sua ignorância, submetida á tirania do preconceito. Era preciso, emfim, que se tratasse de libertar a mulher, combatendo o analfabetismo, que, como está provado, é a causa principal das misérias dos nosso povo.

Temos perdido muito tempo, um tempo precioso em comentar as estatísticas, sem tirarmos d'elas uma lição proveitosa.

¹⁶⁶ *Sociedade Futura*, Setembro de 1902, nº 8, p. 7.

¹⁶⁷ *A Mulher Portuguesa*, Junho de 1912, nº 1, p. 2.

(...) É preciso que a mulher se instrua pela leitura – dizemos. Mas como? Se ela não sabe ler? Como, se as pessoas que sabem, ignoram o que devem e lhes convém ler?»¹⁶⁸

Esta posição era, pelo menos aparentemente, apoiada pelo novo regime. Os republicanos tinham tomado a Educação como uma das suas bandeiras maiores na luta contra a Monarquia e consideravam-na como uma prioridade para a emancipação do povo português e para o progresso social. A educação feminina fazia parte das suas preocupações, como se pode ler nas páginas do órgão oficioso do Partido Republicano Português, o jornal *O Mundo*:

«Da mulher depende extraordinariamente a formação do caracter do cidadão. Como mãe, como irmã ou como esposa, a sua influência directa sobre o espirito do homem constitue uma das suas maiores forças e cego será quem não vir o alcance dessa influencia na marcha social dos homens.»¹⁶⁹

Aliás, a aliança tácita do republicanismo a todas as causas que pudessem enfraquecer o regime monárquico e que demonstrassem a sua iniquidade social foi algo corrente até ao 5 de Outubro, só se fazendo uma certa “separação das águas” a partir do momento da instauração do novo regime e da sua necessidade de ordenar as muitas reivindicações de que fizera eco nas décadas anteriores. No caso dos direitos políticos das mulheres, essa ligação seria colocada em causa logo em 1911 com o “caso” Carolina Beatriz Ângelo, que ajudaria muito cedo a demonstrar como as elites (masculinas) republicanas estavam muito longe de considerar as mulheres como parte integrante do seu projecto de cidadania activa e participante em todas as instâncias da vida política.

E a permanência dessa visão da mulher como rectaguarda do mundo público masculino, é bem representada pelas ideias com quase um quarto de século de intervalo de deputados como José de Castro e Ribeiro de Carvalho. O primeiro apresenta as suas ideias em 1890 sobre o que deveria ser a Educação Feminina:

«Eu não conheço institutos que possam dar melhores resultados do que são esses que se destinam á educação da mulher.

Mas não se vá pensar que quero institutos para fazer d'ellas doutoras ou escriptoras.

(...) Uma senhora da alta sociedade póde e deve talvez saber francez, inglez, allemão, piano, etc; mas para a gente do povo tudo isto é zero, a não ser que a queiram dedicar ao professorado; mas querendo ser apenas dona de casa, não conheço nada mais prejudicial,

¹⁶⁸ Maria Velleda (1909), *A Conquista: Discursos e Conferencias*. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho, pp. 129-131.

¹⁶⁹ *O Mundo*, 5 de Janeiro de 1909, p. 5.

porque geralmente as mulheres n'estas condições tornam-se vaidosas e até indifferentes aos misteres do governo domestico.

Fallando n'este assumpto, aproveito a occasião para pedir ao sr. ministro da instrucção publica que não deixe de organizar esses estabelecimentos apropriados para educação de meninas, em conformidade com as tradições do paiz e com as necessidades que as alumnas tiverem, segundo a posição que occuparem. Esta medida é de alta conveniencia social.

Maistre dizia: «as mulheres não inventaram nem a algebra, nem o telescopio; mas fazem alguma cousa maior do que isto. É nos seus joelhos que se fórma o que ha de melhor no mundo: um homem de bem e uma mulher honesta».¹⁷⁰

O segundo apresenta em Março de 1914 um ambicioso projecto de criação de Institutos de Ensino Profissional e Doméstico para as mulheres, em todos os distritos, com objectivos bem claros e conhecidos relativamente ao que ele considerava ser a emancipação feminina:

«Não tratemos agora dum assunto, que em breve terá de preocupar a atenção dos homens públicos: o acesso da mulher a todas as profissões. Não pensamos agora no direito da mulher a uma participação igual ao homem na vida social e política – vasto problema de resolução difficil(...)»¹⁷¹

O que interessava era preparar as mulheres para outro tipo de funções que se consideravam as de maior prioridade no âmbito de uma desejável ilustração feminina:

«Cuidemos apenas doutro problema de fácil resolução imediata e que tenderá prática e beneficamente para a emancipação da mulher: prepará-la para a sua função suprema e principal – a maternidade; instrui-la para a sua ocupação mãos nobre – ser boa dona de casa; collocá-la em condições de ganhar a vida nas occupações mais próprias do seu sexo – quando, abandonada na vida, não consiga formar o seu lar.»¹⁷²

A visão aqui transmitida é que o lar continua a ser o lugar das mulheres que, só em situação de abandono, devem procurar uma ocupação que lhes permita ganhar a sua vida. A mulher é ainda vista como algo acessória para a vida da *res publica*; a sua cidadania ainda está longe de ser considerada necessária ou mesmo desejável. A sua educação para Ribeiro de Carvalho devia ter em conta o seu papel a desempenhar na esfera doméstica pois ela é o «ponto cêntrico do circulo da família»¹⁷³, uma das muitas fórmulas mais ou menos sofisticadas e/ou subtis usadas para, elogiando na superfície a população feminina, a afastar dos assuntos tidos como exclusivamente masculinos, com especial relevo para a participação na vida política.

¹⁷⁰ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão de 28 de Junho de 1890, p. 924.

¹⁷¹ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão de 26 de Março de 1914, p. 5.

¹⁷² *Ibidem*.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 6.

Joaquim Ribeiro de Carvalho não deixa de apresentar um plano de estudos quase enciclopédico para as futuras alunas dos Institutos a criar, identificando quinze matérias que vão desde o método de escolha da casa de habitação até ao canto coral, passando por princípios de contabilidade e escrituração, alimentação racional e mesmo de lavagem e «engomadura» de roupas brancas, em todo um programa destinado a criar a dona de casa, a mãe e a esposa perfeitas¹⁷⁴.

A verdade é que este plano de estudos não está muito longe do que é proposto alguns anos depois por Emília de Sousa Costa, figura ligada a algumas iniciativas do movimento feminista, que também parece optar por uma posição conservadora em relação à educação feminina, que continua a considerar útil enquanto formação indispensável às futuras mães. No entanto, apesar do carácter tradicional do seu projecto de Economia Doméstica, a autora depois espera que das futuras mães o desempenho de um papel bem mais ambicioso na educação inicial, moral e intelectual, dos seus filhos:

«Às mães compete criar nos seus filhos o respeito por tudo quanto é grandioso e nobre e o desprezo por tudo quanto é baixo, ou aviltante.

Inmcutir-lhes o amor da Pátria e o amor da humanidade, sem os quais não há grandeza de Animo, nem verdadeira Coragem, nem Abnegação perfeita - trilogia bendita que distingue os heróis do civismo e os da virtude.

E criar o gosto pela instrução literária e profissional, nos filhos de ambos os sexos, fazendo-lhes ver quanto é nociva a ignorância»¹⁷⁵

Como tudo isto seria possível ser feito por quem apenas tivesse uma formação na área das condições de escolha de uma casa, da higiene individual, do vestuário, da alimentação, da administração doméstica, da jardinagem, da enfermagem e da decoração da habitação, é que ficamos sem saber ao certo. Aliás chega-se mesmo a afirmar que «a possível falta de cultura adequada, muitas vezes é substituída pelo instinto maternal que o amor afina e subtiliza.»¹⁷⁶

Mas nem todos pensavam assim. Na sessão do Senado em que se apresentava um projecto de lei visando a reorganização do Instituto Feminino da Educação e Trabalho de que era autor o deputado José António Arantes Pedroso, António Xavier Correia Barreto, Presidente do Senado, aproveitaria a ocasião para deixar expresso o seu apoio ao aperfeiçoamento da Educação Feminina:

¹⁷⁴ *Ibid.*, pp.4-18.

¹⁷⁵ Emília de Sousa Costa (1918), *Economia Doméstica*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, p. 184.

¹⁷⁶ Idem (1923), *A Mulher – Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Álvaro Pinto Editor, p. 88.

«(...) tempo é já de se afirmar desassombadamente, embora tenhamos de incorrer nas fúrias e más vontades de qualquer poetastro destituídos de bom senso e abarrotados de insânia ou de destampadas preciosas ridículas, para as quais nunca será demais o flagelo molieresco, que a mulher não pode, nem deve continuar a ser, com a aquiescência dos poderes constituídos, o dixe capitoso que atraia a luxúria do homem, nem a bonecca caprichosa, fútil, incapaz de arcar com as responsabilidades da sua nobilíssima e egrégia missão.

Tempo é já de, pela experiência, se demonstrar irrefutavelmente o dispautério que, como muitos outros dispautérios, se tem imposto quási como um dogma, da asserção de que a mulher instruída é a menos apta para desempenhar as funções que na família e na sociedade lhe cabem (...) A mulher instruída e sãmente educada há-de ser melhor e mais do que a não enriquecida com os resultados da educação racional (...).»¹⁷⁷

Mas nem sempre algumas boas vontades e alguns belos discursos chegam para fazer alterar ou acelerar decisivamente a evolução dos fenómenos sociais. E um dos principais problemas da propaganda feminista em favor da educação das mulheres nas primeiras décadas do século XX é que tende para se espraiar na justificação das suas vantagens e na enumeração dos seus objectivos sociais, sendo que as suas propostas concretas, para além do combate ao analfabetismo feminino e da remoção dos obstáculos ao acesso feminino a todos os níveis de ensino, são muito escassas e parecem oscilar entre a simples adesão ao princípio da Coeducação no Ensino Primário e a cedência a um modelo diferenciado de formação para a maioria das raparigas ao nível dos estudos secundários, assumindo que devem existir diferenças entre o que é ensinado aos rapazes e à maioria das raparigas.

Nas vésperas da implantação da República, nas páginas de *O Jornal da Mulher*, dirigido por Albertina Paraízo, repetia-se este tipo de argumentação em que a educação feminina parece justificar-se pelas vantagens que traria para a gestão doméstica do lar familiar. No fundo, é como que uma contrapartida, uma espécie de *trade-off*, que se propõe: a promoção do acesso feminino à Educação em troca de um melhor desempenho em casa das esposas e mães:

«Se na verdade, existem ainda espíritos que entram em profiados [*sic*] combates contra a emancipação feminina, não é menos certo que todos comprehendem que a obra de culto e de ternura que deve ser o *ménage* pertencerá á mulher que mais inteligentemente soube impregnar a atmosphaera em que vive, do perfume do seu sentimento artístico.»¹⁷⁸

Por outro lado, se existia algum projecto de “educação republicana” da Mulher, os seus contornos estavam longe de ser consensuais ou só o eram naquilo que mantinha uma concepção tradicional da participação feminina na vida social e política. Em relação ao regime substituído talvez a maior diferença fosse a crença de, em virtude das consequências

¹⁷⁷ *Diário das Sessões do Senado*, sessão de 15 de Março de 1917, p. 15.

¹⁷⁸ *O Jornal da Mulher* (1910), nº 1, 5 de Julho de 1910, p. 2.

regeneradoras atribuídas à revolução republicana, o Estado ter capacidade de promover um sistema educativo eficaz, coisa que os responsáveis ao mais alto nível pelo regime anterior já não acreditavam ser possível:

Agostinho de Campos, o último Director-Geral da Instrução Pública da Monarquia, que se demitiria, nas suas palavras, «logo que a República chegou ao Ministério do Reino, na figura do sr. António José d'Almeida»¹⁷⁹ era um dos que desconfiavam, mais do que das virtudes da educação feminina, capacidade de ser o Estado a desenvolver essa acção de forma positiva. Ainda de acordo com o seu testemunho tinha sido essa crença que transmitira a Ana de Castro Osório, na sequência da publicação de um dos seus livros em defesa da educação feminina:

«Não confie ao Estado a missão de educar a mulher portugueza. O estado, educador medíocre em tôda a parte, é em Portugal absolutamente incapaz de educar, porque é, êle próprio, a negação de tôda a sinceridade...Nas suas escolas, de alto a baixo, êle não tem feito senão desmoralizar e inutilizar os nossos filhos. Deixêmo-lo entregue, já que assim é preciso, a essa meritória tarefa, mas não o encarreguemos também de poluir-nos as filhas.»¹⁸⁰

Em relação aos estudos secundários da mulher, o diagnóstico/previsão de Agostinho de Campos quanto às possibilidades do novo regime também não revelava muitas esperanças; para ele, os liceus femininos criados pelo Estado apenas iriam servir para facultar o acesso à educação às filhas das classes sociais mais baixas, porque as que tinham mais posses iriam fugir do sistema público:

«Os liceus femininos que o govêrno crie, organize e administre à semelhança dos masculinos, poderão povoar-se de raparigas de famílias pobres, das classes operárias ou da mais pequena burguesia, sobretudo se a matrícula for gratuita ou muito módica e se lhes acenarem, como é costume indígena, com a vantagem final de qualquer colocação, mais ou menos parasitária ou burocrática. A clientela burguesa mais elevada, a das *melhores famílias*, como é de seu uso dizer-se, isto é: aquela que ao Estado democrático mais convém neste momento atrair para uma educação moderna e laica que ele oriente e vigie de alto – é inútil contar com ela, porque fatalmente preferirá tudo à contingência de entregar as filhas a educadores que não escolheu e em que, por bom instinto, não confia.»¹⁸¹

Para além de revelar uma visão que considera que as classes “de topo” da sociedade não estavam interessadas numa educação pública para as suas filhas, Agostinho de Campos transmite a ideia de que o Estado pretende tutelar a educação secundária das raparigas, como

¹⁷⁹ Agostinho de Campos (1919), *Educar – Na Família, na Escola e na Vida*. Lisboa/Rio de Janeiro: Livraria Aillaud e Bertrand/Livraria Francisco Alves, pp. 91-92.

¹⁸⁰ *Idem, ibidem*, p. 101.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 102.

a dos rapazes, meramente com uma finalidade política, de controle ideológico. O que, de algum modo, sendo verdade para os rapazes, para as raparigas o seria menos, exactamente porque a República não reservava – apesar da aliança de conveniência com o feminismo e de algumas proclamações retóricas de grandes princípios – um papel à Mulher muito diferente do que ela tinha desempenhado nas últimas décadas da Monarquia.

Desde cedo se declara que a concessão de direitos políticos às mulheres não é uma prioridade e, numa estratégia antiga destinada a aliciar os espíritos femininos pela lisonja, tenta demonstrar-se que a cidadania activa está longe de ser a melhor opção e de ser o que mais se adequa à mítica natureza feminina.

«Relativamente aos direitos políticos, ardentemente reclamados pelas sufragistas (...) eu recordarei, para as que constituírem família, o que já disse na influência indirecta que a mulher pode ter, aconselhando o marido e educando os filhos. E ás que a não constituírem, sem pôr em dúvida esses direitos, eu perguntarei, contudo, qual será melhor para elas, se o isolamento silencioso do gineceu, (...) se o turbilhão revoltado da rua ou da praça pública, onde as gotas dos telhados manchariam depressa a alvura das suas matinées e as rajadas de vento descomporiam o plissado dos seus vestidos?»¹⁸²

A conclusão era óbvia, em teoria a mulher tinha toda a legitimidade em reclamar direitos políticos iguais aos dos homens, mas no concreto, na situação de uma sociedade portuguesa apresentada como «politicamente corrompida até á medula», a mulher devia escusar-se a ter obrigações políticas¹⁸³. No fundo, os protagonistas do novo regime não tinham uma atitude muito diversa da que, um quarto de século antes, Maria Amália Vaz de Carvalho tinha denunciado, sublinhando em termos fortes e claros a sua evidente duplicidade e hipocrisia:

«D'um lado querem conservar-nos n'uma plana muito inferior á sua, como illustração, conhecimentos, intelligencia, isto para que nunca nos venha á idéa aspirar á perfeita igualdade dos direitos e dos privilégios; d'outro lado exigem de nós prodígios de virtude, de abnegação, de paciência, do que só são capazes as almas bafejadas pelo sopro ideal da eterna Perfeição.»¹⁸⁴

A oposição à educação feminina surgia muitas vezes onde menos seria de esperar. É curioso, e não deixa de ser paradoxal, que alguns dos mais distintos representantes das tendências mais progressistas em termos sociais, arautos da defesa dos direitos dos trabalhadores e do sindicalismo, continuassem a apresentar uma visão bastante conservadora do papel social da

¹⁸² Abílio Barreiro (1912), *Feminismo (principalmente do ponto de vista do ensino secundário)*. Porto: Typographia da Empresa Litterária e Tipográfica, pp. 70-71.

¹⁸³ Idem, *ibidem*.

¹⁸⁴ Carvalho (1887), p. 10.

Mulher e da concepção da educação feminina, como se temessem a concorrência feminina em esferas de actividade que preferiam manter como monopólio masculino. Em Outubro de 1916, nas páginas do *Germinal*, periódico dirigido por Emílio Costa, elogiava-se a iniciativa de um liceu feminino da capital de realizar um exposição de trabalhos de labores das alunas com a seguinte argumentação:

«(...) se a todas as alunas fôr ministrada uma educação artística, como a de que são prova alguns trabalhos expostos, como tipos, a futura mulher educada no Liceu de Maria Pia cumprirá uma das suas mais nobres e elevadas missões: a de ser “artista do lar”.»¹⁸⁵

Mesmo o discurso feminista temia ir muito além do que era pacificamente aceite como reivindicações “respeitáveis”. A ousadia era muito relativa pois, no fundo, o movimento feminista nos primórdios do século XX ansiava mais pela respeitabilidade e pela boa-vontade do poder instituído do que por uma estratégia mais radical de afrontamento. Olga Morais Sarmiento de Oliveira descreve a forma como as feministas eram encaradas pelas camadas mais conservadoras da sociedade:

«O ser-se *feminista*, em Portugal, é uma coisa que aterra e que afugenta os homens da nossa sociedade... Parte-se da ideia errada que a mulher que defenda a sua causa, que trate d’esse problema social, de si muito complexo, que essa creatura deve ser uma desequilibrada, que há de usar um chapéu *canotier*, *bengalla* e *collarinho*.»¹⁸⁶

Talvez por não quererem ser vistas como aberrações ou como menos femininas na sua natureza e inclinações, acabando assim por assumir muitos dos preconceitos sociais que lhes tolham a acção e a hipótese de sucesso, as feministas portuguesas de início do século XX mantêm-se sempre numa atitude de relativa conciliação, mesmo as tendências ligadas às reivindicações sufragistas que em outras paragens tendiam a entrar em conflito aberto com as autoridades¹⁸⁷.

Se nas duas primeiras décadas do novo século o movimento feminista ainda apresenta algum vigor, mesmo se com escassos resultados para além da nova legislação sobre a família de 1911 que atribui uma maior protecção à mulher, isso vai desvanecer-se com o avançar do tempo, com as organizações feministas a perderem capacidade de mobilização e a não

¹⁸⁵ *Germinal* (1916), nº 8, p. 247.

¹⁸⁶ Olga Morais de Sarmiento da Silveira (1906), *Problema Feminista*. Lisboa: Typographia de Francisco Luiz Gonçalves, p. 8.

¹⁸⁷ Na Inglaterra, o número de sufragistas que tinham sido presas nos anos de 1913 e 1914 ultrapassava o milhar; cf. Bonnie S. Anderson e Judith P. Zinsser (1988), *A History of their Own – Women in Europe from Prehistory to the Present*. Londres: Penguin Books, vol. 2, p. 365.

conseguirem ultrapassar com sucesso as atribulações que sacudiram o país nos anos finais dessa década, ao verem a sua base de apoio e recrutamento muito circunscrita em termos sociais, para além de se dar a deserção ou afastamento de muitas militantes, mais ou menos influente e activas no movimento. O balanço traçado está longe de ser animador no imediato pós-guerra, seja para a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas como para a Associação de Propaganda Feminista¹⁸⁸.

Em especial os efeitos da Grande Guerra de 14-18, com destaque para as clivagens internas entre guerristas e anti-guerristas, com reflexos no interior do já de si reduzido movimento feminista, conduziria a dissensões várias e a conflitos que extremaram posições, levando mesmo à transfiguração da natureza do discurso de personalidades como Ana de Castro Osório, subitamente permeável a uma ideologia nacionalista e defensora da preservação da “raça”¹⁸⁹, antes estranha ao seu discurso principalmente vocacionado para a defesa da criança, da mulher e da família.

Maria Clara Correia Alves, uma das vozes activas no período que se pode considerar áureo do feminismo português de primeira vaga¹⁹⁰, não hesitaria em fazer um balanço muito desanimado(r) da situação vivida:

«Em Portugal a questão feminista praticamente não existe.

O que há, pelo menos nos meios intelectuais, é a convicção da necessidade de libertar o mundo feminino dos preconceitos e das superstições que a têm tiranizado durante séculos.»¹⁹¹

E se afirmava a urgência de integrar a mulher no seu papel social, defendendo por exemplo a inteira liberdade do trabalho, não deixava de afirmar que a vida do lar era a função principal da mulher para o engrandecimento da sociedade e para a regeneração da raça¹⁹².

Na década de 20 ainda se verificam algumas movimentações feministas ligadas à Educação, dinamizadas principalmente por Adelaide Cabete, que culminam em 1924 na realização do *Primeiro Congresso Feminista e da Educação*, de que Arnaldo Brazão faz um entusiasmado balanço¹⁹³, mas é inegável que as vozes feministas estavam em declínio, acompanhando a própria desagregação do regime republicano, ao qual estavam muito ligadas desde as suas origens. Embora no plano dos costumes, os anos 20 trouxessem importantes transformações

¹⁸⁸ A este propósito são essenciais as conclusões dos estudos de João Esteves sobre algumas das principais organizações feministas deste período. Cf. João Esteves (1991, 1998).

¹⁸⁹ Emonts (2001), pp. 250-253.

¹⁹⁰ Cf. Esteves (1991), p. 250.

¹⁹¹ Maria Clara Correia Alves (s/d), *Féminisme (toujours et encore)*. Lisboa: Imprensa de Manuel Lucas Torres, p. 13.

¹⁹² Idem, *ibidem*, p. 27.

¹⁹³ Arnaldo Brazão (1925), *Primeiro Congresso Feminista e da Educação: Relatório*. Lisboa: Edições Spartacus.

para a vivência urbana feminina e para o relacionamento entre os dois sexos que poderiam traduzir alguma vitória das teses feministas, isso não parece ter correspondência no discurso produzido pelas suas defensoras. A “Nova Mulher” dos anos 20 está mais preocupada com as questões da Moda e com a cópia dos modelos de comportamento que começam a divulgar-se através do cinema do que com debates sobre as virtudes da educação. Assim se justificava a revista *Vida Feminina* quanto a uma linha editorial que fugia ao debate de questões políticas:

«A mulher entre nós já não é a ignorante tímida nem quer ser a feminista ousada. Á mulher portuguesa falta-lhe em audácia selvagem o que lhe sobra em virtude e sentimentalismo. A portuguesa será sempre a mãe, a esposa, a educadora, anjo do lar, companheira doce e amorosa do homem, sua auxiliar precioso [sic] na luta pela vida. Ela não aspira á catedra. Ela dispensa o voto, ela tem um profundo desdem pelos pretensos direitos que desde que l’hos dessem para nada lhe serviriam. Não. O que a mulher quer é ser feliz. O que a mulher quer é gosar na tranquilidade domestica aquela paz de que o ceu é espelho.»¹⁹⁴

As próprias vozes femin(ist)as vão perdendo gradualmente a sua anterior unidade. Emília de Sousa Costa que não hesitava afirmar-se “uma autêntica feminista” não deixa de afirmar sobre as aspirações que reclamavam pelo aprofundamento da educação secundária das mulheres que «logo que a educação e o ensino nesses estabelecimentos não se alicerceie na domesticidade, no amor do lar, se não aproxime da vida íntima e afectuosa da família (...) será provável que forneçam á sua clientela fundos poços de sabedoria profusa de nos deixar estarecidas de pasmo, mas nunca apreciáveis cidadãos.»¹⁹⁵

Aurora Teixeira de Castro, por seu lado, em texto de 1916, reeditado numa compilação de textos seus, já anteriormente divulgados em diversos jornais, volta a afirmar que «a mulher não deve perder ocasião de bem se instruir, não deve cuidar apenas de modas e vestidos, porque a mulher da nossa época deve ser antes um obreiro da regeneração social, do que um *bibelot* do lar.»¹⁹⁶

Mas feministas vão ganhando consciência da lentidão de todo o processo e da insuficiência ou ineficácia da acção do novo regime. No número inaugural da revista *A Semeadora*, propriedade da «Emprêsa de Propaganda Feminista e Defêsa dos Direitos da Mulher», em Julho de 1915, o tom é bem diverso das inflamadas reivindicações de apenas uma década antes, sendo visível a resignação a uma atitude de maior paciência.

¹⁹⁴ *Vida Feminina*, 22 de Junho de 1925, nº 2, p. 1.

¹⁹⁵ Emília de Sousa Costa (1923), pp. 88-89.

¹⁹⁶ Aurora Teixeira de Castro (1927), *Semeando*. Lisboa: Empresa Literária Fluminense, p. 169.

«Nós, as mulheres, bem ao contrário do que julgam os que nos prestam as qualidades e os defeitos que mais prazer lhes dão, somos em geral menos sujeitas a ilusões do que os homens. Pacientes, porque a educação assim nos fez; perseverantes porque não podendo dirigir abertamente o nosso destino, é-nos forçoso aguardar as mil circunstâncias fortuitas que nos auxiliem a realizar o que desejamos (...). Nós, pessoalmente, não temos, nem nos lembra que tivéssemos jámais, a fé ardente e cega dos iluminados; antes nos parece que sentimos sempre a certeza do longo caminho a percorrer, monótona e serenamente sem a esperança deslumbradora e consoladora de atingir o fim.»¹⁹⁷

Por outro lado, uma das razões nem sempre abertamente assumidas para a oposição a (ou para a não concessão de) direitos políticos às mulheres, assim como para a criação de obstáculos a uma igualdade de tratamento no sistema educativo e ao longo do seu trajecto escolar, passava pela latente questão da desconfiança quanto às consequências do convívio de indivíduos de ambos os sexos em ambientes restritos, a partir do início da puberdade, ou mesmo antes. O que é assumido, na prática, é que os indivíduos não estão preparados para um convívio natural entre os dois sexos.

O senador José de Castro, quando da discussão em Março de 1913 de um aspecto da legislação referente à coeducação, argumentaria que:

«Os sexos tem fisiológica e psicológicamente, e até intelectualmente, características tam profundas, que não devem confundir-se na educação. A mulher deve ser educada de modo que se faça dela não um ente piegas, mas o encanto da família e da sociedade, porque a sua delicadeza de sentimentos assim o pede. O homem não é feliz e hão se sente satisfeito, se não é acompanhado por uma mulher; se não encontra na sua casa carinho, delicadeza, afeição, mimo, êsse mimo que a mulher inteligente, dona da sua casa, sabe proporcionar.»¹⁹⁸

E a longa luta em torno da coeducação passaria, em muito, por aqui. Os defensores das suas vantagens esgrimem argumentos de natureza pedagógica e social, parecendo ignorar a questão que mais preocupa os que se lhe opõem: ou seja, a oculta, mas sempre presente questão sexual, disfarçada sob os mantos de uma conveniente questão “moral”. À questão da pretensa necessidade de defender a moralidade, responderia, na mesma sessão do Senado Ladislau Piçarra, alegando com os conhecidos abusos existentes em instituições destinadas a um só sexo, particularmente internatos:

¹⁹⁷ A *A Semeadora*, Julho de 1915, nº 1, p. 1.

¹⁹⁸ *Diário das Sessões do Senado*, sessão de 4 de Março de 1913, p. 11.

«Nós, para julgarmos desta magna e delicada questão, temos de ir estudá-la em estabelecimentos unisexuais e mixtos, e ver quais são os resultados que se colhem da educação, sendo, como é, ministrada a um só sexo ou ministrada a ambos.

Em Portugal está estabelecido um e outro sistema, mas, por assim dizer, ainda não começaram a fazer-se sentir os seus efeitos, porque estamos ainda no início da experiência; mas lá fora já êsses efeitos se estão fazendo sentir na prática, dum modo benéfico.

Os grandes pedagogistas dizem que a moralidade só pode ganhar com a coeducação.

E na prática da coeducação que o desenvolvimento de certos sentimentos melhor se faz.

Se formos estudar a vida escolar na generalidade dos internatos, ficaremos apavorados com certos factos que ali se praticam sob o ponto de vista moral.

Isto pelo lado da moralidade.

Dispensamo-nos de fazer a narração desses factos, mas o que não deixarei de afirmar é que, no último Congresso Internacional de Higiene Escolar, se apresentaram memórias admiravelmente bem concebidas nesse sentido, mostrando os perigos dos internatos onde se reúnem elementos dum só sexo.»¹⁹⁹

Mas José de Castro não se deixava demover facilmente das suas posições e em seu favor evocaria as teorias antropológicas, então muito em voga, sobre as características específicas de cada raça, em termos de desenvolvimento fisiológico e temperamento:

«Direi, no entanto, que, se a moralidade se ressentir da existência de escolas dum só sexo, com muito mais razão ela se ressentirá da reunião dos dois na mesma escola.

V. Exa. sabe que a nossa raça tem um feitio completamente diverso das raças do norte. Um rapaz do norte de 26 ou 27 anos não se pode comparar com o de Espanha, Itália ou Portugal. A nossa raça tem qualidades passionais muito mais extensas e intensas do que propriamente as raças do norte. Por conseguinte, parece-me que o sistema da coeducação não deve dar entre nós grandes resultados.»²⁰⁰

Mesmo alguns dos intervenientes nestes debates que, hesitantes entre uma posição e outra, concedem quanto à possibilidade da coeducação em alguns níveis de ensino, desaconselham-na com toda a clareza para os estudos secundários, não por nenhuma razão pedagógica em particular, mas porque essa realidade seria problemática e difícil de gerir:

«É para o ensino secundário que tem convergido todas as atenções; e é relativamente á época da puberdade, dos 12 aos 13 anos, que a discussão se tem tornado mais acêsa.»²⁰¹

A aparente crença na incapacidade humana para dominar as suas pulsões é evidente e, mesmo admitindo-se um comportamento natural diferente conforme os sexos, em que o modelo dominante afirma ser a mulher mais passional e vulnerável às tentações e o homem mais racional, a verdade é que depois se tem dificuldade acreditar na capacidade masculina para se

¹⁹⁹ Idem, *ibidem*, pp. 12-13.

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 13.

²⁰¹ Barreiro (1912), p. 63.

conter e concentrar perante a presença feminina. Só assim se compreende alguma repetição dos argumentos contra a presença feminina nos Liceus e na Universidade como sendo disruptora do ambiente, lado a lado com o perfilamento dos preconceitos sociais tradicionais atribuídos ao mundo rural contra a educação conjunta de rapazes e raparigas, mesmo se esse tipo de preconceitos nem sempre tem correspondência na observação das rotinas quotidianas da ruralidade²⁰².

Em 1922, o deputado Torres Garcia intervém na sessão de 29 de Maio da Câmara dos Deputados, no sentido de suspender alguma legislação em vigor na área educativa (da reforma de 1919), nomeadamente no que se refere à coeducação, justificando isso com a inadequação da medida à realidade nacional e a repulsa que muitas famílias demonstrariam em relação a tal solução:

«Também por essas aldeias de Portugal os pais têm repugnância de consentir na coeducação, na mistura dos dois sexos na mesma escola, inovação esta que se torna perigosa para a moralidade, sendo este um dos casos em que, não duvido afirmar, a escola, tal como está, em vez de educar corrompe. E a coeducação mais perigosa se torna quando o professor é desleixado na fiscalização da escola ou quando, pelos seus maus costumes, o próprio professor corrompe com os seus exemplos.»²⁰³

No dia seguinte, o deputado Tavares Ferreira procuraria refutar esta argumentação, assim como a do deputado católico Dinis da Fonseca, evocando a antiguidade do ensino primário em escolas mistas, assim como os números disponíveis sobre a frequência feminina de alguns liceus de Lisboa:

«Sr. Presidente: disse-se também aqui que por virtude da reforma de 1919 é que as escolas primárias estão em grande parte desertas.

Ora isto não é exacto.

Se pegarmos nas estatísticas que temos, embora imperfeitas, verificamos que a diminuição da frequência escolar nas escolas primárias se torna sensível desde 1915 para cá, e a reforma só se publicou em 1919.

Mas essa diminuição de frequência não se nota apenas nas escolas primárias.

Nos liceus também desde 1917 a frequência escolar tem diminuído.

Apontou-se como consequência disto a coeducação dos sexos.

Contudo a coeducação não é nova.

Existe há muito tempo nas nossas escolas primárias, denominadas mixtas, e nunca se verificou que ela tivesse dado maus resultados.

²⁰² Existem evidentes especificidades dos papéis sexuais de homens e mulheres no mundo rural, mas nem sempre isso significa uma recusa da convivência entre homens e mulheres no mesmo espaço ou uma demarcação rigorosa de todas as tarefas. Cf. João de Pina Cabral (1989), *Filhos de Adão, Filhas de Eva: A visão do mundo camponesa do Alto Minho*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 109-110.

²⁰³ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão de 29 de Maio de 1922, pp. 18-19.

Mas há relutância da parte das famílias em mandarem os seus filhos às escolas por causa dessa coeducação?

Não me parece, e devo até dizer que se verifica num liceu êste caso curioso: dominados por êste receio de que a morai podia sofrer com o regime da coeducação, os nossos homens públicos criaram liceus femininos, fundando em Lisboa o Liceu de Garrett, ao tempo que o Liceu de Pedro Nunes tinha apenas 4 alunas. Pois êsse liceu feminino, tendo ao princípio mais de 800 alunas, viu o ano passado baixar a sua frequência para menos de 500 alunas, ao passo que a frequência feminina do Liceu de Pedro Nunes subiu a mais de 80 alunas.

Respondendo ao Sr. Deputado católico Dinis da Fonseca, citarei apenas o facto de na catequese existir essa coeducação, visto que a doutrina cristã e conjuntamente ministrada aos dois sexos.

Não compreendo, portanto, que a moral perigue com a coeducação na escola, e não corra iguais perigos na igreja.»²⁰⁴

Que a alegada “repugnância” seja indirectamente contrariada pelos pedidos das populações para a criação de escolas mistas desde o século XIX, veremos mais adiante quando acompanharmos o processo de crescimento da rede escolar pública nas primeiras décadas de Novecentos, principalmente graças à expansão do número de estabelecimentos destinados ao sexo feminino ou, em alternativa, aos dois sexos.

Mas também é verdade que muito, ao nível das mentalidades, da organização da própria sociedade, a começar pela legislação, estava pensado ainda no masculino, como se constata na impossibilidade de nomear uma servente para uma escola feminina em 1913, pois na lei aplicável se determinava que quem fosse provido do lugar tinha de ter cumprido a lei do recenseamento militar.

Na sequência da apresentação de uma proposta de lei do deputado Aresta Branco, o seu colega deputado Pires dos Campos bem afirma que a haveria «toda a vantagem em que o pessoal das escolas femininas seja constituído por mulheres»²⁰⁵ mas a verdade é que legislação em vigor não o permitia, a menos que se contornasse um dos quesitos legais previstos o que daria origem a recursos por parte de quem se sentisse lesado, como tinha acontecido na Escola Industrial Josefa de Óbidos, para a qual o Supremo Conselho de Administração Financeira do Estado tinha inviabilizado a nomeação de uma antiga aluna para o cargo de servente.

Em suma, no primeiro quartel do século XX conjugam-se diversas tendências, no plano dos discursos teórico e legislativo, em relação à necessidade e características da Educação Feminina. Em seu favor temos um conjunto de argumentos e propostas que, criticando a permanência de um elevado analfabetismo feminino como uma injustiça social inadmissível, hesitam entre apontar como principal vantagem os ganhos das mulheres enquanto futuras

²⁰⁴ Idem, sessão de 30 de Maio de 1922, p. 10.

²⁰⁵ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão de 8 de Maio de 1913, p. 5.

esposas e mães e destacar as vantagens em matéria de cidadania. Significa isto que, na sua maioria, o(a)s defensore(a)s da educação feminina preferem uma estratégia, suavemente reformista, de aliciamento e de não confronto aberto com os equilíbrios sociais existentes em vez de optar por uma via de mais aberto desafio ao poder e de reclamação de direitos cívicos activos para a mulher, para o que a educação era condição tida como essencial.

A Educação Feminina, primária ou secundária, é apresentada como uma forma de aperfeiçoar o desempenho das mulheres nas suas funções sociais e familiares tradicionais e só acessoriamente como um instrumento para alcançar um novo tipo de posições na sociedade e, muito menos, como alavanca para aceder à arena da vida política. Ressalvando as devidas excepções que obviamente existiram, o direito à educação não era apresentado como o caminho para a mulher se tornar uma cidadã activa, mas apenas como uma forma de a tornar mais capaz de educar os seus filhos e futuros cidadãos, ao permitir afastá-la da influência nefasta dos preconceitos e das crenças vistas como irracionais.

Vozes masculinas como a de Adolfo Lima, lúcidas e encarando a realidade como ela é e não como representação de um ideal, são, apesar dos progressos, ainda singulares e minoritárias:

«Mas a mulher não é toda a vida mãe; e muitas não o são nunca. (...)

A maioria só casa entre os vinte e trinta anos, e, passado o período da criação, muitas mulheres há que vivem longos anos ainda.

Muitas, por viuvez ou abandono, são obrigadas a trabalhar para viver.

Portanto, a educação, que só pensasse em fazer da mulher a criadeira da prole, falharia para os casos em que ela é, ou está, privada de ter filhos, e tornaria um ser social, por natureza, num ser anti-social, parasitário, essa *eterna criança*, essa *eterna protegida*.

O homem faz da mulher um 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*.»²⁰⁶

Entre a Monarquia e a República, a necessidade da Educação Feminina para os protagonistas do poder político só muda parcialmente de fundamento, mas não de objectivo quanto aos papéis femininos tradicionais. Os republicanos encontram na educação uma forma de afastar as mulheres da influência das tradições conservadoras e, em especial, de uma maior ligação à religião e à Igreja, mas não pretendem com isso uma debandada feminina dos lares familiares e a sua entrada em força em áreas profissionais ainda encaradas como exclusivamente masculinas e muito menos na esfera da vida pública como cidadãs com direitos equivalentes aos dos homens.

²⁰⁶ Adolfo Lima (1925), “A Educação da Mulher” in *Educação Social - Revista de Pedagogia e Sociologia*, nº especial *A Educação da Mulher*, 2º ano, nº 3, p. 89.

Contra a expansão da Educação Feminina persiste uma frente heterogénea de argumentos e interesses, desde quem a recusava por uma questão de princípio, por arraigada crença na inferioridade intelectual feminina e na sua natural incapacidade para o pensamento mais abstracto, aos que se lhe opunham por questões morais resultantes, não necessariamente das anteriores crenças, mas da defesa de um modelo social que reservava à mulher as funções domésticas para as quais não precisavam de níveis de instrução acima de um módico mínimo. Partilhando parte dos argumentos e posições dos grupos anteriores, havia ainda quem já parecia entrever que o alargamento do acesso à educação, levaria as mulheres, mais tarde ou mais cedo, a ter legitimada a justificação para aceder a outras esferas da vida social, profissional e política. Daí o interesse em justificar uma diferenciação do ensino entre os indivíduos de ambos os sexos, aqui já não apenas por questões “morais”, mas principalmente por questões práticas pois, canalizando a educação feminina para domínios específicos, afastariam as mulheres do acesso a essas esferas.

Quando o regime republicano se debate com convulsões internas cada vez mais próximas de um estertor final, é difícil considerarmos até que ponto qualquer uma das anteriores posições, dos dois lados da barricada, se pode considerar dominante. Se é verdade que as reclamações feministas ou simpáticas para com a causa da educação feminina estão em evidente retracção perante a investida de uma reacção tradicionalista e conservadora que se lhe opõe ou que, pelo menos, propõe um programa minimal para a sua instrução, também não é menos verdade que a vitória conservadora se vai limitar ao plano do discurso, já que a efectiva evolução da situação não podia ser invertida.

O curioso paradoxo que se instala é que, como será demonstrado ao longo da análise dos dados disponíveis para uma sempre relativa “medição” da progressão feminina, o desenrolar quotidiano dos fenómenos sociais se revela, e não só neste caso, razoavelmente constante imune às inflexões e acelerações discursivas. Tal como os entusiásticos arroubos do feminismo e do republicanismo não tinham conseguido espalhar a luz da instrução pelas gentes e terras de um Portugal analfabeto, também as reservas e as inflamadas reprovações do refluxo conservador e autoritário quanto á obra da República não conseguiriam inverter o que já estava em movimento.

2.2 – Os Números

Ao longo das primeiras décadas do século XX, a qualidade das estatísticas portuguesas ainda tem muitas deficiências, os seus critérios oscilam, a publicação nem sempre é regular mas,

apesar desses obstáculos, existe um progressivo esforço por recolher e disponibilizar um vasto conjunto de informações quantitativas, mas não só, que deviam servir, não apenas para informar o público, mas principalmente para servir de base para o estudo dos especialistas. É nesse contexto que desde os últimos anos do século XIX começam a surgir com alguma regularidade publicações com séries de dados sobre a Educação, para além das compilações contidas nos recenseamentos da população e no *Anuário Estatístico*, o qual nem sempre respeitava a anunciada periodicidade anual.

A divulgação de estatísticas sobre os Ensinos Primário e Secundário torna-se uma aparente prioridade ainda durante o regime monárquico que tem continuidade durante a República. O mesmo se passa com a criação de diversas publicações, desde boletins oficiais a anuários de variadas instituições de ensino (Liceus, Escolas Normais, Universidades, ocasionalmente mesmo estabelecimentos de ensino elementar), que se ocupam em fazer o relatório das suas actividades e divulgar os seus níveis de frequência.

A origem desta preocupação pode encontrar-se principalmente no esforço que os organismos estatais centrais ligados à área da Instrução Pública desenvolvem no sentido de recolher essa mesma informação junto tanto de autoridades locais como das instituições em causa. Muita dessa informação primária ia sendo acumulada pelos serviços competentes (do Conselho Superior de Instrução Pública às várias Direcções-Gerais envolvidas, tanto no Ministério da Tutela como no das Finanças) e hoje também se encontra acessível²⁰⁷ e pode ser comparada, por vezes com resultados curiosos, com as estatísticas públicas oficiais.

2.2.1 – As Primeiras Letras

Ao contrário da generalidade das nações da Europa setentrional, os níveis de alfabetização em Portugal, e especialmente da população feminina, eram extremamente baixos e, em termos comparativos, ainda menos animadores do que os da restante Europa mediterrânica. As comparações internacionais só acentuavam a péssima situação e estudos recentes sobre a evolução da literacia feminina até ao período da Primeira Guerra Mundial na Europa demonstram como ela evoluiu favoravelmente no último terço do século XIX, à excepção da Península Ibérica (só são tratados os dados disponíveis para Espanha, mas os de Portugal não

²⁰⁷ Principalmente nos fundos dos Ministério do Interior, da Fazenda ou principalmente do Ministério da Instrução Pública no Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, mas também no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, embora aqui qualquer pesquisa sofra de diversos problemas para a identificação e localização rigorosa da documentação desejada, sendo necessária uma estratégia de pesquisa que oscila entre uma busca aleatória por amostra (de resultados incertos) e uma busca por “varrimento” sistemático de determinados fundos (de calendário indeterminado).

eram muito diversos)²⁰⁸. Era óbvio e indispensável, que qualquer tipo de acção destinada a melhorar os índices da situação educacional do país teria de partir da base, ou seja da rede escolar primária.

Já vimos atrás a situação nas últimas décadas do século XIX, com menos 30% das escolas públicas acessíveis a raparigas, o que era apenas parcialmente compensado pela oferta de estabelecimentos de ensino particulares ou pelo ensino doméstico. Constatou-se, porém, que existiam assinaláveis progressos na expansão das escolas públicas destinadas ao sexo feminino ou mistas que, no conjunto, tinham experimentado um progresso relativo muito maior do que as escolas destinadas ao sexo masculino.

Ao finalizar o século XIX, nas estatísticas disponíveis para o ano de 1899/1900, esses progressos são já razoavelmente visíveis e as alunas já então representavam perto de 40% dos discentes do ensino primário, sendo que as escolas destinadas ao sexo feminino andavam muito próximo desse valor e, se acrescentássemos as escolas mistas, as alunas já tinham acesso a 43,6% dos estabelecimentos escolares existentes.

Ano lectivo de 1899-1900 (Matrículas)²⁰⁹

	Total	Sexo masculino	Sexo Feminino	% Fem.
Oficiais	179640	115900	63740	35,5
Particulares	51594	24519	27080	52,5
Total	231239	140419	90820	39,3

No seu conjunto, o valor de quase 40% das matrículas de alunas, oscilava entre os 35,5% nas escolas oficiais e os 52,5% nas particulares. Para além disso, consta-se que o número de alunas por escola particular era bem mais baixo do que no caso das escolas oficiais (uma diferença de menos de 30 para quase 50), o que seria uma consequência prática de muitas serem iniciativas localizadas, destinadas a servir localmente um determinado público-alvo bem definido. Outro aspecto relevante, não detectável na mera análise estatística, era o facto de as habilitações de muitas das professoras responsáveis pelas escolas particulares serem de validade duvidosa e matéria que levantava muitas questões em termos de competência para a função

Mas, apesar disso, verifica-se que permanecia desde meados de Novecentos uma diferença bem sensível entre a rede do sistema público e o emaranhado que existia de escolas

²⁰⁸ Vincent (2000), p. 10.

²⁰⁹ *Anuário Estatístico* (1900).

particulares, pois enquanto só perto de 30% das escolas oficiais são destinadas ao sexo feminino, no ensino particular essa proporção duplica.

Ano lectivo de 1899-1900 (Escolas Primárias)²¹⁰

	Total	Sexo masculino	Sexo Feminino	Mistas	% Fem.
Oficiais	4495	2825	1345	325	29,9
Particulares	1579	600	979	0	62,0
Total	6074	3425	2324	325	38,3

Permanece de uma forma muito clara a preferência de muitas famílias pelo ensino particular por diversas razões entre as quais avultarão certamente as questões, interligadas, de proximidade e de maior controlo familiar e social. Onde não existia ainda escola destinada ao sexo feminino, as únicas hipóteses de assegurar o ensino elementar às meninas era o ensino doméstico em contexto familiar ou o recurso ao sector particular, que já se designou como um emaranhado, o que se passa a explicar rapidamente porquê.

A rede de escolas particulares de ensino elementar existentes um pouco por todo o país era um conjunto de estabelecimentos de características muito diversas, com níveis de matrículas e de frequência muito díspares e difíceis de controlar, como adiante se verá, para além de que o seu funcionamento era, no geral, algo informal e sem regras definidas, para além de procurar suprir o que era uma necessidade educativa das famílias a que o Estado não dava resposta ou que a não dava nas condições consideradas ideais. Não é de estranhar que em estudos sobre as realidades locais de alguns concelhos e freguesias se constate que, embora o parque escolar oficial triplique, a oferta total de estabelecimentos de ensino não cresça muito, «pois quando foram colocados professores do sector público nessas terras, muitas das aulas particulares fecharam»²¹¹. Por outro lado, o funcionamento efectivo dos estabelecimentos de ensino particular, em especial em zonas mais remotas do país onde o aparelho fiscalizador do Estado demorava mais a chegar ou chegava de forma irregular é algo que nos escapa, pois não existia a prática de manter registos de todas as ocorrências relevantes (muitas vezes, nem sequer existia um sistema formal de matrículas), sendo necessário recorrer a fontes alternativas para se tentar perceber a sua efectiva implantação e desempenho²¹².

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ Henrique Rodrigues (2004), *Escolarização e Alfabetização no Alto-Minho na Segunda Metade do Século XIX*, comunicação apresentada ao VII Congresso de la Asociación de Demografía Histórica, realizado em Granada em Abril de 2004, p. 40 (texto disponível online em http://www.ugr.es/~adeh/comunicaciones/Rodrigues_H.pdf).

²¹² Um caso interessante de exploração da imprensa local, mas com algumas lacunas evidentes em matéria de fontes estatísticas e arquivísticas, para sondagem da situação numa zona tradicionalmente problemática em

Quando se folheiam as páginas do *Anuário Comercial*, é impossível não constatar o numeroso contingente de nomes que se alinham sob a designação de “professoras” nos maiores centros urbanos do país ou mesmo dos estabelecimentos de ensino. Para a cidade de Lisboa, em 1900, são mais de 150 as referidas professoras, não entrando em linha de conta com as várias dezenas que se afirmam como professoras desta ou daquela matéria, das línguas estrangeiras, aos bordados, não esquecendo os diversos instrumentos musicais²¹³.

Aparentemente, em especial entre os grupos sociais com mais possibilidades económicas, as famílias sentiam um menor constrangimento em enviar as suas filhas para escolas particulares, onde julgavam encontrar melhores condições pedagógicas e também um mais apertado controlo do seu comportamento e de eventuais contactos com situações indesejáveis. Esta tendência para a frequência de escolas particulares por raparigas de grupos sociais mais abastados continuaria, aliás, a verificar-se ao longo do tempo, sobrevivendo até momentos bem mais recentes²¹⁴.

Os números anteriores, em especial quando os analisamos a um nível mais detalhado, permitem-nos estabelecer algumas comparações com os disponíveis para quinze anos antes, alargando a abordagem que apenas afluímos em capítulo anterior.

Em relação ao ano lectivo de 1884/85, o número de freguesias sem qualquer estabelecimento de ensino primário descera de 1424 (em 3921) para 1064 (em 3972), o que equivalia a um ganho superior a 10% na cobertura no território nacional (de 63,3% para 75,4%); a parte menos positiva é que isso equivalia a uma progressão anual inferior a 1%. Em termos distritais, em 1884/85, os distritos minhotos lideravam destacados a lista dos que apresentavam uma pior cobertura, seguindo-se o de Évora. Quinze anos depois a situação era, em termos relativos, exactamente a mesma, com Braga e Viana do Castelo a continuarem com mais de 50% de freguesias sem cobertura escolar e Évora a rondar os 45%. Quanto à cobertura em termos populacionais, os resultados eram melhores com mais de 90% da população a residir em freguesias com escola primária pública, sendo que Braga e Viana do Castelo permaneciam igualmente na cauda da lista de acordo com este critério, com 63,1% e 69,4%, respectivamente. Faro e Angra do Heroísmo apresentavam uma cobertura de 100%, valor de que se aproximavam bastante os distritos da Horta, de Lisboa, de Leiria, Ponta Delgada e Santarém, todos com valores acima dos 98%.

termos de progresso da alfabetização deve-se a António José Gonçalves Barroso (2004), *A Escolarização no Concelho de Viana do Castelo nas Primeiras Décadas do Século XX (1900-1926) – A Voz da Imprensa Vianense*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Mestrado em História da Educação e Pedagogia (exemplar amavelmente cedido em suporte digital pelo autor).

²¹³ *Anuário Comercial* (1900), pp. 789-793.

²¹⁴ Cf. Vieira (1993).

Enquanto em muitos distritos, uma larga maioria de concelhos tinha uma cobertura já a 100% da sua população, em Braga e Viana do Castelo isso não acontecia em nenhum, enquanto em Bragança acontecia apenas em um.

O número de escolas oficiais subira, globalmente de 3584 para 4515 (mais c. 26%), enquanto as particulares tinham diminuído de 1774 para 1579. Ainda em termos globais existiam 1270 habitantes por cada escola oficial em 1884/85, enquanto em 1899/1900 esse valor descera para 1201 habitantes. Em termos espaciais a rede de escolas públicas era mais apertada, como atrás se referiu, em algumas zonas do interior do país, como eram os casos dos distritos da Guarda, Bragança e Viseu e dos círculos escolares de Trancoso, Guarda, São João da Pesqueira e Bragança. Em 1899/1900, a tendência era semelhante com alguns distritos do centro-norte do país a terem os melhores *ratios* de escolas oficiais por habitantes, mantendo-se a Guarda com a situação cimeira.

Se focarmos a nossa atenção na rede escolar destinada (ou acessível, contando com as escolas mistas) ao sexo feminino, verificamos como a sua expansão foi assinalável neste período de década e meia. De menos de um milhar de escolas oficiais femininas (986), a que acresciam 133 mistas passou-se para mais de milhar e meio (1537), mais 277 mistas. No total, a evolução foi de 1119 para 1814 estabelecimentos de ensino acessíveis para frequência feminina, o que significa um acréscimo superior a 60%. Curiosamente, ao nível do ensino particular, o número de escolas para o sexo feminino é exactamente o mesmo nas duas datas (921), embora em 1884/85 se registassem 228 escolas mistas.

Como já anteriormente se verificou, em Portugal Continental era a sul do Tejo, a participação feminina era maior a sul do Tejo, estando já bem acima dos 40% do total de matrículas. No entanto, em termos de todo o país era em alguns distritos insulares que se atingiam valores em torno ou acima dos 50% (54,4% na Horta). Os níveis mais baixos encontravam-se no norte e centro do país (com a excepção de Vila Real) em que participação de alunas raramente ultrapassava os 35%.

Analisando de forma mais pormenorizada a situação da população estudantil feminina no país, tendo em conta a população feminina, segmentando-a a nível distrital e comparando os sectores público e privado, o que é possível encontrar? Antes de mais que o peso do sector privado é bem superior à média, e mesmo maioritário, nos distritos do Funchal e do Porto, e moderadamente superior nos de Santarém e Lisboa, enquanto é claramente inferior à média na Guarda, em Castelo Branco, Bragança, Vila Real e Viseu. Ou seja, a opção pela matrícula em estabelecimentos de ensino não oficiais é, de forma curiosa, bem menor nas zonas do interior

centro e norte do país, onde teoricamente a acção do Estado teria maior dificuldade em fazer-se sentir mas onde, como já se viu, o *ratio* de escolas por habitante era dos melhores do país.

Por outro lado, num outro tipo de comparação, é possível verificar onde o peso relativo das matrículas de alunas no total nacional era bastante inferior à proporção da população feminina: Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Leiria, Viana do Castelo e Viseu. Situação inversa passava-se em Bragança, Lisboa, Porto, Vila Real e Ponta Delgada.

Em qualquer dos casos, e apenas com base nestes dados é difícil encontrar um padrão unificador, com potencial explicativo, para estes comportamentos ou qualquer tipo de relação clara entre maior ou menor implantação da rede escolar pública e maior proporção de matrículas femininas.

População Feminina e Matrículas (1899/1900): Ensino Público e Particular

	Pop Fem.	Alunas			% Pub.	% Part.	% Pop. Fem	% alunas
		Pub	Part	Total				
Aveiro	165535	2534	1241	3775	67,1%	32,9%	5,8%	4,2%
Beja	80687	1671	327	1998	83,6%	16,4%	2,8%	2,2%
Braga	195663	4102	1664	5766	71,1%	28,9%	6,9%	6,3%
Bragança	93446	4834	249	5083	95,1%	4,9%	3,3%	5,6%
C. Branco	110948	2257	147	2404	93,9%	6,1%	3,9%	2,6%
Coimbra	179950	2495	761	3256	76,6%	23,4%	6,4%	3,6%
Évora	62351	1552	596	2148	72,3%	27,7%	2,2%	2,4%
Faro	127759	2472	1190	3662	67,5%	32,5%	4,5%	4,0%
Guarda	136394	3734	54	3788	98,6%	1,4%	4,8%	4,2%
Leiria	122389	1282	525	1807	70,9%	29,1%	4,3%	2,0%
Lisboa	349415	8745	5178	13923	62,8%	37,2%	12,3%	15,3%
Portalegre	61615	1535	346	1881	81,6%	18,4%	2,2%	2,1%
Porto	320277	6397	8386	14783	43,3%	56,7%	11,3%	16,3%
Santarém	143838	2458	1564	4022	61,1%	38,9%	5,1%	4,4%
V. Castelo	121052	1383	758	2141	64,6%	35,4%	4,3%	2,4%
V. Real	126051	4871	329	5200	93,7%	6,3%	4,5%	5,7%
Viseu	216786	5272	380	5652	93,3%	6,7%	7,7%	6,2%
Angra H.	40041	1502	189	1691	88,8%	11,2%	1,4%	1,9%
Horta	30935	1380	272	1652	83,5%	16,5%	1,1%	1,8%
P. Delgada	68263	2312	1100	3412	67,8%	32,2%	2,4%	3,8%
Funchal	78137	952	1824	2776	34,3%	65,7%	2,8%	3,1%
TOTAL	2831532	63740	27080	90820	70,2%	29,8%	100,0%	100,0%

Uma década depois, nas vésperas da implantação da República, a situação em termos de número de alunas não era muito diferente, apresentando mesmo uma ligeira regressão. No ano lectivo de 1909-10, o número de alunas aumentara de 90820 para 103559 mas o seu peso relativo descera para apenas 38,1%.

Quanto ao número de escolas femininas públicas passara de 1345 para 1699 e as mistas de 325 para 550, o que equivalia a um aumento de 29,9% para 33,3% da rede escolar do Estado no caso das escolas só para o sexo feminino e de 37,2% para 44,1% de incluirmos as mistas. Em termos de desagregação distrital destes números, é possível verificar que em vários distritos o peso das escolas femininas já ultrapassa os 40% (Faro, Lisboa, Portalegre e todos os distritos insulares) e que nas cidades de Lisboa e Porto rondam os 50%. Incluindo as escolas mistas, as raparigas já podiam aceder a mais de metade dos estabelecimentos em funcionamento em 1910 nos distritos atrás nomeados, com a excepção do Funchal, aos quais ainda acrescia o de Vila Real, ficando o de Bragança muito próximo.

Verifica-se ao longo dos primeiros anos de Novecentos que, para além do que os macro-indicadores demonstram sem grande esforço, uma procura que parece bem mais intensa por parte das populações de estabelecimentos de ensino para o sexo feminino do que para o sexo masculino. Isso é especialmente visível quando se faz uma exploração, mesmo que não sistemática, das pastas contendo processos de criação de novas escolas ou de transformação de mistas em femininas, um pouco por todo o lado.

Começemos por exemplificar, aproveitando a ordem alfabética, para o distrito de Aveiro, numa amostra com tanto de impressionista como aleatório: em meados de 1901 são aprovadas seis escolas para o distrito de Aveiro, três delas para o sexo feminino (freguesia de São João de Louro, concelho de Albergaria a Velha; freguesias de Canelas e Espiunca e vila de Ovar, tudo no concelho de Ovar)²¹⁵ e três para o sexo masculino (lugar do Casal, na freguesia de Chave; lugar da Fonte d'Ouro na freguesia de Tropeço e freguesia de Escariz, todas no concelho de Arouca)²¹⁶. Em 1902 regista-se a criação de pelo menos mais uma escola para cada sexo²¹⁷.

Alguns anos depois, em 1905, em treze novos estabelecimentos de ensino, só um é para o sexo masculino (freguesia da Mamarrosa, concelho de Oliveira do Bairro), enquanto dois são mistos (freguesia de Mogofores, concelho de Anadia e lugar da Ermida na freguesia e concelho de Ílhavo), e dez são para o sexo feminino, cobrindo a generalidade dos concelhos

²¹⁵ IAN/TT, MIP. Cx. 40 (nº 469), processos nº 19, 20 e 21.

²¹⁶ Idem, *ibidem*, processos nº 22, 23 e 24.

²¹⁷ Idem, cx. 49 (nº 470), processos nº 1 e 2.

do distrito: um para Águeda, Aveiro, Espinho, Oliveira do Bairro, Ovar e Sever do Vouga e dois para Albergaria-a-Velha e Anadia,²¹⁸. Em 1907, são aprovadas (ou estão em fase final de tramitação de todo o processo) cinco novas escolas para o sexo feminino (freguesia de Santa Marinha de Cortegaça no concelho de Ovar; freguesias de Barcouço, Casal Cambra e Vacariça no concelho da Mealhada; freguesia de Nariz no concelho de Aveiro) e apenas uma para o sexo masculino (freguesia de Espargo, concelho da Feira)²¹⁹.

Em 1908²²⁰, são criadas mais quatro escolas masculinas, por decreto de 2 de Abril na freguesia de Tamengos, concelho de Anadia, por decreto de 26 de Março no lugar de Souto, freguesia de Anta, concelho de Feira; em 6 de Agosto é autorizada uma escola masculina na freguesia de São Salvador de Burgo, concelho de Arouca, e em 31 de Dezembro, à terceira tentativa por causa de duas reprovações da casa destinada para o efeito pela inspecção, é por fim concedida a criação de uma escola masculina no lugar da Senhora da Boa Hora, freguesia e concelho de Vagos. No mesmo ano é ainda autorizada a criação de uma escola mista em 19 de Novembro no lugar de Pinheiro, freguesia de S. João de Loure, concelho de Albergaria-a-Velha, estando o provimento apenas dependente da existência do mobiliário e material respectivos. Quanto a escolas femininas são, de igual modo, criadas quatro; em 26 de Março no lugar de Ouca, freguesia de Sousa, concelho de Vagos; em 2 de Abril na freguesia da Pampilhosa do Botão, concelho da Mealhada; em 23 de Abril, na freguesia de Ventosa, concelho da Mealhada e em 1 de Outubro no lugar do Ribeiro, freguesia de Murtoza, concelho de Estarreja.

Num só ano é autorizada a criação de quase uma dezena de escolas, num movimento que continua em 1909²²¹ com a autorização para o estabelecimento de mais uma dezena, sendo apenas uma masculina (no concelho de Vagos, freguesia de Covão do Lobo), quatro mistas (duas no concelho de Aveiro, uma no de Ílhavo e uma no de Águeda) e cinco femininas (duas no concelho de Águeda e uma no de Oliveira de Azeméis, outra no de Aveiro e mais uma no da Feira). Isto significa que entre 1907 e 1909 são criadas vinte e cinco novas escolas neste distrito, das quais catorze são femininas e cinco são mistas.

Se passarmos para uma amostra relativa ao distrito de Braga em 1901²²², são criadas catorze novas escolas sendo quatro femininas e cinco mistas, enquanto em 1902²²³ surge autorização para a criação de 28 novos estabelecimentos de ensino oficial, dos quais treze são para o sexo

²¹⁸ Idem, cx 51 (nºs 474 e 475), processos nºs 12 a 23 (existindo o 17a e 17b).

²¹⁹ Idem, cx. 123, processo nº 1.

²²⁰ Idem, cx. 23 (nº 421).

²²¹ Idem, cx. 23 (nº 422).

²²² Idem, cx 48, (nº 469), processos nº 25 a 38.

²²³ Idem, cx 49, nº (nºs 470-471), processos nºs 4 a 31.

feminino, oito são mistos e apenas sete para o sexo masculino. Num total de 42 novas escolas criadas em 2 anos, as escolas femininas são 17, as mistas são 13 e apenas 12 são masculinas. Mesmo num distrito tradicionalmente apontado como conservador nos costumes e um dos que apresentava mais baixos índices de alfabetização feminina, é bem sensível a tendência para inverter a situação. Já em Bragança, ao longo do ano de 1904 predomina a criação de escolas mistas, sendo criada ainda uma feminina e convertida uma mista em feminina, sendo então criada uma masculina²²⁴. No ano seguinte, numa amostra de sete processos, cinco são para a criação de escolas femininas, um para a criação de uma escola feminina (concelho de Mirandela) e outro para a conversão de uma escola masculina em mista (freguesia de Agrebam, concelho de Alfândega da Fé)²²⁵.

Esta é uma situação que os estudos locais que se vão fazendo sobre a expansão da rede escolar oficial comprovam para vários outros pontos do país. No caso do concelho de Tondela, no distrito de Viseu, entre 1900 e 1910 são criadas cinco escolas masculinas, nove escolas femininas e sete escolas mistas²²⁶. Os exemplos poderiam alongar-se mas o sentido é o mesmo: na primeira década do século XX a criação de escolas para o sexo feminino começa a suplantar claramente a de escolas para o sexo masculino, sendo que nas freguesias e lugares mais populosos a opção por criar primeiro escolas para os rapazes passa a dar lugar à criação de escolas mistas.

O que se verifica é um realinhamento da procura educativa em que, a um longo período de subalternização da escolarização feminina nas prioridades familiares, sucede uma tendência crescente de busca de estabelecimentos de ensino para as raparigas. Se antes se considerava supérfluo que as crianças do sexo feminino acessem aos rudimentos do triunvirato elementar do “ler, escrever e contar”, agora as mentalidades pareciam estar em evolução e procurava-se recuperar o tempo perdido.

Em 1910, o panorama geral da rede pública de escolas para o Ensino Primário era o seguinte:

²²⁴ Idem, cx. 51 (nº 474), processos nºs 3 a 9.

²²⁵ Idem, processos nºs 24 a 30.

²²⁶ António Manuel Matoso Martinho (2004), “O Ensino das Primeiras Letras no Concelho de Tondela (1772-1910)” in *Máthesis*, nº 13, p. 54.

Ensino Primário Oficial: Escolas (1910)²²⁷

	Escolas					
	Total	Func.	Fem	Mistas	%Fem	%F+Mis
Aveiro	290	274	90	16	32,8%	38,7%
Beja	132	125	42	18	33,6%	48,0%
Braga	388	369	91	54	24,7%	39,3%
Bragança	358	320	79	79	24,7%	49,4%
C. Branco	241	233	86	7	36,9%	39,9%
Coimbra	314	301	87	18	28,9%	34,9%
Évora	106	96	36	9	37,5%	46,9%
Faro	120	115	46	8	40,0%	47,0%
Guarda	495	476	153	68	32,1%	46,4%
Leiria	192	178	48	11	27,0%	33,1%
Lisboa	362	300	126	43	42,0%	56,3%
Portalegre	130	129	52	14	40,3%	51,2%
Porto	489	475	175	40	36,8%	45,3%
Santarém	260	242	80	15	33,1%	39,3%
V. Castelo	209	190	46	7	24,2%	27,9%
V. Real	403	363	107	78	29,5%	51,0%
Viseu	602	552	195	41	35,3%	42,8%
Angra He.	102	96	44	4	45,8%	50,0%
Horta	93	90	41	6	45,6%	52,2%
P. Delgada	110	101	43	12	42,6%	54,5%
Funchal	79	74	32	2	43,2%	45,9%
TOTAL	5475	5099	1699	550	33,3%	44,1%
Lisboa-cidade	77	77	37	0	48,1%	48,1%
Porto-cidade	41	41	21	0	51,2%	51,2%

Como já atrás se destacou, este tipo de distribuição está longe de justificar qualquer tipo de leituras simples que oponham de forma linear o espaço urbano ao rural, o litoral ao interior do país, ou mesmo o norte ao sul. Existem dinâmicas locais e regionais muito próprias que se conseguem detectar quando abandonamos o país como unidade de análise, ou quando temos o cuidado de evitar fazer agregações dos dados por divisões que nos surgem *a priori* como óbvias mas que, na prática, acabam por ocultar a diversidade de cada situação real. Mesmo a utilização de uma base distrital para unidade de cálculo e análise pode ocultar, e oculta efectivamente muitas vezes, matizes só detectáveis quando se desce ao nível municipal ou de junta de paróquia/freguesia. Apenas no caso das ilhas parece perceber-se que existe uma algo inesperada tendência para a paridade de tratamento escolar entre os dois sexos, especialmente no caso dos Açores. A explicação não pode estar, como em outras leituras já cheguei a alvitrar para o caso mais geral das taxas de alfabetização, na questão da forte emigração masculina,

²²⁷ Este quadro e os que seguirão, salvo menção em contrário, foram elaborados a partir das estatísticas do *Ensino Primário Oficial. 1910 a 1915* (1919). Lisboa: Imprensa Nacional.

porque nesta faixa etária isso ainda não acontece, como o próprio recenseamento escolar e movimento de matrículas parece comprovar.

Compreensível é também o facto de as escolas mistas predominarem em distritos do interior do país, muitas vezes em freguesias pequenas em que os números do recenseamento escolar não justificavam a existência de escolas separadas para os dois sexos, mas onde o Estado faz então alguma questão de marcar presença, ou as autoridades locais assim o solicitam ou exigem, acabando por o conseguir. Como se verá, vai ser também onde o Estado Novo implantará um importante número dos chamados “postos escolares”. Quanto ao recenseamento escolar em 1910, o cenário era o que em seguida se apresenta:

Recenseamento Escolar (1910)²²⁸

	<i>Recenseamento</i>			
	Total	Masc	Fem	% Fem
Aveiro	35959	21833	14126	39,3%
Beja	20348	10912	9436	46,4%
Braga	28695	18307	10388	36,2%
Bragança	19085	11580	7505	39,3%
C. Branco	26895	15094	11801	43,9%
Coimbra	39370	23345	16025	40,7%
Évora	12795	7092	5703	44,6%
Faro	35690	18971	16719	46,8%
Guarda	30095	17288	12807	42,6%
Leiria	26386	16690	9696	36,7%
Lisboa	72671	36269	36402	50,1%
Portalegre	15696	8151	7545	48,1%
Porto	89278	48139	41139	46,1%
Santarém	35775	20302	15473	43,3%
V. Castelo	15527	10736	4791	30,9%
V. Real	26453	14706	11747	44,4%
Viseu	47448	26869	20579	43,4%
Angra He.	8290	4368	3922	47,3%
Horta	5836	2936	2900	49,7%
P. Delgada	13764	6696	7068	51,4%
Funchal	23635	13576	10059	42,6%
TOTAL	629691	353860	275831	43,8%
Lisboa-cidade	33630	15791	17839	53,0%
Porto-cidade	31369	15908	15461	49,3%

O nível do recenseamento das raparigas em idade escolar ainda está um pouco longe do seu peso demográfico real, mas apresenta evidentes progressos, se exceptuarmos as zonas em que a escolaridade feminina apresentava tradicionalmente problemas: é o caso dos distritos

²²⁸ Ver nota anterior.

minhotos, mas neste caso também dos de Aveiro, Bragança e Leiria, com valores abaixo dos 40% do total (pouco mais de 30% em Viana do Castelo). Pelo contrário, nos distritos de Lisboa, de sul do Tejo e dos Açores o recenseamento escolar já está próximo do peso demográfico de cada sexo na população, com um desvio inferior a 5%.

Só que isso apenas nos indica até que ponto ia avançando a capacidade do Estado estender a sua malha de recolha estatística de dados. Algo diferente é a capacidade de fiscalização e condicionamento efectivo dos comportamentos dos cidadãos e das famílias. Isso só se pode avaliar com base em outro tipo de informações, como sejam, por exemplo e mesmo que ainda de uma forma algo superficial e falível, os valores disponíveis para as matrículas e para a frequência regular das aulas. E é por aqui que se começam a verificar as insuficiências e incapacidades de um sistema que, por um lado, dependia de um aparelho estatal incapaz de impor a desejada obrigatoriedade escolar e que, por outro, tinha para oferecer algo que então ainda não correspondia às necessidades e/ou expectativas das famílias:

Ensino Primário Oficial: Matrículas (1910)

	<i>Matrículas</i>					
	Total	Masc	Fem	% Fem	M/Rec	F/Rec
Aveiro	18315	12898	5417	29,6%	59,1%	38,3%
Beja	6471	3476	2995	46,3%	31,9%	31,7%
Braga	19285	13761	5524	28,6%	75,2%	53,2%
Bragança	11464	7234	4230	36,9%	62,5%	56,4%
C. Branco	10700	6939	3761	35,1%	46,0%	31,9%
Coimbra	14976	10932	4044	27,0%	46,8%	25,2%
Évora	5952	3253	2699	45,3%	45,9%	47,3%
Faro	8699	4304	4395	50,5%	22,7%	26,3%
Guarda	19089	11462	7627	40,0%	66,3%	59,6%
Leiria	7328	5287	2041	27,9%	31,7%	21,0%
Lisboa	28967	14497	14470	50,0%	40,0%	39,8%
Portalegre	6586	3652	2934	44,5%	44,8%	38,9%
Porto	31596	20062	11534	36,5%	41,7%	28,0%
Santarém	12820	8241	4579	35,7%	40,6%	29,6%
V. Castelo	9116	7092	2024	22,2%	66,1%	42,2%
V. Real	14470	8778	5692	39,3%	59,7%	48,5%
Viseu	27620	17424	10196	36,9%	64,8%	49,5%
Angra He.	4796	2258	2538	52,9%	51,7%	64,7%
Horta	3886	1827	2059	53,0%	62,2%	71,0%
P. Delgada	5767	2430	3337	57,9%	36,3%	47,2%
Funchal	3627	2164	1463	40,3%	15,9%	14,5%
TOTAL	271530	167971	103559	38,1%	47,5%	37,5%
Lisboa-cidade	15791	7907	7884	49,9%	50,1%	44,2%
Porto-cidade	6552	3861	2691	41,1%	24,3%	17,4%

É visível até que ponto o volume das matrículas está muito longe de corresponder aos números de crianças recenseadas, pois apenas perto de 45% efectivam a dita matrícula, sendo que no caso das alunas o valor é de apenas 37,5% das meninas recenseadas (contra 47,5% dos meninos). Podemos argumentar que em alguns casos, isso se deverá a uma opção pela frequência do ensino particular ou pelo ensino doméstico em ambiente familiar, mas isso não pode explicar as enormes discrepâncias que se detectam em distritos onde a oferta de escolas particulares não era muito elevada. Se nos distritos do Porto e do Funchal já atrás verificámos que a maioria das raparigas frequentavam no início do século estabelecimentos particulares, de que havia vasta oferta, o mesmo não é válido para distritos como os de Leiria, Coimbra, Santarém ou Beja. Nestes casos, a fuga à obrigatoriedade escolar é evidente por parte das raparigas e, por exemplo em Beja e Leiria, também por parte dos rapazes. Por outro lado, a menor discrepância entre o recenseamento e as matrículas verifica-se nos distritos da Horta, de Angra do Heroísmo, da Guarda, de Bragança, de Braga (acima dos 50%), de Viseu e de Vila Real (na ordem de uns “satisfatórios” 48-49%) Em termos diferenciais, apenas em Évora e nos Açores as matrículas de alunas são mais elevadas do que as dos rapazes, relativamente ao recenseamento. Em números absolutos, existiam mais matrículas femininas apenas nos Açores e em Faro, estando em Lisboa quase equiparadas.

Mas a capacidade efectiva de atracção do sistema público do ensino não se mede meramente pelas matrículas, mas sim pela chamada “frequência regular” das aulas. E aí temos novo tropeção, mesmo se menos violento, entre os desejos e as realidades, entre objectivos e concretização. Em termos globais, são mais 80% as crianças matriculadas que frequentam efectivamente as escolas, sendo que aqui a fuga masculina é superior à feminina (18% contra apenas 13,3%). Também não é muito estranho que seja nos centros urbanos que a frequência seja mais baixa, em virtude do menor controlo social exercido nas maiores cidades; na cidade de Lisboa a discrepância entre matrículas e frequência atinge quase 30% e no Porto ultrapassa os 20%, enquanto o valor equivalente chega a ser inferior a 10% em alguns dos distritos mais periféricos e rurais.

Quanto à frequência feminina relativamente às matrículas, que já vimos ser superior à masculina, permite que o *ratio* entre alunas que frequentam efectivamente a escola pública em relação às recenseadas seja de perto de uma em cada três, enquanto no caso dos alunos é de apenas um em cada quatro.

Ensino Primário Oficial: Frequência (1910)

	<i>Frequência</i>							
	Total	Masc	Fem	% Fem	M/Mat	M/Rec	F/Mat	F/Rec
Aveiro	16393	11500	4893	29,8%	89,2%	22,4%	90,3%	34,6%
Beja	5329	2863	2466	46,3%	82,4%	22,6%	82,3%	26,1%
Braga	16872	12008	4864	28,8%	87,3%	26,6%	88,1%	46,8%
Bragança	10369	6553	3816	36,8%	90,6%	33,0%	90,2%	50,8%
C. Branco	9043	5807	3236	35,8%	83,7%	21,4%	86,0%	27,4%
Coimbra	13479	9711	3768	28,0%	88,8%	16,1%	93,2%	23,5%
Évora	5080	2784	2296	45,2%	85,6%	32,4%	85,1%	40,3%
Faro	7445	3701	3744	50,3%	86,0%	19,7%	85,2%	22,4%
Guarda	17527	10500	7027	40,1%	91,6%	40,6%	92,1%	54,9%
Leiria	6292	4503	1789	28,4%	85,2%	10,7%	87,7%	18,5%
Lisboa	21985	10888	11097	50,5%	75,1%	30,6%	76,7%	30,5%
Portalegre	5894	3304	2590	43,9%	90,5%	31,8%	88,3%	34,3%
Porto	27071	17037	10034	37,1%	84,9%	20,8%	87,0%	24,4%
Santarém	11165	7329	3836	34,4%	88,9%	18,9%	83,8%	24,8%
V. Castelo	8232	6371	1861	22,6%	89,8%	17,3%	91,9%	38,8%
V. Real	12969	7912	5057	39,0%	90,1%	34,4%	88,8%	43,0%
Viseu	25369	15942	9427	37,2%	91,5%	35,1%	92,5%	45,8%
Angra He.	4045	1909	2136	52,8%	84,5%	48,9%	84,2%	54,5%
Horta	3395	1614	1781	52,5%	88,3%	60,7%	86,5%	61,4%
P. Delgada	4731	1973	2758	58,3%	81,2%	41,2%	82,6%	39,0%
Funchal	3086	1808	1278	41,4%	83,5%	9,4%	87,4%	12,7%
TOTAL	235771	146017	89754	38,1%	86,9%	25,4%	86,7%	32,5%
Lisboa-cidade	11198	5565	5633	50,3%	70,4%	35,7%	71,4%	31,6%
Porto-cidade	5117	2927	2190	42,8%	75,8%	13,8%	81,4%	14,2%

Mas mais do que uma visão sincrónica e estática do estado do sistema escolar, neste caso público, português, há todo o interesse em fazer a leitura diacrónica possível do seu comportamento. Obedecendo aos mesmos critérios, temos os dados disponíveis para o ano de 1915 que interessa serem abordados, já não tanto pelo que representam em termos absolutos, mas principalmente pela eventual evolução experimentada pelos indicadores que anteriormente estivemos a analisar com algum detalhe.

A evolução verificada nestes cinco anos apresenta-nos um crescimento de quase 25% na rede escolar pública, sendo esse valor um pouco inferior quanto às escolas que efectivamente funcionaram (21%). A rede de escolas femininas em funcionamento aumentou 23%, enquanto a de escolas mistas duplicou, sendo que, em conjunto, os ganhos foram na ordem dos 43%. Em 1915, as alunas já tinham acesso a 52,2% dos estabelecimentos de ensino primário público, sendo 2091 exclusivamente para o sexo feminino e 1126 para ambos os sexos. Viana do Castelo (32,9%), Braga (45,7%) e Leiria (45,9%) continuavam na cauda desta lista, seguindo-se os distritos do centro do país como Castelo Branco e Coimbra (47,5%).

Ensino Primário Oficial: 1910-1915 (Índices das Escolas)

	Escolas				
	Total	Func.	Fem	Mistas	Fem+Mis
Aveiro	129	132	152	263	169
Beja	116	113	117	206	143
Braga	130	116	124	152	134
Bragança	123	117	110	184	147
C. Branco	121	112	113	386	133
Coimbra	130	128	154	272	174
Évora	134	131	117	422	178
Faro	132	123	104	488	161
Guarda	115	113	124	150	132
Leiria	133	125	131	355	173
Lisboa	114	129	117	202	138
Portalegre	115	107	110	107	109
Porto	141	125	134	153	137
Santarém	145	127	141	253	159
V. Castelo	123	123	126	271	145
V. Real	118	120	104	190	140
Viseu	121	123	123	254	146
Angra He.	103	107	105	275	119
Horta	115	114	98	317	126
P. Delgada	107	113	109	142	116
Funchal	124	119	119	350	132
TOTAL	124	121	123	205	143
Lisboa-cidade	101	96	114		
Porto-cidade	332	176	171		

A evolução a nível distrital é bastante diferenciada, pois existem distritos onde a rede escolar para o sexo feminino estabiliza ou cresce pouco (Açores, Vila Real, Faro, Bragança, Portalegre), pois em 1910 já apresentava uma cobertura bastante razoável (Bragança com as escolas mistas), enquanto outros há em que o “salto” é visível (Coimbra, Aveiro, Santarém, Leiria). No entanto, onde o atraso era maior, como no Minho, a evolução atinge apenas valores médios.

Englobando o aumento de escolas para o sexo feminino e de escolas mistas, os níveis mais altos de crescimento correspondem aos distritos de Évora (onde quadruplicam as escolas mistas) com mais 78%, de Coimbra (mais 74%), de Leiria (mais 73%) e de Aveiro (mais 69%). É em Portalegre (expansão inferior a 10%) e nos distritos açorianos (cerca de 20%) que encontramos taxas de crescimento menores, assim como na cidade de Lisboa (abaixo dos 15%). Quanto ao recenseamento escolar, a sua eficácia crescente parece comprovar-se por um acréscimo global de 27% nas crianças recenseadas, sendo que no caso das raparigas o acréscimo foi de 34%. Ao nível das matrículas e da frequência, os ganhos do sexo feminino

crecem numa proporção muito próxima dos do recenseamento (à volta de um terço), o que também ocorre com os rapazes (mais 21%% de matrículas e 19% de frequência regular).

Ensino Primário Oficial: 1910-1915 (Índices do Corpo Discente)

	Recenseamento			Matrículas		Frequência	
	Total	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
Aveiro	142	124	170	111	140	113	141
Beja	129	124	134	144	156	131	147
Braga	126	121	137	101	114	102	114
Bragança	118	111	129	103	122	105	124
C. Branco	132	125	140	122	140	113	129
Coimbra	135	124	152	121	170	121	168
Évora	148	138	159	159	166	146	153
Faro	126	121	133	115	110	134	130
Guarda	125	117	136	102	114	101	115
Leiria	137	126	154	164	217	149	207
Lisboa	128	129	127	146	144	144	138
Portalegre	125	125	126	114	106	115	109
Porto	117	114	121	112	126	114	127
Santarém	126	118	136	137	151	128	149
V. Castelo	149	141	165	132	158	135	155
V. Real	123	122	124	111	113	112	117
Viseu	122	117	129	111	121	110	120
Angra He.	118	113	123	149	132	149	133
Horta	120	121	118	152	140	144	144
P. Delgada	113	119	107	115	114	119	113
Funchal	128	119	139	128	159	119	141
TOTAL	127	122	134	121	135	119	132
Lisboa-cidade	116	121	112	140	144	136	136
Porto-cidade	101	101	100	140	152	111	148

Numa leitura de curto prazo, as realizações pareciam muitas, as escolas pareciam crescer a bom ritmo, mas inserindo os valores numa perspectiva de médio-longo prazo a aceleração é muito menos sensível. Os ganhos, especialmente ao nível da alfabetização das populações, estavam longe de arrancar decisivamente por duas razões que resultam de fenómenos já atrás mencionados: por um lado, a rede escolar pública aumentava mas em muitos casos levando à retracção da oferta particular, o que significava que na prática o parque escolar total crescia menos do que os animadores números oficiais podiam fazer crer; por outro, o analfabetismo nos jovens fora da idade escolar e nos adultos permanecia, porque esse tipo de intervenção mantinha uma eficácia reduzida e tendencialmente estacionária, como se viu no caso das Escolas Móveis que, após um início entusiasmado, acabariam por ver o seu número rapidamente estabilizar.

O período que se seguiria e para o qual também dispomos de estatísticas detalhadas revelar-se-ia bem menos animador²²⁹, com a evidente quebra do ritmo inicial da acção republicana na área da educação e dos seus efeitos sobre alguns dos indicadores. Na própria publicação que insere os dados para o período de 1915-16 a 1918-19²³⁰, perante as evidências alinham-se explicações de carácter sistémico, ou seja, o “sistema” continuava imperfeito em termos de recenseamento e de efectiva capacidade de captação das crianças para a frequência escolar regular; chega-se mesmo a aventar a hipótese do início formal da coeducação ter levado a algum absentismo escolar. No entanto, essas são as explicações endógenas e nem sempre corroboradas pelos dados disponíveis, em especial os relativos ao recenseamento, pois o número de crianças registadas oficialmente como estando em idade escolar tinha crescido quase 80% desde 1910 e mais de 40% desde 1915. Mesmo a desaceleração na criação de escolas (apenas mais 7% em termos globais das que funcionaram, sendo o valor ligeiramente superior no caso das escolas femininas e bem superior no das mistas) ou no provimento de docentes (mais 8%) não explicam o que se passa nestes anos. Onde a retracção se verifica é no nível de matrículas e na frequência regular e isso deve-se, certamente, aos graves condicionalismos exógenos que fazem sentir os seus efeitos na vida das famílias e nas prioridades definidas.

Não esqueçamos que estes são os anos da entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial, da partida de muitos chefes de família do seu lar, do carestia de preços e da falta de produtos de primeira necessidade, do aumento da insegurança política com a súbita ascensão e queda do sidonismo e, como cúmulo de tudo isso, das epidemias violentas de tifo e de gripe. Num período avassalado por factores de insegurança e instabilidade como estes, numa sociedade em que grande parte da população ainda não encara a Educação como uma prioridade, não é de estranhar a quebra nas matrículas e na frequência regular dos alunos.

O ambiente geral estava longe de ser favorável; em muitos lares, os rapazes tinham de substituir parcialmente o papel do chefe de família recrutado, enquanto as raparigas ficavam em casa a ajudar as mães ou pura e simplesmente se considerava demasiado arriscado que se deslocassem para escolas que ficassem mais distantes. Para além disso, as epidemias que assolam o final da década de 10 levam ao encerramento de muitos estabelecimentos de ensino, quando o ano lectivo já estava a decorrer e isso leva situações de quebra de confiança que custam a ser ultrapassadas.

²²⁹ Cf. Guinote (1997), vol. II, pp. 21-22; Sampaio (1975), pp. 40-45.

²³⁰ *Ensino Primário Oficial: Anos lectivos de 1915-16 a 1918-19* (1923).

Evolução do Sistema de Ensino Oficial (Índices, 1910-1919)

	1919/1915	1919/1910
Escolas em funcionamento	107	129
* Escolas femininas	108	124
* Escolas mistas	132	253
Recenseamento escolar	141	179
* Recenseamento masculino	134	163
* Recenseamento feminino	149	200
Matrículas	84	107
* Matrículas masculinas	84	102
* Matrículas femininas	85	115
Frequência	84	103
* Frequência masculina	83	99
* Frequência feminina	84	111

Isto significa que, depois de um quinquénio de expansão a todos os níveis, se seguiria uma forte retracção, em especial do lado da procura no mercado educativo, enquanto a oferta estabilizava. A década de 20 iniciar-se-ia com uma lenta recuperação das perdas, chegando-se aos seus meados ainda níveis de um decénio antes.

Apesar de ser muito limitativo basear qualquer leitura apenas nesse indicador, não é possível ignorar por completo os dados estatísticos sobre a evolução das matrículas quando se pretende estabelecer uma leitura de longa ou média duração; apesar das suas limitações, o movimento das matrículas acaba por ter pelo menos um potencial indicativo das tendências verificadas e ser o que permite estabelecer séries estatísticas mais longas. E isto é válido para a análise das diferentes fases do período republicano nesta matéria.

Matrículas no Ensino Primário (1909/10 a 1924/25)²³¹

	Total	Sexo masculino	Sexo Feminino	% Fem.
1909-10	271830	168271	103559	38,1
1914-15	329265	196033	133232	40,5
1919-20	289605	170766	118839	41,0
1924-25	316888	187906	128982	40,7

²³¹ *Ensino Primário Oficial (1919 e 1923) e Anuário Estatístico (1910-1925).*

Em 1914-15 a presença feminina no corpo discente do Ensino Primário Oficial ultrapassava os 40% e a partir de então nunca mais descia desse patamar. A pouco e pouco, por vezes com hiatos na progressão, o número de raparigas que tinha acesso às primeiras letras ia lenta mas continuamente crescendo e revelando uma tendência sempre com um diferencial claramente positivo em relação aos rapazes.

Matrículas no Ensino Primário (Índices)

	Total	Sexo masculino	Sexo Feminino
1909-10	100	100	100
1914-15	121	116	129
1919-20	107	101	115
1924-25	117	117	125

Mesmo no período de maior retração, os indicadores para o sexo feminino são sistematicamente melhores do que os disponíveis para o sexo masculino, e isso engloba naturalmente alguns que aqui ainda não foram incluídos como o aproveitamento, onde o comportamento diferencial das alunas em relação aos alunos atingiria valores máximos em 1919, quando as aprovações daquelas ultrapassavam em 32% as verificadas em 1910, enquanto as destes recuavam 6%.

O balanço global que se pode estabelecer, ao finalizar o primeiro quartel de Novecentos, é bem diverso conforme a perspectiva adoptada: se quisermos fazê-lo atendendo ao sistema educativo no seu todo, em especial da rede pública, temos uma situação ambígua, a oscilar entre a evidência dos ganhos e a percepção da sua insuficiência para superar o atraso existente; se o fizermos na perspectiva do desempenho do regime republicano nesta área, ficamos com a clara sensação de um grande desfasamento entre a retórica e a eficácia e a clara noção de existirem dois períodos marcados por movimentos claramente dissonantes, o primeiro de expansão (primeiro quinquénio do novo regime) e o segundo de estagnação (primeira metade dos anos 20), depois de um momento de crise profunda (1917/18 e 1918/19); se, por outro lado, tomarmos como centro da análise os progressos da escolarização feminina, e apesar dos retrocessos e hesitações pontuais, o balanço é pelo menos animador porque corresponde a uma tendência expansionista consolidada e que, como veremos, se revelará sustentada.

A Educação Feminina nos anos 20, mesmo não sendo uma prioridade do Estado ou das próprias famílias, deixa de ser encarada como um incómodo capricho de sectores restritos da sociedade. Pelo menos, ao nível elementar, e independentemente das visões contrastantes

sobre a sua utilidade, a escolarização e conseqüente alfabetização feminina é algo já relativamente rotineiro e integrado num necessário esforço, partilhado por diversas correntes de opinião, para elevar o nível educativo e cultural da Nação. Apesar das aparências, o período que se seguirá mudará mais alguns aspectos do discurso do que das práticas e a seu tempo veremos que os números comprovam a existência de soluções de continuidade.

O que se seguiria à obtenção dessa escolaridade mínima é que ainda estava longe de ser consensual, ou melhor, o consenso ainda era claramente desfavorável ao prosseguimento dos estudos femininos para níveis mais elevados.

2.2.2 – Os Estudos Secundários

«Ao despontar do século XX, não há ruptura total nem total continuidade: uma lenta evolução arranca o sexo feminino à ignorância e indiferença que o isolavam e inferiorizavam, mas falta ainda uma longa caminhada para atingir a afirmação da mulher. As alunas da escola Maria pia vão conquistar para si e para as futuras gerações um primeiro e decisivo direito que não mais lhes será negado, o da Educação.»²³²

Para as meninas que completassem os estudos primários no século XIX as hipóteses de prosseguimento dos estudos era escassas, quer pelos entraves sociais e culturais colocados pelas mentalidades colectivas da época, como pela rarefacção de possibilidades reais de obter uma educação formal de nível secundário. Isto, claro, para meninas e jovens de estratos sociais com algum desafogo material, visto que para as das camadas populares, mais do que uma miragem, ir além da escola primária era uma simplesmente uma impossibilidade. Se a instrução feminina elementar levantava muitas reservas e obstáculos variados, maior era a resistência quanto à necessidade de contemplar no sistema educativo nacional a possibilidade de estudos secundários femininos e mais acalorado o debate em redor da questão²³³.

Mas, mesmo para as filhas de uma burguesia que se pretendia mais ilustrada ou de uma aristocracia menos tradicionalista, praticamente só existia a possibilidade de ser contratado um(a) tutor(a) particular que assegurasse particularmente, no plano doméstico, esse tipo de educação, a menos que houvesse familiar que se sentisse habilitado para o efeito.

Os Liceus tinham sido criados, à semelhança de tantas outras instituições da época, como algo naturalmente destinado ao sexo masculino e não se colocava propriamente a questão da proibição do acesso feminino, antes sendo generalizadamente omissa tal possibilidade, por se

²³² La Fuente (1989), p. 137.

²³³ Para uma introdução muito sumária ao debate sobre os estudos secundários femininos, Adelaide Vieira Machado (1999), “Os liceus femininos ou a vingança do sexo forte” in *Faces de Eva – Estudos sobre a Mulher*, nºs 1-2, pp. 127-135.

considerar supérflua. Já em pleno século XX, muitas das estatísticas das matrículas e frequência dos estabelecimentos do ensino secundário não contemplavam a divisão por sexos, assim como as próprias estatísticas globais que se iam divulgando em publicações oficiais²³⁴. Mas mesmo por isso, paradoxalmente, acabaria por ser mais fácil às pioneiras acederem ao Ensino Liceal e em 1863 regista-se a matrícula da primeira aluna no Liceu Nacional de Lisboa²³⁵, elevando-se para a dezena o número de alunas em 1865. Em outros liceus distritais, as intromissões imprevistas foram-se sucedendo: em 1872 no Liceu Nacional de Évora, em 1880 nos Liceus de Beja e Santarém, nos anos seguintes em diversos outros pontos do país²³⁶. No entanto, o início do Ensino Secundário Feminino em Portugal está estreitamente ligado à criação da Escola Maria Pia em 1885. Só então se institucionalizou oficialmente o acesso feminino aos estudos secundários pelo qual diversas vozes tinham pugnado como condição essencial para a ilustração das mulheres portuguesas. Em termos comparativos, o atraso era maior relativamente aos países anglo-saxónicos onde a criação de instituições especificamente femininas para o prosseguimento dos estudos tem origens na primeira metade do século XIX, embora muitas vezes sob o impulso de instituições particulares e não do Estado²³⁷, mas não era muito em relação à França que, à época, era em termos culturais e educativos o modelo seguido mais de perto e onde a legislação que determinou a criação de liceus femininos em todos os departamentos datava apenas de alguns anos antes, como resultado da acção de Jules Ferry²³⁸.

Nos primeiros anos de funcionamento o número de matrículas rondaria a meia centena, com oscilações ocasionais. Na década de 1890 subiria para cima da centena (quase 150 em 1894), chegando perto das duas centenas no início do século XX. No entanto, nos últimos anos do regime monárquico o ritmo de novas matrículas desceria sensivelmente para cerca de 75. Quanto ao número total de alunas, o meio milhar seria ultrapassado em 1910.

²³⁴ *Bolétim da Direcção Geral da Instrução Pública* (1903), Lisboa: Imprensa Nacional, anno II, fascículos I-IV, pp. 247ss.

²³⁵ Nóvoa e Santa-Clara (2003), p. 509.

²³⁶ Para alguns detalhes mais específicos sobre alguns Liceus em particular ver ainda, entre outros, Berta Maria Maurício Rafael (1999), *O Liceu de Santarém no Espaço Local: 1848-1895*. Lisboa: ISCTE, Secção Autónoma de História, prova de dissertação de mestrado em História Social Contemporânea (exemplar policopiado); J. M. Monarca Pinheiro (1991), *Memória do Liceu (1841-1991)*. Évora: Comissão Executiva das Comemorações do 150º aniversário do Liceu Nacional de Évora/Escola Secundária André de Gouveia; Maria Clotilde Rodrigues Cymbron (2002), *Álbum de Memórias, 1852-2002: Comemoração dos 150 anos do Liceu-Escola Antero de Quental*. Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.

²³⁷ Lindy Moore (2003), "Young ladies' institutions: the development of secondary schools for girls in Scotland, 1833- c. 1870" in *History of Education*, vol. 32, nº 3, pp. 249-272.

²³⁸ Mona Ozouf [2001], *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*. s/l: Éditions Chana/Jean Offredo/Éditions du Seuil, p. 95; Jean-Michel Gaillard (2000), *Um siècle d'école républicaine*. Paris: Éditions du seuil, p. 141.

De acordo com a mais extensiva monografia produzida sobre os primeiros tempos da Escola Maria Pia²³⁹, entre 1886 e 1906 seriam realizados quase 7400 exames, registando-se pouco mais de 300 reprovações (pouco acima dos 4%), principalmente nas disciplinas de Matemática, Francês, Desenho e Física. As mais altas taxas de sucessos verificaram-se em Trabalhos Manuais, Geografia, Português e Alemão.

Em 1906 os estudos secundários femininos seriam reformulados por nova legislação, de autoria do Ministro Eduardo José Coelho, que como já foi referido formalizou a criação do primeiro Liceu Feminino em Lisboa, aproveitando para esse efeito a Escola Maria Pia²⁴⁰. No preâmbulo do diploma justifica-se a iniciativa, aproveitando-se para fazer o historial dos obstáculos que fora necessário ultrapassar para avançar com a educação secundária do sexo feminino:

«Na legislação portuguesa há dezasete annos que se acha inscrito o diploma que outorga ao sexo feminino a sua instrucção secundaria. (...) Dois annos depois, o finado estadista Serpa Pimentel regulamentou aquella lei e tudo preparou para que ella se tornasse efectiva. Mas a lei não logrou ter pratica realidade. Fazia depender a existência dos seus institutos do concurso de corporações administrativas e essas não correram ao chanamento.

(...) Depois havia a considerar que, em volta da proposta de lei que criara os lyceus do sexo feminino, muito de discutira e muito se devaneara em theorias sobre o problema da educação da mulher.

(...) Os tempos, porem, mudaram e a experiência de fora e tambem a de dentro, como adeante provarei, arraigaram nos espíritos convicções diferentes das que abalaram nos seus inícios a formosa lei e entibiaram a acção do Estado; ninguém hoje receia da instituição (...).»²⁴¹

A instrução secundária é apresentada como sequência natural da instrução primária, pelo que deveria «ser de fácil aquisição para muitos como conveniente ao commercio social»²⁴², no que é uma forma algo curiosa de colocar a questão, embora não se destinasse a alterar, de forma alguma, a ordem social existente e o papel da mulher na sociedade. O aprofundamento dos estudos femininos visava, após a apresentação de diversas metáforas ao gosto da época, “elear” o espírito das mulheres, não para as tornar «preciosas ridiculas dignas de escarneo», mas para formar mães capazes de explicar aos filhos «que os molluscos e os crustáceos, que vêem do mar, não são peixes; que o morcego nem por ter asas é ave mas tão mamífero na

²³⁹ Idem, p. 129.

²⁴⁰ Carvalho (1996), p. 645.

²⁴¹ *Reformas do Ensino em Portugal* (1996), pp. 429-430.

²⁴² *Ibidem*, p. 430.

sua pequenez como a baleia colossal (...) que a roseira que se admira nos jardins é da mesma família do pecegueiro cujos saborosos frutos delicias a sua gulodice infantil»²⁴³.

Os dados estatísticos para as matrículas no ano de 1906-07 apontam para 192 alunas nas quatro turmas da 1ª classe, 45 na turma da 2ª classe e apenas 2 na da 3ª classe (239 no total), a que acresciam 38 alunas a frequentar as turmas do curso transitório dos 2º ao 4º ano da antiga Escola Maria Pia. Em 1907-08, o número de novas matrículas nas 4 classes subiria para 289 (359 no total, incluindo as de alunas reprovadas) e no ano seguinte, já com as 5 classes no novo curso a funcionarem, as novas matrículas atingiriam o número de 333 e um total de 453 alunas. Nos anos seguintes as matrículas cresceriam para números ainda mais substanciais, ultrapassando no total o meio milhar de alunas (549 e 605 nos anos lectivos de 1909-10 e 1910-11, com as novas matrículas a ascenderem a 444 e 478, respectivamente). Isto significa que, em apenas 5 anos, o número de alunas mais do que duplicaria, revelando um grande acréscimo do lado da procura.

Mas o plano de estudos do Liceu Maria Pia levantava reservas de diferentes sentidos, desde os que desaconselhavam que ele se afastasse muita da educação essencial para uma futuras esposa e mãe aos que ambicionavam algo mais do que uma mera educação literária e estéril. Em 1912 Abílio Barreiro declarava que «sem entrar em discussão, direi, contudo, que esse curso me parece nalguns pontos muito teórico e noutros muito pouco científico»²⁴⁴, embora não deixasse de declarar que o «governo da casa, educação dos filhos e, tanto quanto possível, auxílio ao marido, tais são os fins para que esse plano deve sêr orientado»²⁴⁵. Para ele as matérias essenciais de tal plano de estudos deveriam ser as Línguas e Literaturas, a História no sentido de educação cívica, a Matemática como suporte da economia doméstica e de uma indispensável educação financeira, as Ciências Naturais como apoio aos conhecimentos sobre higiene alimentar, a Filosofia como complemento da educação cívica e para consolidação dos aspectos éticos, a Psicologia ao serviço dos conhecimentos necessários à boa educação dos filhos e a Música e o Canto como áreas ligadas a uma vocação feminina natural.

Não muito diferente era a visão de Agostinho de Campos:

«A instrução secundária feminina tem por fim ministrar ás meninas portuguesas uma educação geral conforme ao seu sexo e á sua missão na família e na sociedade, secundando-lhes o desenvolvimento físico normal, formando-se-lhes o coração e o carácter, cultivando-lhes o espírito.»²⁴⁶

²⁴³ *Ibidem*.

²⁴⁴ Barreiro (1912), p. 53.

²⁴⁵ *Idem*, p. 41.

²⁴⁶ Campos (1919), pp. 118-119.

O autor continuava especificando que esta educação deveria ser ministrada em dois cursos, um geral e o outro complementar, ambos organizados no sistema de classes. O curso geral, repartido por quatro ou cinco classes deveria contemplar um conjunto de matérias que, de certa forma, se pode considerar ambicioso:

«compreendendo a língua e literatura portuguesa, a língua francesa, a inglesa ou alemã; a história, o direito usual e a instrução cívica; a matemática, a geografia, as ciências físico-químicas e histórico-naturais, a higiene, a psicologia infantil e pedagogia, os trabalhos domésticos, o desenho, os trabalhos manuais, a música e o canto coral, a ginmástica e os jogos físicos.»²⁴⁷

O curso complementar, em dois anos, consistiria fundamentalmente num maior aprofundamento e especialização das matérias anteriores. Para este efeito deveriam ser contempladas actividades como os trabalhos práticos, o ensino experimental, as excursões e visitas pedagógicas, as festas escolares, os concursos e as actividades beneficentes.

Como facilmente se depreende destas descrições, seriam poucos os que pretendiam que os Ensino Secundário fosse algo com condições e características semelhantes para ambos os sexos, em nome de uma “especificidade feminina” que também se encontra em outros latitudes²⁴⁸.

Em 1915, o Estado aparentaria dar ouvidos às críticas sobre a situação existente e através do decreto nº 1637 de 30 de Agosto e publicado em 2 de Setembro desse ano, procederia à criação de um Curso especial de educação feminina, paralelo ao da instrução secundária, «compreendendo disciplinas teóricas e práticas de reconhecidas vantagens educativas»²⁴⁹. A iniciativa era justificada na entrada do diploma com o facto de ter, «a experiência demonstrado ser ainda deficiente, quanto á sua utilidade prática, a educação da mulher portuguesa, representando, portanto, um benefício importantíssimo a criação dum curso médio essencialmente educativo, abrangendo e proporcionando à mocidade feminina, além do estado das disciplinas teóricas mais indispensáveis, outros conhecimentos, não menos úteis, para a vida na sociedade e na família»²⁵⁰. Mas não satisfeito com a criação do curso, e para que ele

²⁴⁷ *Idem*, p. 119.

²⁴⁸ Antoine Prost (1968), *Histoire de l'Enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin, p. 263.

²⁴⁹ *Educação Feminina: Curso Especial de Educação Feminina e regime vigente dos Liceus femininos de Lisboa e Porto. Legislação publicada desde 11 de Junho a 1 de Outubro de 1915* (1915), Lisboa: Imprensa Nacional, p. 3.

²⁵⁰ *Ibidem*.

funcionasse nos termos considerados desejáveis, o legislador teria o cuidado de, através da portaria nº 472, determinar instruções detalhadas para o seu funcionamento²⁵¹.

É facilmente perceptível que existe uma extrema preocupação em regular tudo o que respeita à educação feminina porque, apesar de se avolumar a noção de ser política e moralmente injustificável o bloqueio ao prosseguimento dos estudos das alunas ou a manutenção de obstáculos à sua expansão, os receios quanto aos seus efeitos estão longe de estar afastados. Sublinha-se sempre que a educação feminina deve ser aprofundada para melhorar a condição da mulher como mãe e esposa e só indirectamente como elemento activo na sociedade; está ausente qualquer tipo de referência ao aperfeiçoamento da mulher como via para a intervenção directa nas coisas públicas ou para a obtenção de um estatuto de cidadania equivalente ao do homem. Como já uma autora afirmou, o estudo feminino era encarado com inquietação pois podia levar à modificação do comportamento e, no fundo, «uma mulher sabe sempre demais»²⁵².

Essa, como veremos, será uma consequência inevitável mas adiada até aos limites do possível pelo poder político (masculino) instituído. E, como se vai repetindo em diversas passagens, é tese central deste trabalho que serão os progressos educativos que tornarão incontornável a concessão de direitos políticos à mulher.

Mas, entretanto, vai-se alargando muito lentamente a rede de Liceus Femininos: a secção feminina dos Liceus do Porto dá finalmente lugar ao Liceu Feminino do Porto (que entre 1918 e 1926 mudaria várias vezes de designação até estabilizar em Liceu Carolina Michäelis de Vasconcelos) em 1915 por força da lei 410 de 20 de Setembro e em 1915/16 arranca o seu primeiro ano lectivo; em 26 de Fevereiro de 1919 inicia-se por sua vez o primeiro ano lectivo do Liceu Feminino de Coimbra, criado pelo Decreto nº 4650 de 14 de Julho de 1918.

A evolução tinha-se inevitável pela própria força das circunstâncias. Não deixa de ser curioso é que, apesar de todos os entraves, preconceitos, obstáculos, dificuldades e tudo o mais que aqui se poderia alinhar como exemplo do desinteresse aparente da sociedade e da classe política na expansão dos estudos secundários femininos, essa expansão ocorre mesmo e com uma rapidez notável.

Através dos anuários dos diversos liceus espalhados pelas principais cidades do país é possível acompanhar, caso a caso, os progressos do acesso feminino aos estudos secundários: no Liceu Central de Coimbra, ano lectivo de 1910/11, encontravam-se matriculadas 28 raparigas, o que era apenas 3% do total de alunos, embora fosse sensível a tendência

²⁵¹ *Ibid.*, p. 36.

²⁵² Colette Conier (2001), *Le silence des filles: De l'aiguille à la plume*. s/l.: Fayard, p. 83.

ascendente pois as matrículas na 1ª classe já excediam os 7%²⁵³. Se entre os 206 alunos internos e externos aprovados no Curso Complementar dos Liceus existia apenas uma rapariga (0,5%), no Curso Geral já eram 12 em 314 (3,8%), sendo que duas tinham sido distintas (quase 10% do total de alunos distintos), de seu nome Maria Augusta de Carvalho Alcântara e Maria Carolina Machado²⁵⁴. Apesar das estatísticas para os anos lectivos não surgirem desagregadas por sexos, notam-se já aqui as tendências que encontraremos um pouco por todo o lado: aumento das matrículas de novas alunas e melhores níveis do aproveitamento feminino. A meio do período republicano, e nas vésperas da criação do Liceu Feminino de Coimbra, de acordo com os dados recolhidos por Maria Judite Seabra, já eram 171 as raparigas matriculadas no Liceu Central de Coimbra²⁵⁵.

Em Viseu, no Liceu Central de Alves Martins, no ano lectivo de 1912-13, encontramos um valor superior a 15% para as matrículas femininas, sendo que na 1ª classe o valor é de 29% (25 alunas em 86)²⁵⁶.

No caso de Braga, ainda durante o ano lectivo de 1907-08 existiam 8 raparigas matriculadas num universo de 344 alunos (apenas 2,3%), sendo que 4 estavam na 1ª classe (6,6%) e apenas uma na 7ª classe (secção de Ciências)²⁵⁷. Passados apenas três anos, em 1910-11, o número total de alunas quase quadruplicara e tinham passado a ser 29 num total de 478, o que equivalia a 6,1% do corpo discente do Liceu Nacional Central daquela cidade²⁵⁸; na 1ª classe existiam 10 raparigas entre os 98 alunos das turmas A e B, o que já significa uma proporção acima dos 10%. Apenas a título de curiosidade, das 4 alunas matriculadas em 1907-08 na 1ª classe encontramos 3 a frequentar a 4ª classe (Esther Ferreira Vieira e as irmãs Maria Letícia e Palmira Moreira de Castro)²⁵⁹, apenas tendo desaparecido, provavelmente por abandono ou suspensão dos estudos a antiga aluna Stael Augusta Fausto de Oliveira. Neste ano lectivo, já encontramos raparigas em todas as classes, embora sendo perfeitamente visível o movimento ascendente já antes identificado em outras paragens. Também aqui, ao nível do Curso Complementar, em especial da 7ª classe, a preferência das alunas recaía na área de Ciências

²⁵³ Liceu Central de Coimbra (1914), *Anuário de 1910-11, 1911-12, 1912-13 (publicação oficial)*. Coimbra: Imprensa da Universidade, pp. 12ss.

²⁵⁴ Idem, *ibidem*, p. 98.

²⁵⁵ Judite de Carvalho Ribeiro Seabra (1999), *Os Liceus na Sociedade Coimbrã (1890-1930)*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Dissertação de Doutoramento em História e Filosofia da Educação (exemplar policopiado), p. 401.

²⁵⁶ *Anuário do Liceu Central de Alves Martins, Viseu: Ano escolar de 1912 a 1913* (1914). Vizeu: Imprensa do Governo Civil, pp. 24ss.

²⁵⁷ *Anuário do Lyceu Nacional Central de Braga: Anno Escolar de 1907 a 1908* (1908). Braga: Typographia a vapor de J. M. de Souza Cruz, pp. 18-25.

²⁵⁸ *Anuário do Liceu Nacional Central de Braga: Ano Escolar de 1910 a 1911*, pp. 20ss.

²⁵⁹ *Ibidem*, p. 28.

onde estavam matriculadas 2 (Adelaide Irene Guimarães e Laura Domingues Lopes, sendo que esta estava na 5ª classe em 1907-08) entre os 23 alunos da 1ª turma, enquanto a 2ª turma era composta apenas por 20 rapazes²⁶⁰. Já com a designação de Liceu de Sá de Miranda, no ano lectivo de 1912-13, as matrículas femininas chegavam às 43 num total de 467, o que equivalia a 9,2%²⁶¹.

No caso do Liceu Central de Pedro Nunes, onde a presença feminina surge apenas no Curso Complementar, no ano lectivo de 1911-12, existiam 2 alunas matriculadas na 6ª classe de Letras (Hilda de Almeida Lindo e Emília das Dores Barata) numa turma de apenas 11 alunos, enquanto na 7ª classe também de Letras, Adelaide Gouveia Fernandes Gambôa Saramago era a única aluna numa turma de 7. Na 7ª classe de Ciências, Aurora do Livramento das Antas (admitida aos exames finais com 15 valores e aprovada com 17) e Maria da Glória Machado encontravam-se numa turma de 26 discentes²⁶². Alguns anos depois²⁶³, verifica-se que o número de alunas não era muito mais elevado (3 na 6ª classe num total de 58 e 4 na 7ª classe num total de 51), mas o peso relativo já ultrapassa os 5% num Liceu que, apesar de ser teoricamente misto, até aos anos 30 se caracterizaria pela escassa frequência feminina²⁶⁴.

Os exemplos particulares são multiplicáveis pela generalidade dos estabelecimentos do Ensino Liceal, em quase todos se verificando as mesmas tendências nas duas primeiras décadas do século XX: aumento do número de alunas matriculadas com uma tendência ascendente (maior número na 1ª classe e progressiva “subida” pelas várias classes), alguma preferência pela área das Ciências no Curso Complementar e um aproveitamento equivalente ou superior, em termos relativos, ao dos rapazes.

No caso do ensino secundário particular não dispomos de documentação equivalente, mas pelo que é possível perceber pelas explorações preliminares sobre a vida de algumas instituições, nomeadamente de origem eclesiástica, a procura de uma educação secundária era já razoavelmente numerosa quando a oferta se aproximava do domicílio das famílias. O esboço monográfico ensaiado sobre uma instituição como o Colégio da Nossa Senhora de Lourdes na Guarda na primeira década do século XX, revela a presença de um número assinalável de alunas nos estudos secundários²⁶⁵.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 36.

²⁶¹ *Anuário do Liceu de Sá de Miranda – Braga: Ano escolar de 1912 a 1913* (1913). Braga: Imprensa Henriquina a Vapor, p. 31.

²⁶² *Anuário do Liceu Central de Pedro Nunes: Ano Escolar de 1911-12* (1912). Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa, pp. 45-52 e 141-143.

²⁶³ *Anuário do Liceu Central de Pedro Nunes: Ano Escolar de 1915-16* (1918), pp. 54-57.

²⁶⁴ Nóvoa e Santa-Clara (2003), p. 542.

²⁶⁵ J. Pinharanda Gomes (2001), *A Educação Feminina na Guarda*. Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa.

É certo que estes números estão longe, mesmo salvaguardadas as devidas distâncias demográficas, da realidade de outros países além-Pirinéus, como é o caso da França onde em 1914 se afirma existir já uma verdadeira legião de alunas no Ensino Secundário, na ordem das 38.000 espalhadas pelos Liceus, Colégios e outras modalidades de cursos de estudos secundários²⁶⁶.

A evolução dos números globais para as matrículas no Ensino Secundário Oficial em Portugal, que excluem naturalmente os dados relativos às escolas particulares, pode ser acompanhada através da série de dados compilada por Oliveira Marques a partir das estatísticas oficiais. A progressão é visivelmente rápida a partir da I República, estabilizando um pouco nos anos 20, e voltando a crescer a partir da década seguinte, como adiante se pode verificar.

Matrículas no Ensino Secundário Oficial²⁶⁷

Anos	Total	Alunas	% Alunas
1900-01	3472	66	1,9
1904-05	5347	132	2,5
1909-10	8691	924	10,6
1916-17	11827	2781	23,5
1919-20	10643	2569	24,1
1924-25	11304	2745	24,3

Quando se aproxima do final o primeiro quartel do século XX um em cada quatro alunos matriculados no Ensino Secundário Oficial é do sexo feminino e esses são valores que permanecerão nos anos seguintes, apenas com uma retracção mais forte em 1926/27 e 1928/29, como mais adiante se verá e se procurará explicar.

Em matéria de realização exames de admissão ao Ensino Secundário, ao longo dos anos 20, a proporção feminina anda sempre acima dos 30% e, devido a taxas de aproveitamento superiores a 90% e às dos candidatos masculinos, a proporção de aprovações anda regularmente acima dos 35%.

A jusante, em matéria de exames finais do Ensino Secundário, há que distinguir entre os valores globais e os sectoriais, conforme o(a)s examinado(a)s se apresentassem com origem

²⁶⁶ Françoise Mayer (1979), *L'Éducation des Filles en France au XIXe siècle*. [Paris]: Hachette, p. 167.

²⁶⁷ Marques (1991), p. 539. Os números são ligeiramente diferentes dos apresentados por Maria Manuel Baptista Vieira da Fonseca (1988), *Práticas de Educação Feminina nas Classes Superiores*. Lisboa: FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa (exemplar policopiado).

no sistema público, no sector particular ou no doméstico, sendo que o peso do sector público é raramente excede 50% do total e tem uma tendência claramente descendente.

No caso dos exames de alunas, o seu peso relativo desce um pouco entre 1921/22 e 1925/26, de 22,7% para 21,4% do total, mas a principal transformação dá-se na sua composição, com cada vez menos alunas a irem a exame depois de frequentarem a rede oficial (de 60,5% para 50,7%) e cada vez mais a fazerem-nos a partir do Ensino Doméstico (de 21,3% para 30%), mesmo se isso normalmente tinha uma influência negativa no aproveitamento (cerca de 80% de aprovações contra 90% de alunas do Ensino Oficial).

Exames do Ensino Secundário²⁶⁸

	1921/22	1925/26	Evolução
Total de Exames	5508	7480	+36%
Exames Femininos	1281	1602	+28%
% Exames Fêmininos	22,7%	21,4%	
Ensino oficial			
Total de exames	2808	3818	+18%
Exames femininos	757	813	+7%
% exames femininos	27%	24,5%	
% exames ensino oficial	51%	44,4%	
% exames fem. ens. oficial	60,5%	50,7%	
Ensino Particular			
Total de exames	1181	1711	+44%
Exames femininos	228	309	+36%
% exames femininos	19,1%	18,1%	
% exames ensino particular	21,6%	22,9%	
% exames fem. ens. part.	18,2%	19,3%	
Ensino Doméstico			
Total de exames	1509	2451	+62%
Exames femininos	266	480	+80%
% exames femininos	17,6%	19,6%	
% exames ensino doméstico	27,4%	32,8%	
% exames fem. ens. domést.	21,3%	30%	

Em meados dos anos vinte o que parece facilmente constatável é uma estagnação, ou mesmo ou uma ligeira retracção da presença feminina no Ensino Secundário Oficial, sem que isso signifique uma quebra no volume total de matrículas e exames realizados, mas apenas um

²⁶⁸ Dados estatísticos tratados a partir dos quadros coligidos em Guinote (1997), vol. II, pp. 23-24.

realinhamento conjuntural em favor do Ensino Doméstico que, como adiante veremos, não passará disso mesmo, de um fenómeno conjuntural.

O primeiro grande salto, em termos quantitativos, ao nível da educação secundária feminina, tinha sido dado na segunda década de Novecentos, apesar dos bloqueios sociais e da tentativa de, de forma indirecta, circunscrever essa educação a liceus especificamente criados para o sexo feminino. A partir de então, verificaremos que, com uma ou outra pausa a assinalar pontuais crises de crescimento, a tendência será irreversível e, a médio prazo, mais favorável do que a verificada em outras sociedades de arranque mais precoce.

2.2.3 – Outros Níveis de Ensino

Para além dos graus de ensino que convencionalmente se torna mais fácil individualizar, tanto por clareza da segmentação como pelo carácter maioritário do número de alunos, existia ainda uma série de outros graus de ensino, vulgarmente esquecidos ou menosprezados, onde a presença feminina também marcaria presença importante.

De acordo com as séries de dados compiladas por Oliveira Marques encontramos uma presença feminina assinalável no Ensino Secundário Técnico Oficial, aliás bem superior em termos relativos ao que se passava no Ensino Liceal. No ano lectivo de 1900-01, o número de alunas matriculadas era de 631 num total de 4535 (13,9%), com especial destaque para os cursos industriais (496 em 2754, o que equivalia a 18% do corpo discente). Nos dados disponíveis no *Anuário Estatístico* sobre as várias instituições encontram-se 533 alunas matriculadas nas Escolas Industriais (418) e de Desenho Industrial (115), num total de 3491 alunos (2842 mais 649, respectivamente). As Escolas Industriais mais frequentadas eram a do Príncipe Real (128 alunas em 319), Pedro Nunes (71 em 176) e Marquês de Pombal (65 em 345), enquanto as de Desenho Industrial com maior afluência feminina eram as da Rainha Maria Pia (57 em 61), Rainha d. Amélia (23 em 83) e Médico Sousa (19 em 40)²⁶⁹.

Em 1909-10 as alunas destes cursos técnicos ascendiam a 838, o que mantinha um peso relativo superior a 13%, embora se verificasse uma descida no caso dos cursos industriais²⁷⁰. Durante o período da Primeira República, a presença feminina manter-se-ia sempre em níveis que se podem considerar bastante razoáveis: no ano lectivo de 1920-21 eram 1533 as alunas matriculadas, o que equivalia a mais de 16%, e em 1925-26 eram 2262 em 13436 (16,8%). As

²⁶⁹ *Anuário Estatístico* (1903), pp. 278-279.

²⁷⁰ Marques (1991), p. 545.

Escolas Comerciais e Industriais eram as que revelavam maior frequência feminina (mais de 20% das matrículas em meados da década de 20)²⁷¹.

Inclusivamente ao nível dos exames de admissão é notória a crescente presença feminina nas Escolas Industriais e Comerciais. Em 1921 foram examinadas 127 raparigas para admissão nas Escolas Industriais, tendo sido aprovadas 120 (dos 648 rapazes foram aprovados 580) e 184 para admissão nas Escolas Comerciais, sendo aprovadas 167 (512 em 653 rapazes); para além do valor relativo dos exames realizados e das aprovações, é evidente os melhores níveis de aproveitamento feminino, com as raparigas a apresentarem taxas de insucesso muito mais baixas do que os rapazes. Em 1924, o número de exames de admissão de raparigas para as escolas Industriais subira para 291, descendo no caso das Escolas Comerciais para 114 (22,4% e 15,7% do total), No caso das Escolas preparatórias de Ensino Industrial e Comercial os exames também subiriam, neste caso de 82 (23% do total) para 201 (30,5%) e as aprovações de 71 (24,1%) para 195 (31,5%)²⁷².

Isto significa que um crescente número de raparigas optava por prosseguir estudos de nível médio, de tendência profissionalizantes, sendo que esse número seria bem superior nas primeiras duas décadas do século XX, em números absolutos e valor relativo, ao das que enveredavam pelo Ensino Secundário “Liceal”, de características mais teóricas. E significa também que, em muitas análises da progressão feminina no sistema de ensino em níveis acima do primário é esquecida uma parcela muito importante das alunas, especialmente aquelas que prosseguiam estudos com a finalidade, pelo menos aparente, de entrarem no mercado de trabalho com uma formação de tipo profissional.

No caso do ensino artístico (música e arte dramática), que existia por exemplo no Conservatório Real a proporção de mulheres era já bastante elevada no início do século XX (76,5% em 1901-02) e não deixaria de crescer até ao fim do período monárquico, chegando a mais de 90% em 1909-10, com especial relevo na área da música, já que o curso de arte dramática era muito menos frequentado²⁷³. A partir de 1910, com a alteração dos planos de Estudos do Conservatório, agora Conservatório Nacional de Música e da criação de um segundo Conservatório na cidade do Porto verificou-se, por um lado, um acréscimo inicial do número de matrículas durante os anos 10, seguindo-se uma retracção na década seguinte. De qualquer modo, as tendências anteriores seriam mantidas, com as matrículas femininas a manterem-se sempre bem acima dos 80% do total, especialmente nos diversos cursos de

²⁷¹ *Idem, ibidem*, p. 549.

²⁷² *Anuário Estatístico* (1921 e 1924), p. 83 e p. 49.

²⁷³ *Ibidem*, p.543.

música vocal e instrumental, muito procurados por filhas de famílias da burguesia urbana, mas não só²⁷⁴.

Quanto às Escolas de Belas-Artes de Lisboa e do Porto, as estatísticas disponíveis são demasiado lacunares até à década no que se refere à desagregação dos totais por sexos, embora a partir de então, pelo menos para o caso de Lisboa seja possível encontrar uma média a rondar as 15 alunas (entre os 20% e os 25% do total).

2.2.4 – O Ensino Universitário

A Universidade foi longamente considerada como um domínio destinado apenas a proceder à formação de uma elite restrita, não necessariamente devido à sua origem económica, mas principalmente enquanto grupo de indivíduos especialmente dotados para o desempenho das funções cimeiras na sociedade e, em particular, na sua estrutura política dirigente.

Desde Pombal, se não pretendermos remontar mais atrás, as lutas em torno da Universidade, mais não são do que lutas em torno do controle da instituição considerada mais importante para o moldar dos homens que se destinam ao governo do país e/ou ao desempenho das mais altas funções existentes na sociedade. Claro está que, quase por definição, a Universidade era uma instituição pensada no masculino e direccionada para um público masculino. O desejo de se encontrarem na «companhia de mulheres educadas», na expressão que dá título à obra clássica de Barbara Miller Solomon²⁷⁵, não era algo encarado pelos homens como devendo acontecer nos corredores da Academia.

De tudo isso decorre que, se excluirmos o caso remoto de uma mulher diplomada em Farmácia no Porto no ano de 1839 – Maria José Henriques Morais – a entrada “oficial” do sexo feminino na Universidade de Coimbra acontece apenas no ano lectivo de 1891-92, sendo a pioneira, como já antes se referenciou, Domitila Hormizinda Miranda de Carvalho que, até 1904, frequentaria a Universidade de Coimbra concluindo três cursos superiores, vindo mais tarde a tornar-se reitora do Liceu Maria Pia e a ser uma das primeiras deputadas portuguesas, já durante o Estado Novo. Em 1900 ainda eram apenas oito as matrículas femininas em Coimbra e na década seguinte o número de alunas matriculadas pouco aumentaria, conforme a seguinte lista:

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 554.

²⁷⁵ Barbara Miller Solomon (1985), *In the Company Of Educated Women – A History of Women and Higher Education in America*. New Haven/London: Yale University Press.

Matrículas de Alunas na Universidade de Coimbra (1900-1910)²⁷⁶

Ano lectivo	Nome	Faculdade/Curso
1899-1900	Graziela Gomes Pais Maria Florinda Costa Maria da Glória Paiva	Curso de Farmácia Curso de Partejas Faculdades de Medicina e Filosofia
1900-01	Maria da Ascensão de Macedo	Curso de Parteira
1901-02	Isaura Baptista de Figueiredo e Oliveira Maria José Loureiro Cotrim	Faculdades de Medicina e Filosofia Curso de Obstetrícia
1904-05	Augusta Cândida de Sousa Machado	Faculdade de Matemática
1906-07	Maria Amália de Almeida Frazão	Faculdade de Filosofia
1907-08	Inácia Camila de Oliveira Campos Júlia da Silva Maria Cândida Resende Maria da Conceição Costa	Escola de Farmácia Faculdade de Filosofia Curso de Partejas Faculdade de Filosofia
1908-09	Hermínia da Costa Laura Augusta da Soledade Leitão Maria da Conceição do Sameiro da Silva	Faculdade de Filosofia Fac. de Filosofia e Matemática Fac. de Filosofia e Matemática
1909-10	Maria do Carmo Costa	Curso de Obstetrícia
1910-11	Emá da Costa Pimenta Palmira Filipe Regina da Glória Magalhães Quintanilha	Escola de Farmácia Curso de Partejas Faculdade de Direito

O último nome que nos surge nesta listagem é o da futura primeira advogada portuguesa, Regina Quintanilha, que seria apresentada pela revista *Ilustração Portuguesa* de 24 de Novembro de 1913 como «a primeira senhora que exerce a advocacia, tendo-se estreado brilhantemente ha dias no Tribunal da Boa Hora», merecendo mesmo a honra de fotografia de primeira página.

Devemos ainda a Joaquim Ferreira Gomes a inventariação exaustiva de todas as alunas que passaram pela Universidade de Coimbra, e respectivas Faculdades frequentadas, no período que aqui mais nos interessa²⁷⁷. Como se viu, na primeira década do século XX o total de matrículas é ainda muito baixo, mas na década seguinte, com a laicização do ensino e o ataque republicano aos velhos costumes, entreabriu-se um pouco mais a porta da Universidade ao acesso feminino. Com efeito, a presença feminina só avança de forma mais rápida a partir da instauração da República e depois, de forma mais acentuada, a partir dos anos da guerra; em 1909-10 estavam matriculadas apenas 5 alunas e em 1912-13 seria ultrapassada pela primeira vez a dezena de matrículas femininas num total de 1264 alunos (ainda menos de 1% do total), enquanto nos anos seguintes esse número sobe para 17 e 24.

²⁷⁶ Lista elaborada a partir de Gomes (1986).

²⁷⁷ Joaquim Ferreira Gomes (1987), *A mulher na Universidade de Coimbra: alguns dados para uma investigação*. Coimbra: Livraria Almedina.

Em 1914-15 matriculam-se na Faculdade de Ciências com direito a bolsa de estudos, as irmãs Alice Augusta e Maria Baptista dos Santos Guardiola, filhas de um simples 2º aspirante dos Correios e Telégrafos, sendo que esta última era uma aluna distinta com 20 valores no exame do Curso Complementar de Ciências do Liceu²⁷⁸, que se viria a tornar professora do Ensino Secundário e uma das principais figuras femininas do Estado Novo. Mas o primeiro grande salto quantitativo na frequência feminina na Universidade de Coimbra é dado no ano lectivo seguinte: em 1915-16 matriculam-se 50 alunas, mais do dobro do ano anterior, o que equivalia já a mais de 3% do total de 1565 alunos da instituição. A partir de então esse número vai crescendo de forma contínua até atingir um valor máximo de 84 alunas no ano lectivo de 1920-21 (7,3% de um corpo discente de 1155), para a partir de então se verificar uma redução e estabilização em meados da década de 20, até que em 1926-27 se atinge pela primeira vez a centena de alunas, embora isso então corresponda apenas a 6,4% do total de matrículas²⁷⁹.

Em termos totais terão sido 280 as alunas a terem passado pelas diversas Faculdades da Universidade de Coimbra ao longo do período republicano²⁸⁰ e cerca de 300 as que o fizeram no primeiro quartel do século XX. Entretanto, em 20 de Janeiro de 1920 tinha sido criada a primeira residência universitária feminina em Coimbra por 4 estudantes católicas (Dionísia Camões, Maria Teresa Cabral da Silva Basto, Maria Virgínia de Abreu Ferreira de Almeida e Elisa Augusta Vilares)²⁸¹.

Em 1927, quando se noticiam as actividades dos frequentadores dos cursos de férias da Universidade, a participação feminina já se faz sentir de maneira considerável; numa foto as presenças femininas são seis, num total de vinte, enquanto em outra, tirada numa saída até Lousã, são 13 em cerca de três dezenas²⁸². O convívio entre elementos dos dois sexos torna-se mais comum e o espanto e admiração pelo protagonismo universitário feminino deixa de se justificar pelo carácter de excepção, começando a ser encarado com uma relativa naturalidade. Mas, apesar destes evidentes avanços a estranheza da presença feminina em ambientes universitários ainda era de modo que, até à década de 30, o *Anuário Estatístico* não contempla a divisão dos alunos do Ensino Superior por sexo. Para conhecermos melhor a presença

²⁷⁸ Joaquim Ferreira Gomes (1990), *A Universidade de Coimbra durante a Primeira República (1910-1926)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 251.

²⁷⁹ Marques (1991), p. 573.

²⁸⁰ Gomes (1987), pp. 77-83.

²⁸¹ Idem, *ibidem*, p. 360. A este respeito ver ainda, de uma das envolvidas, Dionísia Camões de Mendonça (1984), *Residências independentes para universitárias, 1920-1974*, Coimbra: Coimbra Editora, separata do n° 14 do *Boletim da Associação dos Antigos Estudantes de Coimbra*.

²⁸² *Ilustração Moderna*, Novembro de 1927, pp. 411-412.

feminina na Academia é necessário compulsar os Anuários das diversas instituições de ensino²⁸³.

Sem o peso institucional e a dignidade formal de ser considerada parte de uma Universidade, já vimos em capítulo anterior que desde 1884 existiam alunas matriculadas na Escola Médico-Cirúrgica do Porto, primeiro no curso de Ciências e depois no de Medicina, embora isso se passasse ainda em cadeiras preparatórias e não nos cursos propriamente ditos. A pioneira seria Maria Leite da Silva Tavares Pães Morais, de 27 anos, proveniente do concelho da Vila da Feira, inscrita nas cadeiras de Física e Química Mineral da Academia Politécnica do Porto, preparatórias para o ingresso na Escola Médico-Cirúrgica. Em 1885/86 inscrever-se-ia em mais 3 cadeiras, o que lhe permitiria a matrícula na Escola Médico-Cirúrgica a 10 de Setembro de 1886, algumas semanas antes da matrícula das irmãs Amélia e Laurinda de Morais Sarmiento. Todas estas alunas completariam o curso em 1891²⁸⁴.

No dealbar do regime monárquico, no ano lectivo de 1908-09, na relação nominal dos 127 discentes matriculados encontramos apenas o nome de 2 alunas (Celeste Monteiro de Azevedo e Maria Amélia Nunes Teixeira) na turma do 2º ano. No caso do curso de parteiras, verifica-se a existência de apenas 3 alunas (apenas uma no 1º ano)²⁸⁵. Poucos anos depois, quando já se dera a reforma republicana dos estudos universitários que levou à criação das Universidades de Lisboa e do Porto, o número de alunas na Faculdade de Medicina do Porto já aumentara bastante em termos relativos, mesmo se continuava reduzido em termos absolutos: no ano lectivo de 1912-13, entre os alunos do chamado “período transitório” (quem começara o curso antes do Decreto de 22 de Fevereiro de 1911), encontramos 6 alunas num total de 178 discentes, quatro no 2º ano e três no 3º (3,4% do total)²⁸⁶; entre os 137 alunos inscritos já de acordo com as novas regras existiam 7 alunas, das quais 3 entre os 77 alunos do 1º ano e 4 entre os 60 do 2º ano (5,1%). Isto significa que frequentavam a Faculdade de Medicina 13 alunas entre 315 (4,1% do total), a que se podiam acrescer 6 alunas do curso de parteiras²⁸⁷. Entre os 6 alunos que acabaram o curso nesse ano, encontramos diplomada com 13 valores (“Suficiente”) Maria Amélia Nunes Teixeira, natural de Folhadela, distrito de Vila Real, que em 1908-09 estava ainda no 2º ano. Em 1928, numa foto publicada pela revista *Ilustração Moderna* e tirada numa aula de Anatomia da Faculdade de Medicina, é possível

²⁸³ Cf. Marques (1991), pp. 571-573.

²⁸⁴ Santos (1991), pp. 11-13.

²⁸⁵ Thiago de Almeida, coord. (1909), *Anuario da Escola Medico Cirúrgica do Porto: Anno lectivo de 1908-09*. Porto: Typographia a vapor da “Enciclopédia Portuguesa Illustrada”, pp. 79-88.

²⁸⁶ Teixeira Bastos, coord. (1914), *Anuário da Faculdade de Medicina do Porto: Anno lectivo de 1912-13*. Porto: Tipografia a vapor da «Enciclopédia Portuguesa», pp. 50ss.

²⁸⁷ Idem, *ibidem*, pp. 45-49.

identificar, pelo menos, quatro alunas²⁸⁸. Na Faculdade de Ciências, onde as mulheres já estavam presentes desde finais do século XIX, o seu número estabiliza na segunda década do século XX em valores entre uma e duas dezenas de alunas matriculadas. Uma outra fonte interessante de explorar são alguns livros de finalistas dos cursos onde, como era da praxe, vêm caricaturados os alunos que terminam a sua formatura. No caso do *Livro dos Quintanistas de Medicina* de 1928, entre 47 alunos existem duas futuras médicas, Augusta da Silva Ferreira e Edwiges de Sousa, cada qual satirizada à sua maneira, nas quadras que lhe são dirigidas.

Os números coligidos por Cândido dos Santos para o movimento de matrículas no primeiro quartel do século XX, embora lacunares em algumas datas em termos de desagregação por sexo, apresentam o seguinte panorama para os cursos mais antigos.

Matrículas na Universidade do Porto (1901-1925)²⁸⁹

Anos	Ciências			Medicina		
	Total	Fem.	% Fem.	Total	Fem.	% Fem.
1901	200	1	0,5%	278	2	0,7%
1902	150	2	1,3%	256	0	0,0%
1903	143	1	0,7%	228	0	0,0%
1904	131	0	0,0%	209	0	0,0%
1905	157	2	1,3%	187	0	0,0%
1906	144	3	2,1%	146	1	0,7%
1907	175	2	1,1%	142	1	0,7%
1908	210	6	2,9%	127	2	1,6%
1909	269	15	5,6%	129	2	1,6%
1910	297	11	3,7%	137	4	2,9%
1911	250	3	1,2%	211	9	4,3%
1912	257	5	1,9%	178	7	3,9%
1913	277	10	3,6%	156	8	5,1%
1914	241	15	6,2%	107	7	6,5%
1915	320	17	5,3%	191	18	9,4%
1916	208	21	10,1%	222	15	6,8%
1917	187	21	11,2%	203	12	5,9%
1918	225	**		180	12	6,7%
1919	200	**		168	10	6,0%
1920	280	**		190	13	6,8%
1921	390	**		222	13	5,9%
1922	425	**		236	10	4,2%
1923	440	**		285	9	3,2%
1924	410	**		310	19	6,1%
1925	390	**		369	14	3,8%
Total *	3616	135	3,7%	5067	188	3,7%

* Até 1917, no caso do Curso de Ciências. ** Dados não disponíveis.

²⁸⁸ *Ilustração Moderna*, Março de 1928, p. 67.

²⁸⁹ Santos (1991),

Em meados dos anos 10, no curso de Ciências, a presença feminina parece atingir um patamar estável nos 10%, enquanto no caso de Medicina, embora com diversas oscilações, o peso relativo das alunas é superior a 5% em todo o período republicano, com um pico superior a 9% em 1915 e a maior quebra a verificar-se em 1923 (3,2%).

Quanto ao curso de Farmácia, para o qual se encontram os valores totais das matrículas desde 1906, só dispomos da confirmação de 2 matrículas nos anos de 1906 e 1907, não se verificando nenhuma de 1908 a 1910 e sendo a partir daí omissos os dados até ao início dos anos 30 quanto à distinção entre sexos. No caso de Engenharia, curso com forte afluência desde 1911, também só nos anos 30 surgem os dados desagregados por sexo.

Na Universidade de Lisboa, encontram-se referências à matrícula de algumas alunas no curso de Medicina, mas sempre em escasso número; até meados da segunda década de Novecentos o máximo que se encontram são quatro. A partir de então, de acordo com os dados recolhidos, atinge-se em alguns anos a dezena de matriculadas. Em Farmácia, Agronomia e no Instituto Superior de Comércio, a presença feminina ainda é mais rara, embora em Ciências entre 1915 e 1920 mais de 10% dos alunos sejam do sexo feminino.

Na Faculdade de Direito, as estatísticas conhecidas a partir de 1913 apresentam entre 5 e 8 matrículas femininas anuais até 1920 (com uma média a rondar 2% do total de alunos), enquanto Letras funcionava como a exceção mais marcante, com 22% dos 123 alunos matriculados em 1915-16 e 35% dos 159 em 1919-20 a conseguirem afirmar-se como uma comunidade universitária feminina em crescimento. Estes números, quando comparados com o que se passava em outros pontos da Europa Ocidental ou do mundo atlântico suscitam ilações contraditórias. Por um lado, o acesso feminino aos estudos superiores em Portugal é claramente mais tardio do que em outras paragens mas, em contrapartida, e como se verá mais adiante, experimentar um movimento ascendente com maior continuidade do que em muitas outras dessas sociedades.

Uma das grandes diferenças, por exemplo, com o que se passava com países como os Estados Unidos ou a Grã-Bretanha onde a acção do Estado era ultrapassada em muitas situações pela capacidade da iniciativa particular, que tinha meios e dinamismo para isso, é que em Portugal nunca existiu a capacidade de desenvolver instituições especificamente femininas de Ensino Superior. De certo modo, a situação das universitárias portuguesas é bem distinta porque o seu acesso é feito no âmbito das instituições públicas existentes e não através de vias próprias e em ambientes exclusivos. Em 1890, por exemplo, nos Estados Unidos, 20% das instituições do Ensino Superior eram exclusivamente femininas e a proporção não desceria muito nas

décadas seguintes²⁹⁰. Em Portugal, apesar de todas as reservas à questão da coeducação nos outros níveis de ensino, nunca se colocou seriamente a questão da criação de instituições universitárias exclusivamente femininas. De qualquer modo, o mais certo era não terem existido meios para o fazer nem uma procura que o justificasse.

Passando para a comparação em termos quantitativos, na Grã-Bretanha, a proporção de alunas no Ensino Superior já era de 16% em 1900 e subiria para os 24% em 1920, com especial relevo para as universidades escocesas e galesas²⁹¹. No nosso país esses valores ainda estavam muito longe de ser atingidos nas primeiras décadas do século passado.

Mulheres nas Universidades Britânicas²⁹²

	1900-01			1910-11			1920-21		
	Total	Alunas	% alunas	Total	Alunas	% alunas	Total	Alunas	% alunas
Inglaterra	9971	1476	14,8%	13995	2119	15,1%	24730	5117	20,7%
Gales	1253	475	37,9%	1375	476	34,6%	2749	798	29,0%
Escócia	4917	719	14,6%	6568	1599	24,3%	11112	3025	27,2%
Total	16141	2670	16,5%	21938	4194	19,1%	38591	8940	23,2%

Os obstáculos ao acesso feminino a certas áreas de estudo tinham sido removidos, com o devido esforço, na segunda metade do século XIX²⁹³. O que se constatará, paradoxalmente, será que, devido às diversas perturbações vividas nos anos 30 e 40, no mundo anglo-saxónico a presença feminina nas Universidades viria a estabilizar e, em alguns casos, a regredir ou a fechar-se sobre si mesma, enquanto em Portugal a evolução seguiria o seu curso natural, apenas com oscilações pontuais e localizadas. Nos Estados Unidos, o valor relativo máximo de alunas matriculadas no Ensino Superior é atingido em 1920, com 47,3% do total²⁹⁴ decaindo a partir daí até meados do século, num movimento claramente contraditório com o verificado no caso português.

²⁹⁰ Solomon (1985), p. 44 a partir de dados de Mabel Newcomer.

²⁹¹ Carol Dyhouse (1995), *No distinction of sex? Women in British universities, 1870-1939*. London: UCL Press, p. 17.

²⁹² Dados a partir de Dyhouse (1995), pp. 248-249.

²⁹³ Para um relato sobre o acesso feminino ao ensino da medicina, uma boa visão comparativa deve-se a Thomas Neville Bonner (1995), *To the Ends of the Earth: Women's Search for Education in Medicine*. Cambridge/London: Harvard University Press. Ver também Carol Dyhouse (1998), "Driving Ambitions: women in pursuit of a medical education, 1890-1939" in *Women's History Review*, vol. 7, nº 3, pp. 321-343. Sobre o acesso à profissão de farmacêutica, Ellen Jordan (1998), "The great principle of fair-play: male champions, the English women's movement and the admission of women to the Pharmaceutical Society in 1879" in *Women's History Review*, vol. 7, nº 3, pp 381-410. Para uma visão mais ampla da presença feminina nas Universidades e do seu significado, Lynn D. Gordon (1990), *Gender and Higher Education in the Progressive Era*. New Haven/London: Yale University Press; Judith Glazer-Raymo (1999), *Shattering the Myths: Women in the Academe*. Baltimore/Londo: The Johns Hopkins University Press.

²⁹⁴ Gordon (1990), p. 2.

Entre nós, tanto por causa do atraso cultural como económico, o tardio acesso feminino à Universidade, sendo a oferta escassa e apenas pública, acaba por processar-se num contexto algo diferente e seguindo padrões diversos: a luta passa mais pela ultrapassagem das barreiras de tipo social e mental do que de muros legais. A partir do momento em que, no âmbito das famílias, a aposta na educação feminina passa a ter cabimento, as opções individuais de prosseguimento dos estudos dependem principalmente dos meios económicos para as suportar, devido à rarefacção da oferta universitária, mesmo depois da reforma de 1911. Embora a teoria da relação entre as escolhas individuais e familiares sobre a extensão do percurso escolar e as expectativas de retorno económico tenham sido desenvolvidas para outro contexto, parece ser admissível que em Portugal a evolução da presença feminina nas Universidades terá alguma relação com a forma como se tornam possíveis projectos de vida profissionais para as mulheres em determinadas áreas. Como afirma Sérgio Grácio, tendo em conta um modelo mais geral e abrangente de comportamentos relacionados com os níveis da procura de ensino:

«O modelo de decisão individual sobre o prosseguimento dos estudos foi formulado no âmbito da economia da educação e da teoria do capital humano. Baseia-se fundamentalmente no facto conhecido de todos de que mais educação aumenta as oportunidades de ganhos económicos durante a vida profissional de cada um.»²⁹⁵

Se a docência era vista como uma profissão “feminina” desde finais do século XIX, já o exercício da Medicina ou do Direito não o foram durante muito tempo, sendo o longo e dispendioso investimento num curso universitário dessa natureza uma decisão irracional do ponto de vista financeiro e apenas justificável como capricho. Quando, por diversas razões, se torna concebível a existência de médicas na sociedade, mesmo que circunscritas a uma parcela restrita do mercado de trabalho (doenças femininas, pediatria), tais opções ganham maior consistência enquanto projecto de vida, pessoal e profissional. A partir daí, por um fenómeno de contágio, vai ser possível que, com maior ou menor rapidez, novas práticas se instalem e novos patamares de expectativas se criem para as novas gerações.

«(...) a dinâmica da procura de ensino é em grande medida trabalhada, no longo termo e entre outros mecanismos de autosustentação, por uma lógica de *difusão* dos comportamentos, com larga autonomia relativamente às oportunidades de mercado de emprego e às lutas de competição para manter/evitar posições sociais. Deste modo, a cada geração tendem a estabelecer-se normas de escolarização que corresponde, em si mesmas, a atributos estatutários

²⁹⁵ Sérgio Grácio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa, p. 15.

funcionando em cada universo social de referência como limiares de inclusão/exclusão simbólicos, e a partir dos quais é portanto extremamente improvável verificarem-se regressões.»²⁹⁶

Significa isto que, de certa forma, as mulheres acederam à Universidade, não apenas quando a mentalidade colectiva dominante na sociedade baixou, ou viu serem enfraquecidos, alguns dos seus preconceitos contra a presença feminina na Academia, mas também quando essa opção passou a ter alguma base de sustentação no âmbito do próprio mercado de trabalho e quando foi possível criar, mediante o caso exemplar de algumas pioneiras de sucesso, um espaço próprio para o exercício feminino de certas profissões e um novo modelo de comportamento social. E significa que, atingidos determinados níveis e padrões de desempenho, a evolução tende a seguir o seu curso de forma progressiva. O que viria a ser o caso português embora, e paradoxalmente, não o de outras nações com um desenvolvimento inicial mais precoce e consolidado.

2.3. - O Magistério Primário como Domínio Feminino

«Não é a idade nem o sexo que imprime ou tira o respeito. É o comportamento da pessoa acompanhado da influencia do saber.»²⁹⁷

Pode considerar-se, sem grande risco de afirmar algo particularmente polémico ou contestável, que a docência primária foi uma das profissões “modernas” que mais pacificamente as mulheres ocuparam na sociedade²⁹⁸. Quando ainda a escolarização feminina era comparativamente muito baixa para os padrões europeus já a docência ao nível primário era dominada pela presença feminina, o que sendo paradoxal, não deixa de ser uma característica muito própria da evolução do Ensino Primário em Portugal, mesmo se a consideração da docência primária como profissão adequada à natureza feminina é algo com uma história longa e ampla²⁹⁹. No Reino Unido, por exemplo, a docência no sistema público de ensino elementar é considerado um trabalho feminino desde os seus primórdios, cerca de

²⁹⁶ Idem, *ibidem*, p. 45.

²⁹⁷ Costa (1870), p. 219.

²⁹⁸ Para uma breve visão geral, bastante recente, Rebecca Rogers (2005), “Questioning National Models: The History of Women Teachers in a Comparative Perspective” (comunicação apresentada na conferência *Women's History Revisited: historiographical Reflections on Women and Gender in a Global Context* e disponível online em <http://www.historians.ie/women/rogers.PDF>). Ler também Myra Strober e A. Gordon Lanford (1986), “The Feminization of Public School Teaching: Cross-Sectional analysis, 1850-1880” in *Signs*, vol. 11, nº 2, pp. 211-235.

²⁹⁹ Amanda Coffey e Sara Delamont (2000), *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis and Pedagogy*. London: Routledge, pp. 44ss.

1870³⁰⁰. Nos Estados Unidos, pela mesma data, 56% dos docentes nos dez estados americanos do centro-norte eram mulheres e o seu papel foi muito importante nas zonas de fronteira³⁰¹. Na Europa Continental a evolução foi semelhante em vários países estudados³⁰², excepção feita ao caso holandês³⁰³. A preferência por mulheres solteiras para o papel de professoras primárias é uma tendência algo generalizada nos sistemas de ensino ocidentais, mesmo quando isso era encarado com alguma apreensão pelos que receavam que uma influência feminina tão generalizada na educação tivesse consequências negativas, quer nas crianças tornando os próprios rapazes demasiado efeminados, quer nas professoras tornando-as excessivamente masculinas em virtude da sua independência e de uma tendência para o celibato³⁰⁴. Mesmo as mulheres casadas eram em França, em determinadas circunstâncias, consideradas as educadoras ideais para instituições como os asilos³⁰⁵.

Na Oração de Sapiência proferida pela professora Elvira Augusta de Magalhães na abertura do ano lectivo de 1909/10 da escolas Normais do Porto, salientava-se esse papel múltiplo da mulher na sociedade, como professora mas nunca esquecendo a sua ligação natural ao universo familiar, onde na verdade se encontrava a sua mais plena realização, sendo a vida profissional apenas um aspecto complementar, mesmo se certamente enriquecedor a nível individual e útil para o bem-estar colectivo:

«As professoras, que sahem d’esta Escola diplomadas para exercerem o magistério, contribuem poderosamente para a civilização, não só pelo ensino em geral, mas também pela acção directa que exercem sobre a difficil educação da mulher.

Na Mulher, a sua acção prestante, o seu papel sublime revela-se principalmente no seio da família.

Com que se comparar os encantos d’uma filha bem educada, as ternuras d’uma esposa dedicada, as solitudes d’uma mãe querida, os carinhos d’uma boa irmã, d’uma santa avó?»³⁰⁶

³⁰⁰ Christine Skelton (2002), “The ‘Feminisation of Schooling’ or ‘Re-masculinising’ Primary Education?” in *International Studies in Sociology of Education*, vol 12, nº 1, p. 77.

³⁰¹ Annemieke van Drenth e Mineke van Essen (2003), “‘Shoulders Squares ready for Battle with Forces that Sought to Overwhelm’. West-European and American Women Pioneers in the Educational Sciences, 1800-1910” in *Paedagogica Historica*, vol. 39, nº 3, p. 275.

³⁰² A este respeito ver o conjunto de estudos incluído no nº especial (98) da revista *Histoire de l’Éducation*, coordenado por Mineke van Essen e Rebecca Rogers com o título *Les Enseignantes: formations, identités, représentations, XIXe-XXe siècles* (2003). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

³⁰³ Idem, *ibidem*, pp. 272-273.

³⁰⁴ Jackie Blount (1996), “Manly Men and Womanly Women: Deviance, Gender Role Polarization and the Shift in Women’s School Employment, 1900-1976” in *Harvard Educational Review*, vol. 66, nº 2, p.322.

³⁰⁵ Jean-Noël Luc (1982), *La Petite Enfance a l’École, XIXe-XXe siècles*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, p. 42. Para o caso francês, ver ainda visão de conjunto sobre a historiografia disponível sobre o tema em Patrick Harrigan (1998), “Women Teachers and the Schooling of Girls in France: Recent Historiographical Trends” in *French Historical Studies*, vol. 21, nº 4, pp. 593-610.

³⁰⁶ *Anuario das Escolas Normaes do Porto* (1910). Porto, Typographia a Vapor da Empresa Litteraria e Typographica, vol II, pp. 26-27.

Esta ambivalência permaneceria ao longo de muito tempo no discurso sobre a natural inclinação para o ensino das primeiras letras, associando ou explicando uma especial adequação das mulheres à função educadora das crianças de mais tenra idade com a sua natureza maternal e familiar e iremos reencontrá-la, quase intacta, algumas décadas depois em pleno Estado Novo³⁰⁷.

Por outro lado, uma posição ambivalente dos sindicatos quanto à mulher como profissional autónoma é algo que não encontramos apenas em alguns dos sectores sindicalistas de então, como Emílio Costa, que admitia o trabalho feminino mas não o da mulher casada³⁰⁸. Essa era uma postura similar à de muitos outros sindicalistas que viam no trabalho feminino uma ameaça ao papel do homem como ganha-pão familiar e, principalmente, à chamada ideologia do “salário familiar”, que assentava na manutenção dos níveis salariais masculinos que permitissem sustentar toda a sua família sem o recurso ao trabalho feminino (ou infantil)³⁰⁹.

No entanto, no caso das professoras a paridade salarial entre homens e mulheres já existia e, apesar dos entraves, até ao início do Estado Novo, o celibato não era uma imposição legal, nem o casamento era propriamente desencorajado às professoras primárias. Aliás, o tema da “solteirona” é um dos que, não tendo atingido entre nós a dimensão que teve em outras sociedades no período entre-guerras devido aos desequilíbrios demográficos, não deixou de se fazer sentir com alguma acuidade³¹⁰. Numa iniciativa que se pode considerar mesmo inovadora e ousada para os tempos, a legislação republicana contempla a possibilidade de concessão de licença de maternidade a professoras que tivessem sido mães, mesmo não sendo casadas³¹¹.

Numa amostra recolhida com base nos registos biográficos de professoras que ainda exerciam no início dos anos 30³¹², e procedendo à selecção das docentes nascidas até 1880, verifica-se que em 259 tinham sido comprovadamente casadas 173 (66,8%), tendo essa proporção aumentado com o passar do tempo, pois entre as nascidas em 1880 a taxa de nupcialidade

³⁰⁷ Lília Alexandra Xavier Afonso Guedes (1998), *Escola Portuguesa (1934-1957): Sobre a Política Educativa do Estado Novo*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Mestrado em Educação (exemplar policopiado), p. 101.

³⁰⁸ Araújo (2000), pp. 227-229.

³⁰⁹ Julia Wrigley (1995b), “Gender and Education in the Welfare State” in Julia Wrigley, ed. (1995a), *Education and Gender Equality*. London/Washington: The Falmer Press, p. 1.

³¹⁰ Guinote (1997), vol I, pp. 212ss. Sobre as imagens contraditórias da solteirona no período pós-Grande Guerra ver Alisno Oram (1992), “Repressed and Thwarted, or Bearer of the New World? The Spinster in Inter-war Feminist Discourses” in *Women's History Review*, col. 1, n.º 3, pp. 413-433 ou ainda Pat Jalland (1986), *Women, Marriage and Politics, 1860-1914*. Oxford: Clarendon Press.

³¹¹ Araújo (2000), p. 268.

³¹² Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Direcção Geral do Ensino Primário (=AHME/DGEP), série 33, cxs. 2489 a 2500.

atingia os 83%. Mesmo sendo uma amostra incompleta, a tendência parece clara e contradizer alguns lugares-comuns em voga sobre o professorado feminino.

Professoras e Casamento

Data Nascimento	Total	Casadas	% Cãs.
1855-1870	15	7	46,7%
1871-1873	20	11	55,0%
1874	20	10	50,0%
1875	19	15	78,9%
1876	16	10	62,5%
1877	32	24	75,0%
1878	42	27	64,3%
1879	48	30	62,5%
1880	47	39	83,0%
Total	259	173	66,8%

Apesar de serem igualmente comuns os casamentos “tardios” para os padrões da época (acima dos 30 anos de idade), estes números parecem deixar muito abalada a tese de que a opção feminina pela docência e por uma profissão era equivalente a uma vida de celibato e era um projecto de vida alternativo à constituição de uma família. Contrariamente a autores como Alison Oram, não parece ser facilmente defensável como posição de partida que “ser mulher” e “ser professora” criava uma dissonância na estrutura e significado das suas vidas³¹³. Essa é uma visão extremada ou originada por uma realidade diversa da portuguesa neste período.

Para Portugal os números disponíveis desde as últimas décadas do século XIX, alguns dos quais já foram atrás citados, são incontroversos quanto ao avanço da feminização do professorado primário. Não deixa de ser simbólico que, na área educativa, a primeira legislação publicada em 1900 se relacione directamente com o Ensino Normal Primário, em 19 de Setembro e 1 de Outubro, autorizando a criação de Escolas Distritais de Habilitação para o Magistério Primário, para os dois sexos, na Horta e em Beja³¹⁴.

Na capital, onde as posições masculinas mantinham ainda algum predomínio no início do século XX em virtude de serem posições mais cobiçadas e detidas pelos professores mais antigos, no início do século XX, as professoras detinham, para além da totalidade dos lugares nas Escolas Centrais e Paroquiais para o sexo feminino, já parte importante dos lugares nas escolas para o sexo masculino: no caso das Escolas Centrais, existiam 24 professoras nas 6

³¹³ Alison Oram (1996), *Women Teachers and Feminist Politics, 1900-1939*. Manchester/New York: Manchester University Press, p. 8.

³¹⁴ *Reformas do Ensino em Portugal, 1900-1910* (1996), tomo I, vol. IV. 1ª parte, pp. 5-6.

escolas femininas e o mesmo número nas 10 escolas masculinas, onde leccionavam 27 professores³¹⁵.

Em 1910, a nível nacional, o panorama do professorado na rede de ensino público de acordo com as estatísticas oficiais apresentava um nível de feminização acima dos 50%, com especial destaque para as maiores zonas urbanas e para os distritos mais periféricos como era o caso dos de Bragança, Faro e dos insulares: A presença feminina na docência primária era mais baixa, não por acaso, nos mesmos distritos onde a própria escolarização feminina era menor: Viana do Castelo, Leiria, Aveiro (abaixo dos 40%), com a excepção de Braga onde, embora abaixo da média, o número de professoras já ultrapassava os 46% do professorado oficial.

O Professorado Primário Oficial (1910)³¹⁶

	<i>Professores</i>			
	Total	Masc	Fem	% Fem
Aveiro	343	222	121	35,3%
Beja	131	67	64	48,9%
Braga	407	217	190	46,7%
Bragança	331	107	224	67,7%
C. Branco	239	138	101	42,3%
Coimbra	326	188	138	42,3%
Évora	119	53	66	55,5%
Faro	143	40	103	72,0%
Guarda	488	243	245	50,2%
Leiria	182	111	71	39,0%
Lisboa	518	154	364	70,3%
Portalegre	146	70	76	52,1%
Porto	587	263	324	55,2%
Santarém	272	154	118	43,4%
V. Castelo	203	137	66	32,5%
V. Real	391	149	242	61,9%
Viseu	595	298	297	49,9%
Angra He.	112	51	61	54,5%
Horta	95	45	50	52,6%
P. Delgada	104	42	62	59,6%
Funchal	76	28	48	63,2%
TOTAL	5808	2777	3031	52,2%
Lisboa-cidade	274	77	197	71,9%
Porto-cidade	103	32	71	68,9%

Cinco anos depois, o número total de docentes tinha aumentado em 27%, sendo que o aumento de professores tinha sido apenas de 10%, enquanto o de professoras tinha crescido 42%, passando a taxa de feminização para 58,5%. Os professores só mantinham uma posição

³¹⁵ IAN/TT, MIP, cx. 5, processo nº 2.

³¹⁶ *Ensino Primário Oficial* (1919).

maioritária em três distritos, Aveiro, Castelo Branco e Viana do Castelo, mas mesmo nesses essa era uma posição ameaçada pelo grande aumento do número de professoras (crescimento acima de 60% nos dois primeiros casos).

Nas cidades de Lisboa e do Porto, o peso relativo das professoras ultrapassava já largamente os 70% (Lisboa) ou estava muito próximo desse valor (Porto). Apenas nos distritos dos Açores e Madeira, onde a feminização já antes era bastante elevada, se dá um crescimento relativo menor do número de professoras, sendo mesmo que o distrito do Funchal é o único a apresentar uma crescimento maior de homens na docência do que de mulheres.

De acordo com Áurea Adão a evolução global da taxa de feminização do professorado primário oficial foi a seguinte entre o final da Monarquia e o final da Primeira República:

A feminização da docência primária (1909-1925) ³¹⁷

Anos lectivos	Total docentes (ens. primário)	Total de professoras	% professoras
1909-10	5421	2810	51,8
1914-15	7005	4035	57,6
1918-19	7940	4902	61,7
1925-26	7992	5304	66,4

A estes números não é estranha a evolução do movimento de matrículas nas Escolas destinadas à formação de professores, desde as Escolas de Habilitação para o Magistério Primário do início do século XX até às, então mais recentes, Escolas Normais Primárias, onde as alunas se foram tornando fortemente maioritárias.

Na sua compilação de alunos matriculados no 1º ano e diplomados nas primeiras décadas do século XX³¹⁸, António Nóvoa não procede a uma desagregação dos números por sexos, a qual é possível, contudo, consultando alguma da informação de base usada pelo autor ou mesmo outras fontes mais ou menos sistemáticas.

Num conjunto de relatórios de directores de Escolas de Ensino Normal publicados no *Boletim da Direcção Geral da Instrução Pública* é possível verificar que nos primeiros anos do século passado a tendência era um pouco por todo o lado para a diminuição, em termos absolutos e relativos, do número de alunos e o aumento do de alunas. No ano lectivo de 1903-04, em Bragança em 44 matrículas, 38 eram de alunas (26 em 30 na turma da 1ª classe e 12 em 14 na da 2ª classe); no Funchal existiam 15 alunas num total de 16 discentes; em Vila Real em 44

³¹⁷ Adão (1984), p. 159 (a partir do *Anuário Estatístico e das Estatísticas da Educação*).

³¹⁸ Nóvoa (1987), vol. II, pp. 659 e 674.

alunos matriculados nas 1ª e 2ª classes, 36 eram raparigas, sendo que entre as 33 aprovações no final do ano, 30 eram de alunas; em Viseu em 54 matrículas, 40 eram de alunas. Se passarmos para a análise dos exames de admissão para o ano lectivo seguinte e respectivas aprovações, o panorama é semelhante³¹⁹.

Na Escola de Ensino Normal de Viana do Castelo, no ano de 1902-03 o equilíbrio era maior com 12 alunos e 11 alunas com matrícula no 1º ano e, respectivamente 10 e 14 no 2º ano³²⁰. No ano seguinte, existiam 8 alunos num total de 18 no 1º ano e 8 em 16 no 2º ano. Aqui a situação de completo desequilíbrio em favor das alunas ainda não se dera, o que é confirmado pelo balanço dos professores diplomados pela Escola regista-se a existência de 40 mulheres e 27 homens³²¹. No caso da Escola Normal do Porto para o sexo feminino, temos uma longa série de dados no *Anuario das Escolas Normaes do Porto* para o ano lectivo de 1909-10, que inclui quase toda a primeira década de Novecentos.

Matrículas na Escola Normal do Porto (sexo feminino)³²²

Ano lectivo	1º ano	2º ano	3º ano	Total	Aprovações
1900/01	60	33	15	108	73
1901/02	70	31	5	106	80
1902/03	55	47	0	102	95
1903/04	54	50	0	104	88
1904/05	59	47	45	151	121
1905/06	53	43	57	153	129
1906/07	42	39	40	121	106
1907/08	0	37	44	81	81
1908/09	60	2	38	100	70
Total	453	329	244	1026	843

Os números são claros: enquanto no primeiro ano se matricularam 453 alunas na escola feminina, na escola masculina apenas se matricularam 161 alunos (26,2% do total das duas escolas); no total a escola feminina apresentou mais um milhar de alunas, contra 364 alunos na sua concorrente masculina (apenas 25.9%). Ou seja, por cada aluno existiam três alunas. No plano das aprovações, a proporção de alunos foi um pouco melhor (305 contra 843), mas a tendência era decrescente, com apenas 75 no triénio de 1906/07-1908/09 contra 139 entre

³¹⁹ *Boletim da Direcção Geral da Instrução Pública* (1905). Lisboa: Imprensa Nacional, ano III, fascículos VII-XII, pp 717-814.

³²⁰ *Anuário da Escola de Ensino Normal de Viana do Castello: Anno Lectivo de 1902-1903* (1904). Famalicão: Typographia Minerva, pp. 33-37.

³²¹ *Anuário da Escola...: Anno Lectivo de 1903-1904* (1905), pp. 73-76.

³²² *Anuario das Escolas Normaes do Porto: II – 1909-1910* (1910). Porto: Typographia a vapor da Empresa Litteraria e Typographica, p. 63.

1900/01-1902/03 (quebra superior a 45%)³²³; na escola feminina os números equivalentes foram de 257 e 248, respectivamente, o que significava um ligeiro acréscimo.

Na Escolas Normais de Coimbra³²⁴, o ano lectivo de 1910-11 estavam matriculados 27 alunos contra 93 alunas, o que dava uma proporção (22,5%) ainda mais baixa do que no Porto. Em matéria de exames finais foram aprovados 2 novos professoras contra 13 novas professoras, uma das quais (Alda Gomes de Paiva) com a média final de 20 valores.

Num levantamento bastante extenso dos exames de admissão e finais realizados na Escola Distrital de Castelo Branco³²⁵, que cobre quase todo este período, Francisco Goulão apresenta os seguintes valores:

Exames na Escola Distrital de Castelo Branco (1899-1926)³²⁶

	Exames de Admissão		
	Total	Fem.	% Fem
1902-1910	196	120	61,2%
1912-1918	499	332	66,5%
1920-1924	164	74	45,1%
Total	859	526	61,2%

	Exames Finais		
	Total	Fem.	% Fem
1899-1909	229	121	52,8%
1911-1920	501	307	61,3%
1921-1926	226	178	78,8%
Total	956	606	63,4%

Na lista com a discriminação anual construída pelo autor são mais visíveis as oscilações anuais, mas aqui pretende-se mostrar principalmente as características de cada período, em especial o aumento verificado nos exames durante a primeira década do período republicano, em especial nos anos que antecedem a concretização da reorganização do Ensino Normal. A proporção de mulheres mantém-se acima dos 60% nos exames de admissão até aos anos 20, descendo em seguida, enquanto do lado dos exames finais, o crescimento do peso feminino é constante e passa de pouco mais de 50% para quase 80%.

Quanto às médias pelos diferentes períodos obtêm-se os seguintes resultados:

Exames na Escola Distrital de Castelo Branco (Médias, 1899-1926)³²⁷

	Admissão	
	Total	Fem.
1902-1910	22	13
1912-1918	71	47
1920-1924	33	15
Média	41	25

	Finais	
	Total	Fem.
1899-1909	21	11
1911-1920	50	31
1921-1926	38	30
Média	35	22

³²³ *Ibidem*, p. 68.

³²⁴ *Escolas Normais de Coimbra: Anuário, 1910-11* (1912). Coimbra: Imprensa da Universidade.

³²⁵ Francisco Goulão (2003), *Instrução Popular na Beira Baixa*. Coimbra/Castelo Branco: Alma Azul.

³²⁶ *Idem, ibidem*, p. 34.

³²⁷ *Ibidem*, p. 6.

As tendências verificadas são semelhantes, sendo apenas pena que o autor, que desagrega os dados por sexos quanto aos exames realizados não o faça quanto às aprovações e reprovações apenas nos restando a possibilidade de calcular a taxa global de sucesso, que em ambos os casos anda perto dos 92%, o que se considerarmos uma distribuição equivalente pelos alunos dos dois sexos, significa que terão sido admitidas anualmente entre 22 e 23 alunas, enquanto terão saído diplomadas cerca de 20, embora com uma distribuição bastante assimétrica entre os diferentes sub-períodos; de 1912 a 1918, por exemplo, terão sido admitidas em média 43 novas alunas e diplomadas cerca de 28.

Aquilo que Helena Costa Araújo qualifica como uma “nova ortodoxia”³²⁸ no início do século XX passa pela admissão da necessidade de educar as mulheres não apenas para as “prendas domésticas” e pela consideração da mulher como uma educadora natural e, como consequência, da docência primária, como um “trabalho feminino”.

Um outro problema, nem sempre abordado quando se analisa a feminização da docência primária em Portugal na transição do século XIX para o XX, é o do receio aparente que as professoras se tornem cidadãs activas, reivindicando o papel que lhes era devido como indivíduos dotados de uma qualificação profissional com relevo social e com direitos cívicos iguais aos seus colegas homens. No Senado da República chega a aprovar-se a concessão do direito de voto às mulheres com diploma do ensino liceal ou universitário, mas a Câmara dos Deputados bloquearia a iniciativa³²⁹. Mas no caso das professoras primárias, mesmo diplomadas oficialmente, tal questão não se chegaria a levantar.

Não está aqui em causa a estreita relação que o feminismo teve com o professorado feminino, em especial nos países anglo-saxónicos³³⁰, nem sequer a integração das professoras nas movimentações reivindicativas do professorado enquanto classe. O que se afirma é algo já apontado por outros estudos e passa pela desconfiança quanto às mulheres enquanto potenciais cidadãs eleitoras³³¹, num sistema eleitoral em que o Poder instituído, e independentemente dos regimes que se vão sucedendo, sempre procurou que o corpo eleitoral se comportasse de uma forma previsível.

Aliás, a permanência desses mecanismos de condicionamento eleitoral entre o final da Monarquia e os primórdios do Estado Novo não é estranha à agitação revolucionária que

³²⁸ Helena Costa Araújo (1992), “The Emergence of a ‘New Orthodoxy’: public debates on women’s capacities and education in Portugal, 1880-1910” in *Gender & Education*, vol. 4, nº 1-2.

³²⁹ Araújo (2000), p. 169.

³³⁰ Cf. Alison Oram (1996),

³³¹ Araújo (2000), p. 274.

atravessa o primeiro terço do século XX português porque os grupos políticos que se sentem permanente ou conjunturalmente prejudicados pelos mecanismos eleitorais tendem a utilizar outras formas de conquista do poder político que não os formalmente aceites.

Neste contexto, a concessão de voto às mulheres, mesmo que de forma mitigada e muito regulamentada, introduziria um mecanismo perturbador e potencialmente imprevisível no sistema o que, na verdade, nenhuma das variadas facções em confronto e/ou conflito pretendia. Digamos que a manutenção da população feminina fora do exercício de uma verdadeira cidadania política, com plenos direitos, era um daqueles consensos que atravessava o espectro político-social (masculino) e que o próprio movimento feminista português começa cedo por intuir³³². E também é percebido que o caminho para a conquista dos direitos políticos estava muito ligado ao progresso educativo da população feminina.

«As nossas compatriotas, quando votarem connosco, serão as primeiras a reconhecer que no seu apostolado de libertação da mulher portuguesa, o problema educativo tem de revestir uma feição altamente democrática, largamente crítica e demolidora, para que ela seja, como tem todo o direito, cidadã da Republica.»³³³

Mas, em contrapartida e como magra compensação para a não concretização do almejado direito ao sufrágio, a docência seria a profissão em que, no mercado de trabalho de então, as mulheres tinham a possibilidade de auferir pagamento equivalente ao dos homens, situação muito rara e, mesmo em comparação com outras nações ocidentais, de implementação bastante precoce. Com efeito, em França³³⁴, por exemplo, só em 1919 seria instituído o pagamento igual para os professores primários, sem distinção de sexos, o que em Portugal já era prática corrente desde o século XIX.

Mas este processo de feminização acabava por se mostrar algo ambivalente pois se esteve associado à emancipação profissional da Mulher e se correspondeu à assunção do papel decisivo que o sexo feminino também tinha a desempenhar na área da Educação, não deixou de levantar algumas reservas, mesmo por parte do próprio discurso feminista. Com efeito, é incontestável que no início do século XX a feminização do Magistério Primário pelas mulheres é paralelo à erosão do estatuto económico desta actividade que se torna pouco

³³² Cf. diversos artigos incluídos desde o número inaugural, de Junho de 1912, da revista *A Mulher Portuguesa*, dirigida por Ana de Castro Osório, sendo nesse aspecto particularmente interessante a atitude perante o debate verificado no Senado português e em seguida na Câmara dos Deputados nos anos de 1912-13 em artigos como “A mulher portuguesa é de facto eleitora?” in *A Mulher Portuguesa* (1913), nº 5, p. 39.

³³³ Beettencourt Atayde (1915), “O Problema do Sufrágio Feminino” in *A Semeadora*, nº 3, p. 1.

³³⁴ Anne Quartararo (1995), *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France: Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*. Newark/London: University of Delaware Press/Associated University Presses, p. 144.

atractiva para os homens que eram chefes de família. Se para mulheres que pretendiam ganhar a sua autonomia e viver sem depender obrigatoriamente do matrimónio e de um marido, a docência era uma opção atractiva e que não merecia a reprovação ou reserva dispensada pela ideologia dominante da época, para os homens que pretendessem sustentar uma família nos moldes tradicionais, o professorado perderia parte do seu aliciente entre o período final do regime monárquico e o advento do Estado Novo.

A degradação do poder de compra do funcionalismo público durante o regime republicano, mesmo se mais atenuada exactamente no sector da Educação³³⁵, não deixaria de provocar um processo de “proletarização” de todos aqueles que trabalhavam por conta do Estado, mesmo se o professorado terá sido do que melhor resistiu a esse fenómeno, como já se destacou retomando as posição de António Nóvoa a este propósito. Este fenómeno de proletarização já foi anteriormente apontado como responsável pelo abandono da actividade por parte de muito professores que preferiram enveredar por carreiras melhor remuneradas³³⁶ e até pela falta de docentes em vários pontos do país quando poucos anos antes a queixa era inversa, lamentando-se o desemprego e a falta de lugares para os(as) novos(as) professores(as).

Diversos autores consideram que o fenómeno da feminização de determinadas profissões está, por norma, associado à sua proletarização, a processos de desqualificação profissional impeditivos do desenvolvimento de um verdadeiro profissionalismo³³⁷ e mesmo a mecanismos de divisão sexual do trabalho negativas para a mão-de-obra feminina³³⁸. Ao longo dos anos 60 criou-se mesmo na área da Sociologia do Trabalho, o conceito de “semi-profissões” para algumas actividades profissionais, entre as quais a docência, que seriam caracterizadas por baixas remunerações e baixo estatuto social³³⁹. Aparentemente o declínio do prestígio e estatuto de profissões como a docência, a enfermagem, a assistência social, etc, seria uma consequência de, em parte, se terem tornado profissões “feminizadas”.

Esta linha de argumentação é muitas vezes usada tanto por detractores como por defensores das posições feministas e do papel da Mulher no mundo do trabalho, os primeiros acusando as mulheres de serem responsáveis pela referida degradação do estatuto profissional de

³³⁵ Marques (1991), p. 227.

³³⁶ Adão (1984), p. 151.

³³⁷ Oram (1996), p. 101-102. Também Araújo (2000), pp. 57-62. Para uma outra visão, um pouco mais complexa, sobre o fenómeno da feminização e proletarização da docência, Michael Apple (1997), *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa, pp. 65-100, em especial pp. 80-90.

³³⁸ Sobre a envolvência teórica de todas estas questões ver, por exemplo, Marie Duru-Bellat e Agnès Henriot-van Zanten (1992), *Sociologie de L'École*. Paris: Armand Colin, em especial pp. 146-147; também Claude Dubar e Perre Tripier (1998), *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, nomeadamente pp. 161ss, realçando-se a forma como a profissão docente é tratada de forma muito superficial em todo este âmbito.

³³⁹ Acker (1995), p. 104.

determinadas actividades, enquanto os segundos afirmam que essa degradação é um mecanismo discriminatório gerado por uma sociedade dirigida por valores masculinizados e dirigido contra os sectores profissionais em que as mulheres têm uma participação mais activa.

Só que devemos ter em conta que no contexto português do início do século XX, a feminização da docência permitiu criar a única bolsa de trabalho qualificado acessível para as mulheres que pretendessem alcançar alguma independência económica e um projecto de vida que não passasse apenas pelo casamento e pelo recurso aos meios financeiros de um futuro marido. E essa era uma conquista que, mesmo que possa ser tida como insuficiente ou incompleta, não deve ser analisada fora do seu contexto histórico específico.

E as vantagens do alargamento do acesso feminino à docência são sublinhadas por autoras como Jackie Blount que assim sistematiza aquelas que considera serem as principais: a opção pela docência como ocupação legitimava a própria opção de prosseguir os estudos; a docência permitia uma actividade remunerada que possibilitava um projecto de vida feminino independente; essa independência aliviava a pressão social em torno do casamento como imperativo; para além disso, a docência também permitia que as mulheres ganhassem um espaço próprio que podiam controlar de uma forma autónoma (a sala de aula, a escola); por fim, a importância e o papel da actividade docente na sociedade permitia às professoras uma sensação de contribuírem para o bem comum³⁴⁰.

Não perdendo ainda de vista a relação das mulheres com o poder na sociedade e em especial das professoras no âmbito da sua classe profissional, convém sublinhar como, apesar do peso dos números que como se tem vindo a demonstrar indicavam uma fortíssima feminização, o professorado primário enquanto classe profissional era ainda dominado pelos homens, que reservavam ou mantinham para si os papéis mais destacados no associativismo, na imprensa da classe e na organização de iniciativas destinadas a defender respectiva a classe profissional. Também neste caso, estamos longe de encontrar uma situação singular, pois esse era um cenário que, com diferentes cambiantes e contextos, surgia em outras sociedades³⁴¹.

A presença de professoras na organização de conferências pedagógicas, congressos ou outras iniciativas do género ainda era profundamente minoritária. Já atrás vimos que por ocasião do 2º Congresso Nacional do Professorado Primário realizado em 1897 existiam 3 mulheres

³⁴⁰ Jackie M. Blount (1998), *Destined to Rule the Schools: Women and the Superintendency, 1873-1995*. New York: State University of New York Press, pp. 20-21.

³⁴¹ Veja-se o caso da Escócia descrito por Jane McDermid (1997), "Intellectual Instruction is Best Left to a Man: the feminisation of the Scottish teaching profession in the second half of the nineteenth century" in *Women's History Review*, vol. 6, nº 1, pp. 95-114.

entre os 8 vogais da respectiva Comissão Organizadora, mas que depois entre os delegados ao Congresso o peso do professorado feminino era diminuto.

Embora com alguma lentidão, esta situação de menorização no seio da classe iria ser atenuada, embora ficasse sempre muito longe de ser ultrapassada neste período. Por exemplo, entre os 112 congressistas ordinários do 3º Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução realizado em 1912, para o qual encontramos uma lista nominal, encontram-se apenas 10 mulheres³⁴². Já no caso dos congressistas aderentes, que não se deslocavam ao congresso propriamente dito, mas apenas declaravam a adesão aos princípios da sua organização, em 411 congressistas individuais (excluem-se as instituições) encontramos 129 nomes femininos o que equivale a quase um terço do total³⁴³. Quanto a congressistas apresentando comunicação, o destaque iria para uma singular presença feminina, da professora de ensino livre Ana Calixto, que dissertaria sobre “Educação cívica na escola primária: base em que deve assentar”³⁴⁴.

A presença feminina é bem maior em iniciativas organizadas em outros âmbitos, em particular por acção de organizações feministas, como seria o caso do 1º Congresso Feminista e da Educação realizado em 1925 e de cuja Comissão Organizadora faziam parte Adelaide Cabete, Aurora de Castro e Gouveia, Angélica porto, Domingas Lazary Amaral, Albertina Gambôa, Laura Corte-Real, Maria O’Neill, Deolinda Lopes Vieira, Vitória Pais Madeira e Elisa Lima, sendo Arnaldo Brazão e João Teixeira Simões os únicos homens a integrar tal comissão. Para além destes nomes, entre as congressistas que participaram com comunicações encontram-se ainda outras figuras do feminismo que ainda mantinha actividade em meados dos anos vinte. No relatório do Congresso, Arnaldo Brazão, assumia que a iniciativa do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas tinha sido encarada com bastante cepticismo em diversos círculos da sociedade e que o seu sucesso tinha calado muitas vozes críticas.

«A ironia e o sarcasmo, que espreitavam gulosamente o momento oportuno para cair desapiedadamente sobre a audaciosa comissão organizadora, teve de recolher ao âmago daqueles que nada respeitam, nem mesmo as boas intenções e que pelo ridículo tudo destroçam, arruinam e subvertem.»³⁴⁵

Apesar da presença tutelar de Bernardino Machado a apadrinhar a iniciativa, percebe-se claramente que não era reconhecida a capacidade às mulheres para, por si só ou com poucos

³⁴² Liga Nacional de Instrução (1913), *Terceiro Congresso Pedagógico*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 374-378.

³⁴³ *Idem, ibidem*, pp. 380-393.

³⁴⁴ *Ibidem*, pp. 229-237.

³⁴⁵ Arnaldo Brazão (1925), p. 14.

apoios, erguerem um congresso com alguma dimensão e isto apesar de muitas das promotoras terem já uma longa experiência de produção ensaística sobre os temas em causa e de colaboração na imprensa, em especial em diversos órgãos de comunicação dedicados ao tratamento de questões pedagógicas ou à defesa dos interesses do professorado.

Com efeito, ao nível da imprensa pedagógica era comum a presença de algumas das mais conhecidas figuras das letras e do activismo feminista desde finais do século XIX e inícios do século XX. Ana de Castro Osório foi uma das mais prolíficas personalidades neste aspecto, dirigindo e/ou colaborando em numerosas publicações de carácter pedagógico e não apenas feminista, seguindo os passos de Alice Pestana e abrindo o caminho para outras como Irene Lisboa que em 1913 seria a directora da publicação *Educação Feminina*, que se apresentava como «quinzenário literário, científico e artístico» e «órgão das normalistas de Lisboa», de que era editora Ilda Moreira e eram redactoras Alice Barbosa e Oeiras e Dulce de Sousa Faria³⁴⁶. Embora sem espaço para um tratamento específico, é possível encontrar uma importante presença feminina disseminada pela lista de principais colaboradores de diversos periódicos de conteúdo pedagógico, tendo nesse particular, sido especialmente rico o primeiro quartel do século XX³⁴⁷.

Mas se a docência e um certo nível de participação feminina em vários aspectos relacionados com o Ensino Primário foi algo encarado desde cedo como algo natural, o mesmo não se passou com a possibilidade de existirem mulheres a leccionar em outros níveis de ensino, que exigiam uma maior qualificação, excepção feita ao ensino na Escola Maria Pia e nas Escolas Normais para o sexo feminino ainda no século XIX ou, já no século XX, nos Liceus Femininos criados durante a Primeira República. A primeira referência a uma professora num Liceu Nacional encontramos-la para o Liceu Francisco Rodrigues Lobo em Leiria e Adelaide da Piedade de Carvalho Félix era a pioneira num corpo docente de uma dezena de elementos³⁴⁸.

Então a docência na Universidade, salvo a honrosa excepção de Carolina Michäelis de Vasconcelos, nomeada como professora da Universidade de Coimbra em Dezembro de 1911, que era mesmo o caso excepcional que marcava a validade da regra, era algo perfeitamente inconcebível. Neste caso, o não desenvolvimento no Ensino Superior de um sector especificamente feminino fez tardar em muito a presença feminina nos corpos docentes de instituições universitárias e impediu a criação de qualquer tipo de organizações destinadas a

³⁴⁶ Publicação do 1º número no dia 1 de Abril de 1913.

³⁴⁷ Cf. António Nóvoa, dir. (1993), *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico, Séculos XIX-XX*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

³⁴⁸ *Anuário Comercial* (1920), p. 1999.

defender os direitos de um grupo que, nos sentidos figurado e literal, pura e simplesmente não existia como em outros países³⁴⁹. Mas, curiosamente, a nomeação de Carolina Michäelis de Vasconcelos não acontece muito depois da primeira mulher ascender à dignidade completa de professora universitária em toda a Grã-Bretanha em 1910³⁵⁰. Como se verá a seu tempo, as professoras universitárias só ultrapassam a situação de puro pioneirismo já na década de 30 do século XX, após as primeiras conquistas durante a década de 20, verificadas nas Faculdades de Medicina e Ciências do Porto, com a contratação, respectivamente, de Maria do Patrocínio Tomás como 2ª assistente (entre 24 em exercício na Faculdade de Medicina) e de Laura da Silva Passos e Maria das Dores Pereira de Sousa como segundas contratadas do 3º Grupo (Ciências Biológicas)³⁵¹.

E no entanto, as coisas iam-se movendo a pouco e pouco, sempre no sentido ascendente.

Pelo menos ao nível do ensino particular, a presença feminina ia-se afirmando gradualmente no caso dos estudos secundários. Numa longa lista de docentes legalmente habilitados a exercer o ofício, a presença de professoras é significativa, embora – e também isso é significativo – muitas apenas com habilitação para o ensino de disciplinas nas áreas de Letras e principalmente de Português e Francês. Num total que ultrapassa os 450 indivíduos, as mulheres são cerca de sete dezenas, o que já significava mais de 15% do efectivo total³⁵². Em especial no Porto, encontra-se uma forte concentração de professoras particulares, com 88 num total de 325 docentes registados para o efeito no Liceu de Rodrigues de Freitas.

No Ensino Secundário Oficial, no ano lectivo de 1906-07 encontramos ainda apenas 5 professoras nos 15 elementos do corpo docente do Liceu Maria Pia, sendo elas a própria directora Domitila Hormizinda de Carvalho, que leccionava as disciplinas de Português e Higiene, Ludomila da Mota Portocarrero, que também leccionava Português, Filomena Leone, que leccionava Alemão, Economia Doméstica e Moral e Pedagogia, Maria Augusta de Melo Marques que leccionava Trabalhos Manuais, e Alice Petitpierre Salazar d'Eça, responsável pela área de Música.

Ao nível do Ensino Normal Primário a presença feminina era maior desde o século XIX e a composição do corpo docente de algumas das Escolas pode ir sendo acompanhada pelas listas

³⁴⁹ Carol Dyhouse (1995), "The British Federation of University Women and the Status of Women in Universities, 1907-1939" in *Women's History Review*, vol. 4, nº 4, pp. 465-485.

³⁵⁰ Dyhouse (1995), pp. 136-137; também Sue Bruley (1999), *Women in Britain since 1900*. Hampshire/New York: Palgrave, p. 20.

³⁵¹ *Anuário Comercial* (1920), pp. 2028 e 2030.

³⁵² *Relação dos indivíduos para o exercício do professorado particular de instrução secundária, publicado nos termos do decreto nº 299, de 29 de Janeiro de 1914...* [1914]. Lisboa: Ministério da Instrução Pública/Repartição de Instrução Secundária.

contidas quer no *Almanach Commercial de Lisboa*³⁵³, quer pelos *Anuários Comerciais* de Lisboa, do Porto e/ou de Portugal. Em 1905 a proporção era de pouco mais de 35% de professoras nas 19 escolas em funcionamento, sendo que a proporção habitual era de 1 professora em 4 ou de 2 em 5 docentes, excluindo-se aqui as professoras das escolas anexas (sempre mulheres) e os cargos de directoria (masculinos, salvo no Porto). O maior número de professoras (4) encontrava-se em Lisboa (Ana Augusta Marques de Araújo, Albertina Maria da Costa, Luísa Emília Seixo Simões Raposo e Maria da Conceição Gonçalves) e no Porto (Elvira Augusta de Magalhães, Júlia de Mesquita Cardoso, Maria Madalena Mangean de Moura e Maria Branca Aussenac); nas restantes escolas era comum, quando essa informação nos é disponível, que as professoras fossem responsáveis pelas áreas artísticas ou de Lavoros. Com o avançar do tempo e como se irá oportunamente demonstrando, em especial durante a República, o número de professoras nas Escolas de Habilitação para o Magistério Primário e nas Escolas Normais iria aumentando embora sem ser de forma a tornar-se maioritário.

2.4 - As Mulheres na Gestão Educacional

No início do século XX o papel da Mulher na Educação ainda era encarado, e nem sempre de forma unânime, como limitado ao de pedagoga infantil, não se contemplando seriamente a perspectiva de ocupação por mulheres de cargos de real importância no campo da tomada de decisões ou da definição das políticas educativas. Apenas ao nível das escolas exclusivamente destinadas ao ensino feminino se aceitava, de forma mais pacífica, a possibilidade de serem mulheres a ocupar os cargos directivos, quando existia essa necessidade pela dimensão do estabelecimento.

Decorrendo naturalmente da posição de domínio quantitativo nas hostes do professorado, as mulheres ganharam no início do século XX uma pequena parcela do poder disponível na área da Educação, a pequena parcela que era impossível retirar-lhes, ou seja a da gestão dos estabelecimentos de ensino do Ensino Primário onde se encontravam exclusivamente presentes, dos de Ensino Secundário que foram sendo criados especificamente para o sexo feminino, embora neste caso nem sempre, e ainda de algumas das Escolas Normais destinadas ao sexo feminino.

³⁵³ Que desde as últimas décadas de Oitocentos facultava esse tipo de informação, assim como as listas de responsáveis pelos diversos colégios e escolas particulares para o sexo feminino, enquanto no *Anuário Commercial* é possível encontrar a identificação da maior parte das docentes providas de lugares nas escolas da rede oficial.

No caso dos estabelecimentos oficiais da rede do Ensino Primário, mal se pode falar em algo parecido com gestão na maior parte dos casos, para além do que eram as tarefas quotidianas da docência é pouco mais. A autonomia do professorado era extremamente reduzida e a sua dependência era quase completa dos serviços centrais do Estado ou das próprias autarquias que, em alguns períodos e em diversas circunstâncias, lhes pagavam os salários e proviam às necessidades de funcionamento regular das escolas. Em Portugal não existiria algo semelhante aos diversos tipos de cargo de superintendente escolar (talvez o mais próximo poderia ser o de inspector ou sub-inspector escolar, com o qual existem algumas afinidades de funções) que existiam nos Estados Unidos desde as últimas décadas do final do século XIX, pelo que é difícil, ou mesmo impossível, afirmar-se que no primeiro quartel do século XX as mulheres estavam “destinadas a mandar nas escolas”, na expressão escolhida por Jackie Blount para a sua obra sobre o tema, e também não se revela fácil estabelecer qualquer tipo de comparação com os números adjantados pela autora em causa para a presença feminina nos postos de superintendência neste mesmo período³⁵⁴.

No caso do Ensino Secundário Oficial, encontramos o principal núcleo de mulheres com responsabilidades directivas na Escola, depois Liceu, Maria Pia e nos escassos liceus femininos que foram sendo criados. Fora desse âmbito a presença feminina é absolutamente nula, como se pode constatar ao percorrer os nomes dos reitores dos Liceus Centrais e Nacionais. Só no caso do Liceu Feminino, encontramos desde 1906 como directora Domitila Hormizinda Miranda de Carvalho que, como já se viu, foi pioneira no ingresso na Universidade de Coimbra, e que no cargo sucederia aos dois homens que tinham dirigido a Escola nas últimas duas décadas, António Manuel da Cunha Belém de 1885 a 1905 e Ventura Faria de Azevedo apenas no ano lectivo de 1905-06. Domitila Hormizinda permaneceria no cargo até 1911, sendo que a partir de então e até 1926, se sucederiam como reitores três homens (de novo Ventura Faria de Azevedo no início de 1912, Caetano José Pinto de 1915 a 1918 e de 1922 a 1926 e Mário de Alenquer de 1918 a 1920) e duas mulheres (Filomena Leone do final de 1912 a 1915 e Berta Gomes de Almeida de 1920 a 1922). Em termos de balanço, a presença feminina na direcção da Escola/Liceu é de apenas 10 anos no primeiro quartel do século XX.

No Liceu Feminino do Porto, criado em 1915, até 1926 suceder-se-iam três homens no lugar de reitor, sendo apenas em 1926 que Armanda Cacilda Teixeira Bastos ascenderia a essa posição que, a partir de então, nunca mais deixaria o domínio feminino. No Liceu Infanta

³⁵⁴ Blount (1998), p. 61.

Dona Maria de Coimbra, o primeiro reitor seria um homem, António de Almeida e Sousa, mas no ano lectivo 1920-21 Maria Emília Salvador tornar-se-ia a primeira reitora da instituição, no que seria seguida entre 1922 e 1928 por Susana Rodrigues de Carvalho.

De qualquer modo, constatam-se algumas reticências em deixar a direcção do Ensino Liceal feminino entregue exclusivamente às próprias mulheres, o mesmo se passando no próprio Ensino Normal, em especial nas escolas que funcionaram fora de Lisboa e do Porto. Em 1905 se percorrermos o *Anuário Comercial* em busca do pessoal directivo nas Escolas de Habilitação para o Magistério Primário de todo o país, apenas encontramos uma excepção na escola do Porto, onde era directora Maria Madalena de Oliveira Pinto e secretária Maria Benilde Peixoto Guedes Vaz. Em todas as outras a direcção está entregue a homens, de Aveiro a Viseu, da Horta a Castelo Branco, mesmo se o corpo docente já tem entre 20% e 40% de professoras. Em 1920, mesmo aquela excepção desapareceria e todas as escolas destinadas à formação de docentes estão entregues a direcções masculinas, embora se verifique um aumento da presença feminina no corpo docente de algumas instituições, como era o caso da Escola Normal Primária do Porto onde existiam 7 professoras a leccionar mais outras 7 na Escola Anexa.

Até à implantação da República, o funcionalismo público foi um domínio masculino exclusivo, pelo que é inútil procurar mulheres em cargos de especial responsabilidade na estrutura ministerial que tutelava a Educação. Alguns anos depois, em 1915, no Ministério da Instrução Pública, de acordo como o *Anuário Comercial*, a única mulher com um cargo de responsabilidade era Filomena Leone, a já referida Reitora do Liceu Maria Pia. Entre 1915 e 1920, feministas como Ana de Castro Osório, Adelaide Cabete, Emília de Sousa Costa ou Maria Velleda surgem em cargos de média importância no funcionalismo público, embora dependentes principalmente dos Ministérios do Trabalho ou da Justiça e Cultos. Em 1920, o Ministério da Instrução Pública ainda empregava apenas sete mulheres, sendo que seis delas eram dactilógrafas³⁵⁵.

Ainda vinha longe o tempo em que de educadoras naturais da infância, as mulheres fossem consideradas aptas para um papel mais relevante na hierarquia das posições no sector da Educação. Se não eram consideradas aptas para o exercício pleno da cidadania, como considerá-las capazes de intervir de forma activa na discussão e definição de algo como a política educativa? A voz de algumas mulheres, tidas como excepcionais para o seu sexo, podia ser ouvida, mas raramente era tida em efectiva consideração.

³⁵⁵ Guinote (1997), vol. I, p. 280.

2.5 – Que Olhares? Entre o balanço do passado e as perspectivas de futuro.

Ao finalizar o século XIX muitas tinham sido as esperanças depositadas nas capacidades regeneradoras da Educação e no seu papel como formadora das futuras gerações. Os exemplos ao nível dos discursos públicos são numerosos, assim como as desconfianças também retratadas numa passagem de Guiomar Torrezão, reconhecível tanto pelo seu rebuscado vocabulário como pelo hábito de apresentar a defesa dos direitos da mulher sempre associada ao aviso dos perigos que poderiam conter. E o caso da escola e dos benefícios da educação não era excepção à regra:

«A infância é o divino jardim plantado pelos anjos, onde vão ainda aspirar as fragrâncias da branca flor virginal da innocencia, as alunas mortalmente desilludidas, dolorosamente fatigadas e cruelmente devastadas pelo demónio das paixões.

Alli existem, em gérmen, a candidez immaculada que tudo ignora, a bondade que tudo sanctifica, o talento que tudo illumina.

Mas a par das néveas rosas do Bem, desabotoam também no uberrimo torrão, as flores satânicas do Mal.

Cumpre á Escola, orientada pelo grande amor colectivo e pella inefável piedade humana, cultivar sollicitamente as primeiras, e empenhar todos os seus esforços. Toda a sua potente e bemfazeja iniciativa, para arrancar o venenoso áspide, que inoculou nas segundas o seu pólen corosivo.

Bendita seja a eschola, mãe desvelada e educadora austera que prepara as gerações de hoje para as rudes batalhas de amanhã!»³⁵⁶

E vão-se sucedendo ao longo das primeiras décadas do século XX, com maiores ou menores alterações no tom dominante. A esse nível estamos largamente documentados e a, pelo menos aparente, consistência das posições e argumentos em confronto induz-nos numa sensação de relativo conforto quanto aos nossos conhecimentos. Contudo, esse é um cenário incompleto, porque nos falta um retrato feito a partir do interior do sistema, constituído por um conjunto de testemunhos “desinteressados”, na medida dos possíveis, sobre a situação vivida nas escolas. Temos depoimentos de políticos, feministas, congressistas, pedagogos, polemistas das mais diversas orientações, de quase todos os intervenientes activos no processo que levava à discussão e definição das orientações em matéria de pensamento pedagógico e política educativa. Só nos falta, e muito em particular para este período, a “voz” dos indivíduos que davam corpo aos números e serviam de pretexto aos discursos.

³⁵⁶ Guiomar Torrezão (1890), “A Eschola” in *A Religião da Mulher: jornal religioso, noticioso e auxiliador do professorado*. Nº 1, 26 de Abril de 1890, p. 2.

Uma das enormes carências que existem para fazer uma retrospectiva mais completa da situação da educação feminina em Portugal, durante grande parte do século XX, ou mesmo em todo ele, é a extrema escassez de testemunhos pessoais, de memórias, de recolhas de epistolografia, em especial ao nível de obras publicadas, sobre a vivência escolar das raparigas e mulheres, como alunas ou docentes. Há arquivos particulares, com materiais do domínio familiar, onde existe certamente documentação inédita sobre este aspecto do ciclo de vida feminino, mas a verdade é que ao nível do domínio público a ausência deste tipo de materiais é algo bem notório.

Os testemunhos sobre a escola, raramente são produzidos a partir de “baixo”, de quem está dentro do sistema como agente secundário, como observador participante mas numa perspectiva diversa do agente político, do quadro administrativo de topo ou do pensador sobre o sistema. Faltam-nos os olhares de “dentro”, as leituras comuns de gente comum, sobre o que era a Escola, algo que parece ter existido e ter merecido tratamento adequado em outros lugares³⁵⁷. Ou, em alternativa, os resultados de inquéritos sobre a forma como o(a)s docentes encararam a sua carreira em tempos idos³⁵⁸.

Pela própria natureza do atraso educacional português, os poucos testemunhos que nos restam para as primeiras décadas do século passado, e não só para esse período, são de representantes, mesmo quando não conveniente admiti-lo, de grupos sociais restritos, do topo da sociedade, das elites ilustradas com capacidade de elaborarem uma reflexão sobre a sua experiência e acesso a meios de difusão/publicação dessa mesma reflexão. A esse respeito não vale a pena iludirmo-nos: os olhares sobre o funcionamento do sistema no seu aspecto mais rotineiro chegam-nos por via indirecta e quase sempre a pretexto de eventos excepcionais, através de fontes como a imprensa local onde, em diversas situações, afloram situações de conflito ou, em alternativa, em documentação oficial ligada a processos disciplinares onde, nos autos relativos às ocorrências, se faz alguma descrição do quotidiano escolar.

Se é verdade que a Escola, motivou na última década algumas tentativas pioneiras de levantamento sobre as vivências que nela decorreram e os sentimentos que lhe ficaram associados³⁵⁹, esse é um trabalho que ainda dá os seus primeiros passos, longe de ter um carácter ou ambição de inventariação ou recolha sistemática, e apenas permite entrever a vida

³⁵⁷ Rebecca Rogers (1995), “Schools, Discipline and Community: diary-writing and schoolgirl culture in late nineteenth-century France” in *Women’s History Review*, vol. 4, nº 4, pp. 525-555.

³⁵⁸ Como é o caso dos materiais usados por Jacques Ozouf e Mona Ozouf (2001), *La République des instituteurs*. Paris: Gallimard/Éditions du Seuil.

³⁵⁹ AAVV (1997), *A Escola na Literatura: 40 textos de autores portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Sara Marques Pereira, coord. (2002), *Memórias da Escola Primária Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

escolar por uma pequena fresta de uma janela lateral e, na maioria das situações, com base em experiências pessoais oriundas de círculos sociais restritos. Os textos são normalmente masculinos, burgueses, mesmo se ainda com algum predomínio da ruralidade, tenham origem literária, mais ou menos ficcional, ou em depoimentos autobiográficos.

Para além de que a predominância sempre se verificou do lado da produção ensaística, da reflexão crítica sobre o que era a situação (má, por definição) da Educação e do que devia ou poderia ser a Escola. Testemunhos sobre a rotina escolar diária são muito raros, porque tidos como não notáveis, no sentido de corriqueiros e não merecedores de atenção especial e muito menos de descrição para a posteridade. Testemunhos femininos então, ultrapassam sem dificuldade a condição de raridade, tendo até agora sido impraticável compilar testemunhos como os que se encontram para outras paragens desde meados de Novecentos, não apenas a partir de textos impressos, mas principalmente de diários e de outros materiais manuscritos³⁶⁰. Um raro exemplo, não de “memórias” como o título da obra promete, mas de um texto destinado a reflectir a atitude de uma jovem na escola, com os colegas e os seus professores, deve-se a Emília de Sousa Costa que assim apresenta a conduta de Lili, a menina exemplar:

«Lili, ao entrar no colégio, enquanto o frequentou como externa, tinha sempre o máximo cuidado em não fazer ruído.

Portava-se como uma menina, bem educada.

Depois de cumprimentar os professores e saudar os condiscípulos, tomava o lugar que lhe era destinado, sem incomodar mais do que o necessário, os condiscípulos já sentados.

Para estes foi sempre de uma extrema cordialidade, duma doçura cativante.»³⁶¹

Mas mesmo isto é muito pouco, escasso material, exemplo quase anedótico para se erguerem generalizações sobre os comportamentos reais quantas vezes diametralmente opostos aos modelos ideais. E são esses que nos fazem maior falta para restituir o colorido ao quotidiano escolar que não pode ser alcançado apenas pela leitura dos currículos ou dos horários escolares.

Aliás, embora podendo considerar-se esta como uma constatação algo lateral, é sintomático que apesar de ultrapassarem 10% dos indivíduos inventariados como “educadores”, as mulheres não são tratadas em obra bem recente como um grupo específico no contexto dos educadores portugueses contemporâneos³⁶². Na prática e apesar de toda a produção discursiva que repetidamente associou à mulher uma natural inclinação para as matérias educativas, o

³⁶⁰ Apenas a título de exemplo, Nancy Hoffman (1981), *Women's "True" Profession: Voices from the History of Teaching*. New York: The Feminist Press.

³⁶¹ Emília de Sousa Costa (1916), *Memórias da Lili*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, p. 39.

³⁶² António Nóvoa, dir. (2003), *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.

que isto significa é que parece considerar-se inexistente ou carente de especificidade o “olhar feminino” sobre as questões educativas. Com o risco de trair o espírito e o pensamento do director da obra, não penso que esta “ausência” seja resultado de uma intenção deliberada de não individualizar as mulheres educadoras para, ao singularizá-las, as isolar e minorizar, mas antes da inexistência de uma percepção da necessidade de tal singularização como grupo. Por tudo isto, o balanço do primeiro quartel do século XX em matéria de Educação Feminina é, em grande parte, feito a partir “de fora”, com base em olhares exteriores ou ainda apenas em discursos sobre as realidades

Ao nível dos olhares lançados sobre a situação, a Educação Feminina parece um dado adquirido, apenas se discutindo até que nível de ensino se revela útil, enquanto permanece e ganha intensidade a discussão sobre a coeducação³⁶³. Em meados dos anos 20 nota-se uma revitalização das posições conservadoras, mas esse é um discurso que por regra já incorpora a necessidade da educação feminina como um dado adquirido. A desconfiança existente em relação à Escola é num sentido geral e não dirigida especificamente às alunas. A Escola é vista com alguma desconfiança enquanto instituição que, em função da circulação de informação indesejada ou do despertar da curiosidade, pode potenciar o desenvolvimento de sentimentos de insatisfação social ou de anseios de mobilidade que se consideram indesejáveis.

Mas, em certa medida, o que era criticado à Escola no regime republicano não era a sua função básica, mas o modelo de inculcação ideológica que então servia. Desde que orientada na “d direcção certa”, e nisso os republicanos tinham sido os pioneiros, podia ser um poderoso e utilíssimo instrumento de socialização ao serviço do Estado. E a socialização das mulheres e a sua adesão ao espírito de um novo modelo de Estado e de organização da sociedade viria a ser, apesar de algumas opiniões em contrário, uma das prioridades no segundo quartel do século XX. E é isso que, como veremos, vai acontecer após a consolidação do Estado Novo.

Mas voltemos aos anos 20 e ao balanço possível dos progressos femininos na área da Educação, num tempo que era considerado pelos próprios contemporâneos como de “novos costumes” e em que a mulher ganhava um maior protagonismo:

«É preciso encarar a mulher, não como um simples objecto de luxo sem outro préstimo que não seja o de ser figurino mas sim como companheira do homem como ele tendo os mesmos

³⁶³ Esta seria uma longa discussão, oscilando entre as questões de princípio e as exigências do pragmatismo, que só viria a ser “encerrada” na segunda metade dos anos 70 do século XX, na sequência das alterações introduzidas na sociedade e nas escolas pelo processo democrático. Em 1972 ainda se discutia o assunto e se convidavam especialistas estrangeiros para divulgarem as suas opiniões. Cf. Édouard Breuse (1972), *Mixidade Escolar e Coeducação dos Sexos*. Coimbra, separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

direitos e deveres. (...) O lugar da mulher, é pois, ao lado e a par do homem quer na escola, quer no trabalho e não me venham dizer que á companheira do macho falta alguma coisa que só o homem possui para si.»³⁶⁴

Os sucessos da(s) política(s) educativa(s) monárquica e posteriormente republicana ligada(s) à educação feminina são relativos e vão revelando menor eficácia de montante para jusante. Ou seja, enquanto se verifica um claro aumento da capacidade do Estado recensear os indivíduos em idade escolar, o mesmo já não acontece quanto à eficácia de os conseguir fazer matricular e, principalmente, frequentar regularmente as aulas. Estado também consegue expandir com algum vigor a rede de estabelecimentos de ensino, em especial no primeiro quinquénio do regime republicano, assim como tenta acelerar o processo de provimento de docentes. No entanto, verifica-se que muitas escolas ou funcionam em condições bastante precárias ou ficam mesmo sem funcionar.

No caso das alunas, o desempenho relativo do sexo feminino vai-se tornando progressivamente melhor, desde o aumento do número de matrículas até ao aproveitamento final, do que o do sexo masculino, recuperando do estado de maior atraso e a pouco e pouco equilibrando indicadores como número de matrículas e aproveitamento.

Em 1900, a alfabetização feminina acima dos 10 anos era de apenas 18% contra 36% no caso da masculina; em 1920 os valores eram, respectivamente de 27% e 44%. Os ganhos eram globalmente insatisfatórios, mas em termos relativos eram mais favoráveis às raparigas e mulheres alfabetizadas que tinham aumentado, em números absolutos de 403.989 para 692.423 (um acréscimo relativo superior a 71%), enquanto os rapazes e homens tinham aumentado de para 706.219 para 959.723 (acréscimo inferior a 36%)³⁶⁵.

À aproximação de meados da década de 20, os principais pontos de debate encontram-se já para além da questão da necessidade, ou não, da educação feminina e do levantamento de eventuais obstáculos legais ao acesso feminino aos vários níveis de ensino, que em boa verdade se deviam mais aos usos e costumes do que às leis, focando-se agora mais na modalidade em que devem decorrer os estudos femininos. Escolas separadas ou mistas, coeducação ou não? Exclusividade do ensino feminino por professoras?

A disputa desloca-se para um novo plano em que se enredam, em novos moldes, a pedagogia e a moral, esgrimindo-se argumentos em que se misturam com frequência os dois planos. Em Dezembro de 1919, pouco depois da entrada em vigor da nova reforma do ensino do ministro Leonardo Coimbra, uma comissão de docentes desloca-se ao Palácio de Belém, entregando

³⁶⁴ *O Educador* (1920), nº 3, p. 3.

³⁶⁵ Candeias, dir. (2004), pp. 112 e 137.

uma representação ao Presidente da República em que se demonstra profunda oposição à ideia e à prática da coeducação:

«Nesse documento pede-se que o ensino feminino, em todos os seus graus, até às Faculdades, obedeça aos seguintes preceitos: ser entregue unicamente a professoras, suspendendo-se imediatamente a coeducação e que os respectivos regulamentos sejam revistos por comissões de professores (...).»³⁶⁶

O tom do debate iria subir nos anos seguintes e anunciaria algumas das primeiras medidas tomadas pela Ditadura Militar após o 28 de Maio, fruto da pressão de alguns dos grupos conservadores que apoiavam a nova solução governativa, mesmo quando essas medidas se verificariam ser, pouco tempo depois, de concretização difícil ou mesmo impossível no curto prazo, acabando por ser revogadas.

Em alguns círculos de opinião procurava-se a via do consenso, da afirmação da confiança que podia ser depositada na mulher portuguesa, adivinhando-se ou anunciando-se um novo espírito dos tempos, de refluxo do que eram considerados os excessos cometidos ou das aspirações tidas como inconvenientes ou mesmo inconsequentes:

«A mulher entre nós já não é a ignorante tímida nem quer ser a feminista ousada. A mulher portuguesa falta-lhe em audácia selvagem, o que lhe sobra em virtude e sentimentalismo. A portuguesa será sempre a mãe, a esposa, a educadora, o anjo do lar, companheira doce e amorosa do homem, sua auxiliar precios[a] na luta pela vida. Ela não aspira á cátedra. Ela dispensa o voto, ela tem um profundo desdém pelos pretensos direitos que desde que l'hos dessem para nada lhe serviriam. Não. O que a mulher quer é ser feliz.»³⁶⁷

A via para essa felicidade, parecia ser algo de cuja definição autónoma algumas mulheres prescindiam sem pesar. Mas, e essa seria a característica mais curiosa do período seguinte, nem tudo o que aparentava vir a caminho chegaria na forma como então se parecia prever.

³⁶⁶ *O Educador: Hebdomadário Educativo, Propriedade dos alunos da Escola Primária Superior de Faro*, nº 1, 25 de Dezembro de 1919, p. 1.

³⁶⁷ "A Mulher" in *Vida Feminina* (1925), nº 2, p. 1.

2º MOMENTO (1926-50)

1. – PORTUGAL (1926-1950): Da Ordem como Solução para o Regime

Perante a infundável agitação em que mergulhava a República, começa a espalhar-se e a ganhar adeptos no início dos anos 20 a ideia de ser necessário regenerar ou substituir um regime que se mostrava manifestamente incapaz de superar muitos dos problemas que tinham levado à queda da Monarquia, ainda lhe acrescentando ou agravando outros, numa espiral que tolhia a vida normal do país.

Já foi feita a contabilização dos governos que se sucederam no poder, das tentativas revolucionárias fracassadas ou vitoriosas, das movimentações sociais de contestação, ao longo do período republicano, assim como se já tentaram encontrar as raízes mais ou menos profundas da solução ditatorial que se lhe seguiria, pelo que não é muito problemático revisitar de forma breve o rápido processo de desagregação de um regime que tinha prometido a regeneração da Pátria.

A querela em torno da participação na Grande Guerra agudizara as diferenças políticas e pessoais entre as diversas facções, mais do que partidos, da República e daria progressivamente uma maior força aos seus opositores internos e externos, à medida que as consequências económicas e sociais da vitória dos guerristas se fariam sentir. A partir do seio da própria República ganharam peso e inegável popularidade as propostas de uma solução governativa forte, que recorresse aos militares como garantia da ordem interna. O ano sidonista é um claro sinal de que crescentes faixas da sociedade e da classe política se inclinavam para uma solução autoritária e caudilhista, não monárquica mas já com claros traços anti-liberais e duvidosa quanto às virtudes do parlamentarismo. Por outro lado, o movimento conhecido como Monarquia do Norte (Janeiro-Fevereiro de 1919) revelaria que a oposição “externa” ao regime estava longe de ter sido eliminada ou apaziguada.

A restauração de uma nova República Velha nunca conseguiria sanar os problemas internos entre republicanos radicais e moderados, o que culminaria na chamada Noite Sangrenta de Outubro de 1921 com o assassinato de políticos como António Granjo, Carlos da Maia e Machado Santos, um dos heróis do 5 de Outubro.

A primeira metade dos anos 20 vai escoar-se entre as tentativas de consolidar as finanças públicas e estabilizar a economia que o período da Guerra deixara em forte crise, o rodopio de governos e as tentativas cada vez mais óbvias de derrube do regime a favor de uma solução de cariz autoritário. O aparecimento do movimento fascista de Mussolini, com uma forte matriz nacionalista aliada à defesa de um poder forte, e a sua rápida ascensão ao poder cativaria

muitas atenções e começariam a ser comuns na imprensa os textos a elogiar o modelo que se vislumbrava de um poder autoritário, carismático e de feição ditatorial, que também em Espanha teria uma aparição com Primo de Rivera. O termo Ditadura entra em cena com fortes conotações positivas, não como única solução para a situação existente, mas como a **boa** solução de governo.

A forma como decorre o julgamento dos responsáveis pelo movimento revolucionário de 18 de Abril de 1925, mais do que o apuramento das culpas dos envolvidos, a começar pelo seu líder Filomeno da Câmara, representa uma condenação pública do regime, incapaz de manter a ordem e de encontrar forma de se legitimar. O final do ano de 1925 viria ainda a ser marcado por um escândalo de enormes proporções, com grande repercussão na opinião pública, ao descobrir-se a fraude de Alves dos Reis e do Banco Angola e Metrópole que envolveria, de forma directa ou indirecta, com participação activa, conivência ou mera negligência, diversas figuras da vida política. Perante a absoluta desagregação política e social existente, avolumam-se as críticas de alguns grandes industriais e empresários, com destaque para Alfredo da Silva; à inoperância do regime parlamentar republicano e o seu implícito (ou efectivo) apoio a um novo modelo de governação. Nas páginas da imprensa com destaque para o jornal *Século*, as análises positivas do modelo ditatorial italiano, para mais admitido no âmbito de uma Monarquia formal, sucedem-se e conquistam cada vez mais as consciências, mesmo as dos meios urbanos que eram a base social tradicional da República mas que também tinham sido as mais sacrificadas pelo clima de instabilidade revolucionária permanente, pelo descontrolo especulativo da economia e pela erosão do poder de compra devido à galopante subida da inflação.

Em meados da década de 20, em grande parte como resultado da rápida ascensão de Mussolini ao poder em Itália³⁶⁸, as várias tendências que na extremidade direita do espectro partidário, herdeiras da experiência sidonista ou próximas do movimento integralista, se começavam a manifestar e a tentar estruturar uma acção de ataque ao poder só se viam limitadas na sua acção por serem manifestações intelectuais elitistas a que faltava um apoio social de massas, como bem destacou Costa Pinto. Ora essa base social, em boa verdade, nunca viria a existir de forma consistente. O relativo, e algo contestável, sucesso popular de uma concepção ditatorial do poder nunca chega a ser conseguido de uma forma plena; o que acontece é o crescente desafecto da tradicional base social do republicanismo liberal e parlamentar, que se vai tornando cada vez mais neutra nos confrontos políticos que se

³⁶⁸ António Costa Pinto (1989a), "O Fascismo e a Crise da Primeira República – Os Nacionalismos Lusitanos (1923-25)" in *Penélope*, nº 3, p. 45.

desenrolam no país; e que no 28 de Maio e na subsequente marcha de Gomes da Costa até à capital, opta por não se envolver logo na disputa e esperar para ver o que aí viria. A capacidade de reacção do republicanismo tradicional do Partido Democrático que se tinha feito sentir com firmeza nos episódios Pimenta de Castro e Sidónio Pais, desta vez não está presente, em virtude do contínuo desgaste de anos de lutas sucessivas.

A ideia, e em seguida a prática, da Ditadura irá vencer graças à erosão e desmobilização progressiva das forças adversárias, cada vez mais reduzidas às cliques partidárias, elas próprias progressivamente fragmentadas e enfraquecidas perante a opinião pública. A Ditadura, qualificada de Militar por razões de evidência mas também de conveniência, mesmo em muitos círculos que a apoiavam não era encarada como mais do que um regime de excepção destinado a assegurar uma transição estabilizadora a um país que parecia ter entrado em evidente crise de confiança quanto ao rumo a seguir³⁶⁹. Para um autor, o sucesso e o carácter quase pacífico do golpe de 28 de Maio de 1926, resultando da apatia da generalidade da sociedade, foi uma das razões que explicam a evolução posterior do regime e a inexistência de uma experiência autoritária mais dura³⁷⁰.

O que vai acontecer é que, perante a sua própria incapacidade no plano executivo e contradições internas quanto ao rumo a dar à nova “situação”, a Ditadura Militar vai ver-se na necessidade de endurecer os seus mecanismos de exercício do poder político e de prolongar uma situação de excepção que se torna indispensável e instrumental para controlar os inúmeros focos de contestação interna e externa que vão surgindo. Mesmo sem o problema do parlamentarismo e das lutas partidárias do regime republicano, a instabilidade governativa mantém-se durante os primeiros anos da Ditadura, sem uma aparente solução, nem uma figura que consiga congregar em seu redor as várias facções em confronto pelo controle da governação ou que se afirme como o providencial líder que indique um caminho firme a seguir. Ou seja, e de forma bem contrária ao que se passara em Itália e estava em desenvolvimento na Alemanha e até acontecia na vizinha Espanha com Primo de Rivera, em Portugal existia um regime ditatorial *de facto*, mas sem o suporte de uma qualquer estrutura partidária, nem um líder, capazes de assumir a condução do que se pretendia ser um novo regime. A Ditadura surge de uma coligação negativa, incapaz de se estruturar quando chega

³⁶⁹ A este respeito, Philippe C. Schmitter (1979), “The ‘Régime d’Exception’ that Became the Rule: Forty-Eight Years of Authoritarian Domination in Portugal” in *Contemporary Portugal – The Revolution and its Antecedents* (edited by Lawrence Graham e Harry Makler). Austin: University of Texas Press, pp 3-46.

³⁷⁰ Tom Gallagher (1990), “Conservatism, dictatorship and fascism in Portugal, 1914-45” in Martin Blinkhorn, ed. (1990) *Fascists and Conservatives – The radical right and the establishment in twentieth-century Europe*. London: Unwin Hyman, p. 159.

ao poder, que se consegue manter de forma precária e que nada prevê vir a dar origem ao regime autoritário mais longo da Europa Ocidental.

Daqui nasce a evidente especificidade da situação política portuguesa no contexto dos “fascismos”, pois em momento algum se encontram nos anos 20 os elementos essenciais que os definem, mesmo de uma forma ampla. Não há movimento, não há uma estrutura partidária à conquista do poder, não existe um esforço de mobilização dos grupos sociais insatisfeitos, não há um líder carismático. Mesmo quando Salazar aparece e preenche a última condição, todas as outras continuam a faltar e só a custo uma ou outra aparece e, mesmo assim, quase que como para cumprir uma necessária formalidade.

1.1. – O Estado Novo: um regime com ideologia(s) mas sem movimento

«As ditaduras não me parecem ser hoje parêntesis dum regime, se não perfeitamente constituído, um regime em formação. Terão inteiramente perdido o seu tempo os que voltarem atrás, assim como talvez o percam os que nelas supuseram encontrar a suma sabedoria política.»³⁷¹

Cada vez mais existe a percepção de que a solução ditatorial salazarista não é de fácil arrumação nas categorizações mais simplistas do fenómeno autoritário e anti-liberal do período de entre-guerras na Europa. Com a passagem do tempo sobre a sua queda foi-se tornando possível um olhar menos toldado pela névoa do combate político e ideológico e pelos posicionamentos individuais em relação ao próprio regime. É verdade que desde cedo houve quem visse mais além do que o óbvio, bem como ainda há quem permaneça envolto em alguma névoa, mas essas foram cada vez mais situações excepcionais.

Existem, *grosso modo*, três tendências principais na historiografia que procura caracterizar comparativamente o Estado Novo e o *salazarismo* como regime político.

Uma delas, com raízes no próprio regime procura sublinhar a especificidade do regime vivido em Portugal a partir dos anos 30, destacando o seu enraizamento nas tradições conservadoras e anti-revolucionárias nacionais e afastando-o claramente dos movimentos de carácter fascista³⁷². Outra, fortemente ligada a uma ideologia de resistência anti-fascista e de matriz marxista, insiste em associar a experiência portuguesa ao conjunto de soluções ditatoriais, europeias e não só, experimentadas no período entre-guerras, englobando-a no que se designa

³⁷¹ Salazar, discursando ao 1º Congresso da União Nacional, em 1934, citado por Jorge Campinos (1975), *Ideologia Política do Estado Salazarista*. Lisboa: Portugália Editora, pp. 9-10.

³⁷² Jaime Nogueira Pinto (1996), *A Direita e as Direitas*. Lisboa: Difel, em particular o capítulo “Fascismo e Estado Novo – Uma perspectiva de ideologia comparada”, pp. 157-177.

globalmente como Fascismo³⁷³. Uma terceira, menos marcada por uma militância explícita, procura desenvolver uma interpretação analítica comparativa que procura encontrar tanto os traços de similitude, como os de diversidade, entre o regime português e outros seus contemporâneos, tendendo a encontrar nele uma solução específica, nacional, compósita, mas nova³⁷⁴.

Cada uma destas tendências tem um ponto de partida específico, ou melhor, tende a valorizar mais um determinado aspecto, ou conjunto de aspectos, do regime. A que sublinha a continuidade foca-se mais nas raízes intelectuais de Salazar; a que destaca a inclusão no Fascismo concentra-se mais nos principais objectivos da repressão; a que encontra uma especificidade nova na solução salazarista é a que se detém mais nos aspectos concretos do regime, desde a sua instalação no poder ao seu funcionamento formal.

Não pretendendo fazer aqui uma reinterpretação desta discussão e apenas estando interessado em destacar os pontos que se consideram relevantes para a abordagem do papel do Estado Novo salazarista na Educação e para a sua política educativa, convém sublinhar a minha evidente adesão à perspectiva que matiza a análise do regime português, equilibrando os elementos que são comuns e díspares em relação à vasta reacção antiliberal que assola o mundo europeu (e atlântico) nas décadas de 20 e 30 do século XX.

Com efeito, reduzir um Estado que se afirma Novo, mesmo que esse seja um artifício retórico, a uma solução de continuidade com tradições radicadas num conservadorismo saudosista ou no pensamento tradicionalista da Igreja, é esquecer muitos dos aspectos inovadores da solução híbrida com que Salazar vai governar Portugal durante décadas. Da mesma forma, juntar o caso português na mesma categoria de regimes como o italiano ou o alemão, por muito que procuremos misturar em roupagem atractiva o que parece semelhante e fazendo os possíveis por ocultar as evidentes diferenças, é esticar demasiado a corda ideológica do frentismo anti-fascista e peca por evidentes limitações.

³⁷³ O principal defensor desta tese do *fascismo em geral*, na moderna historiografia portuguesa é Fernando Rosas, em estudos como o artigo de 1989, “Cinco pontos em torno do estudo comparado do fascismo” in *Vértice*, nº 13, pp. 13-19, embora nessa mesma revista, em outras prosas, também João Arsénio Nunes, Pedro Ramos de Almeida e outros autores a retomem, embora não a tenham posteriormente desenvolvido. Antecedendo-os de algum modo, temos o artigo de Manuel Villaverde Cabral (1982), “O Fascismo Português numa Perspectiva Comparada” in *O Fascismo em Portugal*. Lisboa: A Regra do Jogo, pp. 19-30.

³⁷⁴ Um dos primeiros exemplos deste tipo de abordagem deve-se a Manuel de Lucena (1976), *A Evolução do Sistema Corporativo Português – O Salazarismo*. Lisboa: Perspectivas e Realidades. A partir do final da década de 80 esta perspectiva é desenvolvida principalmente por António Costa Pinto, em estudos como os de 1989, “O Salazarismo e o Fascismo Europeu. Os Primeiros Debates nas Ciências Sociais” in *Salazar e o Salazarismo*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 153-188 e de 1992, *O Salazarismo e o Fascismo Europeu. Problemas de interpretação nas ciências sociais*. Lisboa: Estampa.

Para além disso, há que ter algum cuidado na forma como se analisa os fenómenos autoritários no período em causa, pois como já foi muito bem sublinhado, existem diferenças entre ideologias estruturadas, movimentos dinâmicos e regimes em construção ou já estruturados. Manuel de Lucena já há muito que alertou que «o fascismo puro nunca foi regime»³⁷⁵, assim como destacou a fulcral importância do aspecto subversivo da ideologia e do movimento fascista original.

Em Portugal, nada disso acontece. Em última instância, os verdadeiros fascistas portugueses só quando se transmutam em conservadores se conseguem integrar no Estado Novo, pois caso contrário são afastados, apenas um pouco menos violentamente do que aqueles que eram tidos como os adversários naturais do novo regime, o *revirinho* republicano mais radical, misto de sindicalistas, anarquistas, comunistas e outros companheiros de conspiração.

O nacional-sindicalismo dos camisas azuis de Rolão Preto, que esse sim facilmente se consegue identificar com a ideologia fascista original, desde cedo vai perceber e retribuir a animosidade de Salazar³⁷⁶ e acaba por sobreviver muito pouco à consolidação do novo poder, pois em meados da década de 30 o movimento já se encontra perfeitamente desarticulado, em resultado de cisões internas e da repressão externa às suas acções mais disruptoras do equilíbrio desejado para o Estado Novo³⁷⁷.

Se resulta claro que o Estado Novo partilha diversas das características negativas da generalidade dos movimentos e regimes nacionalistas e autoritários dos anos 20 e 30 (anti-liberalismo, antiparlamentarismo, anticomunismo), resulta menos evidente que a matriz conservadora e tradicionalista de Salazar tenha algo vagamente de comum com as estratégias abertamente revolucionárias de Mussolini ou Hitler. A retórica da *Revolução Nacional*, assim como as cerimónias comemorativas do 28 de Maio, rapidamente ganham uma feição equivalente à comemoração da Restauração ou de outras datas que, estando presentes no imaginário nacionalista do regime como marcos da conquista ou preservação da identidade nacional, são já pertença da História.

Por isso, a tese do *fascismo em geral* é demasiado confusa e tende a amalgamar mais do que é razoável e útil para a compreensão de um fenómeno que não ganha nada em ser reduzido e simplificado até ao menor denominador comum, por mera conveniência de oposição ideológica, para além de ignorar ostensivamente tudo o que não se enquadra no seu esquema interpretativo.

³⁷⁵ Lucena (1976), p. 35.

³⁷⁶ António Costa Pinto (1994), *Os Camisas Azuis – Ideologia, Elites e Movimentos Fascistas em Portugal (1914-1945)*. Lisboa: Estampa, p. 241.

³⁷⁷ Pinto (1994), p. 267ss.

Por outro lado é indispensável acompanhar a evolução que moldou os traços essenciais do regime, desde as indefinições do autoritarismo militar à ditadura de carácter quase unipessoal que se lhe seguiu. Porque a segunda não teria sido possível sem o fracasso e a incapacidade da primeira ultrapassar a fase da reacção negativa e constituir-se como regime estável.

Neste aspecto é fundamental recordar um aviso já antigo de Juan Linz sobre o estudo comparado do fascismo:

«Qualquer estudo comparativo dos movimentos fascistas têm de se focar na constelação única de forças em cada país ao tempo da fundação do partido e do decurso da sua luta por apoio e poder. Isto é verdadeiro para qualquer partido mas mais para o fascismo, devido ao seu carácter nacionalista e ao facto de ser um *latecomer*.»³⁷⁸

Com efeito, a evolução do regime em Portugal na segunda metade dos anos 20 é marcada por uma reacção contra a situação anterior, mais do que por um projecto coerente e claramente definido; a ideia de instalação de uma Ditadura é algo que se assume mais como uma fórmula, uma receita, da qual se desconhecem os componentes exactos, em especial entre a maior parte dos membros coligação militar dirigente, enquanto por outro lado existem facções com projectos bem definidos e de carácter exclusivo, a começar pelos monárquicos e herdeiros do Integralismo Lusitano. No entanto, falta claramente um líder aglutinador, capaz de definir um rumo ou de combinar de forma positiva as diferenças que, de outro modo, estariam destinadas a degladiar-se duradouramente de forma mais ou menos aberta, enquanto tentavam em simultâneo controlar as revoltas exteriores ao novo regime. O caso mais simbólico destas contradições internas é a chamada conspiração ou golpe dos *fifis*, liderada por Filomeno da Câmara e Fidelino de Figueiredo, que pretendia um poder mais firme e a instalação de uma ditadura mais próxima do modelo sidonista. Só quando Salazar surge como homem providencial com a sua *Ditadura das Finanças* é que parece encontrar-se um caminho comum, partilhável por boa parte das facções que formavam a coligação de ocasião e de conveniências que mantinha um poder ainda muito frágil e vulnerável, mesmo se não completamente consensual.

Ao contrário do arrebatamento revolucionário e retórico de outros, tribunos repentistas apaixonados pelas mobilizações de massas e pelas manifestações de poder nas ruas, agradados com a exposição da violência como estratégia, Salazar tem um perfil perfeitamente oposto, avesso a tudo mais que não sejam manobras de gabinete, maquinações engendradas

³⁷⁸ Juan B. Linz (1979), "Some Notes Toward a Comparative Study of Fascism in Sociological Historical Perspective" in Walter Laqueur, ed. (1979), *Fascism: a Reader's Guide. Analysis, Interpretations, Bibliography*. Harmondsworth: Penguin Books, p. 15.

na sombra, discursos de circunstância em ambientes controlados e restritos. A paciência e a moderação, mesmo se aliadas a uma grande disciplina e firmeza, são traços que contrastam de forma por demais evidente com os modelos fascista e nazi de assalto ao poder e de manifestação de força.

Enquanto Mussolini e Hitler procuram a máxima exposição pública possível, jogando na visibilidade permanente a sua sedução as massas de apoiantes e o temor dos seus adversários, Salazar opta exactamente pela postura inversa: mais do que estar, Salazar procura fazer crer que tudo vê. A sua onnipresença é, neste particular, algo mais próximo de um *olho de Deus*³⁷⁹ do que do corpo de um simples homem. Para além de que, numa solução inimaginável para outro ditador, faz questão de aparecer em diversos materiais iconográficos coma a imagem da sua efígie em sobreposição com a de Carmona, sugerindo uma liderança bicéfala. A especificidade da solução salazarista ao nível da organização do Estado está na forma como se desenvolve de forma gradual, avançando à medida que é possível, à medida que vão sendo derrubados obstáculos oposicionistas e incorporadas ou neutralizadas potenciais dissidências internas. Também o exercício da autoridade para estabelecimento ou manutenção da ordem tem um carácter muito mais selectivo do que a de outros movimentos “nazi-fascistas” que chegaram ao Poder e deram origem a regimes políticos com grau variável de estabilidade. Não sendo necessário, sequer, chegar à contabilidade de mortos e presos políticos, é evidente que o Estado Novo tem pouco de comum com a *Solução Final* nazi³⁸⁰.

Mas voltando às características do Estado Novo salazarista enquanto regime estruturado, a partir de meados dos anos 30, depois de já terem sido afastadas as ameaças reviralthistas e sindicalistas mais importantes e neutralizadas eventuais cisões internas, o que o parece distinguir de forma decisiva das ditaduras suas contemporâneas mais conhecidas e usadas como modelo, é o seu conservadorismo, muito longe das acelerações da História propostas por alguns ditadores da época, e a sua evidente preocupação formal em manter a aparência de um regime com uma ordem constitucional respeitadora dos direitos dos cidadãos.

Embora também em Itália ou na Alemanha existísse o cuidado de elaborar um aparato legislativo que dava cobertura à acção autoritária do Estado sobre maiores ou menores grupos sociais e políticos, também existia uma clara e explícita manifestação dos propósitos repressivos. Em Portugal isso só era assumido num segundo momento, após formalmente se

³⁷⁹ Expressão colhida em Moisés de Lemos Martins (1990), *O Olho de Deus no Discurso Salazarista*. Porto: Afrontamento.

³⁸⁰ A este respeito, com especial relevância para a questão do aspecto essencial que foi uma política de extermínio racial para a definição do regime nazi, ver Daniel Jonah Goldhagen (1999), *Os carrascos voluntários de Hitler – O povo alemão e o Holocausto*. Lisboa: Editorial Notícias; e Robert S. Wistrich (2001), *Hitler and the Holocaust – How and why the holocaust happened*. Londres: Phoenix.

afirmar a garantia dos direitos dos cidadãos (todo o longo artigo 8º do título II da Constituição de 1933). Por outro lado, há mesmo quem encontre na Constituição de 1933 uma filiação evidente em alguns dos princípios da Revolução Francesa de 1789, nomeadamente quando o legislador prescreve que a soberania reside na Nação, encontrando-se nos cidadãos a fonte do poder político, que só transitoriamente delegam o exercício da soberania aos seus representantes³⁸¹. A Constituição de 1933 é, como alguém escreveu, «um documento típico do Estado Novo na medida em que não satisfaz inteiramente as solicitações máximas de nenhum grupo.»³⁸²

Numa das suas mais recentes revisões do fenómeno fascista no mundo³⁸³, Walter Laqueur limita-se a qualificar o regime salazarista como um Estado corporativo, o que também é bastante simplista e não perfeitamente correcto, pois o grau de corporativismo do Estado Novo também esteve longe de o tornar o seu elemento definidor essencial. Já Pierre Milza na sua panorâmica geral sobre *os fascismos*, prefere enquadrar o caso português no âmbito da ditaduras reaccionárias como a de Horthy na Hungria³⁸⁴, vendo em Salazar mais um conservador, discípulo de Charles Maurras³⁸⁵, do que um entusiasta do revolucionarismo fascista, e no Estado Novo um regime mais virado para o passado e para manter a sociedade à margem de uma evolução tida como nefasta, do que atraído pela vertigem de construção da nova sociedade que os movimentos fascistas puros propunham³⁸⁶. Também Milza sublinha o aspecto corporativista do Estado Novo, mas radica-o numa realidade nacional mais sólida do que as experiências italiana e alemã, e numa aliança mais estreita com os interesses privados-tradicionalistas, assim como considera pacífica a feição nacionalista do Estado Novo³⁸⁷. Ernst Nolte é outro dos autores que afasta qualquer dúvida sobre a integração do Estado Novo na categoria dos *fascismos*³⁸⁸, considerando que lhe faltava o indispensável elemento anti-conservador da ideologia fascista e achando mesmo em Salazar o tipo de pessoa mais distante possível de um líder fascista³⁸⁹. Para ele, a ditadura portuguesa resulta – e sobrevive a 1945 – principalmente em virtude da incapacidade interna de gerar um regime liberal moderado³⁹⁰. Desta forma, o regime que se instala é de partido único, mas de um partido criado por decreto

³⁸¹ Jorge Campinos (1975), *Ideologia Política do Estado Salazarista*. Lisboa: Portugália Editora, pp. 20-21.

³⁸² S. J. Woolf (1978), *O Fascismo na Europa*. Lisboa: Meridiano, p. 441.

³⁸³ Walter Laqueur (1996), *Fascism – Past, Present, Future*. New York/Oxford: Oxford University Press.

³⁸⁴ Pierre Milza (1991), *Les fascismes*. Paris : Éditions du Seuil, p. 144.

³⁸⁵ Idem, p. 250.

³⁸⁶ Idem, p. 393.

³⁸⁷ Idem, p. 394.

³⁸⁸ Ernst Nolte (1991), *Les mouvements fascistes - L'Europe de 1919 à 1945*. Paris : Calmann-Lévy.

³⁸⁹ Idem, p. 338.

³⁹⁰ Idem, p. 339.

que não nasce de qualquer movimento preexistente, enquanto que os nacionais-sindicalistas de Rolão Preto seriam encarados como uns adversários potenciais para o regime e consequentemente neutralizados.

A tentação de alguns politólogos ou historiadores para encontrarem uma deriva fascista do Estado Novo está muito ligada ao período de final dos anos 30 em que o regime e o seu líder, perante o desenrolar da Guerra Civil de Espanha e perante a aparente ascensão imparável do fenómeno fascista na Europa, cedem a uma certa estética fascizante e admitem a criação de organizações de enquadramento da população como a Legião e a Mocidade Portuguesa³⁹¹. No entanto, o funcionamento dessas organizações está algo longe de se assemelhar às suas congéneres em outras paragens, pois correspondeu, nomeadamente no caso da Legião, tanto a uma intenção de criar um aparelho de intimidação dos adversários políticos, como de neutralização de alguns apoiantes mais radicais e inquietos³⁹². Mesmo a temida polícia política do regime, a PVDE criada em 1933, parece ter tido dificuldade em fazer estender eficazmente a sua acção repressiva a todo o território nacional, devido à insuficiência de postos e de pessoal³⁹³.

Por outro lado, se a Ditadura Militar e em particular o Estado Novo está no seu tempo nos anos 30, e se enquadra numa tendência que se generaliza no mundo ocidental no segundo quartel do século XX, existem características específicas, para além da orgânica do regime e do grau ou tipo de selectividade da repressão exercida sobre os adversários políticos, que individualizam o caso português, a menor das quais não será por certo o facto de Portugal ter evitado o envolvimento num conflito armado, interno ou externo. Essa poderá ser a razão porque a acção repressiva da ditadura portuguesa foi passível de ficar contida em limites muito diversos dos de outros regimes equiparados. É muito difícil encontrar em Portugal, mesmo nos períodos de mais forte repressão, algo semelhante à acção das SS de Himmler³⁹⁴. É certo que com outro perfil demográfico e num contexto de guerra, as execuções na Alemanha Nazi, entre 1939 e 1945, nas prisões da Orpo, polícia local, e não controladas pelas SS, ascenderam a 21.000³⁹⁵.

³⁹¹ António Costa Pinto (2000), "Portugal Contemporâneo: Uma Introdução" in *Portugal Contemporâneo*. Madrid: Sequitur, p.27.

³⁹² Luís Nuno Rodrigues (1996), "Legião Portuguesa" in *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, vol. I, pp. 510-512, em especial p. 511.

³⁹³ Maria da Conceição Ribeiro (1995), *A Polícia Política do Estado Novo. 1926-1945*. Lisboa: Editorial Estampa, p. 272.

³⁹⁴ Uma panorâmica, clássica mas monumental, pode encontrar-se em Heinz Höhne (2000), *The Order of the Death's Head: The Story of Hitler's SS*. London: Penguin (edição original de 1961).

³⁹⁵ James Taylor e Warren Shaw (1997), *Dictionary of The Third Reich*. London: Penguin, p. 223.

Isso não significa que o clima interno não fosse tenso e de conflito em Portugal na maioria dos anos do período que vai de 1926 a 1950. Relembre-se que a maior parte desses anos é atravessada por diferentes conjunturas problemáticas: durante a Ditadura Militar o clima de instabilidade foi quase permanente e mesmo depois da institucionalização do Estado Novo, com a ascensão de Salazar a presidente do conselho e o plebiscito da Constituição o regime continuou a sofrer diversas tentativas insurreccionais, múltiplos surtos grevistas e outras movimentações de contestação à solução ditatorial. Quando, em meados dos anos 30 a situação interna parece estabilizar, começa no único país vizinho uma violenta e generalizada guerra civil que terá profundos efeitos internos, apesar de uma teórica política de não-envolvimento; quer a Situação como a Oposição sabem que o desfecho do conflito em Espanha terá consequências em Portugal, no fortalecimento ou enfraquecimento do Estado Novo. Como escreve César de Oliveira, «a nenhum outro país europeu interessava tanto, como a Portugal, a sublevação iniciada em 17/18 de Julho em Espanha e no território espanhol de Marrocos»³⁹⁶. Quando termina o conflito com a vitória (tranquilizadora para o regime) de Franco, é a vez de estalar a Segunda Guerra Mundial que, embora mantida à margem do território nacional, tem todo um conjunto de consequências na vida nacional, desde a forma precária como o Estado Novo é mantido neutral até aos problemas de escassez de géneros, não esquecendo toda a agitação verificada com a passagem pelo nosso país de grande número de refugiados. Terminada a Guerra com a vitória dos regimes adversos às soluções autoritárias de matriz conservadora e antiliberal, vive-se um período de impasse e expectativa que termina com as potências ocidentais a aceitarem a farsa das eleições presidenciais de 1949 e a preferirem manter no poder uma ditadura clara e ferozmente anticomunista do que promoverem uma transição democrática com desfecho indefinido.

È pela necessidade de ao longo de 15-20 anos gerir com muito cuidado os equilíbrios instáveis em que a solução governativa assentava, que a política de Salazar não é tão monolítica como algumas leituras precoces deram a entender, confundindo a determinação em equilibrar as contas públicas a todo o custo, assim como a firmeza anticomunista e a repressão da agitação social, com uma solução ditatorial equiparável a outras suas contemporâneas. Só que Salazar, apesar de respeitado por um largo espectro das facções que apoiaram a Ditadura e a transição para o Estado Novo (de católicos a monárquicos, de fascistas revolucionários a conservadores ultramontanos), só na base de um paciente emaranhado de equilíbrios e da manutenção de um conjunto de conflitos controlados entre aquelas facções vai conseguir

³⁹⁶ César de Oliveira (1978), *Salazar e a Guerra Civil de Espanha*. Lisboa: Edições O Jornal, p. 140.

afirmar o seu projecto pessoal de poder. Nunca se deve esquecer que Salazar, excepção feita aos seus inimigos declarados à Esquerda e posteriormente aos desvarios radicais dos apoiantes de Roldão preto à sua Direita, faz sempre os possíveis por manter do seu lado todos os restantes grupos políticos em confronto na sociedade portuguesa.

Quando se afirma que Salazar é um dos exemplos mais sintomáticos de um político “de princípios”, de uma certa pureza intocada de ideais que teria colocado em prática por todos os meios e contra todos os obstáculos, esquece-se que ele foi, principalmente, o primeiro grande político “pragmático” português. É bem verdade que «afinal, a atitude do líder do Estado Novo pode definir-se, e o erro é nenhum, por sistemático conformismo ao existente»³⁹⁷. E esse pragmatismo nunca foi tão visível como nos anos 30 e 40 e transparece com clareza das palavras de um indefectível salazarista como Franco Nogueira, numa passagem notável em que de uma forma bem cândida se expõe a hibridez da solução salazarista que lhe permitiu décadas de permanência no poder:

«Numa análise de fundo, o Estado Novo surge como um compromisso ponderado, medido realista. Nega o capitalismo descarnado, e restringe-lhe vícios sociais e económicos; repudia o socialismo, por este desrespeitar a essência da natureza; mas adopta daquele e deste os aspectos que considera válidos, e produz o corporativismo, sem que no entanto se caracterize o sistema por uma autonomia ideológica ou doutrinal. Destrói a substância da democracia parlamentar: a responsabilidade do executivo perante o legislativo, o partidarismo político. Mas conserva o *aparato* exterior e formal de um regime democrático: a soberania emanada da nação, as eleições, os votos, as câmaras, e o debate político no seio destas. Constitui assim o Estado Novo uma transigência realista e uma construção de prudência e de tacto (...).»³⁹⁸

Mesmo um apoiante declarado da teoria do “fascismo em geral”, é obrigado a perceber essa natureza prudente de Salazar e o seu gosto pelos consensos, mesmo que fossem os consensos em que ele era quem impunha as condições e os outros cediam, percebessem isso ou não.

«Esta capacidade de estruturar e arbitrar autoritariamente os equilíbrios fundamentais entre elites políticas e interesses dominantes, mas contraditórios entre si, marca o essencial da natureza peculiar do Estado Novo ou se se quiser do fascismo português: uma ditadura de facto, subordinada à incontestada autoridade arbitral do chefe do Governo, mas onde as “liberdades fundamentais” são consagradas constitucionalmente (...).»³⁹⁹

³⁹⁷ Jorge Ramos do Ó (1989), «“As Circunstâncias Ocorrentes”»: Notas para a compreensão do pragmatismo político de Oliveira Salazar” in *Salazar e o Salazarismo*. Lisboa: Dom Quixote, p. 217.

³⁹⁸ Franco Nogueira (1977), *Salazar, II – Os Tempos Áureos (1928-1936)*. Coimbra: Atlântida Editora, p. 211.

³⁹⁹ Fernando Rosas (1992), “Introdução” in *O Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença, p. 17.

Só que a imposição das soluções que pretendia era feita e apresentada por Salazar como a única forma de evitar males maiores, sendo instrumental a diabolização dos inimigos “bolchevistas” como ameaça comum que unificava a confederação de interesses que gostava de manter em seu redor, recompensando-os conforme as circunstâncias e com o cuidado de não parecer ter favoritos. E isso é algo que se nota com muita clareza nas décadas de 30 e 40, só mudando um pouco de natureza para lá de meados dos anos 50.

De certa forma, o Estado Novo e Salazar, só têm possibilidade de “respirar fundo” e enfrentar o futuro com algum descanso em 1950, quando se percebe que o regime não vai ser ameaçado política e/ou militarmente de fora. É um tempo de endurecimento para com as oposições internas, de afastamento de muitos dos que, por não se envolverem de forma excessivamente activa ou visível no combate ao regime, ainda tinham sido tolerados em algumas posições de destaque na sociedade.

Na viragem para os anos 50, as ameaças que se adivinham são principalmente as nascidas da modernização económica, social e cultural de um mundo em reconstrução, comprometido em fazer esquecer o negrume do passado recente e tudo o que lhe dera origem, o que entrava em choque com a matriz tradicionalista do Estado Novo e com a sua retórica nacionalista e autárquica num tempo que se pretendia de cooperação internacional.

1.2. – A Política Educativa do Estado Novo –

«As crianças vão para a escola como um castigo e os pais lamentam o tempo que elas lá perdem. E têm razão.

Que vão lá aprender? A ler, a escrever e a contar, quasi sempre mal e com um esforço que valorisa no seu espírito essas aquisições muito além da realidade. A sciencia adquirida dá-lhes o desprezo pelos trabalhos do campo, conforme seus pais o praticam e para os quais os novos conhecimentos são inúteis. Sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para o Brasil. Aprenderam a lêr! Que lêem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda subversiva.

Que vantagens foram buscar á escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo.» (*Século*, 5 de Fevereiro de 1927, 1)

O texto de Virgínia de Castro e Almeida, autora de renome e outrora associada a algumas reivindicações feministas, de que é extraída esta conhecida passagem é publicado nas páginas do *Século* no ano de 1927, é uma das leituras mais desencantadas do período pós-republicano sobre o papel e as potencialidades da Educação. Perante o que se entendia como o mau estado das instalações escolares, a falta de professores(as) competentes, a aparente oscilação nos valores morais e éticos transmitidos pela Escola, parece defender-se um regresso a uma

ruralidade iletrada, misto de pureza primordial e de reserva moral de um povo que se afirmava estar a atravessar a História sem um rumo definido.

Para diversos autores que analisaram diferentes aspectos da política portuguesa do período da Ditadura Militar e dos primórdios do Estado Novo, este é apenas mais um de muitos exemplos da existência de um forte movimento conservador na sociedade portuguesa que iria conduzir, de forma mais ou menos directa, à solução governativa autoritária protagonizada por Salazar e, na área da Educação, por aquilo que é apresentado como um enorme retrocesso na forma como era encarada a Escola e a sua função social⁴⁰⁰. A política educativa do Estado Novo nos anos 30 é assim vista como uma fase negra na História da Educação em Portugal, de abandono da Educação como prioridade da acção executiva e de desqualificação do ensino elementar obrigatório, desde o seu encurtamento para apenas três anos até à menorização do pessoal docente, visto a partir de então como mero executor dócil e acrítico de um projecto educativo que visava fundamentalmente a doutrinação ideológica e o apaziguamento da sociedade.

Há cerca de três décadas que a caracterização da política educativa do Estado Novo pouco avançou ou mudou nos seus traços fundamentais. É um assunto que parece História feita e quase encerrada, apenas se indo acrescentando mais uma ou outra peça ao quebra-cabeças quem já não o é, pois os seus contornos e figura final já são por demais conhecidos. Cada novo estudo que surge vem encaixar-se numa lógica há muito definida e faz os possíveis por, mesmo que traga novos elementos ao conhecimento público, os arrumar no esquema pré-existente, não contestando as premissas essenciais.

Confesso que este não é um panorama que me agrada particularmente, pois o remanso das verdades adquiridas induz ao conformismo intelectual e ao esvaziamento de boa parte do trabalho do historiador, sendo tanto mais de espantar quanto surja em meios intelectuais que prezam o questionamento do valor absoluto do conhecimento ou que ergam a problematização como valor essencial de qualquer trabalho de investigação científica.

Fica então desde já esclarecido que aqui, não sendo necessário muito mais do que apenas reler os dados disponíveis e usados por outros autores, se perspectiva a acção educativa do Estado Novo (porque a Ditadura Militar foi como que um momento de mero impasse a este nível) não como uma verdadeira ruptura com as práticas anteriores, no seu sentido amplo, mas apenas com algumas das práticas da educação republicana, num sentido mais restrito, sendo que, numa panorâmica de padrões de conduta de longa duração, o que o Estado Novo faz é

⁴⁰⁰ Carvalho (1996), pp. 726-727.

retomar o comportamento habitual em todos os novos regimes que se tentam instalar no Poder e adaptar aos seus objectivos os instrumentos ideológicos do Estado, no sentido de obter a maior adesão possível dos cidadãos.

Recapitemos aqui o essencial do discurso historiográfico dominante sobre este tema: a Educação e a Escola sofrem durante o Estado Novo, e em especial nas décadas de 30, 40 e mesmo 50, de processos de desvalorização e desqualificação profissional e económica que resultam de lhes ser atribuída – nomeadamente ao nível do Ensino Primário – um baixo nível de prioridade na política orçamental do regime. Por outro lado, a Escola é valorizada essencialmente como um mecanismo de inculcação da ideologia do regime, de neutralização das ambições de mobilidade social da maior parte da população e de apaziguamento dos espíritos mais inconformistas, ao veicular uma mensagem generalizada de aceitação da Ordem social e política existente.

Helena Costa Araújo apresenta como traços principais da política educativa da Ditadura Militar e do corte com a tradição republicana o fim da coeducação, a abolição das Escolas Primárias Superiores, a redução da escolaridade obrigatória e a consolidação ideológica da educação, embora tudo envolto numa sucessão de medidas muitas vezes contraditórias⁴⁰¹.

«A escola salazarista foi planeada para funcionar como uma organização minuciosamente controlada. Periodicamente mandavam-se circulares sobre os assuntos mais triviais aos professores, que eram sobre isso catequizados em conferências e até em programas radiofónicos sobre as suas obrigações.»⁴⁰²

«Assim, a educação fazia parte da reacção geral contra a “modernização” e era um apoio das atitudes tradicionalistas.»⁴⁰³

«... em 1930-31, entra em vigor uma nova reforma que representa um enorme retrocesso, mas que no dizer, do Diploma, se encontra de acordo com os objectivos da Ditadura, isto é, de uma simplificação dos serviços públicos.»⁴⁰⁴

Outro aspecto muito sublinhado é a menorização do pessoal docente, desde uma desconfiança relativa às instituições ligadas à sua formação que leva ao seu fecho até à redução do seu

⁴⁰¹ Araújo (2000), p. 199.

⁴⁰² Mónica (1978), p. 168. Neste particular, seria interessante perceber até que ponto a política do Estado Novo não terá apenas aperfeiçoado o que o regime republicano já tentara e que, já no regime democrático actual se fez em diversos momentos no intuito de condicionar a actividade quotidiana dos docentes, apenas variando o conteúdo ideológico da inculcação doutrinária.

⁴⁰³ Stephen Stoer (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento. P. 49.

⁴⁰⁴ Adão (1984), p. 136.

estatuto salarial, passando por todo um conjunto de medidas coincidente no propósito do seu *rebaixamento estatutário*, nas palavras de Sérgio Grácio⁴⁰⁵.

Maria Filomena Mónica, em leitura mais recente da evolução do Ensino Primário no Portugal Contemporâneo, talvez com a consciência do exagero de parte da sua argumentação anterior, mas não querendo recuar no essencial da sua postura de reprovação política, opta por privilegiar a análise do discurso “oficial” (entendo-se por isso a legislação e textos de responsáveis da União Nacional) sobre a Escola e a Educação e exime-se a comparar de forma atenta a evolução dos indicadores estatísticos entre 1920 e 1940 ou 1950, afirmando que «tão ou mais interessante do que o aspecto quantitativo, é a análise da ideologia veiculada pelo Estado»⁴⁰⁶. Se é verdade que realmente essa questão é muito interessante, não deixa de ser ainda mais interessante, ou intrigante, procurar perceber porque sob um regime que parecia desvalorizar a Educação, ela se expande. E isso nem todos os autores fazem.

Mas é António Nóvoa quem apresenta a sistematização mais completa das principais tendências da política educativa do Estado Novo ao longo das várias décadas, independentemente das inflexões conjunturais. Para este autor são adoptadas quatro grandes perspectivas: a *compartimentação do ensino* (separações dos sexos e dos grupos sociais); um *realismo pragmático* que tenta ajustar a oferta educativa à procura social, de acordo com uma lógica de nivelamento por baixo dos próprios conteúdos básicos transmitidos; um *centralismo administrativo* que reforça os mecanismos de controlo da actividade dos docentes; por fim, uma *desprofissionalização do professorado*, através da desqualificação das bases profissionais e científicas da docência⁴⁰⁷.

Esta visão aparentemente partilhada por quase todos tem a sua coerência e um assinalável grau de correspondência à realidade, mas não a esgota e tende a esquecer algo muito importante que é o desfasamento entre aquilo que é enunciado e o que é efectivamente praticado. É neste aspecto que o realismo pragmático que António Nóvoa muito bem identifica nem sempre é devidamente tido em conta e encarado como um contraponto e um limite às restantes tendências enunciadas.

Tomemos como exemplo rápido, eventualmente a explorar em outra passagem deste trabalho com maior detalhe, o caso do proclamado fim da experiência da coeducação e a obrigatoriedade da divisão dos sexos nas escolas oficiais, medida que é normalmente incluída

⁴⁰⁵ Sérgio Grácio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social – As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 23.

⁴⁰⁶ Maria Filomena Mónica (1999), “Ensino primário” in *Dicionário de História de Portugal – Suplemento*. Porto: Figueirinhas, vol. 7, p. 637.

⁴⁰⁷ António Nóvoa (1996), “Educação Nacional” in *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, vol. I, pp 286-287.

no conjunto daquelas que se tomam como simbólicas do estabelecimento de uma nova ordem no sistema de ensino a partir do fim da República. Até que ponto foi possível implementar essa obrigatoriedade? Terá mesmo sido possível acabar com a educação como prática corrente?

Pelo que nos dizem os próprios números oficiais, isso não foi assim tão fácil ou rápido, algo que já foi notado e anotado, mas não suficientemente destacado⁴⁰⁸. Muitas vezes, a escassez do número de alunos não permitia ter classes apenas de rapazes ou raparigas, fazendo com que as excepções previstas na lei tomassem o papel de regra. No ano lectivo de 1940-41 dos 2771 postos escolares autorizados, 2014 eram mistos e não será abusivo crer que em boa parte deles as aulas não eram divididas por sexos pois funcionavam em locais de escassa população. Quanto às Escolas, se é lícito crer que as que são classificadas como mistas seriam na sua maior parte escolas de média e grande dimensão, com divisão física no edifício entre as secções masculina e feminina, não é menos credível admitir que em algumas não foi isso que se passou durante um período variável de tempo.

Por outro lado, é também contraditório afirmar que o Estado Novo desvaloriza a Escola e depois apresentar esta instituição como um dos pilares sobre os quais assentava a obra doutrinária do regime e um dos instrumentos privilegiados do Estado para a prossecução das suas políticas de enquadramento social. Muitos dos que afirmam uma desvalorização da Escola nos anos 30 e 40 parecem confundir isso com a desvalorização de um determinado modelo de Escola, que no caso era o republicano que o regime explicitamente afirmava querer desmontar.

«O Estado Novo concede uma grande importância às questões educativas e define, desde o início, políticas que investem a escola como um espaço privilegiado de doutrinação e de integração social. A defesa do valor educação contém uma crítica à lógica republicana de instrução (...). Grande parte das energias do Estado Novo na área da educação, dentro e fora da escola, foi consagrada à concretização deste plano de integração simbólica.»⁴⁰⁹

Ao contrário do que por vezes se afirma num contexto de reprovação ética, moral e política do Estado Novo, a Escola não era lateral nas preocupações do Estado Novo, muito pelo contrário, pois era um veículo essencial para a promoção da ideologia nacionalista, de um modelo social e familiar e da coesão nacional. Como bem escreve uma autora «a escola é pois

⁴⁰⁸ Araújo (2000), p. 202, que retoma neste ponto António Nóvoa.

⁴⁰⁹ António Nóvoa (1997), “A «Educação Nacional» (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica” in Agustín Escolano e Rogério Fernandes, eds. (1997), *Los Camiños hacia la Modernidad Educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundacion Rei Afonso Henriques, p. 177.

chamada a intervir no sentido de formar os cidadãos componentes da sociedade», existindo «uma relação umbilical entre a escola e a Nação» que fazia com que se considerasse que «o futuro de Portugal depende do presente escolar»⁴¹⁰.

Podemos considerar que houve uma desvalorização relativa de determinados aspectos do modelo escolar republicano, em especial ao nível dos conteúdos e da organização do currículo, e uma recusa de uma concepção “democrática” da Escola, como a representada por pensadores como Leonardo Coimbra que se opunha, já em 1926, a uma concepção nacionalista e restritiva da educação nestes termos:

«A educação nacional terá como finalidade a prosperidade e engrandecimento de uma Nação, variando, pois, os métodos educativos com o ideal nacional.

Se o ideal nacional é exclusivista, temos os povos idólatras, absorventes e dominadores, esperando de si ou da sua providência a direcção dos destinos do Mundo.

(...) São desvios para uma vontade falsa, das maiores forças sociais, que são as verdades humanas. Um povo dobrado à vontade nacional exclusivista é qualquer coisa como um homem que, teimando não reconhecer a existência dos seus concidadãos, permanentemente a eles recorre para viver.»⁴¹¹

Mas a opção clara pelo nacionalismo e pela Nação como elemento essencial do conteúdo da Educação Primária e valor a transmitir e inculcar desde a mais tenra idade é algo evidente e incontornável, apesar de alguns matizes durante a primeira metade dos anos 30, que oscilavam entre a postura mais modernista de um António Ferro ou o tradicionalismo conservador que transparece de grande parte dos editoriais e das transcrições de palestras e conferências nas páginas da revista *Escola Portuguesa* nos primeiros anos de publicação.

No entanto, mesmo reprovando essa opção e deriva nacionalistas, aliás comum a outros regimes próximos no tempo e no espaço⁴¹², é dificilmente sustentável afirmar que o Estado Novo não se constituiu, desde os anos 30, como uma fase fundamental da construção da chamada “Escola de Massas” em Portugal. Podemos discordar da matriz ideológica do regime, do modelo organizacional proposto, do conteúdo dos currículos, da própria função social reservada à Escola, mas é mais complicado recusarmos as evidências estatísticas. É certo que, como Rómulo de Carvalho sublinha⁴¹³, após a instauração da Ditadura subiram de

⁴¹⁰ Lília Alexandra Xavier Afonso Guedes (1998), *Escola Portuguesa (1934-1957): Sobre a Política Educativa do Estado Novo*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Mestrado em Educação (exemplar policopiado), p. 149.

⁴¹¹ Leonardo Coimbra (1926), *O Problema da Educação Nacional (Tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática realizado em 1926)*. Porto: Edição de Maranus, pp. 6-7.

⁴¹² Alejandro Mayordomo (1998), “Société et Politique Éducative dans l’Espagne Fraquiste” in Jean-Louis Guereña, dir. (1998) *Histoire de l’éducation*, nº 78 - *L’enseignement en Espagne, XVe-XXe siècles*, pp. 199-227.

⁴¹³ Carvalho (1996), p. 726.

tom as críticas à efectiva necessidade de educar e alfabetizar as massas populares mas há que admitir que, apesar de alguns ganhos pontuais, esta perspectiva não se tornou dominante na orientação da política educativa nos anos 30. É bem certo que a primeira verdadeira reforma do Ensino Primário do novo regime, datada de 17 de Maio de 1927 se caracterizou por, desde logo, decretar a redução dos escalões elementar e complementar em um ano cada, o que viria a ser agravado pela legislação de 22 de Março de 1930 que acabaria por reduzir o ensino primário elementar obrigatório a apenas 3 anos, acabando o escalão complementar por ser extinto em 19 de Setembro de 1932. No entanto, muitas destas medidas eram tomadas mais com fundamentação orçamental do que propriamente pedagógica. E, como os números demonstram, se o ciclo de estudos foi reduzido na extensão, em compensação as matrículas foram aumentando progressivamente. É insuficiente caracterizarmos esta política como de nivelamento por baixo⁴¹⁴, sem que se contraponha que, apesar de tudo, esse nivelamento trouxe para a Escola e alfabetizou muito mais crianças, em termos relativos, do que tinham conseguido a Monarquia e a República no anterior quarto de século.

Um exercício curioso, presente mesmo em autores como o acima citado António Nóvoa é o de tentar conciliar a constatação anterior com a demonstração de como o Estado Novo procurou «controlar o crescimento do sistema de ensino»⁴¹⁵, mesmo quando todos os números parecem desmentir ou desmentem mesmo essa teoria. O argumento é que essa política existiu, só que fracassou, o que é interessante pois os regimes anteriores teriam tentado promover a procura social da educação mas não o tinham conseguido.

Esta forma de colocar as coisas é interessante e revela até que ponto nos podemos sentir obrigados, por um imperativo político não assumido, a adoptar uma posição que contraria todas as evidências empíricas ou a não elaborar melhor a nossa fundamentação de uma posição tida como adquirida e indiscutível. Pelo contrário, é minha posição, assumida como evidentemente polémica, que o Estado Novo se efectivamente pretendeu controlar a procura educativa da população, ou revelou uma estranha ineficácia nesse esforço pelo menos ao nível do Ensino Primário, pouco condizente com o seu sucesso em outras áreas da vida social e económica, ou então foi, *a posteriori*, derrotado pelos esforços do republicanismo em promover a Educação como uma aspiração legítima dos indivíduos.

Explicando melhor: se os responsáveis pela governação e executores de uma política que, na sua multiplicidade de aspectos, dependia directamente das orientações de Salazar, quisessem mesmo controlar o alargamento da escolarização da população, ao nível primário mas também

⁴¹⁴ Entre outros, Teodoro (2001), p. 183.

⁴¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 176.

secundário, tinham uma forma muito simples de o fazer que seria não criar novos estabelecimentos de ensino e restringir, por via legal, o número de matrículas disponíveis. Ora isso não aconteceu e, mesmo que tenhamos inúmeros exemplos discursivos de sentido contrário, na prática o regime fez os possíveis – dentro de uma política pragmática e contida no plano das despesas – por alargar a rede escolar e, mais do que isso, apresentou esse alargamento como um dos sucessos da política do Estado Novo. É esse, aliás, um dos temas de um dos cartazes propagandísticos do famoso “decálogo” de *A Lição de Salazar*, bem como de folhetos do Ministério das Obras Públicas sobre a obra feita ou mesmo de obras de balanço sobre os anos decorridos sobre o advento da “Ditadura Nacional” ou do “Estado Novo”, conforme convinha mais em diferentes momentos.

Em 1938, no parecer elaborado pela Câmara Corporativa sobre as bases em que devia assentar a Reforma do Ensino Primário, explicita-se com clareza o interesse da Educação para o Estado e não meramente para os indivíduos:

«Os argumentos aduzidos contra a difusão geral, intensiva e sistemática da educação popular, além de traduzirem «um sentimento de depressão, ou seja a perda da fé no valor e na dignidade da inteligência» (Oresiano), repousam sobre o erro fundamental de se considerar a cultura mais como um interesse do indivíduo do que como um interesse da sociedade e do Estado. A educação é, sem dúvida, um facto individual; mas esse facto vale, sobretudo, pela sua projecção e pela sua expressão colectiva. Temos, incontestavelmente, de reconhecer à criança, além do direito à vida, o direito de desenvolver, quanto os próprios recursos o permitam, a sua natureza espiritual; seria monstruoso supor que deliberadamente se excluísse dos benefícios da cultura parte da infância e da adolescência de um país, sob pretexto de que essa cultura não a interessa ou individualmente lhe não aproveita (...).»⁴¹⁶

É certo que este Parecer da Câmara Corporativa, da autoria de Gustavo Cordeiro Ramos, João Duarte de Oliveira e Júlio Dantas, que seria o relator, ficaria sob fogo de diversos deputados da Assembleia Nacional que, como Juvenal de Araújo, pretendiam uma versão muito simplificada da escolaridade elementar e desconfiavam de tudo o que fosse mais do que facultar um conjunto de conhecimentos básicos à generalidade da população. *Simplificação* era a palavra-chave, do currículo aos conteúdos, para os defensores de uma Escola mínima, para quem os argumentos orçamentais surgiam como bastante oportunos:

«(...) na base de toda esta obra da instrução e educação das primeiras idades deve estar a simplificação, sempre a simplificação. Se assim pensam e agem as grandes nações, as chamadas nações poderosas e adiantadas, por razões pedagógicas, por conclusões dos estudos dos seus cientistas e dos seus educadores, pelo que lhes mostram as lições da prática e os números das

⁴¹⁶ *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, nº 165, 5 de Março de 1938, p. 424.

estatísticas, tem Portugal maioria de motivos para da mesma forma pensar e agir, pois temos ainda de levar em linha de conta a nossa capacidade financeira, (...). É, de resto, com muita satisfação que vejo ser este um dos objectivos que nitidamente transparecem da proposta de lei, sob tantos pontos de vista, interessantíssima, que neste momento analisamos. A instrução primária é fixada nos seus verdadeiros termos, nos termos que são próprios e adequados à função que vem preencher na vida humana; é extirpada de velhos excessos e desvios, que só serviam para a deformar; a sua organização e funcionamento tornar-se-ão assim mais simples e módicos; e, com uma verba orçamental harmónica com as nossas possibilidades financeiras, nós teremos, à custa de um mais criterioso e exacto arranjo dos serviços, levado a escola até onde ela não existe, alargado o número das populações favorecidas com as luzes da instrução, convertido muito sonho e muito anseio em perfeita e abençoada realidade.»⁴¹⁷

Mas este era um debate que estava longe de ser pacífico no seio do novo regime, que era impulsionado por uma matriz conservadora, mas de onde não estavam ausentes concepções diversas do contributo da educação dos indivíduos para o bem comum; as vantagens da educação individual mereciam o apoio de outras vozes, com base em argumentos essencialmente pragmáticos mas, talvez por isso mesmo, mais difíceis de rebater numa base puramente ideológica. Vejamos o que a esse propósito tinha a dizer Pacheco de Amorim, uma semana depois, mas ainda no contexto da mesma discussão:

«A instrução acompanhada da educação não pode deixar de valorizar o homem, sob pena de negarmos o valor da inteligência e da razão. E de o valorizar a todos os respeito: para si mesmo, para a família e para a Nação. Para si mesmo, como trabalhador e como homem. Como trabalhador, o homem que sabe ler não só pode aumentar o seu valor com a experiência alheia, bebida nos livros, mas aumentar a sua capacidade para aproveitar com a experiência própria, pois que desenvolveu, com o exercício escolar, a sua inteligência e a sua memória. Mais e talvez melhor: desenvolveu a sua capacidade de atenção. É sabida de todos os patrões a dificuldade que os trabalhadores, e até os simples criados e criadas de servir, na sua enorme maioria, têm em prestar atenção ao serviço que estão fazendo.»⁴¹⁸

Mas havia ainda quem, em publicação oficial do regime, não hesitasse em fazer o elogio da Educação em termos que estão longe de se pretenderem políticos ou nacionalistas, sendo antes exaltado com clareza o papel positivo do conhecimento, num período em que é usual afirmar-se estar já consolidada uma política de inculcação ideológica:

«A educação sera excelente, quando dirigida simultâneamente aos indivíduos isolados e à pequena Sociedade que é o seu conjunto, quando dê a todos e a cada um o que a Sociedade e o indivíduo exigirem, no tempo e no meio em que estão lançados. Deve ter como objectivo

⁴¹⁷ *Ibidem*, nº 175, 24 de Março de 1938, p. 533.

⁴¹⁸ *Ibid.*, nº 179, 31 de Março de 1938, p. 613.

inicial a inteligência de factos, e as suas coordenadas iniciais devem estar referidas aos maturais impulsos daqueles a quem se dirige, pelo que deve apoiar-se em sólida base científica.»⁴¹⁹

Mas mesmo que não existissem tais vozes favoráveis à Educação e se, efectivamente, o Estado Novo desenvolveu uma política activa de desencorajamento da escolarização da população, os resultados verificados com o substancial aumento do número de matrículas no Ensino Primário (mas também no Secundário) e os resultados relativamente animadores na diminuição do analfabetismo, indicariam então que a promoção republicana do ideal da Educação tinha produzido os seus efeitos, mesmo que com uma *décalage* no tempo, fazendo com que as famílias ultrapassassem os entraves que lhe eram colocados para fazer as novas gerações frequentarem a Escola. De certa forma, é demonstrado o que Sérgio Grácio afirma quando escreve que as alterações na estrutura socioprofissional têm um efeito diferido, normalmente de uma geração, na evolução da procura do ensino, pelo que o crescimento de certas categorias profissionais mais qualificadas influi de forma positiva na procura de ensino da geração seguinte. Ou seja, o aumento progressivo dos efectivos de grupos profissionais como, por exemplo, o funcionalismo público ou a própria docência nas primeiras décadas do século XX, acabariam por ter um efeito positivo nos níveis da procura educativa nas décadas de 30 e 40⁴²⁰.

A percepção de que a procura educativa, e por sua via o sucesso de qualquer política de combate ao analfabetismo, estava muito ligada a cálculos familiares quanto à sua utilidade prática não estava ausente do pensamento de alguns dos políticos do Estado Novo, como do já referido deputado Pacheco de Amorim, que em seguida é extensamente citado:

«Ao encarar o problema da instrução primária em Portugal, o primeiro facto a considerar é na verdade a massa enorme, de analfabetos que ainda existe e a quasi incompressibilidade da sua percentagem através dos últimos sessenta anos. Quais são as causas deste fenómeno?»

(...) Estou de acordo em que a falta de recursos materiais de certas famílias tenha sido a causa de muitas crianças não irem à escola. Mas será esta a causa principal do analfabetismo português?»

Pobres há-os em todas as nações e tem-os havido em todos os tempos. E não obstante, há nações onde o analfabetismo não existe porque a falta de meios dos pobres é suprida pelas ajudas do Estado e dos particulares. Não é a pobreza de certos particulares, por muitos que sejam, que importa ao analfabetismo de um povo, mas os recursos da nação. Ora é inegável que Portugal teve recursos materiais suficientes para extinguir o analfabetismo, pelo menos desde o início do Fontismo até 1914. Teve-os Portugal, como todas as nações civilizadas da

⁴¹⁹ Túlio Lopes Tomaz (1937), “Algumas considerações sobre Instrução e Educação” in *Liceus de Portugal. Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 37. p. 9 (*itálicos* do autor).

⁴²⁰ Sérgio Grácio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa; Educa, pp. 25-27.

Europa. Em todas elas, com os progressos materiais do século XIX e dos começos do século XX, a população cresceu, o nível da vida subiu, a riqueza pública e a dos particulares aumentou.

(...). Não basta, pois, que haja dinheiro e recursos para ministrar a instrução, porque pode haver esses meios e não serem empregados em abrir escolas; e pode haver escolas e não serem frequentadas.

A escola só será procurada quando a sua utilidade se tornar palpável, imediata. O povo só faz um sacrifício de tempo, dinheiro ou trabalho, quando em troca recebe um benefício de ordem material ou espiritual.»⁴²¹

E a alteração dos hábitos das famílias em matéria de educação, começando pela básica, não é, objectivamente, contrariada por nenhuma política do novo regime. Pode sempre argumentar-se que foi uma escolarização mínima, mas também é inegável que foi uma escolarização menos retórica que a dos regimes anteriores e, com todos os seus defeitos, um processo com alguma consistência.

E, como parecem demonstrar os cálculos de Ana Bela Nunes, apesar da política de contenção orçamental, os gastos do Estado com a Educação estiveram longe de cair no conjunto das despesas públicas, como muitas vezes se pretende apresentar como dado adquirido.

«Desde 1918 até ao final dos anos 40, o *ratio* dos gastos do Estado com a Educação no total dos gastos públicos aumentou significativamente (de 4-5% para os 9%) - mesmo tendo em conta a recuperação das flutuações decrescentes dos dois períodos de guerra, especialmente nos anos 20 e na segunda metade dos anos 40. A implementação da marca (blueprint) republicana, sentida principalmente nos anos 20, significou um aumento significativo no investimento feito na educação (especialmente Educação Primária). Isto foi mantido por razões práticas durante os anos iniciais do Estado Novo e foi provavelmente um dos mais importantes factores no estabelecimento das pré-condições necessárias para manter o crescimento ao longo das décadas seguintes.»⁴²²

Quando analisada a evolução dos gastos da Educação com a do Produto Nacional Bruto, os anos 30 e 40 estão longe de ser de contracção, excepção feita aos anos iniciais da Segunda Guerra Mundial⁴²³. Isto explica-se com alguma facilidade desde que tenhamos em atenção que, se os salários da classe docente sofreram alguma erosão, o quantitativo de professore(a)s também aumentou de forma substancial, enquanto a política de construção de novos estabelecimentos escolares avançou com bastante rapidez na segunda metade dos anos 30, aparentemente até de forma contrária aos desejos do próprio Presidente do Conselho de Ministros.

⁴²¹ *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, nº 179, p. 612.

⁴²² Ana Bela Nunes (2003), pp. 572-573. Ver também, Ana Bela Nunes (1993), "Education and economic growth in Portugal: a simple regression approach" in *Estudos de Economia*, vol. XIII, nº 2, pp. 181-205.

⁴²³ Ana Bela Nunes (2003), p. 575.

É curioso como já foi notada a contradição entre o discurso oficial e mesmo várias determinações legislativas e a dinâmica de construção de novos equipamentos escolares e de reconversão de antigos⁴²⁴. António Nóvoa também constata essa contradição entre discurso e números, entre a República e o Estado Novo, em matéria de objectivos e realizações:

«Esta situação traduz as contradições das políticas educativas, mas também as resistências estruturais ao processo de escolarização. Estamos perante uma mutação cultural da sociedade portuguesa que se desenvolve segundo ritmos próprios, quantas vezes independentes das conjunturas e das intenções políticas: apesar do discurso iluminista republicano, a percentagem de analfabetismo só recuou 8,5% entre 1911 e 1930; apesar das hesitações nacionalistas, as taxas de analfabetismo baixaram mais de 20% nas duas primeiras décadas do Estado Novo. De facto, a estratégia pragmática favoreceu a obtenção de alguns resultados no terreno da alfabetização, confirmando que a acção do Estado Novo deve ser analisada sob o prisma da expansão de uma escolaridade reduzida da aprendizagem de base.»⁴²⁵

É particularmente sintomático o desagrado, como adiante também veremos com a questão da permanência dos regentes escolares como elemento essencial da expansão do pessoal docente até meados do século, de Salazar com o curso que as coisas tinham tomado, como se a criatura tivesse fugido às determinações do criador e houvesse mesmo quem tivesse ousado avançar um pouco por todo o lado à revelia do homem que tudo queria controlar e decidir. Em despacho de 4 de Agosto de 1937, o Presidente do Conselho constata como as sacrossantas imposições orçamentais tinham sido ignoradas e como tudo avançara, atropelando-lhe as intenções com base no que ele qualifica como “equivocos”:

«Julgou-se que se podia gastar durante o ano de 1936 a verba de 7.000 contos (...) destinados a escolas primárias em comparticipação com os corpos administrativos; quando a verdade é que tanto a referida verba do orçamento de 1936 como a de 2.000 contos inscrita no orçamento de 1937 não podiam ser gastas senão na execução de um programa geral de construções a realizar no país, plano que não foi ainda aprovado. Julgou-se também que as relações de escolas a construir ou a aumentar, na posse da Direcção Geral bem como os projectos tipos e respectivo orçamento constituíam de facto o plano geral previsto e os projectos aprovados. Na realidade tratava-se apenas de estudos preliminares.»⁴²⁶

O tom de contida irritação mantém-se na demonstração que se segue dos gastos “indevidos”, que tinham comprometido toda a verba disponível e que ainda implicavam outros compromissos para concluir a obra iniciada. Com a sua habitual vocação contabilística,

⁴²⁴ *Muitos Anos de Escolas...* (1985), p. 275.

⁴²⁵ António Nóvoa (1996), “Ensino Primário” in *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, vol. I, p. 304.

⁴²⁶ Documento reproduzido em *Muitos Anos...*, pp. 371-374.

Salazar demonstra tudo o que tinha sido gasto e ainda o que ficava para gastar nos anos seguintes, pois tudo resultava de «obras que não deviam ser feitas» e que «o Ministério transige em que se acabem (...) outras não se sabe ainda o que pensará»⁴²⁷.

Um ano depois, a situação não se devia ter alterado substancialmente, pois passagens completas deste despacho são incorporadas no Decreto-Lei nº 20.011 de 19 de Setembro de 1938 que visa remediar uma situação que escapara ao controle de Salazar, mas perante a qual ele se vê na contingência de transigir, para evitar o que se percebe claramente serem consequências políticas complicadas:

«Entendeu-se que o Governo teria de transigir ainda uma vez, promovendo a rápida conclusão dos edifícios em estado adiantado de construção que possam considerar-se aproveitáveis, dentro de um critério de certa acomodação às realidades existentes.

(...) O Governo vai autorizar que se despenda esta quantia [2.500 contos], mas estabelece expressamente a proibição de se comecem novos edifícios para escolas primárias até à aprovação do plano geral que está a ser ultimado [o conhecido “Plano dos centenários”].»⁴²⁸

Serve isto para demonstrar como a realidade das coisas mantinha, em pleno período forte de imposição do Estado Novo e da sua solução ditatorial, uma dinâmica que o aparelho do Estado Central não conseguia travar ou, como se parece insinuar, com a qual até parece pactuar contra a vontade do vértice da pirâmide hierárquica. Num país que carecia de muitos equipamentos escolares, a interpretação das determinações emanadas do poder executivo foi feita no sentido mais favorável e, demonstrando de forma cabal os limites da capacidade de intervenção do projecto de poder autoritário que estava em desenvolvimento, avançou em muitos casos até pontos de não retorno.

Em despacho do Conselho de Ministros de 15 de Julho de 1941 assinado por António de Oliveira Salazar, seria feita a retrospectiva de todo o processo desenvolvido até então, prospectivando-se o caminho que ainda era necessário percorrer e aproveitando-se para inscrever, a posteriori, nos objectivos originais do regime a prioridade educativa:

«A necessidade de um plano de construções para escolas primárias foi vivamente sentido, quasi desde o princípio pelo Governo da Revolução Nacional. A verdade é que o País não possui os edifícios necessários para o ensino de toda a população escolar. (...) A organização da rede escolar e a definição do plano de construções necessárias são de facto trabalho complexo, não só por dizer respeito a milhares de edifícios e de salas de aulas espalhados por todo o País,

⁴²⁷ *Ibidem*, p. 573.

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 376.

como pela variabilidade de alguns dos elementos a considerar para a resolução do problema.”⁴²⁹

No “mapa definitivo” das salas de aulas necessárias para completar a rede escolar e do número de edifícios a construir contabilizam-se, respectivamente 12.550 e 7.180, sendo que a maioria dos edifícios teriam apenas 1 ou 2 salas (6.260, o que equivalia a mais de 87% do total) e o investimento total do Estado orçaria (incluindo ainda a construção de cantinas escolares, arranjos de terrenos e uma margem de 10% para gastos imprevistos) em 500.000 contos⁴³⁰, distribuídos em partes iguais entre a Administração Central e as autarquias locais, num sistema em que estas pagariam a sua comparticipação em 20 anuidades e cedendo os terrenos. O projecto era ambicioso e veremos mais adiante que seria longa e muito diferida no tempo a sua concretização, mas de qualquer modo era manifesta a intenção de alargar a rede escolar.

Não significa tudo isto, que o Estado Novo e Salazar fossem entusiásticos adeptos de uma massificação educativa e incapazes de impor uma política de contenção ao país em matéria educativa. Como exemplo contrário, a eficácia dos esforços do Estado para conter um determinado sector da população estudantil é constatável no caso do Ensino Secundário. Neste caso a afirmação de que nos anos 30 existiu uma tentativa para conter o aumento da população escolar nos Liceus, tem confirmação na evolução das matrículas no Ensino Oficial pelo menos até meados dos anos 40.

Matrículas no Ensino Secundário Oficial (1924-25 a 1949-50)

Anos	Total
1924-25	11304
1929-30	13347
1934-35	20698
1939-40	17042
1944-45	17281
1949-50	20085

Ou seja, isto demonstra exactamente que, querendo-o, o Estado tinha mecanismos para limitar o acesso dos candidatos a qualquer nível de ensino, neste caso principalmente através da instituição de exames de admissão que, indirectamente, procuravam limitar o posterior

⁴²⁹ Transcrito em Ministério das Obras Públicas e Comunicações (1943), *Mapa definitivo das Obras de Escolas Primárias: Plano dos Centenários*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, p. 3.

⁴³⁰ *Idem, ibidem*, pp. 6-7.

insucesso ao longo deste ciclo de estudos⁴³¹. Se isso não aconteceu com o Ensino Primário é porque dentro do próprio regime existia uma facção com força suficiente para contrariar os que encaravam a Educação como uma prioridade dispensável.

No caso do Ensino Secundário, era assumido que a sua finalidade era formar o estrato da população jovem que reunia as condições de vir a tornar-se a «élite da mocidade» que viria a frequentar o Ensino Superior. No Primeiro Congresso do Ensino Secundário Oficial, um dos participantes considera como «casos muito excepcionais» os de alunos deste nível de ensino «que pela sua situação e meios não necessitem nem pretendam um curso superior», assumindo que um dos objectivos do processo de selecção do Ensino Secundário é «evitar que indivíduos carecendo de faculdades de trabalho ou inteligência, possuidores, porém, de condições que honesta e proveitosamente possam ser utilizados noutros ramos indispensáveis da actividade social dum povo, se lancem numa carreira posteriormente improficua e onde tantas vezes se inutilizam»⁴³².

Os Liceus não se pretendiam, de modo algum, estabelecimentos para o ensino de massas mas, pelo contrário, escolas elitistas, «escolas de selecção» onde o ensino «deve ser formal e não pragmático», devendo ser preocupação do seu ensino «banir dos Liceus toda a preocupação de utilização imediata», como destacaria o relator de uma das teses centrais do Congresso⁴³³. Os alunos dos Liceus deveriam ser apenas aqueles que pretendessem seguir os estudos superiores ou que, por alguma razão ou capricho, pretendiam obter uma formação académica formal, científica ou literária, mas sem uma finalidade profissional específica, pois para isso existiriam outros tipos de ensino, de carácter técnico⁴³⁴. Os Liceus eram antecâmaras das Universidades e como tal deviam funcionar como um funil prévio que adequasse a procura à oferta de um ensino universitário que, entre nós, ainda tinha uma rede muito fraca.

Já quanto ao Ensino Superior, parece existir um cuidado especial, de que é exemplo a criação da Junta da Educação Nacional (decreto 16.381 de 16 de Janeiro de 1929). O objectivo era elevar os padrões do ensino universitário em Portugal, de acordo com uma lógica em que a capacidade de regeneração ou reforma de uma sociedade se espalha do topo para a base, com as elites a servirem de modelo ao resto da sociedade, para além de funcionarem como

⁴³¹ Nóvoa e Santa-Clara (2003), pp. 44-45.

⁴³² *I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, realizado em Aveiro nos dias 10, 11 e 12 de Junho de 1927* (1928). Coimbra: Imprensa da Universidade, pp. 38-39.

⁴³³ Artur Gonzalez de Medina (1928), “Das finalidades da educação intelectual nos liceus” in *I Congresso Pedagógico...*, p. 37.

⁴³⁴ Cf. Grácio (1986).

formadores privilegiados de todos os outros que, nos estratos inferiores, têm por missão formar os que lhe estão imediatamente abaixo, num efeito de cascata.

«A função social do ensino superior revela-se pela modelação do ambiente mental, operada através da educação das camadas dirigentes, mas, sob o ponto de vista meramente pedagógico, a sua intervenção afigura-se-nos mais profunda e basilar. Com efeito, são as escolas superiores que formam os seus futuros mestres, assim como os dos Liceus e das escolas Normais, e a orientação mental das universidades faz-se sentir, por intermédio destas últimas na preparação dos professores do ensino primário e infantil. Assim, o problema fundamental de toda a reforma pedagógica, que é a preparação do pessoal docente está, directa, ou indirectamente, dependente dos altos estudos.»⁴³⁵

A concepção aqui presente é, claramente, a de que o processo de qualificação da sociedade e de melhoria da Educação passava por um aumento do rigor e qualidade no topo da pirâmide para que, depois, em virtude de um processo de cuidadosa formação dos professores do Ensino Secundário e Primário, esse rigor e qualidade se estendessem aos restantes níveis de ensino. É uma visão claramente elitista e inversa às visões alternativas, normalmente apresentadas como democráticas, de expansão quantitativa da escolarização como fomento da qualificação da população e da sociedade.

Não é estranha a esta concepção, e à prioridade dada à reforma ou remodelação do estudos universitários como estratégia para a melhoria do sistema educativo no seu todo, a desconfiança manifestada quanto ao ensino ministrado em instituições como as Escolas Normais, considerado de escassa qualidade e penetrado excessivamente pelas concepções laicas e tendencialmente democráticas do republicanismo.

Mas os números continuavam a fascinar e a volúpia de enumerar os avanços e progressos pela via da enumeração das conquistas quantitativas não desapareceria na retórica do Estado Novo: lá chegaremos a seu tempo mas pode-se desde já sublinhar, por exemplo, como no lançamento do Plano de Educação Popular em 1952, se faz um balanço da obra educativa do regime nos 25 anos anteriores que sublinha exactamente o esforço e o sucesso do Estado no alargamento da rede escolar, no aumento do volume de alunos matriculados e na redução do analfabetismo⁴³⁶.

Só que existem diversos paradoxos na política educativa de final da década de 20 e grande parte da década seguinte ou, pelo menos, no discurso produzido sobre essa mesma política. Não deixa de ser curioso o facto de, apesar de se afirmar a existência de um estreito controlo

⁴³⁵ *Junta da Educação Nacional: Relatório dos trabalhos efectuados em 1928-29* (1931). Lisboa: Junta da Educação Nacional, pp. 11-12.

⁴³⁶ Decreto-Lei nº 38.968 de 27 de Outubro de 1952, publicado em suplemento ao *Diário do Governo* nº 241.

do Estado salazarista sobre o conteúdo da Educação e uma apertada fiscalização actividade dos professores, depois se constatar a presença de um número muito reduzido de inspectores escolares, sendo necessário elaborar explicações para o efeito que devem mais ao *wishfull thinking* do que à sua consistência⁴³⁷. Muitos investigadores e autores tendem a aceitar muito rápida e acriticamente o valor retórico, facial, do discurso legislativo como a realidade efectiva das coisas, quando sabemos que existem importantes desfasamentos entre o que é postulado no aparato legislativo e o que é depois levado à prática, num processo em que os diplomas originais vão sendo adaptados progressivamente, à medida que as circunstâncias concretas exigem que a vontade política ceda, em maior ou menor escala, perante a realidade. Quando alguns autores falam em «cortes bruscos»⁴³⁸ estão normalmente a falar em relação ao plano legislativo e muito mais raramente em relação às práticas quotidianas que demoram muito mais a ser alteradas. As constatações de David Tyack e Larry Cuban sobre a forma como muitas reformas parecem “morrer” ou desfazer-se perante a realidade escolar e como raramente decorrem de acordo com o planeado⁴³⁹, são demasiadas vezes esquecidas ou ignoradas ou, em alternativa, considera-se que só se aplicam às sociedades democráticas. O que não será bem o caso e, muito em particular, o caso português.

E quantas outras vezes é esquecido o carácter pragmático de diversas políticas na área da Educação iniciadas durante a Ditadura Militar ou nos primeiros anos do Estado Novo, que chegam mesmo a inverter o sentido de iniciativas legislativas anteriores, como veremos no caso da criação dos postos de ensino e da figura do regente escolar. Aliás, muitas dessas políticas são já, na sua própria essência, a tradução de compromissos entre o que seria a vontade política e a percepção do que era, ou não, possível implementar no terreno para atingir os objectivos desejados. O projecto regenerador da política e da sociedade em geral, e do sistema educativo em particular, existente no regime saído do 28 de Maio ficará longe de conseguir levar adiante muitos dos seus propósitos.

⁴³⁷ Mónica (1978), p. 166.

⁴³⁸ Stephen Stoer e Helena Costa Araújo (1987), “A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo: Continuidades e Rupturas, 1926-1933” in *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarcia, 1926-1959*. Lisboa: Fragmentos, vol. II, p. 139.

⁴³⁹ David Tyack e Larry Cuban (1995), *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge/London: Harvard University Press, p. 60. Ver ainda a este respeito Bernard Charlot e Jacky Beillerot, dir. (1995), *La Construction des Politiques d'Éducation et de Formation*. Paris: PUF, em especial pp. 15-17.

«No período considerado [1926 a 1936], todos os esforços se dirigem para a transformação da escola como veículo do processo complexo que é a Educação Nacional. Tal reforma ambiciosa não obtém grandes resultados.»⁴⁴⁰

É verdade que o inflamado discurso de diversos prosélitos do regime se mostrou favorável a uma determinada visão sobre a situação da Escola em Portugal no segundo quarto do século XX que incita o observador a acreditar no vigor de uma mudança que estaria em curso e de forma acelerada. Não são raros os testemunhos de quem achava na Escola principalmente um utensílio ao serviço de uma sociedade ordenada e conformista, e não necessariamente da valorização individual ou da criação de cidadãos mais activos ou capazes de intervir na vida pública:

«O Estado foi durante algum tempo um grande fabricante dum produto que o arruinou - de letrados para serem futuros funcionários públicos. Não é para essa espécie de produtos se multiplicar que se criam escolas aos milhares. Um país em que a instrução se derramasse profusamente e no qual se não pensasse nos meios a empregar a fim de ela contribuir para formar melhores artistas, cultivadores da terra mais conscientes, operários mais hábeis, cavarria a sua ruína ou, pelo menos, prepararia o terreno para graves perturbações de carácter social e político, porque provocaria a crise do proletariado intelectual. É preciso, por isso, que se acentue bem que a escola deve preocupar-se tanto em instruir como em educar para o trabalho da região onde funciona.»⁴⁴¹

Mas, e mesmo atendendo à implementação da censura prévia a todos os materiais publicados, durante algum tempo foi ainda possível encontrar denúncias veementes do que se considerava ser a desorientação, a orientação casuística e a perpetuação de vícios no sistema da Ditadura Militar em matéria de Educação, o que não era de estranhar atendendo à rapidez com que os ministros se sucediam na respectiva pasta, uma mão cheia apenas em metade do ano de 1926 e onze até final de 1929.

De onde se esperava uma acção forte de reorganização provinham sinais pouco consistentes e coerentes com os intuitos anunciados (outra vez....) de regeneração da vida nacional.

«Decididamente a revolução de 28 de Maio não foi feita para estabelecer a corrente de regeneração social pela escola primaria. Os homens do 28 de Maio entendem que sem instrução se orienta, educa e fortalece um povo, e assim, teem da escola primaria uma noção tão imperfeita que a julgam uma desnecessidade no nosso meio tão carecido de

⁴⁴⁰ Arlindo Gonçalves Rodrigues (1998), *Educação Cívica e Instrução Pública: do Ultimatum aos primórdios do Estado Novo*. Lisboa: Universidade Católica, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (exemplar policopiado), p. 102.

⁴⁴¹ Albano Ramalho (1933), *A Instrução Primaria e a Ditadura Nacional*. Figueira da Foz: Tipografia do «Figueirense», p. 7.

aperfeiçoamento intelectual e moral, e com uma percentagem de analfabetos que é a vergonha das nações civilizadas.»⁴⁴²

Embora a nova solução para o regime fosse de carácter ditatorial, e nesse sentido se mobilizassem os recursos repressivos do Estado, a longa história de movimentos revolucionários durante a República, parece fazer crer inicialmente, e perante a própria falta de coesão dos protagonistas do novo poder político, que esse mesmo poder ainda é fraco e permeável à pressão. Só assim se compreende que alguns meses depois de instituída a Ditadura, a voz da imprensa ligada ao professorado se levante de forma bem crítica:

«Quem quer ter bons funcionários paga-lhes, mas paga-lhes condignamente.

O professor primário – interino ou efectivo – precisa de viver alheio a dificuldades económicas de qualquer género, para bem desempenhar a sua missão. Não pode andar com o espírito preocupado com questões financeiras. Saiba-o o Governo militar ou qualquer Governo que esteja à frente do país.

(...) E se é uma crueldade não aliviar a situação angustiante dos que sofrem, não é menos cruel deixar de pagar a horas o reles ordenado aos que trabalham. O atraso nos vencimentos mantêm-se, sr. General Carmona e Ministro da Instrução. E isto é desprestigiante, é indigno tanto para Vossas Excelências, que nos pagam, como para a classe do professorado, que recebe pouco mais do que uma esmola.»⁴⁴³

Este tipo de discurso desabrido vai ser gradualmente amordaçado e é inegável que o controlo do Estado sobre a Educação vai crescendo e condicionando o debate, reduzindo a participação da sociedade civil⁴⁴⁴. O final dos anos 20 e início da década de 30 constituem um período de transição na sociedade portuguesa a todos os níveis e a Educação seria um deles, com abundante legislação, mas com pouca capacidade de modificação da situação existente, um pouco como se passara no início do período republicano.

A produção legislativa é verdadeiramente torrencial, embora ao nível do conteúdo se verifique ser perfeitamente desarticulada e não raras vezes contraditória, sendo exemplar o caso do fecho e reabertura das Escolas Normais, constatando-se com poucos meses de diferença que a medida inicial estava a agravar a carência de docentes «fazendo decrescer a totalidade de professores primários existentes, em lugar de aumentá-la, como exigem as necessidade do progresso da cultura nacional»⁴⁴⁵. Mas se atendermos a que entre 1926 e 1936 são produzidos 23 diplomas normativos sobre as Escolas Normais e após 1930 sobre as Escolas do

⁴⁴² *A Federação Escolar* (1927), 4ª fase, ano 1, nº 35, p. 1.

⁴⁴³ *Ibidem* (1926), nº 746, p. 1.

⁴⁴⁴ Stoer e Araújo (1987), p. 141.

⁴⁴⁵ Decreto nº 15.886 de 21 de Agosto de 1928, publicado no *Diário do Governo* nº 194, I série, de 24 de Agosto, pp. 1755-1756.

Magistério Primário⁴⁴⁶, é fácil perceber até que ponto não existia um rumo claramente definido ou consensual sobre o modelo de formação de professores primários a adoptar.

Confirmando isso, menos de dois meses depois da sua reabertura é publicada nova legislação visando a reformulação do acesso e funcionamento das Escolas Normais com uma argumentação, no mínimo, peculiar que parece ignorar a mudança de regime, não apenas no plano da nomenclatura como na sua essência pois se afirma que «na vigência da República mais uma vez se remodela o ensino normal primário», esperando «o Governo que a organização que ora se decreta contribua poderosamente para imprimir, indirectamente, um maior desenvolvimento à educação popular, tam necessária numa democracia»⁴⁴⁷. Lê-se e relê-se, não se acreditando, percebendo-se que esta reforma assinada por Duarte Pacheco um mês antes de ser substituído por Cordeiro Ramos na pasta da Instrução só tenha sobrevivido até Julho de 1930 quando as Escolas Normais seriam transformadas em Escolas do Magistério Primário⁴⁴⁸.

No mesmo documento, afirma-se ainda que se «confia em que os professores de ensino normal primário, compenetrados, como até agora, da responsabilidade que lhes cabe, cooperarão eficazmente na execução desta reforma de modo a dar aos filhos do povo professores primários que sejam verdadeiros educadores, sob todos os aspectos em que a aceção deste termo deve ser tomada»⁴⁴⁹. Reconhece-se aqui, sem dificuldade, o voluntarismo e optimismo de Duarte Pacheco, mas não a desconfiança explícita que outros vultos da Ditadura tinham para com o Ensino Normal e o próprio professorado. Uma década depois, ainda ressoava nas palavras do deputado Querubim Guimarães esse desagrado para com a imagem estereotipada do professor republicano:

«Houve um tempo em que houve a idolatria do professor primário, democrático, realizador das ideias da Revolução Francesa, semi-ateu, obreiro magnífico na obra de transformar a alma do nosso povo, que é fundamentalmente cristão. Obra negativa, destruidora, comunizante. Mas isso passou. Já não é essa idolatria do professor - revolucionário. Era o tempo das escolas sem Deus e sem religião a que há pouco me referi. Hoje respira-se outra atmosfera e a influência do meio ambiente é de tal forma premente que os professores sentem a necessidade de ir na corrente a criar outra mentalidade, bem contrária ao que foi nos princípios da República. Nota-se esse entusiasmo numa grande parte dos professores de instrução primária.»⁴⁵⁰

⁴⁴⁶ Maria João Mogarro (2001), *A Formação dos Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Universidad de Extremadura – Instituto de Ciências de la Educación, Tesis Doctoral (exemplar policopiado), vol. I, p. 50.

⁴⁴⁷ Decreto nº 16.037 de 15 de Outubro de 1928, publicado no *Diário do Governo* nº 237, I série, de 15 de Outubro, pp. 2094-2100, sendo as passagens citadas das pp. 2094-2095.

⁴⁴⁸ Carvalho (1996), p. 732.

⁴⁴⁹ Decreto nº 16.037, p. 2095.

⁴⁵⁰ *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, nº 183, 7 de Abril de 1938, p. 659.

No entanto, mesmo se a promoção da Educação não era uma prioridade consensual assumida pelo regime militar de ditadura, a consciência do atraso do país em tal matéria fazia com que também não pudesse ser pura e simplesmente esquecida a necessidade de uma política educativa que promovesse a alfabetização e uma escolarização mínima da população.

Com efeito, no início da década de 30, e como os dados do censo de 1930 comprovam, os avanços na escolarização e alfabetização da população portuguesa continuavam lentos e sem qualquer vislumbre de ser possível atingir níveis compatíveis com o resto da Europa, incluindo a própria vizinha Espanha e demais países do sul da Europa, que então já tinham conseguido descolar da situação de grande atraso. Seguindo as directrizes mestras do pensamento do homem-forte do novo regime e os imperativos orçamentais tidos como prioritários, era necessário fazer o possível com os meios disponíveis, criticando-se o regime republicano por apregoar acções grandiosas e legislar a esse propósito, mesmo se a concretização ficava regularmente por fazer. Nesse sentido, tornava-se necessário dotar o território nacional de uma rede escolar em bom estado, recuperando muitas das escolas em más condições e construindo novas e, necessariamente, dotar todos esses estabelecimentos de ensino do pessoal indispensável para que funcionassem. O problema era que não existia esse pessoal qualificado na quantidade necessária e mesmo algumas medidas já referidas da Ditadura Militar, mesmo se efémeras, não tinham sido de molde a melhorar a situação; ao fecharem as Escolas Normais de Coimbra, Braga e Ponta Delgada pelo decreto 15.365 de 12 de Abril de 1928 (embora, como já foi referido, reabrindo-as quatro meses depois), para além de, numa sucessão legislativa que nada ficava a dever às indecisões e contradições da República nesta matéria, se reformularem por diversas vezes vários aspectos do ensino primário oficial.

No entanto, existia a consciência de se manterem dois problemas: por um lado, a permanência de um elevadíssimo analfabetismo; por outro, a míngua de pessoal qualificado para provimento de uma rede escolar que também se admitia insuficiente e a carecer de consolidação. No decreto que mandava reabrir as Escolas Normais Primárias encerradas anteriormente, alinham-se diversas preocupações razões para a mudança da medida anterior:

«Considerando que a percentagem de analfabetos maiores de sete anos é ainda no País superior a 50 por cento, o que nos coloca numa situação de inferioridade cultural manifesta relativamente à maioria dos povos do mundo civilizado; Considerando que a instrução primária elementar é devida a todos, e que, para ministrá-la à população na idade escolar respectiva, é insuficiente o número de escolas actualmente existentes, como também o de professores

devidamente habilitados; Considerando que, em cada um dos últimos três anos, o número de professores diplomados pelas escolas normais primárias, tem sido inferior ao de professores primários nomeados, diferença esta que, acrescida do número de professores definitivamente afastados do serviço, vai gradualmente fazendo decrescer a totalidade dos professores primários existentes, em lugar de aumentá-la, como exigem as necessidades do progresso da cultura nacional; (...).».

Considerando, portanto, todas estas e mais algumas realidades evidentes, o Governo reabre as citadas Escolas, embora o seu destino viesse a ser atribulado ao longo da década seguinte, com a sua transformação em Escolas do Magistério Primário, as quais estariam, porém, com as matrículas encerradas durante vários anos. A formação de pessoal devidamente qualificado para prover os estabelecimentos de ensino, apesar das limitações impostas à criação de novos estabelecimentos escolares (decreto 20.181 de 24 de Julho e publicado em 7 de Agosto de 1931 no *Diário do Governo*), continuaria deficitária e conduziria à institucionalização de soluções de carácter transitório, que já estavam em funcionamento em diversos pontos do país sem uma cobertura legal formal muito clara, e que acabariam por se tornar permanentes com o passar do tempo. É assim que, e já com Oliveira Salazar como homem-forte das Finanças do país e conduzindo uma política financeira de fortíssima contenção orçamental, em que um dos principais elementos era a diminuição das despesas públicas, se procura uma solução para estender a rede escolar.

Com efeito, a figura legal do “regente escolar” que muitos autores atribuem a legislação de 1936 (e ao decreto 25.797), nesse momento apenas é em parte formalizada e algo regulamentada, pois a sua presença na rede escolar já vinha do início da década, quando, em primeiro lugar, se fecham as escolas móveis e se criam as chamadas escolas incompletas em povoações com um mínimo de 30 crianças em idade escolar, escolas essas cujos “mestres” podiam ser excepcionalmente pessoas que possuíssem a «necessária idoneidade moral e intelectual» (decreto 18.819 de 4 de Setembro de 1930) e, em segundo lugar, quando são criados os chamados *postos escolares* (decreto 20.604 de 30 de Novembro de 1931) cujos mestres mais não eram do que os referidos “regentes”, só assim se explicando que à data da referida legislação de 1936, ascendessem já a 9% do total do pessoal docente⁴⁵¹. Mas já voltaremos, dentro em pouco, a esta questão dos postos de ensino e dos regentes escolares que considero ser um dos aspectos mais marcantes da política educativa do Estado Novo, injustamente tido como meramente exemplificativo do generalizado abaixamento da

⁴⁵¹ Mónica (1978), p. 209.

qualidade da Educação e não como a única estratégia encontrada, e de forma não pacífica no próprio regime, para estender a escolarização a boa parte do país.

Mas voltando ao plano das orientações oficiais e do discurso legislativo, parece incontroverso que o ano de 1936 marca um momento de viragem fundamental e de ultrapassagem do que eram até então as evidentes dificuldades do Estado Novo implementar o seu “projecto educativo”⁴⁵²: é nesse ano que se publica importante legislação que contempla diplomas que procuram sistematizar uma política, quer pela revogação de diplomas anteriores cuja aplicabilidade ou execução se verifica ser nula ou prejudicial, quer pela instituição das bases que finalmente irão perdurar no tempo quanto ao funcionamento da própria orgânica do Estado nesta área, como é o caso da remodelação do Ministério da Instrução Pública que perde, simbolicamente, a designação herdada do regime republicano, e se passa a chamar Ministério da Educação Nacional, nessa expressão se contendo a verdadeira essência da função que o Estado Novo lhe reservava (lei nº 1.941 de 11 de Abril de 1936 publicada no *Diário do Governo* nº 84, da mesma data, pp. 411-413) e que se traduzia, por exemplo, na forma como se concebia a selecção do professorado dos vários níveis de ensino, cuja preparação científica deveria ser feita sem prejuízo das exigências relativas à cooperação entre a função educativa dos docentes e o seu papel na formação do espírito nacional (base V da referida lei).

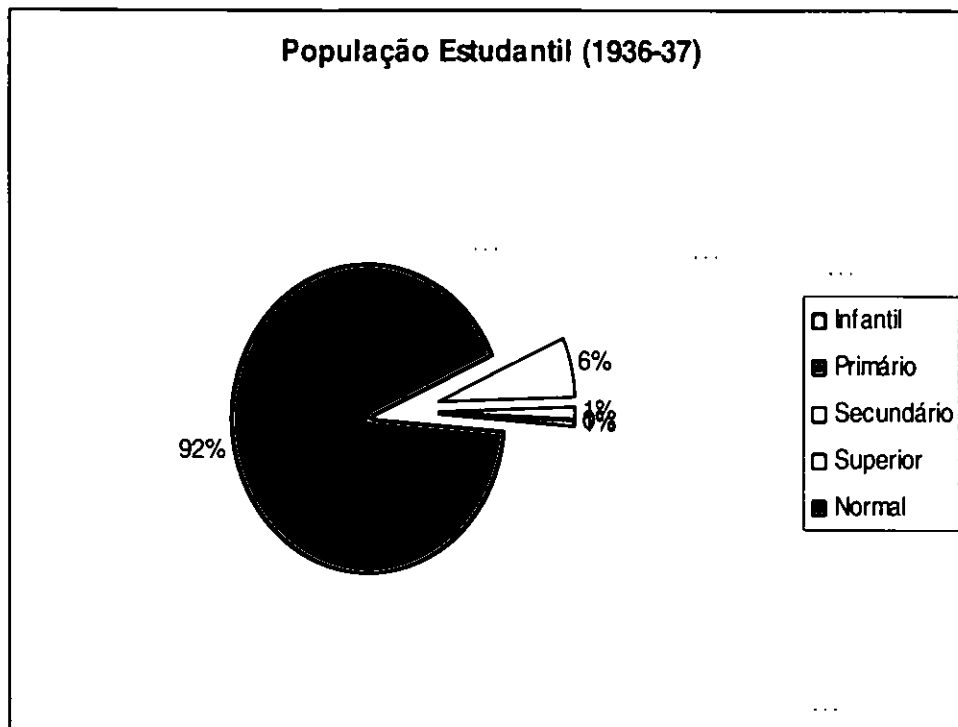
Cerca de um mês depois é a vez de ser publicado o longo Regimento da Junta Nacional da Educação que era sumariamente caracterizada na Base II da lei anterior, seguindo-se diversas outras medidas destinadas a regular o funcionamento do sistema educativo como a definição dos quadros de docentes do Ensino Primário (caso dos decretos nº 26.693 e 26.694 para as zonas escolares das cidades de Lisboa e do Porto), a reforma do Ensino Secundário (decreto-lei nº 27.084 de 14 de Outubro de 1936) ou mesmo a definição das regras para a realização dos Exames de Estado requeridos desde o ano anterior para o exercício do Magistério Primário (portaria 8.738 de 15 de Junho, não esquecendo o encerramento das Escolas Normais Primárias).

Estando em decurso e implementação a fase de reorganização institucional ou administrativa propriamente dita o tempo e os anos seguintes são mais virados para a consolidação ideológica do projecto de uma “Escola Nacional” ao serviço do projecto nacionalista do Estado Novo. É nesse sentido que se compreende a criação da Obra das Mães pela Educação

⁴⁵² Maria Manuela da Cruz Carvalho (2000), *O Ensino da História nos Liceus do Estado Novo: O processo de construção de um paradigma da sociedade*: Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Tese de Mestrado em História dos Séculos XIX-XX - Secção do Século XX (exemplar policopiado), p. 42.

Nacional (Agosto de 1936), bem como da Mocidade Portuguesa e depois da Mocidade Portuguesa Feminina (Dezembro de 1937).

Entretanto, em 1936-37, a distribuição da população estudantil era a que se segue:



Em 1938 é a altura de se proceder à reforma do Ensino Primário e é na sequência do debate na Assembleia Nacional do parecer elaborado pela Câmara Corporativa que encontramos um último confronto entre o que ainda restava de uma concepção republicana de Instrução Pública como uma obrigação do Estado para com os indivíduos e a sociedade e o novo projecto de uma Educação Nacional, em que o que se pretende é que essa Educação vise fundamentalmente o reforço da coesão do Estado. Como não podia deixar de ser, existe o interesse em marcar a diferença entre o que já existia e o que tinha existido antes, tanto em matéria de estruturas físicas como de meios humanos e, muito em especial, do desempenho e empenhamento da classe docente na prossecução do novo projecto educativo. Era nesse sentido que Querubim Martins, no uso da palavra na sessão de 7 de Abril, afirmava que:

«Há bastantes anos que noto e observo o interesse que os professores têm em levar a exame um grande número de alunos bem preparados, o desejo que manifestam de ter a sua escola florida, alegre, risonha, procurando tornar agradável o ambiente escolar, dedicando-se à assistência a crianças pobres, nas cantinas e em fornecimentos de roupas, para o que promovem subscrições, estimulando as iniciativas locais e os auxílios materiais na construção

de edifícios escolares, trabalhando junto das câmaras municipais nesse mesmo objectivo e junto das autoridades para obter participações do Estado.»⁴⁵³

Quanto ao parecer da Câmara Corporativa que passava em revista a proposta de lei nº 187 do Ministro Carneiro Pacheco, reconhecia-se a obra feita nos últimos anos, embora de uma forma que não hesitava em apontar diversas insuficiências perante as necessidades existentes.

«Seria, porém, grave injustiça não reconhecer os esforços realizados até hoje - e, em especial, no último decénio - para assegurar aos portugueses o mínimo da cultura indispensável à vida. Construção de escolas (embora em número insuficiente para as exigências efectivas da escolaridade); instituição de missões escolares móveis e de cátedras ambulantes; organização do ensino primário nocturno; criação do quadro auxiliar (depois quadro de professores e regentes agregados); criação dos postos de ensino (hoje postos escolares); elaboração do cadastro escolar, iniciativa relevante que nos pôs em contacto com as realidades do problema - representam outras tantas tentativas, levadas a efeito com inteligência, boa vontade e firme convicção patriótica, no sentido, senão de extinguir, pêlos menos, de conhecer e de atenuar o mal.»⁴⁵⁴

Os autores do parecer aproveitam mesmo para apontar o carácter errático que caracterizava a política educativa em Portugal, sempre dependente de lógicas exteriores ao funcionamento do sistema educativo e desadequadas das realidades:

«Mas dir-se-á a simples existência de uma orientação não basta para resolver o problema. O problema resolve-se com professores e escolas; isto é o problema resolve-se em função do orçamento. Sim, evidentemente. Não é com decretos por excelentes que sejam, que se ensina o povo a ler. Mas também não é com agentes de ensino desiludidos da necessária formação profissional, nem com escolas construídas e distribuídas ao acaso, que se domina o problema de educação popular. Uma rede escolar é, essencialmente, uma organização. Uma organização subentende uma política. Sem uma política do ensino, querem dizer sem a definição de uma orientação segura, condição necessária de uma execução contínua, progressiva e sistemática, constrói-se agora para se destruir logo, faz-se e desfaz-se incessantemente a mesma teia. desperdiçam-se em improvisações os recursos do Tesouro, e cai-se, inevitavelmente, na perplexidade daquela célebre personagem da comédia italiana: “Que leva neste bolso? Ordens. Que naquele? Contra-ordens”.»⁴⁵⁵

Algo embalados pelo seu próprio entusiasmo, assim como pela experiência governativa e não só que alguns dos autores tinham nesta matéria, o parecer ousa apresentar doutrina sobre a forma como as políticas deviam ser desenvolvidas, apontando mesmo o que já então era

⁴⁵³ *Diário das Sessões da Assembleia Nacional* nº 183, 7 de Abril de 1938, p. 659.

⁴⁵⁴ *Ibidem*, nº 165, 5 de Março de 1938, p. 423.

⁴⁵⁵ *Ibidem*.

evidente, ou seja, que o discurso não faz obra e que a legislação não chega para transformar a realidade:

«No domínio do ensino, como noutros sectores da administração pública, a doutrina é muito; mas a execução é quasi tudo. Podemos, pela leitura da proposta, saber «o que vai fazer-se»; nem sempre sabemos, porém, «como se vai fazer»; e o êxito de grande número de reformas depende sobretudo da maneira por que são compreendidas e executadas. Isso explica que certas dúvidas, adiante formuladas por esta Câmara, o sejam em função não apenas das bases presentes, mas da organização futura, inspirando-se no propósito, francamente construtivo e não puramente erístico, de contribuir para que as soluções propostas pelo Governo, quando convertidas amanhã em diplomas orgânicos e executadas por quem de direito, conduzam, com segurança, à resolução de um dos mais instantes e momentosos problemas nacionais.»⁴⁵⁶

Esta postura crítica e muito especialmente a forma como o parecer coloca em causa muitos dos aspectos da proposta legislativa e aponta soluções diversas para muitas das bases da lei que pretende apreciar, vão fazer com que as reacções de diversos deputados sejam particularmente duras e, sob o manto da cordialidade, coloquem mesmo em causa a fidelidade dos autores aos princípios sacrossantos do regime. Juvenal de Araújo é um dos que fazem uma crítica velada, embora das mais duras ao parecer, apresentando este como se fosse quase uma proposta alternativa de lei, pelo que se recusa a discuti-lo:

«Li a proposta, li o relatório, e concordo inteiramente com a abertura do parecer da Câmara Corporativa, que é digna das mais elogiosas referências. O relatório da proposta é um trabalho denso de ideias, factos, observações, números, e que se recomenda além disso por uma exposição luminosa o por uma crítica que se me afigura judiciosa e ao mesmo tempo avisada.

O parecer da Câmara Corporativa está feito com brilho, mas com um critério tam eclético, com uma crítica tam minuciosa e tam exigente e com um desejo tam vivo de mostrar em cada base o anverso e o reverso, que eu fui tentado a dizer que afinal há aqui duas propostas a discutir - a proposta que veio do Ministério da Educação Nacional e a proposta que veio da Câmara Corporativa. Eu discutirei a primeira.

A proposta do Governo integra-se perfeitamente nas bases da reforma do Ministério da Educação Nacional que por aqui passaram há dois anos, entre o louvor e o aplauso de nós todos.»⁴⁵⁷

Mas o parecer é objecto de outras críticas bem mais frontais, como as do deputado Moreira de Almeida, um dos que abertamente afirma que os autores estão desenquadrados do espírito da “Revolução Nacional” e que se apresenta demasiado ambicioso e idealista:

⁴⁵⁶ *Ibid.*, pp. 424-425.

⁴⁵⁷ *Ibid.*, nº 176, 26 de Março de 1938, p. 561.

«Em primeiro lugar quero focar o seguinte: o actual parecer enferma de uma vincada carência de espírito realista e construtivo. Essa carência não se manifesta apenas na circunstância de criticando-se as bases da actual proposta, não se lhes contrapor um novo texto. Quere dizer: o parecer da Câmara Corporativa é essencialmente uma crítica demolidora - digamos assim -, e não opõe às bases da proposta senão umas sugestões, nem sempre concretas, nem sempre bem definidas.

Mas ainda o que de pior se nota no parecer da Câmara Corporativa é o afastamento sensível em relação à orientação doutrinária, da Revolução Nacional.

Habituated a dizer sempre clara e firmemente aquilo que penso, ou digo - convicto de que é fundamentada a minha maneira de ver, mas dentro do respeito devido a opinião discordante da minha- que este parecer não se integra bem no espírito que vem presidindo à Revolução Nacional.»⁴⁵⁸

O que se pretendia não era um sistema ideal, era apenas um sistema pragmático que conseguisse levar a rede escolar até onde era possível com os meios disponíveis, fazendo isso, se necessário, recorrendo a soluções realistas e minimais, como o saber ler, escrever e contar, competências básicas tidas como indispensáveis mas, se necessário, perfeitamente suficientes para grande parte da população. É o que afirma claramente a deputada Maria Guardiola:

«O ensino primário abrangendo dois graus, elementar e complementar; ensino elementar uniforme, simples e obrigatório, ensino complementar diferenciado, de índole regional e facultativo, é o princípio de ordem pedagógica fundamental da proposta.

O ensino elementar estabelecido na base de que saber ler, escrever e contar é habilitação suficiente para uma grande parte dos portugueses. É um objectivo simples e nítido que marca uma orientação prática à escola primária portuguesa, e que combinado com o princípio da obrigatoriedade, facilitando o acesso à escola e aperfeiçoando o sistema de sanções já existente, representa, em meu entender, a maneira mais eficaz de dar combate ao analfabetismo, doença social que resulta, principalmente, da falta de escolaridade na idade própria. É a extinção do analfabetismo não interessa só ao indivíduo. Interessa principalmente à Nação.»⁴⁵⁹

E aqui se encontra – no interesse da Educação para a Nação antes de o ser para os indivíduos - a pedra de toque do projecto educativo do Estado Novo, assumido desde a revolução de 28 de Maio mas ainda não efectivamente implementado de forma satisfatória. Era o interesse para a Nação que justificava qualquer tipo de investimento na Educação e nunca outro tipo de lógica que parecia transparecer do documento elaborado por Cordeiro Ramos, Duarte de Oliveira e Júlio Dantas e que, por isso, se afigurava utópico e, conseqüentemente, de notória inutilidade aos olhos da deputada para a discussão em decurso:

«O espírito informador da proposta que hoje se discute é ainda o mesmo: a mesma elevação moral, o mesmo espírito nacionalista, a mesma visão dos superiores interesses da Nação; é

⁴⁵⁸ *Ibid.*, p. 548.

⁴⁵⁹ *Ibid.*, p. 547.

natural, por isso, que mereça um acolhimento e um carinho idênticos aos que foram dispensados à proposta de reforma do Ministério da Instrução. Basta ser-se coerente consigo mesmo.

Sim, porque num trabalho de tanta magnitude o que interessa é a trama geral. O detalhe, o pormenor, são meros acidentes que não o podem invalidar. De lamentar é que o parecer da douta Câmara Corporativa não tenha sido elaborado no sentido de esclarecer esta Assembleia, porque as sugestões que nêle se fazem ou são anticonstitucionais ou representam, dentro da política de economia que orienta a vida da Nação, um encargo inoportável para o Estado.

Teremos de passar, desta vez, sem o organismo técnico e resolver por nós adentro dos princípios constitucionais e sem utopias.»⁴⁶⁰

A solução adoptada e que seguirá em frente vai ser a fórmula mínima para a extensão territorial da escolaridade, à custa do aprofundamento curricular ou da extensão temporal dessa mesma escolaridade.

Atendendo ao encerramento das Escolas Normais, em termos humanos isso só vai ser possível mediante o recurso aos chamados “regentes escolares”, criação que em muito simboliza o pragmatismo do Estado Novo e que é a base, pretexto e argumento usado em muitas das críticas sobre a política educativa salazarista. E que, por essas mesmas razões, merece aqui uma atenção acrescida pelo papel decisivo que representou durante as décadas seguintes.

Apesar de aflorada em diversas passagens sobre a organização do ensino no Estado Novo, a figura do *regente escolar* tem merecido pouco tratamento específico, sendo recente a primeira sistematização dos dados quantitativos sobre a sua presença no sistema educativo e um esboço de análise sobre as características deste corpo profissional que ultrapassa a mera enunciação do que a legislação previa sobre a função⁴⁶¹. Nos raros trabalhos que se debruçam explicitamente sobre a criação dos chamados “postos de ensino” e dos regentes, enquadra-se a sua criação no esforço do Estado Novo para assegurar, de forma que se pretendia transitória, a expansão de uma rede de postos de ensino com um mínimo de encargos para o Orçamento.

Com efeito, no início da década de 30, e como os dados do censo de 1930 comprovam, os avanços na escolarização e alfabetização da população portuguesa continuavam lentos e sem qualquer vislumbre de ser possível atingir níveis compatíveis com o resto da Europa, incluindo a própria vizinha Espanha e demais países do sul da Europa, que então já tinham conseguido descolar da situação de grande atraso. Seguindo as directrizes mestras do pensamento do homem-forte do novo regime e os imperativos orçamentais tidos como

⁴⁶⁰ *Ibid.*

⁴⁶¹ Ana Paula Lopes Andrade Rias (1997), *Regentes Escolares: colaboradores benévolos ao serviço da Educação Nacional*. Lisboa: FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado (texto policopiado).

prioritários, era necessário fazer o possível com os meios disponíveis, criticando-se o regime republicano por apregoar acções grandiosas e legislar a esse propósito, mesmo se a concretização ficava regularmente por fazer. Nesse sentido, tornava-se necessário dotar o território nacional de uma rede escolar em bom estado, recuperando muitas das escolas em más condições e construindo novas e, necessariamente, dotar todos esses estabelecimentos de ensino do pessoal indispensável para que funcionassem. O problema era que não existia esse pessoal qualificado na quantidade necessária e mesmo algumas medidas da Ditadura Militar, mesmo se efémeras, não tinham sido de molde a melhorar a situação, ao fecharem as Escolas Normais de Coimbra, Braga e Ponta Delgada pelo decreto 15.365 de 12 de Abril de 1928 (embora reabrindo-as quatro meses depois), para além de; numa sucessão legislativa que nada ficava a dever às indecisões e contradições da República nesta matéria, se reformularem por diversas vezes vários aspectos do ensino primário oficial.

No entanto, existia a consciência de permanecerem dois problemas: por um lado, a permanência de um elevadíssimo analfabetismo; por outro, a míngua de pessoal qualificado para provimento de uma rede escolar que também se admitia insuficiente e a carecer de consolidação. No decreto nº 15.886 de 21 de Agosto de 1928 em que se determinava a reabertura as Escolas Normais Primárias encerradas anteriormente, alinham-se diversas preocupações e razões para a mudança da medida anterior:

«Considerando que a percentagem de analfabetos maiores de sete anos é ainda no País superior a 50 por cento, o que nos coloca numa situação de inferioridade cultural manifesta relativamente à maioria dos povos do mundo civilizado; Considerando que a instrução primária elementar é devida a todos, e que, para ministrá-la à população na idade escolar respectiva, é insuficiente o número de escolas actualmente existentes, como também o de professores devidamente habilitados; Considerando que, em cada um dos últimos três anos, o número de professores diplomados pelas escolas normais primárias, tem sido inferior ao de professores primários nomeados, diferença esta que, acrescida do número de professores definitivamente afastados do serviço, vai gradualmente fazendo decrescer a totalidade dos professores primários existentes, em lugar de aumentá-la, como exigem as necessidades do progresso da cultura nacional; (...).⁴⁶²»

Considerando, portanto, todas estas e mais algumas realidades evidentes, o Governo reabre as citadas Escolas, embora o seu destino viesse a ser atribulado ao longo da década seguinte, com a sua transformação em Escolas do Magistério Primário, as quais estariam, porém, com as matrículas encerradas durante vários anos. A formação de pessoal devidamente qualificado para prover os estabelecimentos de ensino, apesar das limitações impostas à criação de novos

⁴⁶² *Diário do Governo* nº 194, 24 de Agosto de 1928, p. 1755.

estabelecimentos escolares (decreto 20.181 de 24 de Julho e publicado em 7 de Agosto de 1931 no *Diário do Governo*), continuaria deficitária e conduziria à institucionalização de soluções de carácter transitório, que já estavam em funcionamento em diversos pontos do país sem uma cobertura legal formal muito clara, e que acabariam por se tornar estruturais com o passar do tempo. Com efeito, a figura legal do “regente escolar” que muitos autores atribuem a legislação de 1936 (decreto 25.797), nesse momento apenas é em parte formalizada e algo regulamentada, pois a sua presença na rede escolar já vinha do início da década, quando, em primeiro lugar, se fecham as escolas móveis e se criam as chamadas escolas incompletas em povoações com um mínimo de 30 crianças em idade escolar, escolas essas cujos “mestres” podiam ser excepcionalmente pessoas que possuíssem a «necessária idoneidade moral e intelectual» (decreto 18.819 de 4 de Setembro de 1930) e, em segundo lugar, quando são criados os chamados *postos escolares* (decreto 20.604 de 30 de Novembro de 1931) cujos mestres mais não eram do que os referidos “regentes”, só assim se explicando que à data da referida legislação de 1936, ascendessem já a 9% do total do pessoal docente (Mónica, 1978: 209).

«Os “mestres” destes postos designavam-se “regentes escolares” e iriam ser escolhidos, com o assentimento do ministro da Instrução Pública, entre pessoas a quem não se exigiria qualquer habilitação mas apenas a comprovação de possuírem a “necessária idoneidade moral e intelectual”. Assim se procedeu, de facto.»⁴⁶³

A estes mestres ou regentes, mais do que uma formação académica, exigia-se uma irrepreensível conduta moral e uma adesão sem reticências aos princípios que norteavam o novo regime, chegando mesmo a acontecer casos caricatos de nomeações de indivíduos manifestamente inadequados para a função, como é o caso anedótico do candidato a regente que admite não saber escrever ao ser obrigado a assinar o auto de posse⁴⁶⁴. O decreto 20.604, no seu artigo 3º, determinava que «para a regência de cada posto será designada pelo Ministro da Instrução Pública pessoa que para o efeito possua a necessária idoneidade moral e intelectual». Claro que, na prática, estas condições se poderiam encontrar, cumulativamente, num bom número de indivíduos, mas não necessariamente nos mais habilitados para o ensino. Para além disso, a remuneração era escassa (300\$00 durante os meses de efectivo funcionamento do posto) e, apesar de eventualmente atractiva para quem queria fugir ao desemprego ou a trabalhos fisicamente mais árduos, empurrava o recrutamento destes

⁴⁶³ Carvalho (1996), p. 736.

⁴⁶⁴ *Ibidem*, nota 20.

regentes para estratos da população com um horizonte relativamente modesto de ambições profissionais e de encargos financeiros. Por isso, ainda mais do que a docência oficial diplomada, a regência de postos escolares se tornaria uma ocupação feminizada quase por completo.

Numa amostra parcial obtida para um trabalho em desenvolvimento, a partir dos processos individuais recolhidos em algumas caixas do fundo da Direcção-Geral do Ensino Básico do Arquivo Histórico do Ministério da Educação, em que se identificaram mais de um milhar de regentes que leccionaram nas décadas de 30 a 50, encontra-se um valor bem acima dos 80% de mulheres (953 em 1132 casos). Nos números globais disponíveis nas estatísticas da época, verifica-se mesmo o crescimento dessa tendência ao longo do tempo: em 1940/41, 83,6% do corpo de regentes era do sexo feminino, mas em 1950/51 já era de 95,6%. De acordo com o mais recente estudo sobre o corpo de regentes escolares, na década de 60, as mulheres tornam-se praticamente 100% deste tipo de agentes educativos⁴⁶⁵.

Também o momento de ingresso na “carreira” de regente foi evoluindo com o passar do tempo pois enquanto no início dos anos 30 é relativamente vulgar encontrar mulheres casadas e viúvas, ou mesmo solteiras, mas já bem acima dos 30 ou 40 anos, progressivamente vamos encontrando cada vez mais regentes muito jovens, com 16, 17 ou pouco mais anos. Para além disso, é muito mais comum, em termos comparativos, que as regentes fossem e permanecessem solteiras (mais de 80% da amostra) do que as professoras oficiais, pelo menos enquanto aquelas permaneciam a reger postos escolares.

Por outro lado, o número de regentes iria progressivamente aumentando e ganhando maior peso no conjunto do pessoal docente e no número de alunos a seu cargo, em especial devido ao fecho das Escolas do Magistério Primário até 1942. Em 1934-35 existiam 428.698 alunos matriculados nas escolas oficiais, enquanto apenas 18.560 estavam matriculados em postos de ensino; os docentes em exercício no serviço diurno eram 9.752, sendo os regentes apenas 740 (mais 215 no serviço nocturno). Uma quinzena de anos depois, no início dos anos 50 a proporção de regentes já rondava os 30%⁴⁶⁶ e assim permaneceria com flutuações pontuais, até que na década de 60 começaria a decrescer para menos de 20%, tanto devido à diminuição dos seus efectivos como ao aumento do número de professoras diplomadas. A análise da distribuição do número de regentes em exercício pelas várias zonas do país permite, por seu lado, perceber melhor que a solução dos postos e regentes escolares era destinada a fazer chegar a rede escolar onde de outra forma não chegaria: em 1950/51, nos distritos de Lisboa e

⁴⁶⁵ Rias (1997), vol. II, p. 11.

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p.16.

Porto existiam, respectivamente, 188 e 171 regentes, enquanto nos de Santarém, Leiria, Faro e Braga existiam mais de 200, embora a população total, bem como a escolar fossem muito menores. A mesma tendência se encontra quando se analisam os processos individuais, com os locais onde foram feitos os exames de aptidão para a regência e onde foi exercida a regência, verificando-se facilmente que distritos como os da Guarda e de Castelo Branco surgem entre os mais frequentes. Nos casos em que dispomos de informação sobre todos os agentes de ensino em actividade num determinado concelho, também se percebe que em zonas mais urbanas e onde o estabelecimento da rede escolar tinha mais raízes e era mais densa, o número de postos escolares e de regentes era comparativamente menor: a título de exemplo, no caso do concelho de Vila Nova de Gaia, no ano lectivo de 1940/41 existiam 157 professore(a)s e apenas 13 regentes.

Mas a generalidade dos autores costuma enquadrar a criação da função de regente escolar no já atrás mencionado esforço mais amplo de desinvestimento na Educação, de desprofissionalização da docência e de transformação da Escola num mero instrumento de inculcação ideológica do Estado e da ideologia dominante. Para António Nóvoa, por exemplo, a política educativa do Estado Novo baseou-se em aspectos como a centralização e compartimentação do ensino, a redução do nível de ensino (com diminuição da escolaridade obrigatória e a simplificação das aprendizagens aos conteúdos mais básicos), a desprofissionalização e a desqualificação da classe docente. Na sua opinião, a nomeação dos regentes escolares foi mesmo a medida mais atentatória da profissionalização dos docentes⁴⁶⁷, retomando uma argumentação com muitas semelhanças à usada por Sérgio Grácio para caracterizar o mesmo processo⁴⁶⁸. Esta visão prolonga a de uma corrente de autores que desde os anos 70 fizeram um balanço particularmente severo da acção educativa do regime salazarista neste aspecto particular:

«De maneira geral, os regentes não passavam de indivíduos pobres e semi-analfabetos, incapazes de encontrar outro emprego não manual, que haviam conseguido, graças às boas maneiras, carácter submisso e prendas semelhantes, levar o padre ou uma figura influente na terra a interessar-se pela sua sorte. A sua preparação para o cargo era, como se depreende, absolutamente nula»⁴⁶⁹.

Retomando mais recentemente a argumentação de autoras como Ana Benavente e Maria Filomena Mónica, também Amélia Lopes prefere encontrar na figura do regente escolar, um

⁴⁶⁷ Nóvoa (1987), vol. II, p. 633.

⁴⁶⁸ Grácio (1986), pp. 22-24.

⁴⁶⁹ Mónica (1978), p. 208.

sinal inequívoco de uma política educativa minimal do Estado Novo em matéria de alfabetização⁴⁷⁰. No entanto, nem tudo aponta numa direcção tão negativa quando compulsamos a informação mais de perto, e passamos para um nível diferente da mera leitura da legislação e dos quantitativos estatísticos mais imediatos: existe uma proporção variável, conforme os períodos, de regentes com frequência escolar acima da 4ª classe, desde a realização de exames singulares de algumas disciplinas até à finalização do Curso Geral dos Liceus. Poderá ser uma minoria, mas não pode ser ignorada.

Por outro lado, a avaliação do desempenho, sendo mais irregular por parte dos inspectores, do que a dos professores, não deixa de nos revelar que o trabalho nem sempre era tido como satisfatório e, em alguns casos, a permanência de uma avaliação negativa levava à exoneração do cargo. Mas, perante a evidência da falta de preparação de muitos regentes escolares para as funções que desempenhavam, o Estado vai exigir-lhes um mínimo de qualificações. e a partir de meados da década de 30 é exigido um Exame de Aptidão para a Regência de Postos de Ensino que, embora de carácter muito sumário, vai eliminar muito(a)s candidato(a)s aos lugares disponíveis. É em 1935, que perante queixas que se avolumavam, seria determinado pelo decreto nº 25.797 (publicado no *Diário do Governo* de 28 de Agosto) que a prova da idoneidade moral dos candidatos a regentes não podia passar sem uma prova de aptidão para a função:

«A idoneidade para a regência de postos de ensino primário é comprovada, pelos indivíduos que não forem habilitados com o Exame de Estado do magistério primário, por meio da aprovação nas respectivas provas de aptidão.»

Poucos meses depois, no *Diário do Governo* nº 264 de 12 de Novembro, é publicada a primeira lista de regentes aprovados nas provas de aptidão realizadas em Setembro, sendo possível encontrar 486 nomes (186 homens e 300 mulheres)⁴⁷¹. Parte da execução das determinações de carácter punitivo para quem não prestasse com aproveitamento as referidas provas (exoneração) não seria imediata, mas em 1937, pela portaria 8.731, seriam regulamentadas as citadas provas de aptidão, tornando-as menos elementares do que eram originalmente⁴⁷², passando a ser constituídas por provas escritas de cultura compostas por um ditado, um exercício de redacção e da resolução de seis problemas. Poder-se-á, e com

⁴⁷⁰ Lopes (2000), p. 275

⁴⁷¹ A partir de então é possível acompanhar com o detalhe necessário, tal como no caso dos professores diplomados, as nomeações, provimentos e exonerações de regentes nas páginas dedicadas à transcrição dos diplomas legais da revista *Escola Portuguesa*.

⁴⁷² A esse propósito ver as críticas em Adão (1984), p. 144.

fundamento, argumentar que isto era muito pouco como prova de acesso à função docente, mas também não devem ser ignorados os efeitos práticos da exigência de realização desta prova.

Disso é prova indirecta a exoneração de muito(a)s regentes exactamente por não terem feito o referido exame, sendo a maior vaga dessas exonerações de regentes em exercício a que consta da portaria de 14 de Agosto da Direcção Geral do Ensino Primário (publicada no *Diário do Governo* nº 192, II série, de 18 de Agosto de 1937, pp. 4264-4268), que atingiu 174 indivíduos, 71 do sexo masculino e 103 do sexo feminino, assim distribuídos pelos vários distritos escolares do Continente: 21 em Aveiro, 3 em Beja, 1 em Braga, 14 em Bragança, 3 em Castelo Branco, 18 em Coimbra, 5 em Évora, 13 em Faro, 17 na Guarda, 14 em Leiria, 8 em Lisboa, 14 no Porto, 7 em Santarém, 3 em Setúbal, 2 em Viana do Castelo, 16 em Vila Real e 15 em Viseu.

Para além disso, e como se pode comprovar pelas pastas de exames que se encontram no Arquivo Histórico do Ministério da Educação⁴⁷³, a aprovação no chamado exame de aptidão para a regência, não sendo tarefa de dificuldade superior, foi eliminando quantidades importantes de candidatas, conforme os períodos. De novo de acordo com uma amostra preliminar realizada a partir dos relatórios distritais enviados para os serviços centrais do Ministério da tutela (cx. 1027 da série 11 da referida Direcção-Geral), encontramos taxas de reprovação que, desde meados da década de 40, rondam ou ultrapassam os 50% dos candidatas. Em 1944-45 são aprovadas 337 mulheres e 11 homens, sendo reprovadas 308 e 37, respectivamente. Na primeira temporada do ano de 1947-48, são aprovadas 286 candidatas e reprovadas 287, e aprovados tantos candidatos como os reprovados (20). Uma década depois, o panorama ainda era menos favorável; em Outubro de 1958, em 1484 exames realizados apenas se verificaram 262 aprovações (17,6%).

Sendo evidente que a concorrência aos exames era bastante razoável por parte principalmente de mulheres candidatas a um lugar de regente, não parece menos verdade que o acesso em causa não estava garantido à partida e que o grau de exigência não seria tão baixo quanto por vezes se pretende fazer crer com base em exemplos anedóticos que sempre existiram. Em termos etários, também existiam algumas limitações sendo necessário ter 18 (mulheres) ou 20 (homens) anos completos e menos de 45, de forma a obstar que se encontrassem casos como tinha acontecido nos primeiros anos de funcionamento do sistema como regentes, em especial raparigas, com apenas 15 e 16 anos providas de lugares de regência.

⁴⁷³ Cf., Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Direcção-Geral do Ensino Primário, série 35, cx. 1439, com provas de 1939.

Por outro lado, começam a aparecer pequenos livrinhos com instruções didáticas para a preparação das aulas, não só dos professores primários, como dos regentes, facultando instruções preciosas para aqueles que estando menos preparados, tivessem interesse em aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Os próprios dirigentes do Estado Novo tinham consciência da precariedade da solução que representava a criação dos postos escolares e dos regentes, pois em diversos momentos, a propósito da discussão da situação educativa portuguesa, foi sublinhada a inferioridade desses postos e desses docentes que não eram considerados parte integrante do sistema de ensino propriamente dito. Logo em 1937, Salazar afirmaria a sua oposição ao recurso generalizado a regentes para prover as necessidades da rede escolar, declarando que «é preciso inventar processo mais expedito, mas menos perigoso, de as escolas estarem providas de pessoal docente», recomendando que só se nomeassem regentes para postos em zonas rurais e culminando o seu testemunho como um «*Deus nos livre!*»⁴⁷⁴.

Em 1938, por ocasião da discussão da reforma do ensino primário, Vasco Borges afirmaria, em resposta ao deputado Álvaro Morna, que «os postos escolares só indirectamente - digamos - têm que ver com a rede escolar. Essa rede, como eu a interpreto, é constituída sómente pelas escolas complementares e pelas escolas regidas pelos regentes escolares» e que:

«a rêde escolar do País é pois constituída pelas escolas complementares e pelas escolas elementares regidas pelos regentes diplomados. Essas escolas é que constituem a rede geográfica do País. Nestas condições, organizar-se-á um mapa de Portugal, onde se encontrarão marcados todos os lugares do País em que funcionarão ou deverão vir a funcionar escolas complementares e escolas elementares. Nesse mapa não figurarão, porém, os postos escolares. Por consequência, parece-me que os postos escolares nada têm que ver, directamente, com a rede geográfica das escolas. E é natural e lógico que assim seja, porque o número dessas escolas será flutuante, quer dizer, será o que a divulgação do ensino tornar necessário, dentro das possibilidades financeiras.»⁴⁷⁵

Poucos dias depois, é a vez do deputado Diniz da Fonseca tentar estabelecer uma categorização do que se deveria entender como regentes escolares, conforme os estabelecimentos de ensino em que exerciam a docência: «Ora, a três categorias de escolas correspondem três categorias de professores: o regente escolar para o posto, o regente diplomado, para a escola, e o regente particular»⁴⁷⁶.

⁴⁷⁴ Rias (1997), vol I, pp. 73-74.

⁴⁷⁵ *Diário das Sessões da Assembleia Nacional* nº 179, 30 de Março de 1938, p. 60.

⁴⁷⁶ *Ibidem*, nº 181, 2 de Abril de 1938, p. 636.

Nestes legisladores, a assimilação entre professores e regentes não existe e mesmo no interior da classe dos regentes se prevê a existência de uma compartimentação resultante de uma certa hierarquização, conforme existisse a posse de um diploma e a eventual frequência de uma Escola do Magistério. Para além disso, mesmo nas estatísticas escolas oficiais e postos de ensino não são apresentados em conjunto, mas sim sempre em quadros separados.

E em 1940, a falta de docentes qualificados é sentida como premente e é publicada legislação visando regulamentar o acesso ao magistério primário, enquanto não abrissem Escolas para a formação dos docentes. O diagnóstico feito por Mário de Figueiredo, novo Ministro da Educação e amigo pessoal de Salazar, não podia ser mais dramático:

«Encerradas há cinco anos as escolas de habilitação para o magistério primário, chegou-se a uma situação em que já não há professores diplomados para assegurar a regência das escolas existentes. Assim é que, aproveitando todos os professores auxiliares, que são em número de 183, e agregados, em número de 793, ficam este ano sem professor 380 escolas, e, depois de se haver recorridos aos regentes agregados, cuja função é ensinar em postos escolares, ainda ficaram 134 encerradas.»⁴⁷⁷

Nota-se uma mudança de tom no discurso oficial, longe do triunfalismo que então era comum no ano das comemorações dos Centenários e de exibição da obra feita, antes ressaltando uma evidente preocupação com o estado das coisas.

Contrariando a ideia de que este é um período de perfeita harmonia no topo do Estado Novo, Mário de Figueiredo apresenta em Setembro de 1941, quando era ministro há pouco mais de um ano, a sua demissão a Salazar, insatisfeito com discussões havidas no Conselho de Ministros sobre a necessidade de uma reforma educativa ou de uma reforma financeira e na sequência do que ele considera ser uma sua posição insustentável perante a opinião pública. Salazar não aceitará demissão do amigo, pedindo-lhe tempo e paciência para resolver os problemas⁴⁷⁸.

Quanto à questão da falta de docentes, em 1936-37 ainda tinham estado matriculados 224 alunos nas Escolas Normais e no ano seguinte concluiriam os seus estudos os últimos 57, mas desde 1938-39 que o Ensino Normal estava efectivamente fechado. Revelando uma inflexão na política anterior, abrem em 1942 as novas Escolas do Magistério Primário que nos anos seguintes procurariam suprir as carências de pessoal qualificado que se iam acumulando. Em

⁴⁷⁷ Decreto-lei nº 30.951 de 10 de Dezembro de 1940, publicado no *Diário do Governo* nº 286, I série, p. 1454.

⁴⁷⁸ *Correspondência entre Mário de Figueiredo e Salazar* (1986). Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros/Comissão do Livro Negro sobre o Regime Fascista, em especial os documentos 12, 14 e 15.

1942-43 registam-se 319 matrículas e o fluxo aumentaria com rapidez chegando às 2365 em 1949-50, o valor máximo até meados da década seguinte⁴⁷⁹.

Quanto aos regentes, ainda em 1952, no decreto-lei 38.968 que lança o Plano de Educação Popular, o seu papel é reconhecido no provimento das vagas em muitas escolas, acabando por serem deixados por prover muitos postos de ensino. Ou seja, na ausência de docentes com as devidas qualificações académicas, eram os regentes que acabavam por satisfazer as necessidades de pessoal educativo. O balanço efectuado dos resultados da política educativa dos 20 anos anteriores é feito em moldes muito positivos e são apresentados abundantes indicadores para o comprovar, desde a quase duplicação do número de estabelecimentos de ensino oficial (incluindo os “postos de ensino) e de alunos matriculados entre 1926 e 1952 até aos ganhos na luta contra o analfabetismo, que nas crianças dos 7 aos 11 anos se mantivera acima dos 70% até 1930 e que em 20 anos descera para pouco mais de 20%. Os dados tratados por António Candeias para este período sobre o analfabetismo acima dos 10 anos de idade também são no mesmo sentido: descida de 13 pontos percentuais entre 1900 e 1930 (de 73% para 60%) e de 18 pontos nas duas décadas seguintes⁴⁸⁰.

Nos vários níveis de ensino, em meados do século e com cerca de 25 anos de “Revolução Nacional” e duas décadas de Estado Novo, exibem-se os números com orgulho. Numa visão retrospectiva sobre as décadas anteriores, em meados dos anos 60 é feita uma compilação global das estatísticas sobre o sistema educativo português:

População Estudantil no Ensino Oficial (1936-37 a 1950-51)⁴⁸¹

	Total	Infantil	Primário	Secundário	Superior	Normal
1936-37	561641	3032	516304	33921	8061	323
1940-41	697705	1334	606698	79920	9666	87
1945-46	707039	959	594554	96508	13602	1416
1950-51	777871	1954	664750	92947	15780	2440
Evolução	138	64	129	274	196	755

Contrariando a propaganda republicana, afirma-se que «a partir de 1911 a acção da escola só foi verdadeiramente eficiente e gradualmente intensa de 1930 a 1950, tendo sido decadente desde a segunda metade do decénio de 1911 até ao decénio de 1930 (1905-1930)»⁴⁸², procurando demonstrar-se isso com base no número dos exames realizados no Ensino

⁴⁷⁹ Cf. quadros retrospectivos na *Estatística da Educação* para o ano de 1964-65, pp. XXII-XXIII.

⁴⁸⁰ Cf. Candeias (2004).

⁴⁸¹ *Estatística da Educação* (1965), pp. XXII-XXIII.

⁴⁸² Presidência do Conselho (1954), *25 Anos de Administração Pública: Ministério da Educação Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional, p. 104.

Primário Oficial, que teriam sido 26.146 em 1911, 19.292 em 1926, 70.387 em 1931 e 112.841 em 1946.

Em termos relativos o Ensino Secundário tinha sido o que experimentara maior crescimento nesta série de quinze anos de dados, passando os seus alunos a representar 12% (contra 6% em 1935-36) do total. No caso do Ensino Superior, em 30 anos a população estudantil quase quadruplicara, embora em termos relativos isso apenas se traduzisse num aumento de 1,4% para 2% da população estudantil.

Frequência das Universidades (1919-20 a 1949-50)⁴⁸³

	Coimbra	Lisboa	Porto	Técnica	Total	Índice1	Índice 2
1919-20	1195	961	370	1802	3528		100
1929-30	1616	2131	1041	806	5594	159	159
1939-40	1798	3310	1554	1866	8528	152	242
1949-50	3023	4519	2164	2722	13471	158	382
Evolução	253	470	585	151	382		

Índice1=Evolução sobre a década anterior.

Índice2=Evolução sobre início da série.

Não deixam, contudo, de surgir alguns reparos sobre a forma como nem tudo decorrerá ao ritmo desejável. No caso do Plano dos Centenários, mais de uma década depois do seu lançamento, o plano previsto de construções ainda ia abaixo dos 50% de concretização, com apenas 1460 edifícios e 2999 salas de aulas com a construção concluída:

«Em virtude da grande dispersão desta obra, tem-se lutado com as maiores dificuldades para a levar a cabo, mas ela lá vai progredindo na cadência permitida pelas dotações orçamentais que lhe têm sido proporcionadas.

(...) Como se vê, o Plano dos Centenários vai ainda muito atrasado. Oxalá nos próximos anos seja possível dar-lhe maior impulso, pois daí dependerá, em larga escala, o êxito da campanha contra o analfabetismo, recentemente lançada pelo Ministério da Educação Nacional.»⁴⁸⁴

À entrada da segunda metade do século XX, cumpridos cerca de 25 anos de regime ditatorial e quase duas décadas de Estado Novo, o balanço ficava prisioneiro da necessidade de elogiar toda a obra feita, até como estratégia de legitimação política da permanência do regime.

Em matéria de Educação, isso é particularmente visível. O Poder elogia a sua obra, fazendo os possíveis por sublinhar a ruptura com o período anterior, mesmo quando isso é difícil de

⁴⁸³ *Ibidem*, pp. 16-17.

⁴⁸⁴ *Idem* (1953), *25 Anos de Administração Pública: Ministério das Obras Públicas*. Lisboa: Imprensa Nacional, p. 57.

fundamentar sem alguma manipulação dos dados disponíveis ou sem ignorar que até meados dos anos 30 pouco se tinha feito de substancialmente diverso.

Aliás é minha opinião perante quer a evolução dos indicadores estatísticos, quer a permanência de uma produção legislativa marcada pela abundância e desarticulação, que a primeira década do regime ditatorial, apenas prolonga, com uma maior ou menor tónica em algumas questões como a recusa (teórica) da coeducação, a recuperação da doutrina católica ou algum questionamento do grau de aprofundamento das aprendizagens no Ensino Primário, muitas das tendências que vinham do regime republicano.

Contra muito daquilo que tem sido a sabedoria convencional e o discurso dominante nesta matéria, considero mesmo que algumas das medidas ensaiadas pelo Estado Novo em particular nos anos 30 são, sob outro manto, soluções de continuidade em relação a políticas republicanas, apenas sendo mudado o “tom” da mensagem oficial sobre o papel da Escola e da Educação, que passa a estar ao serviço da Nação e não da valorização individual. É o bem da Nação que deve presidir à organização do sistema educativo e aos saberes transmitidos e não as vantagens pessoais que os alunos podem extrair da frequência e aproveitamento escolares.

Mas perante a permanência dos fortes índices de analfabetismo, mesmo os mais conservadores e críticos das vantagens da difusão da Educação, tinham dificuldade em não pretender tornar a acção do Estado mais eficaz nessa área. É nesse contexto que, como a República tinha criado as Escolas Móveis para tentar combater o analfabetismo entre as faixas da população fora da idade escolar, a Ditadura Militar vai criar, e o Estado Novo manterá com ajustamentos progressivos, os chamados Postos de Ensino para tentar levar a rede escolar aos pontos onde até então isso se tinha mostrado impossível ou inviável nos moldes convencionais.

Mesmo assumindo-se que tudo isso é feito de acordo com constrangimentos orçamentais e de acordo com uma lógica de inculcação ideológica, sob forte controlo do Estado, é difícil demonstrar que essa é uma solução radicalmente diversa nos seus objectivos gerais, e mesmo na sua essência, da ensaiada pelos republicanos. Não esqueçamos que também durante a Primeira República a Escola e a instrução pública eram consideradas como uma das mais fortes armas para a consolidação do regime e para a mobilização das populações em defesa dos ideais republicanos. Até 1926 o(a)s professore(a)s eram claramente encarados como agentes do Estado dotados de uma missão que passava em muito pela difusão de uma ideologia específica, republicana e laica; a partir de então, ou mesmo a partir de 1936, o que muda é o conteúdo programático da missão, não o carácter de missão da docência. Após 1910

existe um combate à Igreja nas Escolas, enquanto a partir de 1926 se assiste a um retorno da Igreja a essas mesmas escolas (sendo a questão da existência do crucifixo nas salas de aula um dos sinais exteriores mais visíveis dessas mudanças). Mas a luta ideológica encontra-se sempre no campo educativo, seja num ou em outro sentido.

E os próprios estrangimentos orçamentais que entravaram um avanço mais rápido da acção educadora desejada pelo Estado republicano não são radicalmente diversos dos que marcaram o período que se seguiu.

Talvez a principal diferença se tenha passado ao nível da retórica dos dois regimes, com o discurso dominante no Estado Novo a procurar adequar as promessas às capacidades materiais, de uma forma mais pragmática e menos voluntarista que a dos governantes e publicistas republicanos, embora nem sempre conseguindo escapar – como no Plano dos centenários – à tentação do projecto generoso e dificilmente exequível.

Uma outra diferença, e não será de desprezar, terá sido a capacidade de afirmação do Estado em termos de autoridade, com a elite detentora do Poder a conseguir impor-se de forma mais eficaz e duradoura aos grupos concorrentes e especialmente a conseguir achar um, homem-forte, providencial, a quem é reconhecida aquela mesma autoridade (política, técnica, moral) e a capacidade de a exercer, com um grau reduzido de contestação no seio do regime, ao contrário do que se passara durante o período republicano, em que nunca fora possível gerar uma solução consensual de governação, mais ou menos personalizada e apesar da tentativa sidonista nesse sentido.

1.3 – O Estado Novo e as Mulheres

«A mulher idealizada pelo Estado Novo mesmo sendo professora ou exercendo outra função profissional, deve ter como função destacada as tarefas do lar.»⁴⁸⁵

Uma consequência de alguns tratamentos lineares e simplistas do Estado Novo e das suas características enquanto regime político ditatorial passa pela paralela simplificação da análise que é feita de algumas das suas políticas e das instituições que foram criadas para as servir. Isso acontece principalmente em relação a tudo aquilo que, a partir de meados dos anos 30, tem uma feição mais próxima do que se passava na Itália e na Alemanha, copiando-lhe a forma, a coreografia e, em alguns casos, alguma substância.

⁴⁸⁵ Guedes (1998), p. 101.

O caso da atitude do Estado Novo para com as mulheres é um dos mais sintomáticos: tudo o que pode ser considerado como eventual conquista feminina (a começar pelo direito ao voto, mesmo se com restrições) é associado à aposta no conservadorismo feminino e à sua adesão à matriz tradicionalista do regime; pelo contrário, tudo o que parece ter uma componente que se aproxime dos modelos nazi-fascistas de enquadramento e mobilização das mulheres é rapidamente qualificado como um mecanismo do aparelho repressivo e tendencialmente totalitário do Estado Novo. É assim que, a propósito da criação da Obra das Mães para a Educação Nacional (no pacote legislativo de 1936 que também contemplaria a criação da Legião Portuguesa e da Mocidade Portuguesa), se afirma que ela pertence ou obedece à estratégia de «organizar, de forma totalitária ou orgânico-autoritária, os vários segmentos da população», mesmo se mais adiante se reconhecem as especificidades de tais iniciativas no contexto internacional, pois se admite que «o regime salazarista também não pretendeu politizar e mobilizar militante ou massivamente as mulheres»⁴⁸⁶. Tal como em muitos outros aspectos da vida social, a atitude dominante do Estado Novo, e muito em especial de Salazar como seu principal arquitecto, é de uma natureza muito diversa da assumida por outros movimentos e regimes de matriz autoritária da Europa do período entre-guerras, e essa é uma realidade com a qual devemos lidar de forma objectiva e sem preconceitos que enviesem a nossa visão dos acontecimentos.

Antes de mais existem alguns aspectos preliminares que é necessário interpelar, evitando fornecer respostas fáceis e rápidas, mas que podem obscurecer aspectos importantes dos fenómenos em apreço:

Qual foi exactamente a relação entre os movimentos e regimes de matriz ditatorial, do nazi ao fascista passando por todas as outras cambiantes de autoritarismo, e as mulheres e qual foi o grau de autonomia ou participação das mulheres nesses mesmos movimentos e principalmente naqueles que deram origem regimes instalados no Poder? As mulheres limitaram-se a ser uma massa passiva, moldável e sem capacidade de influenciar a atitude e políticas desses regimes ou, se não pelo contrário pelo menos como contraponto, conseguiram alcançar alguma autonomia e mesmo um certo nível de influência junto dos decisores políticos? É possível discernir tendências comuns nesta questão, em especial ao nível de atitudes e soluções claramente distintas das adoptadas nos regimes democráticos?⁴⁸⁷

⁴⁸⁶ Irene Pimentel (1996), "O Estado Novo e a Assistência às Mulheres – A 'Obra das Mães' e as famílias numerosas" in *História*, nº 18, p. 6.

⁴⁸⁷ Estas questões são de resposta relativamente difícil, pois a relação dos movimentos fascistas e de matriz autoritária e nacionalista com as mulheres não tem merecido um tratamento alargado, suplantada por outro tipo de relações estabelecidas por esses movimentos e regimes com outros sectores da população, apenas existindo

Determinada essa relação e participação para os casos que se assumem como modelares, quais as semelhanças e as diferenças do caso português, tanto ao nível do discurso como no das práticas? Até que ponto é o caso português (a)típico no seu contexto histórico?

Analisando especificamente o caso nacional, até que ponto correspondem as declarações de intenções, da legislação aos discursos oficiais, às realizações efectivas do regime na sua política de enquadramento das mulheres? Há uma correspondência directa ou existe algum desfasamento com a prática e qual a dimensão desse desfasamento?

Iniciemos o percurso por uma abordagem, mesmo que muito sumária da situação das mulheres nos movimentos e regimes vulgarmente designados, de forma comodista, como “fascistas” ou, melhor descrevendo a situação, pela situação da mulher nos principais movimentos e regimes de carácter ditatorial existentes na Europa Central e Ocidental nos anos 20 e 30. Antes de mais, comecemos por aventar um par de hipóteses de trabalho, destinado a questionar o que se nos apresenta como óbvio, podendo não o ser: será que, a existir alguma(s) diferença(s) fundamental(is) entre a forma como os “fascismos” trataram as mulheres, essa(s) diferença(s) tenha(m) passado ou sido causada(s) não necessariamente pelas características ideológicas dos movimentos ou pelas características institucionais dos regimes, mas mais pelas tradições culturais das sociedades em que se inscreveram? E, por outro lado, de que forma o papel reservado às mulheres nos movimentos políticos “fascistas” e nos regimes que deles resultaram poderá também depender da própria cronologia histórica desses movimentos e regimes? Isto porque, apesar de serem fenómenos, aparentemente, de tal forma coincidentes no tempo que são tidos como uma vaga comum, os diversos “fascismos” que se constituem como regimes fazem-no com alguns anos de diferença, não sendo de desprezar uma diferença como a de isso acontecer em 1922, 1925, 1930 ou mesmo mais tarde.

Como primeira experiência, e mesmo como matriz da própria terminologia adoptada, o fascismo italiano tem um papel especial nesta matéria. Mais do que em outras paragens, o movimento fascista italiano era essencialmente masculino e o papel da mulher era quase ignorado na sua propaganda e nos seus princípios ideológicos originais, mesmo se a questão feminina era incluída na reacção fascista contra alguns dos novos costumes sociais, resultantes das perturbações provocadas pela Primeira Guerra Mundial.

um tratamento mais alargado desta temática para o caso da Alemanha nazi e, em menor escala, para a Itália, por serem os casos mais paradigmáticos. Não deixa de ser sintomático que em compilações de materiais sobre os mais diversos aspectos do fenómeno fascista, a questão feminina seja escassamente referenciada. Cf. Aristotle A. Kallis (2003), *The Fascism Reader*. London/New York: Routledge; nesta obra apenas um dos 47 textos recolhidos se dedica à abordagem desta questão.

Antes de mais, a especificidade da relação do fascismo italiano, não só como movimento político mas como regime, resulta do facto de essa relação ter sido estabelecida ao longo da mesma década que marcou, no imaginário contemporâneo, uma época áurea da emancipação feminina ou, no mínimo, de transformação de alguns costumes e hábitos sociais e da visibilidade da mulher na sociedade. Ou seja, o fascismo italiano instalou-se no poder ao longo dos chamados “loucos anos 20”, enquanto que a generalidade dos regimes ditatoriais desse período se instalaram no poder apenas nos anos 30, já no rescaldo da crise de 1929, quando todo o movimento de renovação cultural e o ambiente social de euforia experimentavam um fortíssimo refluxo.

Victoria de Grazia, entre outros autores, chega mesmo a afirmar que as posições do fascismo italiano sobre a questão feminina não foram todas específicas, não estando muito distantes de atitudes, políticas e tendências que caracterizaram muitos estados não-autoritários, pelo que o seu estudo deve ser feito num quadro mais alargado do que apenas o dos regimes ditatoriais⁴⁸⁸. De qualquer forma, pode detectar-se nas políticas desenvolvidas por Mussolini em relação às mulheres um evidente ressentimento contra as mudanças em decurso no mundo do pós-guerra, em especial relativamente às que reclamavam para a mulher uma maior capacidade de intervenção na vida política, fruto das conquistas alcançadas durante o período da guerra no mundo do trabalho e desde o século XIX na área da Educação.

No entanto, também são perceptíveis diferenças entre a forma como em Itália se tentou, desde o início dos anos 20, condicionar e enquadrar a população feminina no âmbito do apoio ao regime, e a forma como as sociedades liberais ocidentais reagiram ao mesmo problema, através da concessão de direitos mais ou menos alargados de sufrágio e da redefinição do papel feminino na sociedade, que já não era apenas como esposa e mãe, mas igualmente como cidadãs, trabalhadoras e consumidoras. Ou seja, enquanto os regimes liberais, pela sua própria natureza adaptativa, com maiores ou menores resistências, à mudança, enveredaram por uma fórmula moderadamente reformista, o regime fascista italiano procurou, embora em contradição com a sua retórica revolucionária, travar essa mudança e promover o regresso a um modelo tradicional dos papéis sexuais na sociedade.

Foi perante o que era considerado o “problema demográfico” causado tanto pelo morticínio da guerra como pelo declínio das taxas de fertilidade, que se encontraram as maiores clivagens entre as políticas desenvolvidas pelos regimes autoritários e os liberais: enquanto os

⁴⁸⁸ Victoria de Grazia (1992), *How Fascism Ruled Women: Italy, 1922-1945*. Berkeley: University of California Press, p. 2. A sua posição é partilhada por exemplo por Perry Wilson (2003), “Italy” in Kevin Passmore, ed. (2003), *Women, Gender and Fascism in Europe, 1919-1945*. Manchester, Manchester University Press, p. 11.

primeiros, com o italiano a tomar precedência, procuraram estimular a fertilidade com base num discurso que exaltava as qualidades femininas tradicionais associadas à maternidade e à esfera doméstica, no caso dos segundos, com destaque para casos como o sueco, lançaram-se as bases, ou aprofundaram-se quando já existiam, de um sistema de segurança social que visava dar maior segurança às mães trabalhadoras.

Como de Grazia destaca, a opção fascista foi pelo incentivo à quantidade em detrimento da qualidade⁴⁸⁹; o Estado procurou obrigar, em vez de incentivar, as mulheres a aumentarem o seu número de filhos. Em vez de políticas de protecção social, o fascismo reforçou a autoridade masculina na família e os mecanismos de controlo do comportamento das mulheres por parte do Estado, banindo o aborto, a divulgação de métodos anticoncepcionais ou qualquer tipo de educação sexual. De certa forma, Mussolini promoveu a “nacionalização” das mulheres em nome do interesse nacional. Enquanto algures se experimentava a via da inclusão da população feminina na vida pública e no exercício da cidadania, através do alargamento dos seus direitos (o que não aconteceu apenas nas sociedades democráticas, como se verá no caso do Estado Novo), a opção fascista foi exactamente no sentido contrário, no de reconduzir a mulher a um estatuto de completa inferioridade perante o poder masculino, recusando-lhe qualquer tipo de autonomia.

« (...) a “nacionalização” das mulheres em Itália ocorreu em termos autoritários e não liberais.. O Fascismo tomou como axioma que mulheres e homens eram diferentes por natureza. O Governo aproveitou politicamente esta diferença em favor dos homens e fez isso a pedra de toque de um novo e compreensivo sistema especialmente repressivo para a definição da cidadania feminina, para a governação da sexualidade das mulheres, para os salários laborais e para a participação social.»⁴⁹⁰

Tudo o que se relacionava com as mulheres passou a ser considerado em função do interesse do Estado e das estratégias do regime autoritário em matéria de construção nacional.

Essa acção não foi, contudo, encetada logo que Mussolini chegou ao poder, pois outras questões políticas eram prioritárias, assim como os equilíbrios e compromissos a estabelecer com outras forças políticas ainda eram necessários para assegurar que os fascistas iriam conseguir reter o poder nas suas mãos. Em 1923 são tomadas as primeiras medidas, mas são fundamentalmente motivadas por questões morais com a regulamentação do exercício da prostituição e a sua rigorosa fiscalização pelas autoridades policiais e sanitárias. Apenas em

⁴⁸⁹ De Grazia (1992), p. 5.

⁴⁹⁰ Idem, *ibidem*, p. 7.

1925 que é criada a Obra Nacional para a Maternidade e Infância (OMNI) e em 1927 que é lançada uma campanha alargada para aumentar o número de nascimentos⁴⁹¹.

Outro tipo de medidas, de carácter mais político e no sentido das mulheres serem mobilizadas para outras tarefas ao serviço do Estado fascista, só acontecem em meados dos anos 30 e claramente sob influência da evolução verificada na Alemanha e quando a Itália se envolve num processo de militarização da sua sociedade. As leis contra a miscigenação, a perseguição de não-arianos, a limitação dos direitos laborais das mulheres e a criação de organizações de enquadramento das massas femininas são fenómenos quase todos posteriores a 1935. Entre o final dos anos 20 e o início da década seguinte dão-se os primeiros passos no sentido de uma incorporação formal das *fasci femminili* na hierarquia do PNF e é só a partir de 1930 que o já existente *Giornale della donna* passa a ser apoiado como a publicação oficial destinada a promover uma educação social feminina. Em termos de recrutamento feminino, as organizações fascistas só começam a mobilizar um número de membros relevante cerca de 1934, crescendo depois esse valor à medida que o Partido Nacional Fascista consegue ir dominando por completo o aparelho de Estado e afastando progressivamente as forças políticas a que se tinha aliado inicialmente.

No caso alemão, desde o trabalho pioneiro de Claudia Koonz que se tem a percepção de não terem sido as mulheres meros acessórios decorativos na política do regime nazi. Ao contrário de algumas leituras que apontavam para uma inteira submissão feminina no contexto da ideologia e da prática política do nazismo, a autora conseguiu demonstrar a capacidade de intervenção feminina na definição de alguns aspectos da sua política, nomeadamente os de natureza social, utilizando em seu favor a idealização da maternidade, da procriação e de um conceito de família colocado ao serviço da raça e assim conseguindo alguma margem de poder, exercido principalmente a partir da organização das mulheres nazis, a NSF criada em 1931 chefiada desde 1934 pela *Reichsfrauenführerin* Gertrud Scholtz-Klink⁴⁹². Esta autora defende mesmo que, mais do que meras assistente passivas ao que se desenrolava na sociedade, em especial no que se refere à supressão de direitos e perseguição dos que eram apontados como inimigos do regime (judeus, socialistas, opositores religiosos, “degenerados”), muitas mulheres abraçaram o nazismo e os seus ideais de forma activa, colaborando decisivamente no clima de repressão e raiva que caracterizou a Alemanha

⁴⁹¹ Mesmo se a designação da OMNI parece ter algumas ressonâncias próximas da OMEN do Estado Novo, veremos que existem diferenças assinaláveis nos seus objectivos e acção, principalmente porque em Portugal o problema “demográfico” não se colocava e as preocupações com a miscigenação e pureza rática estavam longe de ser estruturantes na ideologia do regime.

⁴⁹² Claudia Koonz (1989), *Les Mères-Patrie du III^e Reich – Les Femmes et le Nazisme*. s/l: Lieu Commun, p. 37.

hitleriana⁴⁹³. Mais do que serem apenas um outro objecto de opressão, as mulheres (ou parte delas) começaram a surgir como portadoras de uma acção própria, de uma agência ao serviço do próprio regime⁴⁹⁴, o que está longe de ser aceite como um ponto de vista pacífico, pois há quem prefira destacar o menor peso feminino no eleitorado nazi do que no dos restantes partidos da república de Weimar⁴⁹⁵.

Aliás, na Alemanha nazi, a relação do regime com a questão feminina é, para vários autores, muito marcada pela própria natureza da relação do líder com as mulheres, a qual nem sempre é interpretada da mesma forma, embora não de modos necessariamente incompatíveis. Há desde quem sugira ou afirme que Hitler padeceria de problemas de relacionamento de índole mais ou menos patológica com o sexo feminino⁴⁹⁶, o que explicaria uma subalternização obsessiva das mulheres no regime, até quem destaque e demonstre o fascínio que exercia sobre as mulheres que o rodeavam⁴⁹⁷, de quem conseguia uma adesão fácil aos seus ideais e com quem conseguia mesmo manter uma relação de trabalho duradoura, sendo o exemplo mais evidente o da cineasta Leni Riefenstahl⁴⁹⁸.

De qualquer modo, a visão mais aceite é a de que, mesmo quando ocuparam posições de relevo na ascensão ao poder do Partido Nazi, quando o regime se foi instalando, as mulheres foram sendo afastadas de posições de relevo e a sua acção política muito circunscrita⁴⁹⁹, destinando-se-lhes o domínio familiar e da reprodução da raça ariana de acordo com uma política fortemente natalista. Neste contexto, a NSF acabaria por integrar-se na mais vasta *Deutsches Frauenwerk* (DFW) também dirigida por Scholtz-Klink, organização estatal não directamente dependente do Partido Nazi que tinha a função de coordenar todas as organizações femininas existentes no Reich, sendo que a sua integração era feita de forma colectiva e não resultava de adesões individuais. De acordo com os dados disponíveis, apenas 10% das mulheres da NSF eram filiadas no Partido Nazi em 1935 e a proporção seria ainda menor no final dos anos 30 entre aquelas que faziam parte da DFW⁵⁰⁰. Gisela Bock parece oscilar entre a constatação do envolvimento de um número importante de mulheres em actividades relacionadas com a implementação da política de “higiene racial” do regime nazi e a sua aparente falta de consciência plena dessa sua participação. Por outro lado, sublinha-se

⁴⁹³ Idem, p. 46.

⁴⁹⁴ Kirsten Heinshn (2003), “Germany” in Kevin Passmore (2003), p. 33.

⁴⁹⁵ Gisela Bock (1992), “Le Nazisme – Politiques sexuées et vies de femmes en Allemagne » in *Histoire des Femmes en Occident*. Paris: Plon, vol. 5, pp. 162-163.

⁴⁹⁶ Douglas Bottin e Ian Sayer (2004), *Hitler and Women*, London: Constable and Robinson.

⁴⁹⁷ Cate Haste (2001), *Nazi Women*, London Channel 4 Books.

⁴⁹⁸ Rainer Rother (2003), *Leni Riefenstahl*. London/New York: Continuum International Publishing Group.

⁴⁹⁹ Anderson e Zinsser (1988), vol. 2, p. 303.

⁵⁰⁰ Bock (1992), p. 163.

que a própria hierarquia nacional da NSF tinha menor poder sobre as suas aderentes do que os líderes políticos locais do Partido Nazi⁵⁰¹ o que demonstra a extrema falta de autonomia das organizações femininas.

Outra aparente contradição verificava-se na existência de uma ideologia que exaltava o papel maternal e familiar da Mulher, que devia restringir-se preferencialmente às questões da esfera doméstica e, por outro, num esforço mobilizador das mulheres para actividades públicas de propaganda e para manifestações de apoio ao regime. Para além disso, e tomando como base os indicadores disponíveis sobre a população activa⁵⁰², não parece confirmar-se a existência de um significativo movimento de retracção da presença feminina no mercado de trabalho, mesmo antes das contingências decorrentes do início da Segunda Guerra Mundial.

Todas estas aparentes contradições ou, no mínimo, ambivalências parecem confirmar a tese de que a política nazi, neste aspecto particular, não tinha directrizes claramente definidas e respondia de forma *ad hoc*⁵⁰³ aos interesses e necessidade de cada momento, o que parece tornar mais adequada uma atitude analítica aberta a considerar que o regime nazi se caracterizou, nesta matéria, tanto por tentativas de corte com o passado como pela continuidade de tendências anteriores.

O caso de Espanha representa uma outra situação singular, em virtude de ter experimentado não um período de regime ditatorial mas dois, intercalados por uma experiência de governação de tipo parlamentar com predominância de forças políticas de matriz marxista. O primeiro período ditatorial, protagonizado pelo general Miguel Primo de Rivera, seria praticamente coincidente com a fase inicial do regime fascista italiano e, talvez em virtude dessa mesma precocidade, é de difícil caracterização ou integração nos movimentos “fascistas” da época pois resulta de um golpe militar e não de uma movimentação protagonizada por uma qualquer organização política⁵⁰⁴. Para além disso, a sua orientação para uma regeneração da Nação acabaria por ter o seu maior sucesso, apesar da estreiteza da cronologia, na área económica que alguns autores chegam a caracterizar como sendo de «sete anos de abundância bíblica»⁵⁰⁵.

De algum modo, a ditadura de Primo de Rivera tem algo mais a ver, na origem, com a instauração da Ditadura Militar em Portugal, e na forma muito personalizada da solução

⁵⁰¹ Idem, p. 165.

⁵⁰² Idem, pp. 151-152.

⁵⁰³ Heinsohn (2003), p. 52.

⁵⁰⁴ Martin Blinkhorn (1990), “Conservatism, traditionalism and fascism in Spain, 1898.1937” in *Fascists and Conservatives*, p. 123.

⁵⁰⁵ Fernando Garcia de Cortázar e José Manuel González Vesga (1997), *História de Espanha – Uma Breve Retospectiva*. Lisboa: Presença, p. 406.

governativa, com outra experiência política portuguesa, o Sidonismo. O carácter atípico do período vivido em Espanha entre 1923-30 já foi sublinhado e isso mesmo se reflecte na forma como é difícil encontrar um padrão na atitude para com as mulheres ou mesmo uma política específica direccionada para esse sector da população.

Também no caso do Franquismo a cronologia, a par das suas condições de conquista do poder e das características culturais e religiosas específicas do país, tem um papel muito importante na forma como se estabeleceu a relação entre a organização política de apoio ao movimento nacionalista (a Falange Española) e a população feminina. Num primeiro momento, ainda antes da Guerra Civil, seria criada a Sección Femenina por pressão de um grupo de jovens apoiantes falangistas encabeçadas por Pilar Primo de Rivera, filha do ditador, mesmo se o seu papel seria sempre subalternizado e considerado meramente auxiliar da estrutura (completamente masculina) da Falange. Em seguida, entre 1936 e 1939, durante a Guerra Civil, o envolvimento feminino seria no sentido do apoio no esforço bélico, embora algumas figuras se destacassem por uma acção mais directa nas actividades militares e acabassem mesmo por morrer e tornar-se figuras posteriormente exaltadas pelo regime franquista, como seriam os casos de María Paz Unciti e Cármen Tronchoni⁵⁰⁶.

Em muitos aspectos, as diferenças em relação ao que se passava no campo republicano contrário não eram particularmente sensíveis, mesmo se a influência do movimento anarquista tinha feito com que o Governo da Frente Popular tenha sido pioneiro ao incluir uma mulher no executivo (Federica Montseny, Ministra da Saúde e Assistência Social em 1936-37) e o envolvimento político das organizações femininas antifascistas tenha sido muito activo⁵⁰⁷.

Quando as forças nacionalistas tomam o poder, já se está em 1939 e a consolidação do regime franquista decorre já durante a Segunda Guerra Mundial, quando a influência fascista e nazi na Europa entrará em decadência. Isso e a matriz profundamente católica das forças apoiantes do franquismo, fariam com que prevalecesse uma visão tradicionalista do papel da mulher na sociedade e na família, com realce para os papéis domésticos mas também para a função assistencial, um pouco como aconteceria em Portugal⁵⁰⁸. Isso não impediria, no entanto, que durante a fase inicial do franquismo, a Sección Femenina da Falange fosse das mais entusiásticas organizações a manifestar publicamente o seu apoio ao regime⁵⁰⁹.

⁵⁰⁶ Mary Vincent (2003), "Spain" in Passmore (2003), p. 210.

⁵⁰⁷ Mary Nash (1999), *Rojas: Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*. Madrid: Taurus, pp. 111ss.

⁵⁰⁸ Sobre a evolução da situação da mulher no franquismo ver M. P. Pando Ballesteros (2001), "Relaciones de Género, Familia y Trabajo em el Mesofranquismo" in *Faces de Eva*, nº 5; pp. 25-52.

⁵⁰⁹ Vincent (2003), pp. 211-212.

Quanto aos regimes ditatoriais que se instalaram no poder nos anos 20 e 30, quase todos localizados na Europa Central e de Leste, cada um acabou por revestir-se de características específicas de acordo com as circunstâncias particulares de cada realidade nacional, mesmo se a coincidência no tempo e algum mimetismo na coreografia das manifestações públicas de mobilização da população dão a sensação de uma vaga com muito em comum. De algum modo, o que todos estes regimes tinham em comum era mais aquilo a que se opunham – a sociedade liberal, capitalista e parlamentar – do que as propostas que faziam ou as soluções que preconizavam para a tomada ou exercício do poder político.

A forma de tomada de poder (golpe militar, eleições ou manifestações de massas), a cronologia do acesso ao poder (no imediato pós-guerra ou apenas no contexto da crise económica dos anos 30) e as tradições culturais de cada região (religiosidade, heterogeneidade étnica, ancestralidade histórica de um Estado-Nação, grau de desenvolvimento industrial e urbano), eram apenas as principais variáveis que impediam que as soluções ditatoriais nacionais fossem similares, levando-as a espalharem-se como já se viu de um conservadorismo católico a um radicalismo revolucionário, e o mesmo se passa quanto à tentativa de encontrar um verdadeiro denominador comum na atitude de movimentos e regimes de matriz autoritária em relação à população feminina.

Veja-se o caso da Hungria, “nação” multicultural e com diversas minorias étnicas, nascida da desagregação do Império Austro-Húngaro, que seria das primeiras onde surgiram propostas para o alargamento do sufrágio às mulheres, mas em que todo o processo seria obstruído não por um movimento anti-feminista, mas sim pelos receios de diversos sectores políticos quanto aos efeitos que isso teria em termos de peso eleitoral das minorias “não-húngaras” no corpo eleitoral⁵¹⁰. Já na Roménia, país ainda extremamente ruralizado neste período, a participação feminina em organizações políticas como a Legião ou a Guarda de Ferro permaneceria marginal, fazendo-se sentir principalmente em organizações ligadas à Igreja Ortodoxa como a SONFR (Sociedade Ortodoxa Nacional das Mulheres Romanas).

Também nos países ocidentais onde a deriva “fascista” não chegou a ter capacidade de tomar o poder, como na Grã-Bretanha, ou onde isso só aconteceu sob o protectorado alemão, caso da França, os movimentos políticos da direita radical tiveram comportamentos diferentes em relação às mulheres e diferentes níveis de adesão conforme a própria tradição de envolvimento político de maiores ou menores parcelas da população feminina e o grau de pulverização do espectro político à direita dos partidos conservadores liberais. Na Grã-

⁵¹⁰ Maria M. Kovács (2003), in Passmore (2003), pp. 81ss.

Bretanha, a longa tradição de activismo político feminino, teria o seu contraponto na presença numerosa de mulheres como membros e mesmo dirigentes de organização explicitamente fascistas como os Fascistas Britânicos nos anos 20 ou a União dos Fascistas Britânicos nos anos 30. Em França, a maioria das organizações que surgem nesta área do espectro político (da *Solidarité Française* de François Coty à *Croix de Feu* do coronel François de la Rocque), têm as suas ligações e ramificações ou secções femininas, assim como surgem organizações especificamente femininas como as Jovens Patriotas de Marie-Thérèse Moureau, todas com uma matriz ideológica mais conservadora e tradicionalista do que revolucionária. Um aspecto curioso é o de Antoine Réquier, fundador em 1924 da *Légion*, que nos seus escritos tende a emascular os seus adversários políticos de esquerda, apresentando-os como efeminados por oposição aos “verdadeiros homens” que pretendiam a salvação da Nação⁵¹¹.

Em suma, e para não prolongar excessivamente esta digressão, poderá afirmar-se que não existe uma fórmula ideológica única em relação à “questão feminina” nos movimentos “fascistas” que a partir do final da Primeira Guerra Mundial parecem multiplicar-se na Europa. Os traços que de algum modo podem considerar-se mais consensuais passam pela apresentação do Homem como principal agente político na sociedade e detentor de autoridade sobre a Família, e por extensão sobre a Mulher, assim como pela necessidade de a mulheres agirem em conformidade com os interesses superiores da Nação. Nos países mais atingidos pela quebra demográfica causada pela guerra, com destaque para os de matriz religiosa católica, desenvolve-se uma ideologia natalista que irá traduzir-se no reforço de uma concepção tradicional da Mulher como Mãe. Em outros, essa concepção é mais matizada e pode surgir associada à promoção do papel assistencial feminino. Mesmo nos casos em que a deriva autoritária e nacionalista culmina em políticas militaristas e imperialistas (Alemanha, Itália), a mobilização das mulheres assume contornos diferentes, com um papel muito mais activo da população feminina alemã no esforço de guerra, enquanto no caso das mulheres italianas é sublinhada a necessidade de manterem a estabilidade e unidade do lar familiar.

Quanto à análise do caso português, há que reconhecer que até ao momento a questão da política feminina do Estado Novo foi objecto de um tratamento relativamente limitado e raramente feito de forma comparativa⁵¹². Por isso, continua muito por conhecer e por

⁵¹¹ Cheryl Koos e Daniella Sarnoff (2003) in *ibidem*, p. 171.

⁵¹² Anne Cova (1997); “O Salazarismo e as Mulheres: uma abordagem comparativa” in *Penélope*, n. 17, pp. 71-94. Por exemplo, na sua obra sobre a *História das Organizações Femininas no Estado Novo* (Lisboa: Círculo de Leitores, 2000), Irene Pimentel dedica umas curtas 5 páginas ao que é uma mera descrição das organizações femininas alemãs, italianas e espanholas e apenas 2 páginas aos “modelos estrangeiros” da lusa OMEN (pp. 140-146), o que é manifestamente insuficiente para devida compreensão do que era comum ou diverso entre todas estas organizações.

interpretar relativamente ao papel desempenhado pelas mulheres no funcionamento do regime, comparativamente a outras experiências ditatoriais europeias do mesmo período, para além das considerações algo generalistas baseadas quase exclusivamente no discurso oficial do regime.

É tido como consensual que existem algumas similaridades entre o que se passou em Portugal e as soluções ensaiadas em outras paragens na forma como o regime procurou enquadrar as mulheres no aparato organizacional do Estado, sendo esse o caso da muito sublinhada criação da Mocidade Portuguesa Feminina ou mesmo da Obra das Mães pela Educação Nacional no biénio de 1936-37. No entanto, existem diferenças igualmente evidentes e que estão longe de ser de menor importância, desde o contexto específico de um país que não vai atravessar uma experiência de conflito bélico até à distensão cronológica dessa relação que vai perdurar várias décadas, ao contrário do que se passou com a generalidade dos outros regimes ditatoriais da Europa Ocidental e Central.

Antes de mais há que distinguir claramente o pouco que se passou nesta matéria durante a Ditadura Militar e o que se passou posteriormente com o Estado Novo, em particular a partir da segunda metade dos anos 30. A visão mais comum é a que aponta para o retorno, com a Ditadura Militar e muito em especial com o Estado Novo, a uma ideologia conservadora, tradicionalista e que teria incitado fortemente a ao regresso feminino ao lar e a um universo doméstico de que se teria afastado durante o período anterior.

Esta visão, por demais repetida e conseqüentemente assumida como globalmente válida do ponto de vista da produção discursiva dominante do regime, carece, porém, de alguma demonstração em pelo menos dois ou três aspectos fundamentais: antes de mais, será que se pode identificar durante a Ditadura Militar algo como um qualquer tipo de política específica relativa à população feminina, para além de algumas manifestações públicas de alguns apoiantes da nova situação política? Por outro lado, será que anteriormente alguma vez o discurso dominante deixara de ser tradicionalista e conservador em relação ao comportamento tido como próprio e mais aceitável por parte das mulheres? E, em caso mesmo que só parcialmente afirmativo, até que ponto esse discurso teria conseguido ter reflexos no quotidiano concreto das generalidades das mulheres? E em seguida até que ponto esse retorno da mulher ao lar e à esfera doméstica, no âmbito do próprio Estado Novo, terá correspondido efectivamente a uma prática ou seria apenas uma idealização que o regime procurara divulgar como parte integrante da sua matriz ideológica, mas a que o quotidiano resistira com sucesso? À primeira interrogação a resposta é simples, pois a Ditadura Militar consumiu-se numa constante indefinição quanto ao rumo a tomar em diversas questões sociais, resultado da

heterogeneidade ideológica da coligação ocasional de forças que a sustentavam, apenas sendo possível individualizar a famosa “ditadura do orçamento” a partir da chegada de Salazar á pasta das Finanças.

Quanto á segunda questão, também é por demais evidente que nunca o discurso oficial do regime republicano postulou um novo papel para a Mulher na sociedade que não passasse fundamentalmente pelo seu contributo para a família. Confundir os arremedos nacionais em torno de uma “Nova Mulher” nos anos 20, protagonizados por figuras como António Ferro que viria a ser um dilecto apoiante do Estado Novo, com uma mudança na atitude do poder político em relação ao papel feminino na sociedade é um equívoco desnecessário. As únicas verdadeiras diferenças que se poderão encontrar ao longo do primeiro terço do século XX nesta matéria são apenas de tom e as transformações que se verificam surgem essencialmente nas práticas do quotidiano que, em particular nos ambientes urbanos, as mulheres vão ganhando uma crescente visibilidade em funções e profissões que antes lhes estavam vedadas ou que surgem de novo no mundo do trabalho.

Por fim, à última destas questões, relativa aos efeitos do reforço do discurso dominante sobre a necessidade de um retorno das mulheres aos lares, a resposta é mais complexa pois os indicadores são díspares e não permitem uma resposta fácil e linear. É verdade que de acordo com alguns dados, se verifica uma retracção da presença feminina, por exemplo, no mercado de trabalho mas, por outro lado, parece ser reconhecido uma certa ocultação da mão de obra feminina, desaparecida dos trabalhadores efectivos, mas real em termos propriamente laborais, surgindo em categorias estatísticas como a dos «membros da família auxiliando o respectivo chefe» nos dados do censo de 1930 e que, quando tidas em conta, provocam brutais distorções na análise dos dados⁵¹³.

Ainda a propósito da eficácia de um reposicionamento da mulher no lar e na sociedade, um aspecto que não deve ser descurado, ou que pelo menos não deve ser remetido para uma análise comodamente repetida ao longo das últimas décadas, passa pela forma muito particular como o Estado Novo parece confiar mais nas mulheres do que o regime republicano, acabando por conceder-lhes alguns direitos que antes eram impensáveis como a elegibilidade para o Parlamento, não passa necessariamente pelo recorrente argumento que sublinha o “conservadorismo” feminino e o seu maior apego às tradições e à Igreja, mas antes pelo que seriam os aspectos idiossincráticos da personalidade de Salazar que, tal como com

⁵¹³ A esse respeito, consultar Baptista (1999) e os dados apresentados e analisados em todo o capítulo 2.

Mussolini ou Hitler, ajudaram em muito a modelar a relação de um regime fortemente personalizado com a população feminina.

A *persona* austera, de postura cuidadosa e conscientemente ascética, evocando uma atitude sacerdotal, de Salazar é vincadamente diferente das personalidades públicas, e privadas, da de outros ditadores que oscilavam entre o assumido e extrovertido machismo misógino de Mussolini e o ambíguo carisma de Hitler sobre as mulheres, que diversos autores analisam de forma muito contraditória.

Salazar não pretende ser encarado como o potencial amante ou o distante objecto de devoção, mas sim o conselheiro compreensivo, o companheiro que ajuda a encontrar o caminho certo, o homem de confiança em quem as mulheres de bem podem depositar uma incondicional confiança, pois ele é alguém que partilha das preocupações e aspirações, equilíbrio social, bem-estar familiar e paz geral, geralmente associadas ao universo feminino⁵¹⁴. Em muitos momentos, Salazar apresenta-se relativamente a Portugal com as qualidades tradicionais próprias de uma dona de casa que apenas pretende colocar ordem num lar desavindo e ameaçado de ruptura. A já não recente qualificação de Salazar não como um economista de valor mas como mero contabilista preocupado com as colunas do “deve/haver”, um político obcecado com a poupança e com a contenção dos gastos, remete exactamente para um imaginário mais de domesticidade do que de razão de Estado.

Por isso remeter apenas para a sua «proverbial argúcia de que era dotado» que lhe permitira «reparar no apoio que poderia obter daquelas mesmas mulheres a quem a República temeu reconhecer o direito de voto por estarem sob a influência do clero e das tradições»⁵¹⁵ é encurtar muito a perspectiva de análise e condicioná-la aos lugares-comuns instalados. Se a propaganda republicana conseguira criar desde finais do século XIX em seu torno um clima favorável à difusão de ideais feministas, tanto que diversas organizações femininas (e feministas) eram claramente aliadas do projecto de reforma republicana da sociedade, não se compreende que, depois, enquanto regime, a República não tentasse capitalizar em seu favor tudo isso, apesar de algumas tentativas nesse sentido, tendo deixado o caminho aberto a

⁵¹⁴ Seria interessante explorar a forma como Salazar se posiciona de forma moldável conforme os diferentes públicos a que se dirige, adaptando-se às necessidades específicas de cada auditório, mesmo se mantendo uma coerência basilar de princípios. Contrariamente a outros ditadores, a personalidade de Salazar é menos monolítica na forma como se apresenta, sendo minha opinião que grande parte do seu sucesso e da sua longevidade política derivam exactamente dessa sua capacidade ou estratégia de se posicionar de uma forma móvel, mesmo se em torno de um centro imutável. As teses sobre a rigidez da personalidade de Salazar tendem a esquecer a capacidade salazarista de apaziguar facções de muito diversa origem e deixarem-se marcar em excesso pelos seus últimos anos no poder, quando realmente se verifica um enquistamento do seu pensamento em torno de uma fórmula que funcionara décadas antes.

⁵¹⁵ Maria Reynolds de Souza (2006), *A Concessão do Voto às Portuguesas: Breve Apontamento*. Lisboa: C.I.D.M., p. 38.

Salazar para o fazer quando a solução de conceder o voto (mesmo que com restrições) às mulheres logo em Maio de 1931 poderia ser vista mais como uma concessão à ala modernista da ditadura do que à maioritária facção conservadora.

Para além disso, a capacidade feminina de eleger seria alargada à elegibilidade para os órgãos mais importantes do regime em 1934 (decreto nº 24.631 de 6 de Novembro), o que se verificaria no acto eleitoral do mês seguinte para a Assembleia Nacional, com a eleição de três deputadas. Poder-se-á sempre afirmar que esta estratégia de concessão do direito de voto às mulheres foi feita com base num calculismo político perverso e num claro desejo de instrumentalização dos efeitos da medida, mas isso não invalida o facto de ter sido aberta uma porta antes encerrada com várias chaves, e de nunca mais ela ter voltado a ser fechada.

Aspecto igualmente importante e relevante para o tema que aqui nos ocupa, a concessão de voto tem como condição necessária a obtenção de um determinado nível de qualificação académica, no caso a instrução secundária (ou superior). Significa isto que, e este não é algo que veja como um pormenor mas sim como algo muito importante para o progresso das conquistas femininas na área da vida pública e da conquista de uma cidadania plena, o caminho apontado para a obtenção dos direitos femininos pela Mulher é a Educação. Embora possamos inverter, sem grande esforço, a lógica do argumento aqui usado, é que a Educação abre o caminho para uma Cidadania plena e não o contrário.

Pouco tempo depois, e acompanhando o momento-forte da implementação do Estado Novo no terreno, para além dos voluntarismos legislativos ou da vontade expressa dos dirigentes do novo regime, em meados dos anos 30 são criadas diversas organizações para servirem de base política legitimadora da nova situação (a União Nacional), para combaterem os seus adversários de forma sistemática (Legião Portuguesa) e para o enquadramento de largos sectores da população desde a idade escolar no espírito nacionalista (Mocidade Portuguesa).

É nesse contexto que surgirão as duas grandes organizações que marcarão a relação institucional do Estado Novo com as mulheres e que funcionarão como estruturas de enquadramento da população feminina ao serviço dos interesses superiores do Estado e da Nação: a Obra das Mães pela Educação Nacional e a Mocidade Portuguesa Feminina, não são por acaso criadas sob a tutela do Ministério da Educação Nacional.

Se a Mocidade Portuguesa Feminina é uma organização mais fácil de catalogar e assimilar a outras congéneres internacionais, suas contemporâneas, a O.M.E.N. representa aquilo que considero ser a essência fundamental do papel reservado às mulheres pelo Estado Novo e, muito em especial, pelo seu líder Salazar. As mulheres são, ou devem ser, antes de mais, mães e a sua função primordial é educativa, verificando-se depois, numa leitura mais aprofundada,

que essa função não é pensada nos moldes republicanos de difusora da instrução pública, mas principalmente em termos assistenciais, de acordo com os ideais católicos tradicionais e seguindo principalmente modelos como o belga e francês nesta matéria⁵¹⁶, embora tendo sempre como preocupação primeira (e última) a promoção do ideal nacionalista.

De acordo com o artigo 1º dos Estatutos *da Obra das Mães pela Educação Nacional*, publicados em 15 de Agosto de 1936 (decreto nº 28.893), esta era uma organização que sob o patrocínio do Ministério da Educação Nacional se destinava «a estimular a acção educativa da família e a assegurar a cooperação entre esta e a escola», mas veremos que com o tempo entre os seus onze fins explicitamente declarados que iam da difusão «das noções fundamentais de higiene e puericultura» à defesa dos «bons costumes, designadamente no que diz respeito ao vestuário, à leitura e aos divertimentos», passando por «dar ao professor uma cooperação efectiva na educação moral e cívica dos alunos», predominariam ao nível prático, as actividades mais viradas para prestar «aos filhos dos pobres a assistência necessária para que possam cumprir a obrigação de frequentar a escola» ou para «contribuir por todas as formas para a plena realização da educação nacionalista da juventude portuguesa»⁵¹⁷.

A O.M.E.N. era apresentada como uma organização que mediatizava a relação entre o Estado e a Sociedade, assim se percebendo a preocupação em explicitar o seu papel junto das autoridades administrativas e pedagógicas ao nível municipal e a sua colaboração na organização de Casas do Povo ou de Pescadores.

A realidade social que então era percebida pelos sectores mais tradicionalistas do regime apresentava-se como negativa, prejudicial, contrária à natureza feminina. Assim o escreve a Condessa de Rilvas, ao apresentar as orientações e fins da organização de que seria a primeira presidente.

«Actualmente a mulher procura mais do que nunca o trabalho extradoméstico.

As causas são numerosas: insuficiência de salários, viuvez com encargos de família, abandono, etc.; mas há também, e mais do que se pensa, a atracção para uma vida mais livre, mais independente dos deveres austeros.

A mulher afasta-se desses deveres porque outras tendências e outras atracções emotivas substituíram o seu culto por esses deveres.

Afasta-se deles porque certo descrédito atinge a mulher de lar, honrada, séria e casta, ridicularizando-a; afasta-se porque enganada por um falso feminismo, julga assim conquistar uma personalidade que a iguala ao homem; mas, sobretudo, afasta-se desses deveres porque já não está à altura do trabalho maternal, porque tudo ou quase tudo lhe falta para cumprir a sua verdadeira missão feminina.

⁵¹⁶ Irene Pimentel (2000), pp. 144-145.

⁵¹⁷ *Diário do Governo* nº 191, I série, 15 de Agosto de 1936, pp. 981-982.

Ignorância e tédio vão a par.

Portanto, impõe-se a educação familiar na Mocidade e a reeducação da mulher. E não se julgue que, dizendo isto, penso unicamente na família do povo; não: todas as classes da sociedade sofrem do mesmo mal, da mais alta à mais baixa.»⁵¹⁸

Aliás, de certo modo as classes “baixas” eram as mais inocentes neste processo, muitas vezes impelidas pela necessidade para o trabalho feminino fora do lar, enquanto em outros estratos sociais eram as aspirações à tal “independência” pessoal que explicavam a opção por modelos de vida alternativos e pouco consentâneos com as “boas” tradições que se pretendiam recuperar através da (re)educação feminina.

No caso da Mocidade Portuguesa Feminina, parece notar-se uma diferença de tom no discurso legislativo, que a apresenta como uma organização com objectivos bem menos abrangentes e com uma área de acção mais específica junto da juventude, mesmo se entre as figuras apresentadas como modelares e patronas se conjuga o espírito nacionalista (ancorado em Filipa de Lencastre, mãe da “Ínclita Geração”) com a já referida vocação para a acção assistencial (personificada em D. Leonor, fundadora das Misericórdias).

Aliás toda a relação do Estado Novo com a mulher, desde os seus primórdios, é caracterizada por diversas dualidades que não se resumem à conjugação do papel de mãe carinhosa com o de educadora nacionalista, nem como as estilizações modernistas que sobrevivem na estética de representação feminina nos anos 30 ao serviço de ideais tradicionalistas (o que não é exclusivo de Portugal), mas que entram pela necessidade de uma dialéctica entre os fundamentos ideológicos do regime e as condições concretas da sociedade com que se defronta e procura mobilizar.

A Mulher deve estar no Lar como Esposa e Mãe. Mas também na Escola como Professora e Educadora.

Às mulheres deve estar reservada a função de estabilizadora da unidade social fundamental que é a Família. Mas também são elas que têm a obrigação de introduzir nas crianças o amor pela Nação, unidade suprema e aglutinadora de todos os portugueses de aquém e além-mar. E, o que é mais paradoxal, a acção de educar as mulheres para educarem a sociedade cabe a outras mulheres que, para isso, fogem ao estereótipo que pretendem difundir.

⁵¹⁸ Condessa de Rivas (1938), *Orientação e Fins*. Lisboa: Obra das Mães pela Educação Nacional, p. 6.

2. – A EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO FEMININA (1926-1950)

2.1 – A Educação Feminina como Suporte Implícito da Nação

«As grandes transformações que se operaram no mundo nos últimos tempos, e principalmente nos últimos vinte anos, obrigam a encarar o problema da educação da mulher sob um aspecto novo: porque ela sem deixar de ser a mãe, a companheira, a irmã, a filha do homem, e de conservar religiosamente a virtude, a delicadeza, o perfume e a candura que a santificaram aos nossos olhos, e que nunca deve perder, viu-se lançada do lar, quási outrora fechado, no turbilhão da vida, tendo de lutar para viver.»⁵¹⁹

Estas palavras de António Augusto Pires de Lima, então Director-Geral do Ensino Liceal, em 12 de Dezembro de 1934, em alocução proferida no Liceu Maria Amália davam conta da percepção que existia no seio dos responsáveis do recém crismado Estado Novo de que a realidade social, em particular a que se relacionava com a Mulher, já não podia conter-se apenas nas representações idílicas do passado, nem podia satisfazer-se com políticas de restrição absoluta dos direitos e aspirações de boa parte da população feminina.

Apesar de uma ideologia conservadora que postulava, a partir do próprio diploma constitucional, a existência de um modelo tradicional de sociedade baseado em unidades familiares em que o pai tinha o papel de ganha-pão activo, enquanto a mulher era o garante da harmonia doméstica, cuidando do lar e dos filhos, a realidade apresentava condições que implicavam uma maior ou menor adaptação dessa representação idílica.

Antes de mais, as mulheres tinha passado a ocupar alguns lugares no mercado de trabalho que não passavam apenas pelo trabalho braçal e pela repetição de rotinas automáticas e para poderem desempenhar determinadas funções que exigiam um grau mínimo de qualificação, as raparigas começavam a necessitar de completar a escolaridade obrigatória e, em alguns casos, a ir um pouco mais além. Entretanto, e já desde as primeiras décadas de Novecentos a principal profissão com algum destaque na sociedade que mais rapidamente se feminizara fora o exercício do magistério primário. Se durante a República essa evidente feminização ainda coexistira com um domínio masculino ao nível das estruturas associativas e sindicais de classe, no Estado Novo isso tornar-se-ia residual, tanto porque um associativismo de classe independente seria combatido, como porque o novo regime acharia na Mulher o agente privilegiado para a acção doutrinadora do Estado.

⁵¹⁹ António Augusto Pires de Lima (1940), "Dois Temas: Educação Feminina. Portugal e Brasil" in *Liceus de Portugal – Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 1, pp. 15-16.

A partir dos anos 30, em especial a partir da consolidação das novas directrizes para o ensino que arrancam em 1936, o Estado Novo pretende tornar a Escola um dos principais veículos da sua mensagem nacionalista destinada a congregar e enquadrar a população num projecto nacional que sublinha os traços comuns e unificadores da tradição histórica e da identidade cultural da Nação. O fervor nacionalista é mesmo um dos traços constantes entre os diversos movimentos e/ou regimes ditatoriais dos anos 20 a 40 na Europa e Portugal e o Estado Novo não são excepção a esse panorama, antes sendo um dos exemplos mais interessantes dessa união entre um projecto de poder autoritário e um projecto ideológico nacionalista.

Exactamente por ser considerada e assumir-se como a Nação mais antiga da Europa em termos da permanência histórica das suas fronteiras e da relação entre um “povo” e um território, o nacionalismo do Estado Novo terá características específicas e diversas de outros nacionalismos com um menor lastro histórico (casos da Itália e da Alemanha), com uma história nacional traumática, caracterizada por intermitências entre períodos de independência e de submissão a poderes estranhos (Polónia, Sérvia, países bálticos) ou subitamente confrontados com o fim recente de uma realidade imperial (Áustria, Hungria), não esquecendo ainda os casos em que o projecto nacional surge de forma quase artificial sobrepondo-se a identidades culturais regionais prévias (Jugoslávia, Checoslováquia).

O projecto nacionalista português é nos anos 20-30, se assim o quisermos considerar, o que apresenta maior legitimidade e coerência histórica e, por isso mesmo, constitui o factor de mobilização com maior potencial unificador da população por parte de um poder político ainda em afirmação. Por isso mesmo, o valor da Nação Portuguesa, com oito séculos de História, pioneira na expansão europeia, “civilizadora” e “missionária” no Mundo, se tornará a pedra de toque do discurso do regime, na sua propaganda e no seu “projecto educativo” para uma verdadeira «Escola Portuguesa»⁵²⁰.

Nessa *Escola Portuguesa*, entendida principalmente como a Escola Primária, destinada a propagar pelas novas gerações o amor pela Pátria, as mulheres tinham um papel de dupla e fundamental importância. Em primeiro lugar porque, tendo-se tornado esmagadoramente maioritárias na docência era por elas que deveria passar necessariamente o misto de acção educadora e propagandística do regime; em segundo porque, sendo as mulheres enquanto mães as primeiras formadoras das crianças no lar familiar, era indispensável que enquanto

⁵²⁰ Embora o objectivo da obra não passasse aparentemente por aí, não deixa de ser estranho como a teorização desenvolvida por Luís Cunha sobre a forma como o Estado Novo procurou construir (eu preferiria falar em reconstrução da) a identidade nacional esquece o papel da Educação e da Escola Primária em todo esse esforço de inculcação doutrinária e ideológica. Cf. Luís Cunha (2001), *A Nação nas Malhas da sua Identidade: O Estado Novo e a construção da identidade nacional*. Porto: Afrontamento, em especial a conclusão nas pp. 127-132..

alunas recebessem a adequada formação doutrinária, a par dos rudimentos básicos do “ler, escrever e contar” que mais tarde seria necessária para inculcar na sua futura descendência, desde a mais tenra idade, desde o berço se possível, a veneração pelos valores nacionalistas e pela História-Pátria. Neste sentido, a educação feminina era duplamente decisiva para o sucesso do projecto nacionalista do Estado Novo e por isso mesmo se considera aqui que essa mesma educação terá sido a prioridade fundamental, mesmo se não explicitada ou assumida abertamente de tal forma, do nível elementar do sistema educativo do Portugal de Salazar.

«A Educação feminina (...) justifica-se em nome da harmonia social. Se até então nada faz prever que a mulher da classe média trabalhe fora de casa, ou vote, ou queira mesmo fazê-lo, educar os filhos, esses sim, que trabalham e votam, torna conveniente que as mães se eduquem a nível secundário e mesmo universitário. Como consequência, aponta-se à mulher não a educação que deseja para erradicar a sua subordinação mas a que é, em dado momento, a mais indicada para a tranquilidade nacional.»⁵²¹

2.2. – O Ensino Primário e a Importância de uma Alfabetização Elementar .

A situação do analfabetismo feminino no período final da Primeira República continuava a ser grave, mesmo se a situação da escolarização das raparigas em idade escolar começava a dar sinais evidentes de alguma melhoria. Como atrás se foi descrevendo, os progressos verificados na rede escolar do Ensino Primário Oficial acessível às crianças do sexo feminino tinham sido substanciais e gradualmente a disparidade entre a escolarização masculina e feminina tinha-se começado a esbater, embora as alunas ainda representassem pouco mais de 40% das matrículas. Existem mesmo propostas, com diferentes origens, que conseguem manter alguma visibilidade após o golpe de 28 de Maio, justificando a necessidade de promover uma educação profissional das mulheres, com a necessidade de que elas possuam as qualificações indispensáveis para lutarem pelo seu lugar no mercado de trabalho:

«É preciso convencer a mulher que não há profissões estúpidas, que o princípio do saber para a mulher está em ela desejar e querer fazer alguma coisa de digno e de útil, não importa o que seja, contanto que seja honroso e útil. É necessário mais desenvolver, do que encurtar, a cultura especial da mulher, variando infinitamente os ensinamentos profissionais.»⁵²²

⁵²¹ Maria Adília Bento Fonseca Fonseca (1999), *O Lugar do Feminino na Memória da Instituição do Ensino Liceal. Braga – 1930/1947*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Ciências Sociais, Dissertação de Mestrado em História das Instituições e Cultura Moderna e Contemporânea (exemplar policopiado), p. 7.

⁵²² Sílvio Pélico (1927), “A educação profissional das raparigas” in *Revista das Escolas Técnicas*. nº 1, 15 de Janeiro de 1927, p. 116.

Alfabetização - Grande Impulso

Mas, como já foi mencionado, devem distinguir-se duas fases neste período relativamente à política educativa dos sucessivos governos da Ditadura Militar e do Estado Novo e, por extensão, relativamente à própria Educação Feminina, estendendo-se o primeiro de 1926 a 1936, o qual é caracterizado por uma ausência clara de rumo, e o segundo a partir de então, marcado por uma estabilização das políticas nesta área da governação.

Num primeiro momento, ao nível do discurso que se já se tinha tornado cada vez mais audível na sociedade nos últimos anos da República, predominam as propostas de feição conservadora que não parecem encontrar grande interesse na expansão da escolarização; por outro lado, no plano da produção legislativa da Ditadura Militar, a prioridade ao nível da acção governativa parece afastar-se bastante das questões educativas e, no âmbito destas, prende-se muito pouco com a questão específica da Educação Feminina. As questões centrais que o novo regime ditatorial e antiliberal pretende resolver passam mais pela reorganização e reforço do poder político e na área da Educação passam principalmente por expurgar o que se considerava ser o legado republicano. Neste sentido, as preocupações com a Educação Feminina eram laterais ou quase inexistentes, se exceptuarmos a questão “fracturante” da coeducação”. Mas, num segundo momento que corresponde à instalação do Estado Novo, esta situação modifica-se e a partir de meados da década de 30, a mobilização das mulheres para o apoio ao novo regime vai afigurar-se essencial em virtude do papel de educadoras que lhes estava reservado: na família como sempre tinha sido e deveria continuar a ser e no magistério primário como se fora tornando usual, em ambos os casos contribuindo de forma decisiva para a formação das novas gerações de acordo com um espírito nacionalista ...

«A influência das mulheres na sociedade é um facto incontestável - o regulá-lo pois e dirigi-lo em proveito público é uma necessidade governativa, e um dever do legislador. Mas esta influência só pode ser regulada pela educação, e a educação das mulheres torna-se, por isso um objecto momentoso (...).»⁵²³

A educação das mulheres deveria começar, portanto, desde os bancos da Escola Primária e era errado não estimular a alfabetização da população feminina, pois essa era uma aposta com dividendos a colher a médio prazo. Não é de estranhar, pois, que o número de alunas matriculadas tenha duplicado no segundo quartel do século XX, acompanhando o processo de expansão da rede escolar e ultrapassando mesmo o ritmo de crescimento do número total de matrículas na década de 30.

⁵²³ Oliveira Marreca (1935), “Jornal d’Educação” in *Obra Económica* (1983). Lisboa: Centro de Estudos de História e Cultura Portuguesa, Instituto Português de Ensino à Distância, vol 1, p. 37.

Matrículas no Ensino Primário⁵²⁴

Ano lectivo	Total	Sexo masculino	Sexo Feminino	% Fem.
1924-25	316888	187906	128982	40,7
1929-30	367330	213347	153983	41,9
1934-35	428698	242545	186153	43,4
1940-41	606698	352075	254622	42,0
1944-45	594554	342674	251880	42,4
1949-50	645775	370839	274936	42,6

Contrariamente a algumas ideias instaladas no discurso sobre a Escola do Estado Novo, este é um período em que é apertada a malha do recenseamento escolar e em que inclusivamente se discute a possibilidade de sancionar as famílias que não enviem os seus filhos e filhas à Escola. Em 1938, na base II do texto da reforma do Ensino Primário que estava em processo de aprovação podia ler-se que:

«O ensino elementar é uniforme para cada sexo e obrigatório para todos os portugueses, física e mentalmente sãos, entre os sete e os doze anos, e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro de um vivo amor a Portugal.»⁵²⁵

Daqui é difícil extrair qualquer elemento que fundamente uma teórica atitude de desincentivo à escolaridade ou mesmo uma atitude diferenciada em relação a rapazes e raparigas. Pode argumentar-se que muitos diplomas legais do Estado Novo são de construção formal perfeita e que, depois, a implementação das medidas é que pervertiam a letra e o espírito das leis, mas não é esse o caso.

Mas passemos para a análise dos dados disponíveis para o ano lectivo de 1934-35, em matéria de recenseamento e matrículas no Ensino Primário, dando especial atenção aos indicadores sobre o sexo feminino, com destaque para as taxas de feminização das matrículas, mas também quanto à proporção de alunos e alunas com frequência escolar regular em relação ao total de matrículas efectuadas:

⁵²⁴ *Anuário Estatístico (1925-1935); Estatísticas da Educação (1940-41 a 1949-50).*

⁵²⁵ *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, suplemento ao nº 192, sessão de 2 de Maio de 1938, p. 1.

Recenseamento Escolar e Matrículas no Ensino Primário Oficial (1934-35)⁵²⁶

Distrito	Recenseamento			Matrículas				
	Total	Feminino	% Fem.	Total	Femininas	% Fem.	Mat/Rec	Mat/Rec. F.
Aveiro	46086	22638	49,1%	28975	11634	40,2%	62,9%	51,4%
Beja	27299	13457	49,3%	10646	4918	46,2%	39,0%	36,5%
Braga	43898	21423	48,8%	27791	10981	39,5%	63,3%	51,3%
Bragança	22211	10827	48,7%	16049	7312	45,6%	72,3%	67,5%
C. Branco	32246	15783	48,9%	18235	7588	41,6%	56,5%	48,1%
Coimbra	41941	20568	49,0%	25523	10148	39,8%	60,9%	49,3%
Évora	20927	10204	48,8%	10491	4853	46,3%	50,1%	47,6%
Faro	34139	16579	48,6%	14952	7123	47,6%	43,8%	43,0%
Guarda	31966	15658	49,0%	23275	10734	46,1%	72,8%	68,6%
Leiria	38360	18885	49,2%	18050	7175	39,8%	47,1%	38,0%
Lisboa a)	32912	15877	48,2%	37458	19164	51,2%	a)	a)
Portalegre	19503	9766	50,1%	10475	4629	44,2%	53,7%	47,4%
Porto	93056	45472	48,9%	55598	22966	41,3%	59,7%	50,5%
Santarém	45470	22207	48,8%	24891	10357	41,6%	54,7%	46,6%
Setúbal	30162	14685	48,7%	8931	4193	46,9%	29,6%	28,6%
Viana C	28686	14170	49,4%	17286	6580	38,1%	60,3%	46,4%
V. Real	32502	16050	49,4%	20242	9001	44,5%	62,3%	56,1%
Viseu	51550	24948	48,4%	32884	13622	41,4%	63,8%	54,6%
Angra	7114	3560	50,0%	5451	2818	51,7%	76,6%	79,2%
Horta	5070	2552	50,3%	5246	2563	48,9%	103,5%	100,4%
P. Delgada	17264	8558	49,6%	8383	4353	51,9%	48,6%	50,9%
Funchal	34224	17311	50,6%	7866	3441	43,7%	23,0%	19,9%
TOTAL	736586	361178	49,0%	428698	186153	43,4%	58,2%	51,5%

a) Dados indisponíveis para o recenseamento escolar dos 4 bairros da cidade de Lisboa

Em primeiro lugar, em termos de recenseamento escolar já se viu que houve alguns progressos ao longo do período republicano e mesmo já com a Ditadura Militar. Em relação aos anos 10, os ganhos eram na ordem de 100.000 indivíduos, sendo que uma larga maioria (acima dos 80%) eram do sexo feminino. Enquanto nos primeiros tempos da República as raparigas recenseadas eram menos de 44% do total, agora já eram 49%, o que começava a aproximar-se bastante do seu peso demográfico. As variações a nível distrital são razoavelmente pequenas, na ordem dos 2%, o que parece indiciar que o aparelho de Estado se encontrava, neste aspecto, a funcionar de uma forma uniforme, excepção feita, aparentemente, ao distrito da Horta como se perceberá pela análise dos restantes indicadores.

A permanência da fuga à escolaridade e de alguma discrepância na atitude das famílias perante a escolarização de rapazes e raparigas começa a notar-se na transição entre o recenseamento escolar e o número de matrículas realizadas: enquanto em termos globais a proporção de crianças matriculadas é de 58,2% (valor ainda bem abaixo do expectável e desejável), no caso das raparigas esse valor é de apenas 51,5% (37,5% um quarto de século

*Naí
deitar
as suas
filhas*

⁵²⁶ Anuário Estatístico (1935), p. 180.

antes), o que significa que praticamente metade das que eram recenseadas não chegavam a entrar no sistema educativo, enquanto no caso dos rapazes isso se passava com “apenas” cerca de um terço. Em termos distritais, os velhos hábitos continuavam a ser difíceis de abandonar com Braga, Viana do Castelo a norte e Coimbra e Leiria no centro do país a voltarem a apresentar os níveis relativos mais baixos de matrículas femininas (abaixo dos 40% do valor do recenseamento registado) no conjunto das matrículas realizadas. Em termos de fuga à escolaridade, calculada a partir do número de raparigas recenseada e das que acabavam por ser matriculadas, Beja, Leiria e o Funchal, agora com a companhia do recém-criado distrito de Setúbal, eram os que apresentavam piores índices. No extremo oposto, para além dos distritos açorianos, com os números da Horta a apresentarem uma estranha anomalia (mais matrículas do que o valor do recenseamento, o que parece indiciar que este terá sido algo deficiente), os melhores desempenhos continuariam a ser de dois distritos do interior do país, Bragança e Guarda com valores muitíssimo acima da média e a rondar os 70%. Mas para melhor avaliar a escala da fuga à escolaridade falta-nos ainda observar os dados sobre a frequência média das aulas.

Frequência Média no Ensino Primário (1934-35)

Distrito	Total	Feminina	%Fem	Freq/Mat	Freq/Mat. F.	Freq/Rec. F.
Aveiro	23701	9584	40,4%	81,8%	82,4%	42,3%
Beja	8595	3979	46,3%	80,7%	80,9%	29,6%
Braga	22618	8848	39,1%	81,4%	80,6%	41,3%
Bragança	12901	5805	45,0%	80,4%	79,4%	53,6%
C. Branco	14451	5808	40,2%	79,2%	76,5%	36,8%
Coimbra	21013	8245	39,2%	82,3%	81,2%	40,1%
Évora	8245	3771	45,7%	78,6%	77,7%	37,0%
Faro	12750	6002	47,1%	85,3%	84,3%	36,2%
Guarda	20050	9183	45,8%	86,1%	85,6%	58,6%
Leiria	14569	5824	40,0%	80,7%	81,2%	30,8%
Lisboa a)	28856	14204	49,2%	77,0%	74,1%	a)
Portalegre	8340	3611	43,3%	79,6%	78,0%	37,0%
Porto	44630	18507	41,5%	80,3%	80,6%	40,7%
Santarém	19735	7974	40,4%	79,3%	77,0%	35,9%
Setúbal	7129	3257	45,7%	79,8%	77,7%	22,2%
Viana C	13106	4797	36,6%	75,8%	72,9%	33,9%
V. Real	16399	7244	44,2%	81,0%	80,5%	45,1%
Viseu	27988	11472	41,0%	85,1%	84,2%	46,0%
Angra	4677	2451	52,4%	85,8%	87,0%	68,8%
Horta	4153	2091	50,3%	79,2%	81,6%	81,9%
P. Delgada	6795	3689	54,3%	81,1%	84,7%	43,1%
Funchal	6255	2719	43,5%	79,5%	79,0%	15,7%
TOTAL	346956	149065	43,0%	80,9%	80,1%	41,3%

a) Dados indisponíveis para o recenseamento escolar dos 4 bairros da cidade de Lisboa

Em números absolutos a frequência das aulas tinha sofrido um aumento superior a 110.000 alunos em 25 anos, 60.000 dos quais do sexo feminino. No entanto, a proporção da frequência média das aulas em relação às matrículas realizadas ficava-se por pouco mais de 80%, o que significa que 1 em cada 5 aluno(a)s matriculados depois não frequentava as aulas. Em termos relativos de frequência, a presença feminina ganhara cinco pontos percentuais, subindo de 38% para 43% do total de alunos presentes nas aulas e ganhara quatro pontos (de 37,5% para 42,3%) em termos de captação do número de jovens recenseadas mas, como se pode facilmente compreender, esses ainda eram ganhos insuficientes para um período de um quarto de século, pois 3 em cada 5 raparigas recenseadas acabavam por nem sequer frequentar regularmente as aulas e, por isso mesmo, dificilmente teriam aproveitamento. Esses valores eram ainda mais dramáticos em distritos como Setúbal, Beja e Leiria, em que apenas 2 ou 3 em cada 10 jovens raparigas frequentavam, em média, as aulas, ou no Funchal em que apenas 15,7% o faziam.

Mesmo que este desfasamento fosse em parte compensado pelas jovens que frequentavam o ensino particular ou doméstico (que tinha uma forte implantação no Funchal, apenas a título de exemplo), apresentando-se posteriormente a exame, dificilmente isso significaria um acréscimo que reduzisse de forma significativa os níveis de fuga à escolaridade, pois em 1940 o número de estabelecimentos de ensino primário particular autorizados eram apenas na ordem dos 5% do total⁵²⁷ e a percentagem de alunos matriculados nessa modalidade de Ensino primário era de apenas 8,5% (6% no caso das alunas).

Era essa realidade, a de uma enorme fuga à frequência escolar por parte das crianças de ambos os sexos e não apenas das raparigas, que os responsáveis pelo Estado Novo estavam conscientes de existir e por isso se compreendem as tensões verificadas entre os constrangimentos orçamentais e as pressões para expandir a rede escolar. A verdade é que se daria um importante salto nos anos seguintes, com o número de matrículas a aumentar significativamente até final dos anos 40.

Em relação aos indicadores que estivemos até agora a analisar é possível verificar a progressão entre 1934-35 e 1939-40 e constatar que, se o recenseamento escolar parecia ter atingido um patamar de difícil melhoria, embora quanto ao combate à fuga à escolaridade os números podiam e iam melhorando, tanto quanto à progressão das matrículas como quanto aos níveis da frequência média das aulas

⁵²⁷ Cf. *Estatística da Educação* (1940), p. 3.

Recenseamento Escolar e Matrículas no Ensino Primário (1934-35 a 1939-40)⁵²⁸

Ano	Recenseamento			Matrículas				
	Total	Feminino	% Fem.	Total	Femininas	% Fem.	Mat/Rec	Mat/Rec. F.
1934-35	736586	361178	49,0%	428698	186153	43,4%	58,2%	51,5%
1939-40	739562	360911	48,8%	467997	208099	44,5%	63,3%	57,7%
Evolução	0,4%	-0,1%		9,2%	11,8%			

Enquanto o recenseamento total pouco avançara em números absolutos e o feminino estabilizara, os ganhos ao nível das matrículas atingiriam mais de 9%, como as matrículas femininas a cresceram quase 12% em apenas cinco anos. Também quanto à frequência média, os valores eram animadores:

Frequência Média (1934-35 a 1939-40)⁵²⁹

Ano	Total	Feminina	%Fem	Freq/Mat	Freq/Mat. F.	Freq/Rec. F.
1934-35	346956	149065	43,0%	80,9%	80,1%	41,3%
1939-40	390080	171438	43,9%	83,4%	82,4%	47,5%
Evolução	12,4%	15,0%				

No caso das alunas, a frequência média subira 15%, o que significava um aumento de mais de seis pontos percentuais na proporção entre alunas regulares e meninas recenseadas.

Com o início da publicação anual dos volumes relativos à *Estatística da Educação* a partir de 1940, mesmo se tivermos em conta algumas oscilações nos critérios da apresentação da informação, torna-se mais fácil analisar de forma contínua os principais indicadores disponíveis e diversificar as próprias perspectivas usadas. Uma das possibilidades disponíveis é verificar até que ponto os mecanismos de fiscalização da obrigatoriedade escolar funcionavam a partir do 1º ano do Ensino Primário, já que até aqui temos estado a usar os valores totais para os vários anos.

Recenseamento Escolar e 1ªs Matrículas na 1ª Classe (1944-45 a 1949-50)⁵³⁰

Ano	Recenseamento			Matrículas				
	Total	Feminino	% Fem.	Total	Femininas	% Fem.	Mat/Rec	Mat/Rec. F.
1944-45	160831	79254	49,3%	140388	66105	47,1%	87,3%	83,4%
1949-50	152632	75247	49,3%	155512	75212	48,4%	101,9%	100,0%
Evolução	-5,1%	-5,1%		10,8%	13,8%			

⁵²⁸ Anuário Estatístico (1935), p. 180. *Estatística da Educação* (1940), p. 143.

⁵²⁹ *Ibidem*.

⁵³⁰ *Estatística da Educação* (1945 e 1950), pp. 102-103 e pp. 106-107.

Como se verifica, apesar do recenseamento indicar um número menor de crianças em idade escolar, aparentemente em virtude de algumas limitações na sua realização, as matrículas aumentam mais de 10% e as de alunas quase 14%. A existência de deficiências constata-se facilmente quando se verificam que o número de matrículas excede mesmo o de crianças recenseadas para o ano lectivo de 1949-50, em distritos como o de Aveiro, Braga, Bragança, Leiria, Lisboa, Porto, Setúbal e Viana do Castelo.

Contrariamente a algumas leituras que apontam para o Estado Novo ter promovido o ensino particular em detrimento do ensino oficial, pelo menos ao nível da instrução primária isso parece completamente errado, pois o peso do ensino particular e doméstico permanece, em meados do século, pouco significativo no conjunto do estabelecimentos de ensino em funcionamento e alunos matriculados.

Matrículas no Ensino Primário Oficial, Particular e Doméstico (1940-41)

Distrito	Oficial (dia)			Particular e Doméstico				
	Total	Fem.	% Fem	Total	Fem	% Fem.	% Part/Dom	% Part/Dom. F.
Aveiro	35805	15372	42,9%	549	225	41,0%	1,5%	1,4%
Beja	14151	6505	46,0%	305	189	62,0%	2,1%	2,8%
Braga	38394	15863	41,3%	897	404	45,0%	2,3%	2,5%
Bragança	20271	9502	46,9%	88	42	47,7%	0,4%	0,4%
C. Branco	22879	9463	41,4%	378	206	54,5%	1,6%	2,1%
Coimbra	28668	11913	41,6%	1128	419	37,1%	3,8%	3,4%
Évora	13629	6259	45,9%	833	349	41,9%	5,8%	5,3%
Faro	22315	10804	48,4%	622	223	35,9%	2,7%	2,0%
Guarda	26493	12078	45,6%	164	98	59,8%	0,6%	0,8%
Leiria	25086	10448	41,6%	660	293	44,4%	2,6%	2,7%
Lisboa	49505	23670	47,8%	17194	8091	47,1%	25,8%	25,5%
Portalegre	13051	5908	45,3%	135	90	66,7%	1,0%	1,5%
Porto	67000	29171	43,5%	4963	2238	45,1%	6,9%	7,1%
Santarém	31718	13456	42,4%	619	314	50,7%	1,9%	2,3%
Setúbal	14404	6590	45,8%	1152	486	42,2%	7,4%	6,9%
Viana C	21886	8908	40,7%	468	278	59,4%	2,1%	3,0%
V. Real	24055	10869	45,2%	311	156	50,2%	1,3%	1,4%
Viseu	36776	15592	42,4%	541	366	67,7%	1,4%	2,3%
Angra	6345	3169	49,9%	63	21	33,3%	1,0%	0,7%
Horta	5590	2707	48,4%	67	49	73,1%	1,2%	1,8%
P. Delgada	9448	4871	51,6%	141	98	69,5%	1,5%	2,0%
Funchal	9020	4073	45,2%	1577	734	46,5%	14,9%	15,3%
TOTAL	536489	237191	44,2%	32855	15369	46,8%	5,8%	6,1%

O peso do sector privado no conjunto das matrículas no Ensino Primário não chega aos 6% e só é ligeiramente superior no caso das alunas. Na maior parte dos distritos a procura por esta modalidade é praticamente residual e apenas num punhado de distritos ultrapassa os 5%

(Lisboa, Funchal, Setúbal, Porto e Évora, por ordem decrescente do peso relativo no conjunto das matrículas), sendo que os distritos de Lisboa e Porto concentram dois terços das matrículas em números absolutos.

A única pequena alteração a este panorama ocorre na primeira metade dos anos 40, durante o período da Segunda Guerra Mundial que parece ter provocado uma eventual sensação de maior insegurança que retrai o total de matrículas e se traduz em alguma transferência, principalmente de alunas, para o ensino particular e doméstico, mesmo se isso nunca chega a atingir um milhar e 1% matrículas femininas.

Matrículas no Ensino Primário Oficial, Particular e Doméstico (anos 40)⁵³¹

Anos	Ensino Oficial Diurno			Ensino Particular e Doméstico				
	Total	Fem.	% Fem	Total	Fem	% Fem.	% Part/Dom	% Part/Dom. F.
1940-41	536489	237191	44,2%	32855	15369	46,8%	5,8%	6,1%
1944-45	514083	229067	44,6%	35797	16708	46,7%	6,5%	6,8%
1949-50	575433	257565	44,8%	33903	15639	46,1%	5,6%	5,7%

No final dos anos 40 já situação voltou aos valores do início da década, verificando-se mesmo uma pequena contracção do sector privado que pouco parece atrair os novos alunos que entram no sistema. Neste período o aumento da escolarização é conseguido quase exclusivamente graças ao sistema de ensino público, o que poderá ter a sua razão de ser no facto de os novos escolarizados serem recrutados em grupos sociais que antes ficavam à margem do sistema educativo.

Próprio de algumas elites urbanas, muito específicas e sem grande elasticidade quantitativa, o ensino particular mantém-se em valores estáveis, estando dependente de uma procura que é, em grande parte motivada por estratégias familiares destinadas a marcar a sua diferença económica e uma situação simbólica de prestígio social que se reforça quanto mais se perpetua de forma exclusiva e fechada sobre si mesma:

«A rede de relações possuída concentra-se, nestas famílias, intensamente no “meio”, o que, dada a sua posição privilegiada, se traduz na posse de um bem suplementar - um capital social - de elevada cotação, porque passível, a qualquer momento, de reconversão em vantagens económicas.

A constante revitalização daquele capital simbólico e social colectivo só pode ser alimentada pelo convívio frequente, pelos contactos intensos, o que pressupõe a disponibilidade e abertura da unidade familiar aos condicionalismos do grupo (...).

⁵³¹ Cálculos a partir da *Estatística da Educação* (1940, 1945, 1950), que em alguns casos não especifica os valores para o sexo feminino.

Na altura de iniciar a escolaridade todas estas famílias optam inequivocamente pelo ensino privado para as suas filhas. Esta é a escolha duradoura. A preferência mantém-se durante a totalidade ou grande parte da sua carreira académica – no mínimo, até ao 5º ano liceal.»⁵³²

Ao longo do século XX, e isso só pode ser visto como específico do Estado Novo devido à sua longa duração que ocupa metade de todo o período, a estratégia educativa das elites sociais e económicas do país sempre passou por reforçar uma diferenciação e separação da educação da massa desde os primeiros anos de escolaridade. A estreiteza dessas mesmas elites explica, na sua maior parte, o escasso peso relativo do sector privado da oferta educativa que, pelo menos ao nível do Ensino Primário, está muito distante dos níveis característicos do século XIX ou mesmo dos que irão marcar o final do século XX. O que é compreensível pelo interesse do Estado controlar de forma directa o nível mais elementar do sector educativo.

Matrículas no Ensino Primário Oficial, Particular e Doméstico (1940-41)

Distrito	Ensino Oficial (diurno)			Ensino Particular e Doméstico				
	Total	Fem.	% Fem	Total	Fem	% Fem.	% Part/Dom	% Part/Dom. Fem.
Aveiro	38298	16946	44,2%	485	280	57,7%	1,3%	1,6%
Beja	17165	7962	46,4%	327	155	47,4%	1,9%	1,9%
Braga	41985	17457	41,6%	1179	558	47,3%	2,7%	3,1%
Bragança	20203	9245	45,8%	33	16	48,5%	0,2%	0,2%
C. Branco	24606	10584	43,0%	421	212	50,4%	1,7%	2,0%
Coimbra	29240	12254	41,9%	1197	581	48,5%	3,9%	4,5%
Évora	14683	6712	45,7%	773	263	34,0%	5,0%	3,8%
Faro	21048	9763	46,4%	552	241	43,7%	2,6%	2,4%
Guarda	25813	11537	44,7%	296	139	47,0%	1,1%	1,2%
Leiria	28074	12206	43,5%	675	240	35,6%	2,3%	1,9%
Lisboa	51036	24688	48,4%	15701	7011	44,7%	23,5%	22,1%
Portalegre	13040	5906	45,3%	273	136	49,8%	2,1%	2,3%
Porto	73335	33047	45,1%	4656	2232	47,9%	6,0%	6,3%
Santarém	30248	13225	43,7%	569	271	47,6%	1,8%	2,0%
Setúbal	20172	9501	47,1%	1282	534	41,7%	6,0%	5,3%
Viana C	21189	8982	42,4%	358	186	52,0%	1,7%	2,0%
V. Real	24587	10994	44,7%	392	230	58,7%	1,6%	2,0%
Viseu	38160	16422	43,0%	441	263	59,6%	1,1%	1,6%
Angra	5947	2974	50,0%	70	17	24,3%	1,2%	0,6%
Horta	4993	2397	48,0%	141	45	31,9%	2,7%	1,8%
P. Delgada	14861	7292	49,1%	323	173	53,6%	2,1%	2,3%
Funchal	16750	7471	44,6%	3759	1856	49,4%	18,3%	19,9%
TOTAL	575433	257565	44,8%	33903	15639	46,1%	5,6%	5,7%

⁵³² Maria Manuel Vieira (1993), "Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes" in *Análise Social*, vol XXVIII, nº 120, pp. 16 e 23.

O sector não-público do Ensino representa menos de 6% das matrículas e só tem alguma representatividade nos distritos já atrás identificados. Isto significa que a expansão da rede escolar nos anos 30 e 40 acontece fundamentalmente com base na oferta pública, pois o sector privado irá permanecer estacionário neste nível de ensino. É certo que essa expansão, em especial a partir de meados dos anos 30 se fica a dever em muito à contratação de regentes e ao crescimento do número de postos escolares que chegam rapidamente quase aos 25% do total de estabelecimentos oficiais de Ensino Primário, triplicando, em números absolutos, o total de regentes em exercício entre os anos lectivos de 1934-35 e 1939-40. Ao longo da primeira metade dos anos 40 o número de regentes continua a aumentar a bom ritmo, mas já em num processo de desaceleração que continua até final da década, enquanto a rede de postos escolares diminui em números absolutos e em peso relativo, rondando em 1949-50 apenas 20% dos estabelecimento deste nível de ensino em efectivo funcionamento⁵³³.

Um outro aspecto relacionado com a crescente presença feminina no Ensino Primário passa pela análise do seu aproveitamento. Embora existam teorias conflitantes sobre este assunto, pois uma corrente de opinião considera que a maior passividade feminina tende a condicionar o seu desempenho nas aulas e a prejudicar o seu aproveitamento em relação ao masculino, no caso da Escola Primária do Estado Novo a separação (mesmo que imperfeita, durante muito tempo em alguns pontos do país) entre os sexos e o papel central da disciplina e aceitação das regras era de molde a permitir que as raparigas apresentassem níveis ligeiramente melhores de sucesso escolar. Para além disso, a aposta familiar na educação feminina, por ser considerada menos óbvia, também poderia conduzir à existência de maiores níveis de exigência quanto ao rendimento obtido.

As diferenças verificadas ao nível dos exames de 10 grau em 1939-40 não são substanciais mas confirmam essa tendência, com uma variação positiva das taxas de aproveitamento em relação à média de 0,7% e em relação ao aproveitamento masculino de quase 1,5%. O maior diferencial entre alunas e alunos verifica-se no distrito do Funchal onde a variação em relação à média é de quase 7% e acima dos 13% em relação ao dos rapazes. Uma situação inversa não chega a acontecer e o maior diferencial desfavorável às alunas ocorre nos distritos de Bragança e Guarda, com um valores a rondar os 1,2%.

⁵³³ Sobre este assunto, será feita análise mais detalhada um pouco mais à frente.

Aproveitamento nos Exames da 4ª classe (1939-40)⁵³⁴

Distrito	Aprovados				
	Total	Alunas	% Alunas	Aprov/Total	Aprov/Fem
Aveiro	4472	1681	37,6%	93,5%	93,0%
Beja	1655	805	48,6%	94,7%	97,5%
Braga	4382	1550	35,4%	96,3%	96,9%
Bragança	2289	986	43,1%	97,4%	96,8%
C. Branco	3050	1255	41,1%	98,5%	98,1%
Coimbra	3476	1309	37,7%	86,5%	88,3%
Évora	1860	796	42,8%	91,4%	91,6%
Faro	2822	1418	50,2%	97,6%	98,1%
Guarda	3443	1523	44,2%	98,4%	97,8%
Leiria	2698	952	35,3%	95,2%	95,4%
Lisboa	10680	4860	45,5%	96,0%	97,4%
Portalegre	1586	661	41,7%	98,1%	98,2%
Porto	10677	4389	41,1%	96,4%	96,8%
Santarém	4091	1648	40,3%	98,1%	97,6%
Setúbal	2073	937	45,2%	95,9%	96,2%
Viana C	2377	868	36,5%	95,2%	96,4%
V. Real	2605	1008	38,7%	95,7%	95,1%
Viseu	5277	2149	40,7%	97,8%	97,6%
Angra	952	505	53,0%	98,4%	98,4%
Horta	550	327	59,5%	97,3%	99,7%
P. Delgada	1423	812	57,1%	97,7%	97,9%
Funchal	1162	551	47,4%	74,3%	81,1%
TOTAL	73600	30990	42,1%	95,4%	96,1%

Passada uma década o diferencial no aproveitamento, neste caso calculado com base nos exames da 4ª classe, é praticamente igual, diferença positiva de 0,6% em relação à média e acima de 1% em relação ao aproveitamento masculino. Os maiores diferenciais favoráveis ao aproveitamento feminino encontram-se nos distritos de Portalegre, Viana do Castelo e Angra do Heroísmo passando dos 2% em relação à média (4% em relação ao dos alunos). A anomalia antes verificada no caso do Funchal é substancialmente reduzida.

Mas talvez o aspecto mais importante em relação a este indicador é que em meados do século XX, existem mais de 20.000 jovens raparigas que completaram o ciclo de estudos necessário para transitarem para a fase seguinte, sendo já mais de um terço do contingente de potenciais candidatos ao ingresso no Ensino Secundário e nomeadamente no Ensino Liceal.

⁵³⁴ Cálculos realizados a partir da *Estatística da Educação* (1940), p. 145.

Aproveitamento nos Exames da 4ª classe (1949-50)⁵³⁵

Distrito	Aprovados				
	Total	Alunas	% Alunas	Aprov/Total	Aprov/Fem
Aveiro	3536	1089	30,8%	98,4%	98,4%
Beja	1679	712	42,4%	96,3%	97,5%
Braga	2937	829	28,2%	96,3%	97,6%
Bragança	1902	665	35,0%	95,6%	95,3%
C. Branco	2550	782	30,7%	98,3%	98,7%
Coimbra	2635	699	26,5%	96,8%	96,9%
Évora	1523	581	38,1%	96,1%	96,5%
Faro	2615	1086	41,5%	96,3%	97,5%
Guarda	2520	779	30,9%	98,6%	98,6%
Leiria	2118	664	31,4%	92,0%	93,7%
Lisboa	9709	4185	43,1%	96,7%	97,2%
Portalegre	1423	498	35,0%	92,9%	95,0%
Porto	8235	3042	36,9%	98,0%	98,2%
Santarém	3315	1071	32,3%	97,4%	97,6%
Setúbal	2332	996	42,7%	97,3%	98,5%
Viana C	1469	363	24,7%	95,0%	97,6%
V. Real	2286	791	34,6%	97,3%	96,7%
Viseu	3160	876	27,7%	97,6%	97,2%
Angra	532	264	49,6%	95,5%	97,8%
Horta	463	199	43,0%	99,8%	100,0%
P. Delgada	1003	436	43,5%	97,7%	98,4%
Funchal	1848	678	36,7%	97,5%	98,1%
TOTAL	59790	21285	35,6%	96,9%	97,5%

Em 1949 tinham-se candidatado ao Ensino Liceal 5516 raparigas, das quais seriam aprovadas 4425 (80,2% de sucesso contra 79% dos rapazes), o que já equivalia a mais de 50% do corpo discente para o ano lectivo seguinte. Em 1950 o número de candidatas subiria para 6270 (acréscimo superior a 10%) e o de aprovadas para 4674, o que significava uma quebra da taxa de sucesso para 74,6% e do número de futuras alunas para 48,6%. De qualquer modo, a taxa de entrada no Ensino Liceal já atingira um patamar que, com ligeiras oscilações anuais, rondava os 50%. No caso do Ensino Técnico, com uma vertente profissionalizante mais acentuada, a presença feminina também já rondava uns, talvez inesperados, 25%.

Isso só foi possível graças à expansão da escolarização feminina verificada nas décadas anteriores e, tão ou mais importante do que isso, ao alargamento das expectativas familiares em relação às vantagens de uma educação feminina mais prolongada. Como se desenvolveu esse processo no segundo quartel do século XX é o que será passado em revista em seguida.

⁵³⁵ *Ibidem* (1950), pp. 108-109.

2.3. – O Ensino Secundário e a Formação Inicial das Elites

O Ensino Secundário e particularmente o Ensino Liceal foram encarados, em toda a primeira metade do século XX, como um nível de ensino assumidamente elitista e selectivo, no qual a principal preocupação devia relacionar-se com a qualidade do ensino e a preparação para o ingresso na Universidade, não sendo prioritárias as questões quantitativas relacionadas com o alargamento do número de alunos, ao contrário do que se passava com o Ensino Primário.

Ainda antes de qualquer política do Estado Novo dirigida nesse sentido, os Liceus eram encarados como espaços destinados a «fornecer o ensino médio às futuras *élites* intelectuais [e] têm por isso de ser escolas de selecção» e «ter por fim preparar a elite da mocidade que vai frequentar as Escolas Superiores fornecendo-lhes a cultura, a capacidade e condições de trabalho necessários para permitir um máximo de aproveitamento, libertando essas Escolas e Universidades de alunos que, por falta de inteligência e habilitações, as impedem de exercer a função que devem desempenhar numa sociedade moderna»⁵³⁶. Embora nem todos concordassem com esta visão, como Raul Torres, professor e representante do Liceu de Aveiro no I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário, que considerava exageradas certas exigências na admissão aos Liceus, outros havia que pretendiam que essa selectividade fosse aumentada e os seus mecanismos fossem mais restritivos, aumentando o grau de dificuldade dos exames de admissão e reforçando os mecanismos de exclusão dos alunos que revelassem maiores problemas de aproveitamento⁵³⁷.

Nô início dos anos 30, os Liceus eram, pois, encarados como escolas destinadas a promover a excelência e isso só se considerava ser possível através de uma política de restrição quantitativa da frequência e de rigor na admissão dos novos alunos. Essa admissão, em tese, deveria ser meritocrática – só os melhores lhe deveriam aceder – mas na prática só o era parcialmente em virtude da exigência económica que colocava a quem os pretendesse frequentar, especialmente aos que viviam longe dos grandes centros urbanos onde existiam Liceus. Por outro lado, embora as taxas de sucesso nos exames de admissão fossem razoavelmente elevadas, o posterior desempenho dos alunos ao longo do seu trajecto escolar e **as taxas de insucesso nos exames seria uma das principais obsessões** que atravessariam o período inicial do Estado Novo, transparecendo com frequência em numerosos artigos incluídos a partir de 1940 na publicação *Liceus de Portugal*. Os estudos sobre os resultados

⁵³⁶ Medina (1928), pp. 37-38.

⁵³⁷ Cf. resumo da intervenção do congressista Nicodemos Pereira de Vila Real no referido Congresso, em volume *I Congresso Pedagógico do Ensino Primário Oficial*, p. 39.

dos exames, a tentativa de aplicar métodos rigorosos na análise comparativa dos resultados entre estabelecimentos de ensino e áreas curriculares, a busca de explicações e de soluções para evitar o que se consideravam ser índices demasiado elevados de insucesso e, por isso, uma má aplicação dos recursos do Estado neste nível de Ensino parecem esquecer quase sempre, porém, uma análise comparativa do desempenho entre rapazes e raparigas. É verdade que o diferencial não era, de acordo com os dados oficiais de que dispomos, muito significativo, mas é interessante que esse tipo de análise não se revelasse prioritária.

Outro aspecto marcante desde o início dos anos 30, e à medida que a ditadura se vai instalando e distendendo os seus mecanismos repressivos, dá-se um **reforço do controlo do funcionamento dos Liceus**, através de medidas destinadas a submeter a sua gestão aos superiores interesses nacionais, através da nomeação governamental dos reitores e o comportamento dos docentes à sua estritas obrigação de servir esses mesmos interesses ameaçando-os com sanções diversas, algumas herdadas ainda do regime republicano. Esse foi um processo já exaustivamente descrito e analisado por João Barroso⁵³⁸. No caso dos Liceus Femininos as alterações no cargo de reitoras não parecem acontecer de uma forma síncrona ou mesmo fazendo parte de uma mesma vaga, como se verá nas páginas dedicadas ao tema da gestão escolar no feminino neste período.

Um último traço característico deste período, mesmo se apenas prolonga uma tendência anterior, é o do grau de autonomia deixado ao sector privado neste nível de ensino, ao contrário do que se passava com o Ensino Primário. É concedido todo o espaço desejado para a procura de soluções exteriores à oferta pública de educação de nível secundário. O Estado limita-se a manter a rede de estabelecimentos liceais que considera indispensável, e para a qual considera dispor dos meios materiais, ao nível das infra-estruturas e dos recursos financeiros, para manter em funcionamento de acordo com os seus padrões de qualidade.

Ao contrário do Ensino Primário, aqui não existe particular preocupação em alargar a oferta disponível e, muito pelo contrário, afirma-se uma necessidade de controlar o fluxo de admissões como forma de limitação das expectativas de determinados estratos da população em relação à possibilidade de alguma mobilidade social (e económica) por via de uma maior investimento na educação das novas gerações. Mas isso não significa que essa procura educativa não possa acontecer fora da esfera directa do Estado, no sector privado do ensino particular e doméstico, mesmo se sempre dependente da validação final do desempenho pelo sector público, através da integração no sistema de exames nacionais.

⁵³⁸ Barroso (1995), por exemplo, vol. I, pp. 284-286.

Em 1925-26, o peso do sector público no Ensino Secundário Liceal já se encontrava em quebra, representando pouco mais de 50% das matrículas. Na primeira metade dos anos 30, um cálculo mais exacto é difícil de fazer devido à oscilação nos critérios com que os dados estatísticos surgem mas, tomando como base os exames realizados, o sector público já tinha descido dos 50% e o sector privado (particular e doméstico) começava a aproximar-se dos 60% dos alunos apresentados a exame.

No entanto, e isso também é um elemento de continuidade, o aproveitamento dos alunos “internos” é substancialmente superior ao dos “externos”, com um diferencial acima dos 12%

Total de Exames de Classe no Ensino Secundário Liceal (1934-35)⁵³⁹

Ano	Oficial			Particular e Doméstico			
	Total	Aprov	% Fem	Total	Aprov.	% Aprov.	% Part/Dom
1933-34	6127	5210	85,0%	6695	4884	72,9%	52,2%
1934-35	5105	4313	84,5%	6861	4875	71,1%	57,3%

No caso das raparigas a opção pelo ensino público é ainda menor do que a média, sendo a proporção de exames realizados por alunas dos Liceus do Estado inferior a 40% do total. Também aqui o aproveitamento das examinadas provenientes do ensino particular ou doméstico é bastante inferior ao das alunas matriculadas nos Liceus.

Exames de Classe no Ensino Secundário Liceal (sexo feminino, 1934-35)⁵⁴⁰

Ano	Oficial			Particular e Doméstico			
	Total	Aprov	% Fem	Total	Aprov.	% Aprov.	% Part/Dom
1933-34	1665	1510	90,7%	2698	2170	80,4%	61,8%
1934-35	1606	1398	87,0%	2517	1976	78,5%	61,0%

Mas o que ressalta no caso das raparigas, é a crescente opção das famílias principalmente pelo ensino particular para prosseguimento dos estudos secundários, tendência que parece atingir o seu máximo em meados dos anos 40, tal como se verificou para o Ensino Primário embora numa escala de grandeza relativa completamente diferente, quando as 62,5% das alunas inscritas do Ensino Liceal têm origem no ensino particular e doméstico. No final da década este valor já recuara para um pouco menos de 60%, mas esse é como que um patamar médio nessa época. Esta deslocação das raparigas para o sector particular do Ensino Secundário Liceal também significa que aí as matrículas femininas, para além de um número absoluto

⁵³⁹ A partir do *Anuário Estatístico* (1935), pp. 190-193.

⁵⁴⁰ *Ibidem*.

mais elevado, têm um maior peso relativo, abeirando-se dos 48% no ano lectivo de 1949-50, enquanto nos Liceus públicos ainda ia nos 42,3%

Matrículas no Ensino Secundário Liceal (1949-50) ⁵⁴¹

Anos	Oficial			Particular e Doméstico			
	Total	Fem.	% Fem	Total	Fem	% Fem.	% Part/Dom F.
1939-40	17471	6337	36,3%	16971	7665	45,2%	54,7%
1944-45	17281	6725	38,9%	25070	11190	44,6%	62,5%
1949-50	20085	8491	42,3%	26405	12604	47,7%	59,7%
Evolução	115	134		156	164		

O sentido da evolução do número absoluto de matrículas é inequívoco, com a rede pública a aumentar em 15% as suas matrículas totais contra 56% do ensino privado, sendo que no caso das matrículas femininas a progressão é de, respectivamente 34% e 64%. Ao longo do segundo quartel do século XX, em plena vigência de um regime que é habitualmente considerado como conservador e favorável à separação das esferas de acção entre os sexos, à estabilidade social e à promoção de um modelo tradicional de família em que à mulher é reservada uma função prioritariamente familiar, verificamos o que se pode considerar, sem exagero, a continuação de uma verdadeira “explosão” da presença feminina no Ensino Liceal, aquele que se pretendia que fosse de formação de uma elite, a qual parecia ter uma face cada vez mais feminina como resultado de uma evolução que iniciada nos anos 10 do século XX. Recordemos que em 1924-25 a proporção de matrículas de alunas no Ensino Secundário Liceal público era inferior a 25% mas em 1949-50 essa proporção já ultrapassava claramente os 42% em virtude de um crescimento que fizera mais do que triplicar em números absolutos essas mesmas matrículas, enquanto no seu conjunto, o corpo discente crescera apenas 77% e as matrículas masculinas tinham aumentado pouco mais de 35%.

Matrículas no Ensino Secundário Oficial ⁵⁴²

Anos Lectivos	Total	Alunas	% Fem.
1924-25	11304	2745	24,3
1929-30	13347	2962	22,3
1934-35	20698	6900	33,3
1939-40	17042	6337	37,2
1944-45	17281	6725	38,9
1949-50	20085	8491	42,3
1949-50/1924-25	+77,7%	+ 209,3%	

⁵⁴¹ Cálculos a partir da *Estatística da Educação* (1940, 1945 e 1950).

⁵⁴² Fonte: Marques (1991), p. 539 e Barroso (1995).

Estes valores apenas parecem comprovar que, por muito que se afirme que a ideologia dominante procurava aparentemente promover determinado tipo de comportamentos, não favoráveis à criação de expectativas sociais por via do prolongamento do percurso educativo, mesmo num regime de tipo autoritário essa acção condicionadora tem limites na sua capacidade de alterar os comportamentos individuais e as estratégias familiares numa escala alargada.

Mas o Ensino Liceal não esgotava a oferta educativa do Ensino Secundário e existiam outras modalidades que para prosseguimento dos estudos de nível médio. Uma delas, a mais importante em termos quantitativos era o Ensino Técnico, que se considera estar quase completamente abandonado nos anos 30⁵⁴³. Mesmo assim em meados da década de 30, as Escolas Comerciais e Industriais tinham mais alunos em termos absolutos (21563) do que o conjunto dos Liceus Nacionais e Centrais (21177). Bastante interessante era a frequência feminina destes estabelecimentos de ensino, ultrapassando já claramente os 20% de matrículas.

Entretanto, este sector do Ensino Médio ou Secundário vai ser objecto de uma maior atenção por parte das autoridades na década seguinte e isso reflecte-se no aumento de uma oferta educativa que tinha um objectivo claramente profissionalizante e no peso relativo que vai ganhando entre os jovens que decidem prolongar os seus estudos para além da Escola Primária. E isso vai acontecer também com um crescente número de raparigas, apesar do carácter técnico deste ensino e de ser claramente destinado à aprendizagem de uma profissão e à formação para a entrada no mercado de trabalho com uma qualificação especializada o que significa, em princípio, a opção pelo exercício prolongado de uma profissão e não uma mera, ocasional e desejavelmente curta, ocupação “até ao casamento” como empregada de balcão, modista ou outra das tradicionais formas de uma jovem rapariga amearhar um “pé-de-meia” até à altura de constituir família e se dedicar em exclusivo ao lar.

O movimento de matrículas nas Escolas Comerciais e Industriais nos anos 30 e 40 demonstra, a par do aumento da sua frequência global, um crescimento do número de alunas matriculadas até meados da década de 40, enquanto o número das que concluem os respectivos cursos, sobre durante todo este período.

⁵⁴³ Grácio (1986), p. 41.

Ensino Técnico Comercial e Industrial Oficial⁵⁴⁴

Anos	Matrículas			Conclusões a)		
	Total	Fem.	% Fem	Total	Fem.	% Fem
1934-35	21563	4587	21,3%	593	235	39,6%
1939-40	32265	8338	25,8%	1736	604	34,8%
1944-45	38129	10827	28,4%	2186	887	40,6%
1949-50	31814	8741	27,5%	2860	1069	37,4%
Evolução	148	191		482	455	

a) Devido à reforma de 1948 só se incluem os exames feitos sob o regime anterior.

Até à reforma de 1948, o crescimento das matrículas no Ensino Técnico Oficial é substancial, em especial no caso das alunas, que mais do que duplicam o seu número entre meados dos anos 30 e meados dos anos 40. Em termos relativos, as matrículas chegam perto dos 30%, mas em matéria de conclusão dos cursos, o aproveitamento feminino é bem superior, representando mais de 40% do valor total. Se há casos de cursos onde a presença feminina é inexistente (carpinteiro, cinzelador, entalhador, embutidor, mestre de obras etc) e outros em que é exclusiva (bordadora, costura e bordados, labores femininos, modista de vestidos), existem outros como é o caso dos cursos comerciais, com grande afluência mista, onde as mulheres representam os tais 40% médios das conclusões com aproveitamento na segunda metade dos anos 40. A principal distinção encontra-se entre as vertentes comercial e industrial do ensino, mesmo se em 1944-45 seis mulheres concluem o curso de electricista. Mas essas situações são excepcionais, bem mais excepcionais do que a tendência para a feminização do curso de auxiliar de laboratório químico: em 1944-45, 17 dos 23 formados são do sexo feminino e em 1949-50 são 15 em 19.

Outras vias profissionalizantes tipicamente femininas, integradas no Ensino Técnico eram as que passavam pelas Escolas de Enfermagem e pela escola de Parteiras, assim como pelo Curso de Serviço Social. Enquanto nestes dois últimos casos, a frequência era exclusivamente feminina, no caso da Enfermagem, a feminização também já ia avançada: 202 alunas em 307 e 98 conclusões em 120 no ano lectivo de 1944-45; 613 alunas em 935 e 360 em 548 conclusões em 1949-50⁵⁴⁵.

Mas são bastante variadas as possibilidades de demonstração do acelerado processo de “secundarização” da educação feminina ou de feminização do Ensino Secundário que se

⁵⁴⁴ A partir dos dados do *Anuário Estatístico* (1935) e *Estatística da Educação* (1940, 1945 e 1950). No caso dos dados para 1949-50, só se contaram os exames de conclusão realizados de acordo com o plano de estudos anterior à reforma de 1948. Só se incluem os valores para o Ensino Oficial.

⁵⁴⁵ Para além das estatísticas oficiais, ver ainda especificamente sobre este tema da feminização da enfermagem, Soares (1997) e Lucília Escobar (2004), *O Sexo das Profissões: Género e identidade sócio-profissional na enfermagem*. Porto: Edições Afrontamento.

verifica à aproximação de meados do século XX. Descrevê-las e quantificá-las caso a caso é algo moroso e por certo desnecessariamente entediante, para além de redundante, sendo de maior interesse procurar uma explicação possível para um fenómeno que parece não estar de acordo com as imagens e representações que se encontram inscritas no nosso imaginário colectivo sobre a Escola do Estado Novo e em particular sobre a escolarização feminina.

Sobre este tipo de dinâmica, imprevista de acordo com os referidos modelos dominantes sobre a sociedade e a escola salazaristas, já escreveu António Nóvoa que «(...) falta uma teorização mais forte, que permita compreender (...) dinâmicas de escolarização que transformam, não só os liceus, mas a própria sociedade portuguesa.»⁵⁴⁶

Não sei até que ponto o que se passa é uma falta de teorização ou o acomodamento a uma teorização que, por razões político-ideológicas, parece ter estacionado em alguns quadrantes algures na segunda metade dos anos 70, tendo dificuldade ou pejo em arrancar de um conjunto de lugares-comuns que se inscreveram como um *habitus* difícil de abandonar ou de colocar em causa. O mesmo António Nóvoa parece ter-se apercebido e verbalizado isso em texto mais recente onde afirma que «a historiografia da educação representou o Estado Novo com traços obscurantistas, chegando mesmo a afirmar que era sua intenção promover o analfabetismo», que se subvalorizaram ou se esqueceram mesmos as evidências estatísticas em sentido contrário, pelo que agora «importa, por isso, construir um olhar que permita compreender os sentidos e as contradições do salazarismo»⁵⁴⁷.

O que me parece evidente é que o que se passou durante pelo menos duas décadas foi a realização de estudos e análises que tinham como base um determinado número de pressupostos, cuja validade não se considerava necessário ou ajustado contestar e que, a partir daí, muito do era construído ficava vítima de um enviesamento do olhar lançado sobre as realidades educativas durante o Estado Novo.

No caso da expansão que se verifica na escolarização das raparigas, primeiro no Ensino Primário e depois no Ensino Secundário, não apenas Liceal mas mesmo em outras modalidades como o próprio Ensino Técnico, o que se passa é que se trata de uma realidade que contraria o modelo – alguns chamar-lhe-iam paradigma – instalado na generalidade dos ambientes académicos sobre o que teriam sido a Educação e Escola durante o Estado Novo. Como já ficou escrito algumas páginas atrás, confundiu-se durante mais tempo do que o razoável a reprovação política de um regime com a necessidade de apresentar

⁵⁴⁶ Nóvoa e Santa-Clara (2003), p. 71.

⁵⁴⁷ Nóvoa (2005), p. 97.

sistematicamente esse regime como o responsável por todos os males, atrasos e arcaísmos que afectaram Portugal, mesmo quando os dados apontavam em sentido contrário.

E o mais curioso é que a exposição da teorização necessária para explicar o que se passou até já foi feita há cerca de duas décadas por Sérgio Grácio, sob inspiração directa de Raymond Boudon, nos seus estudos sobre o Ensino Técnico e sobre as dinâmicas da escolarização só que, mesmo quando a propósito de uma realidade inscrita no período salazarista, isso foi feito normalmente em termos abstractos, quase que desligado de qualquer contexto específico.

No caso de Boudon, que desenvolve uma teorização bastante complexa na demonstração mas razoavelmente evidente nos pressupostos, sobre a relação entre a tomada de decisões sobre o trajecto escolar e a posição social dos indivíduos, é curioso que a única proposição de tipo final a que afirma chegar é a de que «os indivíduos se comportam de maneira a escolher a combinação custo-risco-benefício mais “útil”»⁵⁴⁸. Quanto a Grácio, a sua formulação pode ser sintetizada pela seguinte passagem:

«Segundo o modelo, no fim da escolaridade obrigatória, os interessados, ou seja, os jovens e suas famílias, fazem uma estimativa das vantagens e inconvenientes do prosseguimento dos estudos. Sabem que “em média” os empregos acessíveis são tanto mais remunerados economicamente quanto mais elevada for a escolaridade. Estão assim prontos ao prolongamento dos estudos se, graças a estes, esperarem no decurso da sua vida “activa” uma soma de rendimentos económicos superior à que obteriam se comesçassem de imediato a trabalhar.»⁵⁴⁹

A propósito desta perspectiva e deste modelo de tomada de decisões colocaria primeiro algo próximo de uma objecção e depois uma sua demonstração prática, em ambos os casos com base na realidade portuguesa que temos vindo a percorrer sobre a educação feminina. Em primeiro lugar, gostaria de sublinhar que nem sempre os “interessados” estão em condições de fazer um cálculo das vantagens do prosseguimento dos estudos nos termos acima expostos, por carência dos necessários recursos culturais para o fazer. Isso é especialmente evidente em meios onde a escolarização das famílias ainda é baixa, em que as tradições e os hábitos herdados das gerações anteriores ainda predominam, em que os recursos económicos são escassos e em que, em virtude dessa conjugação negativa de factores, as decisões são tomadas principalmente com base em cálculos de curto prazo ou, mesmo quando é admitida a vantagem comparativa do prosseguimento dos estudos, isso é inviabilizado por razões sociais exemplificáveis com os casos de famílias com descendência numerosa nas quais, a certa

⁵⁴⁸ Raymond Boudon (2001), *L'Inégalité des Chances – La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Hachette (edição original de 1979), p. 118.

⁵⁴⁹ Grácio (1997), p. 15.

altura, já existe a possibilidade do(a) filho(a) mais novo(a) prosseguir os estudos – o que Grácio designa como «descompressão dos orçamentos»⁵⁵⁰ - mas isso não é permitido tendo em atenção as possibilidades de que os outro(a)s filho(a)s não dispuseram. Para quem conhece(u) os meios rurais (e não só...) do nosso país e teve contacto com percursos de vida da primeira metade ou de meados do século XX, mesmo de períodos mais próximos, sabe que esse factor exógeno à lógica economicista tem o seu peso na decisão final das famílias. Em segundo lugar, e este é o aspecto demonstrativo favorável ao modelo descrito, temos a forma como se deu o prolongamento da escolarização, para além dos estudos elementares obrigatórios, para um crescente número de raparigas a partir de final dos anos 30 e em especial nas décadas seguintes, exactamente porque, por um lado, o patamar da instrução primária já tinha sido conquistado e as expectativas se tinham elevado e, por outro, porque a possibilidade de obtenção de um emprego melhor remunerado, de acordo com uma melhor qualificação académica, no mercado de trabalho se começava a tornar possível graças quer a um moderado desenvolvimento dos sectores secundário e terciário (em especial este, com o crescimento dos serviços e das funções administrativas do Estado e não apenas) da economia, quer a um progressivo esbatimento de uma opinião negativa sobre as mulheres trabalhadoras.

Mas a dinâmica da crescente escolarização feminina que se desenrolava em Portugal não estava apenas a afectar o Ensino Secundário e começava a bater à porta das Universidades cada vez com maior intensidade.

2.4. – O Ensino Superior ou a Última Barreira

«A grande afluência de estudantes pôs vários e graves problemas para que houve necessidade de procurar soluções tendentes a impedir o abaixamento do nível do ensino. Teve de se cuidar da selecção dos candidatos em ordem a impedir que os averiguadamente mal dotados ou mal preparados ingressassem nas escolas.»⁵⁵¹

O discurso alarmista em relação ao acréscimo imprevisto e indesejado de candidatos ao Ensino Superior sucede e prolonga no tempo as considerações equivalentes relativas à afluência ao Ensino Liceal e às potenciais consequências nefastas quanto ao possível abaixamento da qualidade média dos alunos. Se os Liceus eram espaços de excelência o que dizer das Universidades que constituíam o topo da hierarquia académica e o local de formação das elites do regime?

⁵⁵⁰ Idem, *ibidem*, p. 18.

⁵⁵¹ *25 Anos de Administração Pública – Ministério da Educação Nacional (1954)*, p. 17.

Embora o discurso oficial não seja assumidamente discriminatório em termos sociais – afinal o que se pretende é assegurar que o acesso é reservado aos “melhores” – o problema estava nos pressupostos que enfermavam o raciocínio e que assumiam que as legítimas expectativas das “massas” não deveriam passar pelo acesso à Universidade. E, durante muito tempo, isso também se estendia ao que se consideravam as legítimas expectativas do sexo feminino.

Afinal, se a admissão ao Ensino Superior devia estar reservada apenas à nata da sociedade e aos excepcionalmente dotados, no caso do sexo feminino isso deveria ser considerado como duplamente excepcional em relação à regra e às expectativas sociais admitidas como as mais adequadas ao prosseguimento dos estudos femininos. Se as Universidades eram encaradas como as escolas de eleição para a formação das elites políticas e culturais do país e dos indivíduos que deveriam ocupar os cargos mais destacados na sociedade e no aparelho do Estado, que lugar tinha em tal lógica uma presença alargada de mulheres na Academia?

Só que, como facilmente se constata ao consultarmos as estatísticas disponíveis, desagregadas por sexo só a partir dos anos 30 nas estatísticas oficiais, essa dupla excepcionalidade cada vez se revelava menos excepcional, assim como as expectativas encaradas como naturais cada vez eram menos respeitadas. Desde o ano lectivo de 1931-32, o *Anuário Estatístico* permite-nos ter acesso a dados sistemáticos sobre a população universitária feminina. Antes disso, podem-se encontrar dados nas publicações oficiais das instituições do Ensino Superior que procediam a essa desagregação ou que integravam mesmo listas nominais dos alunos matriculados. É assim que, por exemplo, é possível saber que 9 dos 118 alunos matriculados pela 1ª vez no 1º ano na Faculdade de Medicina do Porto eram do sexo feminino, juntando-se a estes mais 24 alunos repetentes, todos do sexo feminino. Entre os 108 alunos do 2º ano existiam 5 do sexo feminino, entre os 75 do 3º ano existiam 4, entre os 65 do 4º ano existiam apenas 2 e no 5º ano final entre 51 alunos existiam 3 futuras médicas (Adelaide Augusta Fernandes Estrada, Lucília Pinto Teles e Maria Francisca de Oliveira e Sousa). No total em 441 alunos que frequentavam a Faculdade seguindo o plano de estudos da reforma de 1918, 23 eram do sexo feminino, o que representava um pouco mais de 5% do total. Entre os 44 alunos que terminariam nesse ano o Curso geral de Medicina só se encontraria, contudo, a referida Adelaide Estrada que apenas estaria inscrita em Clínica Cirúrgica e Obstetrícia⁵⁵².

Mas recorrendo aos dados do *Anuário Estatístico* para o início dos anos 30, verifica-se que, em termos globais, 13% das matrículas pertencem ao sexo feminino, o que corresponde a quase oito centenas de alunas, mais de metade na Universidade de Lisboa (com 431 casos que

⁵⁵² *Anuário da Faculdade de Medicina do Porto. Anos lectivos de 1919-20 a 1926-27 (1928)*. Porto, Empresa Ind. Gráfica do Porto, pp. 161-174.

significam 16% do total), seguindo-se a Universidade do Porto (220 matrículas, correspondentes a 15% do total), enquanto a Academia de Coimbra parecia manter um maior conservadorismo (132 matrículas, apenas 7% do total).

As Faculdades mais frequentadas por mulheres nas três instituições, em termos relativos, eram as de Farmácia, em que as alunas atingiam quase metade do total (51% em Lisboa). Seguiam-se as Faculdades de Letras, em que 33% das matrículas pertenciam ao sexo feminino, e em que o seu efectivo ascendia, em termos absolutos, a 285 alunas. Em Ciências e Medicina, a presença feminina rondava os 10%, embora em Coimbra esta proporção fosse menor. Nas Faculdades de Direito, apenas circulavam 4% de mulheres, enquanto em Engenharia (Faculdade em funcionamento apenas no Porto), a totalidade dos 86 alunos era constituída por homens.

Entre as 620 formaturas concedidas pelas Universidades portuguesas no ano lectivo em causa, 16% (97 casos) pertenciam a elementos do sexo feminino, o que indicia um maior índice de sucesso escolar em termos relativos, similar ao que também já então se verificava para outros níveis de ensino. Isto só não acontecia em Medicina, em que a 9% das matrículas, correspondem 7% das formaturas, mas em contrapartida, em Ciências (apenas 10% das matrículas eram femininas), 14 entre os 34 formados (41%) são mulheres. Em Farmácia, a proporção é maior, subindo para os 58%.

A existência de algumas centenas de alunas no Ensino Superior em meados dos anos 30 era já testemunho de importantes avanços na educação feminina e da ultrapassagem de muitos preconceitos sociais que em épocas anteriores encaravam a presença de uma mulher na Universidade como uma aberração. O carácter excepcional de tal situação começava a deixar de sê-lo, embora de forma lenta, pois as salas e corredores das Universidades já tinham uma frequência feminina que não podia ser ignorada.

Apesar da sua ideologia conservadora, durante o Estado Novo esta tendência não seria invertida. Mesmo se a mentalidade colectiva continuava a transmitir estereótipos sexuais bem marcados, é inegável que o acesso da Mulher à Educação de nível superior não seria travado.

No ano lectivo de 1934-35, 793 dos 6476 alunos (12,2%) matriculados em todo o Ensino Superior eram do sexo feminino. Em 1939-40 (primeiro ano para o qual dispomos de dados a partir dos volumes da *Estatística da Educação*) eram 1525 em 6596 as alunas no Ensino Universitário (23,1%) e 60 em 1904 no Ensino Superior Técnico (apenas 3,2%); no conjunto do Ensino Superior Universitário e Técnico isso equivalia a 18,6%, o que representava um crescimento de 50% em termos relativos e a quase uma duplicação em termos absolutos

Analisando com maior detalhe os dados relativos a este ano lectivo, é possível verificar o movimento ascendente da presença feminina nas Universidades. Se em matéria da conclusão de cursos, o peso feminino é de 18,5%, em matéria de total de matrículas já é de 23,1%, enquanto de matrículas pela 1ª vez ultrapassa os 25%.

No caso do total de conclusões de cursos, as Universidades do Porto e de Lisboa as alunas já ultrapassavam os 20%, enquanto em Coimbra ficavam abaixo dos 14%. Em termos de cursos, a sabedoria convencional, e abundante literatura internacional sobre o tema, indica-nos o caminho a seguir com segurança até às conclusões que, de tão repetidas e confirmadas, se tornaram óbvias: as mulheres penetraram sempre mais nas áreas das Humanidades e foram menos capazes, demonstraram menor interesse ou foram afastadas em função de mecanismos de condicionamento social, de ganhar posições nas áreas tidas como “científicas”, considerando-se como tais as áreas das Ciências Naturais e/ou Exactas. Do mesmo modo se considera que os homens sempre procuraram manter uma posição dominante nas áreas académicas que permitiam a obtenção de posições sociais de maior destaque. A bibliografia sobre este tema é abundante e estende as suas demonstrações empíricas até ao presente. Restamos, pois, verificar se foi isso que aconteceu em Portugal neste período, em particular nas décadas de 30 e 40. É verdade que já em 1939-40, em Letras e Farmácias a maioria dos alunos que concluíram o seu curso eram do sexo feminino, com cerca de 54% e 61%, respectivamente, enquanto no Curso de Ciências já se verifica um valor relativo acima dos 44%, sendo que em Lisboa quase dois terços das conclusões de cursos nesta área se ficam a dever a mulheres. A Medicina, o Direito e a Engenharia (só uma mulher formada) vinham então muito longe com valores claramente abaixo dos 10%, revelando que neste período ainda existia uma clara diferenciação entre as áreas académicas que se mantinham tipicamente masculinas e as que se mostravam cada vez mais permeáveis à presença feminina.

Conclusão de Cursos no Ensino Universitário (1939-40)⁵⁵³

Cursos	Coimbra			Lisboa			Porto			Total		
	Total	Fem.	%Fem	Total	Fem	%Fem	Total	Fem	%Fem	Total	Fem	%Fem
Ciências	24	9	37,5%	14	9	64,3%	14	5	35,7%	52	23	44,2%
Direito	80	5	6,3%	165	8	4,8%				245	13	5,3%
Letras	25	8	32,0%	44	34	77,3%				69	42	60,9%
Medicina	78	1	1,3%	101	10	9,9%	63	5	7,9%	242	16	6,6%
Farmácia	12	7	58,3%	9	6	66,7%	53	27	50,9%	74	40	54,1%
Engenharia							44	0		44	0	0,0%
Total	219	30	13,7%	333	67	20,1%	174	37	21,3%	726	134	18,5%

⁵⁵³ Estatística da Educação (1940).

Só que se adivinhavam algumas alterações neste panorama e nem sempre eram as mais esperadas, conforme se pode confirmar no quadro seguinte, relativo ao movimento de matrículas neste mesmo ano lectivo:

Total de Matrículas no Ensino Universitário (1939-40)⁵⁵⁴

Cursos	Coimbra			Lisboa			Porto			Total		
	Total	Fem.	%Fem	Total	Fem	%Fem	Total	Fem	%Fem	Total	Fem	%Fem
Ciências	540	75	13,9%	1035	204	19,7%	674	147	21,8%	2249	426	18,9%
Direito	386	32	8,3%	630	50	7,9%				1016	82	8,1%
Letras	478	193	40,4%	757	395	52,2%				1235	588	47,6%
Medicina	311	7	2,3%	663	77	11,6%	304	15	4,9%	1278	99	7,7%
Farmácia	83	49	59,0%	223	140	62,8%	230	140	60,9%	536	329	61,4%
Engenharia							282	1		282	1 (?)	0,4%
Total	1798	356	19,8%	3308	866	26,2%	1490	303	20,3%	6596	1525	23,1%

Com efeito, o número de alunas matriculadas nos cursos de Farmácia e Letras confirma a sua posição de destaque nestas áreas, mas no caso das Ciências o peso feminino é substancialmente inferior ao das conclusões o que tanto pode indiciar uma eventual quebra de interesse nesta área de estudos como uma maior taxa de sucesso por parte das alunas. Direito e Medicina confirmam a resistência a uma entrada alargada de alunas, bem como a Engenharia, então exclusivo da Universidade do porto, se mantinha um irredutível espaço masculino. Entretanto, com base nos números das primeiras matrículas no 1º ano ressalta, por outro lado, a evidência de um crescimento de interesse em algumas dessas áreas mais resistentes á mudança, como é o caso da Medicina e da Engenharia, com valores acima dos 30% das novas matrículas, o que parece pouco congruente com o valor oficial para o total das matrículas no Curso de Engenharia no Porto.

Matrículas pela 1ª vez no Ensino Universitário (1939-40)

Cursos	Coimbra			Lisboa			Porto			Total		
	Total	Fem.	%Fem	Total	Fem	%Fem	Total	Fem	%Fem	Total	Fem	%Fem
Ciências	313	28	8,9%	451	104	23,1%	277	9	3,2%	1041	141	13,5%
Direito	89	7	7,9%	155	11	7,1%				244	18	7,4%
Letras	195	83	42,6%	174	91	52,3%				369	174	47,2%
Medicina	29	0	0,0%	88	11	12,5%	105	58	55,2%	222	69	31,1%
Farmácia	35	20	57,1%	80	56	70,0%	43	26	60,5%	158	102	64,6%
Engenharia							125	44		125	44	35,2%
Total	661	138	20,9%	948	273	28,8%	550	137	24,9%	2159	548	25,4%

⁵⁵⁴ *Ibidem*. Os dados dos quadros seguintes também têm as mesma origem.

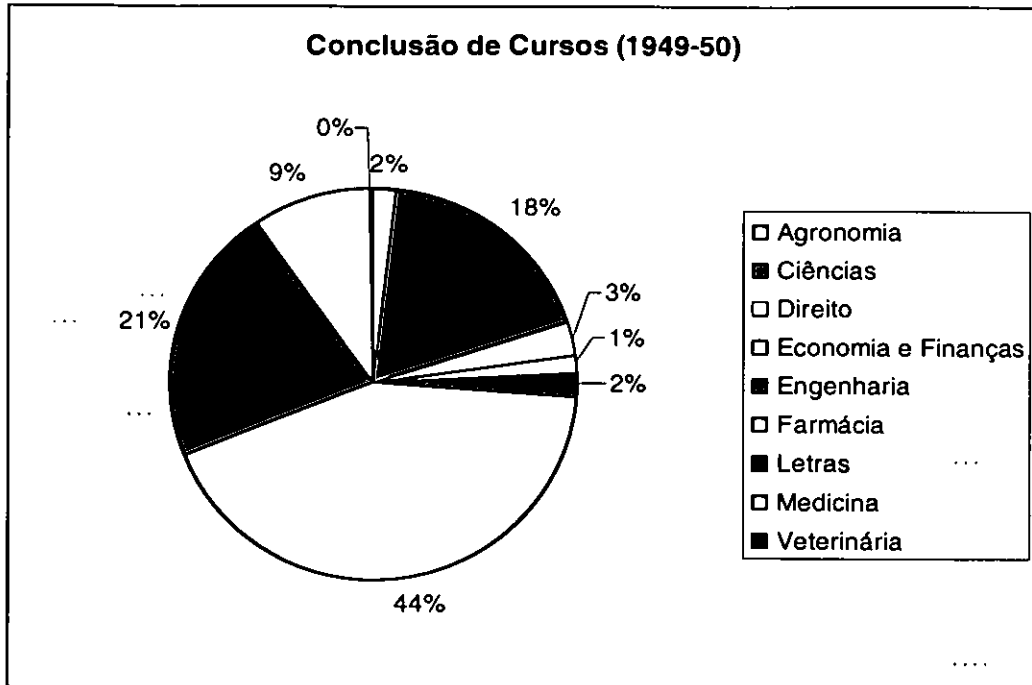
A clara tendência para o aumento da frequência do Ensino Superior pelas mulheres era irreversível e, em meados do século, no ano lectivo de 1949-50, o peso relativo do sexo feminino nas Universidades portuguesas ultrapassava os 25%, mesmo incluindo a maior parte do Ensino Superior Técnico em que as alunas ainda chegavam apenas aos 8,7% e não se contabilizando as áreas exclusivamente masculinas como o ensino militar ou o eclesiástico.

O processo de feminização da Universidade parecia estar em curso, seguindo de perto, talvez com uma década ou pouco mais de atraso o que vinha acontecendo no Ensino Secundário Liceal. O prolongamento dos estudos femininos até ao nível académico mais alto passava a estar contemplado nas opções de um crescente número de famílias da média e alta burguesia. As mulheres já eram responsáveis por perto de um terço das conclusões de cursos e dominavam completamente áreas como as Letras, a Farmácia e as Ciências, neste caso continuando a contrariar o peso relativo das matrículas, que eram numa proporção muito menor. Em Medicina aproximavam-se dos 20% e até em Agronomia ultrapassavam os 10%. Direito, Economia e Finanças e Veterinária eram os redutos masculinos mais firmes.

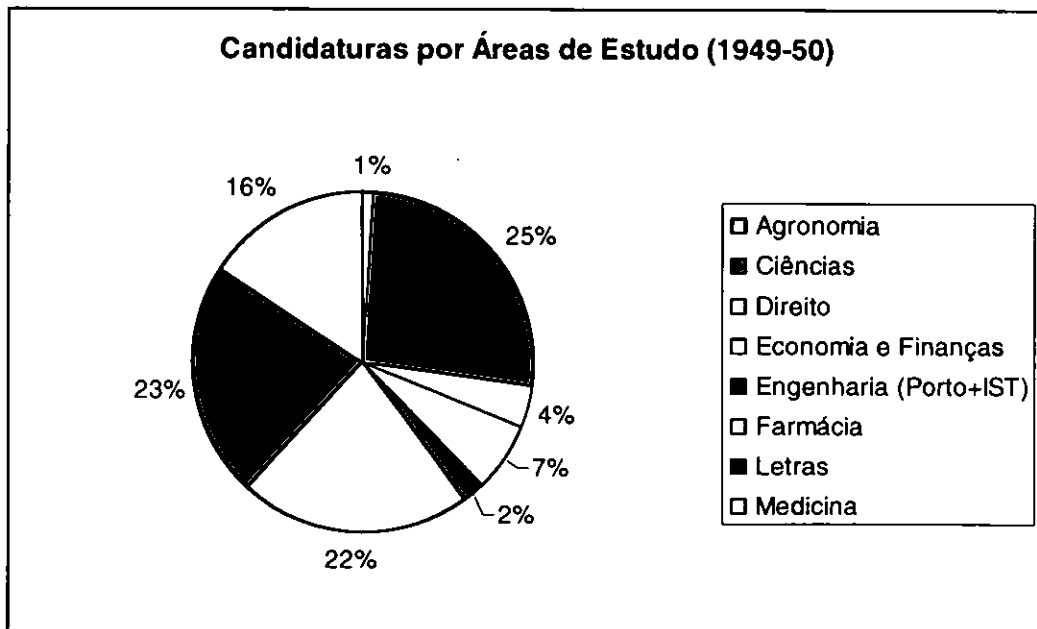
Conclusão de Cursos do Ensino Superior (1949-50)

Áreas de Estudos	Total		
	Total	Fem	%Fem
Ciências	107	68	63,6%
Direito	179	10	5,6%
Letras	130	79	60,8%
Medicina	190	35	18,4%
Farmácia	194	158	81,4%
Engenharia (Porto+IST)	266	7	2,6%
Veterinária	33	1	3,0%
Agronomia	56	6	10,7%
Economia e Finanças	105	5	4,8%
Total	1260	369	29,3%

No conjunto das 363 alunas que concluíam o seu curso neste ano lectivo, o maior peso era claramente da área de Farmácia (44% do total de recém-formadas), seguindo-se as Letras (21%) e Ciências (18%); a Medicina ainda surge com uns interessantes 9%, valor superior ao das restantes áreas académicas em presença, todas entre os 0% (Veterinária) e os 3% (Direito).



Em matéria de candidaturas as preferências das potenciais futuras alunas concentravam-se principalmente na Universidade de Lisboa e, por extensão, nos estabelecimentos de Ensino Superior da capital, com 53% a optarem por candidatar-se aos cursos da referida Universidade ou da Universidade Técnica. Quanto às preferências pelos cursos a que se candidatavam, nota-se um certo equilíbrio entre as Ciências, a Farmácia e as Letras, enquanto a Economia, a Engenharia e o Direito são as áreas menos procuradas.

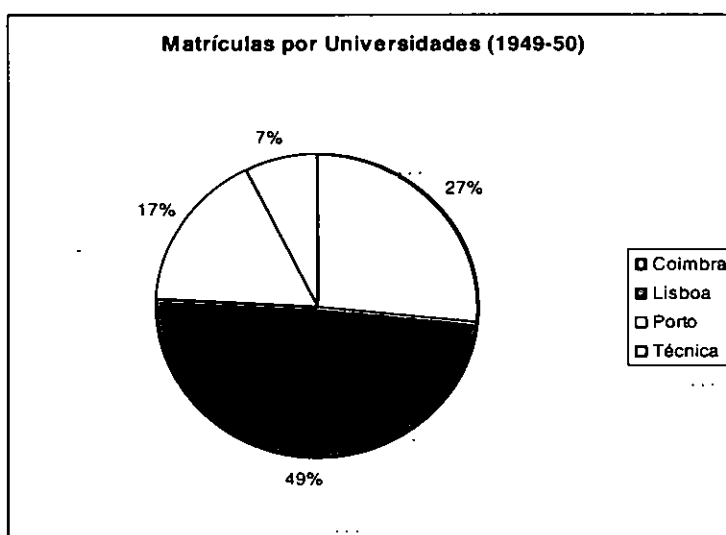


O melhor desempenho das alunas ao nível do aproveitamento começava a fazer-se sentir logo desde os exames de admissão ao Ensino Superior, instituídos para tentar controlar, na medida do possível, o aumento da frequência universitária, facto encarado como prejudicial para a qualidade do ensino. Excepção feita às áreas de Veterinária (sem candidatas) e Agronomia as taxas de sucesso/aprovação nos exames de admissão eram, na pior das hipóteses, equivalentes às obtidas pelos candidatos homens, embora fossem muito superiores em áreas como as Ciências, a Medicina e a própria Engenharia.

Exames de Admissão ao Ensino Superior (1949-50)

Áreas de Estudo	Candidatos			Aprovados				
	Total	Fem	% Fem	Total	Fem	% Fem.	% Apr Tot.	% Apr. Fem.
Ciências	409	78	19,1%	212	52	24,5%	51,8%	66,7%
Direito	123	11	8,9%	78	7	9,0%	63,4%	63,6%
Letras	117	67	57,3%	80	49	61,3%	68,4%	73,1%
Medicina	252	47	18,7%	180	38	21,1%	71,4%	80,9%
Farmácia	99	64	64,6%	87	56	64,4%	87,9%	87,5%
Engenharia (Porto+IST)	104	7	6,7%	61	5	8,2%	58,7%	71,4%
Veterinária	32	0	0,0%	13	0		40,6%	
Agronomia	43	3	7,0%	35	2	5,7%	81,4%	66,7%
Economia e Finanças	174	20	11,5%	86	11	12,8%	49,4%	55,0%
TOTAL	1353	297	22,0%	832	220	26,4%	61,5%	74,1%

O total de matrículas femininas no Ensino Superior no ano lectivo de 1949-50 ultrapassava já largamente os três milhares, com o maior contingente na Universidade de Lisboa (quase 50%), seguindo-se a de Coimbra e só depois a do Porto e a Técnica em último lugar.



A distribuição pelas diversas Faculdades, Institutos e diferentes áreas de estudo era a que se segue, sendo fácil verificar que em Lisboa as matrículas ultrapassavam um terço do total e que mesmo em Coimbra, onde as mudanças tinham sido de início mais lentas, já ultrapassavam um quarto, que era o valor verificado na Universidade do Porto.

Eram 3222 as alunas a frequentar o Ensino Superior, uma evolução que significava mais do quádruplo do número equivalente em menos de 20 anos (índice 411 em relação a 1930-31), enquanto o total geral de alunos pouco mais do que duplicara (índice 218) e o número de alunos do sexo masculino crescera apenas na ordem dos 75%. O diferencial nos ritmos de crescimento entre as matrículas dos dois sexos é bem elucidativo e demonstra inequivocamente que era um movimento que se desenvolvia de forma sustentada e que dificilmente poderia vir a ser invertido ou mesmo travado. A crescente presença feminina na educação de nível universitário, que era extremamente selectiva do ponto de vista social neste período, revela até que ponto estavam a mudar alguns aspectos da tradicionalmente conservadora mentalidade das elites nacionais em matéria educativa e em especial em relação ao papel da mulher na sociedade.

Matrículas no Ensino Superior (1949-50)

	Total	Fem	% Fem
<i>Univ. Coimbra</i>	3032	859	28,3%
Ciências	747	159	21,3%
Direito	672	67	10,0%
Letras	802	488	60,8%
Medicina	693	69	10,0%
Farmácia	118	76	64,4%
<i>Univ. Lisboa</i>	4415	1586	35,9%
Ciências	1590	529	33,3%
Direito	639	84	13,1%
Letras	696	445	63,9%
Medicina	1192	304	25,5%
Farmácia	298	224	75,2%
<i>Univ. Porto</i>	2167	542	25,0%
Ciências	684	184	26,9%
Engenharia	605	17	2,8%
Farmácia	284	216	76,1%
Medicina	594	125	21,0%
<i>Univ. Técnica</i>	2697	235	8,7%
Veterinária	259	2	0,8%
Agronomia	571	50	8,8%
Econ./Finanças	952	133	14,0%
Ins. Sup. Técnico	915	50	5,5%
TOTAL	12311	3222	26,2%

A feminização quase completa da maior parte das áreas de estudo do Ensino Superior ficaria para o período seguinte, quando as matrículas femininas aumentariam ainda mais o seu ritmo e, em especial a partir de finais dos anos 60, se estenderiam por todas as áreas académicas, com raríssimas excepções.

2.5. – O Alargamento da Feminização da Docência

Com o avançar do século, a feminização da docência que era encarada já há algum tempo como um fenómeno socioprofissional natural ao nível do Ensino Primário, vai progressivamente expandir-se para outros níveis, nomeadamente para o Ensino Secundário Liceal. Essa evolução resultava com alguma naturalidade da própria progressão das raparigas como alunas cada vez mais numerosas dos Liceus. A penetração nas Universidade era algo ainda muito difícil e demoraria algumas décadas mais a afirmar-se, embora este seja um período de avanços pioneiros nessa área.

No entanto, a docência como actividade profissional feminina vai deixar de estar apenas associada à tradicional figura da professora primária, mesmo se é essa a imagem que ainda perdura no imaginário colectivo neste período.

2.5.1. – A Professora Primária

«... assiste-se ao longo do século XX, a uma lenta acomodação da profissão docente á sua matriz feminina. Estamos perante uma mudança profunda das características internas e externas da profissão. Se no princípio do século prevalece uma imagem masculina, marcada por uma intervenção no espaço público, a partir dos anos 1930/1940 impõe-se uma imagem feminina, vendo-se a professora recolhida no interior da sala de aula. Uma transição idêntica verificar-se-á, também, no ensino secundário, duas décadas mais tarde.»⁵⁵⁵

Já atrás se destacaram algumas das razões porque o poder político instalado em Portugal nos anos 30 e 40 terá encarado com benevolência e mesmo com algum interesse a quase completa feminização do exercício do magistério primário. Por um lado, a degradação relativa do nível salarial da actividade ia tornando-a cada vez menos atractiva para os homens que decidiam prosseguir os seus estudos e que deixavam de ver no Ensino Normal a via para um mercado de trabalho apetecível. Por outro, a matriz conservadora e tradicionalista do processo de doutrinação ideológica desejada para o Ensino Primário parecia estar mais adequada às características femininas do que às masculinas, pois o professorado masculino tinha-se

⁵⁵⁵ Nóvoa (2005), p. 93.

revelado, desde finais do século XIX, um dos grupos sócio-profissionais mais permeáveis á ideologia republicana e á difusão de um ideário liberal e democrático.

Um pouco por tudo isso, durante o longo período do Estado Novo foi exaltada a componente “missionária” da docência no Ensino Primário em detrimento da sua qualificação profissional e foi estreitada, tanto por razões ideológicas como pela força dos números, a ligação entre o sexo feminino e esta actividade. O fenómeno parecia apresentar evidentes vantagens sociais e económicas e, curiosamente, era consonante com o conservadorismo da ideologia dominante do regime. Com efeito, existia uma aliança entre a promoção da docência como uma actividade proveitosa pessoal e socialmente para as mulheres e o esquema ideológico salazarista que tentava enquadrar todos os grupos sociais numa teia harmoniosa e disciplinada. Jogava-se desta maneira com uma natural inclinação feminina para a adesão a propostas de carácter mais tradicionalista e conservador como esteio para a transmissão de uma ideologia que privilegiava a ordem e a disciplina.

A feminização da docência primária (1925-1950)⁵⁵⁶

Anos lectivos	Total docentes	Professoras	% professoras
1925-26	7992	5304	66,4
1931-32	9138	6427	70,3
1940-41	9565	7015	73,3
1945-46	10024	7586	75,7
1949-50	10396	8091	77,8

A feminização da docência no Ensino Primário atingia quase os 80% em meados do século, mas a tendência era para um maior crescimento pois em relação aos recém-diplomados na segunda metade dos anos 40, por vezes a proporção abeirava-se dos 90%⁵⁵⁷. Como destaca Áurea Adão, nos anos 40 a parcela masculina dos docentes está bem mais envelhecida do que a feminina e quase todos os professores ao reformarem-se são substituídos por professoras⁵⁵⁸. A representação idealizada da professora primária a partir da instauração do regime ditatorial e em especial com a consolidação do Estado Novo e da sua retórica nacionalista e conservadora é, porém, um pouco menos linear do que pode parecer à primeira vista. Antes de mais porque existe uma contradição latente entre os papéis femininos que, já sendo assumidos como tradicionais, conflituam na prática. Se a função fundamental da Mulher é, como vimos

⁵⁵⁶ Adão (1984). p. 159 (a partir do *Anuário Estatístico e das Estatísticas da Educação*).

⁵⁵⁷ Idem, *ibidem*, p. 141.

⁵⁵⁸ *Ibidem*, p. 160.

atrás, o de pilar da estabilidade familiar, em casa, como Esposa e Mãe, a Mulher enquanto Professora, e profissional activa no mercado de trabalho, está em clara contradição com essa função, especialmente quando é exigida às professoras uma dedicação à Escola e ao Magistério que quase está ao nível de um sacerdócio que implica o celibato. Desta forma, a Professora seria uma Mulher incompleta na sua função social, familiar e maternal, porque o exercício da docência a afastaria dessa missão prioritária.

No entanto, este conflito que parece profundo à superfície e se aceitarmos como determinista a retórica oficial do regime, esboroa-se um pouco quando se analisam mais em detalhe as circunstâncias concretas da vida de muitas professoras. A função de Professora não contrariava o papel da Mulher como Mãe, porque lhe estava associado o papel de Educadora. Por outro lado, a relativa erosão salarial e do poder de compra dos(as) docentes do Ensino Primário, que afastava muito homens da actividade, era compensada por uma dignificação simbólica da Mulher/Professora.

A principal exigência que Estado Novo faz à Mulher-Professora é que seja um modelo social de referências para as suas alunas e para as outras mulheres, que saiba conciliar a sua função social como agente educativa do Estado com a sua missão feminina natural de esteio de uma unidade familiar. Como já escreveu uma autora, «a mulher idealizada pelo Estado Novo mesmo sendo professora ou exercendo outra função profissional, deve ter como preocupação destacada as tarefas do lar»⁵⁵⁹. Existe a consciência de que a Mulher-Professora não pode dedicar-se em exclusivo às tarefas escolares, sendo-lhe exigido, isso sim, que funcione como um modelo de conduta irrepreensível, um modelo de moralidade para os seus alunos e para a comunidade em que se insere.

As limitações ao casamento das professoras visavam, de forma preventiva, garantir a manutenção do papel social da professora como modelar e exemplar para a comunidade, no sentido de evitar que, por via de um casamento mal planeado, esse papel se veja ameaçado. A limitação dos direitos individuais e das opções de vida aparece justificada em função do interesse superior do Estado e, através dele, da própria Nação. A escolha do marido por parte das professoras era vista pelas autoridades como um problema reconhecidamente melindroso, porque sendo agentes educativas do Estado e sendo figuras que esse mesmo Estado pretende que transmitam uma determinada mensagem, não só pelos conteúdos que leccionam mas pela sua imagem e pela própria conduta pessoal, a Professora deve ser um exemplo vivo das qualidades morais, de ponderação, sobriedade e bom senso, que se pretendem inculcar na

⁵⁵⁹ Guedes (1998), p. 101.

sociedade e a sua Família deve, necessariamente, reflectir isso mesmo. As exigências colocadas aos futuros maridos visavam a criação de uma unidade familiar estável e com condições económicas, procurando desincentivar casamentos feitos de forma puramente emocional. A professora devia ser um exemplo para a comunidade de racionalidade e sacrifício das paixões básicas. Embora o mesmo, aparentemente, não fosse exigido aos seus colegas homens.

A partir da amostra recolhida em mais de 2600 verbetes e registos biográficos de professoras existentes num dos fundos depositados no Arquivo Histórico do Ministério da Educação é possível ensaiar diversos tipos de tratamento dos dados disponíveis. Um deles é isolar as docentes por data de nascimento e ver como evoluiu a taxa (mínima) de nupcialidade. Se usarmos intervalos quinquenais, começando pelas docentes que nasceram em 1905 (e que teriam pelo menos 30 anos à data do preenchimento do dito registo) e acabando nas que nasceram em 1924 (e que teriam mais ou menos os tais 30 anos quando este conjunto de verbetes terá deixado de ser actualizado), encontramos resultados que parecem indiciar uma evidente e rápida descida na proporção de professoras que chegaram a casar.

As Professoras e o Casamento⁵⁶⁰

Data de Nascimento	Total	Casadas	% Cas.
1905-09	103	79	76,7%
1910-14	140	86	61,4%
1915-19	75	39	52,0%
1920-24	75	37	49,3%
Total	393	241	61,3%

Só que estes valores podem ser distorcidos pelo facto de muitas das docentes constantes nos últimos dois intervalos ainda estarem em idade de virem, com um razoável grau de probabilidade, a casar-se. Existe ainda a variável relativa à idade em que muitas professoras casavam e que, numa proporção que varia com o tempo, tende a ser tardia para os padrões sociais dominantes na época sobre a idade apropriada para uma mulher se casar. Não são poucas as que casam acima dos 30 e 40 anos, por vezes já sem uma perspectiva muito certa de poderem vir a experimentar a maternidade. Em contrapartida, existem casos inversos, em que uma professora se casa por duas ou mesmo mais vezes, na sequência de uma viuvez ou de

⁵⁶⁰ Deve ter sempre em conta que os valores apresentados resultam de amostras com lacunas em alguns dados, pelo que não corresponderão à totalidade de docentes efectivamente nascidas nestas datas, pois algumas não apresentam esta informação. Para além disso, contam-se como casadas, as que já o eram quando preencheram o registo biográfico ou em que surge menção de alteração ou autorização para a alteração do seu estado civil.

divórcio. Tudo isto se conjuga ainda com opções e circunstâncias particulares da vida pessoal de algumas destas mulheres que nem sempre seguem padrões típicos.

Os casos individuais podem ajudar a ilustrar este ponto; por exemplo, temos a situação de Maria Virgínia dos Matos Leite, nascida no Porto a 21 de Junho de 1899, que se forma na Escola Normal do Porto em 1918 com 15 valores, mas que opta por não ingressar na docência, por razões que obviamente escapam aos limites da informação contida no seu registo biográfico. O que sabemos é que em 25 de Julho de 1931 se casa, acabando aparentemente por enviuvar, visto que se volta a casar em 4 de Outubro de 1939. Entretanto, e possivelmente devido à eventual viuvez que a terá deixado com problemas em assegurar a subsistência, opta por ingressar na carreira docente apenas em 1934, sendo nomeada pela primeira vez em 30 de Outubro desse ano e recebendo provimento definitivo a 16 de Setembro de 1941⁵⁶¹. Outro caso é o de Natália Ferreira Salão nascida a 1 de Julho de 1900 em Leiria, formada em Julho de 1918 com 16 valores, que ingressa na docência em Maio de 1919, casando-se pela 1ª vez em data desconhecida. Divorcia-se em 24 de Outubro de 1934, para se voltar a casar a breve prazo com um oficial do Exército⁵⁶². Outro caso de uma professora da mesma geração, neste caso nascida em 1898, que se casa por duas vezes, com um divórcio pelo meio e uma viuvez no fim é o de Antónia Maria Pereira⁵⁶³.

Mas os casos de casamentos tardios também são bem frequentes, como o de Guilhermina da Costa Torres, nascida em 6 de Agosto de 1879, que se forma na Escola Normal do Porto em Julho de 1903 já com quase 24 anos, e é nomeada pela primeira vez como professora temporária em Janeiro de 1904. O seu casamento só acontecerá em Outubro de 1934, com 55 anos completos, com um amanuense (de que se desconhece a idade) da Câmara Municipal da sua Vila do Conde natal, de cuja Escola Primária se tornará directora em 29 de Julho de 1940, já depois de ter enviuvado em Novembro de 1939, após uns curtos cinco anos de união conjugal. Ana Guadalupe Teotónio seria outra professora que chegaria a directora de uma Escola Primária, neste caso de Coruche em 1947, que também se casaria já com uma idade relativamente avançada, mais exactamente com 45 anos⁵⁶⁴. Irene Gabriela Dorez Vaz, natural do Vimioso e nascida em Junho de 1898 só casa com um colega professor primário em Abril de 1949⁵⁶⁵; Ludovina Guedes Teixeira, nascida em 11 de Junho de 1897 em Armamar e formada pela Escola Normal do Porto em 1920, fica nove anos sem exercer a docência até que

⁵⁶¹ Arquivo Histórico do Ministério da Educação (=AHME), Direcção Geral do Ensino Primário (=DGEP), série 33, cx. 2500, nº 136.

⁵⁶² AHME, DGEP, série 33, cs. 2500, nº 181D.

⁵⁶³ AHME, DGEP, série 33, cx. 2491, nº 243.

⁵⁶⁴ AHME, DGEP, série 33; cx. 2494, nº 37.

⁵⁶⁵ AHME, DGEP, série 33, cx. 2495A, nº 242.

recebe a primeira nomeação em 1929; o casamento tardaria bastante mais, pois a data da autorização superior para que se realize é de Outubro de 1952⁵⁶⁶.

E estas são histórias que é possível repetir, assim como as de jovens que casariam ainda antes de terem concluído o curso de normalista e que, apesar disso, exerceriam a sua profissão. Celeste Rodrigues Delgado casaria em Abril de 1933 com um sargento telegrafista, ainda antes de completar 20 anos e de completar o seu curso na Escola do Magistério Primário de Lisboa, onde realizaria o seu Exame de Estado em 20 de Junho de 1934. No entanto, só começaria a exercer a docência em 1938, acabando por divorciar-se em data desconhecida, por ser afastada das funções docentes em 1950 e finalmente por ser exonerada em 1954.

Emília de Oliveira Pires de Moura, nascida em 13 de Agosto de 1909 em Castelo Branco, teria um ano de 1930 bastante agitado com a conclusão do seu curso no dia 31 de Julho e o casamento professor a realizar-se exactamente um mês depois, com um futuro colega, já que em Maio de 1931 Emília seria nomeada pela primeira vez, exercendo a docência até 1951 quando pediu uma licença ilimitada sem vencimento, claro. Outras parecem fazer um longo interregno e só iniciam a sua vida profissional bastante tarde como Sara Marília Soares de Casais, natural do Porto, nascida em 1900 e casada com um empregado comercial em 16 de Maio de 1918, que concluiria o curso em Agosto de 1919, mas só exerceria a docência a partir do final dos anos 20.

Um outro tipo de dados passa pela análise dos pedidos de casamento apresentados e pelo cálculo do nível de autorizações ou proibições. Embora se tenha consultado uma pequena amostra, recolhida arbitrariamente numa das caixas do conjunto existente no Arquivo Histórico do Ministério da Educação com centenas de pedidos de autorização, todos os que foram consultados obtiveram deferimento⁵⁶⁷, o que parece confirmar a ideia de que a exigência de uma declaração de bom comportamento moral da professora requerente e de outra relativa às condições económicas do futuro marido funcionavam como fortes medidas dissuasoras.

Uma situação potencialmente diversa em relação ao casamento era a das regentes escolares que, pela sua forma de recrutamento e percurso académico, tinham uma posição de maior vulnerabilidade e podiam ser mais facilmente controladas, assim como parece mais credível que, sendo a carreira bastante precária, abandonassem o seu exercício quando casassem. Em 953 regentes identificadas a partir do seu registo biográfico, e que iniciaram funções desde o início dos anos 30 até meados dos anos 50, temos a confirmação de pelo menos 166 terem

⁵⁶⁶ AHME, DGEP, série 33, cx. 2498A, n.º 279.

⁵⁶⁷ AHME, DGEP, série 13, cx. 663, com 50 pedidos datados de 17 de Março a 10 de Julho de 1944.

casado, sendo que uma centena já o era no momento em que se tornaram regentes e 12 seriam viúvas. Deve ter-se em conta, todavia, que o facto de muitas das regentes identificadas (c. 30%) terem começado a exercer a profissão nos 10 anos anteriores ao aparente fim da série de dados e de, por isso, ainda estarem entre os 25-35 anos, ser muito provável que viessem a casar num futuro mais ou menos próximo, escapando esse dado à análise possível com estes registos. Nos 119 casos em que é possível determinar a profissão do marido, o maior número corresponde à categoria “proprietários” com 17 casos, seguindo-se 13 casos de professores ou regentes (8+5) e 10 de empregados comerciais, continuando a lista com uma distribuição bastante atomizada de profissões, apenas sendo de notar o escasso número de indivíduos ligados a ocupações rurais (pouco mais uma dezena, distribuída entre lavradores, agricultores, um seareiro e um trabalhador rural), assim como a existência de apenas 2 desempregados e de nenhum classificado como “operário” ou trabalhador fabril. A maioria dos empregos está claramente na área do sector terciário. A idade do casamento parece ser claramente mais baixa do que entre as professoras, sendo muito mais raros (apenas uma meia dezena entre os 111 casos em que temos o registo da data) os casos de casamentos acima dos 35 anos do que abaixo dos 25.

Quanto ao aspecto da feminização da regência, já atrás vimos que na amostra recolhida mais de 80% dos registos correspondem a mulheres, assim como as estatísticas oficiais revelam uma progressão do peso relativo das regentes até atingirem cerca de 95% do total deste tipo de agentes educativos. Isso também é perceptível quando se analisa o panorama dos exames de aptidão para a regência de postos escolares na segunda metade dos anos 40 em relação ao total de candidatos, taxas de aprovação e proporção feminina entre os candidatos aprovados. Os números disponíveis nos relatórios sobre a realização de exames em alguns anos são bem elucidativos em relação a dois aspectos fundamentais: uma elevada taxa de reprovações (entre os 40% e 50%) e uma elevadíssima proporção de mulheres entre os candidatos aprovados (a rondar os tais 95% que se encontram em exercício no final da década). Para além disso também parecem indicar a permanência de um elevado número de candidaturas.

Neste caso, mesmo para muitas raparigas que não tinham tido a possibilidade de prosseguir os seus estudos e ingressarem numa Escola Normal ou do Magistério Primário, a possibilidade de se tornarem regentes era uma hipótese atractiva de exercerem uma profissão que, apesar das condições precárias (só recebiam os meses que leccionavam, ou seja de 1 de Novembro a 31 de Maio), lhes permitia o trabalho com relevância na comunidade em que se integravam. Muitas tornam-se regentes ainda com menos de 20 anos, não sendo excepcionais os casos em que isso acontece com os 18 anos, que era o limite mínimo legal.

Exames de Aptidão para a Regência (1944-45/1947-48)⁵⁶⁸

Distrito	1944/45				1947/48			
	Aprov.		Reprov.		Aprov.		Reprov.	
	M	H	M	H	M	H	M	H
Aveiro	1		17	1	13	4	2	0
Beja	18		29	5	39	1	25	0
Braga	21		15	7	25	0	9	1
Bragança	23		38	2	18	0	3	0
C. Branco	24		9		7	2	13	0
Coimbra	41	1	18	3	18	0	8	2
Évora	22		5	1	23	0	29	1
Faro	15	1	39	2	2	0	17	0
Guarda	16	1	10	2	6	0	12	0
Leiria	7		18		27	6	7	4
Lisboa	49	1	13	1	64	1	11	1
Portalegre	1		7		12	1	7	0
Porto	13	1	28	3	14	2	30	0
Santarém			10	1	4	0	4	0
Setúbal	10	1	17	1	14	0	8	1
Viana C	5		9	2	2	0	9	0
V. Real	21	1	14		33	0	12	2
Viseu	7	1	6	3	6	0	9	2
Angra	1				17	0	0	0
Funchal			4	1	47	2	19	8
Horta	22	2			0	0	0	0
P. Delgada	20	1	2	2	5	3	15	4
TOTAL	337	11	308	37	396	22	249	26

2.5.2. – A Gradual Afirmação no Ensino Secundário

A presença feminina nos corpos docentes do Liceus portugueses começa a ganhar alguma dimensão, mesmo que ainda circunscrita, na década de 30. Essa era uma presença que estava condicionada por factores como o número de mulheres com habilitação para exercer a docência de nível secundário, assim como pelas áreas específicas que lhes era normalmente permitido leccionar fora dos Liceus exclusivamente femininos.

Apesar de tudo, no IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, realizado entre 1 e 4 de Maio de 1930 começamos a encontrar entre os congressistas um número de professoras já com algum relevo: 69 em 209, mesmo se a maioria das congressistas provinha dos Liceus femininos existentes (num total de 51, o que equivalia a 74% das congressistas presentes)⁵⁶⁹.

⁵⁶⁸ AHME, DGEP, série 11, cx. Nº 1027.

⁵⁶⁹ IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, realizado em Évora nos dias 1, 2, 3 e 4 de Maio de 1930 (1931). Évora: Gráfica Eborense, pp. 11-16.

De qualquer modo a proporção ascende a um terço do total de todos os congressistas o que é algo bastante interessante para a época e para um Encontro que se destinava a debater os problemas de um nível de ensino assumidamente elitista. A década que se seguiria confirmaria duas tendências de sinais opostos: por um lado o número de professoras liceais aumentaria mas, por outro, esse aumento ficaria a dever-se em quase completa exclusividade ao alargamento dos quadros de docentes dos Liceus Femininos de Lisboa, Porto e Coimbra. Durante o ano lectivo de 1936 a Direcção Geral do Ensino Secundário, por ordem do respectivo director-geral António Augusto Pires de Lima, procede à inventariação de todo o pessoal dos estabelecimentos de ensino sob a sua tutela, registando-se a presença de 108 professoras num total de 705 docentes.

No entanto, esse valor absoluto que corresponde a uns simpáticos 15,3% do total, distribui-se de forma bem assimétrica pois 105 dessas professoras leccionavam nos Liceus Femininos, das quais 3 se encontravam em comissão em outros Liceus, como era o caso de Adosinda dos Anjos Carvalho Alcântara (professora efectiva no Liceu Infanta D. Maria em comissão no Liceu Dr. Júlio Henriques na mesma cidade, Maria de Jesus Setúbal do Liceu Carolina Michäelis do Porto em comissão no Liceu de Pedro Nunes em Lisboa e, por fim, Josefina Laura Lopes, professora do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho em comissão no Liceu de Bocage em Setúbal). Isto significava que na prática, pelo menos em termos dos quadros de professores efectivos dos Liceus Nacionais e Centrais, o Estado tinha levado a sério uma rigorosa divisão sexual do trabalho, com homens de um lado e mulheres do outro.

Mas, para além dos quadros de efectivos, existiam ainda os quadros de professore(a)s agregado(a)s de exercício permanente e de professore(a)s agregado(a)s de exercício eventual. No primeiro caso, nos quadros de exercício permanente, existiam 46 professores e 28 professoras, enquanto no caso do quadro de exercício eventual, estavam inventariados 40 professores e 104 professoras. O que aqui se encontra é a hierarquia típica de um grupo profissional em que um sub-grupo (neste caso o dos professores) de acesso mais antigo à carreira sofre a pressão ascensional de um novo sub-grupo (neste caso, as professoras). No quadro de docentes agregados de exercício permanente, a proporção de mulheres é de 37,8%, enquanto no de docentes de exercício eventual esse valor já é de 72,2%. Pode argumentar-se que isto comprova uma presença feminina maioritária apenas no estrato profissional mais desfavorecido e vulnerável mas isso também decorre, com naturalidade, da chegada mais tardia das mulheres à carreira, pelo que ainda se encontram nos primeiros patamares da respectiva progressão.

Pessoal Docente Feminino nos Liceus do Estado (1936)⁵⁷⁰

Liceu	Pessoal Docente			Outro pessoal		
	Total	Fem.	% Fem	Total	Fem.	% Fem
Angra (Padre Jerónimo de Andrade)	10	0	0,0%	6	0	0,0%
Aveiro (José Estêvão)	23	0	0,0%	11	1	9,1%
Beja (Fialho de Almeida)	9	0	0,0%	5	0	0,0%
Braga (Sá de Miranda)	24	0	0,0%	12	1	8,3%
Bragança (Emídio Garcia)	15	0	0,0%	8	2	25,0%
C. Branco (Nuno Álvares)	19	0	0,0%	11	3	27,3%
Chaves (Fernão de Magalhães)	9	0	0,0%	5	1	20,0%
Coimbra (José Falcão)	33	0	0,0%	17	0	0,0%
Coimbra (Júlio Henriques)	12	1	8,3%	6	0	0,0%
Coimbra (Infanta D. Maria)	18	18	100,0%	7	7	100,0%
Covilhã (Heitor Pinto)	0	0		4	1	25,0%
Évora (André de Gouveia)	20	0	0,0%	11	1	9,1%
Faro (João de Deus)	27	0	0,0%	19	4	21,1%
Fig. Foz (Bissaia Barreto)	0	0		4	0	0,0%
Funchal (Jaime Moniz)	13	0	0,0%	9	2	22,2%
Guarda (Afonso de Albuquerque)	16	0	0,0%	8	2	25,0%
Guimarães (Martins Sarmento)	10	0	0,0%	5	0	0,0%
Horta (Manuel de Arriaga)	6	0	0,0%	4	1	25,0%
Lamego (Latino Coelho)	9	0	0,0%	4	0	0,0%
Leiria (Rodrigues Lobo)	8	0	0,0%	4	1	25,0%
Lisboa (Camões)	41	0	0,0%	26	4	15,4%
Lisboa (Gil Vicente)	33	0	0,0%	18	0	0,0%
Lisboa (João de Castro)	16	0	0,0%	6	0	0,0%
Lisboa (Passos Manuel)	34	0	0,0%	27	0	0,0%
Lisboa (Pedro Nunes)	23	1	4,3%	16	1	6,3%
Lisboa (Filipa de Lencastre)	18	18	100,0%	11	11	100,0%
Lisboa (Maria Amália V. Carvalho)	35	35	100,0%	17	17	100,0%
Mirandela (Álvaro Soares)	0	0		4	1	25,0%
P. Delgada (Antero de Quental)	18	0	0,0%	9	2	22,2%
Portalegre (Mousinho da Silveira)	12	0	0,0%	5	2	40,0%
Portimão (Infante de Sagres)	0	0		4	0	0,0%
Porto (Alexandre Herculano)	33	0	0,0%	19	1	5,3%
Porto (Rodrigues de Freitas)	32	0	0,0%	17	0	0,0%
Porto (Carolina Michæelis)	34	34	100,0%	24	24	100,0%
Póvoa do Varzim (Eça de Queirós)	7	0	0,0%	5	1	20,0%
Santarém (Sá da Bandeira)	18	0	0,0%	8	0	0,0%
Santo Tirso (D. Dinis)	0	0		3	1	33,3%
Setúbal (Bocage)	15	1	6,7%	6	1	16,7%
V. Castelo (Gonçalo Velho)	12	0	0,0%	6	0	0,0%
Vila Real (Camilo C. Branco)	16	0	0,0%	8	1	12,5%
Viseu (Alves Martins)	27	0	0,0%	17	1	5,9%
Total	705	108	15,3%	416	95	22,8%

⁵⁷⁰ Quadro do Pessoal Administrativo, Docente, da Secretaria dos Liceus do Continente e Ilhas (1936). [Lisboa]: Direcção Geral do Ensino Secundário. Os números apresentados contabilizam os docentes em comissão e não apenas os efectivos de cada Liceu, pelo que existem nomes duplicados. No pessoal docente incluem-se os médicos escolares, enquanto no restante pessoal se inclui o chamado pessoal menor e o pessoal de secretaria.

Mas a verdade é que poucos anos depois esta divisão tão acentuada entre professoras nos Liceus Femininos e professores nos restantes Liceus começaria a esbater-se. De acordo com os dados coligidos por João Barroso para os últimos anos da década, a proporção de professoras ultrapassava os 28% na amostra recolhida e já tinha uma distribuição um pouco mais disseminada pelos diversos Liceus, com cerca de sete dezenas de professoras em Liceus não exclusivamente femininos.

Corpo Docente no Ensino Liceal⁵⁷¹

Liceu	Data	Corpo Docente	Professoras	% Fem.
Angra (Jerónimo de Andrade)	1937	13	0	0,0%
Aveiro (José Estevão)	1937	21	3	14,3%
Beja (Diogo Gouveia)	1937	21	3	14,3%
Braga (Sá de Miranda)	1937	29	4	13,8%
Bragança (Emídio Garcia)	1935	18	3	16,7%
Chaves (Fernão de Magalhães)	1935	13	4	30,8%
Coimbra (D. João III)	1937	31	1	3,2%
Coimbra (Infanta D. Maria)	1937	21	21	100,0%
Covilhã (Heitor Pinto)	1935	7	2	28,6%
Évora (andré de Gouveia)	1937	21	1	4,8%
Faro (João de Deus)	1937	33	11	33,3%
Fig. Foz (Bissaia Barreto)	1937	5	4	80,0%
Funchal (Jaime Moniz)	1937	21	2	9,5%
Guarda (Afonso de Albuquerque)	1940	22	4	18,2%
Guimarães (Martins Sarmento)	1937	13	2	15,4%
Horta (Manuel de Arriaga)	1938	11	0	0,0%
Rodrigues Lobo (Leiria)	1935	10	3	30,0%
Lisboa (Gil Vicente)	1935	27	0	0,0%
Lisboa (Maria Amália)	1940	50	50	100,0%
Ponta Delgada (Antero de Quental)	1935	21	1	4,8%
Porto (Alexandre Herculano)	1937	30	0	0,0%
Porto (Carolina Michäelis)	1940	34	34	100,0%
Porto (Rodrigues de Freitas)	1940	33	4	12,1%
Póvoa do Varzim (Eça de Queirós)	1936	10	2	20,0%
Santarém Sá da Bandeira)	1937	22	6	27,3%
Santo Tirso (D. Dinis)	1937	7	2	28,6%
Setúbal (Bocage)	1937	18	3	16,7%
Viana do Castelo (Gonçalo Velho)	1937	15	1	6,7%
Vila Real (Camilo C. Branco)	1937	18	2	11,1%
Viseu (Alves Martins)	1937	24	3	12,5%

Entretanto, os dados sobre o número de alunos estagiários do Magistério Secundário e de Exames de Estado confirmavam a tendência para o crescimento do número de professoras; em 1934-35 existiam 32 estagiárias num total de 83 (38,6%) nos Liceus Normais de Lisboa e Coimbra mas em 1938-39 já eram 43 em 102 (42,2%)

⁵⁷¹ Barroso (1995), vol. II, pp. 982-1022.

Os dados para as décadas de 30 e 40 sobre o corpo docente em exercício no Ensino Secundário, não só no caso do Liceal mas também no do Ensino Técnico, continuariam a demonstrar uma evolução no mesmo sentido, apesar de no caso do Ensino Liceal a distinção entre os docentes dos dois sexos só ser surgir nas estatísticas oficiais a partir dos anos 40, o que dificulta o estabelecimento de comparações retrospectivas de média ou longa duração.

Corpo Docente do Ensino Secundário⁵⁷²

Anos	Liceal			Técnico		
	Total	Fem.	% Fem.	Total	Fem.	% Fem.
1934-35				623	88	14,1%
1939-40				924	184	19,9%
1944-45	1040	371	35,7%	1505	324	21,5%
1949-50	1112	473	42,5%	1743	398	22,8%

O sentido da progressão era claro e em meados do século as professoras já representam bem mais de 40% do corpo docente do Ensino Secundário Liceal e de 20% do Ensino Técnico. Mais adiante, confirmaremos que os anos 50 são de feminização do corpo docente dos Liceus Diogo Gouveia (Beja), Emídio Garcia (Bragança), Nuno Álvares (Castelo Branco), Fernão de Magalhães (Chaves), Heitor Pinto (Covilhã), André de Gouveia (Évora), João de Deus (Faro), Bissaia Barreto (Figueira da Foz), Jaime Moniz (Funchal), Afonso de Albuquerque (Guarda), Manuel de Arriaga (Horta), Latino Coelho (Lamego), Rodrigues Lobo (Leiria), de Oeiras, Infante de Sagres (Portimão), Bocage (Setúbal) e Alves Martins (Viseu) já ultrapassava os 50% e em alguns outros já estava próximo deste nível⁵⁷³.

2.5.3. – As Resistências no Ensino Superior

No início anos 30, mais exactamente no ano lectivo de 1931-32, a docência universitária ainda era um domínio masculino quase exclusivo, visto ser extremamente tímida a entrada de mulheres para o corpo docente dos principais estabelecimentos de Ensino Superior. No total, elas são apenas 9 num universo de 435 professores (2%). Em Lisboa, encontramos 4 docentes femininas em Ciências (entre 41) e 2 em Farmácia (entre 11), o que corresponde a, respectivamente, 10 e 18% dos respectivos corpos docentes. Em Coimbra não existem

⁵⁷² *Anuário Estatístico (1935) e Estatística da Educação (1940, 1945 e 1950).*

⁵⁷³ Barroso (1995), vol. II, pp. 982-1022.

professoras, enquanto no Porto, para além de 2 docentes em Ciências, existe o raro caso de uma professora na Faculdade de Engenharia⁵⁷⁴.

No final da década, a situação tinha evoluído muito pouco: o número de professoras universitárias aumentara para 14 (das quais 6 eram assistentes efectivas, 3 assistentes contratadas), mas agora num total de 441 docentes, o que correspondia a apenas 3,2%⁵⁷⁵. A Universidade de Lisboa era que tinha mais docentes do sexo feminino com um total de 10, 4 na Faculdade de Ciências, 3 na Faculdade de Medicina e 1 na Faculdade de Farmácia; Coimbra continuava a Academia menos permeável à mudança com uma única docente na Faculdade de Ciências, presença singular num corpo docente que tinha mais 140 homens. Ao longo dos anos 40 os progressos continuaram lentos. Em 1944-45 apenas na Universidade de Lisboa mais de 10% do corpo docente era feminino (22 em 191); no Porto, em Coimbra e na Universidade Técnica de Lisboa os homens ocupavam entre 96% e 99% dos lugares.

Em meados do século (ano lectivo de 1949-50), a situação apenas melhorara um pouco: eram 42 as professoras universitárias num total de 784 docentes (5,4%), das quais 23 na Universidade de Lisboa, 7 na de Coimbra, outras 7 na Universidade Técnica e 5 no Porto, como se pode observar no quadro seguinte:

Pessoal Docente do Ensino Superior por Estabelecimento (1949-50)⁵⁷⁶

Estabelecimentos de Ensino	Total profs.	Prof ^{as} .	% Fem.
Universidade de Coimbra	140	7	5%
Universidade de Lisboa	195	23	11,8%
Universidade do Porto	161	5	3,1%
Universidade Técnica de Lisboa	199	7	3,5%
Outros Estabelecimentos	89	0	0%
TOTAL	784	42	5,4%

Mais de metade eram docentes nas diversas Faculdades de Ciências (24 em 135 docentes), seguindo-se as Faculdades de Farmácia (7 em 33) e, um pouco paradoxalmente atendendo à menor frequência feminina, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras (5 em 50). As Faculdades de Direito mantinham-se um domínio masculino exclusivo e em Medicina tinha existido um recuo, pois apenas se referem duas docentes em Lisboa (num corpo docente de 85 nesta Faculdade e num total de 190 em todas as Faculdades de Medicina do país).

⁵⁷⁴ *Anuário Estatístico* (1932), pp. 180-181

⁵⁷⁵ *Ibidem* (1940), p. 170.

⁵⁷⁶ *Estatísticas da Educação* (1950), p. 126.

2.5.4 – Outros Níveis de Ensino

Para além dos níveis de ensino tradicionalmente considerados passados até agora em revista, existem outros que completavam neste período o panorama do sistema educativo português mas que são de mais difícil classificação. Embora com muito menos peso estatístico não deixa de ter interesse esboçar uma breve análise, mesmo se algo impressionista, atendendo à sua importância pelas áreas a que se refere. O caso mais evidente entre os estabelecimentos destes níveis de ensino é o das antigas Escolas do Magistério Primário (antes Escolas Normais) que durante muitas décadas pertenceram ao chamado “Ensino Médio” ou ao “Ensino Normal” conforme as terminologias da época, em qualquer dos casos claramente distinto do Secundário, mas sem a dignidade do Superior.

Apesar de ser um domínio claramente feminino quanto ao corpo docente, o mesmo não se passou durante muito tempo com os professores das Escolas do Magistério Primário, reabertas progressivamente a partir de 1942. Na década de 40, apesar de as alunas constituírem já mais de 80% do corpo docente, o professorado continuava largamente masculino. O Estado Novo, embora entregando às mulheres a docência primária, não fazia o mesmo com a formação das futuras professoras.

Corpo Docente das Escolas do Magistério Primário⁵⁷⁷

Anos	Total	Fem.	% Fem.
1944-45	98	24	24,5%
1949-50	151	41	27,2%

Quanto ao chamado Ensino Artístico, incluindo os cursos na área da Música e do Teatro, porque na área das Belas-Artes não temos dados desagregados por sexo, a presença feminina não apresentaria oscilações muito significativas, apenas aumentando o seu peso relativo no final dos anos 40.

Corpo Docente do Ensino Artístico⁵⁷⁸

Anos	Total	Fem.	% Fem.
1934-35	68	18	26,5%
1939-40	62	21	33,9%
1944-45	89	22	24,7%
1949-50	105	31	29,5%

⁵⁷⁷ *Estatística da Educação* (1945 e 1950), p. 100 e p. 104.

⁵⁷⁸ *Anuário Estatístico* (1935) e *Estatística da Educação* (1940, 1945 e 1950).

2.6. – Uma Gestão Escolar no Feminino?

Este período não apresenta nesta matéria uma especial evolução em relação ao que se passava anteriormente. Com a mais estrita separação dos sexos no Ensino Primário, as professoras ficavam com a direcção das escolas femininas ao seu dispor, o que só tinha especial relevância nos casos das maiores escolas urbanas onde o pessoal docente era mais numeroso e não se limitava à própria directora da escola e a mais uma ou outra professora.

No caso do Ensino Secundário, as mulheres ganham algum espaço na área da gestão dos estabelecimentos de ensino, mas isso acontece principalmente no caso dos Liceus Femininos. Já atrás se aflorou ao de leve o facto de, na vaga de substituição de reitores que caracteriza a primeira metade dos anos 30, na sequência do reforço de uma política de controlo por parte da Ditadura Militar e depois do estado Novo, os Liceus Femininos não parecerem ter sido especialmente afectados. Em Coimbra, no Liceu Infanta Dona Maria, Elisa Figueira mantém-se no cargo de 1920 a 1937, sendo substituída por Dionísia Camões que permanecerá como reitora durante quase três décadas, até 1966. No Porto, no Liceu Carolina Michaelis dá-se uma sucessão familiar na reitoria, passando de Margarida Duarte Costa (1928-1931) para Maria Emília Duarte Costa (1931-1939). Em Lisboa, no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho (nova designação do pioneiro Liceu Maria Pia desde 1926), Maria Baptista dos Santos Guardiola é a reitora incontestada de 1928 a 1946, enquanto no recém-criado Liceu Dona Filipa de Lencastre (a funcionar apenas desde o ano lectivo de 1928-29) existe uma maior sucessão de nomes com Branca Azevedo a ser substituída em 1929 por Maria Baptista Moreira em 1929, que por sua vez dá lugar a Maria Margarida Silva em 1933, que se manterá como reitora até 1948. De qualquer modo, não se assiste a qualquer movimento coincidente de substituição das reitoras, em grande parte porque as que tinham assumido o cargo na segunda metade da década de 20 já estavam identificadas com as transformações em decurso na sociedade e na vida política do país.

Nos restantes níveis de Ensino, a presença feminina nos órgãos de gestão seria verdadeiramente excepcional, com umas excepções ocasionais nas Escolas do Magistério Primário, tal como na estrutura político-administrativa do Ministério da Educação Nacional, onde as mulheres se limitavam a ocupar posições subalternas e sem qualquer capacidade de intervenção significativa.

2.7 – Memórias e Olhares

Normalmente a época que corresponde à Escola Primária é recordada como uma época “dourada” do passado pessoal, em que os temores, as dificuldades e mesmo os insucessos são relembrados a uma nova luz que suaviza os traços mais agrestes dos momentos mais desagradáveis. Neste particular, o recurso aos depoimentos das experiências individuais padece sempre do risco das recriações pessoais do passado e de uma apropriação e reescrita da memória à luz dos interesses do presente ou de uma mera reelaboração inconsciente daquele mesmo passado.

Se é certo que em alguma literatura ficcional as condições da frequência escolar, em especial na província que era afinal quase todo o país para além dos limites dos maiores centros urbanos, surgem retratadas com a dureza e o (neo)realismo típico da época, nos materiais de carácter autobiográfico isso já nem sempre é assim e as memórias relembram principalmente os episódios agradáveis:

«Tenho muito boas recordações da escola primária, principalmente dos meus professores. (...) Matricularam-me ainda não tinha completado sete anos [1921, em Sines]. Na primeira classe tive a professora D. Ana Sousa (...). Muito gostava de mim e convidava-me com frequência para casa dela, onde eu era ouvida por todos, lendo ou dizendo de cor alguns episódios de um livro. (...)

Lembro-me também de que me ofereciam livros de contos; porque eu gostava muito de ler; um da autoria da escritora Ana de Castro Osório: *Histórias Maravilhosas*, livro que ainda conservo.

Tive por professores na 3^a e 4^a classes um casal: professor Jónatas e sua mulher D. Joaquina pelos quais continuava a sentir-me sempre muito acarinhada.

Lembro-me de nunca ter levado reguadas.»⁵⁷⁹

No caso desta jovem, a família acharia dispensável fazer o exame da 4^o classe, pois a sua mãe questionava para que servia «moer a cabeça a estudar tanto?»⁵⁸⁰, preferindo que a jovem após a escolaridade primária aprendesse francês e piano, como era uso então em certos ambientes sociais. Em outros casos, essas necessidades sociais eram cumulativas com a escolaridade regular, pois as exigências de uma escola de elite eram diferentes da alfabetização elementar da generalidade da população. As chamadas “meninas bem” tinham um panorama recheado que contemplavam para além dos tradicionais labores, o canto coral, francês e piano.

⁵⁷⁹ Depoimento de Dulce Sant’Anna em Marques (2002), pp. 84-85.

⁵⁸⁰ Idem, *ibidem*.

«Aos nove anos e meio, ao ir fazer o exame de labores, que era disciplina obrigatória, já sabia coser, fazer croché, *tricot*, bainhas abertas, recorte, bordado a branco e até bordado em matiz. (...) Mas as minhas aulas não acabavam aqui, eu tinha canto coral e francês. (...) É que quando eu era nova todas as “meninas de bem” tinham de saber francês. (...) As meninas também tinham de saber tocar piano. Eu tinha aulas, desde os 9 anos, de solfejo e do instrumento, eram aulas dadas por uma amiga, finalista do conservatório e que era minha vizinha.»⁵⁸¹

As experiências pessoais revelam-se muito variadas, em especial quando a escolaridade elementar era realizada em estabelecimentos particulares, com um razoável grau de autonomia nos seus processos. Eis como Maria Reynolds de Sousa recorda a passagem pela Escola Alemã, estabelecimento de ensino particular com regras muito próprias e, em plenos anos 40 em Lisboa, praticante da coeducação:

«O horário, das nove ao meio-dia, quatro aulas e três pausas. No intervalo comia-se o que se levava de casa numa carteirinha de coiro. Duas vezes por semana, os da 3ª e 4ª classes saíam às 2h da tarde. Porque tinham [não?] mais aulas. (...) As salas de aula, amplas e com muita luz a entrar por grandes janelas. Raparigas e rapazes em conjunto, sentados em carteiras de madeira, líamos em coro as páginas do livro de leitura de alemão: nas vírgulas fazia-se uma breve paragem, nos pontos havia que esperar que a professora fizesse sinal com a régua para continuarmos.

(...) Foi assim a minha escola primária, de que guardo uma recordação de trabalho e exigência, mas também de gratificação do esforço.»⁵⁸²

A hipótese de prosseguir estudos apresentava fortes condicionalismos e exigências de natureza económica, que obrigavam a definir prioridade e a tomar decisões nem sempre fáceis. Uma aspirante a cursar Medicina recorda como, perante igual preferência do irmão, se tornara necessário enveredar por outro tipo de percurso académico, mais adequado às posses de uma família que ficara sem o seu cabeça de casal nem por isso menos singular, a Agronomia, onde em dez anos – estava-se em 1934 – não tinham existido quaisquer alunas.

« (...) vivíamos perto do Instituto, pelo que a minha opção acabou por ser Agronomia, por sair mais barato. Não tinha que pagar transportes, almoçava em casa, além do mais os livros eram mais baratos. E assim o meu irmão matriculou-se em Medicina.»⁵⁸³

Esta necessidade familiar de fazer por vezes escolhas entre irmãos era complicada e passava, por regra, por ser dada preferência aos rapazes. Os encargos financeiros com um curso superior aumentavam naturalmente com a distância em relação às grandes cidades onde se

⁵⁸¹ Depoimento de Alda Pamplona e Roma em Marques (2002), p. 17.

⁵⁸² Depoimento de Maria Reynolds de Sousa, *ibidem*, pp. 207-208.

⁵⁸³ Depoimento de Sara Ivens-Ferraz Maia de Loureiro recolhido na revista *Faces de Eva*, nº 3, p. 159.

situavam as Universidades. Em alguns casos poderiam existir parentes ou amigos onde ficar a residir, mas os custos da deslocação eram sempre elevados e esse tipo de investimento, quando no caso das raparigas não era especialmente incentivado o prosseguimento de uma carreira profissional, era uma aposta arriscada para quem não dispusesse de um razoável desafogo material. Isto para não falar no aspecto “moral” do problema, pois em especial nesses meios de província mais distantes, a partida de uma jovem para Lisboa, Coimbra ou Porto para estudar na Universidade, era obviamente algo encarado com reservas.

O mesmo se passava com a possibilidade de seguir uma profissão, concluídos os estudos. A opção pela docência, através do ingresso numa Escola Normal ainda era uma das hipóteses socialmente encaradas com maior abertura, mesmo se as condições em que se processava eram muito precárias, em especial nas zonas mais rurais e interiores do país, como testemunharia Etelvina Lopes de Almeida, filha de uma professora primária que seria objecto de um processo disciplina nos anos 20, quando ensinava em Idanha-a-Nova:

«... a minha mãe sentiu-se muito mal [estava grávida] e faltou às aulas durante uma manhã. Nesse tempo as turmas eram muito grandes, na província um professor tinha três ou quatro classes juntas e, para poder ministrar o programa a cada classe, ficava na escola até muito tarde. Quando a minha mãe chegou à escola, depois do almoço, estava o inspector escolar à espera dela para a informar de que ia ser processado por ter faltado nessa manhã. A minha mãe, com uma gravidez mais do que evidente, lá se explicou. Mas não, não havia explicação plausível para o atraso.

O processo disciplinar penalizou-a em dois anos sem trabalho e sem remuneração.»⁵⁸⁴

A instabilidade nas colocações no início da carreira era um factor que podia funcionar como obstáculo a um enraizamento e à possibilidade de definir um projecto de vida, visto que até ao provimento definitivo passava normalmente uma meia dúzia de anos em que as professoras podiam ser colocadas em escolas mais ou menos afastadas do seu local de origem ou então, caso não concorressem para muito longe, arriscando uma não-colocação ou uma colocação meramente temporária, com os naturais custos em termos de tempo de serviço e de remuneração. Era, apesar de tudo, um quotidiano que nem sempre se mostrava risonho, implicando sacrifícios, inquietudes, eventuais crises pessoais e dúvidas relativas ao caminho encetado, o cansaço perante rotinas repetidas e rostos expectantes que se sucediam ano após ano nas salas, rabiscando os seus cadernos.

⁵⁸⁴ Depoimento de Etelvina Lopes de Almeida, *Faces de Eva*, nº 5, p. 209.

«Para que há-de ensinar Dona Clorinda? Se ela não é uma professora igual às mais? Mas talvez nenhuma professora seja igual às mais. Se Dona Clorinda não ensina com igual fervor todos os dias, se se esquece tanta vez de que está ali dentro da aula? E tem raiva, dó de si mesma e uma solidão infinita. Começa a passear entre as três filas de carteiras. A olhar os lápis de cor, os dedos das meninas sujos de tinta. Há um cheiro daqueles corpitos mal cuidados e uns olhos que de vez em quando, se levantam, meigos, do papel da redacção. Dona Clorinda sente que não sabe dar àquelas meninas pobres alegria, amor, aquilo que lhes quer dar. Sabe agora a vida diferente daquilo que sonhou.»⁵⁸⁵

Mas essa era uma via profissional que cada vez mais de impunha como a mais viável para as raparigas que pretendiam uma ocupação profissional que lhes assegurasse alguma independência económica, mas que não podiam financiar outro nível de estudos e, por essa via, aspirar a outro tipo de objectivos.

⁵⁸⁵ Matilde Rosa Araújo, "Primavera" conto inserido em *A Escola na Literatura: 40 textos de autores portugueses* (1997). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 64-65.

3º MOMENTO (1950-74)

1. – PORTUGAL (1950-1974):

Entre a Modernização Controlada e a Revolução

«... o nosso regime não se apresenta como modelo para ser imitado, mas como experiência que nós próprios vamos aperfeiçoando e está portanto sujeita a uma certa evolução. Se há princípios fundamentais que não sofrem correcção, há pormenores que a vida, quando se não é dogmático, ensina a corrigir.»⁵⁸⁶

Vista de longe, por um olhar pouco atento às alterações mais subtis e mais interessado em encontrar as permanências no discurso salazarista, a história do Estado Novo pode parecer algo monolítica, uma longa ditadura com o seu tempo de implantação na década de 30, após o período conturbado da Ditadura Militar, um longo período de estabilidade que, apesar de algumas perturbações, atravessa as décadas de 40 a 60 e, por fim, uma fase de declínio que corresponderá ao Marcelismo, antecâmara da Revolução democratizante de 1974. Nesta visão, o longo período que corresponde ao consulado de Salazar como Presidente do Concelho (1932-1968) é quase encarado como um bloco uniforme, em virtude da presença do líder incontestado, da sua personalidade e da sua linha de acção que parece ser de uma extrema unidade e coerência.

Neste contexto, o período correspondente ao início dos anos 50, afastado o perigo de mudança de regime e cumprida a formalidade eleitoral de 1949 para satisfazer as aparências do mundo ocidental, é visto como aquele em que o regime enceta uma moderada modernização económica e um esforço de cooperação internacional com o mundo atlântico ocidental, como membro da NATO e da própria O.E.C.E. (depois O.C.D.E.), mesmo se a recusa inicial de participação no chamado plano Marshall e a posterior adesão moderada deixa o país à margem do movimento de reconstrução europeia que irá permitir o *boom* económico que marca a década. Esta visão está, como é habitual, em todas as representações sumárias da evolução das sociedades humanas ou das nações, correcta no quadro geral mas não deixa de ser lacunar e de passar por alto diversas alterações ou conjunturas específicas que destoam daquela mesma visão global.

Nos anos do pós-guerra, e em particular na década de 50 quando se consolidam os grandes blocos geoestratégicos, Portugal escolhe sem hesitar o seu alinhamento mas quando no seio do bloco ocidental se inicia um processo de estreitamento dos laços de cooperação económica, as hesitações e a opção pela solução autárquica e nacionalista predomina até ao máximo das suas capacidades de resistência à mudança, mesmo contra as forças internas que

⁵⁸⁶ Passagem de uma entrevista concedida ao jornal mexicano *Excelsior* incluída em Oliveira Salazar (1967), *Entrevistas, 1960-1967*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada, p. 7.

pretendiam impelir em outra direcção, na direcção de um processo de modernização que Salazar teme por perceber que a sua manutenção no poder nos moldes ditatoriais de outrora, depende de Portugal se manter, até aos limites do possível, nesse outrora.

1.1. – Modernização Económica?

«A seguir à Segunda Guerra Mundial o universo das suas concepções [de Salazar] ameaçava ruir. Sobre os escombros do conflito reconstrói-se a realidade. São diferentes os caminhos, é outro o movimento. O Salazar desconfia dessa evolução e, quando sente oportuno, rejeita-a. Aparentemente prescinde dos novos conceitos. Quando se sente ultrapassado prefere alhear-se das questões a ter de ceder.»⁵⁸⁷

No início dos anos 50 o regime ditatorial português encontrava-se, no plano interno e sob a pressão da evolução internacional, numa encruzilhada entre a necessidade legitimadora da exaltação da obra feita e a constatação da sua insuficiência e o imperativo de dar um salto em frente que acentuasse uma componente modernizadora, capaz de evitar que não se alargasse o fosso entre a realidade nacional e a situação de uma Europa renascida, já que uma recuperação do atraso ou mesmo um avanço paralelo pareciam hipóteses perfeitamente inviáveis, apesar das vozes mais entusiasmadas e voluntaristas que logo no mais imediato pós-guerra se fariam sentir no sentido de Portugal acompanhar um movimento geral de renovação, apesar dos riscos que um processo e mudança sempre acarretaria. Ferreira Dias Júnior seria uma das vozes mais entusiastas nessa apressada crença na proximidade de uma inflexão na tradicional política de autarcia dos anteriores 15-20 anos:

«Tem-se dito muita vez que não há verdadeira liberdade política sem liberdade económica. A guerra em que se consumiram os últimos anos veio dar maior actualidade a este princípio; nós sofremos restrições e sujeições que um programa industrial e de electrificação feito uns anos mais cedo nos teria poupado em parte. Não é, por exemplo, solução desprimorosa termos que declarar a uma potência estrangeira que consideramos vital para a nossa economia o importar umas toneladas de arame de cobre, só porque sete milhões de portugueses não são capazes de transformar em lingotes obtidos no tratamento das nossas pirites alentejanas? Eu acho que sim.»⁵⁸⁸

Para alguns já não era suficiente ficar pela exaltação da obra feita, a pretexto de todo o tipo de comemorações do regime, fossem elas a pretexto de 15 anos de Obras Públicas do Estado Novo assinalados em 1947 com forte obra propagandística que realçava o contraste entre um

⁵⁸⁷ J. M. Brandão de Brito (1989), “Sobre as Ideias Económicas de Salazar” in *Salazar e o Salazarismo*, p. 55.

⁵⁸⁸ J. N. Ferreira Dias Júnior (1946), *Linha de Rumo: Notas de Economia Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, vol. I, p.62.

Portugal pacífico e a destruição verificada na Europa⁵⁸⁹, de um quarto de século de realizações da Administração Pública ou do jubileu de Salazar no governo, tudo comemorado em 1953⁵⁹⁰. A obra podia ser muita, mas ainda era insuficiente e, principalmente, não estava em condições de acompanhar o período de desenvolvimento que se preparava.

Nos anos 50 colocavam-se diversas necessidades de modernização da sociedade e economia portuguesas; se no plano político, a charada de 1949 tinha conseguido atingir o objectivo fundamental de protelar a exigência de uma modernização do regime, já no plano económico era necessário lidar com um novo tempo, saído dos escombros da guerra e que queria afastar as sombras do passado e, muito em particular, superar uma década de privações e sacrifícios.

Se nos anos 40 a solução salazarista de se manter Portugal aparentemente alheado das perturbações internacionais, podia ter parecido a opção certa ao evitar a destruição que assolara quase toda a Europa, nos anos 50 o alheamento em relação à modernização económica já não era a solução mais evidente, mesmo no seio do próprio regime. As hesitações em relação ao Plano Marshall em 1947-48 são sintomáticas de uma desconfiança em relação às ajudas externas que poderiam implicar uma ingerência nos assuntos nacionais. Mesmo quando é tomada a opção de solicitar ajuda financeira, isso acontece apenas em relação ao segundo ano da ajuda (1949-50) e circunscreve-se a um projecto relacionado com a construção de infra-estruturas destinadas à produção de energia hidroeléctrica e à irrigação⁵⁹¹. De qualquer modo, os fundos envolvidos no apoio a Portugal seriam comparativamente diminutos e apenas superiores aos concedidos à Islândia e à região de Trieste; se é verdade que, a nível interno, os valores envolvidos poderiam ter alguma relevância, já parece algo excessivo caracterizar a evolução atitude portuguesa relativamente ao Plano como passando da rejeição a uma «corrida».

Neste aspecto, a prudência salazarista imperaria e, quando se verificam a composição dos montantes envolvidos na ajuda, constata-se que a maior fatia seria relativa a bens de consumo, em especial cereais, que ascenderiam em 1949-50 a quase 20 dos menos de 29 de milhões de dólares concedidos e no conjunto dos dois anos de ajuda (1949-50 e 1950-51) a 58,5% de toda ajuda, com quase 40% apenas para cereais⁵⁹².

⁵⁸⁹ Para além de abundante produção de folhetos temáticos desdobráveis destaca-se a edição do volume *Quinze Anos de Obras Públicas: 1932-1947*. [Lisboa], Ministério das Obras Públicas/Imprensa Nacional de Lisboa.

⁵⁹⁰ Neste caso avulta o volume monumental com todo o tipo de textos de propaganda às realizações do regime salazarista, publicado como número especial do *Diário da Manhã* com o título *O Jubileu Ministerial de Salazar* (1953). Lisboa: Diário da Manhã.

⁵⁹¹ A este propósito, Fernanda Rollo (1994), *Portugal e o Plano Marshall: Da rejeição à solicitação da ajuda norte-americana (1947-1952)*. Lisboa: Editorial Estampa, em especial o capítulo 8 para a forma como Portugal acabou por solicitar alguma ajuda, depois da recusa inicial.

⁵⁹² Idem, *ibidem*, pp. 285-286.

Ou seja, os benefícios retirados da ajuda proporcionada pelo Plano Marshall estiveram muito mais ligados à obtenção de bens de primeira necessidade do que a equipamentos destinados à dinamização da indústria nacional e à promoção de uma modernização económica. Pode discutir-se se isso foi o resultado de uma opção interna do regime, a exigências técnicas da O.E.C.E. ou a opções políticas dos Estados Unidos que pretendiam obter de Salazar um envolvimento maior no esforço militar da NATO, mas já é indiscutível que a partir de 1951-52, portugueses e americanos acabam por concordar em não prosseguir com qualquer tipo de apoio à economia portuguesa, com a justificação que o desequilíbrio da balança comercial portuguesa estava superado e que, por outro lado, a cooperação bilateral passava essencialmente pelas contrapartidas concedidas pela utilização da base das Lajes.

Se o Plano Marshall representou, em torno de 1950, uma via não devidamente explorada para obter meios para a modernização económica do país, a discussão ocorrida entre 1951 e 1952 em torno da permanência das regras do condicionamento industrial, oficialmente em vigor desde 17 de Maio de 1937 (Lei nº 1956), mesmo se com mais ou menos numerosos acertos em relação às indústrias que lhe estavam sujeitas, foi outro momento em que a facção mais conservadora e antiliberal do regime conseguiu enterrar uma maior liberdade económica, mantendo evidentes limitações à inovação industrial. Apesar do aceso debate ocorrido na Assembleia Nacional a propósito do que viria a ser a Lei nº 2052 de 11 de Março de 1952, em que os opositores ao condicionamento se manifestariam de forma veemente (embora acabando por votar favoravelmente a lei, como seria de esperar)⁵⁹³, a solução do regime continuaria a ser a de manter o desenvolvimento industrial, e por essa via a modernização da economia, sob forte vigilância e regulação do Estado, com a justificação ideológica de adequação aos princípios corporativos do Estado.

Defendendo a estabilidade e os equilíbrios existentes, a política de condicionamento industrial acabou por permitir que a economia nacional permanecesse defendida em relação à concorrência externa, mas também que se mantivesse longamente anquilosada e incapaz de se modernizar, salvo exceções, quase todas da década seguinte e em especial após a publicação em 1966 do Decreto Lei nº 46.666 que aligeirou os procedimentos burocráticos e administrativos em que as empresas instaladas podiam opor-se à instalação de novas unidades no seu sector de actividade, que tornavam muito difícil o combate aos privilégios instalados, a menos que isso acontecesse em virtude de acordos como os descritos por Pereira de Moura:

⁵⁹³ José Maria Brandão de Brito (1989a), *A Industrialização Portuguesa no Pós-Guerra (1948-1965): O Condicionamento Industrial*. Lisboa: D. Quixote, pp. 128-134.

«De modo que muitas das autorizações dadas para novas indústrias só foram conseguidas depois de acordos interempresas, típicos de estruturas oligopolísticas.»⁵⁹⁴

As consequências deste modelo seriam extremamente gravosas, pois o benefício era sempre dado aos interesses instalados, mesmo que estes apenas se limitassem a perpetuar formas de trabalho e produção desadequadas, obsoletas e incapazes de suportar um sistema concorrencial. Por outro lado, as escassas iniciativas inovadoras na indústria estariam completamente ausentes no caso do tão defendido e exaltado sector agrícola que permaneceria num funcionamento sem qualquer tipo de racionalidade económica e só possível em virtude do regime de autarcia vigente:

«As consequências desta vitória dos interesses e forças arcaizantes foram: a acentuação das dificuldades de produção agrícola, crescendo a carência de bens alimentares e de matérias-primas, assim se contribuindo para o processo inflacionista; a manutenção de situações insusceptíveis de progresso na maioria das explorações agrícolas, não lhes permitindo adquirir produtos intermédios nem equipamentos em escala suficiente; a contenção dos salários agrícolas e a permanência de vastas reservas de mão-de-obra em desemprego oculto.»⁵⁹⁵

Apesar de tudo, alguns cálculos sobre o crescimento da economia portuguesa e do Produto Nacional Bruto no período que vai de 1946 a 1958 são animadores e apontam mesmo para um acréscimo anual próximo dos 4% embora com fortes variações. Outros autores consideram mesmo que com a excepção do biénio de 1948-49 e de uma recessão quase imperceptível em 1952, os quase 30 anos que se sucederam desde o final da Segunda Guerra Mundial e o choque petrolífero dos anos 70, este foi um período particularmente próspero para a economia portuguesa⁵⁹⁶. Em grande parte, esse crescimento terá acontecido graças a algum desenvolvimento tecnológico e ao movimento de importações e exportações⁵⁹⁷. De acordo com o mesmo autor terá sido este desempenho bastante satisfatório da economia portuguesa que terá permitido o período áureo de desenvolvimento de uns longos anos 60, período que poderemos balizar entre 1958 e 1973.

Com efeito, a modernização adiada, acabaria por chegar, mesmo se com mais de uma década de atraso. Os anos 60 trariam algumas importantes modificações que se ficam a dever, mas não unicamente, à necessidade de responder a um contexto político internacional cada vez

⁵⁹⁴ Francisco Pereira de Moura (1969), *Por onde vai a Economia Portuguesa?*. Lisboa: D. Quixote, p. 21.

⁵⁹⁵ Idem, *ibidem*, p. 24.

⁵⁹⁶ Ana Bela Nunes, Eugénia Mata e Nuno Valério (1989), "Portuguese Economic Growth, 1833-1985" in *The Journal of European Economic History*, vol. 18, nº 2, p. 304.

⁵⁹⁷ João César das Neves (1994), *The Portuguese Economy: A Picture in Figures, XIX and XX Centuries with long term series*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 77-78.

mais adverso. Apesar de ser finalmente admitido nas Nações Unidas em 1955, após quase uma década de firme veto da U.R.S.S., Portugal vai enfrentar-se com o desafio colocado pela necessidade de legitimar a manutenção da sua opção colonial e para isso vai usar a estratégia de apresentar as suas colónias como “territórios ultramarinos”, parte de um Portugal historicamente uno, e para isso irá ver-se na contingência de reformular a sua relação com esses territórios, em especial os africanos, através de um reforço da presença da população europeia e da sua exploração económica.

Entretanto, entre 1956 e 1960, decorreu o processo negocial que levou à adesão de Portugal à E.F.T.A.⁵⁹⁸ que, de algo modo, funcionaria como uma alternativa em termos de cooperação económica à não presença numa Comunidade Económica do Carvão e do Aço (Comunidade Económica Europeia em 1957) que ainda dava os primeiros passos com um conjunto reduzido de nações⁵⁹⁹.

No plano interno a opção ruralista já se mostrava por demais esgotada e tornava-se imperativa uma industrialização que, devido ao seu atraso, era necessária ser feita de forma acelerada. Se a opção industrialista ainda não era uma prioridade no I Plano de Fomento (1953-1958), que era fundamentalmente um documento de compromisso entre os vários grupos de interesses em presença que contemplava quase exclusivamente o plano de investimentos estatais, o II Plano de Fomento (1959-1964) já contempla a quantificação dos objectivos económicos a alcançar e esses passavam por um crescimento do P.I.B., do nível de vida da população, a redução do défice da balança comercial e do desemprego com a criação de 22.000 empregos anuais⁶⁰⁰. Ora isto não era possível de ser alcançado com a permanência da aposta numa economia fortemente ruralizada e com o temor que o crescimento industrial levasse ao aumento do proletariado fabril e, indirectamente, de um potencial foco de agitação social.

Após sete anos de estudos e preparativos, a primeira nova grande unidade industrial do país abria as suas portas junto à aldeia de Paio Pires no concelho do Seixal⁶⁰¹. A Siderurgia Nacional juntar-se-ia na Margem Sul à Companhia União Fabril, há muito instalada no Barreiro e também durante muito tempo o único verdadeiro grande grupo económico

⁵⁹⁸ Sobre este assunto Elsa Santos Alípio (2001), *O processo negocial da adesão de Portugal À EFTA (1956-1960)*. Lisboa: F.C.S.H. da Universidade Nova, Tese de Mestrado em História dos Séculos XIX-XX - Secção do Século XX, 2 volumes (texto policopiado).

⁵⁹⁹ Pasascal Fontaine (1998), *A Construção Europeia de 19145 aos Nossos Dias*. Lisboa: Gradiva, pp. 14-18.

⁶⁰⁰ Carlos Farinha Rodrigues (1996), “Planos de Fomento” in *Dicionário de História do Estado Novo*. Venda Nova: Bertrand, vol. II, p. 740. Também Américo Ramos dos Santos (1990), “Abertura e bloqueamento da economia portuguesa” in *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: publicações Alfa, vol. 5, pp. 110-111.

⁶⁰¹ Paulo Guimarães (2002), *Contribuição para a História da Siderurgia Nacional*, comunicação apresentada no XXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social e cujo texto se encontra disponível online em <http://www.egi.ua.pt/xxiiaphes/Artigos/a%20Guimarães.PDF>.

nacional. Em 1967 seria a vez da inauguração da Lisnave e dos respectivos estaleiros da Margueira no concelho de Almada⁶⁰². Como afirma Pedro Lains, Portugal chegaria à idade industrial apenas na segunda metade do século XX.

«Com início ainda na década de 50, mas acentuando-se com a viragem para a década de 60, a economia portuguesa registou um crescimento superior à média do crescimento das economias dos países industrializados da Europa. Em 1963, ano em que pela primeira vez o valor da produção industrial superou o da produção agrícola, a Europa ocidental via nascer em Portugal a sua última nação industrial.»⁶⁰³

O início de uma industrialização de tipo moderno parecia estar lançado, mesmo se Portugal permanecia aquilo que Adérito Sedas Nunes considerava ser uma «sociedade dualista em evolução» em que cada vez mais ficavam marcadas «profundas dissemelhanças regionais de estrutura e desenvolvimento» entre uma sociedade e economia tradicionais e uma economia sociedade modernas⁶⁰⁴.

Quase em simultâneo, em obra publicada para um público internacional, o economista Xavier Pintado apontava para um outro paradoxo da economia portuguesa que era o facto de, apesar de se integrar numa zona rica do mundo e de então já participar em organizações internacionais como a OCDE e a EFTA, continuar a apresentar indicadores de desenvolvimento ao nível de algumas das nações mais pobres do mundo. Por exemplo, quanto ao rendimento *per capita*, os 9 milhões de portugueses equivaliam a apenas 2,5 milhões de consumidores europeus o que tornava o mercado interno extremamente débil e tornava a economia português muito dependente da procura externa dos seus produtos⁶⁰⁵. A aceleração do desenvolvimento económico seria o objectivo do Plano Intercalar de Fomento de 1965-67, quando nem mesmo Salazar já parecia ter argumentos para evitar o inevitável, ou seja o processo de industrialização da economia portuguesa, adiado durante cerca de um quarto de século. Quando Salazar abandona o poder por razões imperativas de saúde e o regime inflecte numa via moderadamente reformista, esse reformismo vai dirigir-se principalmente para a área económica (é o caso do III Plano de Fomento que visa ainda diminuir as crescentes

⁶⁰² Paulo Jorge Fernandes e Paulo Oliveira (2002), *A Descoberta do Caminho Marítimo para Portugal: a Lisnave e a indústria de reparação naval em Portugal*, comunicação apresentada no XXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, com o texto disponível online em <http://www.egi.ua.pt/xxiiaphes/Artigos/a%20PJF&PO.PDF>. Ver ainda Miguel Figueira de Faria, coord. (2001), *Lisnave, Contributos para a História da Indústria Naval em Portugal*. Lisboa: Edições Inapa.

⁶⁰³ Pedro Lains (1994), “O Estado e a industrialização em Portugal, 1945-1990” in *Análise Social*, vol. XXIX, nº 128, pp. 931-932.

⁶⁰⁴ A. Sedas Nunes (1964), “Portugal. Sociedade dualista em evolução” in *Análise Social*, nº 7-8. pp. 409.

⁶⁰⁵ V. Xavier Pintado (2002), *Structure and Growth of the Portuguese Economy*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais (edição original de 1964), pp. 31-32.

assimetrias regionais de desenvolvimento), pois como Ferreira Dias escrevera mais de 20 anos antes era crença generalizada que sem um desenvolvimento económico e social do país e da sua população era inviável uma completa liberalização política.

1.2. – Modernização Política?

Também no plano político o terceiro quartel do século XX seria em Portugal de tensão entre as necessidades de liberalizar e modernizar o regime e as resistências instaladas para que tudo permanecesse como sempre. Como veremos, e apesar das aparências iniciais de acalmia, este período seria marcado por uma agitação intermitente polarizada principalmente em dois momentos de contestação mais activa: 1958-62 e 1969-74.

Ao contrário da economia, em que todo o debate sobre as visões concorrentes se desenrolava no interior do próprio regime, transparecendo com clareza nos debates tidos em especial na Assembleia Nacional, no plano político as pressões resultavam tanto de clivagens internas que Salazar ia sabendo manter num equilíbrio que lhe era sempre favorável como de ameaças do “exterior” do regime, de forças que combatiam para derrubá-lo e sobre as quais eram exercidos níveis diversos de repressão, desde a perseguição política implacável à mais simples asfixia da vida profissional mediante, por exemplo, a depuração dos organismos do Estado de todos os indivíduos considerados potencialmente perigosos.

Depois do sobressalto do período de 1945-49 e do simulacro de processo eleitoral, que em 1945 levaria a uma moderada renovação do pessoal parlamentar⁶⁰⁶ e que em 1949 seria mantido dentro de limites razoáveis com as campanhas do M.U.D. e de Norton de Matos a serem toleradas apenas na medida em que eram necessárias para satisfazer as pressões externas, o Estado Novo entraria nos anos 50 com uma perspectiva de pacificação que a morte de Carmona em 1951 só a médio prazo revelaria ter consequências perturbadoras. Os anos 40 terminariam com desagregação da frente oposicionista que o M.U.D. e em especial Norton de Matos tinham conseguido congregar, desde os sobreviventes do reviralhismo republicano ao Partido Comunista, assim como com a prisão e condenação de Álvaro Cunhal, que era então considerado o mais perigoso elemento da oposição clandestina ao regime.

A sucessão de Óscar Carmona em 1951 seria um episódio crucial no regime, com Salazar a pressentir que era o primeiro momento em que a sua escolha poderia vir a ter consequências no seu próprio destino. Essa será uma das principais razões que explica a escolha para o cargo

⁶⁰⁶ Rita Almeida de Carvalho (2001), “A Elite Parlamentar no Pós-Guerra (1945-1949)” in *Penélope*, nº 24, pp. 7-30.

de Presidente da República de uma figura de segunda linha do regime que, apesar de indefectível do Estado Novo e comandante-geral da Legião Portuguesa, estaria longe dos nomes mais apontados para o cargo e, talvez mesmo por isso, menos desejados por Salazar.

«Embora o poder político real estivesse concentrado nas mãos e na orientação do presidente do Conselho, o poder constitucional emanava do chefe de Estado, que detinha a faculdade de “nomear e livremente demitir o chefe do Governo”.

A escolha do novo hóspede de Belém revestia-se, assim, de características e cuidados especiais.»⁶⁰⁷

Francisco Craveiro Lopes, candidato da União Nacional às eleições para Presidente da República, era uma figura improvável para tão alta honraria e o resultado do tradicional hábito de Salazar optar por soluções, se não consensuais, pelos menos não fracturantes para a continuidade do regime. Escolhendo Craveiro Lopes, Salazar mantinha os desavindos delfins do regime (Marcelo Caetano e Santos Costa) na expectativa:

«Escola inesperada, desde logo para o próprio, numa situação quase de impasse, a ele recorrerão por ser uma espécie de valor neutro para as facções que se disputavam no Estrado Novo - por ser um general fiel, recto, apagado e previsivelmente insusceptível de levantar problemas ao ditador.»⁶⁰⁸

A escolha, de tão prudente, acabaria por revelar-se errónea e o “valor neutro” de Craveiro Lopes demonstraria ser um inesperado problema pois sendo neutro, estava disponível para qualquer tipo de impregnação. A ausência de uma relação pessoal com Salazar talvez tenha sido determinante num processo de afastamento mútuo, bem visível nos anos finais do seu mandato, quando o Presidente da República parece estar cada vez mais inclinado para uma alteração. Refugiando-se na formalidade de o candidato presidencial “oficial” sair de uma decisão da Comissão Central da União Nacional, Oliveira Salazar dirige a Craveiro Lopes uma missiva em 2 de Maio de 1958 em que expõe a sua versão do método de escolha da figura a apresentar às eleições e procura justificar a fuga de informação para a imprensa internacional com «inconfidências» ou a «expressão de boatos correntes». Segundo Salazar, apesar da preferência por Américo Thomaz, hipótese já aventada em 1951, o desempenho de

⁶⁰⁷ Manuel José Homem de Mello, intr. e coord. (1990), *Cartas de Salazar a Craveiro Lopes, 1951-1958*. Lisboa: Edições 70, p. 22.

⁶⁰⁸ Fernando Rosas e Alice Samara (2006), *Francisco Craveiro Lopes, Fotobiografia*. Lisboa: Museu da Presidência da República, pp. 20-21.

Craveiro Lopes tinha sido merecedor dos maiores encômios, apenas tendi sido decidido não apoiar a sua recandidatura em função das circunstâncias políticas do momento⁶⁰⁹.

A opção por Américo Thomaz era de molde a satisfazer os sectores mais conservadores do regime no sentido mais puro do termo, ou seja, daqueles que queriam que tudo permanecesse como de costume, sem cedências a uma eventual liberalização do regime, que se sentia animar figuras como Marcelo Caetano, Albino dos Reis ou Trigo de Negreiros, ou um seu maior endurecimento, como seria preferido por personalidades como Santos Costa, Mário de Figueiredo e Costa Leite, que eram inclusivamente mais próximas do Presidente do Conselho. Será contra essa solução de completa continuidade e recomposição do regime em torno da sua matriz tradicionalista essencial que se irá erguer, contra quase todas as expectativas, o general Humberto Delgado. Ao anunciar a sua candidatura em 10 de Maio de 1958, no Café Chave de Ouro, e perante uma pergunta sobre Salazar e o poder presidencial de o manter ou não como chefe do Governo. Delgado responderia de rompante com a muito repetida fórmula “obviamente demito-o” que marcaria o início das hostilidades contra a situação existente e um movimento até então nunca visto de afrontamento aberto ao regime ditatorial.

No entanto, Humberto Delgado estava longe, muito longe, de ser uma figura da oposição democrática ao regime, pois toda a sua carreira militar decorrera já no âmbito do Estado Novo, de que se tornara o mais jovem general, apenas se distinguindo pelo facto de ter ocupado cargos que o tinham colocado em posições de contacto regular com as realidades internacionais, desde as negociações com os ingleses para a concessão de direitos de utilização da base das Lajes em 1942 à nomeação como embaixador português em Washington em 1952, tendo ainda sido o representante português no comité militar da NATO. O que Humberto Delgado simbolizava era uma vontade de mudança e de reforma mais ou menos radical da realidade política, libertando-a da figura tutelar de Salazar, embora seja até certo ponto motivo de discussão se o seu ímpeto democratizante era genuíno ou mesmo viável a partir da Presidência da República e contra todo um aparelho de Estado potencialmente hostil, da Assembleia Nacional às diversas organizações criadas pelo Estado Novo para enquadrar e/ou reprimir movimentos como o que ele pretendia protagonizar.

Mas apesar de eventuais desconfianças sobre a sua provável tentação caudilhistas, em 1958 Humberto Delgado era o protagonista de uma hipótese de modernização do regime político português. Era apenas curioso ou paradoxal, que essa figura tivesse surgido do seio do próprio

⁶⁰⁹ Cf. transcrição em Manuel José Homem de Mello (2019), p. 179.

regime e que acreditasse (ou tivesse passado a acreditar com a passagem do tempo) na hipótese de vencer o sistema com base nas suas próprias regras.

Sobre as eleições presidenciais de 1958 já quase tudo foi dito e escrito no sentido de confirmar a algo inesperada e entusiástica mobilização popular em torno de Humberto Delgado que alguém caracterizou como um autêntico «turbilhão populista»⁶¹⁰, assim como a existência de uma evidente fraude eleitoral que desvirtuou resultados que, de outro modo, pareciam ter um desfecho imprevisível, apesar de todos os mecanismos restritivos colocados ao sufrágio de grande parte da população⁶¹¹.

Aliás, nem sempre é sublinhado o facto de a mobilização popular de rua conseguida nos comícios da campanha de Humberto Delgado não ter capacidade de se reflectir com fidelidade nas urnas, exactamente em virtude de muitos portugueses não terem acesso ao direito de voto. Ou seja, o “corpo eleitoral” nas eleições portuguesas dos anos 50 era de apenas cerca de 25% do total potencial caso o sufrágio fosse universal, o que estava obviamente muito abaixo do que se passava nas outras sociedades ocidentais, em especial as que tinham sistemas democráticos sem limitações artificiais ao sufrágio⁶¹². Por tudo isso, até é possível que o candidato da União Nacional e de Salazar, o almirante Américo Thomaz, vencesse o escrutínio eleitoral de 1958 de forma regular (para os padrões da ditadura), só que a diferença nos votos expressos seria certamente mais reduzida do que viria a ser a versão oficial (cerca de 75%) e isso implicaria um golpe muito forte na imagem interna e externa de um regime que reclamava ter uma legitimidade de base popular.

Mas mesmo com a vitória obtida mediante a subversão do acto eleitoral, o Estado Novo ficou bastante marcado pelas ocorrências de 1958 que abririam fissuras gradualmente insanáveis no bloco que antes se mantivera unido sob o mando de Salazar. Antes de mais, num dos mais fiéis esteios do regime, a Igreja Católica, agravar-se-iam dissensões com as atitudes de D. António Ferreira Gomes, bispo do Porto, nomeadamente ao pedir escusa de se deslocar de Barcelona a Portugal para votar, a funcionarem como elemento catalizador para alguns sectores insatisfeitos se manifestarem a partir de então⁶¹³.

⁶¹⁰ Dawn Linda Raby (1990), *A Resistência Antifascista em Portugal, 1941-1974*. Lisboa: Edições Salamandra, p. 195.

⁶¹¹ Entre outras obras sobre o tema, destaque para algumas publicadas por ocasião do 40º aniversário da campanha eleitoral de 1958, a saber, Iva Delgado *et alli*, coord. (1998), *Humberto Delgado: as eleições de 58*. Lisboa: Vega; Nair Alexandra e João M. Mascarenhas (1998), *As eleições de 1958 e a imprensa portuguesa*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa; Valentino Viegas, coord. (1998), *Humberto Delgado e as eleições de 1958: Documentação da Torre do Tombo*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do 40º Aniversário das Eleições de 1958.

⁶¹² Cf. Candeias (2005), p. 493.

⁶¹³ Manuel Braga da Cruz (2009), *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio, pp. 113ss.

Por outro lado, nas próprias Forças Armadas começariam a acentuar-se as clivagens entre o sector mais conservador e “ultra” associado à figura de Santos Costa e aqueles que, parcialmente em virtude dos laços estabelecidos com o exterior devido à participação em operações e encontros no âmbito da NATO, começavam a encarar como necessária uma reforma do regime ou, no caso de isso ser inviável, o seu derrube por via militar. É por aí que passa muita da insatisfação dos militares que preparam a abortada “Abrilada” de 1961, encabeçada por Botelho Moniz⁶¹⁴, assim como o chamado “golpe de Beja” de 1962.

De outro tipo é a movimentação de contestação estudantil de 1962 que não visa directamente uma tomada do Poder, mas a defesa do direito ao exercício de uma crítica aos hábitos e costumes tradicionais da Academia, bem como aos abusos de autoridade que nela se cometiam, um pouco na tradição das contestações estudantis republicanas no período final da República⁶¹⁵. À entrada dos anos 60 o Estado Novo começa finalmente a enfrentar alguma erosão do bloco de interesses que o tinha suportado durante três décadas, tornando-se também evidente que as novas gerações começavam a demonstrar uma ousada insatisfação para com o imobilismo social e cultural, repetindo-se novo movimento contestatário nas Universidades em 1969, em grande parte devido a um fenómeno de replicação do que acontecera em Maio de 1968 em França, mas também pela crescente implantação de movimentos contestatários no Ensino Superior, em especial em Lisboa, onde a influência do maóismo se faria sentir fortemente até meados dos anos 70⁶¹⁶.

O eclodir da Guerra Colonial e a forma como muitos dos alegados envolvidos na “Abrilada” não são completamente alienados por Salazar são circunstâncias que permitem, num primeiro momento, atenuar as diferenças internas e recompor a unidade político-militar do regime durante alguns anos, pelo menos até à necessidade de substituir Salazar na sequência da famosa queda da cadeira em 1968.

⁶¹⁴ Fernando Valença (s/d), *As Forças Armadas e as Crises Nacionais: A Abrilada de 1961*. Lisboa: Publicações Europa-América.

⁶¹⁵ Sobre a crise académica de 1962, A. H. de Oliveira Marques *et alli* (1996), *A Primavera que abalou o regime: a crise académica de 1962*. Lisboa: Presença; Álvaro Garrido (1996), *Movimento estudantil e crise do Estado Novo: Coimbra, 1962*. Coimbra: Minerva. Para enquadramento desta movimentação estudantil num contexto mais amplo, Nuno Caiado (1990), *Movimentos Juvenis em Portugal: 1945-1990*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. Sobre a relação entre a Universidade, em especial no caso de Coimbra, e o Estado Novo até ao início dos principais movimentos de contestação, Luís Reis Torgal (1999), *A Universidade e o Estado Novo: o caso de Coimbra, 1926-1961*. Coimbra: Minerva.

⁶¹⁶ Sobre a crise académica de 1969, de um dos principais intervenientes e protagonistas, Celso Cruzeiro (1989), *Coimbra, 1969: a crise académica, o debate das ideias e a prática, ontem e hoje*. Porto: Afrontamento. Para uma leitura mais ampla, Marta Benamor Duarte (1997), *Foi apenas um começo: a crise académica de 1969 na história do movimento estudantil dos anos sessenta e da luta contra o Estado Novo*. Lisboa: FCSH da Universidade Nova, Tese de Mestrado em História dos Séculos XIX-XX, Secção do Século XX (exemplar policopiado).

A necessidade de substituir Salazar no final da década de 60 leva ao último confronto interno do regime entre as chamadas “alas” conservadores e reformista do regime. Sem a figura tutelar de Salazar para encontrar a tradicional solução de compromisso e apaziguar as animosidades, o confronto entre os apoiantes de Santos Costa e de Marcelo Caetano é claro e qualquer que fosse o desfecho, seria sempre necessariamente precário; como se constatou, a solução marcelista com a sua promessa de liberalização política ficaria sempre entre dois fogos e assim seria consumida pela sua própria incapacidade de ganhar o tempo suficiente para promover uma transição democratizante, enquanto uma solução “costista” acabaria por reduzir ainda mais a base de apoio do regime e enquistá-lo num dos seus extremos ideológicos, o mais avesso a qualquer tipo de reforma ou modernização.

Assim, o período que corresponde à ascensão e queda da chamada “primavera marcelista” é uma muito tardia tentativa para modernizar o Estado Novo a partir de dentro, mas tendo como condição essencial a permanência de uma opção colonialista completamente fora do tempo. Se existe algum ímpeto reformista inicial em áreas como o sistema político (com a abertura á presença da chamada “ala liberal” na Assembleia Nacional), a economia (com a promoção ao poder executivo de uma nova geração de tecnocratas sem uma forte conotação ideológica) ou a educação (como se verá a propósito da reforma de Veiga Simão), o espartilho criado pela continuação da Guerra Colonial – condição que a facção “ultra” não considerava sequer colocar em discussão – tornaria insustentável a situação tanto no plano externo (crescente isolamento internacional) como no interno (agravamento da contestação social e da insatisfação nas Forças Armadas)⁶¹⁷.

Parece consensual, que o marcelismo antes de cair na rua em Abril de 1974 já se encontrava bloqueado no seio do próprio regime. Curiosamente, a única reforma deste período que perduraria, mesmo se com maiores ou menores adaptações, seria a do sistema educativo, pois era aquela que apontava no sentido de uma maior democratização.

Como se, sempre na senda das teorias que então já tinham um par de décadas, a via da modernização educativa fosse, para além de mais consensual, encarada sempre como um caminho prévio indispensável para tudo o mais.

⁶¹⁷ Sobre o período marcelista, as suas realizações e insucessos, os seus méritos e insuficiências, são úteis as perspectivas algo discordantes mas complementares expostas em obras como as de José Maria Brandão de Brito, coord. (1999), *Do Marcelismo ao fim do Império*. s/l: Círculo de Leitores, e de Vasco Pulido Valente (2002), *Marcello Caetano: as desventuras da razão*. Lisboa: Gótica.

1.3. – Modernização Educativa!

Como atrás ficou escrito, a modernização educativa parece ter sido o processo que, mesmo enfrentando sempre algumas resistências, se mostrou como o mais consensual na segunda metade do século XX em Portugal, mesmo tendo em conta a transição de regime político em 1974. Antes de mais porque a Educação se torna em meados do século XX um tema central no debate sobre o desenvolvimento económico e se apresenta como o factor essencial para o progresso e aumento da riqueza das nações, quando muitas delas estão ou a sair da destruição causada pela guerra ou a dar os primeiros passos como países independentes.

A década de 50 é a idade dourada da(s) teoria(s) do “factor humano” ou “Capital Humano” como factor essencial para o desenvolvimento das economias nacionais⁶¹⁸. Constatando a crescente necessidade de uma qualificação técnico-profissional da força de trabalho indispensável para as novas funções de uma sociedade industrializada avançada, um núcleo importante de economistas (e não apenas) passa a analisar e a associar os níveis de desenvolvimento educativo e económico das nações, verificando a existência de uma evidente correlação entre nações pobres com economias pré-industriais ou fracamente industrializadas e sociedades com baixos níveis de literacia, alfabetização e escolaridade.

De acordo com um estudo clássico nesta área «a Educação é a chave que abre a porta para a modernização»⁶¹⁹. Essa modernização podia ser não apenas traduzida em termos de desenvolvimento económico, mas do próprio desenvolvimento político de uma sociedade/nação. A análise empírica feita em países saídos de um longo domínio colonial, parecia evidenciar uma relação entre a melhoria dos níveis de educação formal e a formação de novas elites políticas que se afirmava não ser sequer necessário elaborar demasiado a demonstração de tal facto. O mesmo se passava com a relação igualmente simples estabelecida entre a educação como pré-requisito essencial e o desenvolvimento económico⁶²⁰.

⁶¹⁸ Embora sejam apontados como os seus verdadeiros grandes teorizadores nomes como os de Gary Becker e Theodore Schultz, em obras já da primeira metade dos anos 60. Cf. Theodore W. Schultz (1963), *The economic value of education*. New York, Columbia University Press; Gary S. Becker (1964) *Human capital; a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, National Bureau of Economic Research/Columbia University Press

⁶¹⁹ Frederick Hardison e Charles A. Myers (1964), *Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resources Development*. New York: McGraw-Hill Book Company, p. 181.

⁶²⁰ James Coleman (1965), “Introduction: Education and Political Development” in *Education and Political Development*. Princeton: Princeton University Press, p. 4.

Em outro trabalho dos autores citados mais acima, com uma abordagem detalhada de casos nacionais, o argumento do “factor humano” do desenvolvimento económico é retomado e exposto de uma forma menos lapidar, mas talvez mais demonstrativa e algo determinista:

«Em última análise, a riqueza de um país baseia-se no seu poder para desenvolver e para utilizar de forma efectiva as capacidades inatas do seu povo. O desenvolvimento económico das nações, portanto, é em última instância o resultado do esforço humano. São necessários agentes humanos qualificados para descobrir e explorar os recursos naturais, para mobilizar capital, para desenvolver tecnologia, para produzir bens e para conduzir o comércio. Com efeito, se um país é incapaz de desenvolver os seus recursos humanos, é incapaz de construir qualquer outra coisa, seja um sistema político moderno, o sentido de unidade nacional ou uma economia próspera.»⁶²¹

Em conformidade com esta abordagem do problema, o atraso económico das nações, tanto das saídas de uma dominação colonial como de outras da Europa mediterrânica, é visto como uma função do seu atraso educativo, pelo que se encarava como imperativo incrementar dramaticamente os níveis de qualificação académica das respectivas populações. Como afirma um autor, nos anos 50 e 60 «organizações internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, repetiam incessantemente esta fórmula mágica a todos aqueles países e nações que aspiravam a uma milagrosa mudança económica e social»⁶²².

O investimento no potencial humano como chave para o sucesso económico tornou-se um dos raros dogmas partilhados por todas as tendências ideológicas em confronto, unindo Terceiro e Primeiro Mundo, estudiosos de matriz marxista e defensores do sistema de mercado capitalista. Todos pareciam concordar que entre os factores de produção, existiam dois – o trabalho e a capacidade empreendedora – que podiam ser melhorados por via da educação, no seu sentido mais amplo. De acordo com um autor, a Educação tinha imensas potencialidades:

- a) torna as pessoas mais receptivas às invenções e inovações;
- b) promove a divisão do trabalho e o uso de maquinaria;
- c) permite combinações crescentemente vantajosas de factores de produção, por comparação com aquelas em que os factores humanos são de menor qualidade;
- d) torna possível que qualquer nova descoberta seja operacionalizada por pouco ou nenhum atraso;
- e) promove, na economia doméstica e numa escala internacional, uma mobilidade do trabalho de capacidade empresarial com maior alcance;

⁶²¹ Frederick Harbison e Charles A- Myers (1965), *Manpower and Education: Country Studies in Economic Development*. New York: McGraw-Hill Book Company, p. ix.

⁶²² Leopoldo Mesquita (2000), *Educação e Desenvolvimento Económico: Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

f) assegura que os indivíduos que são responsáveis pela tomada das maiores decisões técnicas, económicas e políticas possuem a amplitude de conhecimento e a profundidade de visão que, associada com um forte sentido moral, que os torna capazes de evitar enganos potencialmente perigosos.»⁶²³

Colocada a questão nestes termos, a Educação torna-se a fórmula mágica que explica a diferença entre o desempenho relativo entre países e economias. Mesmo se alguns reconheciam que o processo de recuperação do atraso nos níveis de alfabetização e/ou literacia podia ser longo, ele era indispensável:

«Educação primária universal é uma receita certa e permanente para a erradicação da iliteracia. Mas isso demora a maior parte de um século desde a data da sua introdução antes que seja possível dizer que, com excepções negligenciáveis, cada membro adulto da comunidade em causa é capaz de ler e escrever.»⁶²⁴

Mas para ultrapassar essas dificuldades e acelerar o processo surgem diversos programas de cooperação internacional tendentes a erradicar o analfabetismo e inúmeras hipóteses de financiamento para estudos sobre esta temática – recordemos que este é igualmente o período áureo da Educação Comparada – e para o apoio a projectos nacionais destinados a melhorar a *performance* educativa dos países em notória situação de atraso.

Em meados do século XX, Portugal era um daqueles casos emblemáticos que pareciam ter sido pensados exactamente para provar a teoria do Capital Humano, com uma estrutura económica arcaica e os piores indicadores educativos ao nível do mundo ocidental atlântico e do continente europeu. Só que encarar o investimento na Educação como uma condição necessária para o desenvolvimento económico era como que inverter toda a lógica interna do pensamento salazarista que colocava a necessidade de equilíbrio orçamental e de contenção das despesas como condição primeira e essencial para, só em seguida, proceder a investimentos em qualquer tipo de infra-estruturas.

Em 1949, o então subsecretário de Estado da Educação Nacional, Luís Filipe Leite Pinto, após destacar a necessidade de o Estado ter os seus serviços organizados de forma a conseguir obter o melhor rendimento das «suas riquezas em material humano e que tais riquezas sejam cultivadas pelos métodos mais perfeitos e mais eficientes» sublinhava essa mesma tradicional subordinação da Educação e Cultura à Economia no pensamento de Salazar:

⁶²³ G. U. Papi (1966), “General Problems of the Economics of Education” in E. A. G. Robinson e J. E. Vaizey (1966), *The Economics of Education: Proceedings of a Conference held by the International Economic Association*. London/New York: Macmillan/St. Martin’s Press, p 3.

⁶²⁴ Charles Jeffries (1967), *Illiteracy: A World Problem*. London. Pall Mall Press, p. 6.

«Sendo o factor económico aquele que com maior frequência e intensidade poderá obstar à realização deste desígnio, caminhamos no desejo, em parte já realizado, de estabelecer com largueza a gratuidade do ensino para todos aqueles – e só para esses – que se vejam em manifestas condições de impossibilidade de custear os seus estudos.»⁶²⁵

Para além disso, a aplicação de fórmulas importadas do exterior ia também contra o conteúdo nacionalista que se pretendia para a Escola enquanto aparelho de um Estado que insistia de novo e sempre no tema da Portugalia como unificador da Nação e do próprio sistema de ensino no seu nível primário. O combate ao analfabetismo não podia fazer-se sacrificando essa natureza essencial da Escola “Portuguesa” a qualquer tipo de modelo universalizante. Acompanhemos de novo o acima citado Leite Pinto:

«O homem culto será, assim, o que houver aperfeiçoado as suas faculdades originárias a ponto de se tornar apto a conhecer o mundo em que vive, a distinguir com segurança o bem do mal, a aperceber-se da razão suprema pela qual a vida merece ser vivida.

(...) Queremos, no entanto, sem excluir o seu conteúdo universal, que a cultura tenha um sentido nacional e tradicional, pelo decisivo contributo que ela pode prestar à coesão do agregado populacional e à sua subsistência como pátria e pela eminente necessidade de que ela não seja a causa do desenraizamento dos indivíduos, da família, do meio ou até da profissão.»⁶²⁶

Para além destas duas contradições entre o espírito dos tempos e a fórmula nacional do regime português, existia ainda um terceiro aspecto altamente problemático na questão do desenvolvimento educativo tal como ele era encarado internacionalmente: destinando-se a dotar a população de uma escolarização mais prolongada de forma a permitir-lhe os conhecimentos necessários ao desempenho de funções profissionais e sociais mais exigentes e qualificadas, isso significava (in)directamente a elevação do seu nível salarial e, obviamente, do seu nível de vida e das suas ambições de mobilidade social ascendente. Aliás, um dos objectivos últimos das políticas de desenvolvimento educativo e, por essa via, do desenvolvimento económico das nações, era exactamente elevar o nível de vida médio das populações, não apenas pelo bem que isso era em si mesmo, mas também como forma de os tornar consumidores mais afluentes e, também por essa via, alimentarem o crescimento económico. Claro que tudo isso implicava a criação de expectativas de ascensão social e alterações mais ou menos profundas na estrutura social em função de fenómenos de

⁶²⁵ Luís Filipe Leite Pinto (1949), *O Acesso à Cultura: O Problema do Analfabetismo*. Porto: Tip. Casa Portuguesa, p. 7.

⁶²⁶ Idem, *ibidem*, p. 6.

mobilidade de amplitude variável. Como escreveriam Lipset e Bendix, num seu clássico e muito citado estudo sobre a mobilidade social nas sociedades industriais, «Uma alargada mobilidade social tem sido uma condição concomitante da industrialização e uma característica básica da moderna sociedade industrial»⁶²⁷. Tudo aquilo que Salazar sempre procurara evitar e adormecer na população portuguesa; mais, tudo aquilo contra o qual o próprio conteúdo ideológico da Escola Portuguesa estava direccionado. Afinal ele estava bem consciente de outra relação causal que resultava da elevação do nível de qualificação académica de uma população e que eram as suas implicações políticas:

«A democracia exige diversidade; a ditadura, uniformidade. A democracia requiere educação universal com oportunidades iguais para todos aprenderem o vasto espectro da verdade relacionada consigo próprios e o universo, em vez do espectro reduzido permitido por qualquer totalitarismo com as suas assumpções questionáveis de inevitabilidade histórica.»⁶²⁸

Temos, portanto, que os novos ventos que sopravam traziam fórmulas aparentemente fiáveis e eficazes para o desenvolvimento mas com base em conceitos e objectivos que estavam em notória contradição com os fundamentos do Estado Novo e do seu líder. Se Salazar colocava toda a ênfase no equilíbrio financeiro e na estabilidade económica como condições prévias para a realização de investimentos, as novas teorias postulavam que era necessário investir primeiro na Educação e esperar pacientemente pelo seu retorno. Se Salazar via a Escola e a Educação como um instrumento indispensável para a inculcação ideológica do tema da *portugalidade* e da especificidade nacional, os novos cientistas sociais postulavam a aplicação de modelos educativos universalizantes e tendentes a esbater as diferenças e particularismos e a reforçar e promover os aspectos comuns às diversas culturas. Se Salazar pretendia uma sociedade estável, pacificada, resignada à sua posição relativa na hierarquia, os novos modelos de desenvolvimento económico-social baseavam-se exactamente na promoção da mobilidade social e do espírito de ambição como mecanismo de aperfeiçoamento individual em busca de uma situação melhor. Por isso ele temia um progresso que não conseguisse controlar e manter dentro do que a sua mentalidade considerava o necessário equilíbrio entre a modernidade que era impossível travar por completo e a tradição que pretendia preservar a todo o custo, entre a industrialização desenfreada e a ruralidade bucólica:

⁶²⁷ Seymour M. Lipset e Reinhard Bendix (1963), *Social Mobility in Industrial Society*. Berkeley: University of Califórnia Press (edição original de 1959), p. 11.

⁶²⁸ Arthur H. Moehlman (1963), *Comparative Educational Systems*. Washington DC: The Center for Applied Research in Education, p. 3.

«Aqueles que não se deixam obcecar pela miragem do enriquecimento indefinido, mas aspiram, acima de tudo, a uma vida que, embora modesta, seja suficiente, sã, presa à terra, não poderiam nunca, e muito menos nas precaríssimas condições da vida mundial, seguir por caminhos em que a agricultura cedesse à indústria e em que o solo e a gente não fossem estimulados a produzir o máximo possível. (...) Mas à parte considerar que a falta de capitais e, em certos casos, de técnica não nos permitiriam andar demasiado depressa, nós entendemos que a industrialização maciça do País, a ser exequível, não deverá ser prosseguida sem que vá pondo a agricultura em condições de nos dar o máximo das suas possibilidades. (...) Sei que pagamos assim uma taxa de segurança; mas sei que a segurança e a modéstia têm também as suas compensações.»⁶²⁹

A solução para o atraso (educativo, económico) português que quase todos admitiam e, mais do que isso, que reconheciam ser essencial combater de forma activa e inovadora, visto terem sido insuficientes as estratégias desenvolvidas até então, estava à vista mas, infelizmente, parecia ir contra toda a lógica de funcionamento de Salazar e do Estado Novo nestas matérias. A necessidade resolver esta contradição faria com que no balanço feito em meados dos anos 50 na área da Educação, nomeadamente ao nível das infra-estruturas se verificasse um ambíguo equilíbrio no discurso oficial, desde as publicações comemorativas aos diplomas legais do período, entre o panegírico da obra realizada pela “Revolução Nacional” e o balanço das necessidades que permaneciam, em especial em comparação com um mundo ocidental em acelerada recuperação da hecatombe. Se nos anos 40 o isolacionismo tinha sido uma arma, agora tornava-se um obstáculo e a solução passava por aprofundar o intercâmbio com as organizações internacionais, nem que fosse para recolher experiências que pudessem apresentar-se como de sucesso.

Isso não acontecerá de forma imediata e, nos primeiros anos da década de 50, ainda são ensaiadas soluções puramente internas, um pouco na linha das campanhas de produção dos anos 30: em 1952 é lançado o já antes a florado Plano de Educação Popular através do Decreto-Lei nº 38.968 de 27 de Outubro. Este diploma legal que se afirma ter sido cuidadosamente revisto pelo próprio Presidente do Conselho⁶³⁰ é, em grande parte, como que um ensaio de retrospectiva histórica sobre o atraso educativo nacional e a ineficácia prática da legislação produzida desde a segunda metade do século XIX e uma justificação/demonstração da eficácia relativa da acção do Estado Novo nas décadas de 30 e 40, embora reconhecendo que ainda estava muito por fazer. No fundo era apenas uma recapitulação e condensação do discurso oficial das últimas duas décadas a que se anexava um plano para o futuro próximo:

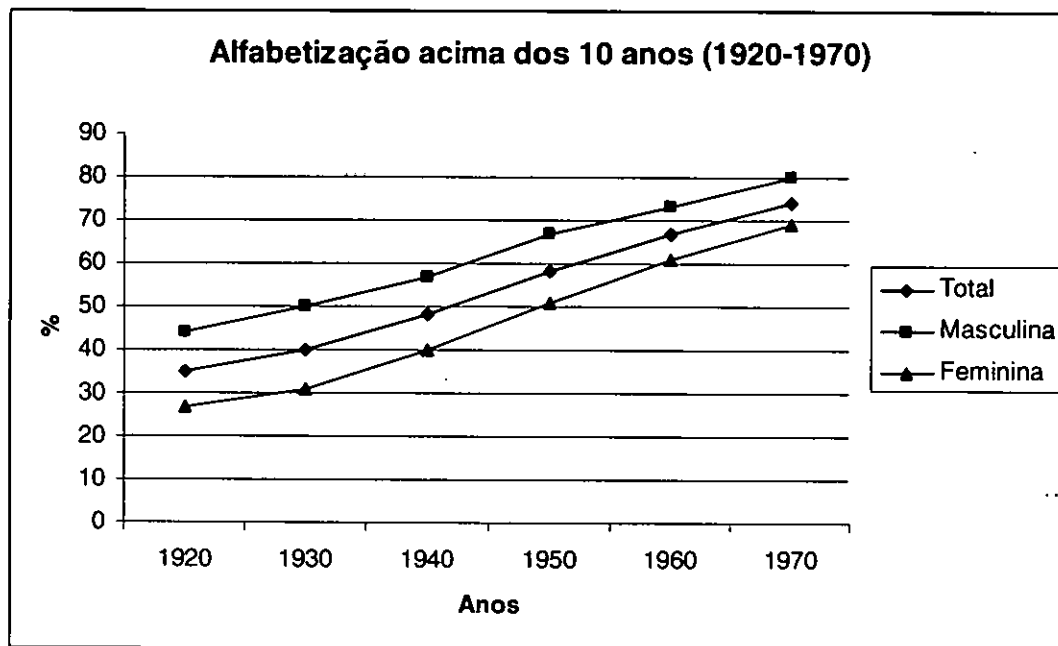
⁶²⁹ Excertos de um discurso de Salazar em 1953, transcrito parcialmente em António Teodoro (2003), “O Estado Novo e a educação. As mudanças invisíveis na sociedade portuguesa do pós-guerra e a expansão educativa” in Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, org. (2003), *A Modernização Pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: Grupo SPICAE, p. 29.

⁶³⁰ Teodoro (2001), p. 203.

«A instabilidade política e a insuficiência de recursos financeiros, por um lado, e, por outro, o estudo das questões no plano predominantemente teórico, com esquecimento das realidades, a descontinuidade na acção, a mudança constante de directrizes, a sucessão de leis contraditórias nos seus princípios e até nos seus pormenores, a falta, afinal, de uma firme política de ensino público explicam a falência das diversas reformas sobre ensino primário experimentadas até 1926.»⁶³¹

Fazendo por ignorar o facto de entre 1926 e 1936 pouco ter mudado em relação a este quadro, o longo preâmbulo continua com o que se considerava ter sido a diferença na eficácia da acção educativa do Estado Novo, pois «graças ao sentido mais realista que desde então passa a presidir à política do ensino primário, a situação começa a melhorar consideravelmente a partir de 1930»⁶³².

A evolução dos números sobre o analfabetismo, quando encarados numa perspectiva de média duração, em que a situação em 1950 surge enquadrada num período de meio século, parecem dar razão a este tipo de discurso pois os ganhos em matéria de alfabetização de indivíduos com mais de 10 anos eram evidentes entre 1930 e 1950, atingindo os 18% contra apenas 9% entre 1911 e 1930⁶³³.



⁶³¹ Decreto-Lei nº 38.968, ponto 1.

⁶³² *Ibidem*, ponto 2.

⁶³³ Cálculos a partir dos dados trabalhados e apresentados por Candeias (2004).

Após a enumeração dos sucessos quantificados em termos de número de estabelecimentos de ensino primário oficial, de alunos matriculados e de verbas investidas, segue-se então a identificação do que tinha corrido menos bem, a saber, a demora na concretização do Plano dos Centenários, a falta de docentes qualificados para o provimento de muitos lugares na rede escolar e a permanência da fuga de muitas crianças tanto ao recenseamento como à frequência escolar regular.

A solução passava por diversas medidas, como a retomada a bom ritmo da concretização do plano de construções escolares, o aumento dos docentes diplomados, a colaboração das autoridades locais no melhoramento do recenseamento escolar e num melhor controle, se necessário com o recurso às autoridades policiais, sobre as famílias que não enviavam os seus filhos à escola e o reforço da acção assistencial do Estado quando isso se revelava essencial para fazer cumprir a obrigatoriedade escolar. Por fim, e para combater o analfabetismo nos adultos que continuava a ter um forte peso na respectiva taxa global, determina-se um reforço dos cursos de educação de adultos e o lançamento de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos a decorrer desde Janeiro de 1953 e Dezembro de 1954, pois considerava-se que «por definição, uma iniciativa desta natureza caracteriza-se por uma actividade intensa durante um período mais ou menos limitado de tempo»⁶³⁴.

O sucesso da iniciativa parece incontroverso, levando mesmo à extensão no tempo da iniciativa, e os números da campanha parecem demonstrá-lo com mais de 250.000 inscritos só no ano lectivo de 1955-56 e um número equivalente de aprovações durante toda a campanha⁶³⁵. Tal sucesso é possível, mesmo atendendo às reservas de alguns sectores mais tradicionais do regime quanto às vantagens do alargamento da instrução popular, porque a campanha é feita sob o manto da retórica nacionalista, sendo muitos dos abundantes materiais produzidos para esse efeito, de livros a programas de rádio, perfeitos instrumentos de propaganda do próprio regime e de um modo de vida que, apesar da expansão da escolaridade e de uma literacia básica a todos os escalões etários e grupos sociais, se pretendia ainda intocado pelo modernismo industrialista.

Mas as dinâmicas sociais estavam em movimento mesmo se a contra-gosto do poder político e, como veremos de forma mais detalhada no caso específico da Educação Feminina, mesmo num país fortemente entorpecido e atrasado como Portugal as expectativas sociais e a avaliação pelas famílias das vantagens económicas de investir e/ou prolongar a escolaridade das novas gerações escapam ao controle social do aparato ideológico do Estado. Salazar

⁶³⁴ *Ibidem*, ponto 59.

⁶³⁵ Teodoro (2001), pp. 208-209.

estava consciente disso e procurou até aos anos 50 controlar a procura educativa acima do ensino primário, tendo a tónica do discurso oficial passado sempre pelo combate ao analfabetismo e não tanto pela promoção dos estudos secundários ou superiores. Só que, a partir dos anos 50, e apesar de todos os constrangimentos que foram colocados à modernização económica, já atrás se viu que o crescimento económico, até porque partia de um nível muito baixo, foi bastante elevado mesmo em termos comparativos e levou de forma mais ou menos directa à elevação do nível de vida de alguns sectores da população e, por essa via, também ao aumento do rendimento disponível para além da satisfação das necessidades tidas como básicas pela famílias e à elevação das suas expectativas sociais num encadeamento que Sérgio Grácio analisa em algumas passagens dos seus trabalhos sobre o Ensino Técnico em Portugal:

«O crescimento económico acarreta igualmente, através da concentração económica, um aumento da parte dos assalariados na estrutura social (...), especialmente nas suas regiões médias e elevadas. Isto aumenta a procura de educação, porque a conservação ou melhoria intergeracional das posições sociais requer aqui a aquisição de capital escolar. (...) De 1950 para 1970, assiste-se ao crescimento da pequena burguesia assalariada (representada pelos empregados administrativos e do comércio), bem como dos quadros e profissões científicas, técnicas e liberais, categorias cujo acesso requer um capital escolar médio e elevado.»⁶³⁶

Mas a ascensão no regime, e em especial na pasta da Educação, de figuras com uma postura claramente mais aberta às influências exteriores leva a que Portugal avance progressivamente no mesmo sentido das outras nações. Em 1956 a escolaridade obrigatória é alargada para 4 anos para os alunos e em 1960 o mesmo se passará com as alunas.

Entretanto, ao nível do ensino não-primário verificava-se uma verdadeira explosão no número das matrículas com um acréscimo de 130% na década de 50, destacando-se aí o aumento de 142% no Ensino Secundário⁶³⁷.

Para além disso, a integração na OCDE e a realização de estudos sobre o sistema educativo português vai conduzir à concepção e implementação de um ambicioso projecto proposto pelo ministro Leite Pinto, conhecido como Projecto Regional do Mediterrâneo pois veio a integrar outros países como a Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia que partilhavam algumas das dificuldades identificadas no caso português.

A descrição dos aspectos fundamentais deste projecto e das suas implicações já foi recentemente feita por António Teodoro⁶³⁸, cumprindo aqui apenas destacar que os principais

⁶³⁶ Sérgio Grácio (1998), *Ensinos Técnicos e Política em Portugal, 1910/1990*. Lisboa Instituto Piaget, p. 155.

⁶³⁷ J. Salvado Sampaio (1973), *Evolução do Ensino em Portugal: Metrópole, 1940-1941/1966-1967*. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência, p. 14.

problemas identificados na situação escolar portuguesa nos anos 50 era o limite muito baixo da escolaridade obrigatória, os baixos níveis de transição dos alunos que completavam essa escolaridade para outros níveis de ensino e as baixas taxas de aproveitamento escolar.

As conclusões e propostas do projecto condicionariam bastante a política educativa portuguesa nos anos 60, mesmo se o ministro Galvão Teles procurou minimizar muitas das propostas mais ambiciosas dos técnicos ao serviço da OCDE constantes no relatório prospectivo elaborado sobre o que era necessário fazer para atingir em 1975 uma situação mais consentânea com os padrões internacionais.

De acordo com o relatório era necessária uma mobilização global da sociedade e de todos os cidadãos e poderes para um desígnio que devia ser prioritário, o que se acreditava ser possível em função dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua preparação:

«Este estudo forneceu aos autores a ocasião de entrar em contacto com pessoas de todas as condições sociais e de formação intelectual fortemente variada. Eles puderam constatar, felizmente, que quase todos – uns porque a solução dos seus problemas económicos é afectada, os outros porque começam a seguir efectivamente de mais perto a evolução dos problemas nacionais – estão conscientes que temos necessidade de nos debruçar sobre tão importante problema português.

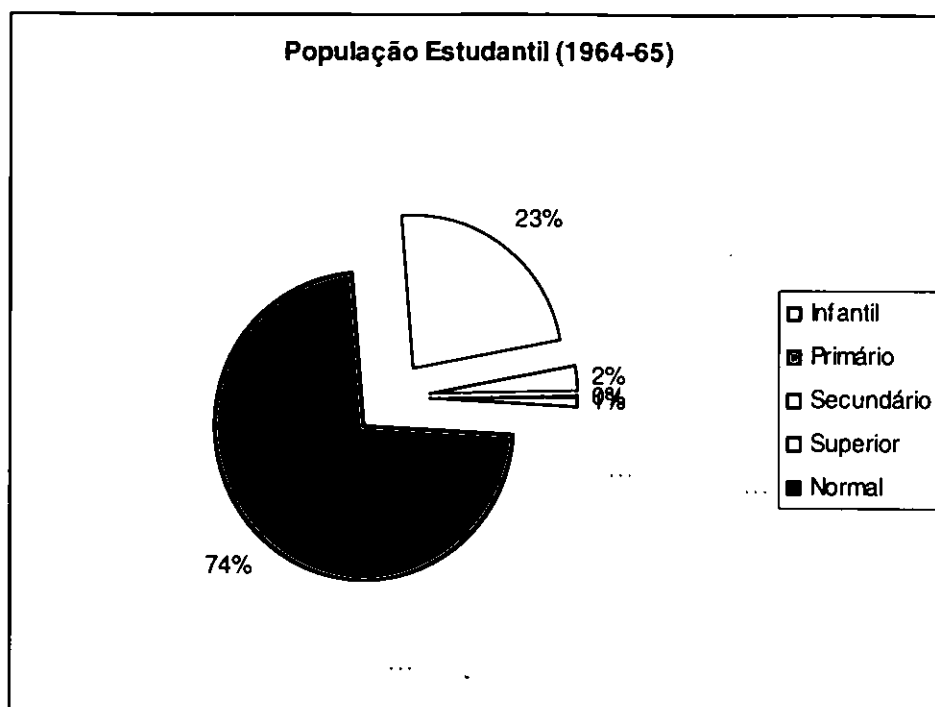
Não é suficiente, contudo, que bastantes empresas e quase todos os serviços públicos tenham já encontrado o valor dos aspectos desconhecidos a determinar, falta ainda que governantes e governados se deixem penetrar pela imperiosa necessidade da participação de todos na urgente valorização da mais importante riqueza do país, o seu potencial humano.»⁶³⁹

Algumas das propostas, como o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, seriam adoptadas, embora outras medidas como o posterior alargamento dessa escolaridade para 8 anos, uma reforma do Ensino Secundário e a introdução de graus académicos inferiores e superiores à licenciatura nas Universidades demorassem mais a ser concretizadas, só arrancando parcialmente já nos anos 70 com a reforma de Veiga Simão.

Na década de 60 continuava a contradição herdada da década anterior: os ganhos em matéria de escolarização eram assinaláveis, mas isso em termos internacionais ainda era insuficiente como era demonstrado pelos dados da UNESCO. Por um lado, não se podiam negar os progressos realizados nas últimas décadas em todos os níveis de ensino, com destaque para a triplicação de alunos no Ensino Secundário em apenas 15 anos, enquanto os alunos no Ensino Superior tinham duplicado.

⁶³⁸ Teodoro (2001), pp. 221-226.

⁶³⁹ OCDE (1965), *Le Project Regional Mediterraneeen. Rapports par Pays: Portugal*. Paris: OCDE, pp. 19-20.



Apresentemente, em meados dos anos 60, a capacidade de captação de alunos pelo Ensino Primário, pelo menos ao nível das matrículas, tinha alcançado um patamar de estabilidade, enquanto a progressão exponencial do Ensino Infantil se devia apenas ao facto de partir de um nível baixíssimo. No seu conjunto, a população escolarizada aumentara quase 70%, o que era muito superior a qualquer aumento demográfico verificado.

População Estudantil no Ensino Oficial (1950-51 a 1964-65)⁶⁴⁰

	Total	Infantil	Primário	Secundário	Superior	Normal
1950-51	777871	1954	664750	92947	15780	2440
1955-56	1240939	4853	1086673	127856	18626	2931
1960-61	1235535	6528	975621	224481	24149	4756
1964-65	1308066	10350	955331	307102	31575	3708
Evolução	168	530	144	330	200	152

Mas por outro lado as comparações internacionais ainda eram globalmente desfavoráveis a Portugal que continuava na cauda de uma amostra que revelava ser apenas no Ensino Primário que os indicadores nacionais se aproximavam um pouco dos valores médios, encontrando-se todos os outros valores muito abaixo da média, com destaque negativo para os extremos do sistema educativo, ou seja, para o Ensino Infantil, quase inexistente, e para o Ensino Superior, com um valor relativo apenas superior ao da Turquia e equivalente ao da

⁶⁴⁰ *Estatística da Educação* (1965), pp. XXII-XXIII.

Espanha. Em termos de população escolarizada total, Portugal estava claramente em último lugar:

População Escolarizada e Níveis de Ensino (Meados dos Anos 60) ⁶⁴¹

	Pop. Escolarizada	Ens. Infantil	Ens. Primário	Ens. Secundário	Ens. Superior
Áustria	14,3	1,2	10,6	1,3	0,7
Bélgica	19,9	4,7	10,3	3,5	0,8
Dinamarca	15,3	0,1	10,9	3,3	1
Espanha	16,6	1,9	10,6	3,5	0,4
E.U.A.	30,3	1,4	16,4	8,8	2,8
Finlândia	20,3		0,9	9,3	0,8
França	22,9	3,6	11,3	6,6	1
Grécia	17,6	0,6	11,3	5,1	0,6
Holanda	25,8	3,7	11,5	8,8	1,2
Itália	16,8	1,5	8,7	5,5	0,6
Jugoslávia	19,6	0,3	15,1	3	0,9
Noruega	18,9	0,2	11,1	6,8	0,5
Portugal	13,7	0,1	9,8	3,4	0,4
Reino Unido	20,8	0,1	9,9	9,8	0,8
Suécia	18,5	0,9	8,2	7,8	0,9
Suíça	17,4	2	8	6,7	0,6
Turquia	14,5	0,1	12,2	1,6	0,3
U.R.S.S.	24,9	2,7	16,6	3,7	1,7
Média	19,3	1,5	10,7	5,5	0,9

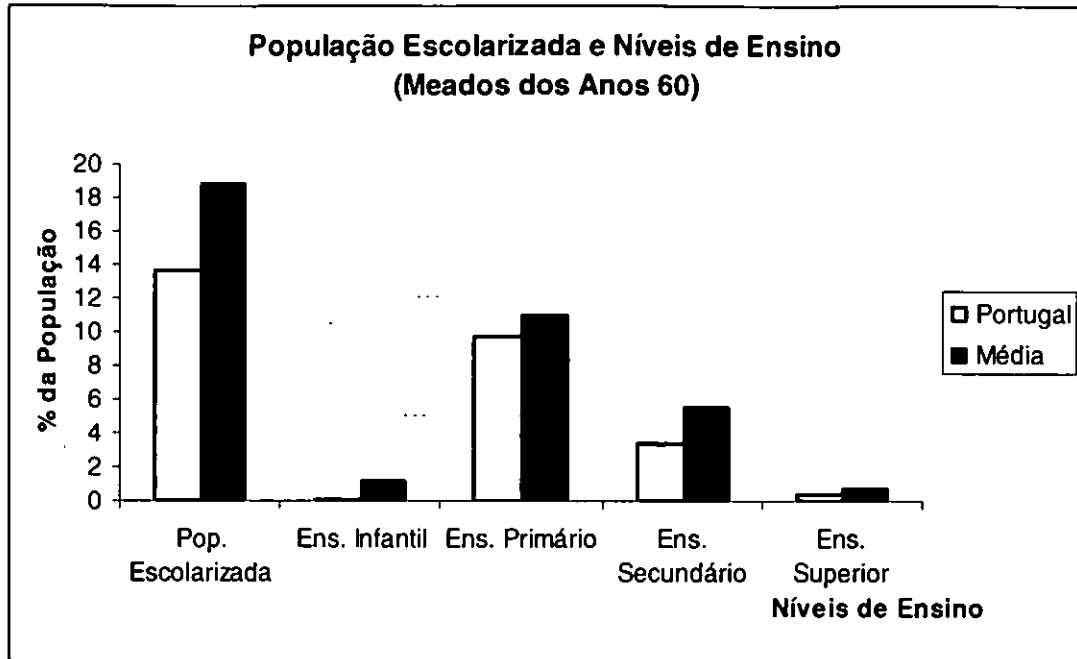
Qualquer comparação com outros países era quase sempre desfavorável, exceção feita a outros países mediterrânicos num ou outro indicador. Contudo, em relação à média dos países da amostra atrás utilizada o atraso continuava evidente:

Em matéria de despesas com a Educação, outra vez o mesmo cenário, pois entre 1950 e 1965 as despesas tinham praticamente triplicado de 477,8 para 1272,6 milhares de contos para , o que significava um aumento de cerca de 50% nos gastos com cada aluno (de 614\$00 para 962\$00)⁶⁴², mas isso traduzia-se num nível muito baixo da despesa pública com a Educação relativamente ao Rendimento Nacional, apenas 1,7%, que era muito inferior ao de qualquer outro país da Europa, exceção feita à vizinha Espanha (1,9%) e à Grécia (2,3%). Salvado Sampaio aproveitava mesmo para fazer outras comparações, demonstrando que Portugal estava, neste plano, ao nível da Nicarágua e não muito acima da Etiópia⁶⁴³.

⁶⁴¹ Dados da Unesco incluídos em J. Salvado Sampaio (1973), quadro intratexto das pp. 14-15.

⁶⁴² Idem, *ibidem*, p. 23.

⁶⁴³ *ibidem*, pp. 30-31.



Por tudo isto, quando se dá a sucessão de Salazar por Marcelo Caetano e a ala mais reformista do Estado Novo toma o poder, uma das prioridades na tentativa, mesmo que ténue, de modernização do país irá passar pela Educação. No entanto, dias antes do famoso acidente da cadeira de Salazar, tomara posse como Ministro da Educação José Hermano Saraiva, então professor de Liceu, cuja passagem pelo Ministério não deixa marcas particulares, excepção feita ao seu infeliz envolvimento na crise académica de 1969.

No início de 1970, é substituído por Veiga Simão, figura próxima de Marcelo Caetano e que com intuítos claramente modernizadores, vai dedicar-se por completo a um projecto de reforma do sistema educativo que só estará pronto para implementação em 1973 (publicação em 25 de Julho de 1973 para entrada em vigor no ano lectivo de 1973-74), após um longo processo de estudo, concepção e discussão, sendo que a parte maior desse tempo se passaria exactamente com o debate público em torno dos seus dois documentos essenciais: o *Projecto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, apresentado no dia 16 de Janeiro de 1971, talvez não acidentalmente um ano e um dia depois de ter entrado em funções⁶⁴⁴.

A chamada “reforma Veiga Simão” seria um momento singular na história das políticas educativas portuguesas, não apenas pelo conteúdo, mas principalmente pela forma participada como decorreu, aproveitando um interesse que se começava a generalizar na sociedade pelas questões educativas, assim como pelo desenvolvimento de uma comunidade de investigadores

⁶⁴⁴ Carvalho (1996), pp. 808-809.

na área educacional em torno de instituições como o Gabinete de Investigações Sociais em que Adérito Sedas Nunes teria um papel fundamental no desenvolvimento de estudos sobre a Universidade que seriam divulgados através de artigos ou números especiais da revista *Análise Social*⁶⁴⁵, como o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian animado por Rui Grácio e o grupo de jovens investigadores que então congregou e ajudou a desenvolver estudos pioneiros, entre nós, na área da História e Sociologia da Educação (Áurea Adão, Rogério Fernandes, Salvado Sampaio) ou mesmo como o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa criado no âmbito do próprio Ministério da Educação em 1965.

Mas para além dos especialistas, procurava-se envolver parte importante da população num debate alargado como nunca se fizera em Portugal sobre nenhuma matéria, sendo para o efeito impressos 50.000 exemplares de cada um dos documentos. O próprio ministro fazia diversas intervenções públicas estimulando essa participação. Entretanto, e sob a cobertura de “experiências pedagógicas” iriam avançando desde logo algumas iniciativas previstas no pacote legislativo, como a criação (efémera) de um 3º e 4º anos do chamado ciclo preparatório.

Os objectivos principais da reforma passavam pela institucionalização de uma educação pré-escolar que continuava a praticamente não existir, ao alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, à diversificação da oferta educativa do Ensino Secundário e do Ensino Superior, com a criação de Institutos Politécnicos e novas Universidades, assim como a criação de cursos de pós-graduação e uma reorganização de outros aspectos do sistema educativo como a formação profissional e a chamada educação permanente.

Em 1973, em grosso volume publicado pelo Ministério da Educação Nacional, seria feita a retrospectiva de todo o processo, incluindo o parecer da Câmara Corporativa e os debates ocorridos na Assembleia Nacional, bem como a fundamentação do próprio projecto onde se alinham os objectivos de expansão (alargamento do sistema ao nível pré-escolar), individualização (permitindo oferecer a cada aluno da preparação mais adequada às suas características e qualidades) e diversificação (aumentando a variedade curricular ao nível do Ensino Secundário e Superior) como basilares⁶⁴⁶.

⁶⁴⁵ Para além dos materiais publicados em 1968 no nº 22-23-24 da revista *Análise Social*, destaque ainda para o artigo do próprio Adérito Sedas Nunes (1970), “A Universidade no sistema social português: uma primeira abordagem” in *Análise Social*, vol. VIII, nº 32, pp. 646-707, retomado depois numa versão mais longa em idem (s/d), *A Situação Universitária Portuguesa: elementos para o seu estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.

⁶⁴⁶ Rita Pinto Leite, coord. (1973), *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, pp. 14-16.

A leitura do parecer produzido pela Câmara Corporativa, assim como das intervenções dos deputados na Assembleia Nacional, demonstra que a reforma proposta estava longe de ser pacificamente aceite por todos, pelo menos em alguns dos seus aspectos mais inovadores. Com a habitual aprovação na generalidade, a Câmara Corporativa alinha umas boas dezenas de propostas de alteração, mesmo se muitas seriam questões de pormenor. No entanto, e não de forma completamente surpreendente, a votação final das alterações à proposta de lei nº 25/X acabaria, sob sugestão do deputado Veiga de Macedo da Comissão Parlamentar de Educação, por ser feita com base no texto apresentado pela Câmara Corporativa e não no texto da própria proposta⁶⁴⁷.

Nos debates, os elogios da praxe são numerosos, muitos deles verdadeiramente encomiásticos, mas notam-se diversas vozes discordantes, como a do deputado Moura Ramos que aborda a questão da “democratização do ensino” com não muito velada e acre ironia - «é concedida à democratização do ensino uma virtude e um prestígio que tocam as raias do maravilhoso»⁶⁴⁸ - e se insurge abertamente contra os «doutrinadores do ensino e corifeus de certas ideologias mais ou menos disfarçadas, para quem a exploração do filão da sexualidade representa ponto importante em matéria educacional»⁶⁴⁹. Outros deputados destacariam antes a inconveniência de um sistema concebido como uniforme e, por isso mesmo, menos atento às diversas realidades locais, regionais e, em especial, ultramarinas. Mas tudo acabaria com a aprovação da legislação sem subversão de qualquer dos seus traços essenciais.

Apesar da perturbação introduzida na sua aplicação pela revolução de Abril de 1974, que torna impossível fazer um verdadeiro balanço dos seus efeitos e consequências a forma de Veiga Simão é encarada de forma quase consensual como uma iniciativa extremamente positiva e que, apesar de tudo, marcaria toda a evolução seguinte do sistema educativo nacional.

Num texto em que se adivinha algum desalinhamento em relação à reforma de Veiga Simão ou no mínimo às suas capacidades efectivas de implementação, Rui Grácio não deixa de identificar os principais vectores da iniciativa: apelo à participação da opinião pública, uma educação ao serviço do desenvolvimento, afirmação de uma democratização do ensino. Só que aponta em seguida as suas contradições ou, talvez melhor dizendo, as insuficiências do contexto político em que se desenrolava e que limitavam gravemente a concretização plena dos objectivos desejados:

⁶⁴⁷ Cf. *idem, ibidem*, p. 482.

⁶⁴⁸ *Ibidem*, p. 252.

⁶⁴⁹ *Ibid.*, pp. 254-255.

«Provocar um consenso nacional pela participação, limitada no tempo e sujeita a restrições severíssimas, por vezes ao arrepio da vontade do ministro, vencer a batalha da educação, e a do desenvolvimento, quando a outra sorvia mais de 40 por cento das despesas públicas em “investimentos não-reprodutivos” (como eufemisticamente se escrevia para a censura deixar passar); democratizar o ensino num contexto em que se recusavam sequer as garantias mínimas da democracia política formal -, eis algumas das antinomias que faziam da concretização da ambiciosa reforma do ensino um problema similar da quadratura do círculo»⁶⁵⁰.

Medina Carreira retoma igualmente esta visão⁶⁵¹, enquanto Rogério Fernandes prefere sublinhar que a legislação de Veiga Simão «foi inspirada pelo desígnio de levar tão longe quanto possível a aproximação das condições de aprendizagem dos alunos, independentemente da classe, etnia, sexo, região, ou seja a garantia da igualdade de oportunidades através da “escola única”»⁶⁵². Stephen Stoer vai mais longe e considera que a reforma educativa de Veiga Simão «foi o indicador concreto do colapso da ideologia educacional dominante da era de Salazar» e que se tratou «do símbolo do desmoronamento da ideologia prevalecente, que abarcava num todo único o sistema de ensino, o sistema político e o aparelho de Estado»⁶⁵³; por sua vez, António Teodoro prefere adoptar uma postura meramente descritiva dos acontecimentos⁶⁵⁴ e por recuperar a afirmação de Sérgio Grácio de que todo este período, que acaba por culminar na reforma de Veiga Simão, corresponde a uma fase de «procura optimista da educação»⁶⁵⁵.

De algum modo todas estas perspectivas têm a sua fundamentação, apenas variando entre as perspectivas que sublinham o plano das intenções esboçadas e não concretizadas pela força das circunstâncias decorrente da mudança de regime e da suspensão da legislação menos de um ano depois de promulgada e as que se concentram nos constrangimentos que o regime ditatorial acabaria por colocar à sua implementação, caso a revolução não tivesse acontecido logo em Abril de 1974.

O próprio Veiga Simão em debate realizado já em 1979, por iniciativa da revista *Raiz e Utopia*, assumiria as insuficiências da sua acção, procurando explicar algumas das razões que tinham estado na base dessa situação e caracterizando o panorama que ele não tivera tempo para mudar:

⁶⁵⁰ Rui Grácio (1981), “Perspectivas Futuras” in Silva e Tamen, coord. (1981), p. 666.

⁶⁵¹ Medina Carreira (1996), *O Estado e a Educação*. Lisboa: Cadernos do Público, p. 28.

⁶⁵² Rogério Fernandes (2003), “Tendências da política escolar e a Escola para Todos em Portugal na segunda metade do século XX” in Fernandes e Pintassilgo (2003), pp. 17-18.

⁶⁵³ Stoer (1982), p. 28.

⁶⁵⁴ Cf. Teodoro (2001), pp. 265-277.

⁶⁵⁵ Grácio (1986), p. 126.

«Fui ministro da Educação durante quatro anos, tenho consciência de que fiz pouco e de que deixei muitos problemas para resolver. O Ministério era uma estrutura dominada por uma burocracia paralisante. A escolaridade obrigatória era de seis anos mas os últimos dois anos nem sequer eram gratuitos, excepto para aqueles que se pretendia que abandonassem o ensino através de uma monstruosidade que se chama ensino primário complementar. O curso secundário era uma imagem da estratificação da sociedade portuguesa: uma escola técnica para os filhos dos operários, um ensino liceal para uma falsa aristocracia a cultivar um ensino pretensamente humanista. As universidades eram estações de serviço, eram e são universidades de professores a preparar e continuar um falso elitismo, a cultivar homens, não para resolver os problemas do desenvolvimento nacional ou regional, mas essencialmente para ocuparem lugares de prestígio na sociedade estratificada.»⁶⁵⁶

1.4. – Modernização dos Costumes?

A par de todos estes processos (ou tentativas de) modernização económica, política e educativa, como evoluíram os chamados “costumes” na sociedade portuguesa do terceiro quartel do século XX? Também se esboçaram evoluções modernizadoras ou terão imperado as tendências tradicionalistas e conservadoras?

Curiosamente, parece ter sido neste plano que o conservadorismo do Estado Novo se conseguiu impor de forma mais duradoura, bloqueando qualquer veleidade de acompanhamento das evoluções verificadas além-fronteiras, e em especial nas sociedades capitalistas ocidentais.

Por um lado a relação do Estado Novo com as mulheres perdeu um certo dinamismo inicial vivido a partir de meados dos anos 30. A O.M.E.N. e a Mocidade Portuguesa Feminina parecem ter entrado numa fase de funcionamento rotineiro, com as suas actividades assistenciais ou de convívio a serem enriquecidas apenas com o aumento ou recuperação do interesse por actividades de Educação Física, reabrindo em 1957 a Escola de Educação Física da M.P.F., que tinha sido encerrada em 1950.

Por outro lado, o reforço dos mecanismos de censura à imprensa e de limitação do acesso a publicações internacionais por parte da generalidade da população e a filtragem do que era considerado apropriado divulgar em Portugal, acentuou bastante o desfasamento entre os comportamentos sociais e culturais dos portugueses e o que se passava em outras paragens.

A análise, mesmo que superficial, de algumas das revistas mais próximas do regime é bem reveladora da verdadeira “cápsula do tempo” em que se pretendia manter a juventude feminina e, por consequência, as futuras esposas e mães do país. Na *Menina e Moça*, revista

⁶⁵⁶ Declarações incluídas na longa transcrição da mesa-redonda “Educar em Portugal” in Raíz e Utopia (21998), nº 9/10, p. 59 (reedição comemorativa do original de 1979).

oficial da Mocidade Portuguesa Feminina⁶⁵⁷, predominam os contos moralistas e os relatos de conteúdo histórico exemplar. Os textos são destinados a promover uma visão algo contemplativa da vida, como um de Augusto de Castro, director do *Diário de Notícias*, que é recuperado no número de Abril de 1951 da *Menina e Moça*:

«Habitua-te a extrair de cada dia a porção de sonho, de alegria, de desejo e de beleza que ele comporta. Volta os teus olhos para o Sol sempre que ele te ilumine.

Goza a paz de cada sombra. Medita em cada hora. Pensa que este mundo é, simultaneamente, pequeno e imenso: pequeno se, na mediocridade, nele te confinares; imenso se, pelo ideal e pelo espírito, dele te souberes evadir.

Arranca, implacavelmente, dos teus canteiros, as urzes da inveja, da intriga, da maldade. São raízes daninhas. Não desprezes a flor da ambição, mas não a deixes desenvolver demais, por forma que oculte o aroma e a graça das outras flores, mais simples, da Vida.

(...) Cultiva o Amor e as suas rosas.

(...) Ergue, em volta do teu jardim, um muro para te abrigar, mas que não seja demasiado alto, por forma a encobrir-te a paisagem, donde se avista o horizonte.»⁶⁵⁸

O texto continua assim por parágrafos de uma tonalidade rosada e entorpecente, que se repetem em outros textos similares, em diversos outros números da revista. Apenas a questão do “muro” de abrigo permitir ver o horizonte é que parece um pouco menos pensada. Páginas adiante o tema é a camaradagem e o texto “Negócios da Madalena”, em continuação, de Maria Amália Fonseca, depois surgem os “Novos Contos da Carochinha”, antes da continuação de uma “Uma Rapariga Pobre” de Maria Paula de Azevedo, história «para ler ao serão». Cultiva-se uma representação idealizada e estática de uma harmonia social e familiar que, mesmo tendo paralelismo em outras sociedades também ocupadas na apresentação de um mundo ideal destinado a esquecer os tempos negros da guerra, e muito fechada sobre a realidade nacional e o passado.

Ao mesmo tempo destacam-se as qualidades ligadas à benevolência, humildade, caridade e resignação, representando-se como negativas características como a ambição que «sem outras qualidade a apoiá-la pode ser uma verdadeira catástrofe». Para além disso demonstra-se a feição negativa do desejo de se pretender atrair as atenções, «ser considerada» ou «fazer figura»⁶⁵⁹. Em 1957, destaca-se o concurso internacional que escolheu a “Mulher Ideal” do ano, iniciativa com o apoio da Igreja Católica e do próprio Papa Pio XIII; Paula Carlatti, a vencedora, «foi escolhida entre todas por estar adornada com as seguintes qualidades e virtudes

⁶⁵⁷ Sobre a evolução da revista, em especial nas décadas de 60 e 70, consultar Maria Vestia Fidalgo (2002), *Menina e Moça: Um Ideal de Formação Feminina (1960-1970)*. Lisboa: ONGCCIDM.

⁶⁵⁸ *Menina e Moça* nº 47, Abril de 1951, p. 2.

⁶⁵⁹ *Ibidem*, nº 105, Maio de 1956, p. 9.

femininas: CULTURA, BONDADE e RELIGIOSIDADE». Adicionalmente ser-lhe-iam ainda reconhecidas outras qualidades como «ser austera, sem que por isso deixe de ser elegante; sabe cozinhar; está preparada para governar um lar e ama a música clássica que interpreta ao piano»⁶⁶⁰.

No mesmo número, incluía-se ainda um texto traduzido de uma revista estrangeira em que se procurava dar a conhecer às raparigas “Como Eles vos Julgam”, prestando conselhos ao nível de qualquer manual de civilidade de finais de Oitocentos:

«Não gostam de raparigas tolas. Gostam que sejam finas, inteligentes, cultivadas (com discrição). “eles”, os homens, têm direito á admiração. Não o esqueçais. Deixai-os brilhar nas conversas e discussões amigáveis e evitai ostentar o vosso saber e o vosso espírito. Julgar-vos-iam logo pedante, “superiora” e aborrecida.»⁶⁶¹

Ao longo da segunda metade dos anos 50 continuam a ser publicadas as histórias exemplares dos “Novos Contos da Carochinha”, assinados por Adriana Rodrigues e rubricas como “O que fica bem às raparigas” em que a bondade, a caridade, a modéstia e o pudor são motivo de exaltação constante.

São os anos 50 que marcam um aparente retorno em força da matriz conservadora de uma ideologia quase vitoriana sobre a “mulher ideal”, que nos anos 30 ainda tinha enfrentado a concorrência do modelo da mulher moderna e que na primeira metade dos anos 40 fora confrontada, em virtude da passagem por Portugal de muitos refugiados europeus, com a existência de costumes bem diversos dos que se pretendiam ideais para a mulher portuguesa.

Receando quase tanto os excessos hedonistas da sociedade consumista típica do capitalismo ocidental como os hábitos materialistas e anti-religiosos das sociedades comunistas de Leste, Salazar procuraria sempre que as novas modas e tendências passassem ao largo das gentes portuguesas, que ele pretendiam que permanecessem humildes, tradicionais nos gostos e aspirações, e apegadas a uma ruralidade avessa às novidades e á mudança, mesmo que esta surgida coberta pelo manto atractivo do Progresso. Em diversas áreas, detecta-se inclusivamente um certo reforço de um conservadorismo puritano do discurso, mesmo quando as condições concretas da vida social desautorizavam essa idealização da realidade.

As próprias revistas sobre modas, cinema e, a partir de finais dos anos 50, sobre televisão, não eram feitas em moldes muito diferentes, apenas se alargando na exibição fotográfica de alguns aspectos filtrados da vida das estrelas internacionais.

⁶⁶⁰ *Ibid.*, nº 115, Março de 1957, [p. 3].

⁶⁶¹ *Ibid.*, [p. 13].

Um dos detalhes mais interessantes a este nível é a introdução nos anos 50, na revista *Flama*, de uma rubrica de aconselhamento sentimental, o “Tribunal dos Sentimentos” que procura dar conselhos práticos para os dilemas das (e também dos) jovens e menos jovens que se debatiam com dúvidas sobre os projectos de vida e as expectativas por concretizar ou já goradas. Os conselhos passam, por regra, pela recomendação de calma, paciência e persistência perante as agruras da vida, mesmo se isso significava aceitar que o modelo ideal nem sempre se concretizava. A uma mulher de 27 anos que se queixava de ainda não ter realizado o sonho de encontrar um rapaz para se casar, é respondido que,

«Às vezes é difícil encontrar o companheiro que idealizamos, e até mesmo aquele que não idealizamos, mas que queremos encontrar à viva força. Com o pavor de ficar solteira, atirada para o canto.

(...) Não tenha ilusões. É muito bonito, poético e cheio de romantismo sonhar com um companheiro ideal, cheio de qualidades, filhos encantadores, fontes de graça e alegria, um lar que seja um mundo de compreensão, paz e bem-estar, mas acha que é esta a realidade? Infelizmente, cara consulente, as contrariedades da vida, as incompreensões e a desarmonia, e falta de vontade de fazer o outro feliz são vulgaríssimas.

Quer ser feliz? contente-se com o que tem, pois é a única forma de o ser. A felicidade está dentro de nós.»⁶⁶²

A uma mulher casada há 18 anos, com dois filhos, mas que não se sente feliz, pois o marido é pouco amigo dos filhos, abandona o emprego e se tornou alcoólico, a recomendação não é muito diferente na sua essência:

«Se o seu marido quiser sujeitar-se ao tratamento para perder o vício do vinho está muito bem, mas se ele se negar a segui-lo que há-de fazer senão ter paciência?

É de lamentar que haja tanta falta de compreensão e afecto, mas a vida tem destas anomalias (...).»⁶⁶³

Os exemplos deste género são múltiplos e a receita é, fundamentalmente, quase sempre a mesma: resignação perante os infortúnios, busca de consolo interior para resistir e seguir em frente. O mesmo se passa com a literatura publicada de aconselhamento de jovens e de formação conjugal que, em especial a partir dos anos 40, se torna praticamente monolítica nas suas fórmulas retiradas directamente dos preceitos católicos a este propósito⁶⁶⁴. A submissão

⁶⁶² *Flama*, nº 481, 24 de Maio de 1957, p. 27.

⁶⁶³ *Ibidem*, nº 482, 31 de Maio de 1957, p. 27.

⁶⁶⁴ Cf., apenas a título de exemplo, a obra do Padre António Brandão (1950), *A Educação Sexual: Guia para pais e mães*. Porto: Oficinas Gráficas da Casa Nun'Álvares, em especial os capítulos relacionados com o aconselhamento que deveria ser dado às jovens púberes.

à concepção oficial da Igreja Católica nesta matéria é incondicional, seja na forma como é definida a natureza feminina como no modo como é encarado o casamento:

«Encontramos assim firmemente instalados os valores tradicionalmente associados ao matrimónio cristão: a sua sacramentalidade, a necessária e obrigatória fidelidade recíproca, a sua natureza essencialmente espiritual, a desvalorização da união carnal, a recusa da contraceção, a defesa da fertilidade conjugal, o seu papel de alicerces basilar da edificação da sociedade, etc., etc.»⁶⁶⁵

Quando se passam os 25 anos de actividade da Mocidade Portuguesa Feminina, parecem existir alguns sinais contraditórios quanto aos modelos femininos a seguir. Num conjunto de palestras proferidas em Beja, Fátima e Braga, Maria Joana Emiliano de Almeida apresenta como dons próprios da rapariga o desejo de inovação e aventura, o inconformismo, o sentido profético e messiânico, a capacidade de iniciativa, a propensão para a análise e a crítica, o sentido de originalidade e a força de ânimo que é a base da persistência⁶⁶⁶. Não é difícil notar que estas são qualidades que têm pouco em comum com as idealizações femininas que promoviam, pela mesma altura, o seu papel de esposa e mão dedicada, para quem o lar é o lugar certo e uma profissão uma prioridade secundária:

«A rapariga portuguesa que se prepara para uma profissão e se absorve nos interesses intelectuais, não pode nem deve esquecer que é mulher e, como tal, insubstituível na vida da família.

Não é grave que uma mulher não saiba traçar o projecto de uma ponte, gerir uma empresa, defender uma causa nos tribunais - escreveu alguém; mas é gravíssimo que não esteja em condições de cuidar de uma criança ou de governar uma casa.»⁶⁶⁷

Os anos 60 seriam passados no equívoco que era possível isolar a sociedade portuguesa e em especial a população feminina de todas as profundas transformações que agitavam outras paragens. As memórias femininas desde período oscilam entre a afirmação de uma absoluta ignorância sobre tudo o que se passava lá fora e a sensação de claustrofobia de quem tinha tido a hipótese de, em viagens de férias ou estudos, experimentar a vida por algumas semanas ou meses na Europa ou nos Estados Unidos⁶⁶⁸.

⁶⁶⁵ Paulo Guinote (1991), "A vitória do conservadorismo puritano na literatura de educação sexual e formação conjugal" in Portugal Contemporâneo, vol. 4, p. 364.

⁶⁶⁶ Maria Joana Emiliano de Almeida (1963), *A Mocidade Portuguesa Feminina e o Ideário da Rapariga Portuguesa*, Lisboa: Sociedade de Papelaria Artex, pp. 14-16.

⁶⁶⁷ *Mocidade Portuguesa Feminina: 25 Anos de Actividade* (1963). Lisboa: s/ed, p. 38.

⁶⁶⁸ Cf. Maria Filomena Mónica (2005), *Bilhete de Identidade: Memórias, 1943-1976*. Lisboa: Alêtheia.

Embora as inquiridas sejam quase exclusivamente originárias de estratos socio-económicos privilegiados e, por isso mesmo, tenham experimentado vivências na infância e juventude típicas das elites de então, fossem mais ou menos abertamente afectas ao regime, os testemunhos recolhidos por Cecília Barreira são quase unânimes na caracterização que fazem de uma época fechada, baseada na ignorância feminina em relação a certas temáticas e marcada por códigos de conduta em sociedade extremamente rigorosos e restritivos em matéria de convívio entre indivíduos de ambos os sexos.

«O que mais me surpreende quando relembro aquela época é o ambiente de silêncio em que vivia. Ou seja, embora em certas famílias e em certos meios (nomeadamente universitários ou de trabalho) houvesse seguramente informação e debate cultural e político qualificados; embora eu não possa generalizar o que me aconteceu, nem sequer aos meus irmãos, ainda hoje me espanta como foi possível, no centro de Lisboa, numa família culta e inteligente, que uma jovem que devorava livros desde que aprendeu a ler, vivesse tão alheia ao mundo que a rodeava. Como era possível estudar no liceu e não estar informada da realidade política ou da sexualidade.»⁶⁶⁹

«Ser jovem é sempre difícil, mas na sociedade portuguesa dos anos 50 os jovens sofriam ainda muito a repressão da família, reflexo da intolerância social de então. A repressão era a todos os níveis, mas é claro que a repressão sexual era a mais dura de todas. Na minha adolescência, a relação entre os jovens e entre todas as pessoas, ou seja, as bases do convívio, eram muito mais falsas, interesseiras e covardes do que hoje. (...) Como muitos jovens de então eu era uma idealista. As minhas ambições eram de alta espiritualidade e a impossibilidade da sua concretização criou em mim um desajustamento doloroso que me conduziu ao repúdio da sociedade e de todos os seus valores.»⁶⁷⁰

«Namorar?! Nem pensar! Afastada de todos os rapazes, os meus amigos só podiam ser alguns dos amigos dos meus irmãos. Mas lá em casa a regra era: as meninas não têm amigos, parece mal. Só amigas. E quando pensavam que algum namorico podia, apesar de tudo, surgir, tudo faziam para acabar e vez com essa possível “tentação”...»⁶⁷¹

Os principais tabus revolteavam em torno do sexo, mesmo se essa era uma problemática mais sensível em relação à educação das jovens da média e alta burguesia ou das famílias de matriz mais conservadora, pois em matéria das camadas populares a vivência de amores pré-conjugais, com todo o seu leque de peripécias e consequências, era algo que permanecia bem presente, bem como outros fenómenos como a própria prostituição.

⁶⁶⁹ Depoimento de Maria Bello em Cecília Barreira (1993), *Confidências de Mulheres, anos 50-60*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 107.

⁶⁷⁰ Ana Hatherly in *idem*, *ibidem*, pp. 228-229.

⁶⁷¹ Alice Vieira, *ibidem*, p. 410.

Aliás, e marcando claramente uma inflexão na atitude do poder político perante este tipo de problemas sociais, o ano de 1949 é marcado pela publicação da Lei nº 2036 de 9 de Agosto relativa ao combate à propagação das doenças infecto-contagiosas, nomeadamente as venéreas em que, de acordo com a sua base XV, passam a ser proibidas as novas matrículas de toleradas ou a abertura de novas casas de tolerância, contemplando-se ainda possibilidade de serem encerradas as que, tendo licença e estando em funcionamento, apresentassem riscos evidentes para a Saúde Pública. Para além de essa proibição legislativa não ser absoluta, pois mantinha abertas todas as casas já em funcionamento, também estaria longe de ser eficaz, acabando por apenas empurrar muitas das situações de prostituição para a clandestinidade. Aliás, o próprio parecer elaborado pela Câmara Corporativa para o efeito já antevia a situação ambígua em que se traduziria a legislação em apreciação:

«Dá-se aqui nitidamente um passo no sentido de abolir as casas de toleradas, limitando já de forma considerável o seu número. O problema, porém, tem de encarar-se mais de frente. É preciso abolir a prostituição, acabando com as casas de toleradas e com a matrícula das prostitutas nos registos policiais. Se queremos lutar a sério contra os males venéreos, temos de encerrar as casas de toleradas. São sempre focos de infecção.»⁶⁷²

Uma posição assim tão radical não seria levada adiante, entre outras razões, pela consciência que existia da dimensão do problema e das previsíveis consequências que uma completa proibição traria. Entre outros, Bustorff da Silva, apontaria os seus inconvenientes:

«Amarrado a um critério realista e objectivo, do que não quero afastar-me, limito-me a solicitar a atenção de VV. Ex^{as} para este simples aspecto da eliminação imediata da prostituição regulamentada: as estatísticas demonstram que em Portugal existem hoje mais de 6:000 toleradas matriculadas. Proibida *ex abrupto* a prostituição que iriam fazer estas mulheres? Dispõe o Governo de meios, de estabelecimentos próprios para as receber e readaptar para a vida? Sabemos que não?»⁶⁷³

Desta forma, a Lei 2.036 apenas aparentemente acabaria com o regime de tolerância em Portugal. Na prática, esperava-se que as casas em funcionamento fossem encerrando, à medida que as próprias toleradas envelhecessem ou abandonassem o ofício. A consequência natural era, por outro lado, o aumento da prostituição clandestina, que se faria sentir nas décadas de 50 e 60, perante a aparente indiferença das autoridades, que seguiam em parte uma política de “o que não é visto ou nomeado, não existe”.

⁶⁷² *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, 9 de Abril de 1949, p. 5.

⁶⁷³ *Ibidem*, 23 de Abril de 1949, p. 580.

No ano de 1950 um inquérito à escala nacional, "acerca da Prostituição e Doenças Venéreas", com uma rede de análise que iria até ao nível concelhio. Neste censo global da prostituição no país, vamos encontrar recenseadas 5079 toleradas, 66,5% das quais só em Lisboa, a que se seguia o Porto com 15% (760), Évora com 4% (201) e Coimbra com pouco mais de 2% (124). Em relação a 1940, o contingente de matriculadas descera perto de 4% (eram 5274), enquanto o número das casas por elas frequentadas diminuía cerca de 9% (de 485 para 442). Neste item particular é de registar que em Évora existiam 66 casas, mais uma do que no próprio distrito do Porto (65), o que significava uma duplicação relativamente à década anterior.

Quanto à promiscuidade dos costumes, à sua inerência à própria vida quotidiana das populações da qual mal se distingue, repare-se no que era relatado sobre o concelho de Mortágua:

«A feição rústica do meio não comporta a prostituição profissional, a prostituição propriamente dita não existe aqui. Como V. Exa. presumirá, não é a moralidade sexual excelsa que reina, por faltar a prostituição profissional, mas uma forma equivalente de amoralidade, primitivista e incontrolável. É a mancebia clandestina mais ou menos estável, mais ou menos temporária; é o pouco escrúpulo em matéria de fidelidade conjugal, são as ligações ilegítimas, as facilidades pré-nupciais. Este caudal de imoralidade difusa, que não é exclusivo desta região, é que corresponde e equivale à prostituição urbana nos meios rústicos; tal e qual como em lugar do colector de esgotos existe, nas aldeias, uma estrumeira a cada canto»⁶⁷⁴.

A realidade mostrava-se cheia de subtis cambiantes e pouco propensa a enquadrar-se nos quadros moralistas propalados pelo Estado Novo sobre a pureza da vida rural; a permanência visível, abertamente reconhecida ou mais ou menos disfarçada, da prostituição como actividade e universo inscrito nas rotinas das populações do Norte ao Sul do país é uma evidência que a hipocrisia não consegue eliminar. As preocupações essenciais eram claras: tudo estaria bem, se acabasse em bem, como em Portel, em que «há uma prostituta clandestina. A moralidade do meio torna desnecessárias as modalidades ilegais. (...) Quanto às menores que repetidas vezes tenham sido encontradas no exercício da prostituição não se conhece nenhuma que ficasse solteira.»⁶⁷⁵

Cerca de uma década depois, o tema de prostituição voltaria a merecer as atenções da Câmara Corporativa, por ocasião da discussão sobre o projecto de proposta de lei do Estatuto da Saúde e Assistência. No parecer nº 42/VII da dita Câmara o balanço da legislação aprovada em 1949 é algo ambíguo. Se «como consequência directa da publicação desta lei, diminuiu, de

⁶⁷⁴ Alfredo Tovar de Lemos (1953), *Inquérito acerca da Prostituição e Doenças Venéreas em Portugal, 1950*. Lisboa: Editorial Império, p. 37.

⁶⁷⁵ Idem, *ibidem*, p. 47.

então até hoje, o número de casas e de matriculadas», também se admite que «o que se avançou nesta matéria foi menos do que seria para desejar, pois a esta diminuição do número de mulheres matriculadas correspondeu, especialmente nos grandes aglomerados populacionais, um aumento da prostituição clandestina»⁶⁷⁶.

Os dados estatísticos para a prostituição tolerada que então subsistia eram incompletos mas, a avaliar pelos números disponíveis para o Continente (excepção feita ao distrito de Santarém), a diminuição de casas terá sido significativa (de 379 para 213). Seguindo a mesma proporção, o número de mulheres ainda em exercício teria diminuído para menos de 3450. Infelizmente, tudo parece ter acontecido com o custo da disseminação da prostituição clandestina. Voltam então a ganhar força as vozes proibicionistas e repressivas e de acordo com o artigo 1º do Decreto-lei nº 44579 de 19 de Setembro de 1962 é determina-se que «é proibido o exercício da prostituição a partir de 1 de Janeiro de 1963», considerando-se como «prostitutas as raparigas e mulheres que habitualmente se entreguem à prática de relações sexuais ilícitas com qualquer homem, delas obtendo remuneração ou qualquer outro proveito económico» e equiparando-as aos vadios para aplicação de medidas de segurança; a partir daquela data todas as licenças e matrículas caducariam e todos os registos relacionados com o regime de tolerância deveriam ser queimados pelas autoridades⁶⁷⁷. Inicia-se então um período de repressão policial da prostituição e de criminalização da actividade que a empurra para a completa clandestinidade, sendo escassos os elementos estatísticos disponíveis, para além dos correspondentes às condenações a pena de prisão destas mulheres que vão passar a encher os estabelecimentos prisionais femininos. Também neste caso, a permanência da prostituição como prática generalizada e em especial nos moldes em que se inscrevia no quotidiano social, assim como o retorno de uma política repressiva, mais não eram do que sinais da plena sobrevivência de um modelo tradicional e atrasado de sociedade, pouco diverso do existente meio século antes.

Também em termos de vida boémia⁶⁷⁸, da minguada versão nacional que existia de uma boémia urbana, a presença feminina só ocorria a dois níveis: ou através do já mencionado mundo da prostituição em bordéis de alguma nomeada (casos do nº 100 da Rua do Mundo ou do nº 30 da Rua da Barroca), onde eram satisfeitas algumas das carências e misérias sexuais da juventude masculina ou, em casos muito singulares como o de Natália Correia, associada

⁶⁷⁶ *Actas da Câmara Corporativa*, nº 133, 24 de Maio de 1961, p. 1451.

⁶⁷⁷ Proibição do Exercício da Prostituição. Decreto-Lei nº 44579 e outras disposições legais (1965). Régua: Edição de J. Alcino Cordeiro, pp. 5-6.

⁶⁷⁸ José Amaro Dionísio (1997), "Boémia nos anos 60 em Lisboa: corações ao fundo" in *Belém*, nº 1, pp. 33-34.

ao que eram consideradas boémias de carácter artístico e literário, como no caso das “noitadas” em ambiente mais exactamente de tertúlia.

«Mas é sobretudo a época, 62/63, em que entram em cena as mulheres, algumas mulheres, nas andanças mais ou menos irmanadas da cidade. E entram mas com reservas. Até aí senhoras só em casas de chá, mulher que entrasse no café era no mínimo corista, certo e sabido.»⁶⁷⁹

Mas tudo isto se passava à margem do retrato ideal feito nas publicações oficiais dirigidas às jovens de “boas famílias”, que deviam permanecer isoladas das realidades internas incómodas e das evoluções externas inconvenientes. Numa análise da revista *Menina e Moça* neste período não é encontrada qualquer menção a «assuntos como a menstruação, a gravidez, o nascimento», ficando a penas a imagem do que a autora chama um mundo muito «impo, «onde a única mancha negativa poderão ser meninas preguiçosas, fúteis ou cabeças-no-ar»⁶⁸⁰. Quanto muito era permitida a percepção do que se ia passando lá fora em termos de moda feminina, observada através dos modelos incluídos na *Eva*, na *Oliva*, na *Crónica Feminina*, mesmo se apenas com o objectivo de mera observação e adaptação, pois mais do que isso nem sempre era viável⁶⁸¹.

As questões da emancipação feminina já começavam a ser abordadas, mas com evidentes limitações, sendo as abordagens de natureza sociológica sobre a evolução da condição da mulher ainda muito baseadas na mera observação da realidade envolvente:

«As transformações ocorridas perante a industrialização das sociedades, operando-se na família, no trabalho e na vida colectiva, criaram novas exigências para satisfazer as quais a mulher se vê, realmente, estorvada por uma sua imagem, resíduo de outras épocas.»⁶⁸²

Em 1973, de novo nas páginas da *Menina e Moça*, fazia-se a crítica das ideias relativas à emancipação feminina e aos novos costumes que se pareciam afirmar e que já era difícil ocultar:

«Haverá algo de mais irritantemente contraditório que ouvir proclamar a liberdade do amor e do aborto por mulheres que se inclinam sem discussão perante os imperativos movediços das modas mais incómodas e mais ridículas?»

⁶⁷⁹ Idem, *ibidem*, p. 33.

⁶⁸⁰ Fidalgo (2002), p. 227.

⁶⁸¹ Paulo Guinote (1995), *A Conquista do Efémere: Moda e Vestuário Feminino em Portugal no século XX*. Trabalho inédito, originalmente para publicação numa *História do Quotidiano em Portugal*.

⁶⁸² Maria de Lourdes Lima Santos (1969), “Problemas da Integração da Mulher na Vida Social” in *A Mulher na Sociedade Contemporânea*, p. 61.

(...) Trata-se da cultura e da educação? Será que melhorar a qualidade dos estudos e das relações sociais que se infringem as velhas regras da disciplina e das boas-maneiras mundanas? Ou será simplesmente que se sede á lei do menor esforço, em detrimento da atenção, das boas-maneiras e da polidez?

(...) Trata-se da liberdade sexual? Eu conheço a espessura das ignorâncias e das proibições que pesaram sobre as gerações precedentes. Mas pergunto: a liberdade actual acaso tem origem numa melhor concepção do amor ou antes no resvalar para uma desvergonha ainda pior do que os piores preconceitos de um moralismo esclerosante?»⁶⁸³

A resposta a tal questão era óbvia. Era necessário não ceder aos «apetites inferiores», aos «caprichos» e «à repugnância pelo esforço» que era o fundamento de desejos de liberdade sem a devida educação⁶⁸⁴.

No entanto, toda esta visão do mundo, por muito que se procurasse sobrepor à realidade, encontrava-se ultrapassada na prática pelo menos em dois planos do quotidiano: num deles, da moral e dos bons costumes, o véu com que se pretendia cobrir práticas “imorais”, ancestrais e inscritas no quotidiano das populações, era demasiado fino e só ocultava aquilo que não se queria ver ou que se era demasiado ingénua para compreender. Em outro plano, o progresso natural das mulheres em diversas funções e profissões que antes lhe eram estranhas, colocava-as em posições e colocava-lhes obrigações que escapavam ao tradicional da mulher dona de casa, anjo do lar, mãe dedicada e esposa dócil.

A resolução destes paradoxos, e contradições, sob a forma de uma verdadeira explosão de cariz quase libertário, ocorreria apenas na sequência da revolução de Abril de 1974-75. Se em alguma área a plena fruição da conquista da liberdade se fez sentir em Portugal em meados doos anos 70 foi na liberalização dos costumes. Mas esse será assunto para mais adiante.

Em suma, em termos de modernização, temos no plano económico um arranque industrializador tardio, no plano político um sistema bloqueado e incapaz de se reformar de forma pacífica e no plano social a sobrevivência de um tradicionalismo moralista de matriz católica. Em boa verdade, só o sistema educativo parecia experimentar um processo de moderada, mas progressiva, modernização e nessa evolução um dos traços mais marcantes passaria exactamente pelos progressos que se tornariam irreversíveis na educação feminina.

⁶⁸³ *Menina e Moça*, nº 296, Novembro de 1973, p. 14.

⁶⁸⁴ *Ibidem*, pp. 14-15.

2. – A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO FEMININA (1950-1974)

«Passado esse autêntico drama iniciático – o exame da quarta classe – os múltiplos exames a que nos devíamos submeter ao longo dos percursos escolares dos vários graus, assumiam aspecto bivalente: se por um lado continuavam a manter seu cariz terrificante e judicativo, também não deixavam de provocar um estado de extrema excitação e ansiedade, mas com viva tonalidade de prazer.»⁶⁸⁵

O exame da 4ª classe era efectivamente um momento marcante no trajecto escolar da generalidade dos alunos que tinha entrado no sistema educativo. Para muitos, uma imensa maioria, era o culminar de um período de trabalho mais ou menos árduo, sofrido ou desfrutado com doses variáveis de pavor ou prazer, e a transição para um outro período que se por um lado significava o regresso em definitivo ao ambiente familiar, também significava quase que a pré-entrada na idade adulta; se no caso dos rapazes podia mesmo representar a entrada no mundo do trabalho, no caso das raparigas dava início a um período algo indefinido, em que a infância iria ceder o passo à adolescência e em que as jovens deveriam colher junto das mães os ensinamentos indispensáveis para, elas próprias, se tornarem adultas capazes de constituir família e tomar conta de um lar. Para alguns, ainda uma escassa minoria, mesmo se já em crescendo, simbolizava um ritual necessário de passagem para um outro nível, mais exigente, do seu trajecto escolar.

No ano lectivo de 1949-50, completariam o Ensino Primário quase 156.000 menores dentro da idade escolar legal. Desses, prosseguiriam os seus estudos uma proporção que rondaria apenas os 15%, sendo que se apresentariam 12.540 (8% daquele valor) para admissão no Ensino Liceal em 1950-51, dos quais seriam aprovados 9.624⁶⁸⁶, o que representa pouco mais de 6%. Desse valor, já mais de 40% eram raparigas, facto absolutamente notável se atendermos a que 25 anos antes a proporção era de apenas pouco mais de 20%.

Isto significava que na segunda metade do século XX, apesar do peso relativo dos Liceus Femininos no total de alunas matriculadas, a presença feminina deixara de ser uma excepção para se tornar uma normalidade nos Liceus portugueses e, de igual forma, em todas as modalidades de Ensino Secundário. O segundo patamar da subida do sexo feminino pela pirâmide educativa estava plenamente atingido e, como se verá, seria rapidamente superado durante a década seguinte a caminho da etapa final.

Se o segundo quartel do século XX tinha sido marcado pela consolidação da presença feminina no Ensino Primário, o terceiro seria marcado pela crescente feminização do Ensino

⁶⁸⁵ Natália Nunes (1981), *Memórias da escola antiga*. Lisboa: Didáctica Editora, p. 84

⁶⁸⁶ J. Salvado Sampaio (1973), p. 69.

Secundário e pela contaminação crescente do Ensino Superior Universitário. As barreiras sociais estavam definitivamente quebradas, a dinâmica da procura educacional feminina estava em velocidade de cruzeiro, seguindo o seu curso natural em termos comparativos com a masculina, e os limites à progressão académica das mulheres já só seriam possíveis através de bloqueios artificiais.

Em Portugal, apesar de todas as limitações políticas e sociais, as mulheres iam conquistando posições na Educação, êngrossando uma tendência internacional que à época se calhar nem tinham conhecimento de existir e que era, como se escrevia no título de um estudo de Marjorie Tait para a UNESCO, a da indispensável «educação das mulheres para a cidadania»⁶⁸⁷.

2.1. – O Ensino Primário como Rotina

A década de 50 marcou o momento decisivo para o “salto final” do sexo feminino no Ensino Primário, completando o ciclo que levou à equiparação entre a escolaridade elementar feminina e masculina. No ano lectivo de 1950-51, existiam em Portugal 11.127 estabelecimentos do Ensino Oficial Primário, dos quais 2.465 eram postos escolares e 4.947 eram escolas ou postos de frequência mista, sendo que o número de estabelecimentos masculinos e femininos eram praticamente no mesmo número.

Antes de mais estes valores surpreendem pelo facto de, afinal, a coeducação sobreviver for força das circunstâncias e apesar do discurso em contrário, em 44,5% dos estabelecimentos de ensino, sendo que isso acontecia em 32,6% das escolas e em 88,3% dos postos. O maior peso dos estabelecimentos mistos verificava-se nos distritos de Bragança (71,6%), Vila Real (67%), Faro (60,7%) e Guarda (53,3%), o que aponta para um predomínio claro nas zonas mais periféricas do país, não apenas do interior mas também do Algarve, que apesar de se situar no litoral era perfeitamente periférica em relação a Lisboa. Estes eram também alguns dos distritos onde existiam mais postos escolares e onde estes eram predominantemente mistos (bem acima dos 90%). No extremo posto encontravam-se quase todos os distritos insulares, menos o da Horta, assim como o Porto, Setúbal e Aveiro, todos abaixo dos 30% ou muito pouco acima.

⁶⁸⁷ Marjorie Tait (1954), *The Education of Women for Citizenship: Some Practical Suggestions*. Paris: UNESCO.

Estabelecimentos do Ensino Primário Oficial (1950-51)⁶⁸⁸

Distrito	Total	Postos	Mistos	% Postos	% Mistos
Aveiro	701	117	225	16,7%	32,1%
Beja	259	69	102	26,6%	39,4%
Braga	877	234	391	26,7%	44,6%
Bragança	536	176	384	32,8%	71,6%
C. Branco	522	160	244	30,7%	46,7%
Coimbra	653	131	326	20,1%	49,9%
Évora	230	60	100	26,1%	43,5%
Faro	410	161	249	39,3%	60,7%
Guarda	631	145	336	23,0%	53,2%
Leiria	570	93	267	16,3%	46,8%
Lisboa	712	177	281	24,9%	39,5%
Portalegre	229	56	76	24,5%	33,2%
Porto	1137	144	282	12,7%	24,8%
Santarém	625	160	317	25,6%	50,7%
Setúbal	253	73	79	28,9%	31,2%
Viana C	456	76	205	16,7%	45,0%
V. Real	645	175	432	27,1%	67,0%
Viseu	921	125	475	13,6%	51,6%
Angra	145	49	46	33,8%	31,7%
Horta	128	28	50	21,9%	39,1%
P. Delgada	193	11	30	5,7%	15,5%
Funchal	294	45	50	15,3%	17,0%
TOTAL	11127	2465	4947	22,2%	44,5%

O significado deste panorama parece simples de compreender: perante a necessidade de expandir a rede escolar, o princípio sacrossanto da separação dos sexos recuava. O objectivo de fazer abrir uma escola ou um posto escolar em cada vila, aldeia e lugar do país parecia tomar a precedência, mesmo se é possível imaginar que, em especial no caso das escolas, fosse possível assegurar aquela separação através do regime de desdobramento dos horários. No entanto, em muitas aldeias e lugares a população estudantil não justificava isso, e a co-educação permanecia, talvez mais afastada dos olhares urbanos, mas obviamente com o conhecimento e aceitação das autoridades centrais.

Entretanto, em meados dos anos 50, no ano lectivo de 1954-55 as matrículas femininas no Ensino Primário ascenderiam a mais de 385.000, o que equivalia a 47,4% do total, valor muito próximo do que se registaria no final do século XX. O único indicador menos positivo, e que testemunhava o facto de muitas raparigas abandonarem os estudos logo após os 3 primeiros anos é o facto das matrículas de alunas na 4ª classe revelarem uma forte quebra em relação à classe anterior, baixando de 48,4% do total para apenas 38,2%.

⁶⁸⁸ Estatística da Educação. Ano Lectivo de 1950-51 (1952), p. 8.

Frequência do Ensino Primário (1954-55)⁶⁸⁹

Classe	Total	Fem	% Fem.
1ª	271550	132552	48,8%
2ª	226671	111542	49,2%
3ª	205829	99624	48,4%
4ª	110051	42074	38,2%
Total a)	814101	385792	47,4%

a) Alguns alunos transitaram de classe durante o ano.

Contudo, em matéria de aproveitamento nos exames das 3ª e 4ª classe, as raparigas continuam a manter um diferencial positivo em relação à média, verificando-se acessoriamente que eram ligeiramente mais numerosas do que os rapazes no ensino particular, em estabelecimentos ou no ensino doméstico, embora no total o sector privado neste nível de ensino representasse menos de 6% dos alunos examinados e, em média, o seu desempenho também se revelasse um pouco pior. O que, se atendermos a que quem recorria ao ensino particular seriam as classes social e economicamente mais favorecidas, não deixa de ser interessante. De qualquer modo, é visível que as altas taxas de aproveitamento indicam, como qualquer recolha (mais ou menos arbitrária) de testemunhos orais sobre a época também indica, que existia um alto nível de exigência em relação aos alunos que eram levados a exame.

Exames das 3ª e 4ª Classes (1954-55)⁶⁹⁰

		Admitidos	Aprovados	% Aprov.
Oficial	Total	228160	222803	97,7%
	Fem	102657	100723	98,1%
	% Fem	45,0%	45,2%	
Particular	Total	13184	12686	96,2%
	Fem	6828	6621	97,0%
	% Fem	51,8%	52,2%	

No entanto, é verdade que existe um desfasamento evidente entre o número de alunas aprovadas na 3ª classe e as que depois surgem a frequentar a 4ª classe, o que se reflecte no naturalmente numa descida de mais de 10% na proporção de raparigas no total de alunos levados a exame na 4ª classe. Digamos que, em média neste período, cerca de metade das raparigas que completavam a 3ª classe abandonavam a escolaridade, enquanto o mesmo só se passava com cerca de um terço dos rapazes.

⁶⁸⁹ Estatística da Educação, Ano Lectivo de 1954-55 (1956), pp. 18-19.

⁶⁹⁰ *Ibidem*.

Exames das 3ª e 4ª Classes⁶⁹¹

Classe	Total	Fem	% Fem.
3ª classe	157108	76931	49,0%
4ª classe	84236	32554	38,6%

No início da década de 60 a questão da escolaridade elementar feminina parece ausente da maior parte das considerações e análises relacionadas com o Ensino Primário. Como já foi referido e de acordo com o espírito dos tempos, a prioridade estava em ligar a Educação ao Desenvolvimento e estabelecer a correspondência mais adequada para que o sistema educativo servisse as necessidades do crescimento económico, fornecendo-lhe a necessária mão-de-obra mais ou menos qualificada conforme as necessidades.

«Os aspectos globais e institucionais do desenvolvimento constituem, portanto, um contexto adentro do qual se exigem hoje da educação múltiplas tarefas que não podem já confinar-se aos seus tradicionais limites.»⁶⁹²

Neste contexto, parece desaparecer um especial cuidado em analisar a presença feminina no nível mais elementar do sistema educativo, mesmo em análises especificamente focadas na estrutura da população escolar⁶⁹³. Mesmo as estatísticas oficiais oscilam na forma como apresentam os dados sobre o Ensino Primário, ora desagregando os dados de todos os indicadores, ora só apresentando a divisão por sexos dos totais globais⁶⁹⁴. De qualquer modo isso era apenas um dos sinais de que pouco havia de novo nesta matéria, como se pode verificar neste quadro com a síntese de alguns dos principais indicadores para este período.

As principais alterações verificadas passam pela gradual perda de importância dos postos de ensino na rede escolar que representavam mais de 20% dos alunos matriculados em meados dos anos 50 e passam para pouco mais de 13% na viragem para os anos 60 e para menos de 9% no ano lectivo de 1964-65.

⁶⁹¹ *Ibid.*

⁶⁹² António Sousa Gomes (1964), "O desenvolvimento socio-económico e a Educação" in *Análise Social*, nº 7-8, p. 653.

⁶⁹³ A desagregação dos dados por sexos está ausente de trabalhos como o de Ludovico Morgado Cândido (1964), "A evolução recente da estrutura escolar portuguesa" in *Análise Social*, nº 7-8, pp. 671-698.

⁶⁹⁴ Penso que essa será, por exemplo, uma das razões que leva algumas obras recentes a também não fazerem este tipo de desagregação por sexos nos seus dados relativos à Educação em séries temporais de duração média ou mais longa; cf. Barreto (1996), pp. 89ss.

Alunos no Ensino Primário (1959-60/1964-65)⁶⁹⁵

Alunos	Total		Fem		% Fem.	
	1959-60	1964-65	1959-60	1964-65	1959-60	1964-65
Total	868625	894195	412708	434810	47,5%	48,6%
Postos	115520	77833	62736	37821	54,3%	48,6%
Particular	40365	44090	20683	22282	51,2%	50,5%
Examinados a)	127304	144888	57003	71152	44,8%	49,1%
Aprovados b)	631999	654998	306171	323144	48,4%	49,3%

a) Na 4ª classe.

b) Em todas as classes.

As exigências de modernização do sistema, assim como de qualificação do pessoal docente, faziam recuar, ao fim de um quarto de século, a solução que nos anos 30 tinha sido criada para ser temporária, mas que tinha ido ficando como panaceia útil. Entretanto, o sector particular também recuava, passando a abranger menos de 5% da população estudantil, visto que o crescimento das matrículas acontecia com base na incorporação de grupos que até aí ainda se mantinham marginais á escolarização no sistema público. Talvez o sinal mais importante deste quinquénio acabe por ser o crescimento relativo de 5% nas alunas levadas a exame da 4ª classe, o que mais não era do que a consequência do alargamento da escolaridade obrigatória das raparigas em 1960, quatro anos depois do que sucedera relativamente aos rapazes.

Nos anos seguintes, entre o final dos anos 60 e meados dos anos 70 regista-se um ocasional “pico” do número de matrículas femininas o que pode ter duas explicações, uma de carácter técnico, ligada a eventuais alterações na forma de recolha ou contabilização dos dados), outra de tipo socio-demográfico, relacionada com o aumento da emigração, em especial masculina e numa faixa etária em que tinha influência o receio de futura mobilização para a Guerra Colonial. No ano lectivo de 1973-74 verifica-se que, apesar de um número de matrículas superior de rapazes (423.117 contra 397.955), as conclusões do Ensino Primário já eram maioritariamente femininas (73.190 contra 72.038). No recém-criado Ensino Preparatório que completava a escolaridade básica obrigatória de 6 anos decretada em 1964, as matrículas femininas eram 48,6% enquanto as conclusões ascendiam a 50,1% o que indicia um nível ligeiramente superior de sucesso escolar feminino, motivado por um melhor aproveitamento académico ou por um menor nível de abandono escolar.

⁶⁹⁵ *Anuário Estatístico* (1960, 1965), p. 85 e p. 110.

Quando se comparam estes dados com os indicadores internacionais disponíveis a partir das publicações da Unesco verifica-se que é exactamente a partir de meados do século XX que a situação portuguesa se aproxima da que se verificava na generalidade dos países europeus, em particular da chamada Europa Ocidental. Quando a escolaridade primária feminina portuguesa rondava os 47% das matrículas no final da década de 50, em outros países não estava muito longe: na França era de 50,9% em 1958, na Holanda era de 48,7% no mesmo ano, na Dinamarca e Bélgica era de 48,6% em 1957 e, num contexto mais meridional, era de 48% em Itália e de 53,6% em Espanha⁶⁹⁶.

Nos anos 60 a regra era já que as raparigas fossem à Escola Primária, completando a escolaridade obrigatória, com níveis de aproveitamento ligeiramente superiores aos dos rapazes. O desafio para a população estudantil já não passava por aí.

2.2. – O Ensino Secundário como Alternativa Credível

A partir de meados do século XX a progressão feminina no Ensino Secundário torna-se por demais evidente e revela uma aceleração que rapidamente faz com que as matrículas de alunas atinjam um valor relativo perfeitamente equiparável ao alcançado no Ensino Primário. Esta é uma evolução notável sob todos os prismas e sejam quais forem os parâmetros que usemos para a medir. De acordo com os dados apresentados por João Barroso, o Ensino Secundário Liceal Oficial mais que duplica a sua população, mas esse crescimento é bem maior entre as alunas.

Matrículas no Ensino Secundário Liceal Oficial⁶⁹⁷

Anos	Total	Alunas	% Alunas
1949-50	20085	8491	42,3
1954-55	27842	12702	45,6
1959-60	42049	20671	49,2
1959-60/1949-50	2,1	2,4	

No ano de 1955 a maior parte dos candidatos ao Ensino Liceal são já do sexo feminino, o mesmo se passando no caso das aprovações, que apresentam uma taxa muito ligeiramente

⁶⁹⁶ *Statistical Yearbook* (1960), pp. 586-589.

⁶⁹⁷ Barroso (1995), vol. I, p. 568, a partir de dados coligidos anteriormente por Maria da Conceição Pires. Foi feita uma correcção relativamente aos dados de 1959-60, que continham uma gralha que perturbava ligeiramente os cálculos.

superior à das candidaturas. Se procedermos a uma análise dos dados disponíveis com base distrital, verificamos que apenas no caso de Portalegre existe um nível anormalmente baixo, inferior a 30%, de candidaturas femininas. Numa leitura superficial é ainda possível concluir que a região Centro, correspondendo aos distritos localizados entre os rios Tejo e Douro, à excepção de Lisboa e da Guarda, é a que apresenta uma média de candidaturas feminina mais baixa (pouco acima dos 46%), enquanto a norte do Douro, contrariando indicadores antigos que colocavam sempre o Minho na cauda da escolarização feminina, se atinge uma média bem superior (53%). Toda a zona a sul do Tejo atinge os 51,3%, exactamente o mesmo valor que se obtém para o distrito de Lisboa.

Candidaturas ao Ensino Liceal (1955)

Distrito	Total	Fem.	% Fem.
Aveiro	492	207	42,1%
Beja	437	218	49,9%
Braga	1029	531	51,6%
Bragança	413	246	59,6%
C. Branco	633	302	47,7%
Coimbra	1208	558	46,2%
Évora	577	305	52,9%
Faro	668	327	49,0%
Guarda	569	319	56,1%
Leiria	406	188	46,3%
Lisboa	4486	2301	51,3%
Portalegre	321	90	28,0%
Porto	2674	1417	53,0%
Santarém	735	328	44,6%
Setúbal	272	152	55,9%
Viana C	313	161	51,4%
V. Real	571	296	51,8%
Viseu	761	373	49,0%
Angra	178	80	44,9%
Horta	167	75	44,9%
P. Delgada	322	170	52,8%
Funchal	552	277	50,2%
TOTAL	17784	8921	50,2%

No caso do Ensino Técnico-Profissional, a 36% de candidaturas correspondem 37,5% das aprovações, o que acaba por levar a que em termos de valores totais, no conjunto de Ensino Liceal e Técnico-Profissional, seja aprovada a admissão de 45% de raparigas o que é um valor, como veremos, bastante positivo mesmo em termos comparativos com o que se passava em sociedades consideradas mais avançadas do que a portuguesa.

Exames de Admissão ao Ensino Secundário (1955)⁶⁹⁸

Tipo de Ensino	Requerentes			Aprovados		
	Total	Fem.	%Fem.	Total	Fem.	%Fem.
Ens. Liceal	17784	8921	50,2%	13590	6831	50,3%
Ens. Técnico-Prof.	11654	4194	36,0%	9376	3514	37,5%
Total	29438	13115	44,6%	22966	10345	45,0%

A partir deste dados é possível estabelecer comparações internacionais a partir com as estatísticas que começam a ser compiladas e publicadas pela Unesco a partir desta década. De acordo com os elementos relativos a 1957, em Portugal 45% do total de estudantes do Ensino Secundário era do sexo feminino. Contrariamente ao que se poderia pensar de forma apriorística, estes eram valores que estavam perfeitamente enquadrados nas tendências da época e suplantavam mesmo os de muitos países europeus: na Áustria a presença feminina no Ensino Secundário era de apenas 37,4%, na Espanha de 39,3%, na Itália de 40,9%, na Grécia de 41% e na República Federal da Alemanha de 44,1%. Um pouco acima encontravam-se a Bélgica (45,5%) e a Holanda (46,2%), enquanto países como a Noruega (47,2%), a Inglaterra e Gales (48,3%), a Roménia (49,3%), a França (52,8%) e a Finlândia (56%) já se encontravam num patamar superior de crescimento⁶⁹⁹.

Ao longo das décadas de 60 e 70 a evolução manteria o mesmo sentido: no ano lectivo de 1964-65 o número de alunas ultrapassa finalmente o de alunos, chegando aos 50,2% do total de matrículas no Ensino Secundário Liceal. No Ensino Secundário Técnico-Profissional as raparigas ainda estavam em minoria, como no caso dos cursos Comerciais e Industriais (32,8%), mas esse tinha sido um domínio quase exclusivamente masculino durante muito tempo. Pormenor relevante é o facto de, mesmo nesta última área, as alunas revelarem um melhor aproveitamento, pois constituíam mais de 41% do total de indivíduos que concluíram cursos das Escolas Comerciais e Industriais naquele ano lectivo⁷⁰⁰.

Um aspecto interessante é verificar a proporção da população estudantil no contexto da população residente a nível distrital, cálculo que Salvado Sampaio fez para ao no de 1966-67. No seu conjunto, as inscrições são substancialmente mais elevadas do que a média (1,7% da população a frequentar o Ensino Liceal) em distritos como Lisboa (3,1% da população), Coimbra e na Horta (2,4%) e especialmente nos grandes centros urbanos como a capital (4,8%) e principalmente o Porto (6,8%). No extremo oposto encontram-se os distritos de Aveiro, Viana do Castelo e Setúbal, com valores abaixo de 1%, embora seja bastante credível

⁶⁹⁸ *Anuário Estatístico* (1956), p. 102. Não inclui 136 exames de transição.

⁶⁹⁹ *Statistical Yearbook* (1960), pp. 586-589.

⁷⁰⁰ *Estatísticas da Educação. Ano Lectivo de 1964-65* (1966), pp. 10-13.

que parte destes valores se devam à atracção exercida pelos Liceus de Lisboa e do Porto sobre a população de concelhos limítrofes. Quanto ao sector particular, que no caso do Ensino Liceal se traduzia em perto de 60% das matrículas em meados dos anos 60 distribuídas por uma rede extremamente atomizada de 400 estabelecimentos (contra 45 Liceus públicos), o seu peso era maior em distritos como os de Lisboa (1,6%), Coimbra (1,5%), Horta (1,3%) e Portalegre (1,2%) e menor em Aveiro (0,3%), Ponta Delgada, Angra do Heroísmo e Setúbal (todos com 0,5%).

Nos últimos anos do Estado Novo, com o alargamento da escolaridade para seis anos, o Ensino Preparatório experimenta uma grande expansão, assim como o Ensino Liceal, subindo as matrículas 76% em apenas quatro anos lectivos, ritmo que o sector técnico-profissional não acompanha, com um crescimento muito mais modesto, pouco superior a 10%. O aumento da oferta por parte da rede pública e o crescimento de uma população socialmente menos favorecida faz com o sector particular perca algumas posições: no Ensino Preparatório em 1973-74 representa menos de 15% das matrículas e no Ensino Liceal vai perder a predominância e começar a descer para perto dos 40% do total de alunos.

Matrículas no Ensino Preparatório e Secundário (1969-70/1973-74)⁷⁰¹

Tipo de Ensino	Ensino Preparatório					
	Total		Fem.		%. Fem.	
	1969-70	1973-74	1969-70	1973-74	1969-70	1973-74
Oficial	86705	200475	42859	97483	49,4%	48,6%
Particular	45473	31846	22823	16585	50,2%	52,1%
Total	132178	232321	65682	114068	49,7%	49,1%

Tipo de Ensino	Ensino Liceal					
	Total		Fem.		%. Fem.	
	1969-70	1973-74	1969-70	1973-74	1969-70	1973-74
Oficial	51275	117499	26665	63405	52,0%	54,0%
Particular	64150	85587	29324	40367	45,7%	47,2%
Total	115425	203086	55989	103772	48,5%	51,1%

Tipo de Ensino	Ensino Técnico-Profissional*					
	Total		Fem.		%. Fem.	
	1969-70	1973-74	1969-70	1973-74	1969-70	1973-74
Oficial	122619	138242	40449	50394	33,0%	36,5%
Particular	9096	8710	4361	3343	47,9%	38,4%
Total	131715	146952	44810	53737	34,0%	36,6%

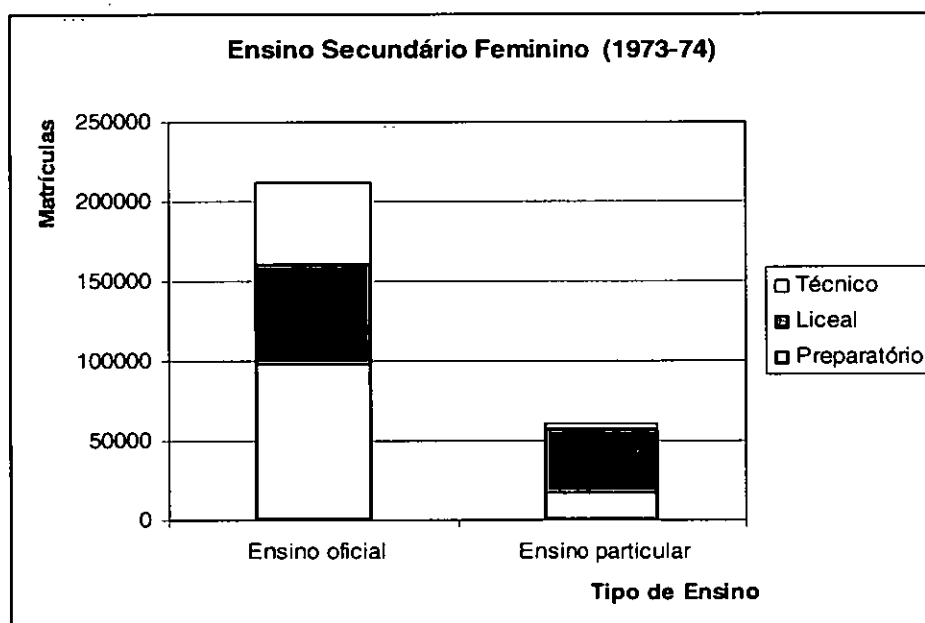
⁷⁰¹ Valores calculados a partir da *Estatística da Educação* para os anos lectivos em causa, mas com ajustamentos nos totais, devido a alguns problemas das estatísticas originais. Não inclui o Ensino Eclesiástico. As categorias que o compõem variam neste período.

No caso do Ensino Liceal, a paridade nas matrículas entre os dois sexos é atingida e ultrapassada e mesmo no Ensino Técnico-Profissional o número absoluto de alunas sobre 25% e chega a uma proporção de 36,6% do total em 1973-74. Quanto a valores totais, agregando as matrículas no Ensino Preparatório e Secundário para comodidade de comparação com os períodos anteriores, o panorama é o seguinte:

Total de Matrículas no Ensino Preparatório e Secundário (1969-70/1973-74)⁷⁰²

Tipo de Ensino	Total		Fem.		% Fem.	
	1969-70	1973-74	1969-70	1973-74	1969-70	1973-74
Oficial	260599	456216	109973	211282	42,2%	46,3%
Particular	118719	126143	56508	60295	47,6%	47,8%
Total	379318	582359	166481	271577	43,9%	46,6%

Exceção feita ao Ensino Liceal, em que o sector particular ainda ia mantendo uma posição importante, a maior parte das matrículas femininas já se dirigiam para o sector público. A partir de meados dos anos 70 essa evolução descendente e a inversão de uma tendência antiga continuariam.



⁷⁰² Ver nota anterior. Em 1973-74 não inclui o Ensino Artístico.

2.3. – O Ensino Superior como Desafio

Os anos 50 e 60 foram de rápida expansão do Ensino Superior em Portugal, em certa medida devido ao baixo patamar em que antes se encontravam. De acordo com Salvado Sampaio só entre 1950-51 e 1960-61 o aumento nas matrículas seria superior a 50% e nos anos 60 a expansão continuaria ao mesmo ritmo⁷⁰³. Apesar de tudo, o ritmo anual médio de crescimento na maior parte dessa década (7%) ainda era bem inferior ao da maior parte dos países europeus, assim como ao dos Estados Unidos, mesmo se era superior ao de países como a Suíça (2,9%), a Áustria (3,1%), o Reino Unido (5,1%) ou a Jugoslávia (5,5%)⁷⁰⁴. Quanto à distribuição por sexos, a tendência era clara com o aumento da presença feminina a manter-se pouco acima dos 26% na primeira metade dos anos 50 para, no espaço de pouco mais de uma década, exceder os 41% em 1966-67, ultrapassando mesmo nessa data os 50% na Universidade de Lisboa.

«O acréscimo global de percentagem de inscrições femininas é de 59% (representam 26 em 1950-51 e 41,4 em 1966-67). Embora a percentagem de inscrições femininas seja menor na Universidade Técnica (de 16,5 em 1966-67) é aí, por isso mesmo, que se processa o mais elevado grau de acréscimo (+92).

(...) É de prever que a tendência para o aumento de inscrições femininas se continue a acentuar, de forma mais marcada, precisamente naquelas Faculdades em que predominam de forma notória os inscritos do sexo masculino.»⁷⁰⁵

No entanto, esta evolução não foi linear, contínua e semelhante em todas as instituições e áreas académicas, pelo menos até final dos anos 50. Até ao ano lectivo de 1959-60 o peso relativo das matrículas femininas cresce com alguma lentidão, devido principalmente a uma ligeira diminuição da proporção de alunas na Universidade do Porto. Em termos de Faculdades e áreas académicas, em Direito as alunas matriculadas rondam os 10% no conjunto das Universidades de Coimbra e Lisboa, enquanto em Engenharia os seu peso diminuto ainda se reduz mais, baixando para menos de 2% do total. Em Medicina, só em Lisboa a evolução é favorável à população estudantil feminina. Pelo contrário, nas Faculdades de Ciências a progressão é comparativamente bastante positiva, enquanto em Letras e Farmácia as alunas continuam largamente maioritárias. Globalmente as matrículas femininas aumentam mais de 25% em números absolutos, mas isso só se vai traduzir num pequeno acréscimo de 30% para 31,3% das matrículas realizadas. Entre as Universidades mais antigas,

⁷⁰³ Sampaio (1973), p. 160.

⁷⁰⁴ Idem, *ibidem*, p. 162.

⁷⁰⁵ *Ibidem*, p. 169.

a de Lisboa continua a mais feminizada com 41,4% das matrículas, enquanto o Porto se destaca pelo oposto com apenas 25,5%. A Universidade Técnica de Lisboa fica-se ainda por menos de 10% de matrículas femininas, sendo que entre os seus Institutos, é o Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras que se destaca com mais de 15%.

Matrículas no Ensino Superior (1954-55 a 1964-65)⁷⁰⁶

Instituições	Total			Fem.			% Fem		
	1954-55	1959-60	1964-65	1954-55	1959-60	1964-65	1954-55	1959-60	1964-65
Univ. Coimbra	4063	4928	6529	1378	1724	2822	33,9%	35,0%	43,2%
Ciências	766	1057	1787	194	340	673	25,3%	32,2%	37,7%
Direito	971	1255	1422	84	110	180	8,7%	8,8%	12,7%
Letras	1396	1588	2340	909	1053	1747	65,1%	66,3%	74,7%
Medicina	818	928	905	117	130	164	14,3%	14,0%	18,1%
Farmácia	112	100	75	74	91	58	66,1%	91,0%	77,3%
Univ. Lisboa	5431	6702	9761	2090	2777	4926	38,5%	41,4%	50,5%
Ciências	1620	1738	2716	572	700	1171	35,3%	40,3%	43,1%
Direito	895	1542	1681	102	164	240	11,4%	10,6%	14,3%
Letras	1282	2007	3805	872	1428	2954	68,0%	71,2%	77,6%
Medicina	1370	1192	1321	348	319	385	25,4%	26,8%	29,1%
Farmácia	264	223	238	196	166	176	74,2%	74,4%	73,9%
Univ. Porto	2302	3343	4717	599	852	1661	26,0%	25,5%	35,2%
Ciências	715	1179	1626	221	403	683	30,9%	34,2%	42,0%
Economia	121	598	1002	7	93	151	5,8%	15,6%	15,1%
Engenharia	415	378	350	13	7	17	3,1%	1,9%	4,9%
Farmácia	256	225	257	190	158	195	74,2%	70,2%	75,9%
Letras			666			433			65,0%
Medicina	795	963	816	165	191	182	20,8%	19,8%	22,3%
Univ. Técnica	2482	3077	4600	217	294	632	8,7%	9,6%	13,7%
Veterinária	151	151	160	3	5	13	2,0%	3,3%	8,1%
Agronomia	407	346	482	32	37	84	7,9%	10,7%	17,4%
Econ./Finanças	731	774	1070	106	118	223	14,5%	15,2%	20,8%
Ins. Sup. Técnico	1190	1806	2138	76	134	227	6,4%	7,4%	10,6%
Ins. Sup. C.S.P.U.			518			85			16,4%
Outros *			4178			1188			28,4%
TOTAL	14278	18050	29785	4284	5647	11229	30,0%	31,3%	37,7%

* Não inclui o Ensino Eclesiástico, mas inclui o Ensino Militar.

A partir do início dos anos 60 a progressão altera o seu ritmo e acelera decisivamente, ganhando globalmente quase 6,5% numa tendência partilhada por todas as instituições: em Lisboa as matrículas femininas ultrapassam os 50%, em Coimbra já se encontram bem acima dos 40% e no Porto existe um ganho significativo que eleva para 35% a presença das alunas; mesmo na Universidade Técnica as alunas vão ganhando posições chegando aos 13,7% de matrículas, com mais de 20% no I.S.C.E.F. e bem acima dos 15% em Agronomia e no recém-

⁷⁰⁶ A partir dos dados do *Anuário Estatístico* e dos respectivos da *Estatística da Educação* para estes anos.

criado Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina. Excluindo o Ensino Eclesiástico, em 1964-65 existem ainda quase 30% de matrículas numa série de novas instituições de Ensino Superior, a maior parte das quais fará parte do chamado “Ensino Superior Não-Universitário”, incluindo por exemplo a Academia Militar e as Escolas Naval e Náutica de frequência exclusivamente masculina. Após um período de aparente acalmia, a retomada do movimento ascendente é, para usar os termos de Adérito Sedas Nunes, bastante “vigorosa”. Esse vigor ainda é mais notório se, em vez das matrículas, optarmos por olhar para os indicadores sobre a conclusão dos cursos e em especial nas três Universidades “clássicas” do país, onde se dá uma progressão enorme na primeira metade dos anos 60, contrariando a estagnação de finais da década anterior.

Conclusão de Cursos Superiores (1954-55 a 1964-65) ⁷⁰⁷

Instituições	Total			Fem.			% Fem		
	1954-55	1959-60	1964-65	1954-55	1959-60	1964-65	1954-55	1959-60	1964-65
<i>Univ. Coimbra</i>	299	365	545	98	119	272	32,8%	32,6%	49,9%
Ciências	86	80	130	33	39	89	38,4%	48,8%	68,5%
Direito	68	112	95	8	14	9	11,8%	12,5%	9,5%
Letras	44	66	256	30	41	154	68,2%	62,1%	60,2%
Medicina	70	87	55	9	7	12	12,9%	8,0%	21,8%
Farmácia	31	20	9	18	18	8	58,1%	90,0%	88,9%
<i>Univ. Lisboa</i>	296	423	547	140	192	275	47,3%	45,4%	50,3%
Ciências	69	68	168	34	46	105	49,3%	67,6%	62,5%
Direito	63	101	112	12	11	17	19,0%	10,9%	15,2%
Letras	46	102	141	38	79	113	82,6%	77,5%	80,1%
Medicina	81	117	99	23	27	20	28,4%	23,1%	20,2%
Farmácia	36	35	27	33	29	20	91,7%	82,9%	74,1%
<i>Univ. Porto</i>	269	372	270	115	127	132	42,8%	34,1%	48,9%
Ciências	37	52	48	30	41	42	81,1%	78,8%	87,5%
Economia		27	39		5	13		18,5%	33,3%
Engenharia	99	105	11	2	3	0	2,0%	2,9%	0,0%
Farmácia	90	70	74	72	53	60	80,0%	75,7%	81,1%
Letras						0			
Medicina	43	118	98	11	25	17	25,6%	21,2%	17,3%
<i>Univ. Técnica</i>	268	262	292	28	21	33	10,4%	8,0%	11,3%
Veterinária	25	12	5	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%
Agronomia	62	64	40	5	5	5	8,1%	7,8%	12,5%
Econ./Finanças	55	48	61	12	11	13	21,8%	22,9%	21,3%
Ins. Sup. Técnico	126	138	114	11	5	10	8,7%	3,6%	8,8%
Ins. Sup. C.S.P.U.			72			5			6,9%
<i>Outros *</i>			639			121			18,9%
TOTAL	1132	1422	2293	381	459	833	33,7%	32,3%	36,3%

* Não inclui o Ensino Eclesiástico, mas inclui o Ensino Militar.

⁷⁰⁷ Ver nota anterior.

Se estabelecermos comparações com o que se passava no resto da Europa desde os anos 50, verifica-se que curiosamente a posição portuguesa está longe de se destacar muito da média, em particular pela negativa. Perto do final dessa década, as mulheres representavam ainda menos de 30% dos alunos do Ensino Superior, mas na Bélgica e Holanda ainda não atingiam os 20%, na República Federal da Alemanha mal passavam este valor e na Itália, na Irlanda e na Áustria estavam abaixo dos 25%. É verdade que em alguns países escandinavos, como a Dinamarca ou a Finlândia, a feminização das Universidades já passava dos 40% e começava a abeirar-se dos 50%, mas na generalidade da Europa Ocidental ainda se encontrava abaixo dos 40%.

Em termos comparativos a situação portuguesa só se mostrava menos favorável quando, devido ao atraso cronológico do arranque da escolarização em Portugal, se calculava a proporção de indivíduos dos dois sexos com cursos superiores no conjunto da população e se comparavam os números obtidos com os dos outros países. Ou seja, a questão estava nos baixos níveis de acesso ao ensino por parte de uma grande parcela da população, independentemente do seu sexo (mesmo reconhecendo que a situação feminina foi muito tempo mais precária) e não necessariamente numa evolução da escolarização das mulheres portuguesas muito diferente da verificada em muitos outros países. Com efeito, a partir de um determinado momento que podemos localizar mais ou menos atrás no tempo (na menos favorável das hipóteses, pelo menos desde o final da década de 60 isso é possível), a presença feminina na Universidade portuguesa era um dado adquirido e apenas a existência de aparentes “nichos” masculinos justificaria que surgisse a partir de então um discurso assente no argumento na desigualdade de oportunidades.

Retomando a demonstração do argumento, temos que, no final dos anos 60 e início da década de 70, quando em Portugal as matrículas femininas representam mais de 40% do total, a média europeia é, de acordo com estatísticas coligidas na época pela UNESCO, de apenas 36%-37%⁷⁰⁹, com a Europa do Sul a ficar-se pelos 35% e a Europa Ocidental pelos 32%. Embora estatísticas posteriores rectifiquem um pouco estes números (cf. a retrospectiva feita com os dados desde 1970 no *Statistical Yearbook* da UNESCO de 1999), os indicadores disponíveis para Portugal estão longe de revelar qualquer situação de gritante atraso em relação a muitos dos seus parceiros europeus.

Isso já tinha sido verificado na própria época, com a sua dose de surpresa, por Adérito Sedas Nunes quando numa tabela comparativa da participação feminina na população universitária

⁷⁰⁹ *Statistical Yearbook* (1970).

no início da década de 60, composta por 62 países, Portugal surge num interessante 13º lugar⁷¹⁰, apenas descendo para o 19º lugar com a inclusão do chamado “Ensino Superior Não-Universitário”. Afinal Portugal ocupava o 44º lugar numa tabela de 64 países relativa à proporção da população estudantil universitária no total da população e o 42º lugar em 54 na tabela de alunos a tempo inteiro em relação aos indivíduos com 20 a 24 anos⁷¹¹.

«Em primeira análise, o resultado que acabamos de adquirir é surpreendente, Atendendo à fraca posição portuguesa no conspecto internacional (...) julgar-se-ia a priori mais provável que Portugal ocupasse, também sob o ponto de vista aqui focado, um posto inferior. Ora, o que, contrariamente, se apura é que detém um posto relativamente elevado.»⁷¹²

Para além disso, é ainda constatado que a população feminina quando «procura instrução superior denota *uma propensão comparativamente mais acentuada para se concentrar nas Universidades*»⁷¹³, fenómeno cujas razões sociais e institucionais o referido autor considerava importante averiguar. Trabalhando sobre os dados relativos à origem social da população universitária e tomando como facto adquirido a selectividade social do recrutamento dessa população, Sedas Nunes chega à conclusão preliminar de que «o aparente favor da situação portuguesa, no atinente ao acesso das mulheres à educação universitária, aparece afinal, sob certa luz, como *resultado e expressão da estrita “selectividade social” do recrutamento estudantil no nosso país*»⁷¹⁴. Esta conclusão parece algo estranha, pois significaria, em resumo, que o elevado número de mulheres nas Universidades portuguesas se devia ao facto das famílias com melhor posição social e económica investiam mais na educação feminina do que na masculina, comparativamente com o que se passava em muitos outros países. A contradição era evidente com tudo aquilo que então era considerado adquirido em termos de hábitos sociais das elites nacionais que, teoricamente, eram tidas como extremamente conservadoras e que dificilmente se poderiam considerar mais liberais nesta matéria que as suas congéneres suecas, britânicas, canadianas, dinamarquesas, entre tantas outras que se encontravam atrás na tabela em causa. Sedas Nunes apercebe-se que algo não bate certo numa leitura como esta e opta então por uma explicação que sublinha uma diferente atitude de rapazes e raparigas perante a educação universitária:

⁷¹⁰ Nunes (s/d), pp. 63-65.

⁷¹¹ Idem, *ibidem*, pp. 15-17 e 19-20.

⁷¹² *ibidem*, p. 62.

⁷¹³ *Ibid.*, itálicos do autor.

⁷¹⁴ *Ibid.*, p. 70.

«... deve-se reconhecer igualmente que, se a população universitária aparece hoje tão fortemente feminizada em Portugal, é também *porque*, presentemente, se manifesta, nas camadas altas e médias altas da sociedade portuguesa – que são as que essencialmente povoam as Universidades –, uma vigorosa propensão das mulheres jovens para, com uma intensidade cada vez mais próxima da que se verifica entre os homens, procurarem cursos superiores.»⁷¹⁵

Nesta passagem o autor já se aproxima um pouco mais do cerne da questão mesmo se continua a não explicar o *porquê* da “vigorosa propensão”, apenas a constatando. Afinal, as jovens mulheres cada vez optavam – e as suas famílias permitiam-no – por prolongar os seus estudos até à Universidade porquê?

Uma explicação possível combina dois elementos fundamentais: o primeiro, o mais óbvio e decorrente da mera constatação dos factos, era que as famílias portuguesas de classe média-alta ou alta, para aceitar o pressuposto de Sedas Nunes, tinham passado a admitir como razoavelmente normal que as filhas prosseguissem os seus estudos até à idade adulta; o segundo, que avança apenas um pouco para além do óbvio, é que as mulheres tinham passado a integrar no seu projecto de vida a possibilidade de ingressarem numa profissão e para isso necessitavam de uma qualificação académica superior e, eventualmente, existia a percepção que, como estavam em desvantagem perante os rapazes numa comparação directa, precisavam de apostar mais na sua Educação.

Sedas Nunes não avança por este caminho antes preferindo, sempre com base numa esquema intelectual muito marcado pelo problema da selectividade social, por postular que uma democratização do acesso à Universidade poderia conduzir a uma diluição da feminização de algumas das áreas de estudos como as Letras e as Ciências Exactas e Naturais, o que não deixa de revelar uma lógica algo avessa a essa mesma feminização, encarada como um fenómeno inesperado e estranho que, de alguma forma, parecia desequilibrar o conjunto:

«A visível e forte preferência feminina pelos cursos de Letras e de Ciências Exactas e Naturais – que, aliás, tem vindo a acentuar-se vigorosamente, em paralelo com a tendência para a generalização dos estudos superiores entre as jovens pertencentes às camadas sociais mais favorecidas da sociedade portuguesa – provocou, e parece previsível que continuará a provocar, no contexto das actuais estruturas institucionais do ensino superior e em razão da estrita “selectividade social” do recrutamento estudantil, o entumescimento, à base de intensa feminização, das posições relativas daqueles dois ramos na população universitária. Uma política que possibilitasse uma sensível “democratização” do recrutamento universitário tenderia – supomos poder presumi-lo – a reforçar a participação proporcional dos homens nessa população.»⁷¹⁶

⁷¹⁵ *Ibid.*

⁷¹⁶ *Ibid.*, p. 75.

Como sabemos *a posteriori*, a democratização do acesso ao Ensino Superior esteve bem longe de provocar esse tipo de efeito, algo semelhante à lógica dos vasos comunicantes, antes provocando exactamente o inverso, ao acentuar a feminização dessas e de quase todas as restantes áreas de estudo.

Mas voltemos então à parte descritiva desta exposição, agarrando exactamente nos dados sobre a distribuição das matrículas femininas no Ensino Superior por grandes áreas de estudo em finais da década de 60, quando a expansão e reorganização do Ensino Superior cria novas formas de agregar os dados disponíveis:

Matrículas no Ensino Superior (1969-70)

Área científica	Total	Alunas	% Fem.
Letras	11592	9099	78,5%
Belas-Artes	1464	762	52%
Direito	4351	860	19,8%
Ciências Sociais	7728	2599	33,6%
Ciências Exactas e Naturais	6971	2761	39,6%
Engenharia	3607	496	13,8%
Ciências relativas à Medicina	7382	3298	44,7%
Agricultura	843	215	25,5%
Ensino Militar e Náutico	807	0	0%
Curso de Filosofia e Teologia	1274	0	0%
TOTAL	46019	20080	41,4%

Como se pode verificar pelo quadro apresentado, a presença feminina continuava a ser esmagadoramente maioritária nos cursos mais frequentados (Letras), dominava já o campo das Belas-Artes e começava a aproximar-se do equilíbrio em algumas áreas científicas de prestígio como as ligadas à Saúde, assim como outras que à partida se poderiam pensar menos associadas ao público feminino como as Ciências Exactas e Naturais, mas que já prolongavam uma tendência que temos vindo a acompanhar desde os anos 30. Nas Ciências Sociais, as alunas já atingiam um terço das matrículas e nas áreas ligadas à Agricultura um quarto. Testemunho de tendências conservadoras tradicionais, em Direito apenas uma em cada cinco alunos era uma mulher e em Engenharia essa proporção era pouco superior a uma em cada oito.

No cômputo geral a presença feminina já ultrapassava os 40% do total de matrículas realizadas, mesmo contabilizando os Ensinos Militar e Eclesiástico. Se excluirmos essas duas modalidades que eram exclusivamente masculinas, as matrículas femininas ultrapassam 45% do total. Como já atrás referimos, este valor encontrava-se perfeitamente enquadrado nas

tendências internacionais; de acordo com as estatísticas da UNESCO para 1968, na Europa a presença feminina no Ensino Superior era de 36% e na América do Norte exactamente de 40%. No interior da Europa os valores mais altos eram os dos países de Leste com 41%, enquanto a chamada Europa do Sul se ficava pelos 35%. Mesmo se os números podem ter sido apurados com critérios diferentes e esconder maiores ou menores disparidades sectoriais, permanece válida a ordem de grandeza encontrada.

Fazendo uma segmentação similar à apresentada anteriormente por grandes instituições universitárias e áreas académicas é possível verificar que na segunda metade dos anos 60, o ritmo de expansão das matrículas e formaturas femininas não abrandara.

Matrículas e Conclusões de Cursos (1969-70)⁷¹⁷

Instituições	Matrículas			Conclusões		
	Total	Fem	% Fem.	Total	Fem.	% Fem.
<i>Univ. Coimbra</i>	9319	4504	48,3%	733	386	52,7%
Ciências	2220	818	36,8%	102	54	52,9%
Direito	1926	387	20,1%	167	29	17,4%
Letras	3334	2676	80,3%	399	269	67,4%
Medicina	1569	409	26,1%	33	7	21,2%
Farmácia	270	214	79,3%	32	27	84,4%
<i>Univ. Lisboa</i>	15607	8706	55,8%	592	294	49,7%
Ciências	3205	1329	41,5%	134	92	68,7%
Direito	2425	473	19,5%	114	17	14,9%
Letras	6359	5199	81,8%	83	60	72,3%
Medicina	2794	1038	37,2%	173	49	28,3%
Farmácia	824	667	80,9%	88	76	86,4%
<i>Univ. Porto</i>	7056	3077	43,6%	558	313	56,1%
Ciências	1546	586	37,9%	21	19	90,5%
Economia	1573	410	26,1%	69	17	24,6%
Engenharia	550	38	6,9%	67	7	10,4%
Farmácia	441	387	87,8%	61	48	78,7%
Letras	1618	1196	73,9%	265	212	80,0%
Medicina	1328	432	32,5%	75	10	13,3%
<i>Univ. Técnica</i>	7756	1682	21,7%	521	80	15,4%
Veterinária	186	23	12,4%	19	1	5,3%
Agronomia	657	182	27,7%	107	24	22,4%
Econ./Finanças	2895	744	25,7%	133	20	15,0%
Ins. Sup. Técnico	3057	458	15,0%	161	15	9,3%
Ins. Sup. C.S.P.U.	961	275	28,6%	81	20	24,7%
<i>Outros *</i>	5007	2111	42,2%	639	278	43,5%
TOTAL	39738	17969	45,2%	2404	1073	44,6%

O peso relativo das matrículas de alunas avançara mais 7,5% e as formaturas mais de 8%. Na Universidade Técnica, as mulheres recuperavam parte do atraso e as matrículas subiam acima

⁷¹⁷ A partir do *Anuário Estatístico* (1970), p. 96.

da média. Nas outras instituições do Ensino Superior a progressão ainda era maior, crescendo 14%. Os anos 70 adivinhavam-se como o período onde todo o ciclo se completaria. O processo de abertura e “democratização” do Ensino Superior que estava em curso sorria paralelo ao da sua feminização. Na segunda metade dos anos 60 quase cerca de 6.700 dos novos 10.000 alunos eram mulheres, o que significava uma proporção de dois terços; em cada três novas inscrições, duas eram de mulheres. O mesmo se passaria até ao ano lectivo de 1973-74, elevando as matrículas femininas para muito perto dos 49%, mesmo englobando as Escolas Militares e Navais.

Matrículas e Conclusões de Cursos (1973-74)⁷¹⁸

Instituições	Matrículas			Conclusões		
	Total	Fem	% Fem.	Total	Fem.	% Fem.
<i>Univ. Coimbra</i>	9790	4668	47,7%	936	477	51,0%
Ciências e Tecn.	1854	700	37,8%	65	49	75,4%
Direito	2356	535	22,7%	373	72	19,3%
Economia	227	71	31,3%	0	0	
Letras	2903	2350	81,0%	246	211	85,8%
Medicina	2108	725	34,4%	138	43	31,2%
Farmácia	342	287	83,9%	114	102	89,5%
<i>Univ. Lisboa</i>	18655	11352	60,9%	2081	1333	64,1%
Ciências	2333	1394	59,8%	124	96	77,4%
Direito	3130	879	28,1%	445	102	22,9%
Letras	7253	5984	82,5%	792	699	88,3%
Medicina	5025	2305	45,9%	317	116	36,6%
Farmácia	914	791	86,5%	383	320	83,6%
<i>Univ. Porto</i>	11757	6048	51,4%	1171	521	44,5%
Ciências	1878	750	39,9%	65	61	93,8%
Economia	1915	716	37,4%	92	46	50,0%
Engenharia	1011	158	15,6%	499	83	16,6%
Farmácia	474	433	91,4%	122	113	92,6%
Letras	3717	2913	78,4%	230	162	70,4%
Medicina	2762	1078	39,0%	163	56	34,4%
<i>Univ. Técnica</i>	10977	2813	25,6%	1353	322	23,8%
Veterinária	282	45	16,0%	58	10	17,2%
Agronomia	780	268	34,4%	97	28	28,9%
I.S.E.	3696	1153	31,2%	477	128	26,8%
I.S.T.	4257	665	15,6%	509	88	17,3%
I.S.C.S.P.	1141	403	35,3%	212	68	32,1%
I.S.C.T.E.	821	279	34,0%	0	0	
<i>Outros *</i>	5168	3308	64,0%	644	451	70,0%
TOTAL	51179	24881	48,6%	5541	2653	47,9%

⁷¹⁸ A partir do *Anuário Estatístico* (1974), p. 110.

A Universidade como domínio masculino quase exclusivo demorara pouco mais de 50 anos a ser conquistada. A Revolução já passara por aqui.

2.4. – A Docência como Profissão Feminina

O processo iniciado em finais do século XIX e que tinha conduzido à quase completa feminização da docência primária, consolida-se na segunda metade do século XX, acompanhando uma tendência que não foi exclusivamente nacional. Nas décadas de 60 e 70 a proporção de professoras primárias já atingia os 70% na Europa e ultrapassava os 80% na América⁷¹⁹. Em Portugal, no ano lectivo de 1964-65 já passava dos 85% (22669 em 26072 docentes) e continuava a subir⁷²⁰. Em meados dos anos 70 chegaria aos 90% e assim permaneceria.

Esta era uma consequência da completa feminização das Escolas do Magistério Primário que anualmente formariam quase exclusivamente professoras, enquanto a parcela masculina do professorado primário acentuava o seu envelhecimento. No ano lectivo de 1964-65, existiam apenas 264 homens matriculados em 2792 discentes nas referidas escolas, o que era menos de 10%. Em 1973-74 essa proporção descera para menos de 7%. A questão da feminização da docência primária, fosse a sua razão a permanência de uma ideologia herdada do século XIX que associava a educação das crianças à natureza feminina ou uma eventual desqualificação profissional e salarial que afastara os homens, era uma questão encerrada na segunda metade do século XX.

A novidade seria a extensão dessa feminização a outros níveis de ensino como o Ensino Secundário e muito particularmente o Liceal, longamente considerado como uma antecâmara elitista para aqueles que pretendiam prosseguir os estudos e ingressar na Universidade. Em meados dos anos 60, mais de 60% dos docentes do Ensino Secundário Liceal eram do sexo feminino e mesmo no mais “masculino” Secundário Técnico-Profissional eram já mais de 43% e ultrapassariam os 50% já na década de 70.

Com a criação do Ensino Preparatório e as posteriores reformas do Ensino Secundário que conduziram à desagregação dos seus anteriores sete anos em diferentes ciclos da escolaridade, tornou-se um pouco mais complicado analisar as estatísticas relativas ao corpo docente do “tradicional” Ensino Secundário, havendo mesmo períodos em que os critérios de

⁷¹⁹ Cf. *Statistical Yearbook* (1980).

⁷²⁰ *Estatística da Educação* (1965), p. 9.

apresentação das informações estatísticas oficiais se alteram. De qualquer modo é bem evidente a da continuação do processo de feminização, seja quais forem os parâmetros usados de quantificação e análise, de uma forma ascensional, como se fosse “da base para o topo”, manifestando-se de forma progressiva da base para o topo.

**Docentes do Ensino Preparatório e Secundário Oficial
(1954-55 a 1973-74)⁷²¹**

Ensino Preparatório

Anos	Total	Fem.	% Fem.
1969-70	4940	3360	68,0%
1973-74	13302	8851	66,5%

Ensino Liceal

Anos	Total	Fem.	% Fem.
1954-55	1315	633	48,1%
1960-61 *	2072	1157	55,8%
1964-65	2715	1642	60,5%
1969-70	3114	1908	61,3%
1973-74	6638	4416	66,5%

Ensino Técnico-Profissional

Anos	Total	Fem.	% Fem.
1954-55	2475	732	29,6%
1960-61 *	4224	1755	41,5%
1964-65	7069	3061	43,3%
1969-70	7631	3341	43,8%
1973-74	9242	4887	52,9%

* Dados indisponíveis por sexo para 1959-60.

Na transição para a década de 70 o corpo docente de nível secundário também já é predominantemente feminino, tendo acompanhado nesse processo a própria feminização do corpo docente. Aproveitando uma expressão usada por uma autora – que fala numa «vingança do sexo forte»⁷²² - para caracterizar a forma como as elites políticas masculinas tinham bloqueado o desenvolvimento dos estudos secundários femininos nas últimas do século XIX, no terceiro quartel a desforra feminina tinha-se completado, com as mulheres a ocuparem o lugar que lhes era devido e, no caso da docência, a ultrapassarem os homens de forma clara. Apenas em áreas muito específicas, e com um número de docentes escasso, como os cursos

⁷²¹ A partir dos dados da *Estatística da Educação* para os anos lectivos em causa, com a introdução de algumas correcções. Não se contabilizam os docentes do ensino particular.

⁷²² Machado (1999).

de Regentes Agrícolas ou Educação Física é que a presença feminina ainda é claramente minoritária. Em todas as outras já se apresenta como dominante e assim permaneceria. Entretanto, começado muito mais tarde e com ritmos diferentes conforme as instituições e as áreas acadêmicas, um processo semelhante de feminização começava a anunciar-se na docência universitária. Nos início dos anos 50 a presença feminina no corpo docente das instituições de Ensino Superior era pouco mais do que residual. Em meados dos anos 60 tinha duplicado, abeirando-se dos 15% do total de docentes, no caso do Ensino Oficial, e ultrapassando os 20% nas vésperas da queda do Estado Novo.

Corpo Docente do Ensino Superior Oficial⁷²³

Anos	Total	Fem.	% Fem.
1954-55	863	67	7,8%
1959-60 *	1034		
1964-65	1435	204	14,2%
1969-70	1805	331	18,3%
1973-74	3676	768	20,9%

* Dados indisponíveis por sexo para data próxima.

Incluindo na análise todos os docentes deste nível de ensino, o que significa um número não insignificante em instituições particulares, a distribuição por ramos de ensino não obedece à mesma estrutura que a progressão verificada nas matrículas.

Pessoal Docente do Ensino Superior por Ramos de Ensino (1964-65)⁷²⁴

Estabelecimentos de Ensino	Total profs.	Prof ^{as} .	% Prof ^{as} .
Letras	512	29	5,7%
Belas-Artes	104	23	22,1%
Direito	51	1	2%
Ciências Sociais	224	41	18,3%
Ciências Exactas e Naturais	282	94	33,3%
Engenharia	164	10	6,1%
Ciências relativas à Medicina	370	41	11,1%
Agricultura	69	1	1,4%
Militar	110	0	0%
Náutica	31	0	0%
TOTAL	1917	240	12,5%

As Ciências Exactas e Naturais lideravam, curiosamente, neste domínio com uma professora em cada três docentes, seguindo-se as Belas-Artes e as Ciências Sociais. As Letras, onde as

⁷²³ Ver nota 37.

⁷²⁴ *Estatística da Educação* (1970).

alunas já tinham um peso significativo, apresentavam apenas 5,7% de professoras, menos do que se passava nos cursos de Engenharia. Nas Faculdades de Direito, apenas uma mulher furara a muralha. Passados quase dez anos, já em pleno período pré-revolucionário, a situação existente nas Universidades portuguesas tinha evoluído bastante, tanto em números absolutos como em relação ao peso relativo de docentes do sexo feminino que quase tinha duplicado numa década, ficando acima dos 24%.

Pessoal Docente do Ensino Superior por Ramos de Ensino (1974-75)⁷²⁵

Estabelecimentos de Ensino	Total	Fem.	% Fem.
Letras e Ciências Humanas	257	66	25,7%
Artes	135	22	16,3%
Direito	86	4	4,7%
Ciências Sociais	655	135	20,6%
Ciências Exactas e Naturais	616	290	47,1%
Tecnologia	775	67	8,6%
Ciências médicas, paramédicas e farmac.	685	162	23,6%
Agro-Pecuária	142	11	7,7%
Educação Física	23	5	21,7%
Militar	47	0	0%
Náutica	58	0	3,4%
Religião e Teologia	197	4	2,0%
TOTAL	3671356	913	24,1%

As Ciências Exactas e Naturais mantinham uma posição de liderança destacada seguindo-se já as áreas das Letras e Ciências Humanas e das Ciências ligadas à Saúde, que tinham ultrapassado as das Ciências Sociais e Artes. Direito continuava um bastião quase exclusivamente masculino, quando até no ensino da Teologia se verificavam (anómalas) brechas. Os anos finais do Estado Novo e a transição do conservadorismo salazarista para a incipiente abertura marcelista pareciam revelar alguns reflexos na área da Educação, uma daquelas em que na sociedade portuguesa há mais tempo se ousava falar em “democratização”.

Entretanto, e para finalizar esta digressão, a docência no chamado “Ensino Normal” que nos anos 50 ainda era fortemente masculinizada (acima dos 70% dos docentes), seria das que mais resistiria à investida feminina; em 1964-65, os professores ainda representavam mais de 60% do corpo docente e em 1969-70 mantinham essa posição que só era amenizada incluindo os números para o sector particular deste tipo de Ensino, onde as professoras já eram em maioria, mesmo se em números absolutos, o total era menor do que no ensino público. No ano

⁷²⁵ *Ibidem* (1975).

lectivo de 1973-74, quando a rede de estabelecimentos de formação de professore(a)s primário(a)s já era quase exclusivamente pública, já é possível encontrar entre um total de 484 docentes (só 8 no ensino particular) 297 mulheres, o que equivalia a uma total inversão da proporção anterior, com uma feminização superior a 60%.⁷²⁶ Ou seja, na primeira metade da década de 70 o processo de feminização do sistema de ensino está praticamente completo, tendo-se estendido dos níveis de escolarização para a própria docência, sendo que este último fenómeno se desenrolou de forma especialmente rápida no terceiro quartel de Novecentos.

Se a explicação para a feminização do magistério primário tem passado em quase todas as abordagens, que se foram anteriormente identificando e enunciando, por afirmar que o afastamento masculino se ficou a dever a uma desqualificação profissional e académica da função docente, tal explicação já é menos fácil de suportar para a feminização da docência dos Liceus na última década do Estado Novo. Os eventuais efeitos da emigração, ou mesmo da mobilização para a Guerra Colonial, só podem explicar um pouco de um fenómeno cuja dinâmica já arrancara anteriormente. Para além disso, a emigração não atingia principalmente mão-de-obra qualificada e a mobilização de jovens adultos para a guerra não atinge na década de 60 ainda uma parcela significativa de indivíduos com este tipo de formação académica.

A resposta reside na conjugação de dois factores que já antes foram aflorados: por um lado, a “democratização” do ensino não-primário, contrariando algumas teses da época sobre as consequências sociais da selectividade do acesso ao Ensino Liceal e outras posteriores sobre o imobilismo das mentalidades neste período, vai traduzir-se principalmente num aumento quase exponencial de raparigas em níveis de ensino a que até então não aspiravam, quer as próprias famílias, quer as próprias jovens; por outro lado, o prosseguimento dos estudos é feito não apenas com objectivos de enriquecimento cultural pessoal ou de ocupação do tempo até ao casamento, mas também com a finalidade de obter uma colocação profissional, passível de se traduzir numa relativa independência económica que permita o desenvolvimento de um projecto de vida que não passe unicamente pelo casamento, ou que se esgote na satisfação das necessidades domésticas resultantes da criação de uma nova unidade familiar. Claro que as possibilidades de absorção de uma mão-de-obra feminina qualificada pelo mercado de trabalho português da época eram limitadas e o próprio sector educativo era aquele que se apresentava como mais convidativo para uma colocação socialmente prestigiante.

Embora de uma forma que se poderá qualificar, sem especiais pretensões de rigor terminológico, como “suave” a mentalidade das famílias, e neste caso das famílias de estratos

⁷²⁶ Anuário Estatístico (1974), p. 111.

médios e médios altos da sociedade, ia cada vez estando mais permeável à consideração do prolongamento da Educação das filhas como um investimento adequado. Assim como o trabalho feminino em estratos sociais favorecidos, mesmo que ainda sob diversas restrições, já não era encarado como uma extravagância ou um capricho passageiro. Aliás, os testemunhos pessoais de que dispomos sobre essa situação, mesmo quando sublinham o carácter “fechado” da sociedade portuguesa e as limitações que pendiam sobre as raparigas e que as continuavam a encaminhar preferencialmente para o casamento, também concordam mais ou menos explicitamente que os entraves colocados a projectos de vida parcialmente alternativos iam perdendo alguma da sua antiga força imperativa.

Os muros podiam estar lá, mas estavam mais vulneráveis ao derrube, apenas dependendo do vigor colocado nessa tentativa.

2.5. – Memórias e Olhares

«A minha mão, as nossas mãos aprenderam a escrever guiadas pela mão de uma professora. Assim: a professora começava por ensinar as crianças a pegar na caneta, colocando-lha entre o indicador e o polegar, e depois era a sua mão que, sobre os dedos infantis, os conduziam na execução dos movimentos iniciais (iniciáticos) da **escrita**.

Momento delicioso, momento doloroso esse em que a nossa mão ansiosa e ambiciosa iria traçar letras legíveis sobre o papel, mas logo emperrava, desajeitada, desesperada na impotência da sua tacanhez e da resistência do aparato.»⁷²⁷

Para este período dispomos de alguns materiais sobre a forma como algumas jovens raparigas dos anos 50 e 60 viveram as suas trajectórias escolares, dos bancos da Escola Primária aos corredores da Universidade. Em alguns casos são memórias que se estendem de forma prazenteira por esse período da vida, enquanto outras são meras anotações impressionistas em torno de uma experiência que não parece poder considerar-se especialmente aprazível. Em qualquer dos casos voltamos a deparar-nos sempre com formas de recriação de um passado que se revive acentuando as tonalidades que se consideram mais significativas.

Não tendo sido feita uma sondagem sistemática dos materiais memorialísticos e autobiográficos potencialmente úteis para este tipo de abordagem, iremos ficar-nos por alguns testemunhos obtidos em entrevistas e inquéritos a que já atrás se recorreu⁷²⁸. É verdade que já se verificou que a maior parte destes testemunhos são proveniente de estratos sociais favorecidos, com uma herança cultural familiar acima da média e com meios económicos que

⁷²⁷ Nunes (1981), p. 30.

⁷²⁸ Barreira (1994), Marques (2002) e secções “Pioneiras” e “Auto-(Retrato) da revista *Faces de Eva* (1999-2005).

permitiam o recurso à frequência de escolas particulares especificamente destinadas a uma estreita elite, sendo escassos exemplos de uma escolaridade mais comum às “massas” que compunham a Escola pública, mas essa é uma limitação que não é possível ultrapassar sem um trabalho prévio de prospecção e recolha de materiais, orais ou documentais, que entre nós só agora dá alguns tímidos passos.

Mas, de qualquer modo existem experiências que, apesar de tudo, são parcialmente comuns e nos transmitem o olhar da criança perante o que era a aprendizagem, os métodos e os espaços que se lhe associavam, por vezes despertando vocações precoces, em outros casos apenas as primeiras vaidades:

«O meu sonho sempre foi ensinar. Inicialmente a minha meta foi ser professora de crianças. Era aquilo que eu gostava desde pequena, talvez por ter uma prima que era professora primária. Eu adorava ir para a escola e antes de ter os seis anos de idade, sentava-me ao cantinho e via a minha prima e todo aquele ambiente das aulas que me entusiasmava.»⁷²⁹

«Éramos só meninas todas vestidas de igual, uma farda discreta de pano azul-escuro com botões brancos à altura dos ombros. Não gostávamos da farda pela simples razão de que nos fazia sentir mais gordas. O que não tinha importância de maior, já que os rapazes, potenciais namorados, não podiam sequer chegar ao portão.»⁷³⁰

A Escola Primária surge tantas vezes como um momento em que, apesar do trabalho e do esforço, existia a alegria da descoberta de coisas novas, tanto nas tarefas escolares como nos tempos de descanso dos intervalos e do recreio.

«No recreio havia uma casa de bonecas para brincarmos. Na mata havia muitas árvores de várias espécies, galinhas numa capoeira e um cão. Acho que este contacto com os animais é muito importante. Recordo que em frente da infantil havia um grande terraço que dava para o recreio. Nós lavávamos o terraço com sabão amarelo e escovas, e depois fazíamos desenhos na espuma.»⁷³¹

Um dos aspectos menos consensuais e polémicos da Escola durante o Estado Novo era o da disciplina, imposta ou auto-regulada, que era necessário manter na sala de aula, micro-reflexo de uma sociedade que se pretendia ordenada, estável e ordeira. A Escola era o microcosmo onde se ensaiavam, onde se treinavam, muitos dos hábitos necessários na vida futura. Mas muitas recordações reservam alguma condescendência nessa matéria, em especial as que

⁷²⁹ Depoimento de Maria José Ferro Tavares recolhido na revista *Faces de Eva*, nº 1-2, p. 227.

⁷³⁰ Depoimento de Ana Maria Magalhães em Marques (2002), p. 22.

⁷³¹ Depoimento de Fátima de Mello de Vasconcellos e Sousa, *ibidem*, p. 105.

resultam da frequência de escolas com boas condições, como era o caso dos melhores colégios particulares da capital:

«Lá dentro a vida desenrolava-se a um ritmo certo, sereno e suave. Os espaços tinham a graça, a elegância de um casarão familiar. Corredores infundáveis, salas amplas, tectos altíssimos, paredes cobertas de azulejos com desenhos simples em tons de amarelo e azul. Soalho de madeira capaz de se associar às nossas correrias. Zonas interditas que sempre conferem um certo sabor a mistério.»

«A Escola inculcia também normas ou deveres quanto à utilização dos instrumentos e objectos que usávamos: não apagar a escrita da ardósia com a saliva cuspinhada mas sim com uma pequena esponja ou um farrapinho molhado. Poupar os paus de giz. Não entortar os bicos dos aparos e limpá-los depois de cada utilização. Não mordiscar o cabo da caneta nem “comer” a borracha.»⁷³²

Outras memórias são compósitas, conjugando a alegria própria da idade infantil, com o nascimento de uma consciência sobre a realidade social envolvente, que estava longe de ser perfeita:

«Na penumbra da memória, a escola primária afigura-se uma zona de contrastes, onde a alegria de aprender, desenhar e jogar se opõe distintamente à dor da injustiça e à repugnância da prepotência, nunca censuradas como se desempenhassem um função natural na relação humana. À primeira evocação, concentrada nos anos de 1964 a 1968 e dispersa por três escolas públicas e um colégio, em localidades diferentes, estão fixas duas impressões opostas: uma, a recepção de bom grado dos conhecimentos, embora mais por via informativa que por interpelação e mais por dilatar a imaginação que por desocultar o real; outra, a recusa em naturalizar a injustiça social que emergia como novidade ou, talvez, que alcançava então o nível da consciência.»⁷³³

O mesmo se passa com a necessária, mesmo se não era estritamente obrigatória, inscrição na Mocidade Portuguesa Feminina que há quem considere ter sido uma organização mais de promoção dos valores domésticos do que de inculcação ideológica. Maria Leonor Carvalho Buescu afirma de forma peremptória que:

«Eu não me senti politizada na Mocidade Portuguesa Feminina, senti-me preparada para fazer bolos, cozinhados, tratar de crianças, artumar casas.»⁷³⁴

⁷³² Nunes (1981), p. 32.

⁷³³ Depoimento de Maria Teresa Santos, *ibidem*, p. 209.

⁷³⁴ Depoimento recolhido na revista *Faces de Eva*, nº 1-2, p. 201.

Mas esta é uma opinião que está longe de ser unânime. O aparelho repressivo do Estado Novo fazia-se sentir sobre a juventude condicionando as próprias opções profissionais, caso existissem meras suspeitas de inconformismo em relação à orientação política vigente:

«Senti bastante repressão em relação a mim, o que coarctou as minhas ações e a minha liberdade. Acho que tinha muito medo de não conseguir tirar o curso. Depois de me licenciarem não consegui emprego do Estado por causa da minha ficha da PIDE, por estar ligada a pessoas que eram declaradamente da oposição. Era da oposição mas não tive envolvimento específico. Quando estudante do Liceu participei numa greve em Faro e fui fortemente punida. Tive dificuldades, depois, em vir estudar para Lisboa, porque me retiraram a bolsa de estudo; o reitor dizia que eu era perigosa»⁷³⁵

Maria Antónia Palla descreve como, depois de sete anos num Liceu Francês em que existia um ambiente bastante liberal, se sentia marginalizada na Faculdade de Letras por não ser católica, nem ser apoiante do Estado Novo ou seguidora da ideologia do regime em matéria de valores familiares tradicionais⁷³⁶.

O Liceu era um percurso que cada vez estava mais vulgarizado, embora a escassez da oferta pública levasse muitas famílias a colocarem as suas filhas em instituições privadas, mesmo quando isso comportava uma pressão assinalável sobre as finanças domésticas. A compensação, porém, passava por um ambiente de ensino mais liberal que o vigente nas escolas públicas e que, por isso mesmo, deixaria marcas positivas:

«Fiz todo o secundário no Liceu Francês o que considero ter sido um grande privilégio e, sei, um grande sacrifício familiar. A exigência dos estudos, a camaradagem entre alunos e professores e sobretudo o tipo de ensino e o ensino ser misto, isto é, sem separação entre rapazes e raparigas, foi um bem duradouro e inestimável.»⁷³⁷

É interessante notar quando se discutem as opções femininas de carreira académica e profissional que, em certas situações, os casos individuais nos revelam como algumas ideias vulgarizadas nem sempre se aplicam. Maria Manuela Dias de Carvalho explica como tinha desde criança sentido um gosto especial pela Medicina mas como, à aproximação do momento de fazer uma escolha, o pai a aliciara a escolher Direito, uma das áreas mais fechadas à presença feminina:

⁷³⁵ Depoimento de Lia Viegas em Barreira (1993), p. 403.

⁷³⁶ Depoimento de Maria Antónia Palla, *ibidem*, p. 295.

⁷³⁷ Depoimento de Maria Antónia Fiadeiro, *ibid.*, p. 193.

«Comecei a vida académica em Direito. O meu pai estava convencido que eu possuía vocação jurídica e ia fazer um brilharete nos tribunais. Tinha poder de argumentação e, durante os jantares, perguntava-me sobre o que havia acontecido nesse dia.

(...) Quando terminei o 5^o ano do liceu, eu, por mim mesma, teria escolhido histórico-filosóficas. Nessa altura, o meu pai, que dizia não se dever forçar a vocação de um filho, insistia em Direito com o argumento da maior abertura a saídas profissionais. “O curso de Direito dá desde continuo a ministro...” dizia. Enfim, ele lá me empurrou um bocadinho, mas logo que pude desisti. Convenci-o a deixar-me frequentar o curso de Serviço Social.»⁷³⁸

Em outros casos revela-se como o trajecto individual era naturalmente condicionado pelas tradições familiares e pelas expectativas criadas, provando a tese de que alcançado um patamar, se encarava com maior naturalidade o progresso da nova geração para o seguinte:

«Era um dado adquirido eu ir para o liceu, seguir os estudos porque a minha mãe tinha estudado. Eram três irmãs, a minha mãe e duas tias, e todas elas tinham seguido cursos. A minha mãe foi professora primária, porque, dizia ela, era mais preguiçosa para o estudo; as outras fizeram cursos superiores, de maneira que era quase um dado adquirido. Eu seria, digamos, uma diminuição em relação ao estatuto já tradicional na minha família, se se pusesse a hipótese de não estudar.»⁷³⁹

A vivência na Universidade é igualmente recordada em vários casos com a nostalgia de um tempo de camaradagem, de um círculo de gente jovem que vivia o privilégio de um ensino superior, de elite, que estudavam pelo gosto das novas aprendizagens e não por um qualquer outro imperativo exterior à própria vontade:

«Nós éramos, quando eu cheguei aqui [a Lisboa, em finais dos anos 50] para o terceiro ano (o terceiro ano já filtrou muita gente), uma vintena de rapazes e de raparigas, poucos rapazes, os rapazes seriam quatro ou cinco e nós éramos a maioria como acontece em regra nos cursos de Letras, mas éramos extraordinariamente fraternos uns com os outros, amigos. (...) Eram raparigas como eu, cultas, empenhadas, sendo pessoas que poderiam até não precisar do curso para viver, tinham o amor pelo curso pelo amor da cultura.»⁷⁴⁰

«Eu fiz o curso com muito regalo, com muito empenho, tive professores muito bons que foram grandes amigos para além de me darem o gosto de aprender.»⁷⁴¹

Mas também aqui há quem discorde e veja a mesma realidade sob outro prisma, perfeitamente contraditório e prefira destacar as condições deficientes em que se encontrava o Ensino

⁷³⁸ Depoimento recolhido na revista *Faces de Eva*, nº 3 pp. 182-183.

⁷³⁹ Depoimento de Maria Leonor Carvalhão Buescu, *Faces de Eva*, nº 1-2, p. 199.

⁷⁴⁰ Depoimento de Yvette Centeno em Barreira (1993), p. 158.

⁷⁴¹ Depoimento de Teresa Rita Lopes, *ibidem*, p. 253.

Superior em Portugal, sem instalações adequadas para a crescente procura educativa que se começaria a fazer sentir na década de 50.

«Penso que quem viveu, como eu, os últimos anos da velha Faculdade de Letras, na Rua da Academia das Ciências, não guarda recordações famosas. Turmas enormes, professores distantes, péssimas instalações... O anonimato dos alunos face aos professores era total (...).»⁷⁴²

O prosseguimento dos estudos e mesmo o ingresso numa carreira profissional começavam a ser opções encaradas com relativa naturalidade desde que não conflitassem com as obrigações familiares, mas mesmo essa mentalidade estava em mutação:

«Não me lembro, na minha família, nem no meio em que frequentava, de entraves tanto à entrada na Universidade, como no acesso ao emprego. As dificuldades só surgiam depois do casamento, quase sempre incompatível com estudos ou vida profissional. No entanto essa doação à casa, marido e filhos (...) era, em geral, uma opção das mulheres, demasiado marcada pelo ideal feminino vigente. Esse aspecto mudou na geração seguinte, em que várias universitárias casadas desenvolveram uma carreira.»⁷⁴³

«Nos anos 50, fui estudante do Técnico, acabei o curso, encetei a vida profissional. Comecei pela investigação em energia nuclear (...). Nos anos 50 - tinha vinte e quatro anos - vivi a independência total em relação à família.»⁷⁴⁴

Mas nem todas as raparigas e famílias podiam seguir um percurso tão ambicioso. Para muitas uma hipótese de carreira era uma exigência económica, não necessariamente uma decisão decorrente de uma inclinação ou de um capricho. As opções mais tradicionais continuavam a ser as mais realistas para quem provinha desse outro tipo de ambientes:

«Quanto às jovens provenientes de famílias carenciadas, especialmente vindas da província, aspiravam a ser professoras. Estudavam onde havia, Escola do Magistério Primário, no Porto ou em Lisboa, vivendo em casa de familiares. A necessidade dava coragem para romper preconceitos.

Outras seguiam cursos comerciais com vista ao emprego em escritórios ou repartições públicas.»⁷⁴⁵

A verdade é que mesmo numa das publicações mais associadas ao regime, se não mesmo a publicação oficial do Estado Novo para as jovens, a partir de final dos anos 50 o discurso

⁷⁴² Depoimento de Teresa Santa-Clara Gomes, *ibid.*, p. 203.

⁷⁴³ Depoimento de Maria Belo em Barreira (1993), p. 109.

⁷⁴⁴ Depoimento de Maria de Lurdes Pintassilgo, *ibidem*, p. 323.

⁷⁴⁵ Depoimento de Fernanda Pires da Silva, *ibid.*, p. 374.

conservador ia abrindo algumas frestas ao espírito dos tempos, mesmo se por entre muitas dúvidas:

«É um facto contemporâneo o acesso da mulher a carreiras outrora reservadas exclusivamente ao homem.

Cada vez é maior o número das raparigas que frequentam as Universidades e daquelas que, terminado o curso, exercem uma profissão.

A existência deste facto põe um problema aos pais, aos educadores e àqueles que têm de decidir o seu próprio futuro.

Deve-se impelir as raparigas a seguir tal ou tal profissão? Devem-se aconselhar unicamente carreiras tradicionalmente femininas? E será mesmo indispensável que uma rapariga exerça uma profissão, mesmo feminina?

O problema é tanto mais grave porque é impossível dar-lhe uma solução-tipo.»⁷⁴⁶

A resposta encontrada seria a da necessidade de se escolher a profissão de que se gostasse e para a qual se revelassem aptidões, mas tendo em conta a natureza feminina e considerando apenas opções que deixassem «intactas as suas qualidades de mulher e lhe permita manter a sua missão no lar»⁷⁴⁷. Alguns anos mais tarde, a resposta já seria mais abrangente:

«Há pois que reflectir, há pois que ponderar... e não de seguir este ou aquele rumo só porque É O QUE AGORA está na moda, ou o que é que, de momento, melhor situação económica proporciona!

O que interessa, antes do mais, é que cada qual SE SINTA BEM dentro da profissão que venha a escolher... e a exerça com capacidade total (...).»⁷⁴⁸

Para finalizar este capítulo referênciamos apenas a uma questão que reencontraremos no próximo e que passa pela aparente incompreensão revelada por algumas das pessoas que, numa perspectiva assumidamente feminista, analisam como evoluiu a problemática da Educação feminina no contexto da Revolução de Abril e nas décadas seguintes. Fernanda Henriques e Teresa Pinto escrevem, por exemplo, que parece «não ter havido na situação revolucionária então ocorrida, no sector da educação, e mais especificamente no que respeita à problemática da igualdade entre os sexos, a mesma dinâmica que houve noutros aspectos da sociedade no seu global e mesmo no sistema educativo que potenciou algumas mudanças estruturais que permitiram recuperar o atraso a que o Estado Novo nos tinha confinado»⁷⁴⁹. A resposta a esta

⁷⁴⁶ «Orientações Femininas" in *Menina e Moça* nº 142, Outubro de 1959, p. 10.

⁷⁴⁷ *Ibidem*, p. 11.

⁷⁴⁸ «Profissão: Problema de todas as jovens" in *Menina e Moça*, nº 222, Janeiro de 1967, p. 12.

⁷⁴⁹ Fernanda Henriques e Teresa Pinto (2002), "Educação e Género: dos anos 70 ao final do século XX. Subsídios para a compreensão da situação" in *ex-aequo*, nº 6, p. 12.

aparente perplexidade já foi ficando demonstrada; a «dinâmica» em causa não ocorreu porque já tinha ocorrido, mesmo durante o Estado Novo, pelo que não era necessária.

A revolução verificada na Educação Feminina foi menos uma revolução de rupturas e mais um processo de transformação, lenta no seu início, mas ganhando um gradual ímpeto com a passagem do tempo e a acumulação das posições conquistadas. Em Abril de 1974 se havia aspecto da sociedade portuguesa em que as comparações com a situação internacional não se afiguravam problemáticas era o da posição das mulheres ao longo do sistema educativo. Se é verdade que o analfabetismo continuava elevadíssimo e as taxas de escolarização, de toda a população e não só das mulheres, eram reduzidas em relação aos padrões europeus e não só, colocando-nos à beira do Terceiro Mundo, à questão da “igualdade” entre os sexos na Educação só faltava limar umas últimas arestas e executar o assalto final ao topo da pirâmide, ou seja, conquistar um peso dominante na docência universitária e estender esse domínio á estrutura administrativa e política encarregue da gestão do sector educativo.

Essa será a última fase de uma longa revolução, da «mais longa revolução» de acordo com a expressão que já antes se pediu de empréstimo a Juliet Mitchell⁷⁵⁰, se é que se pode chamar revolução nos velozes tempos contemporâneos a um processo longo de praticamente um século.

⁷⁵⁰ Mitchell (1984).

4º MOMENTO (1974-2000)

1. – PORTUGAL (1974-200):

Entre o Colorido da Revolução e o Cinzento da Normalização

«De facto, como explicar a posição das forças governamentais no dia 25 de Abril? Estaria o Governo informado, mal ou bem, de que se preparava uma nova sublevação militar? Ou estaria convencido que o 16 de Março havia sido o fim para o qual confluíram todas as movimentações anteriores? Ou Marcelo Caetano avaliava desta vez inútil a resistência e só pensaria em não ser moralmente responsável pelo que adviesse? Mas, mesmo neste caso, havia Américo Tomás, de há muito um centro autónomo de poder na ditadura, cujo comportamento também não parece ter na prática diferido substancialmente do de Marcelo Caetano; isto sem referir qualquer veleidade de resposta organizada pela entretanto esquecida Assembleia Nacional que, aliás, reuniria nessa mesma tarde para mais uma sessão plenária de rotina.»⁷⁵¹

Um dos mais raros consensos existentes sobre a recente história portuguesa é o de que, por alturas de 1972, quando Américo Thomaz é reconduzido como Presidente da República, o regime político português que ainda se reconhecia e era reconhecido como Estado Novo, se encontrava completamente esgotado, internacionalmente isolado e internamente bloqueado.

Se a sucessão de Oliveira Salazar por Marcelo Caetano em 1968 poderia apresentar qualquer potencial renovador e suscitar a esperança numa evolução reformista da ditadura modelada ao longo de quatro décadas pela personalidade salazarista, tudo isso se esfumaria num par de anos devido à incapacidade de Marcelo conseguir congregar apoios suficientes no âmbito do próprio regime para promover um qualquer tipo de transição pacífica num sentido democratizante. Há muito hostilizado pela facção ultra-conservadora do regime e indeciso quanto às cedências a fazer à chamada “ala liberal”, o período marcelista é consumido pela questão africana, passando rapidamente de uma Primavera falhada para um Inverno, que em 1973 há quem, então próximo bastante próximo do Presidente do Conselho, não hesite em qualificar como de agonia⁷⁵².

«Sem margem de manobra na questão colonial, com a sua base de apoio política reduzida aos sectores mais imobilistas, apesar de persistência de um pequeno núcleo tecnocrático no seio da Acção Nacional popular, confrontado com a irrupção de uma gravíssima crise económica derivada do súbito aumento dos preços do petróleo no mercado internacional, cuja consequências sociais já se faziam sentir, contestado no seio da própria Igreja Católica e das Forças Armadas, o regime ditatorial estava condenado a cair ao primeiro abanão.»⁷⁵³

⁷⁵¹ José Medeiros Ferreira (1983), *Ensaio Histórico sobre a Revolução o 25 de Abril: O período Pré-Constitucional*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda/SREC da Região Autónoma dos Açores, pp. 25-26.

⁷⁵² Diogo Freitas do Amaral (1995), *O Antigo Regime e a Revolução. Memórias Políticas (1941-1975)*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 125. Sobre o esgotamento “à direita” do marcelismo, Jaime Nogueira Pinto (1995), *O fim do Estado Novo e as origens do 25 de Abril*. Linda-a-Velha: Difel.

⁷⁵³ António Reis (1994), “A Revolução de 25 de Abril” in *Portugal: 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 12.

No início da década de 70 o desgaste das Forças Armadas faz-se sentir, não apenas a nível militar nos campos de batalha, mas principalmente no plano de um gradual afastamento e insatisfação em relação à principal questão que não podia ser discutida em Portugal, que era a continuidade da guerra. As vozes que se tinham feito sentir entre finais dos anos 50 e inícios dos anos 60 a favor de uma reformulação da relação entre a “Metrópole” e o “Ultramar” tinham sido civis, mas no início dos anos 70 já eram também militares e com origem ao mais alto nível da respectiva hierarquia.

Por isso, em 1974 o que se dá é inicialmente um golpe militar destinado a depor o regime existente e a solucionar, com a brevidade possível, a Guerra Colonial, congregando-se em redor desses objectivos uma coligação de vontades e projectos pessoais e de grupo bastante heterogéneo mas que conseguem encontrar uma plataforma comum em função daquilo a que todos se opõem claramente.

«A transição portuguesa apresenta, assim, a característica específica de terem sido os militares a abrir o caminho para a libertação política e social. Esse protagonismo dos militares, paralelamente à relativa debilidade dos partidos políticos, cuja existência fora proibida ao longo de quase meio século, favoreceu o envolvimento das Forças Armadas na esfera política não só no período de transição mas também no de consolidação da democracia.»⁷⁵⁴

Também por isso, e como sempre foi acontecendo ao longo da história contemporânea portuguesa, o que acabou por se transformar num largo movimento revolucionário, foi de início uma tomada de poder por parte de um grupo restrito de agentes da mudança, formado por militares e de onde estava ausente qualquer elemento civil relevante. Neste aspecto, o que se passou na noite de 24 para 25 de Abril de 1974 foi a revolução mais exclusivamente militar da nossa história contemporânea. A Revolução Liberal de 1820 e todas as agitações revolucionárias subsequentes tinham sido protagonizadas por alianças entre militares e civis em proporção variada, mas com a componente civil sempre presente, até devido à escassa dimensão do que então se poderiam designar como “Forças Armadas”; a Revolução Republicana de 1910 também seria um movimento compósito, dinamizado originalmente por civis que progressivamente foram aliciando uma crescente força militar para a sua causa; por fim, a Revolução Nacional de 1926 tinha sido uma movimentação claramente militar, mas com fortes e declarados apoios na sociedade civil que reclamavam essa mesma intervenção militar há já alguns anos. Em 1974 não é isso que se passa, pois o grupo de militares que

⁷⁵⁴ Maria Carrilho (2000), “Forças Armadas e Democracia in António Costa Pinto, coord. (2000), p. 143.

prepara a queda do regime ditatorial faz isso de forma autónoma das oposições civis que lutavam pelo derrube do mesmo regime, acreditando na possibilidade de um movimento de massas (oposição comunista tradicional), de uma eventual reforma do regime por via eleitoral e/ou por pressão de algumas elites políticas (a oposição não-comunista, da herdeira do republicanismo aos insatisfeitos sectores católicos) ou de um derrube violento, promovido por uma vanguarda revolucionária (oposição marxista radical, em especial a maoísta).

Mas, não sendo uma revolução popular de massas, o golpe militar de 25 de Abril de 1974 teria a rápida adesão e apoio popular das massas. Só que, na evolução que se seguiria, em especial até ao final do período convencionalmente designado por PREC, mas indo um pouco mais além até às eleições de 1976 para a Assembleia da República ou mesmo, de forma progressivamente mais diluída e menos intensa, até à extinção do Conselho da Revolução e à reforma constitucional de 1982⁷⁵⁵, estariam contidas sempre essas duas contradições inerentes ao nascimento do novo regime, que rapidamente se confirmaria ser de matriz democrática: por um lado, as contradições entre os elementos do M.F.A. que se tinham aliado em função de um objectivo comum, mas que defendiam fórmulas diversas para o que viria a seguir; por outro, a contradição entre o carácter fechado e elitista de muitos dos protagonistas do novo poder e a rápida forma como a queda da ditadura provocaria uma irrupção de comportamentos de massas imprevisíveis na sociedade. Há mesmo quem considere, com a sua pitada de exagero, a «explosão do movimento do social popular que se seguiu imediatamente ao golpe de estado (...) sem dúvida o movimento social mãos amplo e profundo da história europeia do pós-guerra»⁷⁵⁶.

Por tudo isso e ainda pelo facto da sucessão de Salazar ter ocorrido como aconteceu, sem uma figura monárquica como a que transformou em consensual o fim do franquismo, não é exagerado apresentar o período de 1974-75 em Portugal como de **ruptura** com o passado, por oposição à transição reformista entre a ditadura e a democracia em Espanha⁷⁵⁷, embora há quem prefira reforçar os traços de continuidade entre o marcelismo e o período posterior ao PREC⁷⁵⁸ ou quem de forma reprovadora e visivelmente amarga escreva que «delapidámos

⁷⁵⁵ Há mesmo quem tenha considerado como “pós-salazarismo” o período de cerca de 15 anos que inclui a governação marcelista e a primeira década de regime democrático. Cf. Joaquim Aguiar (1985), *O Pós-Salazarismo. As fases políticas no período 1974-1984*. Lisboa: D. Quixote.

⁷⁵⁶ Boaventura Sousa Santos (1992), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, p. 27.

⁷⁵⁷ Nancy Bermeo (2000), *A Teoria da Democracia e as Realidades da Europa do Sul: Ensaios*. Miraflores: Difel, pp. 139ss. Sobre a influência do que se passou em Portugal na transição espanhola, Josep Sánchez Cervelló (1993), *A Revolução portuguesa e a sua Influência na Transição Espanhola (1961-1976)*. Lisboa: Assírio & Alvim.

⁷⁵⁸ Cf. Valente (2002).

com excessivo à vontade e alguma leviandade um rico património de uma revolução exemplar, sem dar tempo a que se construísse uma *contra-imagem* suficientemente consistente que se opusesse à *imagem* construída pelo salazarismo, isto é, valorizámos acima de tudo a continuidade e não a ruptura.»⁷⁵⁹

A passagem em revista de todo este período agitado e muito rico a todos os níveis, dos projectos em confronto, das múltiplas peripécias e do, explícito ou oculto, sentido das acções encetadas, não é de modo algum um aspecto central ou objectivo deste estudo, pelo que se procurarão apenas os reter os aspectos fundamentais que condicionaram efectivamente a evolução seguinte⁷⁶⁰. E esses aspectos, apesar da divergência dos projectos em confronto tanto no M.F.A. como no nascente sistema partidário, passam pelos conhecidos anseios de Democratização, Descolonização e Desenvolvimento, por esta ou outra ordem ou ainda, como quase acabaria por ser imposto pela aceleração da História e pela força das circunstâncias, um pouco tudo ao mesmo tempo.

Como adiante veremos, para o assunto que aqui nos ocupa são especialmente importantes dois dos D's, ou seja, os da Democratização e do Desenvolvimento que mesmo já durante o Estado Novo se sabia estarem intimamente ligados à Educação, tendo o Desenvolvimento sido o motor das reformas educativas dos anos 50 e 60 e a Democratização o traço comum às reformas dos anos 70. Mas, por agora, fiquemo-nos apenas por um esboço de caracterização e periodização, obrigatoriamente sumário, do último quartel do século XX em Portugal.

Entre 1974 e 1976 decorre um agitado período de progressivo ajustamento da sociedade portuguesa e da vida política à nova realidade. São dois anos marcados por intensos confrontos pelo domínio do aparelho de Estado e pelo controle ideológico da sociedade mas, felizmente, com a capacidade de se evitarem choques de tipo mais sangrento, com a violência a manter-se relativamente circunscrita e a não chegar a traduzir-se numa escalada de conflito armado declarado entre as diferentes facções. A explicação para isso pode encontrar-se na conjugação de factores muito diversos como os efeitos de uma longa Guerra Colonial que não motivaria as próprias Forças Armadas para entrar em confrontos armados no país, a

⁷⁵⁹ Maria Manuela Cruzeiro (1999), "Entre a Revolução dos Cravos e a Expo98" in *Inovação*, vol 12, nº 1, subordinado ao tema *Direitos Humanos/Educação para a Cidadania*, p. 63.

⁷⁶⁰ Para o acompanhamento de perto dos primeiros anos do regime saído do 25 de Abril de 1974, como que em jeito de relato passado a passo, Boaventura Sousa Santos *et alli* (1997), *O pulsar da revolução: cronologia da revolução de 25 de Abril (1973-1976)*. Porto: Edições Afrontamento. Do mesmo tipo, mas com suporte principalmente nos relatos da imprensa, Adelino Gomes e José Pedro Castanheira (2006), *Os dias loucos do PREC*. Lisboa: Expresso/Público. Apesar de se focar fundamentalmente na história de uma força política, nas devido ao detalhe factual desse relato, é útil a consulta da obra de Marcelo Rebelo de Sousa (2000), *A Revolução e o Nascimento do PPD*. Venda Nova: Bertrand Editora (2 volumes), Como visão de conjunto, António Reis, coord. (1994), *Portugal: 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores.

consciência nos sectores mais radicais e aguerridos do espectro político (à direita e à esquerda) que não tinham o necessário apoio popular alargado para terem sucesso numa tentativa de conquista violenta do Poder, assim como a renitência da maior parte dos que se tinham coligado para derrubar o Estado Novo em confrontarem-se numa luta fratricida, cujo imprevisível desfecho tinham consciência de não ser verdadeiramente útil a ninguém. Talvez por isso, nos momentos mais críticos de choque entre facções opostas (28 de Setembro, 11 de Março, 25 de Novembro), há sempre, no mínimo, a contenção táctica de uma das partes que não avança até às últimas consequências e assim evita uma potencial guerra civil.

Com a finalização de um processo de descolonização imperfeito como qualquer outro, com a instauração de um regime parlamentar pós-constituente em 1976, com a verificação da existência de uma larga maioria política “central”, assim como com a congregação desse bloco no apoio à candidatura presidencial de Ramalho Eanes, a situação política inicia um processo de estabilização e normalização, que afasta as tentações de uma tomada do poder por uma via não estritamente democrática e conduz a maior parte dos agentes políticos à aceitação dos mecanismos da democracia liberal, “burguesa” e redutora para uns, mas a única via para a sobrevivência do regime para outros.

Entre 1976 e 1986 vive-se o período de progressiva europeização de Portugal, com o arranque e conclusão do processo de adesão de Portugal à CEE e conseqüente abertura e adaptação da economia nacional às regras do mercado, assim como a uma acelerada transformação dos hábitos culturais da sociedade portuguesa, longamente mantida num casulo que a tinha tornado uma relíquia de arcaísmo em muitos aspectos do quotidiano para os padrões ocidentais.

O período seguinte corresponde ao de uma relativa, mas que se revelará frágil, expansão económica com o correspondente aumento do nível de vida da população e de consolidação, que também se demonstrará precária, de um conjunto de conquistas sociais conseguidas nos anos imediatos ao 25 de Abril mas que só os dinheiros dos fundos europeus permitiriam verdadeiramente implementar. A realização da Expo-98 marca o ponto alto e o culminar deste período que conduz Portugal a uma integração plena no modelo ocidental de sociedade de consumo de massas, mas corresponde igualmente ao início de um doloroso processo de percepção de que tudo, afinal, fora insuficiente e que, um pouco à maneira das sociedades semi-periféricas, o desenvolvimento económico verificado e traduzido em indicadores diversos, tinha sido desigual, não conseguira diminuir de forma decisiva o atraso em relação aos padrões europeus e, pelo caminho, tivera efeitos colaterais extremamente negativos na desarticulação de uma estrutura produtiva interna que passara, em apenas uma década, de uma

organização corporativa arcaica a uma estatização e colectivização aceleradas e em seguida a uma abertura às regras do mercado, para as quais não estava preparada.

Em 2000, passada a euforia relativa dos anos 90, finda a festa, Portugal olha-se ao espelho e, apesar de ver muitas novas auto-estradas por onde acelera uma proporção elevada de carros de alta cilindrada, uma variedade infundável de telemóveis nas mãos dos portugueses e portuguesas, urbanizações nascidas como cogumelos graças a um período de baixas taxas de juro e dinheiro barato, o início da construção de muitos novos estádios de futebol e muitos jogadores nacionais em equipas de futebol do mais alto nível, percebe que as peúgas estão puídas e as solas dos sapatos começam a ameaçar abrir buracos para os quais o dinheiro para as meias-solas já foi gasto e o crédito deixou de ser fácil.

Em simultâneo, o proverbial e bafiento atraso nacional, esquecido durante uns quantos anos, volta à superfície e retoma o seu lugar de quase sempre. E é nesta matéria que a “questão educativa” recupera a sua centralidade perante os resultados desanimadores sempre que são feitas comparações internacionais. Afinal, após 25 anos de Democracia, os portugueses continuam na cauda da Europa em aspectos como o abandono e insucesso escolar ou nos níveis de literacia, mesmo se apresentam bons indicadores ao nível do investimento público no sector.

Talvez injustamente, a Educação vai concentrar as atenções e funcionar como um dos principais símbolos das insuficiências do regime democrático e de um desenvolvimento que, afinal, tinha sido falhado. As melhorias eram evidentes, mas ficavam aquém das expectativas e, mais importante, das necessidades para assegurar que, pelo menos, podiam disputar um lugar interessante numa economia globalizada e cada vez mais fortemente concorrencial.

Na idade do conhecimento e da informação, os portugueses revelam-se, a nível europeu mas não só, dos menos adaptados aos novos tempos, com mais baixos níveis de qualificação profissional e/ou académica e com piores desempenhos nos estudos comparativos sobre o domínio de áreas essenciais como a Língua Materna e, principalmente, a Matemática e as Ciências⁷⁶¹.

⁷⁶¹ Sobre o problema da literacia, e na sequência da realização do Estudo Nacional da Literacia à aproximação de meados dos anos 90, ver *Situação Nacional da Literacia – Actas do Seminário* (1996). Lisboa: Conselho Nacional da Educação; também Ana Benavente *et alli* (1996) *A situação da literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Sobre o desempenho dos alunos portugueses no Programme for International Student Assessment (PISA 2000), e apesar de enveredar por tentar explicar os maus resultados com base em argumentos que também serviriam para o inverso, Glória Ramalho (2002), “Portugal no PISA 2000 – Condições de participação, resultados e perspectivas” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, nº 2, pp 25-50. Sobre esta matéria existe, porém, uma vasta produção em matéria de produção de opinião sobre as razões dos maus resultados, desde a imprensa geral às revistas da especialidade.

Será mesmo que se está no fim de um ciclo, em que, como escreverá Joaquim Azevedo, a escolarização cresce e a despesa triplica, mas em que as disparidades e o insucesso aumentam?⁷⁶²

E a interrogação vai-se avolumando: afinal, como é que chegámos aqui?

1.1. – A Educação como Campo da Luta Ideológica

«Enquanto muitos se perguntam “como será” o novo ano lectivo, o Ministério da Educação e Cultura desenvolve intensa actividade para que as aulas comecem, nos diversos graus de ensino, “nas melhores condições”. No entanto, e no que respeita a pontualidade, só no ensino primário e na telescola foi possível cumprir os prazos previstos.

(..) Entretanto, e no início do primeiro ano lectivo depois do 25 de Abril, é de esperar que os novos programas correspondam ao que do Ministério da Educação e Cultura se exige para a democratização do país.»⁷⁶³

Ainda a reforma Veiga Simão não tinha conseguido arrancar há um ano e a mudança de regime político viria colocar tudo em questão, incluindo um processo de reforma educativa com um par de anos de discussão pública e política e que a maior parte das opiniões considerava na época – e ainda hoje – um passo fundamental para a democratização do ensino. No entanto, o pecado original de ter sido promulgada durante a ditadura faria com que grande parte do seu pacote legislativo fosse suspenso, para eventual reavaliação ou reformulação, o que faria com que o ano lectivo de 1974-75 arrancasse envolto em indefinições várias e inaugurasse um longo período, que ainda não terminou, em que a abertura de cada ano lectivo se tornou um acontecimento maior na agenda política e social do país, em virtude da falta dos necessários equipamentos, de maiores ou menores atrasos na colocação de docentes, e outras imperfeições do sistema que três décadas não conseguiram ainda erradicar.

Mas o excerto acima transcrito identifica uma das questões centrais da política educativa do novo regime e que passava, por um lado, pelo contributo do sistema educativo para a promoção da democratização do país através de uma educação das novas gerações que afastasse das escolas a ideologia salazarista, e, por outro, pela introdução dos mecanismos democráticos no funcionamento dessas mesmas escolas como, por exemplo, o estabelecimento da livre expressão, reunião e associação nas escolas, a instituição de assembleias de escola

⁷⁶² Joaquim Azevedo (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.

⁷⁶³ Afonso Praça (1974), “Novo Ano Lectivo, Problemas e Interrogações” in *Vida Mundial*, nº 1830, 10 de Outubro de 1974, pp 16, 18.

reguladas por procedimentos democráticos e a formação de associações de estudantes e de sindicatos autónomos de professores⁷⁶⁴.

António Hespanha, em declarações prestadas em 1979 procuraria justificar porque se tinha optado por não aplicar por completo a reforma Veiga Simão, notando-se claramente que a clivagem era de origem ideológica e não de carácter técnico-político. O que estava em causa era o modelo de sociedade subjacente às concepções de Escola:

«A reforma Veiga Simão correspondia aos modelos existentes na altura nos países mais avançados da Europa Ocidental e, de alguma maneira, aos modelos propostos por organizações internacionais como a OCDE. A lógica destes projectos não era salvável depois do 25 de Abril porque todos estes projectos se articulavam em torno de três ideias fundamentais. Uma defendia que o sistema educativo deve servir o sistema económico, neste caso o sistema económico capitalista. (...) A segunda linha de forças destas políticas europeias era aquilo a que podemos chamar o “liberalismo” em educação. Acreditava-se que do livre jogo da procura do ensino, do livre jogo das aspirações individuais e do simples facto da expansão em termos quantitativos do sistema de ensino, poderia resultar uma democratização deste (...). Em terceiro lugar, há que reconhecer que os sistemas que a Europa Ocidental conheceu são sistemas pouco capazes de absorver grandes tensões.»⁷⁶⁵

O que se verificou foi, portanto, não a recusa da reforma em si, mas do modelo de sociedade que simbolizava e pretendia servir. Essa recusa foi uma recusa ideológica e só numa acepção muito ampla se pode considerar técnico-política como o faz Hespanha, a menos que se compreenda esta expressão como sendo da recusa de um modelo técnico assente numa determinada lógica política. De qualquer modo, isto significou que, à época, se recusava o modelo anterior e se tornava necessário erguer um novo, o que era algo de difícil realização em prazos curtos e teria efeitos problemáticos na organização dos anos lectivos de, pelo menos, meados dos anos 70, como seria o caso de 1975-76 que Stephen Stoer qualifica como um ano de “educação pendente”⁷⁶⁶.

Rogério Fernandes, em testemunho sobre o período pós-revolucionário e em especial sobre os anos em que ocupou o cargo de Director Geral do Ensino Básico, identifica alguns outros erros cometidos durante os primeiros meses de governação posteriores a Abril de 1974 e que estariam na origem de problemas que se sentiriam na preparação do ano lectivo que se aproximava:

⁷⁶⁴ Stephen Stoer e Roger Dale (1987), “Education, State and Society in Portugal, 1926-1981” in *Comparative Education Review*, vol. 31, nº 3, p. 414

⁷⁶⁵ “Educar em Portugal” (21998) in *Raiz e Utopia* nº 9/10, p. 65.

⁷⁶⁶ Stoer (1986), p. 145.

«O ministro Eduardo Correia aceitou compromissos incompatíveis com o processo revolucionário e resvalou para concessões excessivas perante a pressão de manifestações diárias. O portão do MEC tornou-se verdadeira romaria de agravados onde a demagogia esquerdista fez prevalecer muitas vezes as suas concepções. Mais grave, contudo, que as cedências do ministro Eduardo Correia, do que as hesitações perante estruturas intactas, e, ao mesmo tempo, imobilizadas, mais grave do que o clima de contestação reinante na generalidade das escolas, era o peso de longos anos de obscurantismo cultural e de carências materiais. Com a agravante de não ter havido um saneamento autêntico do Ministério, saneamento que, sem lançar ninguém na miséria e sem perseguições sectárias ou mesquinhas, permitisse criar uma equipe coesa.»⁷⁶⁷

A substituição de Eduardo Correia por Magalhães Godinho não resolveria todos os problemas existentes, acabando antes por representar um corte profundo com a reforma de Veiga Simão que só estava regulamentada para o Ensino Superior e assim, na prática, ficava por aplicar. Entretanto, a agitação nas escolas recrudescia, centrando-se principalmente na questão dos critérios de avaliação, acabando o Ministério por ceder a quase todas as reivindicações dos alunos.

Entretanto, em busca de uma nova fonte de legitimação da política educativa desenvolvida, é pedido o apoio da UNESCO que envia em 1975 uma missão de estudo a Portugal que revelaria no relatório final que produz, e de acordo com as palavras de António Teodoro, uma grande empatia pelo que então se passava em Portugal⁷⁶⁸, que consistia em uma «concepção revolucionária da escola integrada num projecto revolucionário e socialista para todo o país»⁷⁶⁹. Com efeito, os autores do relatório afirmam que os responsáveis portugueses se encontravam preocupados principalmente em alterar os conteúdos curriculares herdados do Estado Novo e com a participação do pessoal e dos alunos na gestão dos estabelecimentos de ensino, sendo que quanto às grandes orientações ela se situavam «na perspectiva da construção de uma sociedade socialista e do reforço da independência nacional»⁷⁷⁰. Esta visão fortemente ideologizada, correspondia, no essencial, à própria ideologia que dominava a UNESCO nos anos 70, conforme se pode verificar através da leitura da maioria dos artigos incluídos na revista *Perspectivas*, como é o caso desta passagem de Samir Amin:

«Não se poderá falar de educação sem previamente se esclarecer a sua função na reprodução social. Esta situa-se em dois planos, o da produção ideológica e o do desenvolvimento das

⁷⁶⁷ Rogério Fernandes (1977), *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 13.

⁷⁶⁸ Teodoro (2001), pp. 369-370. O referido relatório, publicado originalmente em francês ainda no ano de 1975, só teria tradução portuguesa já a abrir os anos 80: cf. Unesco (1981), *Para uma Política da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

⁷⁶⁹ Citação de um documento da época do Conselho de Directores-Gerais do MEIC, transcrita por Teodoro (2001), p. 358.

⁷⁷⁰ Unesco (1981), p. 30.

forças produtivas e, neste duplo âmbito, a educação só é adequada - eficiente - na medida em que as suas funções dentro da reprodução se articularem correctamente segundo as exigências próprias do modo de produção dominante, característico de uma sociedade.»⁷⁷¹

Por entre a extrema agitação em que decorreria todo o ano, e em especial os meses do Verão de 1975, o novo ano lectivo arrancaria nas condições possíveis. Apesar dos esforços dos novos responsáveis e do desejo de democratização do ensino, não só ao nível dos processos mas também da expansão da rede escolar a toda a população, a verdade é que o número de estabelecimento de ensino em funcionamento parecia estar em rápida queda: de mais de 17.000 em 1970-71 tinha descido para pouco mais de 16.000 em 1973-74, para 14.656 em 1974-75 e para apenas 11.584 em 1975-76. Isto significava menos de 70% do total de escolas primárias a funcionar quem no início da década e apenas 72% dos que tinham aberto apenas dois anos lectivos antes. O mesmo se passava com os alunos matriculados no Ensino Primário a descer de 992.446 em 1970-71 para 946.824 em 1973-74 e agora para 922.204 em 1975-76, embora estes valores fossem compensados com o aumento verificado no Ensino Preparatório. Na capa do nº 1882 da *Vida Mundial*, datado de 9 de Outubro de 1975, ao falar-se do novo ano escolar, destacam-se «Os Remendos da Reforma», enquanto no interior se inclui um estudo sobre o nascente Ensino Secundário Unificado numa perspectiva que se popularizaria a partir de então, ou seja, da necessidade de reduzir ou suprimir os traços selectivos deste nível de ensino, agregando os anteriores Ensinos Liceal e Técnico numa única via, por forma a não condicionar o futuro trajecto académico e profissional dos alunos:

«Mas um primeiro aviso terá de ser feito, para que se entenda o rigoroso alcance da reestruturação operada no ensino secundário: o esquema adoptado não significa a anulação de desigualdades socialmente determinadas nem o nivelamento das hipóteses de sucessos escolar, mas apenas um elemento corrector, por via escolar, da diferença iníqua de oportunidades sociais e profissionais que a distinção entre vias de desigual prestígio exprimia e reforçava.»⁷⁷²

O esbatimento das diferenças entre o que se considerava ser uma via destinada a elites (o Ensino Liceal) e outra destinada a formar técnicos e operários (Ensino Técnico) era um objectivo prioritário para todos os que não pretendiam que a Escola contribuísse de forma activa e decisiva para a chamada reprodução social do trabalho ou de mecanismos de desigualdade social e económica:

⁷⁷¹ Samir Amin (1976), “Que género de educação para que género de desenvolvimento?” in *Perspectivas – Revista Trimestral de Educação da Unesco*, nº 0, p. 21.

⁷⁷² Fernando Antunes (1975), “Ensino Secundário Unificado: As Desigualdades e a[s] Opções” in *Vida Mundial*, nº 1882, 9 de Outubro de 1975, p. 34.

«O actual contexto social português exige a transformação da instituição escolar e paralelamente a supressão de uma função selectiva que tem alimentado as diferenças sociais impostas pelas relações de produção das sociedades classistas. São distorções graves não imediatamente elimináveis sem uma transformação radical da escola nos conteúdos e nos métodos, transformação que ela por si própria não poderá operar enquanto espelho de uma sociedade que nas suas valências a determina.»⁷⁷³

As concepções ligadas ao contributo da Educação para reprodução das desigualdades sociais, nas suas diversas variantes (Bourdieu, Bernstein, Húsen) e ecos dos debates teóricos existentes desde os anos 50 e 60 no mundo anglo-saxónico sobre as questões da igualdade de oportunidades e das desigualdades geradas no seio do próprio sistema educativo (Halsey e Floud, Jencks, entre outros), sentem-se aqui com grande intensidade e estão na base de muitas das preocupações com a uniformização do ensino secundário⁷⁷⁴. A finalidade, como escrevia Bártolo Paiva Campos em estudo concluído no início de 1974 mas apenas publicado em 1976 era uma «Educação sem Selecção Social» e «superar as desigualdades de origem social».

«Mesmo se não foi o único factor explicativo das mudanças introduzidas depois da última guerra nos sistemas escolares, o movimento para a “democratização do ensino” foi, sem dúvida, um dos principais motores dessas transformações. Com efeito, os reformadores atribuíram aos sistemas escolares um papel considerado determinante na realização da igualdade entre todos os cidadãos; a escola, ao fornecer a todos a ocasião de desenvolver as suas aptidões da maneira mais completa, deveria permitir superar as desigualdades iniciais devidas ao nascimento, à classe social e à raça.»⁷⁷⁵

Recuperando aqui uma expressão de Sérgio Grácio para a política educativa do Estado Novo, também aqui se procurava utilizar a Educação como uma ferramenta de Tecnologia Social, só que neste caso no sentido inverso, com a finalidade de quebrar as barreiras verticais e horizontais que limitavam e compartimentavam as escolhas e as oportunidades individuais.

⁷⁷³ Idem, *ibidem*.

⁷⁷⁴ A literatura sobre esta matéria é vastíssima a nível internacional. Entre nós teriam tradução os trabalhos de Torsten Húsen (s/d), *Meio Social e Sucesso Escolar: Perspectivas das Investigações sobre Igualdade na Educação*. Lisboa: Livros Horizonte e de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (s/d), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega. Os trabalhos de Basil Bernstein, nomeadamente o clássico *Class, Codes and Control*, nunca chegaria a ter uma grande divulgação, talvez por se basear mais na relação entre as variações nos códigos linguísticos com origem social e diferentes níveis de desempenho escolar. Sobre a divulgação das teorias de Bernstein em Portugal, ver Ana Maria Domingos et alii (1986, *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. A nível internacional destaque ainda para o clássico e fundador estudo de J. Floud e A. Halsey (1956), *Social Class and Educational Opportunity*. London: Heinemann, para o não menos clássico estudo de Christopher Jencks et alii (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York/London: Basic Books e para a colectânea de textos editada por Harold Silver (1978), *Equal Opportunity in Education: A reader in social class and educational Opportunity*. London: Methuen & Co (reimpressão da edição original de 1973).

⁷⁷⁵ Bártolo Paiva Campos (1976), *Educação sem Selecção Social*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 15.

Estando o Ensino Primário estabilizado num nível satisfatório de cobertura da população em idade escolar, a prioridade do novo regime parecia concentrar-se na expansão do Ensino Secundário e na sua democratização no duplo sentido do alargamento quantitativo e da homogeneização (unificação) das propostas educativas disponíveis. Num outro plano, seriam desenvolvidas diversas outras iniciativas, que ficariam como simbólicas deste período, como a campanha de dinamização cultural promovida pelo MFA, a criação do serviço cívico estudantil ou as próprias iniciativas destinadas à alfabetização dos adultos.

No entanto, as alterações no plano da orientação política e a substituição de muitos dos responsáveis políticos ou político-administrativos que se seguiram ao 25 de Novembro, bem como a constituição do I Governo Constitucional dominado pelo PS, implicaram uma importante reorientação na política educativa. A acção de Sottomayor Cardia como Ministro da Educação é considerada pela generalidade dos analistas e estudiosos como de “normalização” do sistema de ensino, o que na prática significaria principalmente o corte com a concepção da Escola como uma das bases ou um dos elos na construção de uma sociedade socialista, em nome de uma *desideologização* do sistema educativo⁷⁷⁶. Para além da substituição de muitos quadros de chefia na estrutura do Ministério, a acção do novo Ministro (principalmente através dos Decretos-Lei 769-A e 781-A/76) mereceria ainda muitas críticas em função da institucionalização do *numerus clausus* no acesso à Universidade, medida destinada a controlar uma procura galopante de Ensino Superior que não tinha resposta adequada na capacidade de oferta, mas que seria vista como uma reposição de mecanismos selectivos de controle social do acesso à Educação. A partir de então, e em virtude da situação algo incoerente em que se encontrava o sistema de ensino, particularmente nos níveis Secundário e Superior, vai iniciar-se um novo período em que as prioridades passarão pela elaboração de uma Lei de Bases do Sistema Educativo e pela tentativa de, através da criação do Ensino Politécnico, diversificar a oferta educativa à saída do Ensino Superior, o que será complementado com a gradual autorização para a criação de Universidades Privadas, para além da Universidade Católica.

No caso da criação de um Ensino Superior de “curta duração” ou de “banda estreita”, constituído a partir de finais dos anos 70 pelos Institutos Politécnicos e, por exemplo, pelas Escolas Superiores de Educação destinadas originalmente a assumir a função de formação dos futuros educadores de infâncias e docentes do Ensino Primário, a legitimação técnica, bem como o financiamento, teriam origem no Banco Mundial. Todo este processo é sumariado por

⁷⁷⁶ Teodoro (2001), p. 389.

exemplo por Stephen Stoer que, identificando os objectivos desta intervenção (melhorar a eficácia da escolarização, a qualidade e competência do pessoal docente, ajustar as necessidades de educação e formação às necessidade do mercado de trabalho, entre outras), não deixa de apontar as limitações de um modelo que era importado e, por isso, determinado externamente, para além de seguir uma lógica que designa como «paradigma do auxílio»⁷⁷⁷.

De qualquer modo e pela utilização que dele foi feita, o Ensino Politécnico e em especial as Escolas Superiores de Educação acabaram por adequar-se de forma quase perfeita a alguns dos traços pedagógicos experimentais do período pós-revolucionário, não sendo de estranhar que o seu corpo docente acabasse por servir de abrigo a muitos dos protagonistas das iniciativas mais radicais ou inovadoras, conforme as perspectivas, de meados dos anos 70. O próprio Stoer acaba por reconhecer que a «democratização da formação de professores foi precisamente uma preocupação principal da equipa responsável pelo projecto de planeamento dos currículos e elaboração dos cursos» e que nesse plano o trabalho desenvolvido se mostrou sensível para com as «conquistas da revolução» em matérias como a técnica pedagógica e a necessidade de integrar as novas escolas nas comunidades locais⁷⁷⁸.

Uma outra peça no processo de alargamento da oferta do Ensino Superior Universitário passaria pela liberalização do sector e pela autorização de criação de múltiplas instituições privadas, iniciativa que permitiria retirar a pressão sobre o sector público a partir da segunda metade dos anos 80, mas que se verificaria ser um modelo de limitadas capacidades de sustentação a longo prazo, à medida que o próprio sistema público foi ultrapassando as suas limitações e em que os efeitos de uma quebra na natalidade se começaram a fazer sentir na população estudantil, o que aconteceu no Ensino Superior a partir de final dos anos 90.

Matrículas no Ensino Superior⁷⁷⁹

Anos	Total	Univ.	Não Univ.	Particular	% Não Univ.	% Part.
1970-71	49461	43191	6270	3289	12,7%	6,6%
1975-76	70192	52883	17341	2993	24,7%	4,3%
1980-81	87256	69682	17574	8956	20,1%	10,3%
1986-87	114225	92423	21802	22583	19,1%	19,8%
1990-91	186780	132703	54077	51430	29,0%	27,5%
1994-95 *	290298			94589		32,6%
Evolução	5,9	3,1	8,6	28,8		

⁷⁷⁷ Stoer (1986), p. 209.

⁷⁷⁸ *Ibidem*, pp. 241-242.

⁷⁷⁹ A partir dos dados compilados e apresentado em António Barreto (1996), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, p. 93, com a devida ressalva sobre a alteração de critérios estatísticos ao longo do período em causa.

A progressão da procura educativa de Ensino Superior é bem visível entre 1970 e meados dos anos 90, quase sextuplicando em números absolutos. Essa expansão foi conseguida, em muito, graças ao crescimento do sector designado como “Não-Universitário” e a partir dos anos 80 com a multiplicação da oferta privada, que durante muito tempo se tinha circunscrito à Universidade Católica e, mais tarde, à Universidade Livre, entretanto desaparecida em meados dos anos 80.

Como se constata a oferta global em matéria de Ensino Superior mais do que duplicou durante a década de 80, período em que o Ensino Superior Politécnico triplicou e o sector particular quase sextuplicou o número de matrículas, demonstrando bem a estratégia desenvolvida num período em que o Ensino Superior Não-Universitário passou a representar quase 30% da oferta disponível e as Universidades privadas aumentaram a sua fatia de pouco mais de 10% para 27,5%, embora muitas vezes funcionando de forma precária, com uma oferta baseada em cursos “baratos” e em circunstâncias de legalidade mais do que duvidosa, chegando num caso a ter alunos matriculados no 4º ano antes de dispor de uma autorização para funcionar e sem que os serviços ministeriais detectassem a anomalia⁷⁸⁰. Com a transformação dos planos de estudos dos Institutos Politécnicos e Escolas Superiores de Educação e o alargamento dos seus cursos para 4 anos, que passaram a licenciaturas, desapareceu a distinção nas estatísticas entre os dois tipos de Ensino Superior.

Quanto à Lei de Bases do Sistema Educativo acabaria, depois de diversos avanços e recuos, por ser aprovada como Lei nº46/86 de 14 de Outubro, só sendo retocada já em 1997, após um processo de apresentação e discussão de propostas de alteração em que se confrontariam as diferentes concepções sobre a natureza do sistema educativo, das mais estatizantes e preocupadas com o reforço do sector público e as interessadas numa maior liberalização e estímulo ao sector privado⁷⁸¹.

Durante os anos 90, o sistema educativo entraria numa fase “de cruzeiro”, com os investimentos públicos no sector educativo a atingirem um patamar bastante favorável em termos comparativos com o conjunto dos países da União Europeia ou da OCDE, sendo mais favorável em termos de valor *per capita* do que propriamente em percentagem do P.I.B.⁷⁸², mesmo se, se acordo com os dados então disponíveis, em 1993 essa percentagem era a

⁷⁸⁰ Cf. declarações do ministro Marçal Grilo em Dulce Neto (2002), *Difícil é sentá-los. A educação de Marçal Grilo*. Lisboa: Oficina do Livro, p. 192.

⁷⁸¹ *Lei de Bases do Sistema Educativo – Processo Legislativo* (1999). Lisboa: Assembleia da República.

⁷⁸² Joaquim Silva Pereira (2000), “Public expenditure on education in the EU in 1997” in *Statistics in focus – Population and Social Conditions*, Luxembourg: European Communities, nº 8.

segunda mais elevada da “Europa dos 15”, a seguir à Dinamarca, com um valor de 6,9% (em 1987 era de apenas 5,1%)⁷⁸³. O principal problema é que mais de 80% desses gastos acontecem com pessoal, por razões que adiante se compreenderão.

Durante os anos 90, o sistema educativo entraria numa espécie de rotineira “velocidade de cruzeiro” que só seria perturbada pela quebra na natalidade que, de forma progressiva, se faria sentir nos diversos níveis de ensino, assim como por disputas de carácter laboral relativamente à classe docente, cujos quadros iriam sucessivamente crescendo de uma forma parcialmente artificial, como “almofada social” para o crescente número de licenciados com formação específica na docência e que, sem outras saídas profissionais, passariam directamente das Universidades e Escolas Superiores para o desemprego, como começou a acontecer nos primeiros anos do século XXI, em virtude do desajustamento entre a estrutura da oferta educativa e as capacidades de absorção do mercado de trabalho qualificado.

O final do século e do milénio acabaria marcado pelo paradoxo de termos uma população com graus de instrução e qualificação académica baixos para os padrões europeus, segundo os quais nos passámos a medir, mas ao mesmo tempo com o início de um processo de acumulação de um desemprego qualificado de indivíduos que, tendo apostado no prolongamento da Educação, não conseguem obter retorno para esse investimento⁷⁸⁴. Ou seja, Portugal acabou por experimentar, com especial rapidez, uma situação que também afectou outras sociedades mais avançadas e que os britânicos designam como *sobre-educação* (*over-education*)⁷⁸⁵ e que não é mais do que o resultado óbvio do desencontro entre o percurso democratizador e expansionista do sistema educativo e uma insuficiente modernização da estrutura económica que, a acontecer, tenderia a oferecer cada vez mais hipóteses de emprego qualificado mas que, em contrapartida, continua preso num modelo de mão-de-obra barata e desqualificada.

Um último conjunto de indicadores que, à medida que o tempo passa, permanecem com uma evolução pouco satisfatória é o relacionado com o abandono e insucesso escolar que em Portugal se tornam, na viragem do milénio, motivo de debate público alargado⁷⁸⁶. Um quarto

⁷⁸³ Eurostat yearbook: *A statistical eye on Europe, Data 1987-1997* (1999). Luxembourg: European Commission/Eurostat, p. 262.

⁷⁸⁴ Para além do desemprego qualificado, há ainda a situação do emprego em categorias profissionais abaixo das que seriam de esperar atendendo à qualificação académica e que em meados dos anos 90 já atingia quase 50% dos indivíduos entre os 25 e os 34 anos; cf. *Os Números-Chave da Educação na União Europeia* (1997). Luxemburgo: Comissão Europeia, p. 11.

⁷⁸⁵ Arnaud Chevalier (2000), *Graduate Over-Education in the UK*. London: Centre for the Economics of Education.

⁷⁸⁶ O mesmo se passa no plano europeu, onde a luta contra o insucesso escolar ganha alguma prioridade no final dos anos 90 cf. *A luta contra o insucesso escolar: Um desafio para a construção europeia* (1995). Lisboa: Ministério da Educação/PEPT 2000.

de século depois da instauração da Democracia, na sociedade e nas escolas, e de afirmação da prioridade da luta contra as desigualdades, entre as quais se encontra a não obtenção de uma qualificação académica mínima, a sensação de falhanço, mesmo que parcial, instala-se e suscita múltiplas interrogações sobre a sua razão de ser, sobre a sua ligação com a exclusão social e, por essa via, com a impossibilidade de exercício de uma plena cidadania.

No final do século XX, o olhar de políticos, cientistas sociais e da opinião pública é reconduzido para o Ensino Primário, agora Ensino Básico, e para a necessidade de apostar nos fundamentos mais básicos da escolaridade, que não passam pela mera alfabetização para efeitos estatísticos, mas por uma adequada aquisição de um conjunto de competências essenciais para a futura aprendizagem e que, em larga medida, são essenciais para, ao tornarem a Escola e o Mundo mais compreensíveis, combater o futuro insucesso e mesmo o abandono escolar. Se o século XX começara sob os auspícios da necessidade de alargar – quantitativamente – a escolaridade elementar, vai acabar perante a necessidade de apostar no aprofundamento – qualitativo – dessa mesma escolaridade. Nas palavras de João Barroso, o século XX foi o século da Escola, mas também foi o da evolução do «mito da reforma à reforma de um mito»⁷⁸⁷.

Passando agora do que foi principalmente uma mera descrição para o plano da teorização e da sistematização da evolução verificada nestes último quartel do século XX, alguns autores caracterizam esta fase de reformas na área educacional como sendo de Democratização, Modernização e Neoliberalismo⁷⁸⁸, um pouco como se de três fases sucessivas se tratasse, embora com segmentos sobrepostos, predominando em cada período um deles. Esta caracterização não está muito distante da que é proposta por outro autor, e que considero ser a periodização que de forma mais fiel retrata a evolução verificada entre 1974 e 2000, que na sua análise das ideologias educativas que no último quartel do século XX condicionaram as políticas desenvolvidas, distingue quatro fases principais: a democratizante, a democrática, a modernizadora e a inclusiva, correspondentes a outras tantas definições de educação: a política, a jurídica, a económica e a organizacional⁷⁸⁹.

⁷⁸⁷ João Barroso (2001), "O Século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de um Mito" in Teresa Ambrósio *et alli* (2001) *O Século da Escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa, p. 63

⁷⁸⁸ Licínio Lima e Almerindo J. Afonso (2002), *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

⁷⁸⁹ José Alberto Correia (1999), "As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos" in Revista Portuguesa de Educação, vol. 12, nº 1, pp. 81-110. Ainda do mesmo autor, é ainda de interesse nesta matéria o artigo de 2001, "A Construção Científica do Político na Educação" in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 19-43.

A *ideologia democratizante* teria predominado entre 1974 e 1976 e corresponderia a um período de construção política da educação em que os “discursos educativos” se desenvolveram num contexto de crítica ao modelo escolar (pré-)existente e «sustentando o desenvolvimento de uma justiça educativa construída em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso à escola», defendendo ainda o potencial emancipatório de saberes escolares que deviam estar libertos de qualquer manipulação ideológica⁷⁹⁰. Só que, acrescentaria eu aqui, essa visão era ela própria uma manipulação ideológica da escola e uma falsa defesa do que é apresentado como sendo uma desejável neutralidade axiológica daqueles saberes.

A *ideologia democrática* assente numa definição jurídica da Educação decorreria de 1976 a inícios da década de 80 e corresponderia a um processo de estabilização ou “normalização”, em que se continuaria a sublinhar o contributo da Educação para a construção da Democracia, mas afastando-a da chamada «complexidade do social» e preferindo subordinar o particular ao geral com base numa codificação jurídica. Na prática, significava a definição de um quadro legislativo global, para aplicação universal, sem grande margem para mergulhos em experiências pedagógicas demasiado permeáveis aos contextos sociais e locais⁷⁹¹.

A *ideologia da modernização* e uma definição económica da Educação atravessaria a década de 80, privilegiando «as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho em detrimento das preocupações com o conteúdo democrático o currículo, a autonomia dos docentes ou as desigualdades de classe, raça ou género⁷⁹². Isto significava a subordinação da educação aos imperativos da modernização económica» e em grande parte resultaria da situação precedente de crise económica e ao referido recurso ao apoio de instituições internacionais para a modernização das estruturas educativas nacionais.

Por fim, na década de 90 tornar-se-ia dominante a *ideologia da inclusão* e uma definição organizacional da educação, em que seriam recuperados discursos críticos contra a acção excessivamente homogeneizadora do Estado e favoráveis a uma maior autonomia dos actores educativos (escolas, docentes), à definição de propostas e projectos pedagógicos alternativos aos propostos a nível central, assim como se retorna o discurso sobre a necessidade de combater no sistema educativo as desigualdades sociais e os fenómenos de exclusão social, em detrimento do anterior ênfase na utilidade económica. De algum modo verificou-se o retorno, com uma menor componente ideológica explícita, a algumas das concepções que,

⁷⁹⁰ Idem, *ibidem*, p. 86.

⁷⁹¹ *Ibidem*, pp. 87-89.

⁷⁹² *Ibid.*, pp. 90-94.

entre 1974 e 1976 não tinham conseguido impor-se e que agora, sob a bandeira da inclusão social (e também da multiculturalidade), voltavam a promover a particularização dos currículos de acordos com os contextos locais e sociais.

Outros autores preferem apresentar a evolução verificada nas últimas décadas como sendo uma transição «da crise da educação à “Educação” da crise»⁷⁹³. No caso desses um dos autores, Stephen Stoer, em artigo produzido em colaboração com Roger Dale e já citado, a sua leitura é a de que a evolução posterior a 1976 seria de «normalização» do sistema educativo com a desmobilização da sociedade civil que entre 1974 e 1976 tinha «renascido»⁷⁹⁴. Outra leitura desencantada do período que vai do 25 de Abril à Expo-98 é a de Maria Manuela Cruzeiro que escreve que durante estes 25 anos «gerimos mal um imenso capital simbólico fornecido pelo momento revolucionário, limitando-nos a valorizar a conquista da democracia e liberdade, que nos subtraiu ao isolamento e condenação dos povos»⁷⁹⁵; De qualquer modo, alguém menos exigente, consideraria que mesmo só essas já terão sido conquistas bem importantes.

Numa perspectiva pessoal, considero terem existido no pós-25 de Abril principalmente duas fases na forma como se foram definindo as políticas educativas, ao nível da fundamentação: a primeira, que corresponderá aos primeiros dez anos da Democracia, prolongando-se até aos alvares da preparação da Lei e Bases do Sistema Educativo de 1986, foi de carácter político, radicando na legitimidade da decisão política os fundamentos da acção política; a segunda, que se desenvolveu desde meados dos anos 80, procurou apresentar-se como de carácter científico, procurando legitimar aquela acção em critérios “científicos”, a partir de estudos que se pretendiam demonstrar a validade das opções assumidas. É verdade que nenhuma destas fases se pode considerar completamente “pura” e que, para além disso, ambas conviveram com relativa facilidade com soluções governativas de matriz ideológica bem diversa e com diferentes formas de conceber a relação entre a Educação e o desenvolvimento económico, mesmo quanto o economicismo e a lógica económica da Educação eram recusados no plano discursivo.

Aquilo que é designado como “construção política” da Educação⁷⁹⁶ ou das políticas educativas é uma constante em Portugal no século XX, estando muito próximo do processo que já identificámos para o século XIX como “construção retórica da Educação, só que a partir dos anos 80 vai procurar cobrir-se ou justificar as suas opções com uma camada de

⁷⁹³ Stephen Stoer *et alli*, coord. (2001), cf. subtítulo da obra.

⁷⁹⁴ Stoer e Dale (1987), pp. 412-415.

⁷⁹⁵ Cruzeiro (1999), p. 63.

⁷⁹⁶ Sobre este conceito, Bruce Fuller e Richard Rubinson (1992), *The Political Construction of Education: The State, School Expansion and Economic Change*. New York: Praeger Publishers.

legitimidade científica, obtida a partir dos resultados de uma Investigação Educacional que o próprio Estado alimenta de forma crescente.

É um processo de certo modo circular, pois o Estado promove a investigação na área educacional como forma de, melhor conhecendo o funcionamento do sistema que ele próprio faz funcionar, poder agir sobre no sentido de suprir as suas insuficiências, eliminar os seus mecanismos geradores de injustiça ou de qualquer tipo de discriminação e promover melhores políticas. Sendo que, conforme a mudança dos actores políticos, cada nova inflexão na política educativa, encontra sempre a necessária e indispensável fundamentação à disposição, o que não deixa de ser estranho, para não ir mais além na apreciação da flexibilidade e plasticidade de muitos estudos e/ou de muitas das interpretações e aplicações que deles se podem extrair.

Ao aproximar-se o limiar simbólico do ano 2000 e da transição do milénio a produção de estudos sobre a realidade educativa portuguesa multiplicar-se-ia e desdobrar-se-ia, dentro e fora dos círculos académicos, assim como no âmbito do próprio Ministério da Educação ou com o seu mais ou menos directo patrocínio. Olha-se para trás para tentar perceber onde se falhou e olha-se para diante para se perceber onde chegar e como lá chegar. Mas o ambiente geral é de percepção de uma crise de confiança na instituição escolar, restando a dúvida se essa é uma crise passageira ou se veio para ficar.

«... pode-se perguntar se estamos perante uma crise de crescimento, cuja superação residiria - mediante uma diferenciação, especialização e qualificação às quais me parece que, em Portugal, se tem fugido por motivos de espúrio populismo - na passagem da massificação à democratização? Ou estaremos, de facto, como pretendem alguns, perante a agonia irreversível de um modelo de escola culturalmente etnocêntrica, socialmente assimétrica e demasiado baseada no apoio familiar? Seja como for, é lícito perguntar ainda se a escola terá capacidade de mudar de forma tão radical, que lhe permita cumprir de novo - ou melhor, cumprir finalmente - o seu mito fundador de instituição básica da socialização para a cidadania democrática?»⁷⁹⁷

Em 1992 o Conselho Nacional de Educação organizaria um Seminário em que se discutiria *A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000* no qual, entre outras personalidades que se encontrariam de forma recorrente nestas iniciativas, Teresa Ambrósio se interrogava sobre as frustrações que então já se manifestavam quanto ao desempenho do sistema educativo:

⁷⁹⁷ Manuel Villaverde Cabral (2002), "Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal" in *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (2002), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 66.

«São vários os sectores da população que pedem muito ao sistema educativo e, portanto, são várias as frustrações que se manifestam em relação a ele. (...) Direi que o sistema educativo é aquele em que toda a gente coloca as suas aspirações, os seus desejos de salvação e, conseqüentemente, é também o “bode expiatório” de todos estes grupos sociais que o procuram.»⁷⁹⁸

Mas entre as análises, os relatórios e os variados estudos produzidos no dealbar no século XX, avultam os quatro tomos de um exaustivo «estudo de reflexão prospectiva» coordenado pelo ex-Ministro da Educação Roberto Carneiro que, de forma pouco animadora, daria ao seu texto de apresentação da obra o título de “2020 – 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo”⁷⁹⁹. Convenhamos que chegar ao limiar do século XXI e chegar-se à conclusão que ainda faltam 20 anos para recuperar o que ficou por fazer nos dois séculos anteriores, em especial vindo de um antigo responsável político da área é particularmente desanimador e transmite e confirma a sensação do eterno recomeço em que a Educação pareceu estar sempre mergulhada no Portugal Contemporâneo, mesmo se tudo surge a par de visões algo futuristas como as da «cidade da aprendizagem» e de «urbanismo escolar»⁸⁰⁰.

Como em outras épocas, muito do material acumulado será utilizado selectivamente, com apropriações políticas de alguns argumentos, conforme as épocas e as respectivas “dinâmicas” ou “configurações”, para utilizar expressões sempre presentes neste tipo de estudos e tão típicas de um modo de formular as questões que deu origem à expressão, aparentemente cunhada por Marçal Grilo, do *eduquês*.

Um aspecto que continua por resolver, fundamentalmente com base em preconceitos ideológicos, é a da relação entre o sistema educativo e o sistema económico, sendo necessário «desocultar a força de um encadeado ideológico»⁸⁰¹ que na segunda metade do século XX marcou e contaminou a relação entre Educação e Economia. Perante o renovado vigor das teorias do Capital Humano⁸⁰², deve a Educação subordinar-se aos interesses da Economia ou

⁷⁹⁸ Depoimento transcrito em CNE (1995), *A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 128.

⁷⁹⁹ Roberto Carneiro (2000), “2020 – 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo” in Roberto Carneiro *et alli* (2000), *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação/DAPP, tomo I, p. 26. Também disponível online em <http://www.giase.min-edu.pt/content02.asp?auxID=avalpros-01>

⁸⁰⁰ Jorge Gaspar, Natércio Afonso e Teresa Alves (2000) “Desenvolvimento Sustentável: As Pessoas, O Espaço, o Ambiente” in *O Futuro da Educação*, tomo II, tema 3.

⁸⁰¹ Expressão usada em Joaquim Azevedo (2000), *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Edições Asa, p. 65.

⁸⁰² A literatura sobre este tema, que perdera alguma relevância a partir de final dos 60, regressaria em força a partir dos anos 80 e 90, em especial com o apoio do Banco Mundial e da OCDE a diversos projectos de investigação. Entre outros veja-se o estudo de 1985, várias vezes reimpresso ou reeditado, de George Psacharopoulos e Maureen Woodhall (1991), *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. New York: Oxford University Press/World Bank. Ver ainda, entre muitos outros estudos posteriores, George

deve funcionar de forma autónoma, de acordo com uma lógica própria? Em caso afirmativo, e perante a rapidez da evolução tecnológica e dos efeitos da globalização nas economias nacionais, como é possível configurar um sistema educativo minimamente estável às necessidades constantes de readaptação às condições envolventes? Em caso negativo, como resolver os problemas sociais decorrentes da formação de um crescente número de licenciados sem perspectivas de um mercado de trabalho ajustado às suas aspirações?

A resposta a este dilema tem oscilado entre a admissão da necessidade de investir na Educação de forma a existir um retorno positivo, a nível individual e colectivo, desse investimento e uma visão que considera redutora essa submissão da Educação à Economia, por condicionar a liberdade de escolha e as opções colocadas ao dispor dos indivíduos.

Para finalizar, poderão ter reparado que da descrição e caracterização que se fez dos discursos e do sistema educativo no último quartel do século XX que esteve ausente qualquer tipo de referência à educação feminina, o que tem a sua explicação. A partir dos anos 70, em especial com a unificação do Ensino Secundário, deixou de haver qualquer vestígio de compartimentação anterior entre os percursos educativos de rapazes e raparigas.

Para além disso, e esse será um tema abordado já em seguida, o debate sobre as desigualdades de tratamento com base no género que se manteve especialmente intenso em várias áreas da Ciências Sociais e em particular no âmbito das Ciências da Educação em outras paragens, com destaque para o mundo anglo-saxónico (Grã-Bretanha, Estados Unidos mas também a Austrália), entre nós manteve-se pouco visível e/ou circunscrito a círculos bastante limitados, quer académicos, quer políticos. A razão é simples: em Portugal, desde meados do século XX, a progressão da escolaridade feminina foi das mais rápidas a nível internacional e das que, nas últimas décadas do século XX, conduziu a uma mais completa feminização da Educação, nos seus múltiplos aspectos, com raríssimas excepções, desde a base (escolaridade elementar e níveis de alfabetização) ao topo (estrutura político-administrativa) da pirâmide.

Psacharopoulos e Harry Anthony Patrinos (2002), *Returns to Investment in Education: A Further Update*. Washington: Policy Research Working Paper nº 2881. Sobre o mesmo tema Sébastien Dessus (2001), *Human Capital and Growth: the Recovered Role of Educational Systems*. Jerusalem: The World Bank, Policy Research Working Paper nº 2632 (este e muitos outros materiais encontram-se disponíveis *online* a partir do site do World Bank, em <http://www.worldbank.org>). DE interesse também os contributos de Richard Rubinson, Bruce Fuller, Aaron Benavot e Walter McMahon na 2ª parte da obra de Fuller e Rubinson (1992), pp. 101ss. Para uma perspectiva crítica desta teorias, Lant Pritchett (1996), *Where Has All the Education Gone*. Washington: The World Bank, Policy Research Working Paper nº 1581; Alison Wolf (2002), *Does Education Matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin Books. Entre nós, temos alguns exemplos deste tipo de literatura como, entre outros, o de Mesquita (2000) e, mesmo sem ser com base na realidade nacional, de Maria Adelaide Duarte e Marta Cristina Simões (2001), *Human Capital, Investment through Education and Economic Growth*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Estudos do Grupo de Estudos Monetários e Financeiros, nº 2, (disponível em http://gemf.fe.uc.pt/workingpapers/pdf/2001/gemf01_02.pdf).

2. – A COMPLETA FEMINIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

« (...) já em 1986 as mulheres portuguesas eram maioritárias na universidade, tornando Portugal um dos primeiros países da União Europeia a superar a tradicional hegemonia masculina no ensino superior.

Com efeito, há um quarto de século, os homens eram maioritários no ensino superior em todos os países da União. A inversão de posições deu-se primeiro em França, na Suécia e em Portugal, e só em 1990 ocorreu na Dinamarca, em Espanha e na Finlândia. Nos restantes países, essa maioria ainda prevalece.»⁸⁰³

A constatação de evidências como as acima descritas nem sempre é algo pacífico em alguns sectores da chamada “comunidade científica” ou em alguns sectores académicos mais ligados a algumas concepções algo estáticas sobre a situação das mulheres em Portugal. Um pouco como nos anos 70 se construíram teorizações acerca da escola salazarista sobre bases meramente ideológicas, descurando ou afastando mesmo os dados concretos, também a partir de finais dos anos 80 se verificou a permanência de um discurso apresentado como feminista que insistiu em continuar a sublinhar a existência de mecanismos discriminatórios no sistema educativo tendentes a minorizar o desempenho feminino e a orientar as alunas para áreas consideradas de menor prestígio académico ou de futuro menor valor no mercado de trabalho. As razões para a permanência desse tipo de atitude e discurso, por via de regra muito sustentado em análises qualitativas e meramente discursivas, recorrendo apenas à quantificação quando conveniente, são várias e compreensíveis. Antes de mais, todo o substrato ideológico de um feminismo que, desta forma e na área da Educação, depois de não ter existido durante a ditadura, quase ficaria sem tempo para existir em democracia, como se o seu encontro com a História falhasse por completo. Em seguida, o peso de experiências pessoais de discriminação, ou como tal interpretadas, que tendem a enviesar irremediavelmente o olhar do(a) mais preparado(a) cientista social, estimulando-lhe selectivamente a sensibilidade para uns aspectos da realidade social em relação a outros. Por fim, e esta é uma concessão a um certo cinismo, o facto de a adesão a determinados pressupostos e correntes de opinião internacionais se traduzir na possibilidade de integrar ou promover projectos de investigação mais ou menos generosamente financiados por fundos nacionais ou, preferencialmente, internacionais com origem na CEE/União Europeia, na OCDE ou na UNESCO⁸⁰⁴.

⁸⁰³ Fernando L. Machado e António F. Costa (1998), “Processos de uma Modernidade Inacabada” in Viegas e Costa (1998) p. 26.

⁸⁰⁴ Verificar a lista de alguns projectos internacionais e nacionais em Teresa Pinto (2000), “Igualdade na Educação: Contribuição para um balanço da situação portuguesa no contexto europeu” in *ex-aequo*, nº 2-3, pp. 155-163.

A nível internacional todo este período foi marcado por uma multiplicidade de iniciativas em torno da Educação Feminina que podemos tentar sistematizar em três ou quatro grandes grupos, partindo das mais globais para as de âmbito mais particular:

Em primeiro lugar, verificou-se um forte movimento da comunidade internacional visando a promoção da igualdade de oportunidades e o *empowerment* feminino principalmente nos países do Terceiro Mundo, onde permanecem fortemente arraigadas práticas discriminatórias contra a escolarização feminina e onde a população feminina continua a (sobre)viver em condições de evidente fragilidade, subalternização e mesmo repressão, da América Latina à Ásia⁸⁰⁵.

Uma outra linha de pesquisa e propostas de acção desenvolveu-se em torno da questão dos mecanismos geradores das profundas desigualdade socio-económicas, mesmo nas nações mais desenvolvidas do planeta, atingem os grupos mais vulneráveis, com base na origem social, na etnia e no sexo/género. Os estudos em torno deste tema demonstraram como as mulheres, em especial as de minorias étnicas, tendem a ser discriminadas no mercado de trabalho, a receberem salários comparativamente mais baixos do que os de homens em funções semelhantes e a não verem os seus direitos garantidos em termos de protecção social em situações de gravidez e maternidade⁸⁰⁶.

De uma forma mais particular, em alguns países que tinham experimentado uma escolarização feminina bastante precoce, vai verificar-se um fenómeno curioso que é o facto de, atingido um determinado patamar, a progressão das mulheres no sistema educativo ficar bloqueada, não se traduzindo numa evolução favorável, nas últimas décadas do século XX, de indicadores como a presença feminina no corpo docente das Universidades, nos órgãos de gestão escolar ou na própria estrutura político-administrativa dos organismos responsáveis pelo planeamento e/ou execução das políticas educativas. Isto tornou-se especialmente sensível, por exemplo, na Grã-Bretanha ou nos Estados Unidos da América, sociedades onde a uma progressão inicial comparativamente rápida da alfabetização feminina correspondeu uma posterior estagnação dos indicadores em outros níveis de ensino ou uma não transição

⁸⁰⁵ Já na parte inicial desta tese se identificaram alguns desses estudos como é o caso de OCDE (1986); UNICEF (1992); UNESCO (1994), Medel-Anonuevo (1995); National Center for Education Statistics (1995); World Education Forum (2001) e UNESCO (2002). A lista poderia ser bastante mais alongada, mas fiquemo-nos por um dos mais recentes relatórios mundiais do projecto “Educação para Todos”. Cf. UNESCO (2003), *Genre et Éducation pour tous: Le Pari de l'Égalité*. Paris: Éditions Unesco.

⁸⁰⁶ Entre diversos outros exemplos, eis apenas alguns do final do século XX já atrás referenciados: Deon Filmer (1999); Dollar e Gatti (1999) e Gillborn e Mirza (2000). Sobre as atitudes sociais femininas perante diversos assuntos, como a Educação, Lindsey Ravis *et alli* (2000), *Women's Social Attitudes: 1983 to 1998: A report prepared for the Women's Unit, Cabinet Office*. London: National Centre for Social Research/The Women's Unit.

favorável para a conquista de posições de topo na Academia ou em áreas como a gestão educacional, o que motivou diversas pesquisas e teorizações sobre a permanência de mecanismos discriminatórios em relação às mulheres na Educação⁸⁰⁷.

Finalmente, uma última tendência, não centrada principalmente na população feminina mas apresentando-a como um dos grupos sociais mais prejudicados pelo fenómeno, tem-se organizado em torno das consequências socio-económicas negativas da globalização económica em muitos pontos do mundo e em determinados grupos sociais mais vulneráveis, assim como em relação às transformações que implica em matéria de adaptação dos sistemas educativos aos novos tempos⁸⁰⁸.

Todo este movimento no sentido de consciencializar a comunidade internacional para situação de vulnerabilidade da população feminina em vastas regiões do mundo teve um momento-chave na realização da Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres em Pequim em 1995, na qual se sistematizaram as conclusões e linhas de acção a promover:

«Aí se analisam as diferentes formas de discriminação das jovens e das mulheres, especialmente nas áreas da educação e formação, e se apontam à comunidade internacional vários objectivos fundamentais: garantir a liberdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente.

⁸⁰⁷ Para além de diversas outras obras que já foram sendo identificadas ao longo da tese, destaque para alguns artigos sobre a questão do bloqueio feminino ao nível do Ensino Superior, especialmente quanto à docência e à investigação científica: Susanne Grimm (1994), "The Promotion of Women at Institutions of Higher Education in Western Europe" in *International Sociology*, vol. 9, nº 1, pp-113-125; Lalange Brown (1999), "Beyond the Degree: Men and Women at the Decision-Making Level in British Higher Education" in *Gender and Education*, vol. 11, nº 1, pp. 5-25; Elizabeth J. Allan (2003), "Constructing Women's Status: Policy Discourses of University Women's Commission Reports" in *Harvard Educational Review*, vol. 73, nº 1, pp 44-72. Para uma visão sinóptica da situação na União Europeia: Ibrahim Laafia e Anna Larsson (2001), "Women in public research and higher education in Europe" in *Statistics in focus – Science and Technology*, nº 7. Sobre a presença feminina na gestão escolar: Jenny Ozga, ed. (1992), *Women in Educational Management*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press; Maggie Wilson, ed. (1997), *Women in Educational Management: A European Perspective*. London: Paul Chapman Publishing, ou ainda o número especial da *Educational Administration Quarterly - Women in the Superintendency*, vol. 36, nº1, Fevereiro de 2000

⁸⁰⁸ De novo, meros exemplos retirados de uma vasta literatura sobre o tema: Noel F. MC Ginn (1996), "Education, Democratization, and Globalization: A Challenge for Comparative Education" in *Comparative Education Review*, vol. 40, nº 4, pp. 341-357; Dani Rodrik (1997), *Has Globalization Gone too Far?*. Washington: Institute for International Economics; Roger Dale (2001), "Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação?»" in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 16, pp. 133-169; Peter H. Lindert e Jeffrey G. Williamson (2001), *Does Globalization Make the World More Unequal*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper nº 8228 (disponível online, mediante pagamento, em <http://www.nber.org/papers/w8228>); François Orivel (2002), "Excluding the Poor: globalisation and educational systems" in *European Educational Research Journal*, vol. 1, nº 2, pp. 342-359; Joseph Stieglitz (2002), *Globalization and its discontents*. London: Penguin Books. Sobre as incidências do processo na população activa feminina, Valentine M. Moghadam (1999), "Gender and Globalization: Female Labor and Women's Mobilization" in *Journal of World-Systems Research* vol. V, nº 2, pp. 367-388 (publicação disponível online em <http://csf.colorado.edu/jwsr>).

(...) A educação das mulheres e das jovens é deste ponto de vista um dos melhores investimentos para o futuro. (...) O mundo em que vivemos, dominado quase exclusivamente pelos homens, tem muito a aprender e a esperar da emancipação feminina»⁸⁰⁹

Em Portugal, a influência de todas estas tendências internacionais explica um pouco a forma como em muitas outras áreas e nichos académicos e/ou de investigação, permaneceram arraigadas teses e crenças que a realidade nacional, pelo menos na área da Educação, já ultrapassou há muito. Parece existir um certo interesse em não destacar demasiado as conquistas alcançadas, para antes se sublinharem os insucessos ou insuficiências que permanecem. Esta estratégia tem sido facilitada através da predominância em muitos estudos de uma metodologia que passa por basear mais as análises nos elementos discursivos de um dado período do que nos indicadores disponíveis, o que é muito visível em diversas abordagens⁸¹⁰. Assim como nem sempre usaram da forma mais rigorosa a perspectiva crítica tal como Jenny Ozga a defende para o desenvolvimento da investigação na área das políticas educativas e destinada a influir na definição destas, acabando por vezes numa simplificação que é exactamente o que se devia pretender combater:

«Este tipo de investigação pode ser feito em instituições, em salas de aula, nos departamentos regionais de educação ou nos departamentos governamentais. Tais investigações podem funcionar como uma crítica ou um comentário a conclusões de investigações oficiais e servir de base Àqueles que têm capacidade de intervir ou implementar directivas políticas (...). Acredito que um maior compromisso com investigação de cariz político em educação ajudará a diminuir o mau uso ou uma simplificação da investigação por quem elabora as leis, pois menosprezam ou ignoram as investigações que não sustentam as suas opções políticas, ao mesmo tempo que afirmam elaborar leis baseadas nas informações obtidas.»⁸¹¹

Claro que, como é habitual nestas situações, quem surge a tentar demonstrar que o copo, não estando cheio, já está bem mais perto disso do que de estar vazio, nem sempre é bem recebido e corre o risco de ser qualificado como revisionista ou mesmo reaccionário. Isto explica-se um pouco pelo já referido desencontro de algum feminismo português com a História e pelo facto de toda a chamada segunda vaga, nas suas diversas variantes (da liberal à marxista) do feminismo internacional ter passado ao lado da sociedade portuguesa durante os anos 60 e só

⁸⁰⁹ Jacques Delors *et alli* (1998), *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa/UNESCO, pp. 170-171.

⁸¹⁰ Por exemplo Luísa Saavedra (2001), "Discursos da igualdade/omissão: análise da legislação sobre a igualdade entre os sexos na educação" in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 1, pp. 263-285; ou Helena Costa Araújo e Fernanda Henriques (2000), "Política para a Igualdade entre os Sexos em Educação em Portugal: Uma aparência de realidade" in *ex-aequo*, nº 2-3, pp. 141-151.

⁸¹¹ Jenny Ozga (2000), *Investigação sobre Políticas Educativas: Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora, p. 21.

depois do 25 de Abril de 1974 ter podido surgir. Após um interregno quase completo de algumas décadas, que corresponde em termos gerais ao regime salazarista (meados dos anos 30-finais dos anos 60), o discurso feminista ressurgiria em Portugal apenas perto de meados da década de 70. Primeiro de forma pouco articulada, resultando de iniciativas individuais ou de pequenos grupos de activistas, ainda durante os anos do chamado “marcelismo”, e depois de forma generosa mas novamente pouco consistente devido à atomização em inúmeras organizações, nos anos que se seguem à revolução de Abril, surgiria aquilo que alguns autores chamam um “feminismo de segunda vaga”. Este(s) “novo(s)” feminismo(s), para além da grande intervalo de tempo que os separa, distingue(m)-se do “feminismo de primeira vaga” do início de Novecentos pelas prioridades das suas reivindicações e pelas estratégias de acção. A caracterização da natureza destes movimentos feministas e a análise das principais linhas que os orientaram já foram objecto de uma análise bastante rigorosa que destacou exactamente a transformação que sofreu a questão da Educação enquanto tema do discurso feminista português⁸¹². Por isso, a constatação de que existe uma relativa discrepância entre a realidade observável e mensurável e as prioridades discursivas e mesmo na área da investigação desenvolvida, não é original, nem particularmente nova, e nem sequer pretende transmitir uma qualquer carga valorativa, apenas procurando explicar um pouco o desajustamento entre discurso e realidade, algo que nem é novo em Portugal na área da Educação. O que não significa que algumas das questões levantadas por algumas investigações que associam a Educação e a problemática do género não tenham a sua pertinência, só que nem sempre se focaram no campo em que seria mais prioritário identificar e desmontar os mecanismos discriminatórios existentes, nomeadamente na transição para a vida activa, questão que fica já algo fora do âmbito do presente estudo.

Mas retomando o fio à meada, temos que em meados dos anos 70, e substituindo a luta pelo acesso ao ensino, o feminismo português elegeu como preferencial ou prioritária na área da Educação a luta contra o papel da Escola na reprodução dos estereótipos sexuais dominantes numa sociedade tida como patriarcal e discriminatória para com o papel das mulheres na vida pública e privada, desde a família ao mercado de trabalho. Foi assim que na segunda metade dos anos 70 predominou a investigação sobre a transmissão e reprodução de estereótipos sexuais (que se foram cada vez mais designando como de *género*, por causa da multiplicação das sexualidades), tanto nos manuais escolares como nas práticas educativas na família e na

⁸¹² Magalhães (1998).

Escola, no sentido de fazer realçar as representações femininas em papéis tidos como tradicionais e arquetípicos da natureza feminina.

«As análises dos manuais escolares confirmam a crítica das feministas portuguesas a um currículo masculinizado, nas décadas de 70 e 80: a imagem transmitida sobre as mulheres resumia-se, praticamente, à sua função materno-doméstica. Para além do espaço privado. Pareciam estar ausentes da construção activa do social. Era-lhes concedido o acesso aos espaços públicos, à escola, mas aprendiam que o seu lugar era de segunda ordem.»⁸¹³

A Escola, mediante os processos de trabalho e os materiais utilizados, seria um espaço em que se procederia a uma reprodução dos papéis sexuais tradicionais na sociedade, exactamente aqueles que uma sociedade democrática e igualitária deveria eliminar, mostrando imagens com figuras femininas em tarefas domésticas, incluindo textos em que as mulheres surgem em posições de subalternidade ou, nas próprias aulas, reproduzindo práticas que diferenciariam negativamente e subalternizariam as raparigas. Esta foi uma linha de investigação que se manteve activa até final do século⁸¹⁴. E manteve-se sem uma especial evolução nas conclusões alcançadas, dando a sensação de tudo permanecer algo imutável:

«... concluímos que o Sistema Educativo embora manifeste nos seus princípios uma preocupação no sentido que a Escola, na sua acção educativa, possibilite aos rapazes e raparigas libertarem-se do determinismo social, continua, na concretude do seu processo de ensino-aprendizagem, a construir a identidade do género através da sistematização de estereótipos veiculados quer pelo currículo quer pelas interacções quotidianas que se realizam no seu espaço.

Através do nosso estudo prático concluímos que os manuais escolares têm uma contribuição enorme na transmissão das tradicionais representações sociais de homem e de mulher, na medida em que fazem uma sistematização contínua de estereótipos sexuais, quer através dos conteúdos dos textos que das ilustrações.»⁸¹⁵

A parte mais complicada foi quando se tentaram demonstrar os mecanismos de tratamento diferenciado dispensado às alunas nas aulas por parte dos docentes, quando, por exemplo, no Ensino Primário existiu uma separação de sexos até 1974 e depois dessa data se verifica que

⁸¹³ Idem, *ibidem*, p. 148.

⁸¹⁴ Muitos destes trabalhos encontram-se na colecção “Mudar as Atitudes” da Comissão da Condição Feminina-Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres como Isabel Romão e Fernando Baginha (1979), *Feminino-Masculino, Factos e Imagens*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina; Isabel Romão (1983), *Actividades para uma Educação não-sexista – sugestões para o ensino pré-primário*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina; Isabel Romão (1989), *Distorções Sexistas nos Materiais Pedagógicos – como identificá-las e como evitá-las*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina; João Paulo da Fonseca (1994), *Representações Femininas nos Manuais Escolares de Aprendizagem da Leitura do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CIDM; Fernanda Henriques e Teresa Joaquim (1995), *O Papel dos Materiais Pedagógicos no Desenvolvimento de uma Educação para a Igualdade entre os Sexos*. Lisboa: CIDM; Maria de Jesus Agapito Martelo (1999), *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: CIDM.

⁸¹⁵ Martelo (1999), p. 110.

os resultados comparados do rendimento escolar entre os sexos são consistentemente favoráveis às alunas. É sintomático que numa revisão dos dados disponíveis sobre os níveis de democratização do ensino português realizada na abertura dos anos 80, a questão da desigualdade com base no sexo/género, fosse perfeitamente ignorada⁸¹⁶. A saída para o paradoxo foi relativamente óbvia, de acordo com este tipo de lógica circular: as alunas têm melhor desempenho escolar porque a Escola promove os comportamentos conformistas e as raparigas são mais facilmente conformáveis às rotinas e disciplina escolar. E se a feminização do ensino aconteceu, provavelmente é porque isso não é um fenómeno especialmente vantajoso para elas, antes podendo revelar uma situação inversa:

«Esta feminização do ensino superior no nosso País parece, no entanto, estar relacionada paradoxalmente com um factor de discriminação ao nível do mercado de emprego. Com efeito, estas altas taxas de feminização podem resultar de uma prática discriminatória por parte das empresas, através da qual se favorece o recrutamento de jovens do sexo masculino. Quer isto dizer, que o prosseguimento dos estudos por parte das raparigas, pode estar a ocorrer por força de uma maior dificuldade que estas encontram ao pretenderem entrar no mercado de trabalho para iniciarem uma actividade profissional.»⁸¹⁷

A clivagem ideológica entre as diversas tendências sensíveis entre as feministas portuguesas impediu, contudo, uma intervenção na área da Educação equiparável na mobilização e nos resultados ao que se passou entre 1978 e 1984 com a campanha “pelos direitos reprodutivos” ou, de forma mais clara, pelo direito à interrupção voluntária da gravidez. Alguma indefinição ou as contradições quanto à prioridade da “luta pela igualdade” ou pelo “direito à diferença” também dificultou uma definição mais clara dos contornos do discurso feminista português neste período e uma explicitação mais evidente das suas aspirações.

A partir da segunda metade dos anos 80 a ênfase foi colocado na questão da Pedagogia da Igualdade⁸¹⁸, enquanto nos anos 90 se deu a recuperação de um tema, que então estava aparentemente inerte e resolvido, como o da Coeducação, no âmbito de projectos apoiados com fundos europeus e integrados nos Programas de Acção a Médio Prazo para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens.

⁸¹⁶ Teresa Ambrósio (1981), “Democratização do Ensino” in Silva e Tamen 81981), pp. 575-601.

⁸¹⁷ Eduardo Marçal Grilo (1995), “A Igualdade de Oportunidades no Sistema Educativo” in *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade* (1995). Lisboa: CIDM, p. 73.

⁸¹⁸ Cf. *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade* (1995); Luísa Ferreira da Silva *et alli* (1995), *Rosa Cor de Azul: Projecto «Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade»*. Lisboa: CIDM.

«O delineamento do projecto resultou da constatação da persistência, em países como Portugal, Espanha, Itália e França, de um nítido desfasamento entre o princípio teórico da igualdade de oportunidades, consignado nas leis fundamentais dos sistemas educativos e a sua prática.»⁸¹⁹

Quanto à pedagogia da Igualdade, ela apresentou-se como uma exigência perante o facto da identidade de género ser uma construção social e por isso ser algo passível de ser questionada, apenas ficando alguma indefinição conceptual quanto ao facto de esse questionamento defender a eliminação de um tratamento diferenciado, no sentido de eliminar a construção social de qualquer diferença, ou de defender um tratamento diferenciado como consequência lógica de se assumir que a realidade humana não é naturalmente uniforme:

«Uma pedagogia da igualdade entre os sexos, é uma pedagogia que tem em conta que a realidade humana não é uma mas é dupla, feita de dois entes semelhantes e diferentes, ao mesmo tempo que também tem em conta que o entendimento que o senso comum – e portanto, também, as práticas quotidianas da escola – faz dessa entidade feita de dois seres diferentes é um entendimento cultural e socialmente construído e, como tal, deve ser questionado pela escola de uma sociedade em mudança.»⁸²⁰

O que fica muitas vezes por definir neste tipo de discursos o que se entende por “igualdade”, pois não se percebe se o objectivo é *eliminar todas as diferenças* entre os sexos, uniformizando as opções de vida dos indivíduos, o que em última instância é uma aspiração totalitária, se é alcançar uma *paridade* de posições em todos os níveis e áreas do sistema educativo, se é promover a *equidade* no tratamento dispensado a todos os indivíduos dos dois sexos e depois deixá-los fazer as suas opções, se é tudo isto ao mesmo tempo ou em combinações diversas⁸²¹. Porque parece existir muitas vezes uma prejudicial confusão entre a Igualdade de *Oportunidades* e a Igualdade dos *Resultados*, pois a primeira institui as condições essenciais para a liberdade individual, enquanto a segunda só é possível mediante

⁸¹⁹ *Coeducação: do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática* (1999). Lisboa: CIDM, p. 9. Ver ainda *Coeducar para uma Sociedade Inclusiva – Actas do Seminário internacional* (2000). Lisboa: CIDM.

⁸²⁰ Silva et alli (1995), p. 9.

⁸²¹ No início deste trabalho já se adiantaram algumas leituras sobre esta problemática, que aqui se recordam, como Meehan e Sevenhuijsen (1991), Whitley (1995), Murphy e Gipps (1996), Amar (1999), Armstrong (2002). Aproveita-se para um aprofundamento das questões relativas aos conceitos de igualdade, paridade e equidade, assim como à sua exequibilidade e relação com a *liberdade*, sugerindo-se outras leituras como Janet Saltzman (1992), *Equidad y género. Uma teoria integrada de estabilidad y cambio*. Valencia: Ediciones Cátedra/Universitat de Valencia; Patrícia Cain (1993), “Feminism and the Limits of Equality” in D. Kelly Weisberg, ed. (1993), *Feminist Legal Theory – Foundations*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 237-247; Harry Frankfurt (1997), “Equality and Respect” in *Social Research*, vol. 64, nº 1, pp. 3-15; Katharina Inhetveen (1999), “Can Gender Equality Be Institutionalized – The Role of Launching Values in Institutional Innovation” in *International Sociology*, vol. 14, nº 4, pp. 403-422; Thomas R. Machan, ed. (2002), *Liberty and Equality*. Stanford: Hoover Institution Press. Sobre as práticas concretas, Unesco (2002), *The challenge of achieving gender parity in basic education, a statistical review, 1990-1998*. Paris: UNESCO.

mecanismos coercivos e artificiais de coerção dos comportamentos individuais, embora exista quem defenda a necessidade de instituir essa mesma igualdade de resultados, pois só ela acautelaria verdadeiramente os direitos individuais⁸²².

Apesar de tudo, em diversas áreas das Ciências Sociais, as pesquisas foram avançando de forma menos comprometida com uma agenda exterior à lógica da investigação e as constatações sobre a situação da mulher na sociedade portuguesa que, apesar da permanência de situações de discriminação, pelo menos no caso da Educação e da qualificação profissional e académica apresentou uma evolução muito positiva nas últimas décadas do século XX.

«Tanto pelos números absolutos e relativos envolvidos, como pela diversificação dos sectores e subsectores a que acedem, como ainda pelos papéis de crescente destaque que aí assumem, a entrada em larga escala das mulheres na vida profissional representa, com efeito, uma mudança de fundo na sociedade portuguesa. Ela desenvolve-se, de resto, em associação estreita com outros processos de mudança social, seja, como foi dito, no campo da escolarização, seja ao nível do estatuto das mulheres, das relações familiares e dos estilos de vida.»⁸²³

Por enquanto, fiquemos pela demonstração desses avanços no campo da escolarização no último quartel do século XX, durante o qual se completou o ciclo de feminização das matrículas em todos os níveis de ensino, assim como na docência só ficou por completar esse processo nas Universidades.

2.1. – A Educação Como Domínio Feminino

«Porque o facto está lá: as raparigas levam a melhor hoje sobre os rapazes nos quatro andares do edifício escolar. Na escola primária são as mais numerosas a atravessá-la ao longo do tempo. No colégio, de onde elas se fazem expulsar menos para a aprendizagem ou o ensino profissional curto; no liceu onde, já mais numerosas, elas obtêm resultados ligeiramente melhores que os rapazes nos diplomas; no ensino superior, enfim, por uma taxa de acesso mais elevada.»⁸²⁴

A área da Educação foi uma daquelas em que, nas últimas décadas, o ressurgido discurso feminista português mais se fez sentir, procurando demonstrar a existência de mecanismos discriminatórios com base no sexo/género, desde as práticas desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem até à forma como se considera que as raparigas são encaminhadas para

⁸²² Caso das posições de Eliane Vogel-Polsky, sumariadas no excelente estudo sobre toda esta problemática de Vera Lúcia Carapeto Raposo (2004), *O poder de Eva. O princípio da igualdade no âmbito dos direitos políticos: problemas suscitados pela discriminação positiva*. Coimbra: Almedina, p. 259.

⁸²³ Machado e Costa (1998), p. 28.

⁸²⁴ Christian Baudelot e Roger Establet (1992), *Allez les filles!* Paris: Éditions du Seuil, p. 11.

áreas académicas de menor prestígio social ou potencial remuneratório, não esquecendo ainda as questões do chamado currículo oculto, através do qual serão inculcadas aos jovens noções tradicionais de subordinação feminina na sociedade.

No entanto, no *Boletim da Comissão da Condição Feminina*, publicação iniciada em Junho de 1975 a questão da Educação Feminina só merece tratamento com alguma atenção no volume saído em Setembro de 1977 num artigo sobre a “Situação das mulheres portuguesas perante a Educação” baseado nos dados do censo de 1970 e nos indicadores disponíveis para o sistema educativo até 1975⁸²⁵. Aí se constatava, entre outros aspectos, a quase completa feminização do pessoal docente, excepção feita ao Ensino Superior.

Nível de Ensino	% Feminina
Educação da Infância	99,4%
Primário Oficial	91,3%
Liceal Oficial	64,4%
Técnico-Profissional	50,3%
Superior Oficial	25,0%
Superior Particular	17,2%

Estes números eram bem demonstrativos que, mesmo no plano da docência, o sistema educativo português estava numa fase final de completa feminização, a que só resistia o mundo universitário, mas previsivelmente por pouco tempo. Este, como temos vindo a acompanhar, era o culminar de um longo processo, quase secular, que em meados dos anos 70 se apresentava prestes a concluir o seu trajecto.

Levantava, porém, alguns problemas relativamente a determinados lugares-comuns que estavam profundamente incrustados no imaginário colectivo e que contaminavam a própria investigação e teorização em torno da questão educativa em Portugal. Se era evidente o atraso nacional em matéria de indicadores educacionais como os níveis de alfabetização da população, de escolaridade, de insucesso e abandono escolar e de acesso ao Ensino Superior, pelo menos a questão da igualdade entre os sexos no sistema educativo, do ponto de vista quantitativo, era uma questão ultrapassada praticamente a todos os níveis.

O contexto revolucionário introduziria, porém, alguns pequenos factores disruptivos no sistema educativo durante um curto período de tempo, mas que não afectaram esse processo de forma muito sensível. O efeito mais imediato seria o da contracção da rede escolar do Ensino Primário (funcionariam menos quase 4500 estabelecimentos entre 1973-74 e 1975-76)

⁸²⁵ *Boletim da Comissão da Condição Feminina*, nº 9, Setembro de 1977, pp. 11-20.

e dos alunos matriculados no Ensino Superior (quebra de cerca de 3%), sublinhando-se neste caso o aparente caos em que teria caído o sistema incapaz de apresentar dados completos desagregados por sexo⁸²⁶. No entanto, parte dos efeitos sentidos no Ensino Básico (nova designação que agregaria os Ensinos Primário e Secundário) e Secundário também resultavam da reorganização em curso, meio herdada da reforma de Veiga Simão.

Os números globais para a rede escolar portuguesa, distribuída pelos diversos ramos de ensino, no miolo dos anos 70 eram os seguintes:

Rede Escolar por Níveis de Ensino (Anos 70)⁸²⁷

Ensino	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77
Infantil	706	685	679	936
Primário	16045	14656	11584	10778
Preparatório	1343	1491	1527	1627
Liceal	464	471	449	456
Técnico	204	194	183	183
Profissional	38	43	36	42
Magistério Infantil	4	7	7	7
Mag. Básico e Secund.	27	28	28	28
Superior	54	63	62	66
Especial. Magistério	93	122	185	183
Religioso *			11	7
Artístico	14	14	14	17
Total	18992	17774	14765	14330

* Em 1973-74 e 1974-75 estavam integrados no Ensino Superior.

Os traços mais notórios da evolução verificada passam pela já referida redução do número de estabelecimento em funcionamento, principalmente devido à situação do Ensino Primário, enquanto se dá o crescimento da rede de Escolas do Ciclo Preparatório. Apesar da sua reorganização estar em curso, a rede de estabelecimentos do tradicional Ensino Secundário Liceal e Técnico estabiliza, apenas com uma ligeira redução, enquanto no Ensino Superior de dá um aumento das instituições em funcionamento. Verifica-se ainda um sensível aumento do número de estabelecimento qualificados como de Especialização em Magistério do Ensino Básico Preparatório e Magistério do Ensino Secundário, distintos das mais antigas Escolas do Magistério Primário, fenómeno resultante de uma política que viria a ser reforçada nos anos

⁸²⁶ Os volumes do Anuário Estatístico e da Estatística da Educação para o ano lectivo de 1974-75 apresentam dados lacunares quando à desagregação por sexos das matrículas em quase todos os estabelecimentos de Ensino Superior, sendo excepções apenas a Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Coimbra, a Faculdade de Engenharia do Porto e os Institutos Superiores que constituíam a Universidade Técnica. Para as mais populosas Faculdades de Letras, Direito ou Ciências temos apenas o total de matrículas e um número mínimo para as de alunos e alunas.

⁸²⁷ Anuário Estatístico (1981), p. 128.

seguintes, pois a «democratização da formação de professores foi precisamente uma preocupação principal da equipa responsável pelo projecto de planeamento dos currículos e elaboração dos cursos»⁸²⁸ que na segunda metade dos anos 70 colaborou no nascimento da Escolas Superiores de Educação.

De qualquer modo estas tendências não implicam qualquer alteração significativa no progresso da população estudantil que continuaria a crescer no seu conjunto e que manteria e até aceleraria esse crescimento na segunda metade dos anos 70 em virtude de factores conjunturais como um aumento localizado da nupcialidade e natalidade e a chegada ao país de largas dezenas de milhar de famílias provenientes dos antigos territórios coloniais que traziam crianças em idade escolar e entrariam no sistema em diversos níveis de ensino, mas principalmente no Ensino Básico e Secundário.

Matrículas por Níveis de Ensino (Anos 70)⁸²⁹

Ensino	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77
Infantil	41080	42490	44832	61868
Primário	946824	933112	922204	913613
Preparatório	244653	253192	288948	294289
Unificado			107100	185054
Liceal	211772	238056	216323	184182
Técnico	147976	160400	123044	100673
Profissional	4055	3504	4936	6334
Magistério Infantil	650	1033	1172	1392
Mag. Básico e Secund.	6482	7732	7994	5521
Superior	58605	56910	70804	86189
Especial. Magistério	1240	2031	3139	2930
Religioso *			568	261
Artístico	5230	3351	4273	5771
Total	1668567	1701811	1795337	1848077

* Em 1973-74 e 1974-75 estavam integrados no Ensino Superior.

Quanto à distribuição por sexos entre 1973-74 e 1974-75, é possível segui-la por modalidades e níveis de ensino, revelando-se complicado tentar acompanhar a evolução de uma forma mais detalhada em virtude da ausência desses indicadores nas estatísticas oficiais que, como já se referiu, neste período nem sempre são publicadas com a regularidade e a uniformidade de critérios que seriam mais desejáveis.

⁸²⁸ Stoer (1986), pp. 241-242.

⁸²⁹ *Anuário Estatístico* (1981), p. 129.

Matrículas por Modalidade e Nível de Ensino (1973-1975)⁸³⁰

Modalidade de Ensino		1973-74			1974-75		
		Total	Fem.	%Fem.	Total	Fem.	%Fem.
Oficial	Básico	1021577	495438	48,5%	1029286	498565	48,4%
	Secundário	257533	115255	44,8%	307560	139460	45,3%
	Superior *	54878	26520	48,3%	52537		
	Normal	7293	6648	91,2%	9467	8379	88,5%
Particular	Básico	86734	43035	49,6%	76017	37478	49,3%
	Secundário	95793	45610	47,6%	80855	40850	50,5%
	Superior	3703	1770	47,8%	4300	2160	50,2%
	Normal	693	688	99,3%	903	900	99,7%
Total	Básico	1108311	538473	48,6%	1105303	536043	48,5%
	Secundário	353326	160865	45,5%	388415	180310	46,4%
	Superior	58581	28290	48,3%	56837		
	Normal	7986	7336	91,9%	10370	9279	89,5%

* Englobava então o Ensino Religioso.

A proporção de matrículas femininas mantém-se sem alterações significativas nos níveis de ensino com uma população estudantil mais numerosa, apenas subindo o peso relativo no Ensino Secundário perto de 1% no total e 0,5% na rede pública. No subsector do Ensino Liceal a presença feminina era de 54% em 1973-74, subindo 0,2% no ano seguinte, sendo de lamentar a impossibilidade de avaliar a evolução no caso do Ensino Superior, pela inexistência de dados completos. Em paralelo constata-se que enquanto a rede pública, no seu conjunto, experimenta um crescimento de inscrições na ordem dos 5%, enquanto o sector privado perde mais de 10% dessas inscrições, sendo que no caso do ensino

Infelizmente, a partir deste período as estatísticas oficiais portuguesas, em particular no que se refere à Educação, entram num período de oscilação nos critérios de apresentação, assim como se revelam lacunares em alguns anos quanto à desagregação por sexos, acabando por culminar nos anos 90 com as *Estatísticas da Educação* a só fornecerem de forma sistemática esses elementos para as matrículas no Ensino Secundário.

De qualquer modo, e atendendo a que no plano da escolaridade básica obrigatória a paridade entre os sexos já tinha sido alcançada, o acompanhamento da evolução no Ensino Secundário (de início desde o 7º ano e mais tarde a partir do 10º) acaba por ser mais interessante pois corresponde a uma fase não obrigatória do percurso escolar e por isso mesmo reveladora da eventual existência de estratégias diversas entre rapazes e raparigas relativamente à aposta no prolongamento da escolaridade.

⁸³⁰ Anuário Estatístico (1974, 1975).

No final da década de 70, no ano lectivo de 1979-80 o processo de feminização do Ensino Secundário já se podia considerar como estando “terminado”: Se no Ensino Preparatório, o número de raparigas estabilizara cerca dos 48%, no Ensino Secundário Unificado era de 51,6%, no Complementar de 54,2% e no 12º ano de 54,5%. Entre as diferentes áreas do chamado Secundário Geral Complementar, as alunas apenas eram minoritárias na B (Desporto) com cerca de 5% das matrículas, ultrapassando claramente os rapazes nas áreas A (57,3%), C (61,6%), D (75%) e E (51,7%). Nos cursos ainda em funcionamento do regime anterior à reforma de Veiga Simão, as raparigas eram maioritárias no Secundário Liceal e na Área de Artes Visuais dos Cursos Técnicos, ultrapassando ainda os 47% na Área Comercial. Entretanto, em termos europeus, a média de matrículas femininas nos chamados estudos de 2º grau ficava-se pelos 49%.

Ao longo dos anos 80 esta tendência para o crescente prolongamento dos estudos secundários femininos, comparativamente aos masculinos, continuaria a consolidar-se; no ano lectivo de 1984-85, no Secundário Unificado (7º a 9º anos) a proporção das alunas subiria para os 52,6% e no Secundário Complementar (10º e 11º anos) para os 55,2%. No 12º ano (via de ensino) a situação era semelhante, com as raparigas a ascenderem a 54,5% das matrículas - 45% no 1º curso, 48% no 2º curso, 67,3% no 3º curso, 76,1% no 4º curso e 60,9% no 5º curso. Cinco anos depois, no final da década, a situação era a seguinte:

Matrículas no Ensino Secundário Oficial e Particular (1989-90)⁸³¹

	Total	Fem.	% Fem.
Geral Unificado	397515	204968	51,6%
Complementar	159109	88067	55,4%
Área A	52257	28734	55,0%
Área B	13314	2125	16,0%
Área C	38590	19937	51,7%
Área D	47858	33647	70,3%
Área E	7090	3624	51,1%
12º Ano	74838	42451	56,7%
1º curso	34102	16559	48,6%
2º curso	13830	7036	50,9%
3º curso	20388	13633	66,9%
4º curso	5644	4715	83,5%
5º curso	874	508	58,1%

⁸³¹ Estatísticas da Educação (1990).

Se o número de alunas naquilo que agora se chama 3º Ciclo do Ensino Básico tinha decrescido ligeiramente, a tendência era inversa a partir do 10º ano. Em virtude do melhor aproveitamento feminino (que é constatável em praticamente todos os indicadores, apenas variando a diferença relativa para com o aproveitamento masculino), as raparigas vão aumentando o seu peso relativo à medida que se avança na escolaridade. No Complementar, mesmo na área B as alunas tinham triplicado o seu valor relativo numa década (de 5% para 16%); nas restantes continuavam maioritárias. No 12º ano apenas no 1º curso ficavam pelos 48%, dominando todos os outros.

Neste contexto, analisar os dados disponíveis para a última década do século XX é apenas necessário para confirmar que as raparigas passaram a prolongar os estudos numa proporção maior à dos rapazes. Entre os 331.819 alunos matriculados no Ensino Secundário no ano lectivo 1994-95 (incluindo cursos de carácter geral e tecnológicos), 178.313 eram raparigas (53,7%); no 12º ano, a proporção era de 54,1%, com 54,7% nos cursos gerais da via de ensino e 47,3% nos cursos técnico-profissionais⁸³².

Sintetizando os diversos elementos analisados, podemos verificar que a presença feminina no Ensino Secundário se torna maioritária a partir da década de 70, embora no antigo ensino Liceal já o fosse desde meados dos anos 60. O longo caminho começou no início do século e, salvo ligeiras hesitações, foi contínuo desde os anos da Primeira República até à primeira década do regime democrático pós-25 de Abril de 1974, tendo entrado em relativa estabilidade nos últimos anos. A feminização do Ensino Secundário beneficiou naturalmente de processo similar no Ensino Primário, passando a escolaridade das raparigas a prolongar-se por cada vez mais tempo e, em virtude do seu maior sucesso escolar, a atingir níveis mais avançados., enquanto os rapazes parecem protagonizar situações de insucesso e posterior abandono escolar e inserção precoce no mundo do trabalho⁸³³ ou, pelo menos, de não continuidade dos estudos para além da escolaridade obrigatória. Esta é uma situação que não é específica de Portugal e que se verifica na generalidade dos países europeus, apenas variando na escala do diferencial positivo para as raparigas⁸³⁴. As estatísticas oficiais mais recentes sobre as “saídas precoces” do sistema de ensino à escala europeia também são nesse sentido: em 2001 na “Europa dos 15” o abandono escolar era de 22% entre o sexo masculino e de 17% no caso feminino, destacando-se Portugal neste indicador tanto pelo nível brutalmente mais

⁸³² *Estatísticas da Educação* (1995), p. 38.

⁸³³ É o que indiciam alguns estudos como, por exemplo o de Joaquim Azevedo (1999), *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, p. 35. Ver ainda Ana Benavente et alli (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.

⁸³⁴ Cf. *Os Números-Chave da Educação na União Europeia* (1997), pp. 66-67 e 160.

elevado do abandono (valor global de 45% em relação a 19% de média europeia), como pela maior distância entre rapazes (52%) e raparigas (38%)⁸³⁵.

As razões para o abandono ou não prolongamento dos estudos, em especial em grupos de condição social menos favorecida e com antecedentes familiares de baixa escolarização e escasso capital cultural, conjugam diversos factores, desde a opção por uma compensação material imediata a uma representação pouco positiva das eventuais vantagens da escolaridade, passando pelos níveis de insucesso escolar e pela maior permeabilidade das próprias famílias à não continuidade dos estudos.

«... entre as classes de condição social inferior, os “custos marginais” resultantes de os filhos andarem mais tempo na escola são substancialmente mais elevados que os das classes de condição social superior.

(...) A opção entre escola e trabalho não oferece grandes dúvidas: escravo ou vadio? Antes escravo, porque o vadio perde-se e o escravo liberta-se. E depois, a “democratização do ensino” tem contribuído para uma relativa desvalorização dos diplomas face ao mercado de trabalho, nomeadamente nos níveis intermédios do sistema de ensino. (...) Nestes termos, a democratização do ensino pode bem mais constituir uma “eliminação diferida”, a que não escapam, de resto, algumas franjas das classes médias.»⁸³⁶

O curioso é que enquanto há um século a opção era normalmente por fazer os rapazes prosseguir os estudos, actualmente passa-se o inverso e essa foi uma conquista feminina nas últimas décadas do século XX, que demonstra uma alteração profunda nas práticas familiares nesta matéria e, em termos mais amplos, uma alteração de hábitos sociais em sincronia com as tendências internacionais dos países mais desenvolvidos. Positiva ou não, é uma evolução que Portugal partilha, no seu devido tempo, com o resto da Europa Ocidental, apresentando mesmo algum avanço a esse respeito desde a última década de Novecentos.

No Ensino Superior a feminização também avançou em todas as áreas e não apenas nas tradicionalmente associadas à presença de uma população estudantil feminina, antes se verificando uma vaga alargada que, acumulando os ganhos sobre níveis diferentes e seguindo ritmos próprios, se estendeu por todo o Ensino Superior retirando-lhe em definitivo qualquer pretensão de se manter um reduto masculino ou mesmo de conseguir fazer resistir mais do que um ou dois nichos ao assalto feminino.

⁸³⁵ Estatísticas disponíveis online em <http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/numeros.asp> com base nos dados do Eurostat em <http://europa.eu.int/comm/eurostat>.

⁸³⁶ José Machado Pais (1996), *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, pp. 219-220.

Matrículas no Ensino Superior (1979-80)⁸³⁷

Área científica	Total	Fem.	% fem.
Letras e Ciências Humanas	15639	11041	70,6%
Ciências Exactas e Naturais	5156	3628	70,4%
Ciências Sociais	16702	7078	42,4%
Artes	2726	1232	45,2%
Direito	8968	2934	32,7%
Tecnologias	15716	2411	15,3%
Ciências Médicas e Farmacêuticas	11486	6116	53,2%
Agro-Pecuárias	2285	819	35,8%
Ciências do Ambiente	108	20	25,9%
Educação Física	1203	349	29%
Ensino Militar, Náutico e Teológico	1390	68	4,9%
TOTAL	81379	35704	43,9%

Os ganhos são evidentes em áreas como as Ciências Exactas e Naturais (de 40% para 70% das matrículas), o Direito (de menos de 20% para quase 33%), a Agro-Pecuária (de 25,5% para 35,8%), as relacionadas com a Medicina (de 44,7% para 53,2%) e, embora em menor escala, nas Engenharias, que podemos equipar às Tecnologias (apenas de 13,8% para 15,3%).

Curiosamente, ou talvez não, nas Letras e Artes, domínios onde tradicionalmente a presença feminina se fizera sentir com maior rapidez e peso, o número de alunas diminuía, em termos relativos. Esta parece ser apenas uma das consequências de algum redireccionamento dos interesses académicos femininos, fruto de um mais ou menos consciente «assalto às disciplinas tradicionalmente masculinas»⁸³⁸. Por isso não é correcto ou rigoroso afirmar que a feminização do Ensino Superior é um fenómeno fundamentalmente localizado em algumas áreas de estudo, pois ele generaliza-se decisivamente ao longo da década de 80 e, embora com naturais desníveis resultantes dos diferentes patamares em que se encontrava uma geração antes, faz-se sentir em todas as áreas académicas.

No ano lectivo de 1984-85, os números para as matrículas e conclusões de cursos nas principais instituições de Ensino Superior Público e Particular apontavam para uma generalizada feminização, com a excepção dos Institutos Superiores de Engenharia, da Universidade Técnica de Lisboa e dos muito recentes Institutos Universitários da Guarda e Trás-os-Montes e Alto Douro. Em cinco anos lectivos a população estudantil feminina ganhara mais de cinco pontos percentuais e ficava à beira dos 50% no caso das matrículas,

⁸³⁷ *Estatísticas da Educação, 1979 a 1982* (1982), pp. 98. ss.

⁸³⁸ *Les femmes dans le monde...*, p. 47.

fronteira simbólica que já tinha sido ultrapassada a montante, no caso das conclusões de cursos.

**Matrículas e Conclusões de Curso
nas Principais Instituições de Ensino Superior (1984-85)⁸³⁹**

Ensino Oficial	Total	Fem.	% Fem.	Total	Fem.	% Fem.
Açores	937	519	55,4%	46	29	63,0%
Algarve	178	100	56,2%			
Aveiro	1812	890	49,1%	139	71	51,1%
Beira Interior	496	198	39,9%	10	5	50,0%
Coimbra	12703	6657	52,4%	1061	567	53,4%
Évora	1900	1084	57,1%	76	41	53,9%
Lisboa (Clássica)	17903	11479	64,1%	2091	1382	66,1%
Lisboa (Nova)	5007	3142	62,8%	597	417	69,8%
Lisboa (Técnica)	13086	4388	33,5%	1528	413	27,0%
Minho	2426	1315	54,2%	219	144	65,8%
Trás os Montes	854	301	35,2%	13	1	7,7%
Esc. Belas-Artes	2180	1017	46,7%	213	112	52,6%
ISCTE	2639	1205	45,7%	252	114	45,2%
Insts. Contabilidade	2207	1080	48,9%	170	81	47,6%
Insts. Engenharia	6561	1559	23,8%	546	129	23,6%
Total Ensino Oficial	70889	34934	49,3%	6961	3506	50,4%
Ensino Particular	Total	Fem.	% Fem.	Total	Fem.	% Fem.
Católica	4028	1983	49,2%	545	246	45,1%
Internacional	281	133	47,3%			
Livre	5229	2322	44,4%	236	138	58,5%
Total Part.	9538	4438	46,5%	781	384	49,2%
Total Global	80427	39372	49,0%	7742	3890	50,2%

No ensino particular, que então era constituído apenas pelas Universidades Católica e Livre, estando a Internacional em início de funcionamento, o peso relativo das alunas era ligeiramente menor do que no sector público, assim como na conclusão de cursos, embora já estivesse muito perto dos 50%.

No final da década de 80 a barreira simbólica seria ultrapassada largamente, com a manutenção de um crescimento superior a 5% no segundo quinquénio. Antes de mais, deve registar-se a completa alteração da terminologia usada em relação ao final da década anterior, o que era um resultado da própria transformação e alargamento das áreas do conhecimento, mas que é algo que dificulta sempre o estabelecimento de análises comparativas de média ou longa duração. Apesar disso, não passa minimamente despercebido o enorme salto dado em

⁸³⁹ *Estatísticas da Educação* (1985), pp. 88-89.

apenas uma década pela presença feminina no Ensino Superior. Incluindo todos os cursos, a clara maioria dos alunos é constituída por alunas e apenas nas Ciências da Engenharia, em Arquitectura e Urbanismo e em Religião e Teologia ainda são minoritárias de uma forma bem clara, apesar dos ganhos em algumas destas áreas.

Matrículas no Ensino Superior (1989-90)⁸⁴⁰

Área científica	Total	Fem.	% Fem.
Letras	16645	12855	77,2%
Religião e Teologia	552	157	28,4%
C. Educação e Form. de Professores	15410	12269	79,6%
Belas Artes e Artes Aplicadas	1382	814	58,9%
Arquitectura e Urbanismo	3121	1150	36,8%
Direito	13118	7241	55,2%
Ciências Sociais e do Comportam.	11472	7470	65,1%
Comércio e Administ. Empresas	20264	9606	47,4%
Informação e Documentação	2600	1836	70,6%
Ciências Exactas e Naturais	5718	3310	57,9%
Matemática e Informática	4638	2541	54,8%
Ciências da Engenharia	19770	5156	26,1%
Ciências Médicas, Saúde, Higiene	7180	5075	70,7%
Nutricionismo	49	36	73,5%
Agricultura, Silvicult. e Pesca	5849	2707	46,3%
Outros	3246	912	28,1%
TOTAL	131014	73135	55,8%

Torna-se desnecessário enumerar, área a área, os progressos realizados, apenas sendo óbvio que os dados estão longe de confirmar alguns diagnósticos que, talvez em virtude do contexto em que são apresentados, se deixam descolar do que é observável e comprovável:

«Isto é, a feminização da frequência do ensino superior processa-se de forma heterogénea e de acordo com critérios que se podem considerar como de discriminação cultural e/ou social, entendendo-se esta discriminação como o resultado de uma visão tradicional das funções e do papel da mulher. Ou seja, a mulher embora não esteja afastada das formações mais avançadas acaba por condicionar as suas escolhas em função do papel que a sociedade tradicionalmente lhe tem reservado.»⁸⁴¹

Este discurso é de muito difícil manutenção perante as evidências. Se é verdade que existe heterogeneidade na distribuição do peso relativo das matrículas femininas neste período, isso resulta dos pontos de partida verificados no início da segunda metade do século XX mas, mesmo tendo isso em conta, a recuperação de posições é notável nas últimas décadas. Atente-

⁸⁴⁰ Estatísticas da Educação (1990).

⁸⁴¹ Grilo (1995), p. 73.

se que em apenas três áreas a presença feminina é inferior a 40%, sendo que uma é a Teologia onde chega quase aos 30%. Para além disso o melhor desempenho feminino é um fenómeno generalizado e não específico de Portugal, tendo mesmo sido adaptado o conceito de *gender gap* – tradicionalmente usado para descrever a sub-representação feminina em várias áreas da vida social, económica e política – para a situação inversa, de desvantagem masculina, no caso da Educação⁸⁴².

Continuar a carregar no argumento de que a formação é feita de acordo com moldes tradicionais é esquecer quem em Direito a feminização saltara de 10-15% para 55% no espaço de uma geração e que na área da Saúde as mulheres passaram a ultrapassar os 70% das matrículas. Se algum desequilíbrio há a assinalar é o que passa pelo desaparecimento dos homens de todos estes ambientes.

Tudo isto se torna ainda mais evidente quanto mais analisarmos estatísticas mais recentes, em especial da década de 90, após uma fase da “explosão” do Ensino Superior Privado em Portugal que faz com que a população estudantil neste nível de ensino mais do que duplique em apenas cinco anos.

Matrículas no Ensino Superior (1994-95)⁸⁴³

Área científica	Total	Fem.	% Fem.
Letras	18417	14185	77,0%
Religião e Teologia	1110	380	34,2%
C. Educação e Form. de Professores	35074	27996	79,8%
Belas Artes e Artes Aplicadas	5802	3473	59,9%
Arquitectura e Urbanismo	6351	2840	44,7%
Direito	22969	13884	60,4%
Ciências Sociais e do Comportam.	33406	21251	63,6%
Comércio e Administ. Empresas	57357	30927	53,9%
Informação e Documentação	11692	8292	70,9%
Ciências Exactas e Naturais	9189	5528	60,2%
Matemática e Informática	12836	5961	46,4%
Ciências da Engenharia	50106	13117	26,2%
Ciências Médicas, Saúde, Higiene	16495	11980	72,6%
Nutricionismo	356	278	78,1%
Agricultura, Silvicult. e Pesca	11811	5997	50,8%
Outros	7602	4116	54,1%
TOTAL	300573	170205	56,6%

Para além das análises que se poderiam fazer sobre a evolução do próprio Ensino Superior e das rápidas transformações que o transfiguraram, resta a evidente constatação que nunca “a”

⁸⁴² Cf. Gillborn e Mirza (2000), p. 22.

⁸⁴³ *Estatísticas da Educação 95* (1997), pp. 110-112.

Universidade foi tão verdadeiramente feminina. Das coutadas masculinas tradicionais, restam apenas as Engenharias e a Teologia, verificando-se agora exactamente o inverso: são os alunos que rareiam em cursos de áreas como as Letras, as Ciências da Educação, a Informação e Documentação e as Ciências Médicas e da Saúde (masculinização inferior a 30%), o Direito, as Belas Artes, as Ciências Sociais e do Comportamento e as Ciências Exactas e Naturais (inferior a 40% ou próximo desse valor).

Se compararmos os indicadores portugueses com os dos restantes países da União Europeia, é facilmente evidente que a participação feminina no Ensino Superior em Portugal está bem acima da média europeia e que se destaca em áreas como as Ciências Sociais, o Direito, a Matemática e Informática e, inclusivamente, na Arquitectura e Engenharia⁸⁴⁴. Aliás no contexto da U.E., de acordo com as informações mais recentes, Portugal é o país onde a feminização do Ensino Superior é maior, só ultrapassada no resto da Europa pela da Islândia.

Feminização do Ensino Superior na União Europeia (1987-1996)⁸⁴⁵

	1987	1992	1996
Média da U.E.	47%	49%	51%
Alemanha	41%	41%	45%
Bélgica	47%	48%	50%
Dinamarca	41%	41%	45%
Espanha	49%	51%	53%
Finlândia	50%	53%	53%
França	52%	54%	55%
Grécia	49%	51%	48%
Holanda	43%	45%	47%
Irlanda	44%	47%	51%
Itália	47%	50%	53%
Portugal	54%	56%	56%
Reino Unido	46%	49%	50%
Suécia	52%	54%	55%

É sempre possível apresentar este como um fenómeno paradoxal e típico de uma sociedade incompletamente desenvolvida, semi-periférica e dual, mas parece que isto apenas diminui de forma desnecessária um processo longo, acelerado desde a década de 60, que permitiu às mulheres ascenderem em situação de igualdade ao nível mais elevado da escolarização.

De acordo com um estudo recente, são ainda muito substanciais os progressos femininos em matéria de obtenção de graus académicos como o mestrado ou doutoramento, tendo entre

⁸⁴⁴ *Os Números-Chave da Educação na União Europeia* (1997), pp. 98-99

⁸⁴⁵ *Eurostat Yearbook. Data 1987-1997*, p. 115.

1994 e 1999 sido atribuídas respectivamente 47% e 52% das bolsas para esse efeito pelos programas CIÊNCIA e PRAXIS XXI⁸⁴⁶.

Bolsas Concedidas para Mestrado e Doutoramento (Mulheres)⁸⁴⁷

Áreas científicas	1970-80	1981-90	1991-97
Ciências Naturais	31,6%	50,8%	44,3%
Engenharia	7,6%	18,6%	24,6%
Ciências Médicas	15,1%	29,0%	35,4%
Ciências da Agricultura	4,6%	24,7%	37,1%
Ciências Sociais	19,4%	29,6%	39,1%
Humanidades	24,5%	39,9%	44,5%
Total	20,0%	33,4%	37,6%

O mesmo se passa em matéria de investigação científica em instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos e nas Universidade, com um total de 19893 investigadoras o que representa 44% do total, sendo que as Ciências Médicas com 51% são as mais feminizadas. Como mais adiante se verá estes são valores bastante elevados para os padrões internacionais e superiores à média da União Europeia.

Ao finalizar o século e o milénio as taxas de participação feminina, ao nível das matrículas, em Portugal Continental eram de 49,3% na Educação Pré-Ecolar, 48,3% no Ensino Básico regular, 52,4% no Ensino Secundário e 56,5% no Ensino Superior, sendo que nos cursos de pós-licenciatura as mulheres já representavam 62,5% dos indivíduos que optaram por realizar especializações, 54% dos que se inscreveram em mestrados e 45,8 dos que prosseguiram até à tentativa de obtenção de um doutoramento. Atendendo ao recorrente melhor aproveitamento feminino é facilmente previsível que, em termos de conclusões, estas taxas de presença feminina sejam mais elevadas em alguns pontos percentuais⁸⁴⁸.

2.2. – A Completa Feminização da Docência

A problemática em torno da questão da feminização da docência e do que isso pode ou não significar em termos do seu estatuto profissional, já foi tratada anteriormente, assim como a forma como, já na primeira metade do século XX, o magistério primário ficou completamente feminizado, pelo que aqui é dispensável recuperar esse tipo de matérias.

⁸⁴⁶ Teresa Patrício citada em *Igualdade do Género em Portugal* (2003). Lisboa: CIDM, p. 63.

⁸⁴⁷ Idem, *ibidem*, p. 64.

⁸⁴⁸ *Igualdade de Género em Portugal* (2003), p. 58.

Interessa aqui apenas acompanhar o já detectado progresso ascensional nos vários níveis de ensino desse processo pois, ao atingir-se a primeira metade dos anos 70 é facilmente constatável como os níveis de ensino não primário também se encontravam em acelerada feminização. Em meados da década de 70, o corpo docente do Ensino Preparatório já era mais de 80% feminino, enquanto no conjunto de todo o Ensino Secundário esse valor era de 56,6%. Decomposta nas diferentes modalidades de ensino a situação era a seguinte:

Corpo Docente do Ensino Secundário (1974-75)⁸⁴⁹

Modalidade de Ensino	Total profs.	Prof ^{as} .	% Fem.
Ensino Liceal	10168	6546	64,4%
Ensino Técnico-Profissional	12807	6445	50,3%
• Comercial, indust. e agrícola	12616	6421	50,9%
• Regentes Agrícolas	157	19	12,1%
• Educação Física	34	5	14,7%
De índole profissional	460	277	60,2%
• Enfermagem	446	264	59,2%
• Serviço Social	14	13	92,9%
TOTAL	23435	13268	56,6%

Apenas em áreas muito específicas, e com um número de docentes escasso, como os cursos de Regentes Agrícolas ou Educação Física é que a presença feminina ainda é claramente minoritária. Em todas as outras já se apresenta como dominante. Na passagem da década de 70 para a de 80 a feminização da docência do Ensino Secundário Geral Unificado Oficial já ultrapassava os 60%, embora no Ensino Particular se ficasse pelos 50%. Na década de 80, quer no Ensino Básico Preparatório quer no Ensino Secundário Unificado os valores já encontravam entre os 60-70%.

Corpo Docente dos Ensinos Preparatório e Secundário (1984-85)⁸⁵⁰

Modalidade de Ensino	Total profs.	Prof ^{as} .	% Prof ^{as} .
Básico Preparatório	25410	17449	68,7%
Secundário Geral Unificado	38986	24382	62,5%

Em meados dos anos 90, de acordo com estatísticas oficiais, Portugal era o único país da União Europeia onde a feminização da docência secundária se abeirava já dos 70%, muito

⁸⁴⁹ Estatística da Educação (1975).

⁸⁵⁰ *Ibidem* (1985).

acima da Itália, onde passava ligeiramente dos 60% e da média dos Quinze (pouco acima dos 50%). Curiosamente, a situação portuguesa encontrava paralelismo em alguns países da antiga Europa de Leste como a Bulgária, a República Checa e a Hungria que também apresentavam taxas de feminização a rondar os 70%⁸⁵¹.

A Feminização da Docência no Ensino Secundário (1994/95)⁸⁵²

Disciplinas/Grupos	Total docentes	Professoras	% fem.
1º . Matemática	7038	4521	64,2
2º A – Mecanotecnica	330	21	6,4
2º B – Electrotecnia	520	69	13,3
3º - Const. Civil	203	54	26,6
4º A – Físico-Química	4452	3406	76,5
4ºB – Química-Física	648	522	80,6
5º - Artes Visuais	3252	1895	58,3
6º - Contab./Administração	1354	854	63,1
7º - Economia	1616	862	53,3
8º A – Port./Latim/Grego	4710	3437	73,0
8º B – Francês/Português	7496	6658	88,8
9º Inglês e Alemão	6273	5720	91,2
10º A – História	4958	3396	68,5
10º B – Filosofia	2717	1604	59,0
11º A – Geografia	3867	2861	74,0
11º B – Biologia/Geologia	4839	3753	77,6
12º A – Mecanotecnica	720	27	3,8
12º B – Electrotecnia	980	46	4,7
12º C – Secretariado	984	804	81,7
12º D – Artes dos Tecidos	1012	978	96,6
12º E – C. Civil/Madeira	318	37	11,6
12º F – Artes Gráficas	38	17	44,7
12º F – Têxtil	49	30	61,2
12º F – Equipamento	39	31	79,5
12º F – Horto-Flor./Animais	158	46	29,1
A – Produção Vegetal	211	70	33,2
B – Ind. Alimentares e Zootecnica	64	22	34,4
Educação Física	3820	1612	42,2
Música	39	24	61,5
Ed. Moral e Religiosa Cat.	641	279	42,1
Técnicas Especiais	1162	553	47,6
TOTAL	64508	44200	68,5

No final da década e do século, de acordo com as estatísticas mais recentes, esta feminização só não atinge “nichos” muito específicos da docência como a Mecanotecnica, a Electrotecnia, a Construção Civil, a Horto-Floricultura e Criação de Animais ou as Indústrias Alimentares

⁸⁵¹ *Os Números Chave da Educação* (1997), p. 114.

⁸⁵² *Estatísticas da Educação 95* (1997), pp. 161-162.

que, mesmo em conjunto, são estatisticamente pouco relevantes. Em contrapartida, em grupos disciplinares bem diferentes, mas muito numerosos, como a Matemática, a Físico-Química, o Português, as Línguas Estrangeiras, a História, a Geologia e Biologia ou a Geografia, as professoras são largamente maioritárias, representando em muitos casos mais de 70% dos docentes.

Fazendo uma panorâmica global dos vários níveis de ensino não superior, no ano lectivo de 1999/2000, as taxas de feminidade eram de 97,5% na Educação Pré-Escolar, de 87,2% no 1º Ciclo do Ensino Básico (o que significa uma descida dos tradicionais 90% nas décadas anteriores) e 55,1% nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário⁸⁵³.

Quais serão as principais razões para este processo, comum às sociedades ocidentais, mas especialmente dinâmico em Portugal? Feminização da profissão docente devido à sua eventual proletarização, que afastaria o sexo masculino, ou devido ao maior investimento das mulheres na Educação e, conseqüentemente, ao seu ganho de posições no sector é uma discussão que não tem ainda resposta conclusiva e satisfatória, tanto mais que o mesmo tipo de discussão se poderá estender à situação da docência no Ensino Superior

Apesar de, nos anos 80 e 90 com o desenvolvimento do Ensino Superior Politécnico e a criação de Institutos Politécnicos e Escolas Superiores de Educação com uma oferta de cursos bastante diversificada e cujo estatuto foi evoluindo, se tenha tornado mais difícil rastrear nas estatísticas oficiais a evolução do pessoal docente dos cursos que temos vindo aqui a tentar acompanhar, a tendência global é fácil de detectar.

No caso do Ensino Politécnico, e apenas a título demonstrativo, a presença feminina no corpo docente das Escolas Superiores de Educação no ano lectivo de 1989-90 atingia os 57%, valor que então era mais elevado do que o do conjunto do Ensino Politécnico⁸⁵⁴. Apenas em Bragança e na Guarda as professoras eram minoritárias, enquanto em Lisboa, Faro, Viana do Castelo, Porto e Setúbal atingiam 60% ou mais do pessoal docente e nas mais pequenas Escolas de Santa Maria e Paula Frassinetti ultrapassavam os 90%.

Quanto ao Ensino Superior Universitário, o final dos anos 70 apenas consolida a tendência anterior, num primeiro período de crescimento do Ensino Superior já no período pós-revolucionário. Em termos absolutos o número de professoras universitárias mais do que duplica, aproximando-se dos 28% do total. Duas das Universidades da capital, a “Clássica” e a recém-criada “Nova”, são as instituições mais abertas á participação feminina no seu

⁸⁵³ *Séries Cronológicas: Docentes – 1985-2005* (2006). Lisboa: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, p. 29.

⁸⁵⁴ *Estatísticas da Educação* (1990).

peçoal docente (acima dos 40%), seguindo-se as Universidades de Aveiro e do Minho, também elas de criação recente. A Universidade Católica, primeira grande instituição universitária privada portuguesa, encontrava-se no extremo oposto, com apenas 14,5% de professoras nos seus quadros.

Pessoal Docente do Ensino Superior por Estabelecimento (1979-80)⁸⁵⁵

Estabelecimentos de Ensino	Total	Fem..	% Fem.
	*	*	*
Universidade dos Açores			
Universidade de Aveiro	157	58	36,9%
Universidade Católica Portuguesa	166	24	14,5%
Universidade de Coimbra	822	249	30,3%
Universidade de Évora	94	26	27,7%
Universidade de Lisboa	1643	675	41,1%
Universidade Livre	109	26	23,9%
Universidade do Minho	143	49	34,3%
Universidade Nova de Lisboa	555	256	46,1%
Universidade do Porto	1295	357	27,6%
Universidade Técnica de Lisboa	1346	254	18,9%
Instituto Universitário da Beira Interior	57	16	28,1%
Inst. Universitário de Trás-os-Montes	66	13	19,7%
Outros estabelecimentos	2184	408	18,7%
TOTAL	8637	2411	27,9%

* - Dados não disponíveis.

Tal como para os alunos, também para os professores a década de 80 se caracterizou pela continuação da expansão do Ensino Superior em Portugal, tanto no sector público como no privado. Resultado de uma política de democratização do acesso à Educação em todos os níveis de ensino, e apesar das limitações do *numerus clausus*, a Universidade portuguesa desenvolveu-se e com ela a feminização do seu corpo docente.

Em meados dos anos 80 as mulheres já ultrapassavam os 30% do corpo docente a tempo completo das Universidades, sendo curioso que constituíssem apenas 17,5% e 19,1% dos docentes que se encontravam com um vínculo meramente a tempo parcial, tendo em conta que normalmente se sublinha a tendência para as mulheres serem submetidas com maior facilidade a vínculos laborais mais precários.

Verifica-se ainda que as Universidades privadas recorriam preferencialmente a professores a tempo parcial, o que acontecia com a totalidade do pessoal docente das Universidades

⁸⁵⁵ Estatísticas da Educação (1978-82), p. 98.

Internacional e Livre, que normalmente também leccionavam nas Universidades públicas. Numa leitura desfavorável ao fenómeno da feminização, a baixa proporção de professoras nesta situação poderia indicar a menor capacidade para acumular duas colocações, mas o valor não é muito diferente do verificado para as docentes a tempo parcial nas Universidades do Estado.

Pessoal Docente do Ensino Superior por Estabelecimento (1984-1985)⁸⁵⁶

Ensino Oficial	Tempo Completo			Tempo Parcial		
	Total	Fem.	% Fem.	Total	Fem.	% Fem.
Açores	157	56	35,7%	25	1	4,0%
Algarve	43	17	39,5%	14	1	7,1%
Aveiro	264	100	37,9%	9	0	0,0%
Beira Interior	68	18	26,5%	1	0	0,0%
Coimbra	790	164	20,8%	146	35	24,0%
Évora	181	59	32,6%	25	2	8,0%
Lisboa (Clássica)	1408	603	42,8%	297	82	27,6%
Lisboa (Nova)	568	216	38,0%	255	60	23,5%
Lisboa (Técnica)	1179	266	22,6%	406	55	13,5%
Minho	269	102	37,9%	35	7	20,0%
Trás os Montes	100	26	26,0%	1	0	0,0%
Esc. Belas-Artes	112	14	12,5%	7	1	14,3%
ISCTE	138	41	29,7%	104	11	10,6%
Insts. Contabilidade	138	43	31,2%	57	7	12,3%
Insts. Engenharia	499	142	28,5%	213	10	4,7%
Total Ensino Oficial	5914	1867	31,6%	1595	272	17,1%
Ensino Particular	Total	Fem.	% Fem.	Total	Fem.	% Fem.
Católica	59	12	20,3%	308	45	14,6%
Internacional				33	2	6,1%
Livre				303	76	25,1%
Total Part.	59	12	20,3%	644	123	19,1%
Total Global	5973	1879	31,5%	2239	395	17,6%

Passado mais um quinquénio, no ano lectivo de 1989-90 o sexo feminino consegue ocupar mais de um terço dos lugares existentes e torna-se maioritário na área das Ciências da Educação, ganhando posições muito fortes ainda nas Letras, nas Ciências Sociais e do Comportamento e no domínio mais restrito do Nutricionismo (acima dos 40%). Os cursos de Religião e Teologia e, ainda e sempre, de Direito mantêm-se como os irredutíveis resistentes à “invasão” feminina com valores inferiores a, respectivamente, 10% e 20%.

⁸⁵⁶ Estatística da Educação (1985), pp. 88-89.

Pessoal Docente do Ensino Superior por Ramos de Ensino (1989-90)⁸⁵⁷

Estabelecimentos de Ensino	Total profs.	Prof's.	% Prof's.
Letras	855	399	46,7%
Religião e Teologia	84	8	9,5%
C. Educação e Form. de Professores	630	364	57,8%
Belas Artes e Artes Aplicadas	144	46	31,9%
Arquitectura e Urbanismo	194	48	24,7%
Direito	268	44	16,4%
Ciências Sociais e do Comportam.	777	328	42,2%
Comércio e Administ. Empresas	1365	375	27,5%
Informação e Documentação	156	52	33,3%
Ciências Exactas e Naturais	619	245	39,6%
Matemática e Informática	384	135	35,2%
Ciências da Engenharia	1194	260	21,8%
Ciências Médicas, Saúde, Higiene	1596	468	29,3%
Nutricionismo	41	17	41,5%
Agricultura, Silvicult. e Pesca	643	246	38,3%
Outros	1773	772	43,5%
TOTAL	10723	3807	35,5%

De acordo com os números da O.C.D.E.⁸⁵⁸, no início da década de 90, o nível de feminização da docência universitária portuguesa apenas era claramente ultrapassado, na Comunidade Europeia, pelo da Dinamarca (na ordem dos 40%) e da Bélgica (36%). No entanto, era bem superior ao da Alemanha (23%), da Grã-Bretanha (19%) e estava mesmo acima do da França e dos Estados Unidos da América (menos de 33%). A explicação para esta posição destacada das mulheres nas Universidades escapa obviamente aos lugares-comuns sobre uma eventual semi-profissionalização da docência ou mesmo da sua proletarização, tão habituais na literatura sobre a feminização da docência primária. O que aqui encontramos é a conquista de posições de relevo numa das instituições de maior prestígio na sociedade e não um mero abandono masculino, em virtude de se ter tornado uma carreira menos atractiva. A realidade é a de um avanço constante da feminização, como consequência mais ou menos directa da subida do nível das qualificações académicas femininas e da sua disponibilidade para entrar e prosseguir uma carreira profissional que antes era vista como excepcional.

Consequência, entre outros aspectos, da posição de domínio crescente das raparigas e mulheres entre os alunos das Universidades ao longo dos anos 80 e 90 a participação feminina no pessoal docente continua actualmente a desenhar uma tendência ascendente. As estatísticas

⁸⁵⁷ *Estatísticas da Educação* (1990).

⁸⁵⁸ *OECD Education Statistics, 1985-1992* (1995). Paris: OCDE, p. 97.

disponíveis relativas ao ano lectivo de 1995-96, apontam para valores na ordem dos 42% no Ensino Superior Politécnico e dos 36% para o Ensino Universitário (37,7% no conjunto)

Como aconteceu com a docência no Ensino Primário na primeira metade do século XX e no Secundário nas últimas décadas, a docência no Ensino Superior experimenta um processo de feminização que deve atingir os 50% entre a primeira e a segunda década do século XXI, culminando uma tendência de longa duração que levou as mulheres a, progressivamente, tornarem-se maioritárias como alunas e professoras em todos os níveis de ensino.

Regina Tavares da Silva na introdução ao volume sobre *A Mulher e o Ensino Superior* publicado em 1987 pela Comissão da Condição Feminina descreve assim a evolução da presença da Mulher na Universidade com realismo e de forma empenhada, mas evitando os lugares-comuns que, sendo fáceis, raramente explicam alguma coisa:

«A experiência fez-se, lenta mas progressivamente, e as mulheres foram entrando no ensino superior, seguindo os caminhos da investigação e do saber, ultrapassando obstáculos de toda a ordem, travando por vezes duras batalhas contra a tradição e o preconceito.»⁸⁵⁹

Apesar dos progressos feitos nas últimas décadas continuam, no entanto, a existir algumas limitações que condicionam as carreiras femininas ao nível universitário, tanto de origem socio-demográfica como cultural. A permanência de alguma divisão sexual das tarefas no mundo do trabalho e da família continua a, embora de forma cada vez menos sensível nas sociedades ocidentais mais desenvolvidas, responsabilizar as mulheres pelo mundo doméstico. Por outro lado, por razões biológicas, a gravidez e a maternidade continuam, mesmo com a produção de legislação destinada à sua protecção, a afectar negativamente as carreiras profissionais femininas ao mais alto nível. Continuam, assim, pertinentes os reparos feitos por Margaret Sutherland há quase duas décadas quanto aos obstáculos enfrentados pelas mulheres a este nível, assim como as suas interrogações quanto às suas verdadeiras causas.

“O progresso das mulheres pela educação superior e na docência no ensino superior é inevitavelmente afectado pelas exigências do casamento e das crianças. O claro reconhecimento de um padrão de carreira em três fases pode ajudar a um planeamento mais eficaz para a terceira fase e para um melhor aproveitamento pelas mulheres das possibilidades de uma educação superior, levando a um emprego mais variado e compensador. As suas expectativas e aspirações tendem a ser menores do que as dos homens mas, mais uma vez, é difícil saber até que ponto esta situação é o resultado de pressões sociais, da consciência da situação real do mundo do trabalho ou de factores psicológicos que produzam menos auto-confiança e alguma auto-depreciação da parte das mulheres.»⁸⁶⁰

⁸⁵⁹ *A Mulher e o Ensino Superior* (1987). Lisboa: Comissão da Condição feminina, p. 16.

⁸⁶⁰ Sutherland (1981), p. 199.

Por fim, um último aspecto relaciona-se com a presença feminina nos organismos de investigação científica do Ensino Superior ou dependentes de outras instituições públicas. De acordo com os dados da União Europeia para os últimos anos do século XX, Portugal é dos países em que a presença feminina é das mais elevadas, estando em 3º e 1º lugar, respectivamente. Portugal é mesmo o único país onde a presença feminina é superior à masculina nos investigadores em instituições governamentais⁸⁶¹ e aquele onde as mulheres estão melhor representadas em campos de investigação como as Ciências Naturais e a Engenharia e Tecnologia⁸⁶². Uma outra pesquisa recente sobre este sector apresenta resultados similares:

Investigadores por Área Científica (1997)⁸⁶³

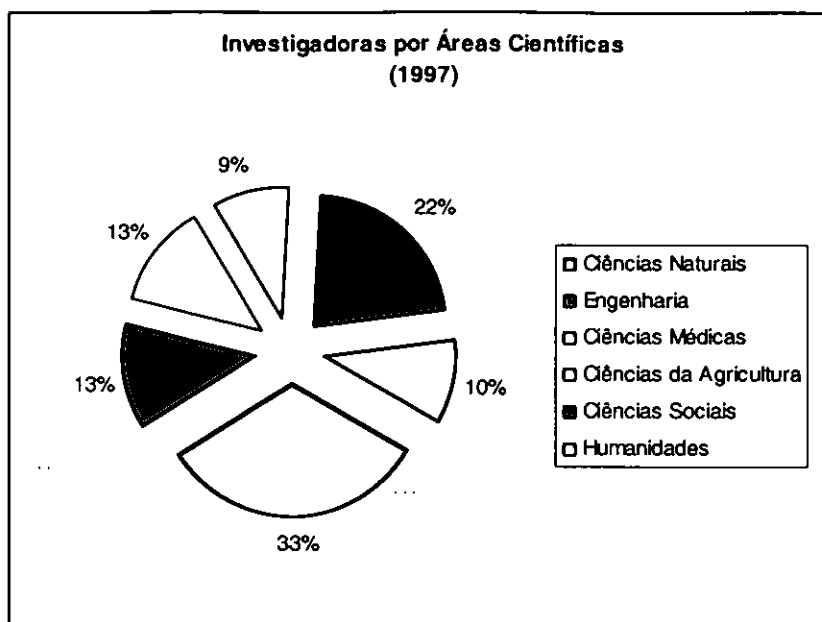
Áreas científicas	Total	Mulheres	% Fem
Ciências Naturais	5729	2814	49,1%
Engenharia	4341	1125	25,9%
Ciências Médicas	2190	1115	50,9%
Ciências da Agricultura	1836	809	44,1%
Ciências Sociais	3879	1915	49,4%
Humanidades	1918	894	46,6%
Total	19893	8672	43,6%

Outro pormenor interessante é que as mulheres, ao contrário do que muitas vezes é afirmado sobre as suas áreas preferenciais de especialização, surgem em maior número nas áreas das Ciências e Engenharias do que nas Humanidades e Ciências Sociais, que representam apenas um terço do total das investigadoras

⁸⁶¹ Laafia e Larsson (2001), p. 2.

⁸⁶² Idem, *ibidem*, p. 3.

⁸⁶³ A partir dos dados de Maria Teresa Patrício citados em *Igualdade de Género em Portugal* (2003), p. 64.



Verifica-se mesmo que as investigadoras em Engenharia, sendo proporcionalmente menos no contexto desta área científica, são em número maior do que as que se dedicam à investigação em Humanidades, representando 13% contra apenas 10% da amostra feminina. Aliás, às Humanidades apenas suplantam, neste aspecto e com custo, as Ciências da Agricultura (9%). Em peso relativo na área as Ciências Médicas constituem a área de especialização mais feminizada, enquanto em números absolutos isso se passa com as Ciências Naturais.

2.3. – A Gestão Escolar e Educativa no Feminino

«O estudo do género é, como o estudo da classe ou raça, também um estudo da desigualdade; estamos interessados não apenas no porquê das mulheres não ocuparem posições de poder ou responsabilidade no mesmo número que os homens, mas também no processo através do qual isso acontece.»⁸⁶⁴

O tema da gestão ou administração escolar no feminino tem sido bastante descurado nas pesquisas realizadas no campo mais alargado das Ciências Sociais, mas de igual modo no campo das Ciências da Educação, embora seja, curiosamente, uma das áreas onde se verifica ainda alguma discriminação ou, pelo menos, uma situação de desigualdade ou ausência de paridade entre homens e mulheres no sistema educativo.

Se os progressos na escolarização feminina são bem evidentes e se a profissão docente há muito que experimentou um forte processo de feminização da base para o topo, o mesmo não

⁸⁶⁴ Kim Thomas (1990), *Gender and Subject in Higher Education*. Buckingham/Bristol: The Society for Research into Higher Education/Open University Press, p. 2.

se passou, ou pelo menos com o mesmo ritmo, quanto à ocupação de cargos de maior responsabilidade na gestão e tomada de decisões nos níveis mais elevados de responsabilidade da hierarquia na área da Educação.

Por isso, um dos principais aspectos da última fase do processo de feminização do sistema educativo português passou pela conquista de lugares de crescente destaque e capacidade de intervenção das mulheres na gestão desse próprio sistema, fosse ao nível de estabelecimentos de ensino ou ao nível do aparelho político-administrativo central.

Como habitualmente este processo obedeceu à lógica ascensional de todo o processo e foi-se fazendo sentir de forma gradual, com o aumento da presença de professoras nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino não-primário e com a crescente presença feminina no aparato administrativo do Ministério da Educação. Isto foi ainda mais sensível no plano político, pois uma única mulher ocupou o cargo de Ministra da Educação até ao final do século XX e de forma quase interina no final do último governo de Cavaco Silva. Uma inversão desta tendência só começa a desenhar-se com clareza a partir do final da década de 70, em grande parte em virtude dos processos de democratização da sociedade portuguesa e das próprias instituições educativas.

«Em termos de modelo, nos anos 70 e 80, segundo algumas entrevistadas, o sistema educativo oferecia (...) uma imagem de desvalorização da mulher: os lugares da hierarquia eram normalmente ocupados pelos homens (delegações, direcção escolares, conselhos directivos, inspecção, direcções regionais, Ministério da Educação); os homens estavam mais presentes nos níveis mais elevados de ensino; os postos auxiliares e de limpeza eram normalmente desempenhados por mulheres, com excepção de alguns lugares ligados à disciplinação e ao controlo dos comportamentos (contínuos, segurança, etc.).»⁸⁶⁵

Não existem, no entanto, estatísticas oficiais, sistemáticas e acessíveis, sobre a evolução da participação feminina nos órgãos de gestão escolar (Conselhos Directivos ou Executivos, Comissões Instaladoras), que nos permitam acompanhar a sua evolução no último quartel do século XX ou estabelecer comparações com a situação internacional⁸⁶⁶. Restam-nos as constatações, nem sempre rigorosas, do senso comum que apontam para uma participação generalizada nos estabelecimentos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, embora ainda não equivalente à feminização destes níveis de Ensino.

Em contrapartida, dispomos actualmente de alguns indicadores sobre a participação das mulheres na estrutura administrativa do Ministério da Educação. Num estudo relativamente

⁸⁶⁵ Magalhães (1998), pp. 150-151.

⁸⁶⁶ Para os dados na Comunidade Europeia/União Europeia, consultar *Os Números-Chave* (1997), pp. 115, 176.

recente é feito um ponto da situação bastante interessante sobre “A Mulher e a Tomada de Decisões no Âmbito da Educação” até meados da década de 90⁸⁶⁷. Verifica-se, a partir do levantamento feito para os anos de 1992 e 1995 que a presença feminina atinge, respectivamente, 55,7% e 50% dos lugares de chefia nos serviços centrais, e 51,6% e 31,6% nos serviços regionais. Apesar de um sensível recuo entre as duas datas é evidente que, em particular no caso dos serviços centrais, as posições femininas atingiram globalmente um patamar de razoável paridade relativamente às posições masculinas. Esta situação contém, contudo, cambiantes que só se percebem melhor com o desdobramento dos valores totais pelos diversos níveis da hierarquia.

Serviços Centrais e Regionais do Ministério da Educação (1995)⁸⁶⁸

Cargos	Mulheres	Homens	% Fem.
Directores-Gerais ou equiparados	5	10	33,3
Subdirectores-Gerais ou equiparados	4	15	21,0
Directores de Serviço ou equip.	26	31	45,6
Chefes de Divisão ou equip.	19	27	41,3
Total	54	83	39,1

Verifica-se que em 1995 a presença feminina é mais reduzida nos escalões superiores, só ganhando maior peso ao nível dos Directores de Serviço ou Chefes de Divisão, em que ultrapassa os 40%. Esta tendência, porém, deve-se principalmente à estrutura dos serviços centrais, como se pode constatar através da segmentação dos dados anteriores. Se a participação feminina nos serviços centrais é proporcionalmente maior, não deixa de surgir num plano hierarquicamente menos elevado, pois existem apenas 3 directoras-gerais num universo de 10, e 2 sub-directoras em 11, contra 20 directoras de serviço em 32 e 4 em 5 chefes de divisão. Nos serviços regionais, a proporção feminina é menor mas, em contrapartida, surge em posições de maior destaque.

⁸⁶⁷ Luísa Arsénio Nunes (1997), “As Mulheres e a Tomada de Decisões no âmbito da Educação” in *Igualdade de Oportunidades e Educação – Formação de Docentes*. Lisboa: Universidade Aberta/CIDM, pp. 185-196.

⁸⁶⁸ Idem, *ibidem*, p. 188.

Serviços Regionais do Ministério da Educação (1995)⁸⁶⁹

Cargos	Mulheres	Homens	% Fem.
Directores-Gerais ou equiparados	2	3	40,0
Subdirectores-Gerais ou equiparados	2	6	25,0
Directores de Serviço ou equiparados	6	19	24,0
Chefes de Divisão ou equiparados	15	26	37,3
Total	25	54	31,6

Serviços Centrais do Ministério da Educação (1995)

Cargos	Mulheres	Homens	% Fem.
Directores-Gerais ou equiparados	3	7	30,0
Subdirectores-Gerais ou equiparados	2	9	18,2
Directores de Serviço ou equiparados	20	12	62,5
Chefes de Divisão ou equiparados	4	1	80,0
Total	29	29	50,0

Estes números apresentam uma situação que, não sendo ainda equilibrada entre os sexos e não correspondendo proporcionalmente à sua participação como agentes do ensino, já indicia alterações substanciais em relação a práticas mais conservadoras que afastavam quase por completo as mulheres dos níveis de tomada de decisões. E, no caso do Ministério da Educação, os níveis de feminização das chefias são bem superiores aos da Administração Pública Central.

Serviços Centrais da Administração Pública (1999)⁸⁷⁰

Cargos	Total	Mulheres	% Mulheres
Directores-Gerais, Gestores Públicos	400	88	22%
Subdirectores-Gerais, Vogais	619	236	38%
Directores de Serviço, de Departamento	1783	651	36,5%
Chefes de Divisão, de serviço	3147	1453	46,2%
Outros dirigentes	2413	642	26,6%
Total	8362	3069	36,7%

No seu conjunto, as mulheres correspondiam ainda em 1999 a quase 60% do funcionalismo da Administração Pública Central, enquanto a nível local se ficava pelos 32,2%, revelando práticas diferentes de recrutamento entre os organismos centrais e as autarquias.

Também nesta área, do aparelho administrativo do Estado, a feminização da Educação se revela maior em Portugal do que em muitos outros países ocidentais e da própria média da

⁸⁶⁹ *Ibidem*, p. 189.

⁸⁷⁰ *Igualdade de Género em Portugal* (2003), p. 105.

União Europeia. Este fenómeno pode resultar, em certa medida, de um outro processo de feminização muito forte em Portugal que é o que se verifica na Administração Pública, a mais feminina da União Europeia antes do último alargamento e aquela em que as mulheres apresentam melhores níveis de qualificação académica e, o que não deixa de estar ligado, detêm mais lugares em níveis de responsabilidade e se encontram em segundo lugar entre os países em essas responsabilidades são do nível mais elevado com 13,2%, logo a seguir à Bélgica com 25,2%.

Mulheres na Administração Pública Central (Início dos Anos 90)⁸⁷¹

País	Data	% no total da Adm. Púb.	% Nível Universitário	% Níveis de responsabilidade	% Nível mais elevado
Alemanha	1993	28,0	11,4	7,4	4,4
Bélgica	1991	27,1	14,8	13,6	25,2
Dinamarca	1991	37,4	26,5	18,8	6,5
Espanha	1992	41,8	31,0	18,3	12,9
França	1991	51,6	39,8	4,0	0,0
Grécia	1989/92	34,8	36,1	-	5,4
Holanda	1991	27,4	9,0	0,6	-
Irlanda	1989	60,0	8,7	2,2	0,0
Itália	1991	46,5	36,9	14,1	0,0
Luxemb.	24,7	12,0	6,8	2,0	
Portugal	1988	65,2	45,0	32,0	13,2
R. Unido	1991	36,8	22,2	9,6	5,3
MÉDIA		40,1	24,5	10,6	6,2

No caso dos Estados Unidos da América, devido à sua estrutura com funcionalismo do Estado Federal e funcionalismo dos diferentes Estados é mais difícil estabelecer comparações. Se utilizarmos como termo de comparação os funcionários do aparelho estatal federal, em 1988 encontravam-se quase 16% de mulheres nos níveis mais altos de remuneração e quase 32% no segundo nível, o que pode indiciar uma correspondência com os níveis mais elevados de responsabilidade e uma situação mais favorável à população feminina, embora isso também possa resultar de, nos E.U.A., os empregos públicos serem comparativamente mal pagos⁸⁷².

Este é outro campo onde se podem confrontar diferentes perspectivas quanto às razões para esta elevada feminização: será causada pelas menos boas condições remuneratórias deste tipo de carreira que afastariam o sexo masculino ou é um sinal bem concreto da tomada de posições pelo sexo feminino em sectores-chave da sociedade e do mundo do trabalho?

⁸⁷¹ *Ibid.*, p. 190, a partir de dados da Rede Europeia de Peritos "As Mulheres na Tomada de Decisões".

⁸⁷² Paula Ries e Anne J. Stone, eds. (1992), *The American Woman, 1992-93. A Status Report*. New York: W. W. Norton & Company, p. 342.

Os estudos monográficos sobre a gestão escolar no feminino são muito escassos, sendo que o tema da administração escolar é normalmente estudado do ponto de vista das teorias organizacionais e muito poucas vezes o género é encarado como uma variável merecedora de qualquer tipo de teorização ou de uma abordagem específica⁸⁷³. Um dos raros estudos desse tipo deve-se a Maria Custódia Rocha e incide nos órgãos de gestão das Escolas Secundárias Públicas nos anos 80 e 90⁸⁷⁴.

Os números apresentados demonstram como o topo da hierarquia – o cargo de Presidente dos então Conselhos Directivos – ainda é dominado por homens e que a evolução até nem foi positiva com a passagem do tempo, pois deu-se uma redução de 39% para 25% entre os anos lectivos de 1987-88 e 1994-95, mesmo se nos cargos de vice-presidência se deu um crescimento de 42,6% para 51,4%⁸⁷⁵. De qualquer modo, num distrito em que a docência nas Escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário se encontrava feminizada numa proporção próxima dos dois terços, esse valor ainda estava longe de ser atingido nos cargos de topo da gestão dos estabelecimentos de ensino, só havendo uma aproximação ao nível das secretárias e vogais dos órgãos de gestão⁸⁷⁶.

Esta sub-representação em órgãos electivos é tanto mais estranha quanto já vimos que o corpo docente de todos os níveis de ensino se encontra profundamente feminizado, mesmo se a situação é bem melhor do que em outras paragens onde apesar de fortes feminizações do ensino primário, a direcção dessas escolas é largamente masculinizada⁸⁷⁷. A explicação pode resultar tanto da inércia e resistência dos tradicionais detentores do poder nas Escolas que muitas vezes permanecem longos períodos nesses cargos, inviabilizando o aparecimento de alternativas e a renovação dos respectivos órgãos de gestão, como de uma eventual menor mobilização feminina para a ocupação desse tipo de cargos.

«As mulheres formam a maioria da força de trabalho na educação; elas estão sub-representadas na sua gestão. Isto acontece em todos os sectores, em todos os países desenvolvidos. As mulheres são mais visíveis na gestão da educação oferecida aos alunos mais novos: à medida que a idade dos alunos aumenta, a proporção de mulheres diminui.»⁸⁷⁸

⁸⁷³ Cf. Natércio Afonso (1994), *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa Instituto de Inovação Educacional.

⁸⁷⁴ Maria Custódia Jorge da Rocha (1996), *Género e Escola. Contributo para uma Análise Sociológica e Organizacional da Gestão Feminina Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Trabalho de Síntese apresentado no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho no âmbito de Provas de Aptidão pedagógica e Capacidade Científica (exemplar policopiado).

⁸⁷⁵ Idem, *ibidem*, p. 182.

⁸⁷⁶ *Ibidem*, p. 191.

⁸⁷⁷ Ozga (1993), p. 5.

⁸⁷⁸ Idem, *ibidem.*, p. 4.

Isto é verdade, em especial para os órgãos de topo do Ensino Superior, mesmo se quem foi pioneira enquanto Reitora de uma Universidade afirma com clareza não ter enfrentado especiais resistências ou dificuldades no acesso e no exercício do cargo:

«O facto de ser mulher não alterou em nada a forma como actuo, nem o modo como os outros me vêem, nem também o modo como eu vejo os outros. Estou em diálogo com o governo e com os outros reitores em plano de igualdade, como qualquer outro reitor. Sou professora catedrática, sou professora universitária e estou habituada a essas reuniões. Não há qualquer diferença de tratamento, apesar de ser muitas vezes a única mulher presente, pois as senhoras não se têm candidatado, apesar de o ano passado ter havido três candidatas: mas fui eleita só eu. Acho que todos somos pares, não há problemas de género.»⁸⁷⁹

Mas opiniões como esta não significa que não se continuem a colocar a este respeito, em matéria de ausência de uma situação de paridade, questões similares às que são suscitadas pela sub-representação feminina nas estruturas político-partidárias e em órgãos de decisão política como as direcções partidárias, a Assembleia da República ou o Governo e que se relacionam com os mecanismos de selecção e/ou controle do acesso a postos de liderança e poder efectivo⁸⁸⁰.

«Em Portugal, particularmente desde 1974, as mulheres alcançaram todos os lugares de responsabilidade em todos os domínios da vida cultural, económica e social. Nas universidades, na comunicação social, nas empresas, as mulheres hoje estão presentes, as mulheres ocupam lugares de responsabilidade a par dos homens. (...) Ao mesmo tempo, nota-se uma escassíssima presença de mulheres nos lugares políticos, nos cargos políticos.»⁸⁸¹

Numa análise recente das opiniões sobre as causas da sub-representação feminina na vida política e partidária constatou-se que não existe uma divergência fundamental entre homens e mulheres na apreciação que fazem dos três factores discriminatórios mais importantes – discriminação no interior dos partidos, obrigações domésticas das mulheres e bloqueios e resistências por parte dos homens – mas curiosamente as mulheres acham menos que os homens que isso é causado pela Educação recebida na família ou na Escola. Este é mesmo um

⁸⁷⁹ Depoimento de Maria José Ferro Tavares em *Faces de Eva*, nº 1.2, p. 231.

⁸⁸⁰ Já antes se citaram os trabalhos recolhidos sobre este tema por Duerst-Lahti e Kelly (2000) e Rhode (2003), assim como o artigo de Vianello (2004), os diversos trabalhos de Pippa Norris sobre a presença feminina na esfera política e ainda o estudo de Jessica Elgood *et alli* (2002), *Man enough for the job? A study of Parliamentary candidates*. Manchester: Equal Opportunities Commission. Para Portugal ver, entre outros, Vaquinhas (1987), Campos (2001), Viegas e Faria (2001) ou o mais recente estudo de Manuel Meirinho Martins e Conceição Pequito Teixeira (2005), *O Funcionamento dos Partidos e a Participação das Mulheres na Vida Política e Partidária em Portugal*. Lisboa: CIDM.

⁸⁸¹ Jorge Miranda (1999), “Acesso das Mulheres a Lugares de Decisão” in *II Conferência das Comissões Parlamentares para a Igualdade de Oportunidade. Relatório* (1999). Lisboa: Assembleia da República/Comissão para a Paridade, Igualdade de Oportunidades e Família, p. 51.

dos factores em que se dá uma maior divergência nas opiniões, o que é apropriadamente registado pelos autores do estudo⁸⁸². Já dois outros autores preferem sublinhar que a progressão feminina no mundo da política é um processo moroso cuja aceleração pode depender de medidas legislativas que o incentivem, só que essas medidas serão insuficientes sem políticas sociais que as suportem:

«Teremos de reconhecer, no entanto, que a resolução estrutural e de longo prazo do problema passa pela efectiva implementação dos princípios de igualdade em todos os campos sociais. Mesmo assim, haverá sempre que conjugar a implementação desses princípios legais igualitários com a aplicação de políticas sociais, nomeadamente as que incidem no apoio à família. De qualquer forma, este processo de igualização tem sido manifestamente lento em alguns domínios sociais e tudo indica que o seja ainda mais no campo político.»⁸⁸³

Ou seja, enquanto as condições sociais não o permitirem, é difícil modificar comportamentos que, em especial no âmbito da família, dificultam objectivamente uma maior participação feminina em actividades como a política que se encontram para além, e acumulam, com a vida profissional e doméstica. O que só se alcança mediante o aprofundamento de medidas de protecção social à gravidez e maternidade e de equiparação do estatuto paternal e maternal relativamente aos direitos e privilégios relacionados com os filhos. O que justifica ainda que se afirme que, apesar de um longo caminho, ainda faltam muitas milhas por percorrer⁸⁸⁴.

2.4. – Últimas Notas

«Em suma, a escola, através do currículo – quer ao nível manifesto, quer ao nível oculto – e através das suas relações sociais, passa a mensagem de uma ordem social masculina, onde o lugar das mulheres é de subordinação.»⁸⁸⁵

Parêce ter ficado demonstrado que, afastada a questão quantitativa da participação feminina na Educação a partir de meados dos anos 80 e na década de 90, a luta principal das feministas na área da Educação transitou para questões como a presença na Escola de mecanismos de reprodução de estereótipos sexuais, a “igualdade de oportunidades” e, muito em especial, para o protesto contra a sub-representação feminina nas instâncias de maior responsabilidade e poder de decisão na esfera político-administrativa, nomeadamente no caso específico do

⁸⁸² Martins e Teixeira (2005), pp. 54-56.

⁸⁸³ Viegas e Faria (2001), p. xiii.

⁸⁸⁴ Barbara Kellerman (2003), “You’ve Come a Long Way, Baby – and You’ve Got Miles to Go” in Rhode (2003), p. 53.

⁸⁸⁵ Magalhães (1998), p. 151.

Ministério da Educação, o que aconteceu em paralelo com reivindicações semelhantes para os cargos de topo na esfera económica e em outros planos da vida social e cultural do país.

Entre outras iniciativas, divulgou-se entre nós nos anos 90 o conceito da “Pedagogia da Igualdade”, cujo objectivo primordial passa pela eliminação de todos os obstáculos discriminatórios para a Mulher no sistema de ensino, assim como pelo combate a todas as representações estereotipadas do papel familiar e social dos géneros. Foram objecto de particular crítica, neste caso, os manuais escolares, acusados de promoverem a percepção de estereótipos sexuais nos alunos e assim colaborarem para a reprodução de uma ordem social desigual e discriminatória para as mulheres.

Foi ainda sublinhada a questão da chamada “invisibilidade feminina” nos contextos educativos e na educação, a qual passaria pela maior taxa de analfabetismo, por um abandono escolar precoce mais elevado, pela manutenção de estereótipos na representação do género nos manuais escolares, pela forma de organização das salas de aula, pelos princípios orientadores do currículo escolar, pela dicotomia entre “Humanidades” e “Tecnologias” na organização das áreas de ensino, pela desvalorização social do papel dos docentes (que são maioritariamente professoras) e pela não abordagem das questões do género e da desigualdade na formação inicial de professores. Mas, em contrapartida, é admitido que, comparativamente com outros ambientes sociais (a família e o trabalho), a Escola é o «espaço social mais democrático», mesmo se isso ainda é considerado como «não suficiente»⁸⁸⁶.

A percepção da existência de atitudes e áreas de interesses próprias de cada sexo desde a mais tenra idade é tomada, neste tipo de discursos, como sinal inequívoco da acção precoce de mecanismos sociais virados para a reprodução dos papéis sexuais tradicionais. As próprias conquistas femininas no sector da Educação são encaradas de forma céptica e próxima de uma “teoria da conspiração” que, a cada indicador positivo, parece associar uma explicação pouco positiva. O que está longe de ser uma visão partilhada mesmo por alguns dos mais críticos analistas do sistema educativo, que preferem realçar o papel das mulheres na transformação das práticas e o seu activismo cívico no modelamento do seu próprio quotidiano e na resistência aos controlos exercidos sobre si:

«Visto que o ensino passou de uma ocupação predominantemente masculina para uma predominantemente feminina, a própria consuição do emprego também muda. Isto implica controlos significativamente maiores sobre o ensino e o currículo, ao nível da educação do professor na sala de aula. Está estruturada em torno de um conjunto diferente de dinâmicas de classe e de sexo. Finalmente, as mulheres são figuras activas, e não passivas, na tentativa de

⁸⁸⁶ *Idem, ibidem*, p. 176.

criarem posições para as mulheres, enquanto professoras, com base nas próprias posições nas divisões social e sexual do trabalho.»⁸⁸⁷

Por outro lado, e voltando novamente ao caso específico português, nenhuns indicadores parecem apoiar a existência de mecanismos discriminatórios especialmente desfavoráveis para com o sexo feminino nas escolas actuais, pelo menos que se façam sentir com tanta intensidade como os que actuam sobre as minorias étnicas ou as camadas sociais economicamente mais desfavorecidas. Se não chegassem os números que reflectem o progressivo domínio que as mulheres passaram a exercer enquanto alunas e professoras a todos os níveis, existem ainda os dados relativos ao aproveitamento que são há muito favoráveis ao sexo feminino. O melhor aproveitamento escolar entre as raparigas é um facto que se estende até à própria Universidade e que está bem presente no ritmo actual de diplomados nas mais diversas áreas do conhecimento, anunciando a completa feminização a mais ou menos curto prazo do Ensino Superior e não só. Os tempos apresentam-se como sendo de «alteração dos padrões de género na Educação»⁸⁸⁸, sendo caso para questionar, perante o sucesso educativo das mulheres, se será mesmo feminino o futuro.

As razões para esta dinâmica são objecto de discussão, mas nunca devem ser dadas de forma simplista, recorrendo a *clichés* anacrónicos ou a teorias de reprodução social muito datadas, que já tiveram o seu auge e assentam em dados ultrapassados.

Uma resposta equilibrada para algumas destas questões é adiantada num estudo de Luísa Arsénio Nunes de que temos vindo a usar alguns dados, no qual se sublinha a conjugação de diferentes factores socio-demográficos para o maior sucesso das mulheres no sistema educativo:

«O maior sucesso escolar das raparigas em relação aos rapazes, em todas as sociedades ocidentais, não parece surgir como um resultado de acções positivas no campo da Igualdade de Oportunidades, mas parece estar sobretudo ligado à mudança da estrutura familiar: à generalização das famílias nucleares, ao aumento das famílias monoparentais e ao crescente número de mulheres vivendo sozinhas. Nestes contextos, as raparigas não podem mais contar com uma família que as sustente a troco de trabalho doméstico, e têm que encontrar os seus próprios meios de subsistência.

«A escola surge então, para as raparigas, como o único meio socializador que capacita para a vida profissional.»⁸⁸⁹

⁸⁸⁷ Michael Apple (2002), *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didáctica Editora, p. 58.

⁸⁸⁸ Gaby Weiner *et alli* (2001), "Is the Future Female? Female Success, Male Disadvantage, and Changing Gender Patterns in Education" in A. H. Halsey *et alli* (2001), *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 620-630.

⁸⁸⁹ Nunes (1997), p. 194.

Mais do que a aplicação forçada de teorias pedagógicas igualitárias, a acção mais eficaz parece partir das dinâmicas em movimento numa sociedade em mudança e que tem vindo a criar condições e possibilidades novas e diferentes para os indivíduos de ambos os sexos, de que as raparigas e mulheres parecem ter sabido tirar o melhor partido possível. A opção/aposta pela escolaridade das raparigas, por elas próprias e respectivas famílias, e um maior sucesso escolar feminino são imperativos perante as novas condições de vida que não permitem que, em sociedades desenvolvidas, metade da população continue afastada da Educação e do Trabalho.

Numa perspectiva mais ampla e decisiva do que a relação entre os géneros, a Escola pode tentar diminuir os *handicaps* de determinados grupos de indivíduos que nela passam oito horas por dia durante nove ou mais anos, mas dificilmente tem meios para erradicar as situações socio-económicas desfavoráveis que os envolvem no seu contexto familiar e limitam severamente as aspirações futuras.

«Não é estranho, no entanto, que haja esta acentuação dos aspectos relativos ao sistema escolar, ao seu funcionamento pedagógico e administrativo. É que não é socialmente isento de escândalo o facto de uma sociedade canalizar compulsivamente todos os seus membros para o acesso e usufruto de um bem social que considera essencial, alimentando inclusivamente fortes expectativas sociais em torno desse benefício, quando, depois, mais parece não fazer do que preparar, para uma certa parcela de cidadãos, a armadilha social da exclusão. Como se uma parte dos convidados para o banquete fosse dele expulsa, sem mais, ao fim da sopa.»⁸⁹⁰

É por isso que, em virtude de saídas precoces da Escola ou mesmo alongando a escolarização, se verificam importantes fenómenos de desigualdade no mercado de trabalho, que vulnerabilizam em especial a população feminina. Só que esse é todo um outro processo, já há muito diagnosticado e estudado que está longe de ser determinado pelos níveis educativos, no sentido de qualificação académica, alcançados pelos indivíduos, mas sim por práticas discriminatórias no mundo do trabalho que privilegiam a precarização do emprego feminino e, em consequência disso, uma maior vulnerabilidade socio-económica das mulheres em relação aos homens que se traduz, aqui sim num *gender gap* entre os rendimentos masculinos e os femininos que se acentua ainda mais em sociedades já de si caracterizadas por fortes disparidades na distribuição da riqueza⁸⁹¹.

⁸⁹⁰ Azevedo (1999), p. 15.

⁸⁹¹ Dollar e Gatti (1999), pp. 20-22; Filmer (1999), p. 34-35.

IV. CONCLUSÃO

1. Mulheres, Pátria, Nação, Desenvolvimento e Democracia

«As nações modernas fundam-se no conceito de cidadania, enquanto relação entre um Estado e os seus membros. Se nos reportarmos à cidadania, em sentido civil, esta afirmou-se na Europa a partir do século XVIII, embora só em meados do século XIX as mulheres tenham conseguido aceder a tal estatuto. O seu conteúdo materializa-se num conjunto de direitos e liberdades destinadas a garantir a igualdade e liberdade das pessoas.»¹

Agora que terminámos esta digressão em torno da Educação Feminina em Portugal ao longo do século XX, poderá ser dirigida a este trabalho, com toda a legitimidade, a crítica de que ele corresponde mais a um ensaio parcial sobre os antecedentes e a evolução social e educativa de Portugal nesse período do que a uma abordagem específica e exclusivamente centrada na questão da educação feminina. Uma eventual crítica desse tipo tem o seu fundamento porque corresponde, pelo menos em parte, às intenções que nortearam a execução, não tanto da pesquisa que lhe esteve na base, como da produção deste suporte escrito final.

Se a opção assumida desde o início da produção desta tese foi a de não isolar a esfera educativa do seu contexto envolvente e de não apresentar apenas as ocasionais ligações consideradas necessárias com o sistema político, a evolução económica ou as transformações sociais e culturais, essa opção foi sendo reforçada à medida que a conjugação dos vários elementos foi avançando e se foi confirmando a noção de até que ponto é artificial e excessivamente tributário de um estruturalismo que já teve o seu tempo, abstrair os fenómenos educativos de tudo o que os rodeia. Foi-se gradualmente considerando mais adequado não apresentar a Educação e em particular a Educação Feminina como um “sistema” ou uma “estrutura” como que autónoma, mas sim como a parte de um todo integrado, em que o “sistema educativo” é uma peça de um conjunto, não podendo ser compreendido o funcionamento dessa peça se não descrevermos e explicarmos minimamente a sua posição relativa no conjunto e parte significativa do que a envolve e condiciona, de forma activa ou meramente através de efeitos de inércia.

Em Portugal a Educação esteve sempre determinada exogenamente pela Política, em termos da matriz ideológica das soluções educativas propostas, e pela Economia, cujas insuficiências sempre impossibilitaram a criação e acumulação de riqueza suficiente para erguer e concretizar o que os discursos legislativos produzidos em rápida sucessão determinavam. Digamos que a Política, com todo o seu aparato retórico e legislativo, sempre procurou

¹ Raposo (2004), p. 101.

empurrar de forma voluntarista a Educação para novos patamares que a afastassem do tradicional atavismo, enquanto a Economia, com todas as suas limitações quanto à baixa produção e acumulação de riqueza, foi funcionando como um travão que limitava a capacidade de estender rapidamente a rede escolar ou formar o necessário pessoal qualificado para a prover.

Mas a Educação foi quase sempre vista, e de forma quase unânime, como a alavanca indispensável para uma intervenção na sociedade no sentido da sua transformação, mesmo em períodos em que isso foi apresentado em nome de um certo conservadorismo. Tanto no período republicano, como durante as diferentes fases do Estado Novo, como já durante a Democracia, a Educação foi um palco de luta entre concepções político-sociais divergentes, em que as forças dominantes procuraram usar a Escola como o instrumento mais eficaz para impor a médio e longo prazo o seu modelo de organização social através da determinação dos conteúdos curriculares relevantes, do condicionamento da formação dos docentes e da própria forma como procuraram controlar, democratizando ou seleccionando, o acesso a cada nível de ensino.

Alguns discursos catastrofistas sobre a Educação e a Escola foram historicamente, e ainda o são, estratégias instrumentais prévias para tentar tomar o sector de assalto e reformá-lo de acordo com novas premissas e ao serviço de novos aparatos ideológicos. Foi isso que se passou com o republicanismo que ao apontar as insuficiências e bloqueios do sistema educativo da Monarquia, o pretendeu colocar ao serviço do seu projecto cívico de uma Escola patriótica e laica, enquanto o Estado Novo veio criticar este modelo e a sua ineficácia para melhor justificar o projecto nacionalista de uma “Escola Portuguesa” destinada a incutir nas novas gerações a apetência por uma ordem social estável e conservadora. A demonização pós-revolucionária do projecto educativo do Estado Novo, recusando-a como um todo, foi a forma achada para teoricamente criar a nova Escola democrática e instituir uma democratização do ensino e a desejada igualdade de oportunidades; nos últimos anos os diversos discursos sobre a crise da Escola e da Educação em Portugal mais não significam do que o confronto e uma luta entre duas concepções concorrentes de Escola que, pretendendo descredibilizar o que existe e que é o resultado compósito de uma acumulação pouco coerente dos resultados de reformas e adendas às reformas, procuram impor a sua concepção. Uma delas, que recupera teorias críticas internacionais dominantes entre o final dos anos 60 e os anos 70, passa principalmente pela crítica à Escola como um projecto “global”, “transnacional”, homogeneizador e limitativo das liberdades e criatividade individuais pelo que, em nome de uma Escola Multicultural e Inclusiva, visa a instituição de um modelo que desvaloriza os

tradicionais mecanismos selectivos como as avaliações formais e/ou os exames e destaca a importância de “localizar” as escolas nos seus contextos, adaptando o seu funcionamento a essas realidades localizadas. Outra, que entronca nas teorias da modernização dos anos 50 e parte dos anos 60, recupera a necessidade de tornar a Escola um espaço de maior rigor na avaliação das aprendizagens que, apesar de aceitar a igualdade de oportunidades, deve servir para diferenciar e seleccionar os desempenhos, adaptando-os às necessidades de uma economia global.

Em resumo são confrontos entre perspectivas críticas visando uma Escola Cultural, mais preocupada com a expressão das capacidades individuais enquanto expressão de identidades particulares e localizadas, e perspectivas modernizadoras de uma Escola para o Desenvolvimento que pretende que o aprofundamento das capacidades individuais se faça em função das necessidades globais da sociedade ou do próprio sistema económico.

As consequências deste debate, que não deixam de ter alguns aspectos positivos, acabam, porém, por provocarem efeitos claramente negativos em muitos agentes educativos, incapazes de plenamente compreenderem ou considerarem justificadas e justificáveis as constantes inflexões nos discursos subjacentes a sucessivas reformas ou realinhamentos conceptuais das políticas educativas.

«Para além de darem um fim ao engenho, as reformas padronizadas têm minado de forma consistente a confiança dos professores na integridade dos governantes e administradores em termos da sua sinceridade moral acerca da introdução de mudanças que irão beneficiar os estudantes. Isso também tem ameaçado a integridade profissional dos professores em termos de terem de preparar os seus alunos para preencher propósitos educacionais que acham cada vez mais difícil justificar.»²

A Educação Feminina não esteve isolada destes confrontos e processos de mudança, embora enquanto tal raramente tenha sido assumida como prioridade pelos grupos em confronto ou pelas elites dirigentes, mesmo quando funcionou como argumento ou pretexto para qualquer dos campos, como por exemplo com as teorias críticas a incluírem o género como uma das categorias que a Escola reproduziria de forma estereotipada, enquanto as teorias modernizadoras preferiram incluir a educação do sexo feminino como um factor essencial para o desenvolvimento das sociedades.

No plano político, a Mulher, enquanto grupo social visto como moldável ou apenas como entidade abstracta, foi recurso a que lançaram mão diversos tipos de discurso, desde os que a

² Andy Hargreaves (2003), *Teaching in a Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York/London: Teachers College Press, pp. 115-116.

erguerem como garante (mais ou menos passivo) da estabilidade social e, por essa via, da Pátria republicana e da Nação salazarista aos que a envolveram de forma mais activa na construção de uma Democracia que se pretende(u) plenamente igualitária ou paritária.

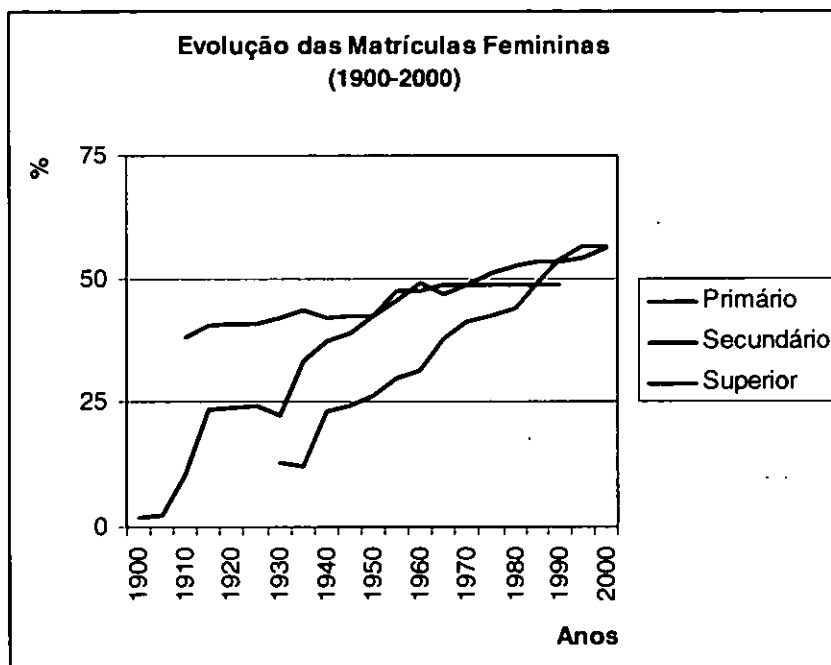
«Da valorização da pátria levada ao exacerbamento no fim do século XIX pelo republicanismo, passa-se à valorização da mulher, sobretudo da mãe, nessa pátria em ponto pequeno que é a família, o lar. E neste jogo complexo e subtil das associações inconscientes em que a pátria se transfigura numa mulher e em que em cada mulher se esconde a pátria, ambas, porque mulheres, parecem participar de um destino comum, ou pelo menos paralelo.»³

É minha convicção que todos esses discursos foram, de forma consciente ou não, parcialmente indiferentes ou pouco decisivos quanto ao percurso educativo do sexo feminino em Portugal no século XX e às suas sucessivas conquistas nesse espaço da sociedade. É ainda minha convicção que, de uma forma algo espontânea e resultando de um conjunto de avaliações individuais ou familiares que se foram agregando e disseminando por um efeito de proximidade/contágio, a Educação Feminina progrediu graças exactamente à inexistência de uma legislação específica que a promovesse, excepção feita, porventura, à criação formal de um Ensino Liceal em 1906.

Significa isto que considero que foram as dinâmicas sociais, resultantes das apreciações sobre o que seriam as melhores opções para o futuro das jovens, que definiram o prolongamento dos trajectos escolares das raparigas visto que, objectivamente, nenhum tipo de discurso ou de medidas legislativas foi claramente favorável a essa progressiva escolarização, enquanto ela foi acontecendo e apesar de ela ir acontecendo. Ou seja, quando o discurso sobre a igualdade de oportunidades com base no género e não apenas com base na classe social como foi comum nos anos 60, surgiu já a feminização do sistema educativo estava praticamente concluída.

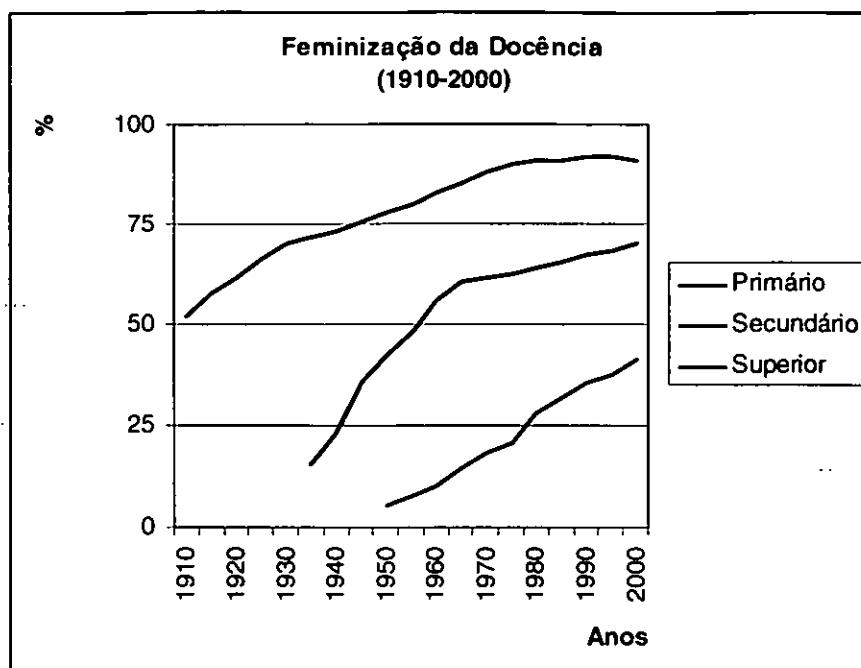
A Educação Feminina e a necessidade de uma escolarização feminina equiparada à masculina, longamente subalternizada ou, melhor dizendo, foi durante muito como que esquecida ou ignorada para além de alguma retórica discursiva, foram progredindo de um modo que não classificaria como autónomo dos condicionalismos económicos e culturais, mas pelo menos como parcialmente espontâneo, ganhando posições desde os finais do século XIX e o início do século XX sempre que as ocasiões o permitiram, graças à pressão da procura e das exigências das famílias e comunidades locais sobre o sistema educativo existente.

³ Vaquinhas (1987), p. 159.



Verificou-se como ainda no século XIX foram aumentando os pedidos para a criação de escolas primárias femininas ou, pelo menos mistas. Na viragem do século a pressão deslocar-se-ia para o Ensino Secundário, em parte com uma origem social diferente, mas seguindo a mesma lógica de exigência de criação de condições tidas como indispensáveis. A ausência de limitações legislativas explícitas quanto ao acesso feminino ao sistema escolar, o que como no caso da omissão sobre a questão do voto feminino em 1911 representa mais um esquecimento do problema do que uma atitude liberal, foi a fresta por onde as pioneiras se infiltraram. Por outro lado, a ausência de interesse ou de capacidade (por falta de meios financeiros e do indispensável nível de procura) em criar a nível universitário um sector exclusivamente feminino, como aconteceu em outras nações mais avançadas, permitiu que, paradoxalmente, os limites à progressão feminina no Ensino Superior não sofresse um fenómeno de enquistamento que se verificou ser limitativo a certo prazo, em outras paragens onde a escolarização feminina tinha avançado de forma bem mais precoce do que em Portugal.

E o mesmo foi acontecendo com a própria docência, em que a feminização progrediu, para além do nível primário, mais tarde e com resistências iniciais mais fortes, mas com uma forte aceleração a partir de meados do século XX.



As explicações para este fenómeno tão generalizado e contínuo não podem ser lineares nem refugiar-se em fórmulas simplistas:

«Há quem se interrogue acerca dos motivos pelos quais as mulheres conseguem melhores resultados escolares do que os rapazes. Eu creio que as razões são múltiplas e nada uniformes. Estão, por outro lado, relacionadas com as consequências de uma construção social que distingue profundamente os dois sexos, enquanto simultaneamente adopta o discurso da neutralidade. As raparigas estudam mais porque terão (algumas) menos liberdade para sair do que os irmãos, donde têm mais tempo. Por outro lado, sabem, mesmo que o não explicitem, que no mercado de trabalho se vão confrontar com uma série de preconceitos em relação à sua disponibilidade, pelo que quanto mais elevada for a sua formação melhor habilitadas estão para encarar a concorrência.»⁴

Penso que este último aspecto será o principal, pois a transição para o mundo do trabalho é que se revela o aspecto mais problemático do projecto de vida das jovens mulheres, pelo que a aposta na Educação e no seu progressivo prolongamento, foi uma estratégia óbvia, a partir de determinados momentos conforme os diversos níveis de ensino, para tentar uma vantagem concorrencial no acesso ao emprego.

Já, por outro lado, discordo razoavelmente das perspectivas que continuam, por um lado, a justificar a crítica a todas as diferenças relativas aos sexos com o facto de serem “construções

⁴ Ana Vicente (1998), *Os Poderes das Mulheres, os Poderes dos Homens*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 118.

sociais”⁵ ou, por outro, a sublinhar o enviesamento discriminatório da formação académica feminina, mesmo contra as evidências. Na prática, este é um discurso que legitima, por um efeito perverso da repetição do lugar-comum com a aparente chancela “científica”, da realidade que procura combater pela denúncia:

«Estes factos, sugerem-nos que as escolhas das raparigas, *mau grado o manifesto declínio das representações tradicionais* na matéria (interiorizadas por ambos os géneros), são ainda, de facto, substancialmente mediatizadas por antecipações profissionais de acordo com aquelas representações – de onde resulta em especial a forte orientação das estudantes para o ensino e também para as posições profissionais de menor poder.»⁶

Mau grado ser cada vez mais difícil demonstrar a validade deste tipo de teorização, há que reconhecer que, aceitando-a, nos encerramos num beco sem saída ou, talvez melhor, num círculo vicioso inquebrável em que mesmo o que demonstra o contrário, valida a teoria por força de mecanismos indemonstráveis. Aceitar que os avanços da escolarização e qualificação académica da população feminina são, afinal e apesar de tudo, sinais de mecanismos explícitos ou interiorizados de reprodução de papéis tradicionais, mesmo quando estes estão em evidente retrocesso, é impossibilitar o avanço para qualquer novo território de leitura dos fenómenos sociais.

Por isso é difícil concordar com as formulações teóricas que afirmam que a Educação age simultaneamente no sentido de expandir as oportunidades das mulheres e de limitar as suas aspirações⁷. Penso ser bem mais correcto caracterizar a relação das mulheres com a Educação ao longo do século XX, em Portugal mas não só, como uma «paixão pelo possível»⁸ e portanto como uma estratégia realista e pragmática de conquista de prestígio social e espaço profissional, bem longe dos delírios utópicos e fantasiosos que no século XIX era uso atribuírem-se à natureza feminina. Infelizmente, muitos discursos bem mais actuais sobre a educação feminina parecem ainda construir-se sobre estereótipos ultrapassados e conviver mal com a realidade observável⁹, mantendo-se dentro de esquemas conceptuais que limitam, as suas capacidades interpretativas e insistem em ver cada avanço como prova do atraso e não de progresso e como se os indivíduos fossem permanentemente meros peões passivos de

⁵ Em última instância tudo o que resulta da vida dos indivíduos em comunidade/sociedade será sempre uma construção social, seja qual for a perspectiva que adoptemos para essa consideração. A esse propósito, Berger e Luckman (1991) e Searle (1995).

⁶ Grácio (1997), p.47.

⁷ Wrigley (1995), p. 18.

⁸ Jane Soares de Almeida (1998), *Mulher e Educação: A Paixão pelo Possível*. São Paulo: Editora UNESP.

⁹ Caso por exemplo do discurso adoptado em obras como as de Myra e David Sadker (1994) *Failing at Fairness: How America's Scholls Cheat Girls*. New York: Charles Scribner's Sons, pp. 1ss.

forças que os transcendem e em relação às quais não teriam qualquer capacidade de criar um espaço de autonomia. Como sublinha Jane Soares de Almeida, tomando como exemplo a feminização da docência no Brasil:

«A historiografia que comumente vem sendo adotada dificilmente tem visto as profissionais do magistério como pessoas que efetuam escolhas concretas determinadas pela sua existência objetiva e por sentimentos que, embora não mensuráveis, são possuidores do sentido e do significado da vida de cada uma.»¹⁰

Pelo contrário, é necessário derrubar mitos como o da desvalorização do magistério devido à sua feminização, ou como o mito de que tal processo só aconteceu porque os homens se afastaram ou ainda de o Estado preferir docentes do sexo feminino por serem mais passivas¹¹. Todas essas leituras que perpetuam estes lugares-comuns, embora elaboradas com um intuito que se pretende fortemente crítico e emancipatório, acabam por resultar de paradigmas que é necessário ultrapassar em definitivo porque e não conseguem libertar-se do seu próprio espartilho conceptual. Como afirma uma autora, «frequentemente, a leitura da desigualdade permanece no mesmo espaço discursivo que manteve a desigualdade entre os sexos ao longo do tempo»¹². É como se alguns discursos para assegurarem a sua sobrevivência precisassem de manter vivo o objecto do seu criticismo, sem o qual perderiam a sua razão de ser e existir. Para além disso, um discurso desse tipo, que relativiza os sucessivos avanços, apenas contribui para diminuir um processo que, como já foi referido anteriormente usando a expressão de Juliet Mitchell, será mais adequado qualificar como sendo a «revolução mais longa» que na época contemporânea permitiu que o maior número de indivíduos conseguisse aceder às condições mínimas necessárias para exercer uma cidadania plena e, exactamente com base nisso, tornar verdadeiramente democráticas as sociedades liberais que já antes se auto-proclamavam como tal, embora não o sendo na sua prática. A caracterização do lento processo histórico de feminização da Educação e do sistema de ensino como um longo processo revolucionário é essencial para explicar e compreender a distensão temporal de um fenómeno que transformou por completo a feição de uma das instituições definidoras da modernidade, assim como se torna ainda útil recuperar o conceito que Gramsci adaptou de Vincenzo Cuoco, embora com o pensamento principalmente nas grandes fases da evolução socio-económica da História, de «revolução passiva», de acordo com o qual nenhuma formação social desaparece enquanto as forças produtivas que a ergueram têm capacidade

¹⁰ Idem, *ibidem*, p. 31.

¹¹ *ibidem*, p. 77.

¹² Nogueira (2001), p. 242.

para um movimento posterior de refluxo, assim como as sociedade não encetam novas tarefas antes de estarem criadas todas as condições necessárias para que elas se desenrolem¹³. Adaptando estas ideias ao caso da Educação Feminina isto significa que as mulheres apenas avançaram para a conquista do sistema educativo quando isso se mostrou uma opção viável e o carácter contínuo do seu avanço demonstra que o fizeram quando já tinham capacidade para suplantar as forças que poderiam opor maior resistência a esse movimento, as quais por seu lado já não dispunham de capacidade para promoverem o seu retorno às posições iniciais. Completando uma trilogia de imagens ou conceitos que, pelo menos como analogia, poderão ajudar a esclarecer a forma como encarou o processo de feminização do sistema educativo português, resta ainda o de «conquista pacífica» que Pollard utilizou para explicar como se foi disseminando espacialmente a industrialização¹⁴.

Em tudo isto não se procura encontrar um modelo explicativo teórico “fechado” para este processo de mudança social que ocorreu na sociedade portuguesa, ou mesmo enquadrar esse processo nas teorias já existentes¹⁵, pois é notório que, embora não sendo um fenómeno completamente desligado de tendências internacionais e das respectivas regularidades e padrões, a sua evolução e ritmo apresenta traços específicos (os baixos níveis de escolarização da população no século XIX, o arranque tardio da escolarização feminina no dealbar de Oitocentos, a aceleração da feminização da docência a partir de meados do século XX), só compreensíveis à luz do contexto nacional e das suas particularidades. Se isto é uma cedência parcial a uma perspectiva historicista, tanto pior.

Por fim, a Educação Feminina foi um passo indispensável, conforme os diferentes períodos, quer na construção de uma verdadeira escola de massas, quer na consolidação de um discurso visando a integração de todos os indivíduos num projecto comum (a Nação, o Desenvolvimento, a Democracia), quer por fim na progressiva construção de uma verdadeira e plena cidadania de todos os indivíduos, tantas vezes proclamada no rescaldo de movimentos revolucionários ou de iniciativas reformistas, mas sempre adiada entre nós até 1974 e em especial à Constituição de 1976.

Nesse aspecto, curiosa e paradoxalmente, foi a República o único regime que, no século XX português, revelou maior continuidade com as políticas anteriores em relação à participação feminina na vida pública, mantendo a exclusividade do sufrágio na mão dos homens, algo que

¹³ António Gramsci (1983), *Texts*. Paris. Éditions Sociales, p. 308 (o texto original sobre a “revolução passiva” é de 1933).

¹⁴ Pollard (1981).

¹⁵ Sobre a questão da mudança social, das suas correntes, dos seus modelos, das suas tendências, das suas potencialidades explicativas, mas também das suas contradições e limitações, Raymond Boudon (1991); *La place du désordre. Critique des théories du changement social*. Paris: PUF.

o Estado Novo quebraria de forma mitigada e a Democracia eliminaria por completo. A Educação foi para as mulheres o passo indispensável para acederem a posições de destaque na sociedade, desde o mundo do trabalho à esfera política. Sem os ganhos educativos não seria possível sequer, uma discussão sobre a existência de um número (in)suficiente de mulheres nas estruturas dirigentes de grandes empresas, na direcção da administração pública ou mesmo na vida política.

Portugal, nação que sempre se orgulhou da vetustez dos seus pergaminhos históricos e da feliz coincidência entre um território estável e uma identidade cultural e linguística razoavelmente homogénea nas suas diversidades regionais, foi no entanto, durante muito tempo, uma nação caracterizada por uma cidadania incompleta, com limitações artificiais aos direitos individuais de uma larga parte da sua população, não com base no seu credo religioso ou político ou na classe social ou categoria económica, mas meramente com base na sua identidade morfológica sexual. Quando essas limitações foram levantadas, para além do critério etário, foi colocado um entrave relacionado com a qualificação académica e, portanto, a Educação era a condição *sine qua non* as mulheres poderiam aceder ao exercício de uma plena cidadania. Não é por acaso que as conquistas femininas na área da Educação, que eram meramente razoáveis no primeiro quartel do século XX em matéria de escolarização básica se as comparássemos com os níveis de escolarização masculina, se foram acumulando a partir de meados do século XX, tornando-se cada vez mais relevantes, não apenas em relação ao que se passava com o sexo masculino, mas mesmo comparativamente com os padrões internacionais das sociedades consideradas mais desenvolvidas e avançadas. E isso foi acontecendo em grande parte exactamente durante um período de abafamento de um discurso feminista emancipatório e de vigência de um regime político de tipo ditatorial, com uma matriz cultural e ideológica fortemente conservadora e marcado pelo peso de uma mentalidade muito vulnerável e moldada pela religião, que vários autores consideram uma tradicional opositora da libertação feminina¹⁶.

Em Portugal a progressão da Educação Feminina foi paralela a um movimento similar a nível internacional a partir do final da Segunda Guerra Mundial, mas desenvolveu-se num contexto político-social muito diverso e teoricamente menos favorável, embora acabasse por decorrer a um ritmo muito mais elevado pois, partindo de um patamar bem mais baixo, alcançou melhores resultados em menos tempo, nomeadamente entre as décadas de 40 e 70.

¹⁶ Raposo (2004), p. 123.

O relativo deslocamento ou recentramento do discurso feminista nos últimos anos, em especial desde meados dos anos 90, no debate das questões da Paridade na vida política é simbólico de uma transformação profunda na sociedade portuguesa e de uma evolução positiva na forma de encarar as reivindicações femininas. Desde logo, porque o conceito de Paridade tem vindo a substituir o seu já cada vez mais ultrapassado predecessor conceito de Igualdade, sendo bem mais compatível com as novas tendências feministas que privilegiam, de forma mais acertada para o actual contexto histórico, a defesa de um conceito de (direito à) Diferença na relação entre os sexos ou, como se tornou mais adequado com a nova forma de encarar as identidades sexuais individuais, entre os géneros.

E em toda esta transformação da sociedade e da cultura, a Educação e a feminização do sistema educativo desde a base até ao topo e de forma transversal, foram factores determinantes porque, ao mesmo tempo que foram conquistando um melhor posicionamento para si enquanto indivíduos e grupo, as mulheres foram ganhando uma crescente capacidade de alterar a feição da própria sociedade que longamente as oprimiu ou excluiu de posições de destaque. Se nem sempre essa evolução foi ocorrendo ao ritmo desejado é uma problemática diversa, cuja responsabilidade não pode repousar apenas na área da Educação que foi desde cedo uma das áreas que maiores facilidades concedeu às mulheres, desde uma inédita igualdade de pagamento, à inexistência de barreiras legislativas formais ao acesso feminino à generalidade dos níveis e áreas de estudo. E o desnecessário prolongar de uma atitude de vitimização cada vez tem menor potencial explicativo ou mobilizador, assim como cada vez mais carece de fundamentação empírica.

«O sentimento de vitimização das professoras é bem menor do que sempre se julgou. As entrevistadas demonstraram que não somente não se julgam vítimas, como se sentem vencedoras por terem tido um trabalho que lhes permitiu algumas realizações. E, afinal, vítimas de quê? Só experimentam esse sentimento os que se sentem injustiçados, o que não é o caso dessas professoras.»¹⁷

O momento é, portanto, de fazer o balanço de tudo o que foi conseguido e, com a consciência de uma longa etapa já ter sido percorrida, encarar um novo tipo de desafios, nomeadamente, o que fazer a partir de agora em outras áreas, quando a Educação já deixou, ou deveria ter deixado, de ser o campo de luta prioritário. E não será a consciência do que ficou para trás, «o embrião da mudança e a raiz do futuro?»¹⁸

¹⁷ Almeida (1998), p. 210.

¹⁸ Vaquinhas (1987), p. 167.

V - BIBLIOGRAFIA

1. Fontes

1.1 – Arquivísticas

Arquivo Histórico do Ministério da Educação

Direcção Geral do Ensino Primário,

Série 11 – Estatísticas/Recenseamento Escolar.

Série 13 – Autorizações de Casamento

Série 20 – Postos Escolares

Série 25 – Escolas do Magistério Primário

Série 33 – Registos Biográficos

Série 35 – Regentes Escolares

Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo

Ministério da Instrução Pública

Caixas 1 a 183.

1.2 – Online

Assembleia da República (www.parlamento.pt)

Actas da Câmara Corporativa

Diário da Câmara dos Senhores Deputados

Diário da Câmara dos Senadores

Diário das Sessões da Assembleia Nacional

Diário do Congresso

Diário do Senado

Eurostat (<http://europa.eu.int/comm/eurostat>)

Instituto Nacional de Estatística (<http://www.ine.pt>)

O.C.D.E. (<http://oecd.org>)

World Bank (<http://www.worldbank.org>)

1.3 – Estatísticas, Legislativas

Almanach Commercial de Lisboa

Analfabetismo em diferentes países. Folhas para vulgarização nº 1 a 9

Anuário da Escola de Ensino Normal de Viana do Castelo: Anno Lectivo de 1902-1903

Anuário da Faculdade de Medicina do Porto. Anos lectivos de 1919-20 a 1926-27

Anuário de 1910-11, 1911-12, 1912-13 (publicação oficial), Liceu Central de Coimbra.

Anuário do Liceu Central de Alves Martins, Viseu: Ano escolar de 1912 a 1913

Anuário do Liceu Central de Pedro Nunes: Ano Escolar de 1911-12

Anuário do Liceu Maria Pia. Anno Escolar de 1906-07 e Anno Escolar de 1910-11

Anuário do Liceu Nacional Central de Braga: Ano Escolar de 1910 a 1911

Anuário do Liceu de Sá de Miranda – Braga: Ano escolar de 1912 a 1913

Anuário Estatístico

Anuário Geral de Portugal

Anuário do Professorado Primário Português

Anuario das Escolas Normaes do Porto

Anuario do Lyceu Nacional Central de Braga: Anno Escolar de 1907 a 1908

Boletim da Direcção Geral da Instrução Pública,
Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública
Boletim do Trabalho Industrial
Colectânea de Legislação (1985). Lisboa: Ministério da Educação.
Constituições Portuguesas (1992). Lisboa: Assembleia da República.
Education at a Glance
Ensino Primário Oficial. 1910 a 1915
Ensino (O) Primário Oficial: Anos lectivos de 1915-16 a 1918-19
Escolas Normais de Coimbra: Anuário, 1910-11
Estatística(s) da Educação (1941-2000)
Estatística do Ensino Secundário, 1895-1905
Eurostat Yearbook. A Statistical Eye on Europe – Data 1987-1997,
Lei de Bases do Sistema Educativo: Processo Legislativo (1999). Lisboa: A. República
Legislação Eleitoral Portuguesa – Textos Históricos, 1820-1974 (1998) organização de Maria Namorado Alexandre Sousa Pinheiro, Lisboa: Comissão Nacional de Eleições.
OECD Education Statistics 1985-1992
Os Números-Chave da Educação na União Europeia
Rapport Mondial sur l'Éducation
Recenseamentos da População (1864-1991)
Reforma da Instrução Primária Decretada em 24 de Dezembro de 1901 (1902).
Reformas do Ensino em Portugal (1989-1996). Lisboa: Ministério da Educação.
Séries Cronológicas. Lisboa: GIASÉ
Statistical Yearbook, Unesco (1960, 1970, 1980, 1999)

1.4 – Periódicos¹

1.4.1 – Nacionais (Século XIX-Meados do Século XX)

Alma Feminina 1, Lisboa (1907)
Alma Feminina 2, Lisboa (1917)
Arquivo Pedagógico (1927-1930)
Artemísia, Porto (1985)
Boletim da Comissão da Condição Feminina, Lisboa (1975-1977)
Boletim do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, Lisboa (1914)
A Civilização Popular Rio Maior (1895-1910)
Da Mulher, Coimbra (1977-79).
Educação Feminina, Lisboa (1913)
O Educador (1919-1920)
Educar, Porto (1933)
O Ensino (1903)
Escola Portuguesa
A Escola Primária Penafiel 1911-12)
Federação (A) Escolar Rio Maior (1926-1928)
O Feminismo, Lisboa (1932)
Flama (n.ºs dispersos)
Germinal, Lisboa (1915-1917)
Ilustração Moderna (1928)
Ilustração Portuguesa, Lisboa, 2ª série (1906-1923)
Jornal da Mulher 1, Lisboa (1910)
Jornal da Mulher 2, Lisboa (1926)

¹ Assinalam-se apenas os anos efectivamente consultados.

Liceus de Portugal (1940-1945)
A Lua, (1981-82)
A Madrugada, Lisboa (1911)
O Magistério Porto (1914-1916)
Magistério (1958-1959)
Menina e Moça Lisboa (1947-1974)
A Mulher, Lisboa (1883)
A Mulher e o Lar, Lisboa (1931)
A Mulher Livre, Braga (1912)
A Mulher Médica na Família, Lisboa (1921)
A Mulher Portuguesa, Lisboa (1912)
Mulher d'Abril, Lisboa (1979-81)
Mulheres, Lisboa (1978-1986)
Mulheres do Norte, Porto (1925)
Portugal Feminino, Lisboa (1930-1931)
A Religião da Mulher, Albergaria a Velha (1905)
Revista Branca, Lisboa (1899-1900)
Revista das Escolas Técnicas, Porto (1927)
Revista Feminina, Lisboa (1926)
A Semeadora, Lisboa (1915)
Sociedade Futura, Lisboa (1915)
Vida Feminina, Porto (1925)
Vida Mundial Lisboa (1974-1975)
Voz (A) do Professorado Angra do Heroísmo (1883)

1.4.2 – Nacionais e Internacionais (Desde meados do Século XX)

Análise Social

Boletim da Comissão da Condição feminina

Colóquio: Educação e Sociedade

Comparative Education Review

Comparative Education

Compare

Educação em Revista

Educação, Sociedade e Culturas – Revista de Sociologia e Antropologia da Educação

Educação: Temas e Problemas

Educational Administration Quarterly

Estudos Feministas

Ex-aequo

European (The) Journal of Women's Studies

Feminist Review,

Feminist Studies

Gender and Education

Gender & Society,

Harvard Educational Review

Igualdade (A) de Género em Portugal

Inovação

Investigar em Educação

Journal of Further and Higher Education *Ler História*

Nouvelles Questions Feministes

Oxford Review of Education

Paedagogica Histórica

Penélope

Perspectivas

Revue Internationale d'Éducation

Revista Brasileira de Educação
Revista Crítica de Ciências Sociais
Revista de Educação
Revista Iberoamericana de Educación
Revista Lusófona de Educação
Revista Portuguesa de Educação
Revista Portuguesa de Pedagogia
Signs
Situação das Mulheres em Portugal
Social Research
Women & Politics
Women's Studies. An Interdisciplinary Journal, New York
Women's Studies International Forum, New York

1.5 – Ensaio, Literatura

15 Anos de Obras Públicas – 1932-1947. Monumentos Nacionais (folheto).

I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, realizado em Aveiro nos dias 10, 11 e 12 de Junho de 1927 (1928). Coimbra: Imprensa da Universidade.

IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, realizado em Évora nos dias 1, 2, 3 e 4 de Maio de 1930 (1931). Évora: Gráfica Eborense.

Agostinho (1908), José – *A Mulher em Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas.

Almeida (1986), Fialho de – *Os Gatos*. Lisboa: Ulisseia.

Almeida (1895), Fortunato de – *A Questão Social. Reflexões á dissertação inaugural do sr. dr. Affonso Costa*. Coimbra: Typographia de F. França Amado.

Almeida (1963), Maria Joana Emiliano de – *A Mocidade Portuguesa Feminina e o Ideário da Rapariga Portuguesa*, Lisboa: Sociedade de Papelaria Artex.

Almeida (1909), Thiago de (coord.) – *Anuario da Escola Medico Cirúrgica do Porto: Anno lectivo de 1908-09*. Porto: Typographia a vapor da “Enciclopédia Portuguesa Illustrada.

Almeida (1908), Virginia de Castro e – *Como Devemos Criar e Educar os Nossos Filhos*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Almeida (1913), Virginia de Castro e – *A Mulher. História da Mulher. A Mulher Moderna. Educação*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Alves (s.d.), Maria Clara Correia – *Féminisme (toujours et encore)*. Lisboa: Imprensa Manuel Lucas Torres.

Azevedo (1905), João Ayres de – *Estudos Feministas I - A Mulher*. Coimbra: Livraria Académica João de Moura Marques Editor.

Barreiro (1912), Abilio – *O Feminismo (principalmente do ponto de vista do ensino secundario)*. Porto: Typ. da Empresa Litterária e Typográfica.

Barros (1916), João de – *Educação Republicana*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.

Barros (1940), Terese Leitão de “Os Nossos Liceus – O Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho” in *Liceus de Portugal*, nº 2, pp. 86-96.

Bastos (1914), Teixeira (coord.) – *Anuário da Faculdade de Medicina do Porto: Ano lectivo de 1912-13*. Porto: Tipografia a vapor da «Enciclopédia Portuguesa».

Braga (1892-1902), Teófilo – *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública Portuguesa*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias (4 volumes).

Branco (1998), Camilo Castelo – *A Queda de um Anjo*. Lisboa: Ulisseia.

Brandão (1950), Padre António – *A Educação Sexual: Guia para pais e mães*. Porto: Oficinas Gráficas da Casa Nun' Álvares.

Brazão (1925), Arnaldo – *Primeiro Congresso Feminista e de Educação*. Lisboa: Edições Spartacus.

Cabete (1923a), Adelaide – *O Congresso Internacional Feminista de Roma (Relatório da delegada oficial do Governo Português)*. Lisboa: Oficinas Gráficas do Instituto Profissional dos Pupilos do Exército.

Cabete (1923b), Adelaide – *O Ensino Doméstico em Portugal*. Lisboa: Tipografia da Cooperativa Militar.

Cabete (1926), Adelaide - *Relatório do Congresso Internacional Feminista de Washington*. Lisboa: s/ed.

Caiel (1900), *Commentários á vida*. Lisboa: Parceria António Maria Pereira.

Campos (1919), Agostinho de – *Educar – Na Família, na Escola e na Vida*. Lisboa/Rio de Janeiro: Livraria Aillaud e Bertrand/Livraria Francisco Alves

Carvalho (1892), Fernando Martins de – *A Questão Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Carvalho (1887), Maria Amália Vaz de – *Mulheres e Creaças (Notas sobre Educação)*. Porto: Empreza Litteraria e Typographica-Editora.

Carvalho (1895), Maria Amália Vaz de – *A Arte de Viver na Sociedade*. Lisboa: Livraria Antonio Maria Pereira.

Carvalho (1896), Maria Amália Vaz de – “A Solteirona” in *Almanach dos Palcos e Salas para 1896*. Lisboa: Arnaldo Bordalo-Editor, pg 13.

Carvalho (1938), Maria Amália Vaz de - *Cartas a Luiza (Moral, Educação, Costumes)*, Porto, Editora Educação Nacional, 3ª edição.

Castilho (1857), António Feliciano de – “Reforma do Ensino Público em Portugal” in *Revista da Instrução Publica para Portugal e Brazil*, nº 1.

Castro (1933), Augusto de - *Sexo 33 ou a Revolução da Mulher*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.

Castro (1927), Aurora Teixeira de - *Semeando...* Lisboa: Empreza Literária Fluminense.

Castro (1939), Manuela de – *A educação da mulher e a alegria no lar*. Porto: Livraria Civilização Editora.

Cesca (1923), João – *Teoria da Educação*. Lisboa: Empresa Literária Fluminense.

Clark (1919), Alice – *Working Life of Women in the Seventeenth Century*. London: G. Routledge and Sons.

Coelho (1973), Francisco Adolfo – *Para a História da Instrução Popular*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coimbra (1926), Leonardo – *O Problema da Educação Nacional (Tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática realizado em 1926)*. Porto: Edição de Maranus.

Comemorações Centenárias: Programa Oficial (1940). Lisboa: Comissão Executiva dos Centenários.

Correspondência entre Mário de Figueiredo e Salazar (1986). Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros/Comissão do Livro Negro sobre o Regime Fascista.

Costa (1895), Afonso – *A Igreja e a Questão Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Costa (1870), António da – *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Costa (1893), António da – *A Mulher em Portugal*. Lisboa: Livraria Férrin.

Costa (s.d.), Emilia de Sousa – *A Mulher Educadora*. Lisboa: Edições Universo.

Costa (1916), Emília de Sousa – *Memórias da Lili*. Lisboa: Livraria Clássica Editora

Costa (1918), Emilia de Sousa – *Economia Doméstica*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Costa (1923a), Emilia de Sousa – *Ideias Antigas de Mulher Moderna*. Braga: Livraria Cruz.

Costa (1923b), Emilia de Sousa – *A Mulher. Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Álvaro Pinto, Editor.

Costa (1928), Emilio – *As Mulheres e o Feminismo*. Lisboa: Separata da «Seara Nova».

Cunha (1934), Pedro José da – *A Educação da Mulher*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.

Cunha (1937), Pedro José da – *A Escola Politécnica de Lisboa – Breve Notícia Histórica*. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa.

Dias Júnior (1946), J. N. Ferreira – *Linha de Rumo: Notas de Economia Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Durkheim (1910), Émile – “La femme dans l’histoire” in *L’Année sociologique*, nº 11, pp. 369-371.

Educação Feminina: Curso Especial de Educação Feminina e regime vigente dos Liceus femininos de Lisboa e Porto. Legislação publicada desde 11 de Junho a 1 de Outubro de 1915 (1915), Lisboa: Imprensa Nacional.

Ferreira (1971-1975), Alberto – *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3 volumes).

Ferreira (1883), Teófilo – *Relatório do pelouro da Instrução da Câmara Municipal de Lisboa relativo ao ano civil de 1882*. Lisboa: Typographia Nova Minerva.

Frias (1911), Sanches de – *A Mulher - Sua infancia, educação e influencia social*. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho, 2ª edição melhorada.

Fuschini (1899), Augusto – *O Presente e o Futuro de Portugal*. Lisboa: Companhia Typographica.

Garrett (1829), Almeida – *Da Educação*. Londres: Casa de Sustenance e Stretch.

Girão (1945), Aristides de Amorim – “Origens e Evolução do Urbanismo em Portugal” in *Revista do Centro de Estudos Demográficos*. Lisboa: INE, nº 1, pp. 39-77

Goncourt (1882), Edmond e Jules de – *La Femme au dix-huitième siècle*. Paris: Flammarion.

Grainha (1908), M. Borges – *O Analfabetismo em Portugal – suas causas e meios de as vencer*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Herculano (1858), Alexandre – *Ao Partido Liberal Portuguez a Associação Popular Promotora da Educação do Sexo Feminino*. Lisboa: Imprensa União Typographica.

Herculano (1901), Alexandre – “Instrução Pública” in *Opúsculos*. Lisboa. Tavares Cardoso e Irmão – Editores, tomo VIII.

Hewitt (1958), Margaret – *Wives and Mothers in Victorian Industry*. Londres: Rockliff.

Igreja (A) e a questão social: encíclicas de Leão XIII, Pio X e Pio XI (1955). Lisboa: União Gráfica, 4ª edição.

Jubileu (O) Ministerial de Salazar (1953). Lisboa: Diário da Manhã.

Junta da Educação Nacional: Relatório dos trabalhos efectuados em 1928-29 (1931). Lisboa: Junta da Educação Nacional.

Laclos (2000), Choderlos de – *Des Femmes et de leur éducation*. Paris Mille et Une Nuites, (texto original de 1783).

Leão XIII (1905), *A condição dos operários*. Pova do Varzim: Livraria Povoense.

Leite (1892), Luís Filipe – *Do Ensino Normal em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Lemos (1953), Alfredo Tovar de – *Inquérito acerca da Prostituição e Doenças Venéreas em Portugal, 1950*. Lisboa: Editorial Império.

Liga Nacional de Instrução (1909), *I Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Liga Nacional de Instrução (1912), terceiro Congresso Pedagógico. Lisboa: Imprensa Nacional.

Liga Nacional de Instrução (1913), *Terceiro Congresso Pedagógico*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Lima (1925), Adolfo – “A Educação da Mulher” in *Educação Social - Revista de Pedagogia e Sociologia*, nº especial *A Educação da Mulher*, 2º ano, nº 3.

Lima (1940), António Augusto Pires de “Dois Temas: Educação Feminina. Portugal e Brasil” in *Liceus de Portugal – Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 1, pp. 15-16.

Lima (1892), Carolina de Assumpção – *Anotações á Instrucção Primaria Feminina em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade, separata do *Congresso Pedagógico Hispano-Portuguez-Americano*.

Livro de Curso da Escola do Magistério Primário de Faro. Curso de 1954/56 (1956). Faro: s. ed.

Livro do Curso do V Ano de Medicina, 1948-49 (1950). Lisboa: Faculdade de Medicina.

Livro dos Finalistas da escola do Magistério Primário de Braga, 1955-1957 (1957). Braga: Oficinas Gráficas «Pax».

Livro dos Quartanistas da Faculdade de Direito de Lisboa. Ano de 1951/52 (1952). Lisboa: Tipografia Emílio Braga.

Livro dos Quintanistas de Medicina (1930). Porto: Faculdade de Medicina.

Lopes (2000), Fernão – *Crónicas de Fernão Lopes* (selecção, introdução e notas de Maria Ema. T. Ferreira). s/l: Ulisseia,

Lucci (1916), Eduardo Schwalbach - *A Mulher Portuguesa*. Porto: Livraria Chardron.

Machado (1899), Bernardino - *O Ensino Primario e Secundario*. Coimbra: Typ. França Amado.

Manifesto dos Emigrados da Revolução Republicana Portuguesa de 31 de Janeiro de 1891 (1991). Porto: Governo Civil do Porto.

Marreca (1935), Oliveira – “Jornal d'Educação” in *Obra Económica* (1983). Lisboa: Centro de Estudos de História e Cultura Portuguesa, Instituto Português de Ensino à Distância.

Martins (1987), Oliveira – *História de Portugal*. Lisboa: Guimarães Editores (19ª edição).

Medina (1928), Artur Gonzalez de – “Das finalidades da educação intelectual nos liceus” in *I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*, pp.

Mello (1910), Carlos de - *O Escandalo do Feminismo*, Lisboa, «A Editora».

Ministério da Instrução Pública (1915) – *Educação Feminina. Curso Especial de Educação Feminina e regime vigente doas liceus Femininos de Lisboa e Porto*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Ministério das Obras Públicas e Comunicações (1943), *Mapa definitivo das Obras de Escolas Primárias: Plano dos Centenários*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.

Mocidade Portuguesa Feminina: 25 Anos de Actividade (1963). Lisboa: s/ed.

Neto (1891), José Sebastião – *Instrucção à pastoral à Encyclica Rerum Novarum de Leão XIII sobre as condições dos operários seguida mesma encyclica*. Lisboa: Typographia de Francisco Baeta Dias.

Neves (1888), António Joaquim das – *Apontamentos sobre a educação da mulher*. Lisboa: s/ed.

Nobre (1936), José Barros – *Primeiro Centenário da Criação dos Liceus em Portugal*. Aveiro: Gráfica Aveirense.

Oliveira (1916), Amaro de – “A República e a Escola Primária” in *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*, nº 1

Ortigão (1991), Ramalho – *Farpas escolhidas*. Lisboa: Ulisseia.

Osório (1905a), Ana de Castro - *A Educação da Criança pela Mulher*, Figueira, Typ. Popular.

Osório (1905b), Ana de Castro - *Às Mulheres Portuguesas*, Lisboa, Livraria Editora Viuva Tavares Cardoso.

Ouguella (1895), Visconde de – *A Questão Social*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand – José Bastos.

Pascoaes (1998), Teixeira de – *Arte de Ser Português*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Pélico 81923) Sílvio – *História da Instrução Pública Popular*. Lisboa/Porto/Coimbra: Empresa «Lúmen» Internacional Editora.

Pélico (1924), Sílvio – *Legislação comparada do Ensino primário e Normal (História e Crítica)*. Lisboa/Porto/Coimbra: Empresa «Lúmen» Internacional Editora.

Pélico (1927), Sílvio – “A Educação profissional das raparigas” in *Revista das Escolas Técnicas*. nº 1,

Pequito (1886), Rodrigo Affonso (relator) – *As Escolas Normaes Primarias – Relatório da Inspeção do Anno de 1885*. Lisboa: Typographia Universal.

Pestana (1892), Alice - *O que deve ser a Instrução Secundaria da Mulher*, Lisboa, Typ e Stereotypia Moderna.

Pinchbeck (1968), Ivy – *Women Workers and the Industrial Revolution, 1750-1850*. N. York: A. M. Kelley (edição original de 1930).

Pinheiro (2003), Rafael Bordalo – *Álbum das Glórias*. Lisboa: Frenesi.

Pinto (1949), Luís Filipe Leite – *O Acesso à Cultura: O Problema do Analfabetismo*. Porto: Tip. Casa Portuguesa.

Portugal (1984), D. Francisco de – *Arte de Galanteria* (introdução e notas de Joaquim Ferreira). Porto: Editorial Domingos Barreira.

Pôrto (O) e a sua Universidade. I Centenário da Faculdade de Medicina do Porto. MDCCCXXV-MDMXXV (1925), Porto, Tipografia da Enciclopédia Portuguesa.

Portugal (1984), D. Francisco de – *Arte de Galanteria*. Porto: Editorial Domingos Barreira.

Presidência do Conselho (1953), *25 Anos de Administração Pública: Ministério das Obras Públicas*. Lisboa: Imprensa Nacional

Presidência do Conselho (1954), *25 Anos de Administração Pública: Ministério da Educação Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Proibição do Exercício da Prostituição. Decreto-Lei nº 44579 e outras disposições legais (1965). Régua: Edição de J. Alcino Cordeiro.

Quadro do Pessoal Administrativo, Docente, da Secretaria dos Liceus do Continente e Ilhas (1936). [Lisboa]: Direcção Geral do Ensino Secundário.

Quental (1896), Anthero de - *Influencia da Mulher na Civilização*, Barcellos, Typ. da «Aurora do Cavado».

Quinze Anos de Obras Públicas: 1932-1947 (1947). [Lisboa], Ministério das Obras Públicas/Imprensa Nacional de Lisboa.

Ramalho (1933), Albano – *A Instrução Primária e a Ditadura Nacional*. F. Foz: Tipografia de “O Figueirense”.

Ramos (1912), João de Deus – *A Reforma do Ensino Normal*. Lisboa: Livraria Ferreira Lda. Editora.

Regulamento da Escola Normal Primaria para o Sexo feminino no Distrito de Lisboa (1863). Lisboa Imprensa Nacional.

Relação dos indivíduos para o exercício do professorado particular de instrução secundária publicada nos termos do decreto nº 299, de 29 de Janeiro de 1914, indicando-se-lhes as habilitações, quando conhecidas, as disciplinas que podem ensinar e os liceus onde ficam definitivamente inscritos (1914). Lisboa: Ministério da Instrução Pública – Repartição de Instrução Secundária.

Relatório da Escola Normal Primaria do Sexo Feminino – Anno Lectivo de 1890 a 1891 (1891). Porto: Imprensa Civilização.

Rilvas (1938), Condessa de – *Orientação e Fins*. Lisboa: Obra das Mães pela Educação Nacional.

Salazar (1967), Oliveira – *Entrevistas, 1960-1967*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

Sanches (s.d.), Ribeiro – *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (prefácio e notas de Joaquim Ferreira). Porto: Editorial Domingos Barreira.

Silva (1912), César da – *A República e a Instrução Popular*. Lisboa: Lamas & Franklin.

Silva (1912), M. Abúndio da - *Feminismo e Acção Feminina (Cartas a uma Senhora)*, Braga, Cruz & C^a.

Silveira (1906), Olga de Moraes Sarmiento da - *Problema Feminista*, Lisboa, Typ. Francisco Luiz Gonçalves.

Sousa (1989), Manuel Joaquim de – *Últimos Tempos de Acção Sindical Livre e do Anarquismo Miliante, 1925-1938*. Lisboa: Antígona.

Tait (1954), Marjorie – *The Education of Women for Citizenship: Some Practical Suggestions*. Paris: UNESCO.

Telles (1913), Bazilio – *A Questão Religiosa*. Porto: Livraria Moreira – Editora.

Tomaz (1937), Túlio Lopes – “Algumas considerações sobre Instrução e Educação” in *Liceus de Portugal. Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 37.

Torrezão (1890), Guiomar – “A Eschola” in *A Religião da Mulher: jornal religioso, noticioso e auxiliador do professorado*. nº 1.

Trombetta (1911), M. - *A Mulher não pode Instruir nem Educar*, Lisboa, Livraria Clássica Editora de António Maria Pereira.

Velleda (1909), Maria – *A Conquista. Discursos e Conferências*. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho.

Verney (s.d.), Luís António – *Verdadeiro Método de Estudar* (prefácio e notas de Joaquim Ferreira). Porto: Editorial Domingos Barreira.

2. Estudos

2.1 – Teoria da Ciência, Ciências Sociais

Baudrillard (1974), Jean – *La société de consommation, ses mythes, ses structures*. Paris: Gallimard.

Berger (1991), Peter e Luckman, Thomas – *The Social Construction of Reality – A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.

Boron (1999), Atilio - “A Social Theory for the 21st Century ?” in *Current Sociology*, vol. 47, nº 4, pp. 47-64.

Boudon (1984), Raymond – *La place du désordre: Critique des theories du changement social*. Paris: Quadrige/PUF.

Bourdieu (1989), Pierre – *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

Bourdieu (1997), Pierre – *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras: Celta Editora,.

Debord (1972), Guy – *A Sociedade do Espectáculo*. Lisboa: Afrodite.

Dubet (2002), François – *Le Déclin de l’Institution*. Paris : Éditions do Seuil.

Durkheim, Émile (1922) – *Éducation and Sociologie*, (texto disponível no site www.uqac.quebec.ca).

Elias (1990), Norbert – *La dynamique de l’Occident*. Paris: Presses Pocket.

Foucault (1976), Michel – *Histoire de la Sexualité – I – La volonté de savoir*. Mayenne: Gallimard.

Frankfurt (1997), Harry – “Equality and Respect” in *Social Research*, vol. 64, nº 1, pp. 3-15.

Gorman (2000), Jonathan – “Historians and their Duties” in *History and Theory*, nº 43, pp. 103-117.

Gramsci (1983), António – *Texts*. Paris. Éditions Sociales.

Habermas (1971), Jurgen – *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon.

Halbwachs (1992), *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Éditions Albin Michel 8edição original de 1925).

Hammersley (1997) M. e Gomm, R. – “Bias in Social Research” in *Sociological Research Online*, vol. 2, nº 1 (<http://socresonline.org.uk/socresonline/2/1/2.html>).

Harré (2002), Rom – “Social Reality and the Myth of Social Structure” in *European Journal of Social Theory*, vol. 5, nº 1, pp. 111-123.

Jackson (2001), M. – “The Ethical Space of Historiography” in *Journal of Historical Sociology*. vol. 14, nº 4, pp. 467-480.

Jeudy (1995), Henri-Pierre – *A Sociedade Transbordante*. Lisboa: Século XXI.

Le Goff (1987) Jacques e Nora, Pierre – *Fazer História*. Venda Nova: Bertrand.

Le Goff (1990) Jacques, Chartier; Roger e Revel, Jacques – *A Nova História*. Coimbra: Almedina.

Lipovetsky (1989), Gilles – *O Império do Efêmero*. Lisboa: D. Quixote.

Lipset (1963), Seymour Martin e Bendix, Reinhard – *Social Mobility in Industrial Society*. Los Angeles/Berkeley: University of California Press (1ª edição de 1959).

Lowe (2002), Roy – “Do we still need history of education: is it central or peripheral ?” in *History of Education*, vol. 31, nº 6, pp. 491-504.

Kuhn (1990), Thomas S. – *La Structure des Révolutions Scientifiques*. [Paris]: Flammarion (edição original de 1962, revista em 1970).

Machan (2002), Thomas R. (ed.) – *Liberty and Equality*. Stanford: Hoover Institution Press.

McCulloch (2003), Gary e Watts, Ruth – “Introduction: Theory, methodology, and the history of education” in *History of Education*, vol. 32, nº 2, pp. 129-132.

Massey (1999), Doreen – “Negotiating Disciplinary Boundaries” in *Current Sociology*, vol. 47, nº 4, pp. 5-12.

Mitrovic (1999), Liubiša – “New Social Paradigm: Habermas’s Theory of Communicative Action” in *Facta Universitatis – Series Philosophy and Sociology*, vol. 2, nº 6/2, pp. 217-223.

O’Dowd (2001), Mina – *Knowledge, theory, and logic of the relative value of Human life: Investigating ways of seeing, 1939-1995*. Lisboa: Educa.

Popper (1987), Karl – *O Realismo e o Objectivo da Ciência*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Popper (2002), Karl – *The Poverty of Historicism*. London: Routledge.

Revel (1989), Jacques – *A Invenção da Sociedade*. Lisboa: Difel.

Romm (1997), N. – “Becoming more Accountable: A Comment on Hammersley and Gomm” in *Sociological Research Online*, vol. 2, nº 3 (<http://socresonline.org.uk/socresonline/2/3/2.html>).

Santos (2002), Boaventura Sousa – *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento (edição original de 1987).

Searle (1996), John R. – *The Construction of Social Reality*. London: Penguin.

Thom (1987), René – “O que é a Ciência?” in *Abordagens do Real* (entrevistas conduzidas por Marie-Odile Monchicourt). Lisboa: Publicações D. Quixote

Trydom (2002), Piet – “Is the Social Scientific Concept of Structure a Myth? A Critical Response to Harré” in *European Journal of Social Theory*, vol. 5, nº 1, pp. 124-133.

Van (200), Richard T. – “Historians and Moral Evaluations” in *History and Theory*, nº 43, pp. 3-30.

Vattimo (1991), Gianni – *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Edições 70.

Virilio (1997), Paul – *A Velocidade da Libertação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Wallerstein (1990), Immanuel – *O Sistema Mundial Moderno, I - A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Porto: Edições Afrontamento.

Wallerstein (1997), Immanuel – *The Rise and Future Demise of World-Systems Analysis* (comunicação apresentada ao 91º Annual Meeting of the American Sociological Association e disponível em <http://www.binghamton.edu/fbc/iwwsa-r&.htm>).

Wallerstein (2004), Immanuel – *World-Systems Analysis: An Introduction*. Durham: Duke University Press.

Weber (1995), Max – *Économie et société. I – Les catégories de la sociologie*. Paris: Plon.

2.2 – Teoria da Educação, Educação Comparada, História da Educação

AAVV (2002) – *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Lisboa/Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Addick (2002), Christhel – “Demanded and Feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects” in *European Educational Research Journal*, vol. 1, nº 2, pp. 214-233.

Altbach (1991), Philip G. – “Trends in Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 35, nº 3, pp. 491-531.

Arnove (1980), Robert – “Comparative Education and World Systems Analysis” in *Comparative Education Review*, vol. 21, nº 1, pp 48-62.

Arnove (1999), Robert e Torres, Carlos – *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Arnove (2002), Robert – “Comparative and International Society (CIES) Facing the Twenty-First Century: Challenges and Contributions” in *Comparative Education Review*, vol. 45, nº 4, p. 503.

Badie (1992), Bertrand – “Analyse comparative et sociologie historique” in *Revue Internationale des Sciences Sociales*, nº 133, p. 368.

Bereday (1972), George – *Método Comparado em Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editôra da Universidade de São Paulo.

Bevort (1994) Antoine e Prigent, Laiain – “Les recherches comparatives internationales en éducation” in *Revue Internationale d'éducation*, nº 1, p. 15.

Bogdan (1994), Robert e Biklen, Sari Knopp – *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bowles (1976), Samuel e Gintis, Herbert – *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London/Henley: Routledge & Keegan Paul.

Broadfoot (2000), Patricia – “Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect” in *Comparative Education*, vol. 36, n° 3, pp. 357-371.

Brown (1996) Phillip e Lauder, Hugh – “Education. Globalization and Economic Development” in *Journal of Education Policy*, n° 11, pp. 1-24,

Burgess (1986), Robert – *Sociology, Education and Schools. An introduction to the sociology of education*. London: B. T. Batsford.

Carpentier (2003), Vincent – “Public expenditure on education and economic growth in the UK, 1833-2000” in *History of Education*, vol. 32, n° 1, pp. 1-15.

Clayton (1998), Thomas – “Beyond Mystification: Reconnecting World-System Theory for Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 42, n° 4, pp. 479-494.

Cook *et alli* (2004), Bradley J. – “Discerning Trends, Contours and Boundaries in Comparative Education: A Survey of Comparativists and Their Literature” in *Comparative Education Review*, vol. 48, n° 2, pp. 123-149.

Crossley (1999), Michael – “Reconceptualising Comparative and International Education” in *Comapare*, vol. 29, n° 3, pp. 249-267.

Crossley (2000), Michael – “Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education” in *Comparative Education*, vol. 36, n° 3, pp. 319- 332;

Crossley (2002) Michael – “Comparative and international education: Contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field” in *Current Issues in Comparative Education*, vol 4, n° 2, pp. 81-86.

Crossley (2003) Michael e Warson, Keith – *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and Differences*. New York/london: Routledge Falmer.

Depaepe (2002), Marc – “Comparative History of Educational Sciences: the comparability of the incomparable” in *European Educational Research Journal*, vol. 1, n° 1, pp. 118-121.

Le Doeuff (2000), Michèlle – *Le Sexe du Savoir*. [Paris] : Flammarion.

Eckstein (1975), Max A. – “Comparative Education: The State of the Field” in *Review of Research in Education*, n° 3, pp. 77-84.

Edwards (1973), Reginald – *Relevant Methods in Comparative Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Fiala (1987), Robert e Lanford, Audri G. – “Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970” in *Comparative Education Review*, vol. 31, n° 3, pp. 315-332.

Fuller (1992), Bruce e Rubinson, Richard, eds. – *The Political Construction of Education: The State, School Expansion and Economic Change*. New York: Praeger.

Gradstein (2004), Mark e Nikitin, Denis – *Educational Expansion: Evidence and Interpretation*. Washington: World Bank Policy Research Working Paper 3245.

Green (1990), Andy – *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.

Green (2002), Andy – *Education, Globalization and the Nation-State*. [London]: Palgrave.

Gvirtz (2001), Silvina e Coria, Julia – “Alcances y limites de la investigación en la historia de la educación comparada” in *História da Educação*, vol. 10, pp. 17-29.

Hawkins (2001) John N. e Rust, Val D. – “Shifting Perspectives on Comparative Research: a view from the USA” in *Comparative Education*, vol. 37, nº 4, pp. 501-506.

Heyneman (1993), Stephen – “Quantity, Quality, and Source” in *Comparative Education Review*, vol. 37, nº 4, pp. 372-388.

Higginson (1999), J. H. – “The Development of a Discipline: some reflections on the development of comparative education as seen through the pages of Compare” in *Compare*, vol. 29, nº 3, pp. 341-350.

Kazamias (1977), Andreas e Schwartz, Karl – “Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation” in *Comparative Education Review*, vol. 21, nº 2/3, pp. .

King (2000), Edmund – “A Century of Evolution in Comparative Studies” in *Comparative Education*, vol. 36, nº 3, pp. 267-277.

Léssard-Hébert *et alli* (1994), Michelle – *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Liebman (1992), Martin e Paulston, Rolland – *Mapping the Postmodern Turn in Comparative Education* (paper presented at the Northwest Regional Meeting of the Comparative and International Education Society). Pittsburgh: University of Pittsburgh – Department of Administrative and Policy Studies.

Little (2000), Angela – “Development Studies and Comparative Education: context, content, comparison and contributors” in *Comparative Education*, vol. 36, nº 3, pp. 279-296.

López Torrijo (1995), Manuel – *Lecturas de Metodologia Histórico-Educativa – Hacia una historia de las mentalidades*. Valência: Universitat de Valência.

Michel (1999), Sandrine – *Éducation et Croissance Économique en Longue Période*. Paris: L’Harmattan.

Mitter (1997), Wolfgang – “Challenges to Comparative Education: Between Retrospect and Expectation” in *International Review of Education*, Volume 43, nº 5-6, 1997, pp. 401-412.

Morrow (1997), Raymond A. e Torres, Carlos A. – *Teoria Social e Educação – Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento

Ninnes (2003), Peter e Gregory, Burnett – “Comparative Education Research: poststructuralist possibilities” in *Comparative Education*, vol. 39, nº 3, p. 288.

Noah (1969), Harold J. e Eckstein, Max A. – *Toward a Science of Comparative Education*. New York: Macmillan.

Noah (1984), Harold J. – “The Use and Abuse of Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 28, nº 4, pp. 550-561.

- Noah (1984), Harold J. – “The Use and Abuse of Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 28, nº 4, pp. 550-562.
- Nóvoa (1998), António – *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- Núñez (2003), Clara Eugenia “Literacy, Schooling and Economic Modernization: A Historian’s Approach” in *Paedagogica Historica*, vol. 39, nº 5, pp. 535-558.
- Ozga (2000), Jenny – *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Paulston (1977), Rolland – “Social and Educational Change: Conceptual Frameworks” in *Comparative Education Review*, vol. 21, nº 2/3,
- Paulston (1994), Rolland e Liebman, Martin – “An Invitation to Postmodern Social Cartography” in *Comparative Education Review*, vol 38, pp. 215-232.
- Paulston (1997), Rolland – “Mapping visual culture in comparative education discourse” in *Compare*, vol. 27, nº 2, pp. 117-152;
- Paulston (1998), Rolland – (1998), *Mapping the Postmodernity debate in Comparative Education Discourse*. Pittsburgh: University of Pittsburgh - Department of Administrative and Policy Studies.
- Paulston (1999), Rolland – “Mapping Comparative Education after Postmodernity” in *Comparative Education Review*, vol. 43, nº 4, pp 438-461.
- Paulston (2000), Rolland – “Imagining Comparative Education: past, present, future” in *Compare*, vol. 30, nº 3, pp. 353-367.
- Poupeau (2003), Franck – *Une sociologie d'État: L'école et ses experts en France*. Paris: Raisons d'agir Editions.
- Ragazzino (1999), Dario – *História da Educação – Perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Ramirez, Francisco e Boli (1987), John – “The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization” in *Sociology of Education*, vol. 60, nº 1, pp. 2-17.
- Schriewer (1990), Jürgen – “Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos” in *Revista de Educación* – nº extraordinario, pp. 77-127.
- Schriewer (1997), Jürgen – “L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche” in *Revue Française de Pédagogie*, nº 121, p. 16.
- Sylvester (2002), Robert – “Mapping international education: A historical survey 1893-1944” in *Journal of Research in International Education*, vol. 1, nº 1, pp. 90-125.
- Tuckman (2000), Bruce W. – *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar um projecto de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Watson (1999), Keith – “Comparative Educational Research: the need for reconceptualisation and fresh insights” in *Compare*, vol. 29, nº 3, pp. 233-248

Welch (1991), Anthony – “Knowledge and Legitimation in Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 35, nº 3, pp. 508-531.

Westoby (1988), Adam (ed.) – *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press.

Wilson (2003), David N. – “The Future of Comparative and International Education in a Globalised World” in *International Review of Education*, vol. 49, nºs 1-2, pp. 15-33.

2.3 – Conjuntura Política e Económica

Anderson (1991), Benedict – *Imagined Communities – Reflections on the Origin and Spread of Nationalism (Revised edition)*. London/New York: Verso.

Anderson (2001), Benedict – “Western Nationalism and Eastern Nationalism – Is there a difference that matters?” in *New Left Review*, May/June 2001, pp. 31-42.

Armstrong (1982), John – *Nations before Nationalism*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Berend (1982), Ivan e Ránki, György – *The European Periphery of Industrializations, 1780-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berlin (1999), Isaiah – “Nacionalismo. Omissão no passado e poder no presente” in *A Apoteose da Vontade Romântica – Uma Antologia de Ensaio*. Lisboa: Editorial Bizâncio, pp. 357-380.

Bermeo (2000), Nancy – *A Teoria da Democracia e as Realidades da Europa do Sul. Ensaio*. Lisboa: Difel.

Bottin (2004), Douglas e Sayer, Ian – *Hitler and Women*, London: Constable and Robinson.

Brubaker (1996), Roger – *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*. Cambridge: Cambridge University Press

Coglianesse (1999), Cary – *Transforming Global Governance: From Nation States to International Institutions*. Cambridge: Harvard University (discussion paper).

Connor (1993), Walker – *Etnonationalism: The Quest for Understanding*. Princeton: Princeton University Press.

Ducreux (2000), Marie-Élizabeth – “Nation, État, Éducation. L’enseignement de l’histoire en Europe centrale et orientale” in *Histoire et nation en Europe centrale et orientale. XIXe-XXe siècles*, Nº spécial de la revue Histoire de l’Éducation. Paris: INRP, pp. 5-36.

Fontaine (1998), Pascal – *A Construção Europeia de 19145 aos Nossos Dias*. Lisboa: Gradiva.

Galbraith (1970), John Keneth – *The Affluent Society*. London: Penguin Books.

Garcia de Cortázar (1997), Fernando e González Vesga. José Manuel – *História de Espanha: Uma Breve Retrospectiva*. Lisboa: Presença.

Geary (2002), Patrick J. – *The Myth of Nations*. New Jersey: Princeton University Press.

- Gellner (1983), Ernest – *Nations and Nationalism*. Ithaca, Cornell University Press;
- Gellner (1998), Ernest – *Dos Nacionalismos*. Lisboa: Teorema.
- Goldhagen (1999), Daniel Jonah – *Os carrascos voluntários de Hitler – O povo alemão e o Holocausto*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Greenfeld (1996), Liah – “Nationalism and Modernity” in *Social Research*, vol. 63, nº 1, pp. 3-40;
- Greenfeld (1998), Liah – *O Nacionalismo. Cinco Vias para a Modernidade*. Publicações Europa-América.
- Hastings (1997), Adrian – *The Construction of Nationhood: Ethnicity, Religion and Nationalism*. Cambridge/New York, Cambridge University Press.
- Hechter (2000), Michael – *Containing Nationalism*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Hermet (1996), Guy – *História das nações e do nacionalismo na Europa*. Lisboa: Estampa.
- Hobsbawm (1985), Eric – *A Era das Revoluções (1789-1848)*. Lisboa: Presença.
- Hobsbawm (1998), Eric – *A Questão do Nacionalismo – nações e nacionalismo desde 1780*. Lisboa: Terramar.
- Hobsbawm (2002), Eric e Ranger, Terence – *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Höhne (2000), Heinz – *The Order of the Death's Head: The Story of Hitler's SS*. London: Penguin (edição original de 1961).
- Jones (2001), Frank L. e Smith, Philip – “Diversity and commonality in national identities: na explanatory analysis of cross-national patterns” in *Journal of Sociology*, Volume 37, Nº , pp. 45-63.
- Jusdanis (2001), Gregory – *The Necessary Nation*. New Jersey: Princeton University Press.
- Kallis (2003), Aristotle (ed.) – *The Fascism Reader*. London/New Yor: Routledge.
- Keane (1993), John – “Nations, Nationalism, and the European Union” in *CSD Perspectives*, nº 2.
- Kohn (1958), Hans *The Idea of Nationalism – A Study in Its Origins and Background*. New York: Macmillan;
- Kohn (1976), Hans – *The Age of Nationalism – The First Era of Global History*. Westport: Greenwood Press;
- Kohn (1982), Hans – *Nationalism: Its meanings and history*. Malabar: Robert E. Krieger Publ.
- Kuzio (2002); Taras – “The myth of the civic state: a critical survey of Hans Kohn’s framework for understanding nationalism” in *Ethnic and Racial Studies*; vol. 25, nº 1pp. 20-39.
- Landes (1969), David S. – *The Unbound Prometheus: Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Landes (2001), David S. – *A Riqueza e a Pobreza das Nações*. Lisboa: Gradiva.

Laqueur (1979), Walter (ed.) – *Fascism: A Reader's Guide, Analyses, Interpretations, Bibliography*. London: Penguin Books.

Laqueur (1996), Walter – *Fascism – Past, Present, Future*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Linz (1979), Juan B. “Some Notes Toward a Comparative Study of Fascism in Sociological Historical Perspective” in Walter Laqueur, ed. (1979), *Fascism: a Reader's Guide. Analysis, Interpretations, Bibliography*. Harmondsworth: Penguin Books, pp. 15-78.

Llobera (2000), Josep – *O Deus da Modernidade. O Desenvolvimento do Nacionalismo na Europa Ocidental*. Oeiras: Celta Editora.

Milward (1977), Alan e Saul, S. D. – *The Development of the Economies of Continental Europe, 1850-1914*. London, George Allen & Unwin.

Milza (1991), Pierre – *Les fascismes*. Paris : Éditions du Seuil.

Miscevic (2001), Nenad – “Nationalism” in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy - Winter 2001 Edition* (texto disponível online em <http://plato.stanford.edu/archives/win2001/entries/nationalism/>).

Müller (1999), Johannes e Stråth, Bo – *Nationalism and Modernity*. San Domenico: European University Institute, Working paper HEC n° 99/1.

Nikolas (1999), Margareta – *False Opposites in Nationalism: An Examination of the Dichotomy of Civic Nationalism and Ethnic Nationalism in Modern Europe* (texto disponível

online em, <http://www.nationalismproject.org/articles/nikolas/title.html>).

Plamenatz (1973), John – “Two Types of Nationalism” in Eugene Kamenka, ed. (1973) *Nationalism*. Canberra: Australian National University Press, pp. 22-37

Pollard (1991), Sidney – *Peaceful Conquest. The Industrialization of Europe – 1760-1970*. Oxford: Oxford University Press.

Renan (1882), Ernest – *Qu'est-ce qu'une nation?* (texto disponível online em http://ourworld.compuserve.com/homepages/bib_lisieux/).

Rotberg (2002), Robert – “The New Nature of Nation-State Failure” in *The Washington Quarterly*, vol. 25, n° 3, pp. 85-96.

Smith (1996), Anthony D. – “The resurgence of nationalism? Myth and memory in the renewal of nations” in *British Journal Of sociology*, vol. 47, n° 4, pp. 575-598.

Smith (1997), Anthony D. – *A Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva,

Stieglitz (2002), Joseph – *Globalization and its discontents*. London: Penguin Books.

Sylla (1992), Richard e Toniolo, Gianni (eds.) – *Patterns of European Industrialization: The Nineteenth Century*. London: Routledge.

Taylor (1997), James e Shaw, Warren – *Dictionary of the Third Reich*. London: Penguin.

Thiesse (2001), Anne-Marie – *La création des identités nationales. Europe, XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Editions du Seuil.

Thurlow (1999), Richard – *Fascism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Treanor (1997), P. – “Structures of Nationalism” in *Sociological Research Online*, vol. 2, nº 1 (disponível online em <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/18.html>)

Wibe (2001), Robert H. – *Who We Are: A History of Popular Nationalism*. New Jersey: Princeton University Press.

Trebilcock (1982), C. – *Industrialization of the Continental Powers, 1780-1914*. London: Longman.

Wistrich (2001), Robert S. – *Hitler and the Holocaust – How and why the holocaust happened*. London: Phoenix.

Wolf (1978), S. J. – *O Fascismo na Europa*. Lisboa: Edições Meridiano.

2.4 – Educação, Teoria e Prática (História, Sociologia, Economia, Política)

Anderson (1995), R. D. – *Universities and elites in Britain since 1800*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson (1965), Charles e Anderson, Mary Jean – *Education and Economic Development*. Chicago: Aldine Publishing Co.

Apple (1995), Michael – *Education and Power*. London/New York, Routledge.

Apple (1997), Michael – *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.

Apple (2002), Michael – *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

Archer (1979), Margaret – *Social Origins of Educational Systems*. London/Beverly Hills: Sage Publications.

Baker (1996), David P. – *The Structure of Secondary Education in Developing Countries*. The World Bank: HDDED Discussion Paper Series 24838.

Basu (1999), Kaushik – *The Intriguing Relation between Adult Minimum Wage and Child Labour*. Washington: The World Bank, Policy Research Working Paper 2713 (disponível online a partir do site do World Bank, em <http://www.worldbank.org>).

Becker (1964), Gary – *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.

Benavot (1996), Aaron – “Education and Political Development: Cross National and Longitudinal Findings” in *Comparative Education Review*, vol. 40, nº 4, pp. 377-403.

Boli (1989), John – *New Citizens for a New Society – The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford/New York: Pergamon Press.

Boli (1985), John; Ramirez, Francisco O. e Meyer, John M. – “Explaining the Origins and Expansion of Mass Education” in *Comparative education Review*, vol. 29, n° 2, , pp. 145-170.

Boudon (2001), Raymond – *L'Inégalité des Chances: La mobilité sociale das les sociétés industrielles*. Paris: Hachette.

Bourdieu (s/d), Pierre e Passeron, Jean-Claude – *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega.

Cavallo(2001), Guglielmo e Chartier, Roger – *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Éditions du Seuil.

Charlot (1995), Bernard e Beillerot, Jacky (dir.) – *La Construction des Politiques d'Éducation et de Formation*. Paris: PUF.

Chevalier (2000), Arnaud – *Graduate Over-Education in the UK*. London: Centre for the Economics of Education.

Coleman (1965), James – *Education and Political Development*. Princeton: Princeton University Press.

Dale (2001), Roger – “Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação?»” in *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 16, pp. 133-169.

Delors *et alli* (1998), Jacques – *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa/UNESCO.

Denny (2000), Kevin – *New Methods for Comparing Literacy across populations: Insights from the Measurement of Poverty*, London, Institute for Fiscal Studies, Working Paper 00/06 – versão 3.02.

Dessus (2001), Sébastien – *Human Capital and Growth: the Recovered Role of Educational Systems*. Jerusalem: The World Bank, Policy Research Working Paper n° 2632 (disponível online a partir do site do World Bank, em <http://www.worldbank.org>).

Dollar (1999), David e Gatti, Roberta – *Gender Inequality, Income and Growth: Are Good Times Good for Women?* [Washington]: The World Bank (disponível online em <http://www.onlinewomeninpolitics.org/beijing12/goodtimes.pdf#search=%22Gender%20Inequality%20Income%20and%20Growth%22>).

Domingos *et alli* (1986), Ana Maria *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Duarte (2001), Maria Adelaide e Simões, Marta Cristina – *Human Capital, Investment through Education and Economic Growth*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Estudos do Grupo de Estudos Monetários e Financeiros, n° 2, (disponível em http://gemf.fe.uc.pt/workingpapers/pdf/2001/gemf01_02.pdf).

Dubar (1998), Claude e Tripier, Perre – *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.

Dur (2001), Robert A. J. e Teulings, Cohen N.– *Education and Efficient Redistribution*, Rotterdam, Erasmus University, Tinbergen Intitute Discussion Paper TI 2001-090/3.

Duru-Bellat (1992), Marie e van Zanten, Agnès Henriot – *Sociologie de L'École*. Paris: Armand Colin.

Feinberg (1985), Walter e Soltis, Jonas F. – *School and Society*. New York/London: Teachers College Press.

Fiala (1987), Robert, e Lanford, Auri G. – “Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970” in *Comparative Education Review*, vol. 31, n° 3, pp. 315-332;

Filmer (1999), Deon – *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth*, World Bank (disponível online em www.worldbank.org/gender/prr/workingp.htm).

Floud (1956), J. e Halsey, A. – *Social Class and Educational Opportunity*. London: Heinemann.

Fuller (1992), Bruce e Rubinson, Richard – *The Political Construction of Education: The State, School Expansion and Economic Change*. New York: Praeger Publishers.

Gaillard (2000), Jean-Michel – *Une siècle d'école republicaine*. Paris: Éditions du Seuil.

Gerwitz *et alli* (1995), Sharon – *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Gillborn (2000), David e Mirza, Heidi Safia – *Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender. A synthesis of research evidence*, London, Office for Standards in Education, (disponível em www.ofsted.gov.uk).

Giroux (1997), Henry A. – *Os Professores com Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Halsey *et alli* (2001), A. H. – *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press.

Harbison (1965), Frederick e Myers, Charles A. – *Manpower and Education - Country Studies en Economic Development*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Hargreaves (2000), Andy – “Four Ages of Professionalism and Professional Learning” in *Teachers and Teaching*, vol. 6, n° 2, pp. 151-182.

Hargreaves (2003), Andy – *Teaching in a Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York/London: Teachers College Press.

Húsen (s/d), Torsten – *Meio Social e Sucesso Escolar: Perspectivas das Investigações sobre Igualdade na Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Jeffries (1967), Charles – *Illiteracy: A World Problem*. London. Pall Mall Press.

Jencks *et alli* (1972), Christopher – *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York/London: Basic Books.

Jónasson (2003), Jón Torfi – “Does the State Expand Schooling? A Study Based on Five North Countries” in *Comparative Education Review*, vol. 47, n° 2, pp. 160-183.

Lindert (2001), Peter H. e Williamson, Jeffrey G. – *Does Globalization Make the World More Unequal*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper n° 8228 (disponível online, mediante pagamento, em <http://www.nber.org/papers/w8228>);

Lipset (1963), Seymour M. e Bendix, Reinhard – *Social Mobility in Industrial Society*. Berkeley: University of Califórnia Press.

Lobrot (1995), Michel – *Para que serve a Escola?*. Lisboa: Terramar.

Luc (1982), Jean-Noël – *La Petite Enfance a l'École, XIX^e-XX^e siècles*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Luta (A) contra o insucesso escolar: Um desafio para a construção europeia (1995). Lisboa: Ministério da Educação/PEPT 2000.

Mayordomo (1998), Alejandro – “Société et Politique Éducative dans l’Espagne Fraquiste” in Jean-Louis Guereña, dir. (1998) *Histoire de l’éducation, n° 78 - L’enseignement en Espagne, XV^e-XX^e siècles*, pp. 199-227.

McGinn (1996), Noel F. – “Education, democratization, and Globalization: A Challenge for Comparative Education” in *Comparative Education Review*, vol. 40, n° 4, pp. 341-357.

Mélcon Beltrán (1992), Júlia – *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia.

Meyer *et alli* (1979), John – “Public Education as Nation-Building in America: Enrollments and Bureaucratization in the American States, 1870-1930” in *The American Journal of Sociology*, vol. 85, n° 3, pp. 591-613;

Meyer (1994), John – *The Changing Content of the Nation-State: A World Society Perspective*. (Draft paper for presentation at the University of Chicago).

Meyer (2000) John W. – “Globalização e Currículo: Problemas Para a Teoria em Sociologia da Educação” in António Nóvoa e Jurgen Schriewer, eds. (2000), *A Difusão Mundial da Escola*, pp.15-32.

Meyer, John; Ramirez, Francisco e Soysal (1992), Yasemin – “World Expansion of Mass Education, 1870-1980” in *Sociology of Education*, vol. 65, n° 2, pp. 128-149.

Michel (1999), Sandrine – *Éducation et Croissance Économique en Longue Période*. Paris/Montréal: L’Harmattan.

Mingat (1998), Alain e Tan, Jee-Peng – *The Mechanics of Progress in Education: Evidence from Cross-Country Data*. The World Bank, Policy Research Working Paper 2015 (disponível online em <http://www.worldbank.org/html/dec/Publications/Workpapers/wps2000series/wps2015/wps2015.pdf>).

Moehlman (1963), Arthur H. – *Comparative Educational Systems*. Washington DC: The Center for Applied Research in Education.

Nóvoa (2000), António e Schriewer, Jürgen (eds.) – *A Difusão Mundial da Escola. Alunos-Professores-Currículo-Pedagogia*, Lisboa: Educa.

Orivel (2002), François – “Excluding the Poor: globalisation and educational systems” in *European Educational Research Journal*, vol. 1, n° 2, , pp. 342-359.

Ozouf (2000), Jacques e Ozouf, Mona – *La République des instituteurs*. Paris: Gallimard/Éditions du Seuil.

Ozouf (2001), Mona – *L'École, l'Église et la République (1871-1914)*. Paris: Editions Cana/Jean Offredo.

Pereira (2000), Joaquim Silva – “Public expenditure on education in the EU in 1997” in *Statistics in focus – Population and Social Conditions*, Luxembourg: European Communities, nº 8.

Pollack (2000), Mark e Hafner-Burton, Amelie – *Mainstreaming Gender in the European Union*. Cambridge: Harvard Law School.

Popkewitz (1991), Thomas – *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers College Press.

Prost (1968), Antoine – *Histoire de l'Enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin.

Prost (1997), Antoine – *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.

Pritchett (1996), Lant – *Where Has All the Education Gone*. Washington: The World Bank, Policy Research Working Paper nº 1581.

Psacharopoulos (2002), George e Patrinos, Anthony – *Returns to Investment in Education: A Further Update*. Washington: World Bank Policy Research Working Paper 2881 (disponível em www.worldbank.org).

Psacharopoulos (1991), George e Woodhall, Maureen – *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. New York/Oxford: Oxford University Press/ A World Bank Publication.

Ramirez (1987), Francisco O. e Boli, John – “The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization” in *Sociology of Education*, vol. 60, nº 1, pp. 2-17.

Robinson (1966), E. A. e Vaizey, J. E. – *The Economics of Education: Proceedings of a Conference held by the International Economic Association*. London/New York: Macmillan/St. Martin's Press.

Rodrik (1997), Dani – *Has Globalization Gone too Far?*. Washington: Institute for International Economics.

Schultz (1963), Theodore W. – *The economic value of education*. New York, Columbia University Press.

Silver (1978), Harold – *Equal Opportunity in Education: A reader in social class and educational Opportunity*. London: Methuen & Co.

Soysal (1989), Yasemin e Strang, David – “Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe” in *Sociology of Education*, vol. 62, nº 4, pp. 277-288.

Tyack (1995), David e Cuban, Larry – *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Unesco (2002) – *The challenge of achieving gender parity in basic education, a statistical review, 1990-1998*. Paris: United Nations.

Venniker (2000), Richard – “Social returns to education: a survey of recent literature on human capital externalities” in *CPB Report 00/1*, pp. 47-51.

Viñao Frago (1999), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, vocês y vuelos.

Vincent (2000), David – *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Cambridge: Polity.

Watkins (2000), Kevin – *The Oxfam Education Report*, Oxford, Oxfam, 2000.

Wolf (2002), Alison - *Does Education Matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin.

World Bank (2002) – *World Development Report 2003 – Sustainable Development in a Dynamic World*, Washington, The World Bank, 2002.

2.5 – Feminismo, Problemática do Género, Estudos sobre a Mulher, Educação Feminina

AA.VV. (1999), *Le Piège de la Parité – Arguments pour un débat*. Paris: Hachette.

Acker (1995), Sandra – *Género y educación – Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea,

Adler (1990), Laure – *Segredos de Alcova – História do Casal de 1830 a 1930*. Lisboa: Terramar.

Adler (1993), Laure – *Les femmes politiques*. Paris: Éditions du Seuil.

Alcoff (1988), Linda – “Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The identity crisis in feminist theory” in *Signs*, vol. 13, nº 3, pp. 405-436.

Alcoff (1993), Linda e Potter, Elizabeth (eds.) – *Feminist Epistemologies*. New York/London: Routledge.

Alexander (2000), Sally – “Men’s Fears and Women’s Work: Responses to Unemployment in London Between the Wars” in *Gender & History*, vol. 12, nº 2, pp. 401-425.

Allan (2003), Elizabeth J. “Constructing Women’s Status: Policy Discourses of University Women’s Comission Reports” in *Harvard Educational Review*, vol. 73, nº 1, pp 44-72.

Almeida (1998), Jane Soares de – *Mulher e Educação: A Paixão pelo Possível*. São Paulo: Editora UNESP.

Amâncio (1994), Lúgia – *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Amâncio (2003), Lúgia – “O género no discurso das ciências sociais” in *Análise Social*, vol. XXXVIII, nº 168, pp. 687-714.

Amar (1999), Micheline – *Le Piège de la Parité – Arguments pour um débat*. Paris: Hachette.

Anderson, Bonnie e Zinsler (1990), Judith - *A History of their Own. Women in Europe from Prehistory to the Present*, London, Penguin.

Anderson (2002), Elizabeth – “Feminist Epistemology and Philosophy of Science” in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (ed. Edward N. Zalta; disponível online em <http://plato.stanford.edu/archives/fall2002/entries/feminism-epistemology/>).

Ariès (1988), Philippe – *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d’Água.

Ariés (1983), Philippe e Béjine, André – *Sexualidades Ocidentais*. Lisboa: Contexto.

Armstrong (2002), Chris – “Complex equality – Beyond equality and difference” in *Feminist Theory*, vol. 3, nº 1, pp. 67-82.

Aron (1980), Jean-Paul (dir.) – *Misérable et glorieuse la femme du XIX^e siècle*. Paris: Fayard.

Badinter (s.d.), Elizabeth – *O Amor Incerto – História do Amor Maternal do séc. XVII ao séc. XX*. Lisboa: Relógio d'Água.

Banks (1981), Olive – *Faces of Feminism: A Study of Feminism as a Social Movement*. Oxford: Martin Robertson.

Bart (1998), Jody “Feminist Theories of Knowledge: The Good, The Bad, and The Ugly” (texto disponível online em <http://www.dean.sbc.edu/bart.html>).

Baudelot (1992), Christian e Establet, Roger – *Allez les filles!* Paris: Éditions du Seuil.

Beaumont (2002), C. – “Citizens not Feminists: the boundary negotiated between citizenship and feminism by mainstream women’s organisations in England, 1928-39” in *Women’s History Review*, vol. 9, nº 2, pp. 411-429.

Bellat (1990), Marie Duru – *L'École des Filles – Quelle Formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, Éditions L'Harmattan.

Beynon (2002), John – *Masculinities and Culture*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Blount (1996), Jackie M. – “Manly Men and Womanly Women: Deviance, Gender Role Polarization, and the Shift in Women’s School Employment, 1900-1976” in *Harvard Educational Review*, vol. 66, nº 2, pp. 318-338.

Blount (1998), Jackie M. – *Destined to Rule the Schools: Women and the Superintendency, 1873-1995*. New York: State University of New York Press.

Bock (1990), Gisela – “História, História das Mulheres, História do Género” in *Penélope*, nº 4, pp. 157-187.

Bock (1992), Gisela - “Challenging Dichotomies: perspectives on Women’s History” in J. Kleinberg, *Retrieving Women’s History. Changing Perceptions of the Role of Women in Politics and Society* (1992), pp 1-23.

Bock (1992), Gisela – “Le Nazisme – Politiques sexuelles et vies de femmes en Allemagne » in *Histoire des Femmes en Occident*. Paris: Plon, vol. 5, pp. 144-167..

Bonner (1995), Thomas Neville – *To the Ends of the Earth: Women’s Search for Education in Medicine*. Cambridge/ London: Harvard University Press. Ver também

Brayton (1997), Jennifer – “What makes Feminist Research Feminist? The Structure of Feminist Research within Social Sciences” (texto disponível em <http://www.unb.ca/web/PAR-L/win/feminmethod.htm>).

Brod (1994), Harry e Kaufman, Michael (eds.) *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks: Sage Publishing.

- Brown (1999), Lalange “Beyond the Degree: Men and Women at the Decision-Making Level in British Higher Education” in *Gender and Education*, vol. 11, nº 1, pp. 5-25.
- Bruley (1999), Sue – *Women in Britain since 1900*. Hampshire/New York.
- Butler (1999), Judith – *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity* (10th Anniversary Edition). New York and London: Routledge.
- Cain (1993), A. – “Feminism and the Limits of Equality” in D. Kelly Weisberg, ed. (1993), *Feminist Legal Theory – Foundations*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 237-247
- Capel Martinez (1982), Rosa M. - *El Trabajo y la Educacion de la Mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Ministerio da Cultura.
- Charles (2003), Maria – “Deciphering Sex Segregation: Vertical and Horizontal Inequalities in Ten National Labor Markets” in *Acta Sociologica*, vol. 46, nº 4, pp. 267-287.
- Chodorow (1999), Nancy – *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender- Updated edition with a new preface*. Berkeley: University of California Press.
- Chow *et alli* (1996) Esther Ngan-Ling – *Race, Gender & Class – Common Bonds, Different Voices*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Code (1991), Lorraine – *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Ithaca: Cornell University Press.
- Coffey (2000), Amanda e Delamont, Sara – *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis and Pedagogy*. London: Routledge.
- Conlin (2003), Michelle – “The New Gender Gap” in *Business Week*, cover story da edição de 26 de Maio (disponível online em http://www.businessweek.com/magazine/content/03_21/b3834001_mz001.htm).
- Connell (1987), R. W. – *Gender & Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell (1995), R. W. – *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell (2003), R. W. – *Gender: short introduction*. Cambridge: Polity
- Conier (2001), Colette – *Le silence des filles: De l’aiguille à la plume*. s/l.: Fayard.
- Corbin (1978), Alain – *Les Filles de noce. Misère sexuelle et prostitution au XIX^e siècle*. Paris: Aubier.
- Cova (1991), Anne – “El feminismo y la maternidad en Francia: teoría e práctica política, 1890-1918” in *Maternidad y políticas de género: La mujer en los estados de bienestar europeos, 1880-1950* (Gisela Bock e Pat Thane, eds.), València: Ediciones Cátedra, Universitat de València, pp. 215-244.
- Cudd (2005), Ann E. e Andreasen, Robin O. – *Feminist Theory. A Philosophical Anthology*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.
- Darmon (1977), Pierre – *Le mythe de la procréation à l’âge baroque*. Paris: Pauvert. Pierre
- Darmon (1979), *Le tribunal de l’impuissance – Virilité et défaillances conjugales dans l’Ancienne France*. Paris: Éditions du Seuil.

- Darmon (1983), Pierre – *Mythologie de la femme dans l'Ancienne France*. Paris: Éditions du Seuil.
- Davies (1989), Bronwyn – “The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings” in *Oxford Review of Education*, vol. 15, n° 3, pp. 229-241.
- Davis (1976), Natalie Z. – “Women’s History in Transition: The European Case” in *Feminist Studies*, vol. 3, n°s 3-4, pp. 83-103.
- Degler (1975), Carl – *Is There a History of Women*. London: Oxford University Press.
- Delamont (1992), Sara – “Old Fogies and Intellectual Women: na episode in academic history” in *Women’s History Review*, vol. 1, n° 1, pp. 39-61.
- Delamont (2001), Sara – *Changing Women, Unchanged Men? Sociological perspectives on gender in a post-industrial society*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Delphy (1996), Christine – “L’invention du «French Feminism»: une démarche essentielle” in *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 17, n° 1, pp. 15-58.
- De Lyon (1989), Hilary e Mignuolo, Frances – *Women Teachers. Issues & Experiences*, Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press, 1989.
- Duby (1988), Georges – *O Cavaleiro, a Mulher e o Padre*. Lisboa: D. Quixote.
- Duby (1991) Georges e Perrot, Michelle Perrot (dir.) – *Storia delle Donne*. Roma/Bari: G. Laterza & Figli Spa.
- Duerst-Lahti (2000), Georgia e Kelly, Rita Mae (eds.) – *Gender Power, Leadership and Governance*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Duru-Bellat (1990), Marie – *L'École des Filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux*. Paris: Éditions L’Harmattan.
- Dyhouse (1981), Carol – *Girls Growing Up in Late Victorian and Edwardian England*. London: Routledge and Keegan Paul.
- Dyhouse (1989), Carol – *Feminism and the Family in England. 1880-1939*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dyhouse (1995a), Carol – *No distinction of sex? Women in British universities, 1870-1939*. London: UCL Press.
- Dyhouse (1995b), Carol – “The British Federation of University Women and the Status of Women in Universities, 1907-1939” in *Women’s History Review*, vol. 4, n° 4, pp. 465-485.
- Dyhouse (1998), Carol – “Driving Ambitions: women in pursuit of a medical education, 1890-1939” in *Women’s History Review*, vol. 7, n° 3, pp. 321-343.
- EDWARDS, Elizabeth – “Homoerotic Friendship and College Principals, 1880-1960” in 4, N° 2, 1995, pp. 149-163.
- Eisemann (1996), Linda – “Essay Review – Women, Higher Education, and Professionalization: Clarifying the View” in *Harvard Educational Review*, vol. 66, n° 4.

Elgood *et alli* (2002), Jessica – *Man enough for the job? A study of Parliamentary candidates*. Manchester: Equal Opportunities Commission.

Ellikson (2000), Mark e Whistler, Donald – “A Path Analysis of Legislative Success in Professional and Citizen Legislatures. A Gender Comparison” in *Women & Politics*, vol. 21, n° 4, pp. 77-103.

Evetts (1990), Julia – *Women in Primary Teaching: Career Contexts and Strategies*. Londres: Unwin Hyman.

Fausto-Sterling (1985), Anne – *Myths of Gender: Biological Theories about Women and Men*. New York: Basic Books.

Fausto-Sterling (1995), Anne – “The Five Sexes: Why Male and Female are not Enough” in Dina Anselmi e Anne Law, eds. (1995), *Questions of Gender – Perspectives and Paradoxes*. Boston: McGraw-Hill, pp. 24-28.

Fausto-Sterling (2000), Anne – *Sexing the Body – Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books

Félix (2000), Annette – « La «femme» et son rôle dans la société. Définitions dans quelques grands dictionnaires des 19^e et 20^e siècles » in *Sextant*, n° 13-14, pp. 37-67.

Flandrin (1975), Jean-Louis – *Les Amours paysannes – Amour et sexualité dans les campagnes de l'ancienne France. XVI^e-XIX^e siècles*. Paris: Gallimard.

Flandrin (1976), Jean-Louis – *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*. Poitiers-Ligugé: Hachette.

Flandrin (1981), Jean-Louis – *Le sexe et l'Occident – Évolution des attitudes et des comportements*. Paris: Éditions du Seuil.

Farge (1983), Arlette e Klapisch-Zuber, C. – *Madame ou mademoiselle ? Itinéraires de la solitude féminine en France au XIX^e siècle*. Paris: Montalba.

Fouquet (1983), Catherine e Knibiehler, Yvonne (dir.) – *La Beauté, pour quoi faire ? Essai sur l'histoire de la beauté féminine*. Paris: Temps Actuels.

Francis (2001), Becky e Skelton, Christine – *Investigating Gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Franks (2001), Myfanwy – “Feminisms and Cross-ideological Feminist Social Research: Standpoint, Situatedness and Positionality – Developing Cross-Ideological Feminist Research” in *Journal of International Women's Studies*, vol. 3, n° 2 (disponible en [http://www.iiav.nl/eazines/web/JournalofInternationalWomensStudies/Vol3\(2002\)Nr2\(May\)/bridgew/feministsocialresearch.pdf](http://www.iiav.nl/eazines/web/JournalofInternationalWomensStudies/Vol3(2002)Nr2(May)/bridgew/feministsocialresearch.pdf)).

Freedman (2001), Jane – *Feminism*. Buckingham: Open University Press.

Garner (1984), Les – *Stepping Stones to Women's Liberty: Feminist Ideas in the Women's Suffrage Movement 1900-1918*. London: Heinemann.

Gaspart (1994), Françoise – “De la Parité: genèse d'un concept, naissance d'un mouvement” in *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 15, n° 4, pp. 29-44.

- Gélis (1984), Jacques – *l'Arbre et le fruit. La naissance dans l'Occident moderne - XVI^e-XIX^e siècle*. Paris: Fayard.
- Gerson (1993), K. – *No Man's Land. Men's Changing Commitments to Family and Work*. New York: Basic Books.
- Gillborn (2000), David e Mirza, Heidi Safia – *Educational inequality. Mapping race, class and gender – A síntesis of research evidence*. London: Office for Standards in Education.
- Gilmore (1991), David – *Manhood in the Making. Cultural Concepts of Masculinity*. Yale: Yale University Press.
- Glazer-Raymo (1999), Judith – *Shattering the Myths: Women in the Academe*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Gordon (1990), Lynn D. – *Gender and Higher Education in the Progressive Era*. New Haven/London: Yale University Press
- Gore (1993), Jennifer M. – *The Struggle for Pedagogies – Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*, New York: Routledge
- Gosling (1998), Ju – *Virtual Worlds of Girls* (texto disponível em <http://users.netmatters.co.uk/ju90/>).
- Grazia (1992), Victoria de – *How Fascism Ruled Women: Italy, 1922-1945*. Berkeley: University of California Press.
- Grimal (1974), Pierre (dir.) – *Histoire Mondiale de la Femme*. Paris: Nouvelle Librairie de France.
- Grimm (1994), Susanne – “The Promotion of Women at Institutions of Higher Education in Western Europe” in *International Sociology*, vol. 9, nº 1, pp-113-125;
- Hall (1992), Ann “Doing Feminist Research” (disponível online em www.mith2.umd.edu/WomensStudies/Bibliographies/research-methods),
- Haraway (1991), Donna – *Simians, Cyborgs, and Women: the Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Harding (1986), Sandra – *The Science Question in Feminism*. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Harding (1993), Sandra – “Rethinking Standpoint Epistemology: What is ‘Strong Objectivity?’” in Linda Alcoff e Elizabeth Potter, eds. (1993), *Feminist Epistemologies*, pp. 49-82.
- Harrigan (1998), Patrick – “Women Teachers and the Schooling of Girls in France: Recent Historiographical Trends” in *French Historical Studies*, vol. 21, nº 4, pp. 593-610.
- Hartsock (1998), Nancy – *The Feminist Standpoint Revisited and Other Essays*. Boulder/Oxford: Westview Press.
- Haste (2001), Cate – *Nazi Women*, London Channel 4 Books.
- Hawkesworth (1999), Mary – “Analyzing Backlash: Feminist Standpoint Theory as Analytical Tool” in *Women's Studies International Forum*, vol. 22, nº 2, pp 135-155.

Heartfield (2002), James – “There is no Masculinity Crisis” in *Genders*, nº 35 (disponível online em http://www.genders.org/g35/g35_heartfield.html).

Heath (1987), Stephen – “Male Feminism” in Alice Jardine e Paul Smith, eds. (1987), *Men in Feminism*. Methuen: New York/London.

Hearn (1990), J. e Morgan, D. – *Men, Masculinities and Social Theory*. London: Unwin Hyman

Higonnet (1987), Margaret Randolph *et alli* (eds.) – *Behind the Lines: Gender and the Two World Wars*. New Haven/London: Yale University Press.

Hoffman (1981), Nancy – *Women's “True” Profession: Voices from the History of Teaching*. New York: The Feminist Press/ The McGraw-Hill Book Company.

Hooper (2001), Charlotte – *Manly States . Masculinities, International Relations, and Gender Politics*. New York: Columbia University Press.

Horrocks (1994), R. – *Masculinity in Crisis: Myths, Fantasies and Realities*. London: Macmillan.

Hughes (2002), Christina – *Key Concepts in Feminist Theory and Research*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.

Hughes (1995), Donna – “Significant Differences: The Construction of Knowledge, Objectivity and Dominance” in *Women's Studies International Forum*, vol. 18, nº 4.

Inglehart (1999), Ronald e Norris, Pippa – *The Developmental Theory of the Gender Gap: Women and Men's Voting Behavior in Global Perspective* (versão revista para inclusão num número especial da revista *Women & Politics* e disponível online em <http://ksghome.harvard.edu/~pnorris/acrobat/ipsr99.pdf>);

Inglehart (2003). Ronald e Norris, Pippa – *Rising Tide: Gender Equality and Cultural Change Around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.

Inheteen (1999), Katharina – “Can Gender Equality Be Institutionalized – The Role of Launching Values in Institutional Innovation” in *International Sociology*, vol. 14, nº 4, pp. 403-422.

Jalland (1986), Pat – *Women, Marriage and Politics. 1860-1914*. Oxford: Clarendon Press.

John (1986), Angela V. (ed.) – *Unequal Opportunities. Women's Employment in England, 1880-1918*. Oxford: Basil Blackwell.

Jordan (1998), Ellen – “The great principle of fair-play: male champions, the English women's movement and the admission of women to the Pharmaceutical Society in 1879” in *Women's History Review*, vol. 7, nº 3, pp 381-410.

Kelly (1984), Joan - *Women, History and Theory*, Chicago, The University of Chicago Press.

King (2002), David C. e Matland, Richard F. – *Gender and Party in Congressional Elections: An Experimental Investigation* (texto para publicação no *The Journal of Politics* e disponível em <http://www.ksg.harvard.edu/prg/king/gender.pdf>).

King (1993), Elizabeth e Hill, M. Anne – *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits and Policies*. Washington: World Bank.

Klatch (2001), Rebecca E. – “The Formation of feminist consciousness among left- and right-wing activists of the 1960s” in *Gender & Society*, vol. 15, nº 6, pp 791-815.

Klein, (1989), Susan (ed.) – *Handbook for Achieving Sex Equity Through Education*. Baltimore/London: The John Hopkins University Press.

Kleinberg (1992), S. Jay – *Retrieving Women's History. Changing Perceptions of the Role of Women in Politics and Society*, Providence/Oxford, Berg/UNESCO.

Koncz (1989), Claudia – *Les Mères-Patrie du III^e Reich – Les Femmes et le Nazisme*. s/l: Lieu Commun.

Laafia (2001), Ibrahim e Larsson, Anna – “Women in public research and higher education in Europe” in *Statistics in focus. Science and Technology*, Theme 9 – 7/2001, pp. 1-7.

Laslett (1980), Peter (ed.) – *Bastardy and its Comparative History. Studies in the History of Illegitimacy and Marital Nonconformism*. London: Edward Arnold.

Leblanc (s.d.), Lauraine – “Feminist Epistemology” (disponível online em http://research.umbc.edu/~korenman/wmst/fem_epistemology2.html)

Lebrun (1975), François – *La vie conjugale sous l'Ancien Régime*. Paris: Armand Colin.

Les Femmes dans le monde. Des chiffres et des idées. 1970-1990 (1992), New York, United Nations.

Letherby (2002), Gayle – “Claims and Disclaimers: Knowledge, Reflexivity and Representation in Feminist Research” in *Sociological Research Online*, vol. 6, nº 4 (disponível em www.socresonline.org.uk/6/4/letherby.html).

Levine *et alli* (2001), Robert A.– “«Improve the Women»: Mass Schooling, Female Literacy, and Worldwide Social Change” in *Harvard Educational Review*, vol. 71, nº 1, pp. 1-50.

Lewis (1987), Jane (ed.) – *Labour and Love. Women's Experience of Home and Family. 1850-1940*. Oxford: Basil Blackwell.

Lipman-Blumen (1984), Jean – *Gender Roles and Power*. New Jersey: Pentice Hall Inc.

Little *et alli* (2001), Thomas H. – “A View from the Top: Gender Differences in Legislative Priorities Among State Legislative Leaders” in *Women & Politics*, vol. 22, nº 4, pp. 29-50.

Longino (1989), Helen – “Feminist Critiques of Rationality: critiques of Science or Philosophy of Science?” in *Women's Studies International Forum*, vol. 12, nº 3, pp. 261-269.

Longino (1993), Helen – “Subjects, Power, and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science” in Linda Alcoff and Elizabeth Potter, eds. (1993), *Feminist Epistemologies*, pp. 101-120.

Lorber (1994), Judith – *Paradoxes of Gender*. New Haven: Yale University Press.

Lorber (2000), Judith – “Using gender to undo gender: A feminist degendering movement” in *Feminist Theory*, vol. 1, nº 1, pp. 79-95.

Lorber (1991), Judith e Farrell, Susan A. (ed.) – *The Social Construction of Gender*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.

- Louro (2000), Guacira Lopes – *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Lovell (2000), Terry – “Thinking feminism with and against Bourdieu” in *Feminist Theory*, vol. 1, nº 1, pp. 11-32.
- Luke (1992), Carmen e Gore, Jennifer – *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York/London: Routledge.
- Lyon, Hillary e Migniuolo (1989), Frances W. (ed.) – *Women Teachers – Issues & Experiences*, Milton Keynes/Philadelphia, Open University Press.
- MacFarlane (1986), Alan – *Marriage and Love in England. Modes of Reproduction 1300-1840*. Oxford: Basil Blackwell.
- MacInnes (1998), J. – *The End of Masculinity*, Buckingham: Open University Press. (edição portuguesa, *O Fim da Masculinidade*. Porto: Âmbar, 2002).
- MacKinnon (1998), Alison – “Educated Doubt: women, religion and the challenge of higher education, c. 1870-1920” in *Women’s History Review*, vol. 7, nº 2, 1998, pp.241-259.
- MacKinnon (1982), Catharine – “Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory” in *Signs*, vol. 7, nº 3, pp. 515-554.
- MacKinnon (1983), Catharine – “Feminism, Marxism, Method, and the State: Jurisprudence” in *Signs*, vol. 8, nº 4, pp 635-658.
- Martino (2001), Wayne e Meyenn, Bob (eds.) – *What About the Boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Mavrinac (1997), Marilyn – “Conflicted Progress: Coeducation and Gender Equity in Twentieth-Century French School Reforms” in *Harvard Educational Review*, vol. 67, nº 4.
- Mayer (1979), Françoise – *L’Éducation des Filles en France au XIXe siècle*. [Paris]: Hachette.
- McCrum (1998), N. G. – “Gender and Social Inequality at Oxbridge: measures and remedies” in *Oxford Review of Education*, vol. 24, nº 3, pp. 261-277.
- McDermid (1997), Jane – “«Intellectual Instruction is Best Left to men»: the feminisation of the Scottish teaching profession in the second half of the nineteenth century” in *Women’s History Review*, vol. 6, nº 1, pp.95-114.
- Medel-Anonuevo (1995), Carolyn – *Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy*, Hamburg, Unesco Institute for Education.
- Meehan (1991), Elizabeth e Sevenhuijsen, Selma – *Equality Politics and Gender*. London: Sage Publications.
- Messner (1997), M. A. – *The Politics of Masculinities*. London: Sage Publications.
- Millard (1997), Elaine – *Differently Literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy*, London/Washington: The Falmer Press.
- Mitchell (1984), Juliet – *Women: The Longest Revolution – On Feminism, Literature and Psychoanalysis*. New York: Pantheon.

Moghadam (1999), Valentine M. – “Gender and Globalization: Female Labor and Women’s Mobilization” in *Journal of World-Systems Research* vol. V, nº 2, pp. 367-388 (disponível online em <http://csf.colorado.edu/jwsr>).

Monteoliva (2000), Mercedes V. – “Una Herencia para la Educación de las mujeres del siglo XX: Las propuestas de los moralistas e higienistas del XIX” in *Revista de Educación*, nº extraordinário *La Educación en Espanha em el siglo xx*, pp. 219-228.

Moore (2003), Lindy – “Young ladies’ institutions: the development of secondary schools for girls in Scotland, 1833- c. 1870” in *History of Education*, vol. 32, nº 3, pp. 249-272.

Murphy, Patricia e Gipps (1996), Caroline – *Equity in the Classroom. Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*, London/Washington, The Falmer Press/Unesco Publishing.

Nash (1991), Mary - “Dos Decadas de Historia de las Mujeres en España: Una Reconsideración” in *Historia Social*, Valencia, nº 9, pp 137-161.

Nash (1999), Mary – *Rojas: Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*. Madrid: Taurus.

National Center for Education Statistics (1995), *The Educational Progress of Women*. Washington: U.S. Department of Education.

Nelson (1993), Lynn Hankinson – “Epistemological Communities”, in Linda Alcoff e Elizabeth Potter, eds. (1993, pp. 121-159.

Nogueira (2001), Conceição, *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género – Feminismo e perspectivas críticas na Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Norris (1987), Pippa – *Politics and Sexual Equality: The Comparative Position of Women in Western Democracies*. Brighton: Wheatsheaf Books.

Norris [1999], Pippa – *Women’s Representation and Electoral Systems* (texto para inclusão na obra *Encyclopedia of Electoral Systems* e disponível online em <http://ksghome.harvard.edu/~pnorris/acrobat/womenele.pdf>);

Norris (2000), Pippa – *The Gender Gap: Old Challenges, New Approaches* (texto revisto para inclusão na obra *Women and American Politics: Agenda Setting for the 21st Century* e disponível em <http://www.ksg.harvard.edu/wapp/research/working/rutgerspippa3.pdf>);

Norris (2001), Pippa – “Cultural Obstacles to Equal Representation” in *Journal of Democracy*, vol 12, nº 3, pp. 126-140.

Norris (2000), Pippa e Inglehart, Ronald – *Cultural Barriers to Women’s Leadership: A Worldwide Comparison* (texto para apresentação numa sessão do International Political Science Association World Congress e disponível online em <http://ksghome.harvard.edu/~pnorris/acrobat/IPSA2000culture.pdf>)

Norris (2001), Pippa e Lovenduski, Joni – *Blair’ Babes: Critical Mass Theory, Gender, and Legislative Life* (texto para o seminário *Women and Public Policy Program* e disponível online em http://www.ksg.harvard.edu/wapp/research/working/blairs_babes.pdf)

Pippa Norris *et alli* (2003). “Gender Equality and Democracy” in *Comparative Sociology*, vol. 1, nº 3-4, pp. 321-346.

Nussbaum (1999), Martha – “The Professor of Parody” in *The New Republic* (texto disponível online em <http://www.tnr.com/archive/0299/022299/brian/old/nussbaum022299.html>)

Oakley (1972), Ann – *Sex, Gender and Society*. New York: Harper & Row, Publishers.

O.C.D.E. (1986) - *L'Enseignement ao Féminin – Étude internationale sur la façon dont filles et garçons sont élèves et instruits*, Paris, O.C.D.E.

Offen (1988), Karen - “Defining Feminism: A Comparative Historical Approach” in *Signs*, Vol 14, nº 1, pp 119-157.

Oram (1992), Alison – “Repressed and Thwarted, or Bearer of the New World? The Spinster in Inter-war Feminist Discourses” in *Women’s History Review*, col. 1, nº 3, pp. 413-433

Oram (1996), Alison – *Women Teachers and Feminist Politics, 1900-1939*. Manchester: Manchester University Press.

Ortner (1996), Sherry B. e Whitebread, Harriet – *Sexual Meanings: The Cultural Construction of Gender and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press (edição original de 1981).

Ozga (1992), Jenny (ed.) – *Women in Educational Management*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Paechter (1998), Carrie – *Educating the Other – Gender, Power and Schooling*. London: Washington: The Falmer Press.

Pando Ballesteros (2001), M. P. – “Relaciones de Género, Familia y Trabajo em el Mesofranquismo” in *Faces de Eva*, nº 5, pp. 25-52.

Passerini (1999), Luisa e Voglis, Polymeris – *Gender in the Production of History*, San Domenico, European University Institute – Working Paper HEC nº 99/2.

Passmore (2003), Kevin (ed.) – *Women, Gender and Fascism en Europe, 1919-45*. Manchester: Manchester University Press.

Pérotin-Dumon (s.d.), Anne – “Género” in *El Género en Historia*. London: Institute of Latin American Studies (dossier disponível online em <http://www.sas.ac.uk/ilas>).

Perrot (1992), Michelle (ed.) - *Writing Women’s History*, Oxford/Cambridge, Blackwell.

Perrot (1984), Philippe – *Le travail des apparences ou les transformations du corps féminin XVIII^e-XIX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil.

Pollack (2000), Mark A. e Hafner-Burton; Emilie – *Mainstreaming Gender in the European Union*, Cambridge, Harvard Law School, Harvard Jean Monnet working Paper 2/00

Power (1975), Eileen – *Medieval Women*. Cambridge: Cambridge University Press.

Preves (2000), Sharon Elaine – “Negotiating the Constraints of Gender Binarism: Intersexuals’ Challenge to Gender Categorization” in *Current Sociology*, vol. 48, nº 3, pp. 27-50.

Quartararo (1995), Anne – *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France: Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*. Newark/London: University of Delaware Press/Associated University Presses.

- Ramazanoglu (2002), Caroline e Holland, Janet – *Feminist Methodology – Challenges and Choices*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Raposo (2004), Vera Lúcia – *O Poder de Eva: O Princípio da Igualdade no âmbito dos Direitos Políticos, Problemas Suscitados pela Discriminação Positiva*. Coimbra: Almedina.
- Ravis *et alli* (2000), Lindsey – *Women's Social Attitudes: 1983 to 1998: A report prepared for the Women's Unit, Cabinet Office*. London: National Centre for Social Research/The Women's Unit.
- Reiter (1975), Rayna R. (ed.) – *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press.
- Renzetti (1995), Claire e Curran, Daniel – *Women, Men, and Society*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ries (1992), Paula e Stone, Anne J., (eds.) – *The American Woman, 1992-93. A Status Report*. New York: W. W. Norton & Company.,
- Riger (1998), Stephanie – “Epistemological Debates, Feminist Voices: Science, Social Values, and the Study of Women” in Dina L. Anselmi e Anne L. Law (1998), *Questions of Gender – Perspectives & Paradoxes*. Boston: MacGraw-Hill.
- Rhode (2003), Deborah L. (ed.) – *The Difference “Difference” Makes: Women and Leadership*. Stanford: Stanford University Press.
- Rocha (1997), Custódia – “As Relações de Género e os Estudos sobre as organizações educativas – Problematização” in *A Administração da Educação: investigação, Formação e Práticas*, Lisboa (?), Fórum Português de Administração educacional, 1997, pp. 249-264.
- Rogers (1995), Rebecca – “Schools, Discipline and Community: diary-writing and schoolgirl culture in late nineteenth-century France” in *Womens's History Review*, vol. 4, nº 4, pp. 525-555.
- Rogers (2005), Rebecca – “Questioning National Models: The History of Women Teachers in a Comparative Perspective” (comunicação apresentada na conferência *Women's History Revisited: historiographical Reflections on Women and Gender in a Global Context* e disponível online em <http://www.historians.ie/women/rogers.PDF>).
- Rose (2001), Damaris – *Revisiting Feminist Research Methodologies: A Working Paper* (disponível online em http://www.swc-cfc.gc.ca/pubs/revisiting/revisiting_8_e.html).
- Rother (2003), Rainer – *Leni Riefenstahl*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Rotundo (1993), Anthony – *American Manhood. Transformations in Masculinity from the Revolution to the Modern Era*. New York: Basic Books.
- Roussiaud (1986), Jacques – *La prostitución en el Medievo*. Barcelona: Ariel.
- Rubin (1975), Gayle – “The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex” in *Towards an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press, pp. 157-210.
- Sadker (1994), Myra e Sadker, David – *Failing at Fairness. How American Schools Cheat Girls*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Saltzman (1992), Janet – *Equidad y género: Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Valencia: Ediciones Cátedra/Universitat de València.

Schienbinger (1987), Linda – “The History and Philosophy of Women in Science: A Review Essay” in *Signs*, vol. 12, nº 2, pp. 305-332.

Schwartz (1995), Howard S. – “Masculinity and the meaning of work: A response to manichean feminism” in *Administration and Society*, vol. 27, nº 2, pp. 249-274 (disponível *online* numa primeira versão, em http://www.sba.oakland.edu/faculty/schwartz/masc_as.htm).

Scott (1986), Joan W. – “Gender: A Useful Category of Historical Analysis” in *The American Historical Review*, vol. 91, nº 5, pp. 1053-1075.

Scott (1992), Joan – “The Problem of Invisibility” in S. Jay Kleinberg (1992) *Retrieving Women’s History – Changing Perceptions of the Role of Women in Politics and Society*, pp.5-29.

Segalen (1980), Martine – *Mari et femme dans la société paysanne*. Paris: Flammarion.

Seidler (1997), Victor J. – *Man Enough – Embodying Masculinities*. London/Thousand Oaks: Sage.

Shaw (2001), Jo – *European Union governance and the question of gender: a critical comment*, Contribution to the Jean Monnet Working Paper Nº 6/01.

Shields ((1982), Stephanie A. – “The Variability Hypothesis: The History of a Biological Model of Sex Differences in Intelligence” in *Signs*, vol. 7, nº 4, pp. 769-797.

Shorter (1981), Edward – *Naissance de la Famille Moderne - XVIII^e-XX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil;

Shorter (1982), Edward – *A History of Women’s Bodies*. New York: Basic Books.

Skelton (2001), Christine – *Schooling the boys – Masculinities and primary education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Skelton (2002), Christine – “The ‘feminisation of Schooling’ or ‘Re-masculinising’ Primary Education” in *International Studies in Sociology of Education*, vol. 12, nº 1, pp. 77-96.

Smith (2003), Emma – “Failing Boys and Moral Panics: perspectives on the Underachievement Debate” in *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, nº 3, pp 282-295.

Soble ((1999), Alan – “Bad Apples: Feminist Politics and Feminist Scholarship” in *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 29, nº 3, pp. 354-388.

Solé (1976), Jacques – *L’Amour en Occident à l’époque moderne*. Paris: Albin Michel.

Solomon (1985), Barbara Miller – *In the Company of Educated Women. A history of Women and Higher Education in America*: New Haven/London: Yale University Press.

Sommers (2000), Christinna H. – “The War Against Boys” in *The Atlantic Monthly*, vol. 285, nº 5, pp 59-74.

Soto Carmona (1984), Alvaro - “Cuantificación de la Mano de Obra Feminina (1860-1930)” in *La Mujer en la Historia de España (Siglos XVI-XX)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp 279-298.

Strober, Myra e Lanford (1986), A. Gordon - “The Feminization of Public School Teaching: Cross-sectional analysis, 1850-1880” in *Signs*, Vol 11, nº 2, pp 211-235.

- Stone (1988), Lawrence – *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*. London: Penguin.
- Strober (1986), Myra e Lanford, A. Gordon “The Feminization of Public School Teaching: Cross-Sectional analysis, 1850-1880” in *Signs*, vol. 11, nº 2, pp. 211-235.
- Stromquist (1995), Nelly P. – “Romancing the State: Gender and Power in Education” in *Comparative Education Review*, vol. 39, nº 4, pp. 423-454.
- Stromquist (2001), Nelly – “Gender studies: A global perspective of their evolution, contribution and challenges to comparative higher education” in *Higher Education*, nº 41, pp. 373-387.
- Sutherland (1981), Margaret – *Sex Bias in Education* – Oxford, Basil Blackwell.
- Thomas (1990), Kim – *Gender and Subject in Higher Education*. Buckingham/Bristol: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Trigo-Santos (1997), Florbela – “As Mulheres e a Liderança educacional” in *A Administração da Educação: investigação, Formação e Práticas*, Lisboa (?), Fórum Português de Administração educacional, 1997, pp. 239-247.
- Unesco (1994), *Education: A Means for Empowering Girls and Women*. Paris: Unesco.
- Unesco (2002), *The challenge of achieving gender parity in basic education – a statistical review, 1990-1998*. Paris, United Nations.
- Unesco (2003), *Genre et Éducation por tous: Le Pari de l'Égalité*. Paris: Éditions Unesco.
- Unicef (1992) – *Educating Girls and Women – A Moral Imperative*. New York: United Nations Children's Fund, Programme Publications.
- Valabrégue (1985), Catherine (apr.) – *Fille ou Garçon. Éducation sans préjugés*, Paris, Magnard.
- van Drenth (2003), Annemieke e van Essen, Mineke – ‘Shoulders Squares ready for Battle with Forces that Sought to Overwhelm’. West-European and American Women Pioneers in the Educational Sciences, 1800-1910” in *Paedagogica Historica*, vol. 39, nº 3, pp. 263-284.
- van Essen (2003) Mineke e Rogers, Rebecca – *Les Enseignantes: formations, identités, représentations, XIXe-XXe siècles* (2003). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Vérdier (1979), Yvonne – *Façons de dire, façons de faire. La laveuse, la couturière, la cuisinière*. Mayenne: Gallimard.
- Vianello (2004), Mino – “Gender Differences in Access to and Exercise of Power” in *Current Sociology*, vol. 52, nº 3, pp. 501-518.
- Walby (2001), Silvia – “Against Epistemological Chasms: The Science Question in Feminism Revisited” in *Signs*, vol. 26, nº 2, pp. 485-509.
- Walker (1989), Stephen e Barton, Len (eds) – *Gender ; Class & Education*, Lewes: The Falmer Press..
- Weeks (1981), Jeffrey – *Sex, Politics and Society – The Regulation of Sexuality since 1800*. London: Longmann.

Weeks (1985), Jeffrey – *Sexuality and its Discontents. Meanings, Myths and Modern Sexualities*. London: Routledge and Keegan Paul.

Weeks (1987), Jeffrey – “Questions of Identity” in *The Cultural Construction of Sexuality* (ed. Pat Caplan). London/New York: Tavistock Publications, pp. 31-51.

Weiller (1997), Kathleen – “Reflections on Writing a History of Women Teachers” in *Harvard Educational Review*, vol. 67, nº 4, pp. 635-657.

Weiner (1994), Gaby – *Feminism in Education. An Introduction*, Buckingham, Open University Press.

Weiner (1989), Gaby e Arnot, Madeleine (eds.) – *Gender Under Scrutiny. New Inquiries in Education*, London, Unwin Hyman.

Weiner *et alli* (2001), Gaby – “Is the Future Female? Female Success, Male Disadvantage, and Changing Gender Patterns in Education” in A. H. Halsey *et alli* (2001), *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 620-630.

White *et alli* (1989), Judith – *Girl Friendly Schooling*, London, Routledge.

Whitehead (2002), Stephen e Barrett, Frank (eds.) *Masculinities Reader*. Cambridge: Polity Press.

Whitley (1995), Julia – *Education and Gender Equality*. London/Washington: The Falmer Press.

Wilson (1997), Maggie (ed.) – *Women in Educational Management: A European Perspective*. London: Paul Chapman Publishing.

Witt (1994), Linda *et alli* – *Running As a Woman: Gender and Power in American Politics*. New York: The Free Press.

Women in the European Community (1992), Luxembourg, Office for Official Publication of the European Communities.

World Education Forum (2001), *Education for All 2000 Assessment – Girl's Education*. Paris: Unesco

Yelland (1998), Nicola (ed.) – *Gender in Early Childhood*. London/New York: Routledge.

Yuval-Davis (1997), Nira – *Gender and Nation*. London: Sage Publishing.

3. Portugal Contemporâneo

3.1 – História, Política, Cultura, Economia, Sociedade

Aguiar (1985), Joaquim – *O Pós-Salazarismo. As fases políticas no período 1974-1984*. Lisboa: D. Quixote.

Albuquerque *et alli* (1991), Luís de – *O Confronto do Olhar – O encontro dos povos na época das Navegações Portuguesas*. Lisboa: Editorial Caminho.

Albuquerque (1974), Martim de – *A consciência nacional portuguesa ensaio de história das ideias políticas*. Lisboa: Tese de Doutoramento em História Moderna e Contemporânea apresentada à Universidade de Lisboa (exemplar policopiado).

Alegria (1990), Maria Fernanda – *A Organização dos Transportes em Portugal (1850-1910). As Vias e o Tráfego*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/I.N.I.C.

Alexandra (1998), Nair e Mascarenhas, João M. – *As eleições de 1958 e a imprensa portuguesa*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

Alípio (2001), Elsa Santos – *O processo negocial da adesão de Portugal à EFTA (1956-1960)*. Lisboa: F.C.S.H. da Universidade Nova, Tese de Mestrado em História dos Séculos XIX-XX - Secção do Século XX, 2 volumes (exemplar policopiado).

Amaral (1995), Diogo Freitas do – *O Antigo Regime e a Revolução. Memórias Políticas (1941-1975)*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Azevedo (1999), Joaquim – *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Barreto (1996), António – *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Brandão (1991), Fernando de Castro – *A I República Portuguesa – uma cronologia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Brito (1989a), José Maria Brandão de – *A Industrialização Portuguesa no Pós-Guerra (1948-1965): O Condicionamento Industrial*. Lisboa: D. Quixote.

Brito (1989b), J. M. Brandão de “Sobre as Ideias Económicas de Salazar” in *Salazar e o Salazarismo*, pp. 33-58.

Brito (1999), José Maria Brandão de (coord.) – *Do Marcelismo ao fim do Império*. s/l: Círculo de Leitores.

Cabral (1982), Manuel Villaverde – “O Fascismo Português numa Perspectiva Comparada” in *O Fascismo em Portugal*. Lisboa: A Regra do Jogo, pp. 19-30.

Cabral (1998), Manuel V. e Pais, José M. – *Jovens Portugueses de Hoje. Resultados do Inquérito de 1997*, Oeiras: Celta Editora.

Caiado (1990), Nuno – *Movimentos Juvenis em Portugal: 1945-1990*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Campinos (1975a), Jorge – *A Ditadura Militar, 1926-1933*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Campinos (1975b) Jorge – *Ideologia Política do Estado Salazarista*. Lisboa: Portugália Editora.

Canelo (1997), Maria José Florentino Mendes – *A construção poética da nação: Modernismo e nacionalismo nas revistas literárias do início do século XX*. Coimbra: Tese de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos apresentada à Universidade de Coimbra (exemplar policopiado);

Carvalho (1977), David de – *Os Sindicatos Operários e a República Burguesa (1910-1926)*. Lisboa: Seara Nova.

Carvalho (2001), Rita Almeida de – “A Elite Parlamentar no Pós-Guerra (1945-1949)” in *Penélope*, nº 24, pp. 7-30.

- Castro (1971), Armando de – *A Revolução Industrial em Portugal no século XIX*. Lisboa: D. Quixote.
- Catoga (1998), Fernando – “Nacionalistas e Iberistas” in *História de Portugal – O Liberalismo* (coord. Luís Reis Torgal e João L. Roque). Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 479-482.
- Chaves (1977), Castelo Branco – *Os livros de viagens em Portugal no século XVIII*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- Costa (1978), Ramiro da – *Elementos para a História do Movimento Operário em Portugal – 1º volume – 1820-1929*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Costa (1988), Rui Manuel Afonso da – *O “Mundo” e a Questão Religiosa (1900-1927)*. Lisboa: Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, (exemplar policopiado).
- Cruz (1988), Manuel Braga da – *O Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cruz (1999), Manuel Braga da Cruz – *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio.
- Cruzeiro (1989), Celso – *Coimbra, 1969: a crise académica, o debate das ideias e a prática, ontem e hoje*. Porto: Afrontamento.
- Cunha (2001), Luís – *A Nação nas Malhas da sua Identidade. O Estado Novo e a construção da identidade nacional*. Porto: Edições Afrontamento.
- Custódio (1983), Jorge – “Introdução in José Acúrsio das Neves (1983), *Memória sobre os meios de melhorar a indústria portuguesa, considerada nos seus diferentes ramos*. Lisboa: Quercus, pp. 7-72.
- Delgado *et alli* (1998), Iva (coord.) – *Humberto Delgado: as eleições de 58*. Lisboa: Veja.
- Delgado (1996), Pedro – *Divórcio e Separação em Portugal. Análise Social e Demográfica (Século XX)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Dias (1986), Jorge – *Os Elementos Fundamentais da Cultura Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda (edição original de 1950).
- Dionísio (1997), José Amaro – “Boémia nos anos 60 em Lisboa: corações ao fundo” in *Belém*, nº 1.
- Duarte (1997), Marta Benamor – *Foi apenas um começo: a crise académica de 1969 na história do movimento estudantil dos anos sessenta e da luta contra o Estado Novo*. Lisboa: FCSH da Universidade Nova, Tese de Mestrado em História dos Séculos XIX-XX, Secção do Século XX (exemplar policopiado).
- Faria (2001), Miguel Figueira de (coord.) – *Lisnave, Contributos para a História da Indústria Naval em Portugal*. Lisboa: Edições Inapa.
- Fernandes (2002), Paulo Jorge e Oliveira, Paulo – *A Descoberta do Caminho Marítimo para Portugal: a Lisnave e a indústria de reparação naval em Portugal* (comunicação apresentada no XXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, com o texto disponível online em <http://www.egi.ua.pt/xxiiaphes/Artigos/a%20PJF&PO.PDF>).
- Fernandez Clemente (1988) Eloy – “A história económica de Portugal (séculos XIX e XX)”, in *Análise Social*, nºs 103-104, pp. 1297-1330.

- Ferraz (1975), José Manuel – “O desenvolvimento socioeconómico durante a Primeira República (1910-1926) in *Análise Social*, n.ºs 42-43, pp 454-471;
- Ferreira (1983), José Medeiros – *Ensaio Histórico sobre a Revolução o 25 de Abril: O período Pré-Constitucional*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda/SREC da Região Autónoma dos Açores.
- Fonseca (1988), Carlos da – *Para uma Análise do Movimento Libertário e da sua História*. Lisboa: Antígona.
- Freire (1992), João – *Anarquistas e operário. Ideologia, ofício e práticas sociais: o anarquismo e o operariado em Portugal, 1900-1940*. Porto: Afrontamento.
- Galego et alli (1988), Júlia – *Os Itinerários de D. Dinis, D. Pedro e D. Fernando: Interpretação Gráfica*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos.
- Tom Gallagher (1990), “Conservatism, dictatorship and fascism in Portugal, 1914-45” in Martin Blinkhorn, ed. (1990) *Fascists and Conservatives – The radical right and the establishment in twentieth-century Europe* London: Unwin Hyman, pp. 157-175.
- Garrido (1996), Álvaro – *Movimento estudantil e crise do Estado Novo: Coimbra, 1962*. Coimbra: Minerva.
- Godinho (2004), Vitorino Magalhães – *Portugal. A Emergência de uma Nação (das raízes a 1480)*. Lisboa: Colibri.
- Gomes (2006), Adelino e Castanheira, José Pedro – *Os dias loucos do PREC*. Lisboa: Expresso/Público.
- Gomes (1964), António Sousa – “O desenvolvimento socio-económico e a Educação” in *Análise Social*, n.º 7-8, pp. 652-670.
- Guimarães (2002), Paulo – *Contribuição para a História da Siderurgia Nacional* (comunicação apresentada no XXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social e cujo texto se encontra disponível online em <http://www.egi.ua.pt/xxiiaphes/Artigos/a%20Guimarães.PDF>).
- Guinote (1990), Paulo – “A sociedade: da agitação ao desencanto” in *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa, vol. 3, pp. 171-230.
- Hespanha (s.d.) António M. – *As Vésperas do Leviathan. Instituições e Poder Político – Portugal – Séc. XVII*. Lisboa: [edição do autor].
- Jones (1998), Stewart Lloyd – *Action Française and Integralismo Lusitano* (texto disponível online em (<http://www.cphrc.org.uk>)).
- Justino (1989), David – *A Formação do Espaço Económico Nacional. Portugal (1810-1913)*. Lisboa: Veja (2 volumes).
- Lains (1987), Pedro – “Um caso mal sucedido de industrialização «concorrencial» (Portugal, 1842-1913)” in *Análise Social*, n.º 97, pp. 481-503.
- Lains (1994), Pedro – “O Estado e a industrialização em Portugal, 1945-1990)” in *Análise Social*, vol. XXIX, n.º 128, pp. 923-958.
- Lains (1995), Pedro – *A Economia Portuguesa no Século XIX. Crescimento Económico e Comércio Externo, 1851-1913*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Leite (1987), J. Costa – “Emigração Portuguesa: a lei e os números (1855-1914) in *Análise Social*, nº 97, pp 463-480.

Lopes (1994), Fernando Farelo – *Poder Político e Caciquismo na 1ª República Portuguesa*. Lisboa: Editorial Estampa.

Lourenço (1988), Eduardo – *O Labirinto da Saudade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Lucena (1976), Manuel de – *A Evolução do Sistema Corporativo Português – O Salazarismo*. Lisboa: Perspectivas e Realidades

Machado (1998), Fernando L. e Costa, António F. – “Processos de uma Modernidade Inacabada” in José Manuel L. Viegas e António F. Costa, orgs. (1998), *Portugal – Que Modernidade?*. Oeiras: Celta Editora.

Marques (1991), A. H. de Oliveira – *Portugal – Da Monarquia para a República*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques (1987-) A. H. de Oliveira e Serrão, Joel. – *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques *et alli* (1996), A. H. de Oliveira – *A Primavera que abalou o regime: a crise académica de 1962*. Lisboa: Presença.

Marques (1986), João Francisco – *A Parenética Portuguesa e a Dominação Filipina*. Lisboa: INIC/Centro de História da Universidade do Porto.

Martins (1990), Moisés de Lemos – *O Olho de Deus no Discurso Salazarista*. Porto: Afrontamento.

Mata (1991), Maria Eugénia – “A actividade revolucionária no Portugal contemporâneo – uma perspectiva de longa duração” in *Análise Social*, nºs 112-113, pp. 755-769.

Matos (1995), Sérgio de Campos – *Memória e Nação: Historiografia portuguesa de divulgação e nacionalismo (1846-1898)*. Dissertação de Doutoramento em História apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (exemplar policopiado);

Mattoso (1993), José (dir.) – *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Mattoso (2003), José – *A Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.

Medeiros (1978), Fernando – *A Sociedade e a Economia Portuguesas nas Origens do Salazarismo*. Lisboa: A Regra do Jogo.

Mello (1990), Manuel José Homem de (intr. e coord.) – *Cartas de Salazar a Craveiro Lopes, 1951-1958*. Lisboa: Edições 70.

Mendes (s.d.), J. M. Amado – “Sobre as relações entre a indústria portuguesa e a estrangeira no século XIX” in *O Século XIX em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença/G.I.S., pp. 31-52.

Mesquita (2000), Leopoldo *Educação e Desenvolvimento Económico: Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Mónica (1982), Maria Filomena – *A Formação da Classe Operária Portuguesa – Antologia da Imprensa Operária (1850-1934)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mónica (1987), Maria Filomena – “Capitalistas e industriais (1870-1914)” in *Análise Social*, nº 99, pp. 819-863.

Monteiro (1998), Nuno Gonçalo – *O Crepúsculo dos Grandes – A casa e o património da aristocracia em Portugal (1750-1832)*. Lisboa: INCM.

Moura (1969), Francisco Pereira de – *Por onde vai a Economia Portuguesa?*. Lisboa: D. Quixote.

Neves (1994), João César das – *The Portuguese Economy: A Picture in Figures, XIX and XX Centuries with long term series*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Nogueira (1977), Franco – *Salazar, II – Os Tempos Áureos (1928-1936)*. Coimbra: Atlântida Editora.

Nunes (1989), Ana Bela - *População Activa e Actividade Económica em Portugal dos Finais do Século XIX à Actualidade. Uma Contribuição para o Estudo do Crescimento Económico Português*, Lisboa, I.S.E., Dissertação de Doutoramento (policopiada).

Nunes (1991), Ana Bela - “A Evolução, por Sexos, da População Activa em Portugal - Um Indicador de Crescimento Económico (1890-1981)” in in *Análise Social*, Lisboa, nº 112-113, pp 707-722.

Nunes (2003), Ana Bela – “Government Expenditure on Education, Economic Growth and Long Waves: The Case of Portugal” in *Paedagogica Historica*, vol. 39. nº 5, pp.559-581.

Nunes *et alli* (1989), Ana Bela – “Portuguese Economic Growth, 1833-1985” in *The Journal of European Economic History*, vol. 18, nº 2, pp. 291-330.

Ó (1989), Jorge Ramos do ”«As Circunstâncias Ocorrentes»: Notas para a compreensão do pragmatismo político de Oliveira Salazar” in *Salazar e o Salazarismo*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 189-218.

Oliveira (1972), César de – *O Operariado e a República Democrática (1910-1914)*. Porto: Afrontamento.

Oliveira (1988), César de – *Salazar e a Guerra Civil de Espanha*. Lisboa Edições O Jornal, 2ª edição.

Pais (1996), José Machado – *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Patriarca (1995), Fátima – *A Questão Social no Salazarismo, 1930-1947*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda (2 volumes).

Pereira (1976), José Pacheco – *As lutas operárias contra a carestia de vida em Portugal: a greve geral de Novembro de 1918*. Porto: Nova Crítica.

Pereira (1983), Miriam Halpern – *Livre-Câmbio e Desenvolvimento Económico*. Lisboa. Sá da Costa Editora.

Pereira (1994), Miriam Halpern – *Das Revoluções Liberais ao Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença.

Pintado (2002), V. Xavier – *Structure and Growth of the Portuguese Economy*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2ª edição.

Pinto (1989a), António Costa – “O Fascismo e a Crise da Primeira República – Os Nacionalismos Lusitanos (1923-25)” in *Penélope*, nº 3, pp. 43-62.

Pinto (1989b), António Costa – “O Salazarismo e o Fascismo Europeu. Os Primeiros Debates nas Ciências Sociais” in *Salazar e o Salazarismo*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 153-188.

Pinto (1992), António Costa – *O Salazarismo e o Fascismo Europeu. Problemas de interpretação nas ciências sociais*. Lisboa: Estampa.

Pinto (1994), António Costa – *Os Camisas Azuis – Ideologia, Elites e Movimentos Fascistas em Portugal (1914-1945)*. Lisboa: Estampa.

Pinto (2000), António Costa (coord.) – *Portugal Contemporâneo*. Madrid: Sequitur, 2ª edição.

Pinto (1995), Jaime Nogueira – *O fim do Estado Novo e as origens do 25 de Abril*. Linda-a-Velha: Difel.

Pinto (1996), Jaime Nogueira – *A Direita e as Direitas*. Lisboa: Difel.

Pita (1995), Gabriel de Jesus – *A Igreja Católica perante o nacionalismo português do Estado Novo: A revista Lumen, 1937-1945*. Lisboa: Tese de Mestrado em História Contemporânea apresentada à Universidade de Lisboa (exemplar policopiado).

Quadros (1978), António – *A Arte de Continuar Português*. Lisboa: Edições Tempo.

Raby (1990), Dawn Linda – *A Resistência Antifascista em Portugal, 1941-1974*. Lisboa: Edições Salamandra.

Ramos (2001), Rui – *João Franco e o Fracasso do reformismo liberal (1884-1908)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Reis (1989-90), António (dir.) – *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa.

Reis (1994), António (dir.) – *Portugal: 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Reis (1984), Jaime – “O atraso económico português em perspectiva histórica (1860-1913) in *Análise Social*, nº 80, pp. 7-28.

Reis (1986), Jaime – “A produção industrial portuguesa, 1870-1914: estimativa de um índice” in *Análise Social*, nº 94, pp. 891-901.

Reis (1987), Jaime – “A Industrialização num país de desenvolvimento lento e tardio. Portugal, 1870-1913” in *Análise Social*, nº 97, pp. 207-227.

Ribeiro (1995), Maria da Conceição – *A Polícia Política do Estado Novo. 1926-1945*. Lisboa: Editorial Estampa.

Rodrigues (2002), Abel Martins – *O Nacionalismo Português segundo Quirino de Jesus*. Braga: Tese de Mestrado em História das Instituições e da Cultura Moderna e Contemporânea apresentada à Universidade do Minho (exemplar policopiado).

Rodrigues (1978), Edgar – *O Despertar Operário em Portugal, 1834-1911*. Lisboa: Edições Sementeira.

Rodrigues (1981a), Edgar – *Os Anarquistas e os Sindicatos – Portugal, 1911-1922*. Lisboa: Edições Sementeira.

Rodrigues (1981b), Edgar – *A Resistência Anarco-Sindicalista à Ditadura – Portugal, 1922-1939* (1981b). Lisboa: Edições Sementeira.

Rodrigues (1996), Carlos Farinha – “Planos de Fomento” in *Dicionário de História do Estado Novo*. Venda Nova: Bertrand, vol. II, pp. 739-742.

Rodrigues (1996), Luís Nuno – “Legião Portuguesa” in *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, vol. I, pp. 510-512.

Rodrigues (1999), Manuel Ferreira e Mendes, J. Amado – *História da Indústria Portuguesa da Idade Média aos nossos dias*. Mem Martins: Publicações Europa-América

Rodrigues (1987), Samuel – *A polémica sobre o Casamento Civil (1865-1867)*. Lisboa. INIC

Rollo (1994), Fernanda – *Portugal e o Plano Marshall: Da rejeição à solicitação da ajuda norte-americana (1947-1952)*. Lisboa: Editorial Estampa.

Rosa (2006), Elzira Machado – *Bernardino Machado – Fotobiografia*. Lisboa: Museu da Presidência da República.

Rosas (1989) Fernando – “Cinco pontos em torno do estudo comparado do fascismo” in *Vértice*, nº 13, pp. 13-19.

Rosas (1992), Fernando (dir.) – *O Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença.

Rosas (1996), Fernando e Brito, J. M. Brandão de (dir.) – *Dicionário de História do Estado Novo*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Rosas (2006), Fernando e Samara, Alice – *Francisco Craveiro Lopes, Fotobiografia*. Lisboa: Museu da Presidência da República.

Ruivo (1977), Beatriz e Leitão, Eugénio – *O Sindicalismo do Funcionalismo Público na I República*. Lisboa: Seara Nova.

Sánchez Cervelló (1993), Josep – *A Revolução portuguesa e a sua Influência na Transição Espanhola (1961-1976)*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Santos (1990), Américo Ramos dos – “Abertura e bloqueamento da economia portuguesa” in *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: publicações Alfa, vol. 5, pp. 1009-150.

Santos (1992), Boaventura Sousa – *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Lisboa: Edições Afrontamento, 2ª edição.

Santos (1993), Boaventura Sousa (coord.) – *Portugal, um retrato singular*. Porto: Afrontamento.

Santos *et alli* (1997), Boaventura Sousa – *O pulsar da revolução: cronologia da revolução de 25 de Abril (1973-1976)*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos (1974), Raul Esteves dos – *Os Tabacos – Sua Influência na Vida da Nação*. Lisboa: Seara Nova (2 volumes).

Saraiva (1981), António José – *A Cultura em Portugal - Teoria e História*. Venda Nova: Bertrand.

Sardica (1994), José Miguel – *A Dupla Face do Franquismo na Crise da Monarquia Portuguesa*. Lisboa: Edições Cosmos.

Schmitter (1979), Philippe C. – “The ‘Régime d’Exception’ that Became the Rule: Forty-Eight Years of Authoritarian Domination in Portugal” in Lawrence Graham e Harry Makler (1979) *Contemporary Portugal – The Revolution and its Antecedents*. Austin: University of Texas Press, pp 3-46.

Serrão (1970), Joaquim Veríssimo – *A População de Portugal em 1798. O censo de Pina Manique*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serrão (1977-2003), Joaquim Veríssimo *História de Portugal*. Lisboa: Verbo.

Serrão (1973), Joel – *Fontes de Demografia Portuguesa (1800-1862)*. Lisboa: livros Horizonte.

Serrão (1978), Joel “Prefácio” Joel Serrão.e Gabriela Martins (1978), *Da Indústria Portuguesa. Do Antigo Regime ao Capitalismo – Antologia*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 9-49.

Serrão (1992), José Vicente – “O quadro humano” in *História de Portugal. IV volume – O Antigo Regime (1620-1807)*. Lisboa: Estampa.

Silva (1996), Amaro Carvalho da – *O Partido Nacionalista no contexto do nacionalismo católico, 1901-1910: Subsídios para a história contemporânea portuguesa*. Lisboa: Colibri.

Sobral (2003), José Manuel – “A formação das nações e o nacionalismo: os paradigmas explicativos e o caso português” in *Análise Social*, vol. XXXVII, nº 165, pp. 1093-1126 .

Sousa (2000), Marcelo Rebelo de *A Revolução e o Nascimento do PPD*. Venda Nova: Bertrand Editora (2 volumes),

Teixeira (2004), Eduardo Alberto dos Santos – *O Franquismo e o Operariado (1901-1908)*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Tese de Mestrado em História Contemporânea (exemplar policopiado).

Torres (1996), Anália – *O Divórcio em Portugal, ditos e interditos. Uma análise sociológica*. Oeiras: Celta.

Valença (s/d), Fernando – *As Forças Armadas e as Crises Nacionais: A Abrilada de 1961*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Valente (1981), Vasco Pulido – “Os conserveiros de Setúbal (1887-1901)” in *Análise Social*, nºs 67-68, pp. 615-678.

Valente (2001), Vasco Pulido – *Glória*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Valente (2002), Vasco Pulido *Marcello Caetano: as desventuras da razão*. Lisboa: Gótica.

Valério (1983), Nuno – *A Moeda em Portugal. 1913-1947*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Valério (1994), Nuno – *As Finanças Públicas Portuguesas entre as Duas Guerras Mundiais*. Lisboa: Edições Cosmos.

Viegas (1998), Valentino (coord.) – *Humberto Delgado e as eleições de 1958: Documentação da Torre do Tombo*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do 40º Aniversário das Eleições de 1958.

Vieira (1974), Alexandre – *Para a História do Sindicalismo em Portugal*. Lisboa: Seara Nova.

3.2 – Pontos da Situação: História da Mulher, História da Educação, Educação feminina

Almeida (1987), Ana Nunes de – *Bibliografia sobre a Família e a Mulher no Portugal do Século XX*. Lisboa. ICS.

Araújo (2002), Helena Costa – “Há já lugar para algum Mapeamento nos Estudos sobre Género e Educação em Portugal? – Uma Tentativa Exploratória” in *Investigar em Educação*, nº 1, pp. 101-145.

Bibliografia Anual de História de Portugal. Ano de 1989 (1992), Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Esteves (2003), João – “Falar de Mulheres: Silêncios e Memórias” in *Falar de Mulheres – Da Igualdade à Paridade*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 63-84.

Ferreira (2001), Virgínia – “Estudos sobre as Mulheres em Portugal: A construção de um novo campo científico” in *ex-aequo*, nº 5, pp. 9-25.

Ferreira (2002), Virgínia – “A construção dos estudos sobre as mulheres em Portugal: apresentação” in *ex-aequo*, nº 6, pp. 9-10.

Gomes (1988), Joaquim Ferreira – “Situação Actual da História da Educação em Portugal” in *1º Encontro de História da Educação em Portugal - Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 11-44.

Gomes (1988), Joaquim Ferreira *et alli* – *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Gomes (1993), Joaquim Ferreira – “A Investigação em História da Educação em Portugal” in António Nóvoa e J. Ruiz Berrio (1993), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigação e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 55-64.

Grácio (1988), Rui – “História da História da Educação em Portugal: 1945-1978” in Joaquim Ferreira Gomes *et alli* (1988), *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 19-66.

Henriques (2002), Fernanda e Pinto, Teresa – “Educação e Género: dos anos 70 ao final do século XX. Subsídios para a compreensão da situação” in *ex-aequo*, nº 6, pp. 11-54.

Magalhães (2001), Maria José – “Dez Anos da APEM: Percorrer as vozes, significar os percursos” in *ex-aequo*, 5, pp. 27-68.

Silva (1999), Regina Tavares da – *A Mulher. Bibliografia Portuguesa Anotada (1518-1998)*. Lisboa: Edições Cosmos.

Torres (2002), Anália – “A Sociologia da Família, a Questão Feminina e o Género” in *ex-aequo*, nº 6, pp. 117-145.

Vaquinhas, Irene (1993), “Estudos sobre as Mulheres na Área da História” in *Estudos sobre as Mulheres em Portugal*. Lisboa: CIDM, pp. 107-138.

Vaquinhas, Irene (2000), “Breve Reflexão Historiográfica sobre a História das Mulheres em Portugal: O Século XX” in *Faces de Eva – Estudos sobre a Mulher*, nº 3, pp. 81-101.

Vaquinhas, Irene (2002), “Impacte dos estudos sobre as mulheres na produção científica: o caso da História” in *ex-aequo*, nº 6, pp. 147-174.

Vaquinhas, Irene (2003), “L’Historiographie sur les Femmes au Portugal: le XIXe siècle” in Gisela Bock e Anne Cova (2003), *Écrire l’Histoire des Femmes en Europe du Sud. XIXe-XXe siècles*. Oeiras : Celta, pp. 27-47.

3.3 - Estudos sobre as Mulheres e/ou sobre o Género

AAVV (1969), *A Mulher na Sociedade Contemporânea – Colóquios na A.A. da Faculdade de Direito*. Lisboa: Prelo Editora.

AA.VV (1985), *A Mulher e o Trabalho. 1974-1984* (1985), Lisboa, Edições Um de Outubro.

AAVV (1986a), *A Mulher na Sociedade Portuguesa. Actas do Colóquio*, Coimbra: Faculdade de Letras – Instituto de História Económica e Social.

AAVV (1986b), *Mulheres em Portugal*. Lisboa: I.C.S., *Análise Social* n°s 92-93.

AAVV (1987), *As Mulheres e o Poder – Actas de um Seminário*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

AAVV (1995), *O Rosto Feminino da Expansão Portuguesa*. Lisboa: CIDM.

AAVV (1997a), *A Mulher e a Sociedade – Actas dos 3ºs Cursos Internacionais de Verão de Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.

AAVV (1997b), *Indicadores para a Igualdade – Uma Proposta Inadiável*. Lisboa: CIDM.

AAVV (2001), *A Mulher na História – Actas dos Colóquios sobre a temática da Mulher*. Moita: Câmara Municipal da Moita.

AA.VV (2003), *Falar de Mulheres – Da Igualdade à Paridade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Almeida (1999), Ana Nunes de – “Ciências Sociais e Universos Femininos em Portugal: Contributos para a mudança” in *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 11, pp. 109-131.

Baptista (1999), Virgínia do Rosário – *As Mulheres no Mercado de Trabalho em Portugal: Representações e Quotidiano (1890-1940)*. Lisboa: ONGCCCIDM.

Barradas (2004), Ana – *As clandestinas*. Lisboa: ela por ela.

Barreira, Cecília (1992), *História das Nossas Avós. Retrato da Burguesa em Lisboa (1890-1930)*. Lisboa: Edições Colibri

Barreira (1993), Cecília – *Confidências de Mulheres, anos 50-60*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Brazão (1999), Inês Paulo – *Dons e Disciplinas do Corpo Feminino: Os Discursos sobre o Corpo na História do Estado Novo*. Lisboa: ONGCCCIDM.

Cabral (1989), João de Pina – *Filhos de Adão, Filhas de Eva: A visão do mundo camponesa do Alto Minho*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Campos (2001), Maria Amélia Clemente – *As Mulheres Deputadas e o Exercício do Poder Político*. Porto: Edições Afrontamento.

Cardoso (1997), Ana Rute – *Trabalho feminino em Portugal: Valorização da mulher na economia ou valorização da economia com a mulher?*. Lisboa: CITE.

Carreiras (2002), Helena – “Women in the Portuguese Armed Forces: From Visibility to ‘Eclipse’” in *Current Sociology*, vol. 50, nº 5, pp. 687-714.

Carvalho (2004), Maria Margarida Mota da Cunha Rego de – *Domitila de Carvalho: biografia de um percurso singular*. Lisboa: Universidade Aberta, Tese de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres (exemplar policopiado).

Castro *et alli* (2005), Zília Osório de (dir.) – *Dicionário no Feminino*. Lisboa: Livros Horizonte, vol. I.

Costa (2001) José Martins e Lurdes Barata Alves, *Prostituição 2001 – O Masculino e o Feminino de Rua*. Lisboa: Edições Colibri.

Couto-Potache (1982), Dejanirah - *Les Origines du Feminisme au Portugal*, Paris, Fundação Calouste Gulbenkian-Centro Cultural de Paris.

Cova (1997), Anne – “O Salazarismo e as Mulheres: uma abordagem comparativa” in *Penélope*, n. 17, pp. 71-94.

Éduardo (2004), Joaquim Mário Cortes – *Adelaide Cabete (1867-1935): Biografia de uma professora feminista*. Lisboa: Universidade Aberta, Tese de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres (exemplar policopiado).

Emonts (2001), Anne Martina – «*Onde há Galo não canta Galinha*» - *Discursos Femininos, Feministas e Transgressivos nos Anos Vinte em Portugal*. Lisboa: ONGCCCIDM.

Escobar (2004), Lucília – *O Sexo das Profissões: Género e identidade sócio-profissional na enfermagem*. Porto: Edições Afrontamento.

Esteves (1991), João – *A Liga Republicana das Mulheres Portuguesas – Uma organização política e feminista (1909-1919)*. Lisboa: ONGCCCIDM.

Esteves (1998), João – *As Origens do Sufragismo Português. A Primeira Organização Sufragista portuguesa: a Associação de Propaganda Feminista (1911-1918)*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Fernandes (1986), Margarida Almeida e Duarte, Maria Estrela – *A Mulher e a Política*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

Ferreira (1993), Virgínia – “Padrões de Segregação das Mulheres no Emprego – Uma análise do caso português no quadro europeu” in Boaventura Sousa Santos, coord. (1993), *Portugal – Um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 231-257.

Ferreira (1995), Virgínia – “As Mulheres em Portugal: Situação e Paradoxos” in *Babel* (revista electrónica, texto disponível em <http://www.lxxl.pt/babel/biblioteca/mulheres1.html>).

González (2002), Maria do Pilar – “Género e Economia: Uma abordagem na perspectiva da economia do trabalho” in *ex-aequo*, nº 6, pp. 91-114.

Gorjão (2002), Vanda – *Mulheres em Tempos Sombrios Oposição Feminina ao Estado Novo*. Porto: Edições Afrontamento.

Guimarães (1991), Elina - *Sete Décadas de Feminismo*, Lisboa, C.I.D.M.

Guinote (1988), Paulo – “A intervenção do Poder na vivência íntima dos indivíduos: os casos do amor e da sexualidade” in *Arqueologia do Estado. Comunicações*, Lisboa: História & Crítica, vol. 2, pp. 1025-1040.

Guinote (1991), Paulo – “A Mulher do Próximo. Algumas Reflexões sobre a Sedução Setecentista” in *Portugal no Século XVIII. De D. João V à Revolução Francesa*, Lisboa: Soc. Portuguesa de Estudos do Século XVIII, pp. 85-98

Guinote (1995), Paulo – *A Conquista do Efêmero: Moda e Vestuário Feminino em Portugal no século XX* (textor inédito, originalmente para publicação numa *História do Quotidiano em Portugal*).

Guinote (1997), Paulo – *Quotidianos Femininos (1900-1933)*. Lisboa: ONGCCCCIDM.

Guinote (2001), Paulo (coord.) – *Quotidiano Feminino (1900-1940)*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

Guinote (1989), Paulo e Oliveira, Rosa Bela – “Prostituição, boémia e galanteria no quotidiano da cidade” in *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa, vol 2. pp. 339-382.

Guinote (1991), Paulo e Paulo, Eulália – “Amor a Quanto Obrigas: Crimes Passionais e Violência Conjugal na I República” in *A Vida da República Portuguesa*. Lisboa: pp 415-445.

Joaquim (1983), Teresa – *Dar à Luz. Ensaio sobre as práticas da gravidez, parto e pós-parto*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Joaquim (1994), Terersa – *Menina e Moça: A Construção Social da Feminilidade, séculos XVII-XIX*. Lisboa: ISCTE, Dissertação de Doutoramento em Antropologia Social (exemplar policopiado).

Lapa *et alli* (2002), A. Rodrigues – “O tempo da Mulher, ou a procura de um direito que a natureza nunca negou...” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, nº 1,2 e 3, pp. 513-526.

Lopes (1989), Maria Antónia – *Mulheres, Espaço e Sociabilidade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lourenço (2000), Maria Antónia – *Trabalho feminino: Que compromisso?*. Lisboa: Tese de Mestrado em Sociologia do Trabalho, das Organizações e do Emprego, Inst. Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (exemplar policopiado).

Manita (2002), Celina e Alexandra Oliveira (2002) - *Estudo de caracterização da Prostituição de Rua no Porto e Matosinhos*. Lisboa: CIDM.

Martins (2005), Manuel Meirinho e Teixeira, Conceição Pequito – *O Funcionamento dos Partidos e a Participação das Mulheres na Vida Política e Partidária em Portugal*. Lisboa: CIDM.

Miranda (1999), Jorge – “Acesso das Mulheres a Lugares de Decisão” in *II Conferência das Comissões Parlamentares para a Igualdade de Oportunidade. Relatório* (1999). Lisboa: Assembleia da República/Comissão para a Paridade, Igualdade de Oportunidades e Família, pp. 45-52.

Mónica (2005), Maria Filomena – *Bilhete de Identidade: Memórias, 1943-1976*. Lisboa: Alêtheia.

Monteiro (2004a), Natividade – *“Maria Veleda (1871-1955): uma professora feminista, republicana e livre-pensadora”*: caminhos trilhados pelo direito de cidadania. Lisboa: Tese de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres apresentada à Universidade Aberta (exemplar policopiado).

Monteiro (2004b), Natividade – *Maria Veleda (1871-1955)*. Lisboa: CIDM.

Mulher (A) no ensino e no emprego análise dos modos evolutivos da sua situação : 1960-1980, 1ª versão do relatório final (1983). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação

Mulher (A) e o Ensino Superior (1987). Lisboa: Comissão da Condição Feminina,

Nunes (1997), Luísa Arsénio – “As Mulheres e a Tomada de Decisões no âmbito da Educação” in *Igualdade de Oportunidades e Educação – Formação de Docentes*. Lisboa: Universidade Aberta/CIDM, pp. 185-196.

Pais (1985), José Machado – *A Prostituição e a Lisboa Boémia do Século XIX aos Inícios do Século XX*. Lisboa: Quercus

Pais (1986), José Machado – *Artes de Amar da Burguesia*. Lisboa: ICS.

Perista (1999), Heloísa (coord). – *Os Usos do Tempo e o Valor do Trabalho: Uma Questão de Género*. Lisboa: Ministério do Emprego e da Solidariedade.

Pimentel (1996), Irene – “O Estado Novo e a Assistência às Mulheres – A ‘Obra das Mães’ e as famílias numerosas” in *História*, nº 18, pp. 6-21.

Pimentel (2000), Irene Flunser – *História das Organizações Femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Pinto (2000), Teresa – “Igualdade na Educação: Contribuição para um balanço da situação portuguesa no contexto europeu” in *ex-aequo*, nº 2-3, pp. 155-163.

Rebello (2002), Glória – *Trabalho e igualdade: mulheres, teletrabalho e trabalho a tempo parcial*. Oeiras: Celta Editora.

Roseta (2001), Helena – “O Feminino na Política e na Administração Pública” in *Faces de Eva – Estudos sobre a Mulher*, nº 5, pp. 9-24.

Silva, Manuela (1982), *O emprego das mulheres em Portugal: a mão invisível na discriminação sexual do emprego*. Porto. Edições Afrontamento.

Silva (1992), Maria Regina Tavares da – *Feminismo em Portugal na voz de mulheres escritoras do início do séc. XX*. Lisboa: CIDM.

Silva (2005), Maria Regina Tavares da – *Carolina Beatriz Ângelo (1877-1911)*. Lisboa: CIDM.

Sousa (2004), António Ferreira de A obra de protecção às raparigas: um exemplo de associativismo católico de mulheres: 1914-1945. Lisboa: Tese de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres apresentada à Universidade Aberta (exemplar policopiado).

Sousa (2006), Maria Reynolds de – *A Concessão de Voto às Portuguesas. Breve Apontamento*. Lisboa: CIDM.

Tavares (1998), Maria Manuela Paiva F. – *Movimentos de Mulheres em Portugal após Abril de 1974*, Lisboa, Dissertação de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres, Universidade Aberta (exemplar policopiado).

Vaquinhas (1987), Irene - “A Mulher e o Poder. Os Poderes da Mulher. Visão Histórica” in *A Mulher e o Poder* (1987), pp 157-179.

Vicente (1987), Ana – *Mulheres em Discurso*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Viegas (2001), José Manuel L. e Faria, Sérgio – *As Mulheres na Política*. Oeiras: Celta Editora.

Vieira (2002), Cristina Maria Coimbra – “Educação familiar e desenvolvimento do género: reflexões em torno de algumas práticas diferenciais em função do sexo da criança” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 38º, nºs 1-2-3, pp. 49-84.

3.4 – História da Educação em Portugal

AA.VV (1988), *1º Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

AA.VV (1997), *A Escola na Literatura: 40 textos de autores portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

AA.VV (1998), “Educar em Portugal” in *Raiz e Utopia* nº 9/10.

Adão (1982), Áurea – *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e pedagógica (1836-1860) – Contribuição Monográfica*. Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência.

Adão (1984), Áurea – *O Estatuto Socio-Profissional do Professor em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência.

Adão (1997), Áurea – *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras – As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Adão (1999), Áurea – “ensino secundário” in *Dicionário de História de Portugal – Suplemento*. Porto: Figueirinhas, vol. 7, pp. 639-641.

Áfonso (2002), Almerindo Janela e Lima, Licínio – *Reformas da Educação Pública – Modernização, Democratização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

Afonso (2005), Almerindo Janela – “A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte»” in António Teodoro e Carlos Alberto Torres (2005), *Educação Crítica e Utopia – perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-158

Afonso (1994), Natércio – *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa Instituto de Inovação Educacional.

Alves (2003), Maria do Céu – *Um Tempo sob Outros Tempos: O Processo de Escolarização no Concelho de Mafra, Anos de 1772 a 1896*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia, Dissertação de Mestrado em História da Educação e da Pedagogia (texto disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/705/5/capa1.pdf>).

Ambrósio (1981), Teresa – “Democratização do Ensino” in Manuela Silva e M. Isabel Tamen (1981), *Sistema de Ensino em Portugal*, pp. 575-601.

Ambrósio (1987), Teresa – *Aspirations sociales, projets politiques et efficience socio-culturelle. Le cas de la politique d'éducation au Portugal : contribution à une psycho-sociologie du fait politique*. Tours : Université François Rabelais (exemplar policopiado).

Ambrósio (2001), Teresa – *Educação e Desenvolvimento – I. Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. s/l: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa/Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento.

Araújo (2000), Ana Cristina (coord.) – *O Marquês de Pombal e a Universidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Azevedo (2000), Joaquim – *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Edições Asa

Azevedo (2002), Joaquim – *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.

Baptista (1999), Maria Isabel – *A Escola Transmontana – Tempos, Modos e Ritmos de Desenvolvimento, 1759-1835*. Bragança: s/ed.

Baptista (2004), Maria Isabel – *O Ensino Normal Primário – Currículo, Práticas e Políticas de Formação*. Lisboa: educa.

Barroso (2004), António José Gonçalves – *A Escolarização no Concelho de Viana do Castelo nas Primeiras Décadas do Século XX (1900-1926) – A Voz da Imprensa Vianense*. Braga: Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado em História da Educação e da Pedagogia (exemplar gentilmente disponibilizado pelo autor em suporte digital).

Barroso (1995), João – *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica.

Barroso (2001), João – “O Século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de um Mito” in Teresa Ambrósio *et alli* (2001) *O Século da Escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa, pp. 63-92.

Benavente (1976), Ana – *A Escola na Sociedade de Classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa. Livros Horizonte.

Benavente *et alli* (1994), Ana – *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.

Benavente *et alli* (1996) Ana– *A situação da literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Breuse (1972), Édouard – *Mixidade Escolar e Coeducação dos Sexos*. Coimbra, separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

Cabral (2002), Manuel Villaverde “Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal” in *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (2002), Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 47-67.

Campos (1987), Bártolo Paiva – *Educação sem Seleção Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Candeias (1994), António – *Educar de Outra Forma – a Escola Oficina nº 1, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Candeias (2005), António – “Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal” in *Análise Social*, vol. XI, nº 176, pp 477-498.

Candeias *et alli* (2004), António – *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX – Os censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cândido (1964), Ludovico Morgado – “A evolução recente da estrutura escolar portuguesa” in *Análise Social*, nº 7-8, pp. 671-698.

Cardona (1997), Maria João – *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*, Porto, Porto Editora.

Caria (2000), Telmo H. – *A Cultura Profissional dos Professores – O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e Tecnologia.

Carneiro *et alli* (2000), Roberto – *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação/DAPP, (disponível online em <http://www.giase.min-edu.pt/content02.asp?auxID=avalpros-01>).

Carreira (1996), Medina – *O Estado e a Educação*, Lisboa, Cadernos do “Público”.

Carvalho (2004a), Luís Miguel e Ana Lúcia Fernandes – *O Conhecimento sobre a Educação e os Problemas Nacionais: Os Congressos Pedagógicos da Liga Nacional de Instrução (Lisboa, 1908-1914)*. Lisboa: Educa.

Carvalho (2004b), Luís Miguel e Ana Lúcia Fernandes – “*Mens Agitat Molem: The Pedagogical Congresses of the Liga Nacional de Instrução (Lisbon, 1908-1914)*” in *Paedagogica Historica*, vol. 40, nº 5/6, pp. 605-703.

Carvalho (2000), Maria Manuela da Cruz – *O Ensino da História nos Liceus do Estado Novo: O processo de construção de um paradigma da sociedade*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Tese de Mestrado em História dos Séculos XIX-XX - Secção do Século XX (exemplar policopiado)

Carvalho (1996), Rómulo de – *História do Ensino em Portugal – Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição.

CNE (1995), *A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Correia (1997), António Carlos da Luz – “Les représentations du temps dans l’organisation de l’école primaire publique au Portugal (1772-1940)” in Marie-Madeleine Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris; Institut national de recherche pédagogique, 1997, pp. 135-160.

Correia (1999), José Alberto – “As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, nº 1, pp. 81-110.

Correia (2001), José Alberto – “A Construção Científica do Político em Educação” *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 19-43.

Cortesão (1982), Luísa – *Escola, sociedade que relação?*. Porto: Afrontamento.

Cortesão *et alli* (2001), Luísa – “Mapeando decisões no campo da Educação no âmbito do processo de realização das políticas educativas” in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 45-58.

Cruz (1988), Manuel Braga da *et alli* – “A situação do professor em Portugal” in *Análise Social*, Lisboa, I.C.S., vol. XXIV, nº 103-104, pp 1187-1293

Cruzeiro (1999), Maria Manuela – “Entre a Revolução dos Cravos e a Expo98” in *Inovação*, vol 12, nº 1, subordinado ao tema *Direitos Humanos/Educação para a Cidadania*, pp. 59-70.

Cymbron (2002), Maria Clotilde Rodrigues – *Álbum de Memórias, 1852-2002: Comemoração dos 150 anos do Liceu-Escola Antero de Quental*. Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.

Dias (2000); Luís Pereira – *As Outras Escolas. O Ensino Particular das Primeiras Letras entre 1859 1881*. Lisboa. Educa.

Faria (1998), José Joaquim Sottomaior – *A Instrução Primária no Distrito de Braga. A experiência descentralizadora de Rodrigues Sampaio (1878-1890)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes (1992), António de Sousa – *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução dos Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Dissertação de Doutoramento em Organização e Administração Escolar apresentada à Universidade do Minho.

Fernandes *et alli* (2002), Margarida – *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Lisboa/Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Fernandes (1977), Rogério – *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fernandes (1981), Rogério – “Ensino Básico” in Manuela Silva e M. Isabel Tamen, dir. (1981), *Sistema de Ensino em Portugal*, pp. 167-190.

Fernandes (1985), Rogério – *Bernardino Machado e os problemas da instrução pública*. Lisboa, Livros Horizonte.

Fernandes (1993), Rogério – “História das Inovações Educativas (1875-1936) in A. Nóvoa e J. Ruiz Berrio, eds. (1993), *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 157-170.

Fernandes (1994), Rogério – *Os Caminhos do ABC: Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras – Do Pombalismo a 1820*. Porto: Porto Editora.

Fernandes (1998), Rogério – “Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)” in Maria Cândida Proença (1998), *O Sistema de Ensino em Portugal*, pp. 23-46.

Fernandes (1999), Rogério – “escolaridade obrigatória” in *Dicionário de História de Portugal – Suplemento*. Porto: Figueirinhas, vol. 7, pp. 643-645.

Fernandes (2003a), Rogério – “Estratégias de ironia e de sarcasmo contra a educação feminina em Portugal (séculos XVIII-XIX)” in *Faces de Eva*. Lisboa: Edições Colibri, nº 9, pp 13-27.

Fernandes (2003b), Rogério – “Tendências da política escolar e a Escola para Todos em Portugal na segunda metade do século XX” in Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, org. (2003), *A Modernização Pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no Século XX*.

Fernandes (2004), Rogério – *Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto: Edições Afrontamento/Fac. Psicologia e Ciências da Educação da Univ. Porto.

Ferreira (1999), António Gomes – “O Portugal do estado Novo para as crianças do ensino primário” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXXIII, nº 3, pp. 137-153.

Formosinho (1992), João – “O Dilema Organizacional da Escola de Massas” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, nº 3, 1992, pp. 23-48.

Gameiro (1997), Fernando Luís – *Entre a Escola e a Lavoura – O Ensino e a Educação no Alentejo, 1850-1910*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gomes (1977), Joaquim Ferreira – *A Educação Infantil em Portugal: achegas para a sua História*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gomes (1980), Joaquim Ferreira – *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Coimbra: Almedina.

Gomes (1982), Joaquim Ferreira – *O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gomes (1984), Joaquim Ferreira – *Estudos de História e Pedagogia*. Coimbra: Almedina.

Gomes (1985), Joaquim Ferreira – *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Gomes (1990), Joaquim Ferreira *A Universidade de Coimbra durante a Primeira República (1910-1926)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gomes, Joaquim Ferreira; Fernandes, Rogério e Grácio (1988), Rui - *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Gomes (2001), Rui Machado – “A globalização da escola de massas: perspectivas institucionalistas e genealógicas” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 61, pp. 135-167.

Goulão (2003), Francisco – *Instrução Popular na Beira Baixa*. Coimbra/Castelo Branco: Alma Azul.

Grácio (1986), Sérgio – *Política Educativa como Tecnologia Social – As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio (1997); Sérgio – *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa: Educa.

Grilo (1995), Eduardo Marçal – “A Igualdade de Oportunidades no Sistema Educativo” in *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade* (1995). Lisboa: CIDM, pp. 71-78.

Guedes (1998), Lília Alexandra Xavier Afonso – *Escola Portuguesa (1934-1957): Sobre a Política Educativa do Estado Novo*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Mestrado em Educação (exemplar policopiado).

Leite (1973), Rita Pinto (coord.) – *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Lima (2002), Licínio e Afonso Almerindo J. – *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

Magalhães (1994), Justino Pereira de – *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação, 1994.

Magalhães (1998), Justino – “Fazer e Ensinar História da Educação” in *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho,

Martinho (2004), António Manuel Matoso – “O Ensino das Primeiras Letras no Concelho de Tondela (1772-1910)” in *Máthesis*, nº 13, pp 47-66.

Mendes (1997), Elisabete Nazaré Teixeira – *O Município, a Instrução e a Cultura no Século XIX – O papel do município portuense*. Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado em História das Instituições e Cultura Moderna e Contemporânea (exemplar policopiado).

Mogarro (2001), Maria João – *A Formação dos Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Universidad de Extremadura – Instituto de Ciências de la Educación, Tesis Doctoral (exemplar policopiado).

Mónica (1978), Maria Filomena – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença/GIS.

Mónica (1981), Maria Filomena - *Escola e Classes Sociais (Antologia)*, Lisboa, Presença/GIS.

Mónica (1999), Maria Filomena – “Ensino primário” in *Dicionário de História de Portugal – Suplemento*. Porto: Figueirinhas, vol. 7, pp. 636-639.

Monteiro (1976), Agostinho dos Reis – *Educação, Acto Político*. Lisboa: Livros Horizonte.

Muitos Anos de Escolas. Vol. 1 – 1ª parte – Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941 (1987). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura-Direcção Geral dos Equipamentos Educativos.

Neto (2002), Dulce – *Difícil é sentá-los. A educação de Marçal Grilo*. Lisboa: Oficina do Livro.

Nóvoa (1987), António – *Le Temps des Professeurs – Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII^e – XX^e siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Nóvoa (1992), António – “A «Educação Nacional»” in Fernando Rosas, dir. (1992), *Portugal e o Estado Novo 1930-1960*. Lisboa: Estampa, pp. 455-519.

Nóvoa (1993), António, dir. – *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa (1994), António – *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Relatório da disciplina de História da Educação, apresentado no âmbito das provas para a obtenção da agregação (exemplar policopiado).

Nóvoa (1996), António – “Educação Nacional” in *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, vol. I, pp 286-287.

Nóvoa (1997), António – “A «Educação Nacional» (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica” in Agustin Escolano e Rogério Fernandes, eds. (1997), *Los Camiños hacia la Modernidad Educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundacion Rei Afonso Henriques.

Nóvoa (1999), António – “educação, política de” in António Barreto e Maria F. Mónica, dir. (1999) *Dicionário de História de Portugal. Suplemento*. Porto: Figueirinhas, vol. 7, pp. 591-595.

Nóvoa (2003), António (dir.) – *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.

- Nóvoa (2005), António – *e vid ente mente. A Educação Portuguesa – Corpus Documental (séculos XIX-XX)*. Porto. Edições Asa.
- Nóvoa (1993), António e Ruiz Berrio, J. (org.) – *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigação e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa (1999a) António e Barroso, João – “ensino liceal” in António Barreto e Maria F. Mónica, dir. (1999) *Dicionário de História de Portugal. Suplemento*. Porto: Figueirinhas, vol. 7, pp. 632-634
- Nóvoa (1999a) António e Barroso, João – “ensino preparatório” in António Barreto e Maria F. Mónica, dir. (1999) *Dicionário de História de Portugal. Suplemento*. Porto: Figueirinhas, vol. 7, pp. 634-636.
- Nóvoa (2003) António e Santa Clara, Ana Teresa (coord.) – *“Liceus de Portugal” – Histórias, Arquivos, Memórias*, Porto, Edições Asa.
- Nóvoa (2000), António e Schriewer, Jürgen – *A Difusão Mundial da Escola. Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*. Lisboa: Educa;
- Nunes (1964), A. Sedas – “Portugal. Sociedade dualista em evolução” in *Análise Social*, nº 7-8, pp. 407-462.
- Nunes (s/d), Adérito Sedas – *A Situação Universitária Portuguesa: elementos para o seu estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nunes (1970), Adérito Sedas – “A Universidade no sistema social português: uma primeira abordagem” in *Análise Social*, vol. VIII, nº 32, pp. 646-707.
- Ó (2003), Jorge Ramos do – *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal: último quartel do século XX-meados do século XX*. Lisboa: Educa.
- OCDE (1965), *Le Project Regional Mediterraneeen. Rapports par Pays: Portugal*. Paris: OCDE.
- Pais (1996), José Machado – *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pardal (1992), Luís António – *Formação de Professores do Ensino Secundário 81901-1988): Legislação Essencial e Comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira (2002), Sara Marques (coord.) *Memórias da Escola Primária Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pinheiro (1991), J. M. Monarca – *Memória do Liceu (1841-1991)*. Évora: Comissão Executiva das Comemorações do 150º aniversário do Liceu Nacional de Évora/Escola Secundária André de Gouveia.
- Pinheiro (1995), J. Moreirinhas – *Elementos para o Estudo da escola Normal Primária de Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Proença (1997), Maria Cândida – *A Reforma de Jaime Moniz: Antecedentes e Destino Histórico*. Lisboa: Colibri.
- Proença (1998), Maria Cândida (coord.) – *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de História Contemporânea da FCSH.
- Puelles Benitez (1992), Manuel de “The Influence of Political Factors on the Formation of the Spanish Educational System, 1908-1814” in *Paedagogica Historica*. Vol. XXVIII, nº 3, pp. 485-510.

Rafael (1999), Berta Maria Maurício – *O Liceu de Santarém no Espaço Local: 1848-1895*. Lisboa: ISCTE, Secção Autónoma de História, prova de dissertação de mestrado em História Social Contemporânea (exemplar policopiado).

Ramalho (2002), Glória – “Portugal no PISA 2000 – Condições de participação, resultados e perspectivas” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, nº 2, pp 25-50.

Ramos (1988), Rui – “Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal Contemporâneo” in *Análise Social*, vol. XXIV, nº 103-104, pp. 1067-1145.

Ramos (1993), Rui – “O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal (Séculos XIX e XX)” in *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 2, pp. 41-68.

Reis (1993), Jaime – “O Analfabetismo em Portugal no século XIX: Uma Interpretação” in *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 2, pp. 13-40.

Resende (2003), José Manuel – *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo. das formas de justificação às gramáticas de acção: aquilo a que os docentes se referenciam para engrandecer a sua profissão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rias (1997), Ana Paula Lopes Andrade – *Regentes Escolares: colaboradores benévolos ao serviço da Educação Nacional*. Lisboa: FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado (exemplar policopiado).

Rocha (1984), Filipe – *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português I – Período de 1820 a 1926*. Porto: Paisagem Editora.

Rodrigues (1998), Arlindo Gonçalves – *Educação Cívica e Instrução Pública: do Ultimatum aos primórdios do Estado Novo*. Lisboa: Universidade Católica, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (exemplar policopiado).

Rodrigues (2004), Henrique – *Escolarização e Alfabetização no Alto-Minho na Segunda Metade do Século XIX*, comunicação apresentada ao VII Congresso de la Asociación de Demografía Histórica, realizado em Granada em Abril de 2004, p. 40 (texto disponível online em http://www.ugr.es/~adeh/comunicaciones/Rodrigues_H.pdf).

Rosa (1999), Manuel Carmelo – “Ensino primário” in *Dicionário de História de Portugal – Suplemento*. Porto: Figueirinhas, vol. 7, pp. 639-641.

Saavedra (2005), Luísa – *Aprender a ser rapariga, Aprender a ser rapaz. Teorias e Práticas da Escola*. Coimbra: Almedina.

Sampaio (1969), J. Salvado – “Escolas Móveis (Contribuição Monográfica) in *Boletim Bibliográfico e Informativo*, nº 9, pp. 9-28.

Sampaio (1973), J. Salvado – *Evolução do Ensino em Portugal: Metrópole, 1940-1941/1966-1967*. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência.

Sampaio (1975-1977), J. Salvado – *O Ensino Primário (1911-1969) – Contribuição Monográfica*, Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciência, 3 volumes.

Seabra (1999), Maria Judite de Carvalho – *Os liceus na sociedade coimbrã (1840-1930)*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Dissertação de Doutoramento em História e Filosofia da Educação (exemplar policopiado).

Serrão (1983), Joaquim Veríssimo – *História das Universidades*. Porto: Lello & Irmão.

Serrão (1981), Joel – “Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino” in Manuela Silva e M. Isabel Tamen (1981), *Sistema de Ensino em Portugal*, pp. 17-45.

Silva, Manuela e Tamen (1981), M. Isabel (coord.) – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Situação Nacional da Literacia – Actas do Seminário (1996). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Stoer (1982), Stephen – *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stoer (1986), Stephen – *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980. Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer (1987), Stephen e Araújo, Helena C. – “A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo: Continuidades e Rupturas, 1926-1933” in *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarcia, 1926-1959*. Lisboa: Fragmentos, vol. II, pp. 125-147.

Stoer (1992), Stephen e Araújo, Helena C. – *Escola e aprendizagem para o trabalho: num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

Stoer *et alli* (2001), Stephen – *Transnacionalização da educação, da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento.

Stoer (1987), Stephen R. e Dale, Roger – “Education, State, and Society in Portugal, 1926-1981” in *Comparative Education Review*, vol. 31, nº 3, pp. 400-418.

Valente (1974), Vasco Pulido – *Uma Educação Burguesa... Notas sobre a Ideologia do Ensino no Século XIX*. Lisboa: Livros Horizonte.

Valente (1983); Vasco P. – *Tentar Perceber*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Viana (2001), Luís – *A Mocidade Portuguesa e o Liceu. Lá vamos contando... (1936-1974)*, Lisboa, Educa.

Teodoro (2001), António – *A Construção Política da Educação – Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento

Teodoro (2003), António – “O Estado Novo e a educação. As mudanças invisíveis na sociedade portuguesa do pós-guerra e a expansão educativa” in Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, org. (2003), *A Modernização Pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: Grupo SPICAE.

Torgal (1997), Luís Reis e Vargues, Isabel Nobre “O liberalismo e a instrução pública em Portugal” in *Os camiños hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 69-98.

Torgal (1998), Luís Reis – “A Instrução Pública” in Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, dir. (1998), *História de Portugal – O Liberalismo (1807-1890)*. Lisboa: Editorial Estampa, pp. 515-550.

Torgal (1999), Luís Reis – *A Universidade e o Estado Novo: o caso de Coimbra, 1926-1961*. Coimbra: Minerva.

Torgal (1997), Luís Reis e Vargues, Isabel Nobre – “O liberalismo e a instrução pública em Portugal” in *Lis caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 69-98.

Unesco (1981), *Para uma Política da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Universidade(s). História, Memória, Perspectivas (1991). Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso de História da Universidade.

3.5 – Educação e Docência Feminina em Portugal

AA.VV (1999), *Coeducação: do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática*. Lisboa: CIDM.

AA.VV (2000), *Coeducar para uma Sociedade Inclusiva – Actas do Seminário internacional*. Lisboa: CIDM.

Araújo (1990), Helena Costa – “As Mulheres Professoras e o Ensino Público” *Revista Crítica de Ciências Sociais* (29), 81-104.

Araújo (1991), Helena Costa – “As Professoras Primárias na Viragem do Século: uma contribuição para a história da sua emergência no Estado (1870-1910)” in *Organizações e Trabalho*, nº 5/6, 127-143.

Araújo (1992a), Helena Costa – “The Emergence of a ‘New Orthodoxy’: public debates on women’s capacities and education in Portugal, 1880-1910” in *Gender & Society*, vol. 4, nº 1-2, pp. 7-24.

Araújo (1992b), Helena Costa – “A Feminização do Ensino Secundário em Portugal: do lugar de alunas para o lugar de professoras” in *Revista da FPCE-UP*, nº 3-4, 83-92.

Araújo (2001), Helena Cost – “Género, Diferença e Cidadania na Escola: caminhos abertos para a mudança social?” David Rodrigues (org.) *Educação e Diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 143-154.

Araújo (2000), Helena Costa e Henriques, Fernanda – “Política para a Igualdade entre os Sexos em Educação em Portugal: Uma aparência de realidade” in *ex-aequo*, nº 2-3, pp. 141-151.

Baptista (2004), Maria Isabel – *O Ensino Normal Primário. Currículo, Práticas e Políticas de Formação*. Lisboa: Educa.

Barreno (1985), Isabel – *O Falso Neutro: Um Estudo sobre a Discriminação Sexual no Ensino*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Benavente (1990), Ana – *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Castro (1994), Helena – *A Educação da Mulher em Portugal – Das Origens do Pensamento Liberal ao Movimento Republicano*, Lisboa, tese de Licenciatura em Filosofia – Variante de História da Ideias, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (exemplar policopiado).

- Fernandes, João Viegas (1987) – *A Escola e a Desigualdade Sexual*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Ferreira (2001), Maria Honorata Vinagre – *A vida quotidiana das professoras e dos professores: um estudo centrado nas implicações e repercussões do desenvolvimento das actividades na esfera profissional e na esfera doméstico-familiar entre mulheres e homens*: Lisboa: Universidade Aberta: Tese de Mestrado em Relações Interculturais (exemplar policopiado);
- Fidalgo (2002), Maria Vestia – *Menina e Moça: Um Ideal de Formação Feminina (1960-1970)*. Lisboa: ONGCCCIDM.
- Fonseca (1999), Adília Bento Fernandes da – *O Lugar do Feminino na Memória da Instituição do Ensino Liceal – Braga (1930-1947)*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Ciências Sociais, Dissertação de Mestrado em História das Instituições e Cultura Moderna e Contemporânea (exemplar policopiado).
- Fonseca (1994), José Paulo – *Representações Femininas nos Manuais Escolares*, Lisboa, C.I.D.M.
- Fonseca (1988), Maria Manuel - *Práticas de Educação Feminina nas Classes Superiores*, Lisboa, F.C.S.H. da U.N.L., Dissertação de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa (policopiada).
- Gomes, (1995) Ernesto Carolino – *A mulher e o poder na esfera da educação escolar em Portugal (2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário): estudo de um caso: o concelho de Vila Nova de Gaia*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação área (exemplar policopiado).
- Gomes (2001), J. Pinharanda – *A Educação Feminina na Guarda*. Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa.
- Gomes (1986), Joaquim Ferreira – “As Primeiras Mulheres que Frequentaram a Universidade de Coimbra (1891-1900)” in *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra*. Coimbra, vol. VIII, pp. 243-257.
- Gomes (1987), Joaquim Ferreira – *A Mulher na Universidade de Coimbra*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Guinote (2003), Paulo – “A Educação no Feminino (1900-2000) – Discursos, Números e Olhares” in *Falar de Mulheres: da Igualdade à Paridade – Actas do I Curso Livre de Estudos sobre a Mulher*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 153-226.
- Henriques (1996), Fernanda – “Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade” in *Inovação*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, vol. 9, pp 127-137.
- Henriques (1995), Fernanda e Joaquim, Teresa – *O Papel dos Materiais Pedagógicos no Desenvolvimento de uma Educação para a Igualdade entre os Sexos*. Lisboa: CIDM.
- La Fuente (1989), Maria José de - *O Ensino Secundário Feminino. Os primeiros vinte anos da Escola Maria Pia*, Lisboa, F.C.S.H. da U.N.L., Dissertação de Mestrado (policopiada).
- Lopes (2001), Amélia – *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes (1989), Maria Antónia – *Mulheres, Espaço e Sociabilidade – A transformação dos papéis femininos em Portugal à luz das fontes literárias (Segunda metade do século XVIII)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Machado (1999), Adelaide Vieira – “Os liceus femininos ou a vingança do sexo forte” in *Faces de Eva – Estudos sobre a Mulher*, n.ºs 1-2, pp. 127-135.

Magalhães (1998), Maria José – *Movimento Feminista e Educação. Portugal, Décadas de 70 e 80*, Oeiras, Celta Editora.

Martelo (1999), Maria de Jesus – *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas - O Exemplo dos Manuais Escolares*, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Mendonça (1984), Dionísia Camões de – *Residências independentes para universitárias, 1920-1974*, Coimbra: Coimbra Editora, separata do n.º 14 do *Boletim da Associação dos Antigos Estudantes de Coimbra*.

Nunes (1981), Natália – *Memórias da escola antiga*. Lisboa: Didáctica.

Pinto (2000), Teresa – *O ensino industrial feminino oitocentista: a Escola Damião de Góis em Alenquer*. Lisboa: Edições Colibri.

Ribeiro (2002), Arilda Inês Miranda – *Vestígios da Educação feminina no Século XVIII em Portugal*. São Paulo: Arte e Ciência Editora.

Rocha (1991), Maria Cristina – *A Educação Feminina entre o Particular e o Público. O Ensino Liceal nos anos 30*. Lisboa F.C.S.H. da U.N.L., Dissertação de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa (exemplar policopiado).

Rocha (1996), Maria Custódia Jorge da – *Género e Escola. Contributo para uma Análise Sociológica e Organizacional da Gestão Feminina Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Trabalho de Síntese apresentado no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho no âmbito de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (exemplar policopiado).

Romão (1978), Isabel – *Situação das Mulheres Portuguesas perante a Educação*, Lisboa, Comissão da Condição Feminina.

Romão (1979) Isabel e Baginha, Fernando – *Feminino-Masculino, Factos e Imagens*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

Romão (1983), Isabel – *Actividades para uma Educação não-sexista – sugestões para o ensino pré-primário*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

Romão (1989), Isabel – *Distorções Sexistas nos Materiais Pedagógicos – como identificá-las e como evitá-las*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

Rosa (1989), Elzira Machado – *Bernardino Machado, Alice Pestana e a Educação da Mulher nos Fins do Século XIX*, Lisboa, Comissão da Condição Feminina.

Rosa (1999), Elzira Machado – *A educação feminina na obra pedagógica de Bernardino Machado: propostas a favor da igualdade e da emancipação das mulheres*. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal.

Saavedra (2001), Luísa – “Discursos da igualdade/omissão: análise da legislação sobre a igualdade entre os sexos na educação” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 1, pp. 263-285.

Santos (1991), Cândido dos – *A Mulher e a Universidade do Porto – A propósito do centenário da Formatura das Primeiras Médicas Portuguesas*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos (1995), Margarida Amélia N. A. – *A vida quotidiana das professoras: um contributo para o estudo da relação entre a vida profissional e as outras dimensões da vida das professoras a partir da "ocupação do tempo"*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Tese de Mestrado em Ciências da Educação (exemplar policopiado).

Serafim (2000), Maria Estela de Jesus – *A escola portuguesa e o papel das mulheres como professoras na mudança de valores e atitudes*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Tese de Mestrado em Sociologia (exemplar policopiado).

Silva (1995), Luísa Ferreira da *et alli* – *Rosa Cor de Azul – Projecto «Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade*, Lisboa, C.I.D.M.

Soares (1997), Maria Isabel – *Da Blusa de Brim à Touca Branca. Contributo para a História do Ensino de Enfermagem em Portugal (1880-1950)*. Lisboa: Educa.

Vieira (1993), Maria Manuel - "Letras, Artes e Boas Maneiras: A Educação Feminina das Classes Dominantes" in *Análise Social*, Lisboa, nº 120, pp 7-53.

Vilela (1998), Ana Maria de Oliveira – *O Instituto de Odivelas sob a égide do Estado Novo: continuidades ou mudanças na educação, 1926-1969*. Lisboa: ISCTE, Tese de Mestrado em História Social Contemporânea (exemplar policopiado)..