



NOVA FCSH

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

O Instituto de Odivelas:

A educação feminina entre a tradição e o sucesso escolar

Maria de Lourdes Mendes Antunes de Beltrão Loureiro

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação

Maria de Lourdes Mendes Antunes de
Beltrão Loureiro, Instituto de Odivelas:
A educação feminina entre a tradição e
o sucesso escolar, 2020

Março, 2020

Maria de Lourdes Mendes Antunes de Beltrão Loureiro

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação

Março, 2020



Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na área de especialização de Educação, Sociedade e Desenvolvimento, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José David Justino

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de testemunhar e agradecer o contributo valioso, para o nosso estudo, das seguintes pessoas:

- ao Professor Doutor José David Justino, por aceitar orientar o tema, pelo encorajamento, conselhos e necessárias correções do trabalho, pela bibliografia concedida, pela paciência e por ter acreditado em mim;
- ao Professor Doutor Joaquim Pintassilgo, pela disponibilidade de tempo e de conhecimentos e conselhos;
- à Professora Doutora Maria João Mogarro, pela disponibilidade de tempo e de conhecimentos;
- aos Diretores do Instituto de Odivelas, Coronel Bernardino Serra e Coronel Nisa Pato, pela colaboração, informação e disponibilidade de tempo e de documentos;
- ao Coordenador Pedagógico do Colégio Militar, Dr. Pedro Ferreira, pela colaboração e facilitação do acesso a documentos;
- à antiga Professora de Filosofia do Instituto de Odivelas, Dra. Cesaltina Silva;
- à antiga aluna Beatriz Ferraz Marreiros e sua mãe, minha amiga, pela disponibilização de fotografias;
- à funcionária do Instituto de Odivelas, Sra. D. Sandra Almeida, pela disponibilidade de tempo e de documentos;
- à minha mãe, pelo incentivo;
- ao meu marido e ao meu irmão, por me lembrarem que a vida não é só trabalho.

O INSTITUTO DE ODIVELAS: A EDUCAÇÃO FEMININA ENTRE A TRADIÇÃO E O SUCESSO ESCOLAR

MARIA DE LOURDES MENDES ANTUNES DE BELTRÃO LOUREIRO

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Instituto de Odivels, organização escolar, escola militar, disciplina, moral social, sucesso, educação feminina.

A presente dissertação intitulada **“O Instituto de Odivelas: A Educação Feminina entre a Tradição e o Sucesso Escolar”** tem como objetivo compreender de que forma as características de organização do Instituto de Odivelas, uma escola militar, com internato e frequência restrita ao sexo feminino, contribuíram para o sucesso das suas alunas, conforme é reconhecido pela comunidade escolar e pela investigação empírica ao longo da sua existência.

Na fundamentação teórica privilegiámos os contributos de Foucault, Wagner, Durkheim e Perrenoud em relação, respetivamente, aos seguintes conceitos: disciplina, liberdade, valores sociais e moral social, e sucesso. Abordámos, ainda, a educação feminina, tentando esclarecer o papel da mulher na sociedade, tendo em conta os marcos históricos da Implantação da República, o período do Estado Novo e do pós 25 de Abril.

Inicialmente, a nossa abordagem compreendia um período longo da existência do Instituto de Odivelas, uma vez que decidimos estudar esta organização desde a sua criação, por decreto real em 9 de março de 1899, até ao ano de 2011, tentando compreender a sua génese e salientando os seus marcos estruturantes. Porém, tendo posteriormente sido tomada a decisão de extinguir o Instituto de Odivelas, justificou-se prolongar este quadro temporal até à sua extinção em 2015. Esta opção deveu-se à consciência de que só poderíamos compreender este caso a partir de um olhar que realçasse a longa duração.

Na abordagem qualitativa desta investigação, por forma a elaborar uma análise histórico-estrutural, recorreremos a fontes arquivísticas, tais como documentos oficiais (Ordens do Exército, regulamentos internos, processos de alunas, relatórios, discursos das lições inaugurais das cerimónias de Abertura Solene, descrições e comunicações externas), legislação (Diários do Governo e Diários da República), notícias de jornais e revistas, álbuns de fotografias e vídeos de acontecimentos.

Esta pesquisa revelou-nos que o Instituto de Odivelas, ainda que tenha sofrido várias reorganizações em diferentes épocas históricas, incluindo a alteração da sua própria

designação por diversas vezes, manteve um fio condutor na sua missão e nas bases da sua educação. Revelou-nos, ainda, que o seu modelo de ensino e aprendizagem em contexto de forte regulação institucional, proporcionada pelo regime de internato, potenciou o desempenho escolar dos alunos.

Nesta organização, baseada numa estrutura hierárquica, destacou-se a *disciplina ligada à moral* como indispensável à formação das alunas, para a qual também contribuíram profundamente *os símbolos e as tradições* da escola, assim como o *ambiente físico* e o *empenho e dedicação* de todo o pessoal, desde os funcionários aos professores e à direção, estabelecendo-se relações entre todos de forma a influenciar a educação das alunas para atingir os fins que constavam nos estatutos do Instituto: *educar as alunas a nível intelectual, físico e moral*.

O caráter prático, completo e abrangente da educação as alunas manteve-se do princípio ao fim da existência da escola, evidenciado pelas disciplinas de puericultura e de culinária, consideradas mais tradicionais e ligadas ao papel da mulher como esposa e mãe, tendo-se introduzido disciplinas, como instrução militar, que sempre fizeram parte do mundo masculino, mas que na sociedade atual também estão ligadas ao papel da mulher, formando assim alunas com um perfil que aliava o tradicional ao moderno para potenciar o seu desempenho e a sua integração na sociedade.

O INSTITUTO DE ODIVELAS: A EDUCAÇÃO FEMININA ENTRE A TRADIÇÃO E O SUCESSO ESCOLAR

MARIA DE LOURDES MENDES ANTUNES DE BELTRÃO LOUREIRO

ABSTRACT

KEYWORDS: Instituto de Odivelas, school organisation, military school, discipline, social morality, success, women's education.

Our thesis “**Instituto de Odivelas: Women's Education between Tradition and Success**” aims at understanding how the characteristics of the organisation of Instituto de Odivelas, a military boarding school for girls from the age of 10 to 18, can contribute to the success of its students. The success of this organisation has been recognised by the whole school community and by researchers since the beginning of its existence.

Reviewing the state of the art for the study of our case, we favoured the theoretical contributions of Foucault, Wagner, Durkheim and Perrenoud in what concerns discipline, liberty, social values and social morality and success. Women's education was also addressed to clarify the role of women in society in three different periods, the Republic, the Estado Novo regime (authoritarian government) and the post “25 de Abril” (the Revolution of 25th April 1974).

At the beginning of this project our analysis went through a long period of the existence of the school as we had decided to study this organisation from the time it was founded by royal decree on 9th march 1899, until the year 2011. Our objective was to try to understand its genesis and to highlight its structural landmarks. However, after the decision was made to extinguish Instituto de Odivelas, it was justified to prolong this time frame until its extinction in 2015. We decided for a study of a long-term perspective as we deeply believed it was essential to understand this organisation.

In the qualitative approach to this research, in order to elaborate a historical-structural analysis, we used archives for official documents (Army Orders, internal regulations, student files, reports, speeches from the inaugural lessons of the Solemn Opening ceremonies, descriptions and external communications), legislation (Government Diaries and Diaries of the Republic), news from newspapers and magazines and photo albums and videos of events.

This research has demonstrated that even though Instituto de Odivelas was reorganised several times, it has kept a thread running through history in terms of objectives and the basis of its education. Its organisation with specific characteristics for being a military boarding school for girls strongly influenced the performance of its students.

In this organization, based on hierarchy, then importance of *discipline related to morals* stood out as indispensable in the schooling of its girls to which the school's *symbols and traditions* also contributed profoundly, as well as the *physical features* and

the *commitment and dedication* of all the staff, from employees to teachers and management, establishing relationships between all, working all as role models for the girls in order to influence their education to achieve the institutional objectives: to assure the education of the girls on an intellectual, physical and moral level.

The practical, complete and comprehensive character of the education of the students remained from the beginning to the end of the school's existence, evidenced by the lessons of Childcare and Cooking, considered more traditional and linked to the role of women as wives and mothers, and later by introduced school subjects, such as Military Training, which have always been part of the male world, but which in today's society are also linked to the role of women, thus forming students with a profile that combined traditional with modern to enhance their performance and their integration in society.

ÍNDICE

Introdução	1
1. A relevância do estudo.....	1
2. Formulação do problema	3
3. A investigação e os seus objetivos	5
4. As fontes utilizadas	10
5. A estrutura da dissertação	15
Capítulo I: Fundamentação teórica.....	17
I.1.Preâmbulo	17
I.2. A escola como organização.....	18
I.2.1. Fatores que marcam a diferença.	19
I.3. Disciplina e liberdade	22
I.3.1. A perspetiva de Peter Wagner e de Michel Foucault.....	26
I.4. Os valores sociais e a moral social	41
I.4.1. A perspetiva de Émile Durkheim	46
I.5. O sucesso e a escola	49
I.5.1. O conceito de sucesso e os fatores que o influenciam.....	50
I.6. A educação feminina	58
I.6.1. O papel da mulher na sociedade.....	59
Capítulo II. O Instituto de Odivelas (Infante D. Afonso) – um estabelecimento militar de ensino	74
II.1. Preâmbulo	74
II.2. A estrutura física	78
II.3. As origens e as denominações	93
II.4. Os fins e os estatutos	97
II.5. A estrutura orgânica	107
II.5.1. A direção	107
II.5.2. O pessoal educador	118

II.6. As condições de admissão de alunas.....	137
II.7. Os símbolos e as tradições.....	149
II.7.1. Os símbolos	152
II.7.1.1. O Brasão de Armas	152
II.7.1.2. A divisa de honra, o lema e o Grito do IO	154
II.7.1.3. O Estandarte Nacional e as condecorações	157
II.7.1.4. O hino	160
II.7.1.5. O código de honra	162
II.7.1.6. Laços de fita de seda, distintivos e uniformes	164
II.7.2. As tradições e as festas	176
II.7.2.1. A abertura solene	178
II.7.2.2. O aniversário – O “14 de janeiro”	185
II.7.2.3. O Batalhão Colegial, o curso de graduação e a imposição de insígnias	192
II.8. A educação feminina no Instituto	206
II.8.1. Os cursos e a sua “alma”	207
II.8.2. As disciplinas específicas	229
II.8.2.1. A puericultura	230
II.8.2.2. A culinária	240
II.8.2.3. A ginástica e as atividades desportivas	246
II.8.2.4. As atividades militares: a instrução militar e a ordem unida	254
II.9. As bases da educação e os seus instrumentos nos estatutos do Instituto.....	257
Conclusão	272
Fontes e Bibliografia	281
I - Fontes	281
II - Bibliografia	287
Índice de figuras	299
Índice de quadros	300
Índice de anexos e apêndices	302
Anexos	303

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAIO – Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas

CM – Colégio Militar

COR – Coronel

“EMEs” – Estabelecimentos militares de ensino

FA – Forças Armadas

GF – Guarda Fiscal

GNR – Guarda Nacional Republicana

I.F.E.T – Instituto Feminino de Educação e Trabalho

IMPE – Instituto Militar Pupilos do Exército

IO – Instituto de Odivelas

M.E.L.H. – Maison d’Éducation de la Légion d’Honneur

QP – Quadros Permanentes

INTRODUÇÃO

1. A relevância do estudo

A nossa pesquisa tem como objeto o Instituto de Odivelas, uma escola com características particulares, na medida em que se trata de um estabelecimento militar de ensino, que funcionou em regime de internato, desde a sua fundação, e também de externato, segundo a sua página oficial da *internet*, desde o ano letivo de 2000/2001 até à sua extinção no ano letivo de 2014/2015, tendo sido frequentado exclusivamente por crianças e jovens do sexo feminino, do 5.º ao 12.º anos de escolaridade.

Esta instituição está associada a uma imagem de sucesso reconhecida por toda a comunidade escolar e pela investigação empírica. Pintassilgo (2007), por exemplo, num dos seus artigos, refere-se ao Instituto como “instituição cuja longevidade (independentemente das fases que atravessou), lugar na memória e resultados atuais nos remetem para uma “história de sucesso” (p. 37). Com efeito, este autor apontou algumas razões que explicam o seu “sucesso”: “(...) o enquadramento forte proporcionado pelo internato, um projeto educativo consistente, uma liderança carismática, práticas pedagógicas inovadoras e uma capacidade de adaptação aos novos contextos (...)” (p. 62-63).

Usando as palavras de António Nóvoa (1994), a educação é uma tarefa essencial de todos os tempos e de todas as sociedades. No entanto, a educação que tem lugar na “escola” aparece na Era Moderna e desde então tem sofrido alterações com base na procura de algo melhor. Ultimamente, esta busca tem tido como objetivo encontrar caminhos ou o melhor caminho para o sucesso, quer educativo, quer escolar, tornando-o um tema recorrente na educação tanto em Portugal, como em outros países.

A preocupação com este tema tem originado ao longo dos anos vários programas de promoção do sucesso educativo, em que, a título de exemplo, referimos o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, a Metodologia Fénix, a Metodologia Turma Mais, entre outros. Mais recentemente, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar,

em que as escolas ou agrupamentos de escolas podem apresentar planos de ação estratégica de promoção do sucesso escolar com o objetivo de promover um ensino de qualidade para todos.

Esta vontade incessante de atingir o sucesso e a excelência é marcada pelo levantamento de várias questões que tentam determinar os fatores que podem melhorar o desempenho dos alunos em geral. Assim, tenta-se perceber o papel de todos os atores educativos neste processo, as formas de organização das instituições escolares, os valores que defendem através do seu modelo educativo, entre outros aspetos.

A consciência desta questão e a nossa experiência pessoal vivida no Instituto de Odivelas, como professora, durante 19 anos, dos quais 2 como coordenadora pedagógica, a que acrescentamos uma pesquisa anterior de mestrado sobre este objeto, despertaram o nosso interesse por este trabalho a que damos o título de “O Instituto de Odivelas: A educação feminina entre a tradição e o sucesso escolar”.

Efetivamente, este tema decorreu da nossa vontade de conhecer e compreender como é que o Instituto de Odivelas, com a sua forma particular de organização – escola militar, internato e frequência restrita ao género feminino – potenciou o sucesso das suas alunas. Esta vontade vem ao encontro de um conselho de Nóvoa (2015) numa carta a um jovem historiador da educação, em que refere que os temas da investigação não devem ser escolhidos por catálogo ou por mera conveniência, mas devemos investigar para encontrarmos aquilo que nos inquieta. Também Anderson (1995) nos influenciou nesta escolha ao referir que os problemas de investigação histórica surgem a partir de interesses pessoais, que muitas vezes são estimulados pela exposição a uma pessoa, a um acontecimento, ou a uma fonte lógica de dados originais não utilizados.

Com a extinção do Instituto em 2015, ao interesse pessoal acrescentou-se a necessidade de preservar a sua memória como espaço de educação de gerações e dar a conhecer o contributo da sua existência para a sociedade.

No percurso desta investigação, salientamos o facto de o termos iniciado quando o Instituto se encontrava a funcionar, mas terminámo-lo após o seu encerramento, o que nos trouxe alguns contratemplos, especialmente no que diz respeito ao acesso aos documentos que foram literalmente “encaixotados” e enviados para diferentes locais e outros que acabaram por “desaparecer”.

Assim, o caminho que escolhemos nesta pesquisa assenta na convicção de que analisar e compreender as formas de organização do Instituto de Odivelas, desde o início da sua criação em 1899 até ao final do seu funcionamento em 2015, nos permitirá contribuir para o conhecimento acumulado sobre as instituições educativas e para a reflexão sobre o sucesso escolar numa sociedade em que o sucesso e a procura da excelência se tornaram fundamentais para o ser humano, que os tenta alcançar em todos os setores da vida.

2. Formulação do problema

Os estudos sobre as organizações educativas têm vindo a registar uma importância crescente e, num balanço feito sobre as áreas de pesquisa recente de teses de doutoramento em Portugal, Beato e Pintassilgo (2015) referem que a maior parte se insere no campo da Educação/Ciências da Educação.

A apresentação deste projeto de tese também surge no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação, Sociedade e Desenvolvimento. No caso da organização que pretendemos estudar, o Instituto de Odivelas, temos como objetivo perceber como é que as suas características de organização – escola militar, internato e frequência restrita ao género feminino – contribuíram para o sucesso das alunas.

Fomentar o sucesso de todos os alunos é uma das finalidades do sistema educativo. Contudo, as taxas de insucesso persistem e os estudos nesta área prosseguem, tanto em Portugal como em outros países, com o objetivo de perceber este insucesso. De realçar que o conceito de sucesso parece indissociável do conceito de insucesso, verificando-se mesmo uma literatura abundante no sentido de apurar as causas do insucesso, ao contrário da literatura que se preocupa com a identificação dos fatores que promovem o sucesso.

Da teoria que predominou até aos anos 60, a teoria dos “dotes”, que atribuía o insucesso/sucesso às menores ou maiores capacidades dos alunos, passando pela teoria do *handicap* sociocultural, em que o insucesso/sucesso se interessa é explicado pela menor ou maior “bagagem” cultural à entrada na escola, até ao facto de se atribuir a origem deste insucesso ao funcionamento da escola e às suas práticas, verificamos que existe uma proliferação de variáveis que influenciam o rendimento escolar dos alunos.

De qualquer forma, para este trabalho interessa-nos especialmente o conceito de sucesso escolar de Philippe Perrenoud, que defende que deveria coincidir com o conjunto de missões da escola.

Outra questão que nos influenciou na abordagem deste trabalho foi a grande importância atribuída à escola enquanto organização, que aconteceu por volta dos anos oitenta do séc. XX e constituiu uma das evoluções mais significativas do sistema educativo. Esta valorização da escola-organização está relacionada com o sucesso inesperado alcançado pelas empresas japonesas na época e que foi justificado pelos investigadores como devendo-se à sua cultura. Em consequência, a perspetiva cultural das organizações foi aplicada às escolas, tomando em conta um conjunto de elementos que essas organizações destacavam, tais como os valores, os heróis, os rituais e as cerimónias (Costa, 1996).

Vários fatores contribuíram para o desenvolvimento da escola enquanto organização, como é o caso de estudos centrados em escolas que tiveram lugar nos Estados Unidos na década de setenta ou o caso de estudos que revelaram que as escolas marcavam a diferença em termos de desempenho escolar dos alunos. Estes estudos conduziram ao aparecimento de conceitos como “escolas de qualidade” e “escolas excelentes”, tendo sido consagrada a expressão “escola eficaz” como a designação mais comum para as instituições que conseguem resultados particularmente significativos em comparação com instituições semelhantes.

Segundo Nóvoa (1995), diversos foram os estudos que confirmaram que as escolas influenciam de forma diferente o sucesso escolar dos alunos, concluindo que estas diferenças estão relacionadas com características do funcionamento das escolas tais como a sua gestão, o clima, a organização, os diferentes atores educativos, a ordem e a disciplina, entre outros.

A escola é ainda considerada, por alguns, como a “grande máquina de vigilância da modernidade”, na medida em que observa os indivíduos e tenta torná-los úteis à sociedade através da modelação dos comportamentos, em que a ausência de castigos violentos e a educação pelo exemplo surgem como estratégias para educar. É nesta perspetiva que consideramos importante e fundamental para a análise do Instituto de Odivelas os pensamentos e conceitos de disciplina, de moral social e de liberdade

nomeadamente e respetivamente de Michel Foucault, de Émile Durkheim e de Peter Wagner.

Uma vez que a escola interfere na formação dos indivíduos na sociedade, a escola educa para uma determinada sociedade e para os valores dominantes que a caracterizam. É nesta perspetiva que aludimos à educação feminina, ao papel da mulher na sociedade e à sua “mutação significativa” no final do séc. XIX e nas primeiras três décadas do século XX a que se referem Pintassilgo e Mogarro (2013).

No Instituto de Odivelas, as alunas começaram por ser educadas para desempenharem um papel tradicional, ou seja, com a função de mais tarde transmitirem aos seus filhos a cultura e os valores da sociedade em que viviam ou para serem capazes de providenciar o seu próprio sustento, de acordo com a sua vocação ou a sua necessidade. A educação passava por atribuir à mulher uma missão social, a de “mãe”, de “esposa”, de “dona de casa”, mas também passou pela educação para o desempenho de uma carreira profissional e, a partir de certa altura, até de uma carreira militar, que deixou de ser exclusiva do universo masculino. Deste ponto de vista, a questão que nos interessa explorar neste trabalho é perceber quem se educava e com que objetivo e, por isso, é importante conhecer as normas da instituição, que definem os conhecimentos e os valores que devem ser adquiridos e inculcados, e que variam consoante as épocas históricas.

É neste enquadramento teórico que definimos a nossa problemática em que se destacam as seguintes palavras-chave: organização, disciplina, liberdade, valores sociais, moral social, sucesso e a educação feminina.

3. A investigação e os seus objetivos

A investigação sobre o Instituto de Odivelas e as questões sobre a sua organização e dinâmica de funcionamento decorreu do nosso confronto com duas realidades totalmente diferentes, uma escola na dependência hierárquica do Exército, ou seja, o Instituto, e de outras escolas dependentes do Ministério da Educação em que também lecionámos. Para além disso, a nossa pesquisa de mestrado sobre o clima escolar e a cultura organizacional do Instituto e os resultados a que chegámos, e que apresentámos no ano 2000, chamaram-nos a atenção para determinados aspetos que se evidenciavam como tendo influência no sucesso académico das suas alunas. Como exemplo e ponto de

partida para este trabalho, referimos a forte regulamentação e a regulação de todas as atividades e comportamentos, modelando as alunas com o objetivo de atingirem o sucesso escolar e social de forma a que todas, ou praticamente todas, atingissem resultados escolares considerados bons pela comunidade escolar e adquirissem valores e comportamentos entendidos como adequados à sociedade em que se inseriam.

Esta primeira evidência levou-nos a questionar se a instituição teria funcionado sempre do mesmo modo, pelo que neste trabalho propomo-nos estudar a história da instituição desde a sua criação até ao encerramento da sua atividade, tentando compreender a sua génese, salientando os seus marcos estruturantes e a forma como se articularam com os diferentes valores, regulando-se o seu funcionamento para alcançar os seus objetivos e conduzir as suas alunas ao que se entendia por sucesso escolar. Com isto queremos dizer que não pretendemos apenas elaborar uma mera história do Instituto de Odivelas, mas estudar uma instituição que, pelas suas características específicas, poderá explicar a relação entre sistemas de valores, dinâmica institucional e desempenho escolar.

O nosso envolvimento e o conhecimento dos objetivos da instituição podem traduzir-se numa vantagem em termos de interpretação dos dados recolhidos, mas especialmente, permite-nos uma maior facilidade de acesso à informação neste tipo de organização, “tão fechada”, por pertencermos à “família”.

Por outro lado, também poderemos ser acusados de condicionar a investigação por questões emocionais e afetivas dando lugar a abordagens condicionadas. Na verdade, admitimos que sentimos dificuldade em pôr de parte as questões emocionais, principalmente após o encerramento do Instituto, mas fizemos um esforço para não fazermos interpretações que não fossem sustentadas, de alguma forma, pelas fontes. Também devemos salientar que o facto de já lecionarmos há alguns anos nesta escola antes do início desta pesquisa, nos pode ter limitado na forma como abordámos as questões ou valorizámos ou desvalorizámos determinados aspetos. Fazemos esta afirmação porque ao percorrermos este caminho, revisitámos a nossa pesquisa de mestrado, iniciada no mesmo ano em que entrámos para esta instituição, e demo-nos conta que na altura observámos e valorizámos determinados aspetos relativos à organização e aos valores desta escola, que no início desta pesquisa de doutoramento já estavam interiorizados e não os destacámos de imediato pelo facto de os considerarmos “normais”. Para exemplificar, o silêncio que se “ouvia” e a limpeza que se via por onde passávamos

e que sobressaíram na altura, deixaram de se evidenciar para nós apesar de se manterem presentes. Por este motivo, poderemos afirmar que, na perspectiva de Foucault, o nosso próprio corpo já tinha sido “docilizado”. Portanto, consideramos que tanto o olhar exterior, como o interior produzem vantagens e desvantagens. O importante é estarmos conscientes de que isso pode acontecer.

O nosso quadro temporal foi inicialmente definido a partir da criação do Instituto em 1899 até 2011, mas tendo nós interrompido a investigação por questões profissionais e recomeçado após o encerramento da escola em 2015, justificou-se prolongar este quadro, nomeadamente no que diz respeito ao acesso aos documentos que precisámos de referenciar, pois muitos desapareceram e tornou-se mais fácil fazermos uso daqueles que estavam na nossa posse por termos sido responsáveis pela coordenação pedagógica do Instituto nos seus dois últimos anos de funcionamento.

Poderá constituir um risco a definição de um quadro temporal tão longo, contudo esta opção resulta do próprio objeto de estudo e da nossa convicção de que só olhando para a instituição desta forma poderíamos entender o seu desenvolvimento. Trata-se de uma organização fortemente hierarquizada e com muitas tradições e rituais que tornam difícil a mudança, mas que mesmo assim aparece referenciada como uma escola inovadora, tendo sabido adaptar-se às mudanças da sociedade.

Optámos por uma metodologia qualitativa tendo em conta as cinco características que Bogdan e Biklen (1994) apresentam para definir a investigação qualitativa: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural em que o investigador é o instrumento principal; (2) a investigação é descritiva, sendo os dados recolhidos em forma de palavras ou imagens; (3) o processo assume maior importância do que os resultados ou produtos; (4) os dados recolhidos são analisados de forma indutiva e não com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; (5) o investigador interessa-se pelo modo como diferentes pessoas dão sentido à vida, ou seja, o significado é essencial. Destas características, considerámos que duas se evidenciam no nosso trabalho, a primeira pelo facto de a nossa investigação ser descritiva, assumindo a palavra e a imagem particular importância, e a segunda, por nos interessarmos mais pelo “(...) processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49).

Optámos, desde logo, por um estudo de caso numa perspetiva histórica porque incide sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento (Bogdan & Biklen, 1994). Em alguns estudos de caso, a investigação está justificada à partida pelas suas características únicas, como acontece nos estudos de caso críticos ou extremos (Yin, 1994). Quanto à nossa investigação, Pintassilgo (2007) refere-se ao nosso objeto de pesquisa como invulgar: “o ‘sucesso’, em vários sentidos, (...) e a sua invulgar longevidade” (p. 63). Podemos acrescentar que, na perspetiva de Yin (2004), o estudo de caso também se justifica se tivermos em conta o tipo de pergunta, uma pergunta explicativa, que formula o nosso problema. “Como é que uma forma particular de organização – escola militar, internato e frequência restrita ao género feminino – potencia o sucesso dos alunos?”. Seleccionámos este método de investigação não apenas devido à sua singularidade, mas orientados por Yin (1994) que refere a sua utilização quando se conhece o fenómeno, mas não se conhece o contexto em que ele decorre. Com esta escolha, não pretendemos, contudo, restringir a possibilidade de aplicação das suas conclusões a outros contextos, pois a escola foi escolhida pelas características particulares que apresenta.

Atendendo ao longo período estudado, a consulta de documentos para recolha de dados tornou-se não só o método de pesquisa central (Bell, 1997), pois a maior parte das pessoas já não estariam vivas para as observarmos ou entrevistarmos, mas também se tornou o único método, por opção nossa baseada nas dificuldades que sentimos durante a investigação de mestrado relativamente à condução das entrevistas em que os entrevistados manifestaram receio de emitir a sua opinião, ainda que lhes tivéssemos assegurado anonimato. Esta situação chegou mesmo a pôr em causa a realização da pesquisa. Optámos, ainda, por uma análise descritiva para estabelecer as conclusões a partir dos dados recolhidos.

Resumindo, a nossa pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa realizada através da pesquisa documental. O método de investigação selecionado foi o estudo de caso, tendo optado por uma análise descritiva para perceber o fenómeno em causa.

A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada em vários arquivos e bibliotecas e no próprio Instituto, no local e através da *internet*, tendo esta última facilitado muito o trabalho de pesquisa da legislação. Efetuámos a pesquisa bibliográfica na Biblioteca Nacional, na biblioteca da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa e na biblioteca do Instituto de Educação da mesma universidade,

no Repositório da Universidade de Lisboa e nas bases de dados de artigos científicos disponibilizados pela nossa faculdade. Quanto à pesquisa arquivística, desenvolvêmo-la na Biblioteca do Exército, no Instituto de Odivelas, no Arquivo Histórico-Militar do Exército e no Arquivo do Colégio Militar. Utilizamos, ainda, documentos pessoais e disponibilizados por antigas alunas.

Finalmente, com esta investigação, e a partir da análise documental, pretendemos compreender em que medida um modelo de ensino e aprendizagem em contexto de forte regulação institucional, proporcionada pelo regime de internato, potencia o desempenho escolar dos alunos. Pretendemos, igualmente, compreender em que medida a cultura escolar da instituição veicula um sistema de valores particulares que, para além de potenciarem o desempenho escolar, induz a formação do carácter individual das alunas e as prepara para a vida ativa.

Para estes problemas apresentamos duas hipóteses:

- 1) Os valores veiculados através das práticas dominantes na instituição, os seus rituais e cerimoniais, contribuem de forma relevante para o sucesso escolar e pessoal das alunas, nomeadamente valores como a disciplina, a autonomia face à família, a solidariedade, entre outros;
- 2) Esses valores e a cultura escolar adaptaram-se aos diferentes contextos sociais, culturais e políticos que se sucederam ao longo do período em análise. Essa capacidade adaptativa não colocou em causa o quadro de valores fundamentais e os traços da cultura da organização.

Ainda que os nossos objetivos se tenham mantido desde o princípio desta investigação, as nossas questões assumiram aí um papel fundamental e foram sofrendo alterações à medida que a investigação avançava, demonstrando o que Gonçalves (2010) afirma:

(...) o entendimento da investigação qualitativa como um processo interrogativo e reflexivo, implica que as questões assumem um papel fundamental na definição e desenvolvimento do projeto de investigação. Na investigação qualitativa o questionamento é um processo em constante elaboração e reelaboração (...) (p. 53).

Como tal, e de acordo com a nossa problemática e hipóteses avançadas, as alterações resultaram em questões que expressam de forma mais detalhada o que pretendemos alcançar:

- 1) Quais as finalidades do Instituto?
- 2) Como se caracteriza a educação desta escola?
- 3) Como é que se interiorizam as regras?
- 4) Como se exerce o poder nos regulamentos?
- 5) Qual o papel da direção e pessoal educador na prossecução dos objetivos desta instituição?
- 6) Qual o papel do processo de admissão e de matrícula de alunas na prossecução dos objetivos do Instituto?
- 7) Qual o papel da tradição na transmissão dos valores desta organização?
- 8) Como é que as características específicas do Instituto potenciam resultados, comportamentos e valores?

4. As fontes utilizadas

Antes de iniciarmos a recolha de dados, entrámos em contacto com a Direção da escola que pretendíamos estudar, explicámos em que consistiria o estudo e as razões da escolha daquela escola. Pedimos autorização, por escrito, para a realização do estudo. Depois de concedida a autorização, foi-nos permitido o acesso a informação essencial à compreensão do fenómeno em causa – o funcionamento do Instituto.

A Direção mostrou-se interessada em colaborar no estudo, esclareceu mesmo que poderíamos ter acesso a toda a documentação necessária e indicou-nos dois informadores-chave ideais, a responsável pelos serviços relacionados com a Secretaria e a Dra. Cesaltina do Nascimento Silva, uma antiga aluna e antiga professora, já reformada, mas que ainda colaborava com o Instituto.

Foi esta antiga aluna e antiga professora que nos indicou uma sala de aula, que já não era usada para tal, mas que funcionava como uma espécie de arquivo provisório com documentos sobre o Instituto. Quando visitámos a sala na sua companhia,

verificámos que era uma sala sem condições para arquivo, visto que estava um pouco degradada e com humidade, mas explicaram-nos que era o único local possível para depositar os documentos que ali se encontravam e evitar que se perdessem. Muitos dos documentos encontravam-se em caixas amontoadas e em armários, sem qualquer ordem aparente, pois tinham sido retirados de outro local um pouco à pressa. Esta sala estava fechada à chave e só com a autorização da Dra. Cesaltina tínhamos acesso aos documentos. De realçar que esta sala era referenciada por “sala da Sra. D. Cesaltina”, pois a senhora passava ali muito tempo a tentar inventariar todo o material que a sala guardava. Após nos terem facultado o acesso à sala, fizemos o nosso próprio inventário para identificarmos os documentos que poderiam ser-nos úteis nesta investigação e entregámos uma cópia à Dra. Cesaltina para atualizar o seu inventário.

Apesar de esta sala não ser o arquivo do Instituto, pudemos ali encontrar objetos e memórias individuais cujo contributo para a construção da memória e identidade do Instituto não poderíamos desvalorizar, recordando-nos a afirmação de Mogarro (2006) sobre o arquivo das escolas:

(...) garante, em cada instituição, a unidade, a coerência e a consistência que as memórias individuais sobre a escola, ou os objectos isolados por ela produzidos e utilizados, não podem conferir, por si só, à memória e identidade que hoje se torna fundamental construir. (p. 77)

Por documentos entendemos materiais escritos como fontes de informação, desde legislação, relatórios, anuários, discursos, regulamentos, normas, circulares, formulários, *emails* e outros textos produzidos pela própria instituição, ou materiais iconográficos, como imagens, fotografias e vídeos, assim como publicações exteriores à escola, como é o caso de artigos de jornais e revistas, ou livros.

Com a extinção do Instituto em 2015, deparámo-nos com um grande problema: todos os documentos foram literalmente encaixotados e enviados para diferentes locais. Contudo, tivemos conhecimento que alguns deles foram depositados no Colégio Militar, o que nos levou a repetir o processo de solicitação de autorização escrita à sua Direção para acedermos aos documentos. Nesta comunicação que estabelecemos destacamos a preciosa ajuda do Coordenador Pedagógico do Colégio, Dr. Pedro Ferreira, que nos permitiu identificar os locais e as pessoas essenciais para acedermos aos documentos do Instituto de Odivelas.

Quando nos foi concedida autorização para aceder à Sala de Arquivo do Colégio Militar, local onde tinham sido colocados a maior parte dos documentos vindos do Instituto, evidenciámos a desorganização que as mudanças recentes tinham provocado. Para orientarmos os passos seguintes do trabalho, tivemos necessidade de fazer um novo levantamento da documentação existente, o que nos levou a perceber que os documentos do nosso inventário inicial não se encontravam naquela sala. Não conseguindo localizá-los, optámos por utilizar outros que também refletem a vida da instituição que os produziu, nomeadamente ordens de serviço, ordens escolares, livros de matrícula, entre outros. Estes livros contêm o registo do aproveitamento e comportamento escolar, assim como o registo de informações médicas. Outros documentos particularmente pertinentes são os copiadores com correspondência expedida e que nos revelam as relações institucionais com a tutela e com outros organismos, assim como com os próprios pais ou tutores das alunas.

Sendo nosso propósito identificar o que persistiu no tempo e o que mudou ao longo de 115 anos de funcionamento do Instituto, tendo como ponto de partida a legislação emanada sobre o Instituto, procedemos a um levantamento legislativo, que se revelou particularmente moroso. Este levantamento permitiu-nos analisar a organização e o funcionamento do Instituto, apreciando o papel da direção e do “pessoal educador” para posteriormente fazermos a ponte com outros documentos e entendermos a sua dinâmica.

Quanto aos documentos manuscritos, a nossa maior dificuldade residiu na sua leitura, quer devido à caligrafia, quer devido ao facto de a tinta já ter desvanecido e, em alguns casos, já não ser visível. Contudo, revelaram-se preciosos, pois são testemunhos da vida do Instituto impossíveis de obter junto dos próprios atores, visto que já não estão vivos. Estes documentos foram seleccionados com base em dois critérios: primeiro, os que eram legíveis e depois os que considerámos mais significativos, na medida em que pudessem ajudar-nos a entender a vida da instituição e a imagem que construiu como instituição exemplar ao longo da sua existência.

A pesquisa documental consistiu também na recolha de folhetos, brochuras e convites que nos permitiram identificar acontecimentos como festas e exposições e o protocolo a eles associado, que consideramos ilustrativos das características e dinâmica da organização.

Quanto aos documentos iconográficos, nomeadamente as fotografias, permitiram-nos sustentar a análise que outros documentos possibilitaram, ilustrando a realidade da escola em diferentes épocas, quer a nível pedagógico, quer a nível dos espaços e dos recursos materiais. As fotografias registam não só um momento, mas transmitem-nos valores e, numa instituição militar, como é o caso da escola em estudo, em que existe uma tradição de tudo registar, assumem uma importância particular. Assim, as fotografias, como fonte histórica, são uma forma específica de representar a sociedade, fixando alguns dos seus momentos instantâneos, representando a imagem simbolicamente a realidade. Neste trabalho são uma importante fonte de informação e ilustram as realidades educativas que analisamos, constituindo fragmentos dessas mesmas realidades.

Os vídeos, um suporte mais moderno para armazenar informação e disseminá-la, também podem ser vistos como uma adaptação da instituição à sociedade atual em que a imagem aliada ao som leva a que a mensagem transmitida cause um impacto maior. Devemos, contudo, realçar que as fotografias e os vídeos a que recorremos permitiram-nos “visualizar” uma imagem de ordem, disciplina, hierarquia, tradições, entre outros aspetos que caracterizam a instituição em análise.

Através desta escolha documental contribuímos para uma memória coletiva que, de certa forma, e segundo Le Goff (1961), não é aquilo que existiu no passado, pois

(...) o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa (...) (p. 535).

De qualquer modo, os documentos são produzidos num determinado contexto, numa determinada época, com um determinado objetivo e, segundo este autor, resultam de escolhas e intenções, pelo que devemos analisá-los e avaliar a sua credibilidade e só depois os documentos passam a ser “fontes históricas” (p. 110).

As técnicas e critérios que utilizámos na recolha dos dados das fontes documentais tiveram como base principal as sugestões de Bogdan e Biklen (1994) que dividem os documentos oficiais em três tipos: documentos internos, comunicações externas e registos sobre os estudantes e ficheiros pessoais.

Segundo estes autores, os documentos internos, sob a forma de memorandos e outras comunicações, podem “revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e

das regras e regulamentos oficiais (...) fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 181), a não ser que a informação seja “secreta”. Os documentos externos referem-se:

(...) a materiais produzidos pelo sistema escolar para consumo público; boletins, comunicados à imprensa, anuários, as notas enviadas para casa, afirmações públicas da filosofia, materiais utilizados para os Dias Abertos à Comunidade (...) este material é útil na compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e de outros aspetos do sistema escolar (...) a maior parte dos administradores escolares revêem e aprovam esses documentos (...) Alguns documentos externos (...) representam uma expressão direta dos valores daqueles que administram as escolas (p. 181).

Antes de inventariamos os documentos sobre os quais a nossa análise incidiu, não podemos deixar de salientar que a escolha dos documentos foi condicionada pela disponibilidade dos mesmos, pois, pelas razões já apontadas, não nos foi possível escolher o mesmo número de documentos, nem sequer o mesmo tipo de documentos, para cada fase que consideramos mais distintas do Instituto. Deste modo, apresentamos os documentos consultados: planos de atividade; anuários; relatórios de curso, de disciplina, de professores e da direção; atas de reuniões dos órgãos de gestão (pedagógico, etc); organigrama e lei orgânica do Exército; regulamentos internos; regulamentos de prémios; cadernetas escolares; *emails*; fotografias, vídeos de acontecimentos festivos, jornais, revistas, páginas da *internet*.

Nesta pesquisa documental, mereceram o nosso cuidado especial o acesso aos documentos e a sua escolha. Os diferentes tipos de fontes permitiram-nos obter diversos tipos de informação e permitiram-nos direcionar ou redirecionar as nossas questões no sentido de compreender a instituição em análise e responder às questões iniciais.

5. A estrutura da dissertação

Esta pesquisa é exposta em dois capítulos principais. No Capítulo I, fazemos a revisão de conceitos que consideramos fundamentais na análise desta instituição, dividindo o capítulo em cinco partes:

1. A escola como organização;
2. Disciplina e liberdade;
3. Os valores sociais e a moral social;
4. O sucesso e a escola;
5. A educação feminina.

Na primeira parte, introduzimos o conceito de organização escolar e analisamos os seus princípios. Tendo em conta os estudos centrados nas características organizacionais das escolas, identificamos alguns fatores que podem marcar a diferença de uma escola e, assim, potenciar o desempenho escolar dos alunos. De seguida, tratamos dos conceitos de disciplina e de liberdade, através dos contributos teóricos de Foucault e de Wagner, tratando a tensão entre eles associados à modernidade. Quanto à terceira parte, referimos os conceitos de valores sociais e de moral social na perspetiva de Durkheim, realçando-os na cultura escolar. Logo depois, esclarecemos os conceitos de sucesso escolar / sucesso educativo e identificamos o conceito que adotamos, sucesso educativo referido por Perrenoud, para discutirmos os resultados da investigação. Por fim, aludimos à educação feminina e ao papel da mulher na sociedade e à sua “mutação significativa” no final do séc. XIX e nas primeiras três décadas do século XX a que se referem Pintassilgo e Mogarro (2013).

O Capítulo II, organizado em sete partes, apresenta a análise histórico-estrutural do Instituto de Odivelas que resulta da nossa investigação. Optámos por apresentar na primeira parte a estrutura física do Instituto, referindo os recursos materiais e a organização dos espaços, pelo facto de entendermos que o próprio edifício e a forma como está organizado é uma das características valorizadas por todos, inclusive pelos visitantes. Na segunda parte, expomos as razões que levaram à criação desta instituição através da legislação e dos seus estatutos, com o intuito de compreendermos a razão da sua longa existência. Na terceira parte, enunciamos os fins e os estatutos do Instituto que mais se

destacaram em termos da sua reorganização. Na quarta parte, descrevemos a estrutura orgânica, conferindo um relevo especial ao órgão da direção e à natureza das suas competências, assim como ao pessoal educador, na implementação dos regulamentos. De seguida, caracterizamos o processo de admissão de alunas, fazendo um levantamento das condições de admissão e de matrícula nos diferentes cursos refletindo sobre as finalidades do Instituto. Após este levantamento optámos por destacar alguns dos símbolos e rituais que considerámos de maior importância para a escola e que contribuíram para incutir os valores da instituição e potenciar os resultados das alunas. Seguidamente, caracterizamos o modelo educativo do Instituto, dando a conhecer os cursos e disciplinas específicas da sua oferta curricular, em que destacamos as disciplinas de puericultura e de culinária, assim como as atividades desportivas e militares.

A conclusão, a bibliografia e os anexos complementam a dissertação.

Para terminarmos, a introdução a esta investigação, consideramos ainda importante mencionar que tentámos obedecer ao cumprimento das regras estabelecidas pela nossa Faculdade, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e às Normas APA – American Psychological Association.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I.1. Preâmbulo

Neste capítulo apresentamos as teorias e pesquisas que consideramos mais importantes para a nossa investigação, e que preferimos organizar por ideias de modo a facilitar-nos uma melhor compreensão da escola objeto do nosso estudo.

Iniciámos este trabalho por uma revisão da literatura, primeiro para melhorarmos o nosso conhecimento da área temática e depois para identificarmos os seus principais autores e estudos. Ao longo desta revisão tornou-se essencial para nós clarificarmos as ideias de vários autores, entre os quais Peter Wagner, Max Weber, Michel Foucault, Emile Durkheim e Philippe Perrenoud, assim como entendermos o período da modernidade pelo seu impacto na vida dos indivíduos e das instituições. Uma destas instituições é a escola, considerada por alguns como a “grande máquina de vigilância da modernidade”, na medida em que observa os indivíduos e tenta torná-los úteis à sociedade para que exista liberdade, não necessitando de recorrer à violência física, mas modificando os seus comportamentos, ou seja, a escola vista como um espaço em que se disciplina para se garantir os direitos dos indivíduos na sociedade.

Assim, após o preâmbulo deste capítulo apresentamos a primeira parte intitulada “A escola como organização”, em que apontamos alguns estudos que identificam características das escolas de sucesso. A segunda parte que se intitula “Disciplina e liberdade” constitui uma reflexão sobre dois conceitos que estabelecem a problemática da tensão definidora da modernidade. Destacando este período, na terceira parte, discutimos a questão dos valores e da moral social, relacionando os valores com a cultura escolar. Na quarta parte fazemos um breve percurso histórico sobre “A educação feminina e o papel da mulher na sociedade”. E, por último, em “O sucesso e a escola”, tentamos esclarecer o conceito de sucesso, sucesso educativo e sucesso escolar.

Estas são as pistas “problematizadoras” para interrogarmos os documentos disponíveis sobre a escola objeto do nosso estudo, o Instituto de Odivelas. Na realidade, refletimos sobre as condições e as circunstâncias sócio-históricas que nos permitam

entender a gênese de uma organização específica e a forma como se articulam os seus valores e se regula o seu funcionamento para alcançar os objetivos a que o Instituto de Odivelas se propôs ao longo da sua existência.

I.2. A escola como organização

A grande importância atribuída à escola enquanto organização acontece por volta dos anos oitenta do séc. XX e constitui uma das evoluções mais significativas do sistema educativo. Esta valorização da escola-organização está relacionada com o sucesso inesperado alcançado pelas empresas japonesas na época, sendo justificado pelos investigadores como devendo-se à sua cultura. Em consequência, a perspetiva cultural das organizações aplica-se às escolas, tomando em conta um conjunto de elementos que essas organizações destacam, tais como os valores, os heróis, os rituais e as cerimónias (Costa, 1996).

O desenvolvimento da escola como organização pode, ainda, ter sido impulsionado pelas orientações que ocorrem no âmbito da Sociologia da Educação nos Estados Unidos, Reino Unido e França, em meados dos anos setenta, através de estudos centrados em estabelecimentos de ensino. Deste modo, o objeto de estudo das Ciências da Educação passa a conceber as escolas como organizações, sendo Thomas Greenfield considerado o responsável por esta viragem aquando de uma conferência internacional, em Inglaterra, em 1974, em que entrevistou sob o tema “Theory about organization: a new perspective and its implications for schools”.

Outro fator que podemos mencionar como impulsionador do desenvolvimento da escola enquanto organização tem como ponto de referência as empresas, na medida em que nelas constam sempre dois objetivos: a eficácia (económica, administrativa e técnica) e a ordem. É nesta perspetiva que vários estudos revelam que as escolas marcam diferenças significativas em relação ao aproveitamento dos alunos. Assim, estes estudos pretendem conhecer quais as características da escola que coexistem com os resultados do desempenho dos alunos e conduzem ao aparecimento de conceitos como “escolas de qualidade” e “escolas excelentes”.

Na realidade, o contributo que cada escola pode dar para a melhoria dos resultados dos alunos tem vindo a ser debatido há algum tempo e a expressão "escola eficaz" acaba

por ser consagrada como a designação mais comum para as instituições de ensino que conseguem resultados particularmente significativos, quando comparadas com outras organizações semelhantes. A investigação afirma que alguns aspetos têm um impacto decisivo na eficácia das escolas: a liderança, a instituição, o clima de trabalho propício ao ensino e à aprendizagem, as expectativas elevadas dos professores em relação aos alunos, a avaliação dos programas através dos resultados dos alunos (Edmonds, 1979), a cultura (Costa, 1996; Bolívar, 2003), entre outros. Nóvoa (1995) refere mesmo que “as escolas podem marcar uma diferença substancial em relação ao tipo de ensino ministrado a um aluno” (p. 79).

I.2.1. Fatores que marcam a diferença

Nóvoa (1995) referencia as investigações de Good e Weinstein que confirmam que as escolas influenciam de forma diferente o sucesso escolar dos alunos e concluem que estas diferenças estão relacionadas com características do seu funcionamento, como é o caso da importância dada às aprendizagens académicas e não necessariamente com factores físicos, como é caso da dimensão da escola. Estas diferenças também estão relacionadas com o comportamento dos alunos e com os vários factores sociais. Estes autores referem, ainda, o contributo de Edmonds para a caracterização das escolas eficazes e identificam as seguintes características das escolas de sucesso:

- a) Gestão centrada na qualidade de ensino;
- b) Importância primordial das aprendizagens académicas;
- c) Clima tranquilo e bem organizado;
- d) Comportamentos dos professores com expectativas positivas;
- e) Utilização dos resultados dos alunos como base de avaliação dos programas e dos currículos.

Outra contribuição que Good e Weinstein referem é o trabalho de Purkey e Smith (1983) que consistiu numa pesquisa nesta área relativamente às variáveis consideradas importantes para a avaliação da eficácia da escola e concluíram que as variáveis são as seguintes:

- a) Gestão da escola com um certo grau de autonomia na resolução de problemas;
- b) Liderança para promover e consolidar o desenvolvimento pedagógico;
- c) Estabilidade do corpo docente;
- d) Articulação e organização do currículo;
- e) Desenvolvimento de todos os profissionais que trabalham na escola;
- f) Envolvimento e apoio dos pais;
- g) Reconhecimento do sucesso académico por parte da comunidade escolar;
- h) Maximização do tempo dedicado à aprendizagem;
- i) Apoio oficial.

Estes autores defendem, ainda, a importância de outras variáveis tais como a planificação conjunta e relações colegiais, o sentimento de pertença a uma comunidade, metas claras e elevadas expectativas e, finalmente, ordem e disciplina.

Cohen é outro dos autores apontados por Nóvoa (1995) como um investigador que tenta compreender as razões do funcionamento eficaz de certas escolas tendo sugerido três características destas escolas. Em primeiro lugar, a eficácia depende da qualidade de ensino dentro da sala de aula. Em segundo, requer uma cuidadosa coordenação e gestão dos programas e currículos. Finalmente, o sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e pelos professores.

Outros estudos enunciam outras características, mas referem a importância dos mesmos fatores. Marzano (2005), por exemplo, indica oito fatores por ordem de importância: primeiro, oportunidade de aprender; segundo, tempo; terceiro, monitorização; quarto, pressão para a realização; quinto, envolvimento dos pais; sexto, clima de escola; sétimo, liderança na escola; e por último, cooperação. O autor apresenta ainda uma listagem de fatores em três dimensões que influenciam a realização escolar dos alunos. Quanto à dimensão da escola, o autor aponta um currículo essencial e viável, objetivos desafiantes e retorno efetivo, envolvimento dos pais e da comunidade, ambiente seguro e disciplinado, cooperativismo (ação cooperante, exigente e responsável) e profissionalismo. Quanto à dimensão professor, referem-se as estratégias educativas, a gestão da sala de aula e um plano curricular concretizado em situações de aula.

Finalmente, quanto à dimensão do aluno, assinala-se o ambiente familiar, a inteligência aprendida e o conhecimento de base e a motivação.

Lima (2008) na sua obra sobre instituições eficazes e sucesso educativo aborda várias questões do movimento das escolas eficazes, entre os quais os critérios de definição da "boa escola", as formas de organização interna conducentes a melhores resultados e as medidas de acção política que têm sido utilizadas para concretizar este objetivo. Nesta abordagem surgem onze fatores-chave:

1- Liderança profissional – uma liderança que tem em conta os objetivos da organização e que se empenha em envolver toda a comunidade escolar de forma organizada e coerente para os atingir com níveis de motivação e confiança elevados.

2- Visão e finalidades partilhadas – a escola depende do grau de consenso sobre os valores a cultivar e as metas a atingir, os procedimentos didáticos a adotar, os critérios e os instrumentos de avaliação a privilegiar.

3- Ambiente de aprendizagem – a sensação de ordem e de segurança, a integração, a valorização de comportamentos positivos, a imagem de um espaço físico cuidado e atraente são fatores que propiciam a aprendizagem.

4- Concentração no ensino e na aprendizagem – a missão da escola é ensinar e tudo deve estar organizado para este fim, maximizando o tempo de aprendizagem e interiorizando nos alunos a ideia de que vale a pena trabalhar.

5- Ensino absoluto – a preparação das aulas e de situações de aprendizagem são aspetos muito relevantes, por isso a organização eficiente das aulas, a sua estruturação, os propósitos claros, práticas adaptadas e adaptativas a diferentes alunos sobressaem.

6- Expetativas elevadas – o poder das expetativas por parte de todos, a direção, os professores, os pais e os alunos é muito grande, sendo necessário trabalhar no sentido de as satisfazer.

7- Reforço positivo – é imprescindível reforçar os comportamentos saudáveis, privilegiar as recompensas sobre os castigos, estabelecer regras compreensíveis e justas.

8- Monitorização do progresso – a monitorização do progresso dos alunos permite à instituição identificar os seus pontos fortes e fracos e aprender através da reflexão das suas práticas.

9- Direitos e responsabilidades dos alunos – quando os alunos possuem uma elevada auto-estima, quando desempenham papéis ativos na escola e se lhes atribui responsabilidades, há um ganho de aprendizagem.

10- Parceria escola-família – o contacto e o envolvimento dos pais na escola produzem bons resultados.

11- Uma organização aprendente – uma organização que reflete sobre a sua ação pode melhorar os seus processos e resultados.

Segundo Nóvoa (1995), o funcionamento de uma organização escolar é “fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio” (p. 25) e resume os estudos centrados nas características organizacionais das escolas a três grandes áreas:

- **A estrutura física da escola:** dimensão, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc;
- **A estrutura administrativa da escola:** gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente e auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc;
- **A estrutura social da escola:** relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.

Os autores citados convergem no reconhecimento de que são vários os fatores que podem marcar a diferença, mas não é fácil hierarquizar a sua importância, pois todos parecem estar relacionados uns com os outros, concorrendo para conduzir os alunos a um desempenho acima do esperado. Contudo, nas várias abordagens consideram-se relevantes os papéis de todos os atores da comunidade escolar para o alcance do sucesso da escola.

I.3. Disciplina e liberdade

Disciplina e liberdade são duas características que Wagner (1996) considera essenciais na natureza da modernidade: “Liberté et discipline sont manifestement des

traits essentiels de la condition moderne (...) Un portrait conforme de la modernité devrait fondre les deux perspectives en une seule, en laquelle se conserve son ambiguïté” (p. 30). O autor refere uma ambiguidade fundamental no projeto moderno, na medida em que, por um lado, existe uma ideia de autonomia e, por outro, uma ideia de controlo. Enquanto indivíduo isolado, a ideia de autonomia não levanta qualquer problema e “La modernité signifie alors la possibilité donnée au sujet de se réaliser” (p. 33). No entanto, “La condition moderne comporte elle aussi une référence à la *substance* sociale ou au *collectif* (...)” (p.33). Nesta perspetiva, as mudanças sociais e políticas inerentes ao desenvolvimento das sociedades modernas conduzem a uma tensão entre autonomia e controlo, visto que a noção de liberdade está relacionada com a noção de democracia e de liberdade dos indivíduos e com a necessidade de a disciplinar:

Dès lors qu’à travers toutes ses modifications le discours de libération a maintenu une continuité durant deux siècles de modernité, il est plausible d’estimer qu’il reflète certains traits importants des sociétés concernées. Toutefois, il a toujours été accompagné d’une contrepartie critique, le discours de la disciplinarisation (p. 28).

Assim, à primeira vista, os conceitos de disciplina e de liberdade podem parecer antagónicos, mas complementam-se e constituem a problemática da tensão definidora da modernidade.

Quanto à delimitação deste período, Bauman (1999) afirma: “Quanto tempo tem a modernidade é uma questão discutível. Não há acordo sobre datas nem consenso sobre o que deve ser datado” (p. 11). O autor acrescenta que essa datação nos desvia do que é importante e refere que historiadores franceses indicam que o Estado moderno nasceu no final do séc. XIII e que “foi à ruína” no final do séc. XVII, enquanto outros confiam o termo modernidade a tendências culturais que começam com o séc. XX e terminam em seus meados. Por esta razão o autor pretende deixar claro que considera:

(...) “modernidade” um período histórico que começou na Europa Ocidental no século XVII com uma série de transformações sócio-estruturais e intelectuais profundas e atingiu sua maturidade primeiramente como projeto cultural, com o avanço do Iluminismo e depois como forma de vida socialmente consumada, com o

desenvolvimento da sociedade industrial (capitalista e, mais tarde, também comunista) (p. 299-300).

Habermas (1997) remete-nos para o séc. V em que o termo “moderno” surge em oposição ao termo “antigo”, como rutura com o passado:

(...) in order to distinguish the present, now officially Christian, from the pagan and Roman past. With a different content in each case, the expression ‘modernity’ repeatedly articulates the consciousness of an era that refers back to the past of classical antiquity precisely in order to comprehend itself as the result of a transition from the old to the new. This is not merely true for the Renaissance, with which the ‘modern age’ begins for us; people also considered themselves as ‘modern’ in the age of Charlemagne, in the twelfth century, and in the Enlightenment (...) (p. 39).

Giddens (1991) afirma que se diferencia substancialmente da maioria das discussões em curso e refere-se assim a este período:

O que é modernidade? Como uma primeira aproximação, digamos simplesmente o seguinte: "modernidade" refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência (p. 8).

O que se destaca desta discussão é o facto de a modernidade ser um período que assinala a transformação radical que as sociedades ocidentais sofreram, especialmente desde o fim do séc. XVII, com o desenvolvimento de instituições que tinham como objetivo garantir a liberdade das pessoas, mas uma liberdade “limitada”. Podemos acrescentar, ainda, que é um período conotado com uma evolução histórica e uma mudança nos sistemas de valores e nos padrões culturais pelo grande impacto causado nos estilos de vida dos indivíduos e nas instituições, na medida em que deu origem a um modo de pensar que fixou novos valores e princípios, que deveriam reger a vida humana nas culturas ocidentais.

Em diversas leituras da modernidade, esta mudança de mentalidade teve origem nos contributos filosóficos e culturais do iluminismo, com efeitos na organização das sociedades ocidentais a nível político e económico, na medida em que estabeleceu a razão e a ciência como a verdadeira forma de conhecer o mundo e remeteu a crença religiosa

para a esfera privada dos indivíduos. A este processo de afastamento da “magia”, Max Weber deu o nome de “desencantamento do mundo”: “O «desencantamento» do mundo, a eliminação da magia como meio de salvação (...)” (1983, p. 99), explicando o autor que a “(...) a vida do «santo» estava exclusivamente virada para um objectivo transcendente: a salvação: assim o seu percurso terreno é totalmente racionalizado (...)”(p. 100), e esta “(...) racionalização conferiu à religiosidade reformada o seu carácter ascético específico (...)”(p. 100).

Foi esta cultura iluminista, com os seus princípios básicos de universalidade, individualidade e autonomia, que se difundiu pelas sociedades ocidentais, dando origem a uma rutura com o pensamento que vigorava até então e que teve como expressão a revolução democrática e a revolução industrial de que Wagner (1996) nos fala. Efetivamente, o projeto iluminista incluía todos os indivíduos, considerando que todos deviam ser vistos como pessoas concretas, e não apenas fazendo parte de uma coletividade, e que todos eram capazes de pensar por si próprios e de se governarem.

A expressão máxima destes valores está presente no “programa” da Revolução Francesa, que simboliza a maior rutura entre o pensamento considerado tradicional e religioso e o pensamento considerado moderno, que tinha como pilar a razão. É no seguimento desta revolução que é aprovada, pela Assembleia Nacional da França, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que define os princípios que, considerados como a base da liberdade, são estruturantes de um novo sistema de valores.

Destes princípios, destacamos o princípio de que os homens nascem e permanecem iguais quanto aos seus direitos. No entanto, na prática, nem todos eram iguais, pois alguns direitos eram limitados, como era o caso dos direitos dos camponeses, dos operários e das mulheres que ficavam afastados da vida política e económica por se considerar que tinham “(...) insuffisance de raison et de civilisation; il faut notamment y compter *les classes travailleuses, inférieures, les femmes et les fous.*” (Wagner, 1996, p. 76). Por certo, o poder dos indivíduos era limitado e quanto mais aumentava o poder do Estado, mais o poder dos indivíduos diminuía através das regras administrativas e do mercado.

Muitos foram os que defenderam a liberdade, mas que consideravam que a liberdade era limitada. Por exemplo, para Rousseau, que entendia que o homem nascia livre, a liberdade só se encontrava dentro do Estado, uma vez que o homem faz leis para

ele próprio e só podia fazer o que ele próprio legislou. Tal como para Montesquieu (1758) a liberdade era o direito de fazer o que as leis permitiam, também Stuart Mill (1859) acreditava que a liberdade de cada indivíduo deveria respeitar a liberdade do outro e deveria ser limitada de modo a não incomodar os outros, ou seja, uma pessoa deve ser livre de fazer o que quiser, mas só no que lhe diz respeito e não quando age sobre os outros. Esta limitação da liberdade remete-nos para o período da Grécia Antiga em que, segundo Otero (2007), o termo “liberdade” terá sido utilizado pela primeira vez por Heródoto. Nessa época, liberdade não compreendia “(...) qualquer ideia de liberdade de vida privada, liberdade de educação ou liberdade religiosa: o homem estava submetido ao Estado” (p. 66). Este autor afirma que a liberdade era a liberdade dos cidadãos e não dos homens, era uma liberdade que permitia apenas a participação nos negócios públicos da cidade. Desta forma, podemos constatar a existência de uma liberdade que pressupõe limitação de poder, pressupõe responsabilidade e disciplina para os indivíduos regularem a sua conduta de acordo com a sociedade em que vivem.

Ainda que muitos autores tenham refletido sobre as sociedades, os atores e as instituições no período da modernidade, pretendemos fazer aqui referência a esta problemática através de um debate centrado sobre análises histórico-sociológicas em que as obras de dois autores, Peter Wagner e Michel Foucault, se destacam e nos auxiliam na resposta às questões que levantamos à medida que avançamos nesta investigação. Realçaremos o seu contributo, apoiando-nos, essencialmente, em duas obras, *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité* e *Surveiller et punir* respetivamente, a primeira pelo facto de Wagner fixar a origem da contradição entre liberdade e disciplina como origem da primeira crise da modernidade, e a segunda, pelo facto de Foucault ver a disciplina como modeladora de comportamentos.

I.3.1. A perspetiva de Peter Wagner e de Michel Foucault

A análise histórica de Peter Wagner situa o início da Modernidade no período em que ocorrem a revolução democrática e a revolução industrial, ou seja, no final do séc. XVIII:

La perspective historique de notre analyse remontera aux temps de la révolution démocratique et de la révolution industrielle, soit à la fin du

XVIII^e siècle : c'est de cette période que l'on peut dater, à de nombreux égards (quoique non pas à tous égards), les débuts de la modernité (p. 11).

Nesta análise encontramos associados os conceitos de liberdade e de disciplina, na medida em que a ideia de liberdade como autonomia é essencial, mas que ocorre num contexto social em que a liberdade é limitada e, assim, assistimos à coexistência de dois conceitos que constituem a problemática definidora da modernidade.

Para Wagner, a modernidade acentua a autonomia dos indivíduos, o seu direito e o seu dever de se governarem a eles próprios, de criarem as suas próprias regras de existência. Contudo, essa possibilidade e esse dever causa-lhes incerteza e angústia porque não lhes é fornecida qualquer orientação sobre a forma de conceber as regras para se tornarem autónomos afirmando o autor que ninguém concebe regras no vazio. Por isso, neste contexto social, impõem-se limites “(...) sans aucun critère universellement défendable. La situation actuelle se caractérise par une rapide érosion de ces limites, qui n'est sans doute pas nouvelle historiquement mais s'accélère et met à nu cette absence de critères” (p. 14).

O autor propõe-se analisar a fundação e a transformação das instituições modernas com o objetivo de compreender a configuração da sociedade e o papel das instituições no modo de viver no período da modernidade, fazendo referência a Anthony Giddens que considerava as instituições relativamente estáveis em termos de regras e de recursos, que restringiam a ação humana e a canalizavam para estruturas predefinidas, permitindo aos indivíduos apoiarem-se nessas regras e nesses recursos. Wagner defende que os indivíduos e os grupos têm cada vez menos capacidade de escaparem à influência destas instituições porque a sua vida quotidiana está ligada às regras institucionais, quer queiram, quer não. Na sua opinião, as instituições encorajam a liberdade, mas criam restrições, e a “(...) transformation du sujet dans la modernité devrait être considérée comme un dramatique processus parallèle de libération et de disciplinarisation” (p. 17).

Todo o discurso da modernidade assenta na ideia de liberdade e autonomia propondo-se o autor fazer um esboço do conflito entre a conquista e a redução da liberdade na sequência do qual surgem duas facetas deste período, dois tipos de discurso “parfaitement connus, mais incompatibles, que nous désignerons comme discours de la libération et discours de disciplinarisation.” (p. 26). Deste ponto de vista, a modernidade é apresentada como um projeto ambíguo que se caracteriza pelo conflito permanente entre

liberdade individual e disciplina, pela oposição entre a ordem e a desordem, pela pressão sobre os indivíduos de se submeterem às regras sociais:

Le double concept de liberté et de discipline (...) saisit l'ambivalence de la modernité selon trois dimensions essentielles : les rapports entre la liberté individuelle et la vie collective, entre la capacité d'action humaine et la contrainte structurelle, entre les existences concrètement situées et les règles sociales d'ensemble. (p. 13)

A ambiguidade de que autor fala refere-se, por um lado à ideia de autonomia, pouco contestada, sem imposição de quaisquer limites, por outro, aos valores e às regras seculares que permitem aos indivíduos sobreviver em sociedade, ou seja, o individual e o coletivo assumem grande importância na sociedade moderna, uma vez que “autonomie individuelle” e “liberté ne peuvent pas exister isolément” (p. 33) e acredita que um retrato da modernidade deve “(...) fondre les deux perspectives en une seule, en laquelle se conserve son ambiguïté” (p. 30). Assim, a condição fundamental para o projeto da modernidade é o modo de integrar condutas e comportamentos em tensão, pois os seus princípios fundadores são, por um lado, a autonomia restrita, e, por outro, a sua regulação.

O autor situa a ambiguidade do discurso moderno no pensamento iluminista com duas correntes que coexistem em conflito: “(...) celui de la régulation et celui de l'auto-orientation (...)” (p. 32). Privilegiar uma corrente em detrimento da outra não é a forma correta de resolver problemas, pois significa negligenciar ou reprimir os aspetos fundamentais da modernidade, uma vez que a corrente “de régulation” reprime o direito à autorregulação dos indivíduos dos que são considerados como inaptos para a modernidade e a corrente “d'auto-orientation” acentua a autonomia dos indivíduos, mas esquece a natureza humana, pois não procura saber quais os aspetos essenciais da vida humana, nem como são determinados ou como podem ser alcançados.

Nesta perspetiva, o Estado aparece como um reservatório da modernidade, regulando as práticas e disciplinando os indivíduos através de instituições que já existem, ou seja, o Estado instaura a ordem e regula em nome da tradição e do bem comum “(...) face à une profusion virtuellement illimitée de pratiques sociales autonomes” (p. 29). Esta disciplinarização da liberdade pode ser vista como um aspeto contraditório, mas a liberdade e a autonomia implicam a imposição de uma ordem racional em que o Estado assume um papel essencial de regulador e tenta impor à sociedade uma liberdade comum,

tendo por base as regras e normas da sociedade, ou seja, o Estado limita a liberdade individual para garantir a liberdade coletiva, o “bem comum”. Resumidamente, podemos dizer que assistimos à conquista de liberdade dos indivíduos e ao mesmo tempo à redução da sua liberdade através da regulação do Estado em benefício de todos os indivíduos.

Para Wagner o discurso da liberdade remonta à própria origem da modernidade remetendo-nos para três aspetos essenciais: a independência na procura do conhecimento, a autodeterminação em relação às revoluções políticas e a liberdade da atividade económica face a uma regulação do Estado. Nestes três aspetos, a liberdade foi entendida como “(...) un droit humain «inaliénable» et «incontestable» (p. 26)”. Assim, para o estabelecimento dos direitos individuais e para a fundação coletiva do seu exercício, a “liberdade” assume grande importância nas sociedades modernas. Contudo, começou a evidenciar-se uma diferença entre o discurso da liberdade e o que realmente acontecia na prática. Wagner aponta Marx como um dos grandes críticos deste discurso da liberdade, tendo usado vários argumentos, entre os quais que as teorias da economia política, supostamente científicas e universais, mascaravam os interesses da burguesia em ascensão. Apesar de não rejeitar estas teorias, Marx apoiou a procura pela libertação das forças produtivas, mas de forma que a transformação beneficiasse toda a humanidade.

Para Wagner a modernidade pode ser diferenciada por dois períodos sucessivos: a modernidade liberal restrita (p. 12), que tinha o mercado no seu centro com um Estado “limitado”, que confiava na capacidade de auto-organização de indivíduos livres, e a modernidade organizada, com um Estado mais intervencionista que impunha uma disciplina comum.

A forma de funcionamento de cada um destes períodos, assim como as relações que determinaram entre o indivíduo e o coletivo foram sendo alteradas ao longo dos dois últimos séculos e as mudanças mais importantes destes dois períodos resultam daquilo que Wagner apelida de crises da modernidade. Segundo o autor, cada um destes períodos da modernidade foi seguido de uma crise. A primeira, no final do século XIX, deu origem a uma nova forma de organização económica e política, tendo como princípio a organização do coletivo através da constituição da classe e da nação de forma a reduzir o sentimento de incerteza dos indivíduos e a sua possibilidade de ação múltipla:

Les ambivalences avaient été éliminées par de vastes ordres de classification et par la mise en œuvre de ces ordres dans les pratiques. Dans

leur majorité, les individus savaient quelle étaient leur place mais n'avaient pas l'impression de pouvoir beaucoup influencer sur la définition de cette place. La clôture de la modernité, sous le signe de la modernisation, équivalait presque à un renversement de la condition moderne, par comparaison avec sa antérieure, celle de la modernité libérale restreinte. L'existence de l'être humain moderne ne devait plus être flottante, contingente et incertaine, mais stable, certaine et en paisible progression. (p. 245)

A segunda crise deveu-se a esta nova ordem estabelecida de classes e da nação, na medida em que se questionou a validade da ciência, procurando chegar ao conhecimento e à verdade, e se questionaram os peritos da política na procura de sentido e de soluções, pois ainda havia algumas categorias da população que se sentiam injustiçadas e que contestavam. Muitas transformações que surgiram levaram à procura de novos princípios de organização e à demolição das fronteiras e convenções rígidas que se tinham estabelecido anteriormente:

(...) une vision commune de l'ordre social comme stable et cohérent, précisément au moment où les fils et les filles des membres actifs de l'élite osaient remettre en cause cette image. Même si presque aucune pratique n'avait été bloquée pendant bien longtemps, ce caractère dérangeant de la contestation était fortement significatif du déclin de la modernité organisée. (p. 220-221)

Assim, podemos afirmar que Wagner analisa a sociedade contemporânea e as suas transformações numa perspectiva de aparente contradição, ao contrapor o indivíduo e o coletivo, a ordem e a desordem, a liberdade e a disciplina, sendo esta disciplina a forma como o coletivo regula as condutas dos seus membros de acordo com os valores e objetivos que se pretendem alcançar, mas através do autocontrolo e autorregulação dos indivíduos.

Na opinião de Candeias (2009), a resolução desta "(...) aparente contradição existente entre "liberdade" e a sua negação, a tirania a que o "caos" abre caminho, parece ser a chave para uma modernidade bem sucedida (...)" (p. 25), afirmando o autor que o lugar onde esta contradição pode ser "trabalhada" é a escola e para os indivíduos que não

consigam acomodar esta tensão, a solução é a “modelação cognitiva e comportamental através da educação, ou a exclusão” (p. 28-29).

Também Foucault (2011) na sua obra *Surveiller et punir* faz uma análise histórica e fala do poder disciplinar como forma de as instituições disciplinares na época moderna moldarem comportamentos. O autor retrata a evolução de um poder que inflige sofrimento físico até ao aparecimento de uma nova técnica de poder, o poder disciplinar posto em prática pelas instituições disciplinares. Desde o suplício, acompanhado de uma cerimónia pública, para retribuir a dor causada pelo crime cometido levando à sua confissão e mostrar a superioridade do poder soberano, exercendo o controlo através do medo, até à punição que dissuade mas não faz sofrer, a prisão torna-se a forma de punição por excelência face às mudanças políticas e económicas em que o trabalho é visto como essencial para produzir riqueza. Para proteger e aumentar essa riqueza é necessário vigiar e controlar os indivíduos, desenvolvendo-se assim o poder disciplinar, que se propaga nas escolas, nas fábricas, nos hospitais, no exército, e até nas prisões. Os corpos dóceis a que Foucault se refere são o produto da mente reabilitada, pois em todas estas instituições se passa a impor o poder sobre o corpo, usando os mesmos meios de vigilância e controlo constantes, com o objetivo de modificar o comportamento dos indivíduos e melhorar a sua eficiência, inspirando-se num modelo específico: o Panóptico, um edifício circular, com uma torre no centro permitindo vigiar todos os indivíduos em qualquer momento. Foucault mostra-nos a constituição do indivíduo moderno enquanto dócil e útil, um indivíduo fabricado pela disciplina: “La discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps “dociles” (p. 162).

Para este autor, o alvo do poder é o corpo em que o poder disciplinar tenta suprimir ao máximo as características individuais, tendo como objetivo formar um ser obediente às normas disciplinares em vigor e que não se rebele contra as formas do poder. A docilização do corpo tem a vantagem de tornar os corpos úteis, produtivos e não destrói os recursos como acontecia anteriormente com os suplícios. Assim, os indivíduos acabam por interiorizar a disciplina por se sentirem vigiados, ainda que não consigam ver se efetivamente estão a ser vigiados. A vigilância torna-se natural e intensifica-se o sentido de dever para com a sociedade e para com as normas que a regem. O homem é visto como uma máquina, como um corpo manipulável, dócil no sentido de que é submisso, útil e pode ser transformado e aperfeiçoado, tornando o detalhe, o pormenor da forma de controlar o corpo extremamente importante de modo que:

Se forme alors une politique de coercitions qui sont un travail sur le corps, une manipulation calculée des éléments, de ses gestes, de ses comportements (...) pour qu'ils opèrent comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l'efficacité qu'on détermine. La discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps « dociles ». (p. 162)

Este adestramento do corpo é conseguido através dos princípios da disciplina, que são a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame: “Le succès du pouvoir disciplinaire tient sans doute à l’usage d’instruments simples: le regard hiérarchique, la sanction normalisatrice et leur combinaison dans une procédure qui lui est spécifique, l’examen.” (p. 201)

A vigilância hierárquica constitui um poder sobre o corpo que se exerce através de observatórios que estabelecem relações verticais de controlo. A sanção normalizadora funciona através de um sistema de recompensa e de punição instituído para corrigir e reduzir os desvios à norma. Finalmente, o exame é uma conjugação da vigilância com a sanção, em que relações de poder criam o saber e constituem o indivíduo como efeito e objeto das relações de poder e de saber. Este exame mede, classifica e sanciona, forçando uma comparação permanente de um indivíduo com todos.

Para Foucault (2011) o poder não existe, o que existe são as relações de poder que se estabelecem na sociedade e que são marcadas pela disciplina. É através da disciplina que melhor podemos observar as relações de poder, pois é através dela que se estabelecem as relações entre os indivíduos, ou seja, o poder subjaz a todas as relações sociais. Estas relações de poder disciplinar têm origem nas escolas, nos hospitais, nos quartéis e, aos poucos, foram sendo disseminadas por todas as estruturas da sociedade, em que os meios utilizados serão sempre os mesmos com a imposição de uma condição: a distribuição eficiente dos indivíduos no espaço: a prisão de vagabundos e miseráveis numa cerca heterogénea; os colégios com internato, segundo o modelo do convento; os quartéis, que fixavam o exército, evitando deserções e conflitos com as populações e autoridades civis; os hospitais, onde todos estes mecanismos tiveram início por necessidade de controlo e vigilância médica das doenças e perigos de contágio. Além da distribuição dos indivíduos, também era necessário controlar as suas atividades e os dispositivos para o fazer caracterizavam-se pela minúcia e pelo detalhe. Empregavam-se tempos precisos, gestos detalhados, com uma vigilância constante e hierarquizada e com a aplicação de sanções corretivas. Foucault reconhece as relações de poder como a fundação da ordem social,

sendo fortemente criticado por Habermas (1990) que considera o consenso uma alternativa melhor, um consenso sem exclusão na procura de uma sociedade sem conflitos.

Foucault vê na educação moderna atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente, sendo a escola uma das instituições que dá a possibilidade de modificar o corpo e a mente através da manipulação do espaço, do tempo e da informação, tendo como elemento unificador a hierarquia. Por essa razão, é importante perceber como funciona o poder. Na escola o poder exerce-se sobre os alunos através da criação de regulamentos e de mecanismos de observação do seu cumprimento e o autor tenta perceber a forma como os alunos são identificados, categorizados, interpretados. O corpo do aluno é disciplinado, aplicando-se à escola alguns elementos da prisão, como por exemplo, horários, comportamentos esperados, recolha de estatísticas, entre outros, que se tornam fundamentais para a implementação da disciplina, ou seja, para disciplinar o corpo, a organização do espaço e o controlo do tempo tornam-se essenciais. O espaço fechado, o convento, o internato, a caserna, é a melhor forma de manter a ordem e a disciplina, maximizando vantagens e minimizando desvantagens, evitando, nomeadamente, interrupções e agitações. Para além do espaço fechado, verifica-se ainda a necessidade de solidão através, por exemplo, dos dormitórios, que, apesar de terem muitos indivíduos no mesmo espaço, eles podem estar isolados na medida em que as camas são separadas por cortinas, podendo assim levantar-se e deitar-se sem se verem uns aos outros. Os espaços assumem, também, funções específicas sendo usados para diferentes fins. Segundo o autor, esta atribuição de funções tem como objetivos vigiar, evitar comunicações perigosas e criar espaços úteis.

Mas o espaço fechado não é nem constante, nem indispensável, nem suficiente para a disciplinação. O lugar de cada indivíduo também é essencial neste trabalho, cada indivíduo tem um lugar específico e os grupos são de evitar. Na disciplina, cada indivíduo define-se pelo lugar que ocupa numa fila, “(...) le *rang*: la place qu’on occupe dans un classement (...)” (p. 171). A disciplina individualiza os corpos através de uma localização que não os fixa num determinado espaço, mas que os distribui e os faz circular numa rede de relações. A posição só tem sentido dentro de uma rede de relações que se estabelecem entre si. Essa posição pode ser alterada de acordo com a alteração do tipo de relação que se estabelece. Cada indivíduo tem uma função específica de acordo com a posição que ocupa nessa relação: “(...) les élèves se voyaient assigner une place qui correspondait à

la fonction de chacun (...)” (p. 171). Foucault aponta o modelo romano de combate através de “rang, hiérarchie, surveillance pyramidale” como o modelo da época das Luzes com uma dupla função: na sua faceta republicana constitui a própria instituição da liberdade, na sua faceta militar é o esquema ideal da disciplina.

No séc. XVIII, a fila e uma posição específica nessa fila domina a distribuição dos indivíduos na escola: nas turmas, nas aulas, nos corredores. Há uma posição específica numa fila atribuída a cada aluno de acordo com uma tarefa ou com uma prova, essa posição mantém-se semana após semana, mês após mês, ano após ano. Há uma sucessão em tudo, nas turmas por idades, nas matérias ensinadas, nas questões tratadas de acordo com uma ordem crescente. O controlo do espaço de cada indivíduo tem como objetivo controlar as presenças e as ausências dos indivíduos, de os vigiar: “(...) de pouvoir à chaque instant surveiller la conduite de chacun, l’apprécier, la sanctionner, mesurer les qualités ou les mérites.” (p. 168).

Desta forma, a organização do espaço em série substitui o sistema tradicional em que enquanto um aluno trabalha com o mestre, os outros esperam confusos, sem fazer nada, sem vigilância. A atribuição de um lugar a cada aluno permite o controlo de cada um e o trabalho de todos em simultâneo, o que origina uma economia do tempo de aprendizagem e torna o espaço escolar numa máquina de aprendizagem, de vigilância, de hierarquia, de recompensa. Esta organização da sala de aula é a forma mais racional de “ensinar a todos como se fossem um só”, ou seja, permite a eficácia da massificação escolar e garante o controlo e a disciplina entre os alunos. Esta utilidade máxima do tempo remete-nos para Weber (1983) que também a refere e considera que a perda de tempo é o principal de todos os pecados, encontrando-se a salvação através da ordem, da disciplina, de uma vida metódica e eticamente racional. Podemos, assim, encontrar uma semelhança entre a disciplina do modo de vida protestante que valoriza o trabalho e a disciplina de Foucault, apesar deste não a explicar através da religião.

Para organizar o espaço, Foucault refere a proposta de J.-B de La Salle em dividir a sala de aula em três partes, de modo a distinguir os alunos de acordo com aspetos tais como o seu nível de aprendizagem, o seu carácter, o seu empenho, entre outros, ficando cada aluno sempre no mesmo sítio. Os alunos só poderiam mudar de lugar mediante ordem dos inspetores das escolas. Os espaços assim organizados são:

(...) espaces complexes: à la fois architecturaux, fonctionnels et hiérarchiques. Ce sont des espaces qui assurent la fixation et permettent la circulation ; ils découpent des segments individuels et établissent des liaisons opératoires ; ils marquent des places et indiquent des valeurs ; ils garantissent l'obéissance des individus, mais aussi une meilleure économie du temps et des gestes. (p. 173)

São os espaços que regem a disposição dos edifícios, das salas, do mobiliário, ao mesmo tempo que transmitem “(...) des caractérisations, des estimations, des hiérarchies” (p. 174). Efetivamente, Foucault afirma que a primeira das grandes operações da disciplina, é a constituição de quadros vivos que transformam “(...) les multitudes confuses, inutiles, dangereuses, en multiplicités ordonnées.” (p. 174) e podemos constatar que no séc. XVIII imperam palavras como classificação, ordenação, observação, vigilância, inspeção, repartição, divisão, separação, regularização, distribuição, categorização, caracterização, registo, análise.

Na escola assistimos também à criação de técnicas relativas à identificação, à descrição e à evolução dos alunos. Cria-se uma ficha com a matrícula do aluno, que indicará a sua entrada na escola e o seu desempenho escolar. Uma série de detalhes que localiza o indivíduo e toda a sua trajetória no espaço escolar, constituindo-se assim uma forma de vigilância indireta.

Para além da organização do espaço, o controlo do tempo é outro aspeto fundamental da disciplina e da docilidade dos corpos, considerando-se importante em simultâneo “assurer la qualité du temps employé” (p. 177). A disciplina corporal vem criar uma nova economia do tempo e este começa a impor-se “peu à peu à la pratique pédagogique” (p. 186). O horário, ou seja, o emprego do tempo é crucial para a disciplina. O modelo sugerido pelas comunidades monásticas regulando os ciclos de repetição, restringindo a ocupações específicas e estabelecendo escansões, rapidamente foi implementado nas escolas e outros locais. A disciplina precisa do tempo regulado, do ritmo. Na escola ao som de um toque (do sino, por exemplo) executam-se tarefas. No início do séc. XIX propõe-se mesmo um horário para a escola, um horário detalhado para regular várias atividades, desde a entrada do monitor na sala de aula até à entrada dos alunos e de todas as atividades que decorrem na sala de aula. A imposição e a sujeição a horários tornam a escola num meio de intensificar a utilização do tempo:

(...) chaque instant qui s'écoulait était peuplé d'activités multiples, mais ordonnées (...) le rythme imposé par des signaux, des sifflets, des commandements imposait à tous les normes temporelles qui devaient à la fois accélérer le processus d'apprentissage et enseigner la rapidité comme une vertu; «l'unique but de ces commandements est... d'habituer les enfants à exécuter vite et bien les mêmes opérations, de diminuer autant que possible par la célérité la perte du temps qu'entraîne le passage d'une opération à l'autre. (p. 181)

Também se pretende assegurar a qualidade do tempo (p. 177) com o objetivo de o tornar o mais útil possível anulando toda e qualquer distração. Os alunos não podem distrair os colegas de modo algum, nem sequer com gestos, nem comer, nem dormir, nem contar histórias durante o tempo de trabalho. O mesmo se aplica ao tempo da refeição. O empenho e a pontualidade são “(...) les vertus fondamentales du temps disciplinaire.” (p. 177). Impõe-se ainda um ritmo coletivo e obrigatório, através da decomposição dos gestos e dos movimentos detalhando-se minuciosamente a posição do corpo, a duração do movimento, a sua direção, etc. Não se ensinam apenas uma série de gestos, mas sim a melhor forma de tornar o corpo eficaz e rápido impondo a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo. Um bom emprego do corpo permite um bom emprego do tempo. Nada deve ser inútil. Até a melhor posição do corpo para escrever é minuciosamente descrita. O mestre deve ensinar aos alunos a postura correta para escreverem. A disciplina define todas as relações que o corpo deve ter com o objeto que manipula e traz uma economia positiva ao identificar o uso do tempo e usar todos os instantes como se o tempo fosse inesgotável, devendo estar todo preenchido. Tanto Foucault como Weber se preocupam com o processo da modernidade e tratam dos indivíduos que são disciplinados, o primeiro através da docilização dos corpos, o segundo através do protestantismo ascético, favorecendo as duas perspectivas o aparecimento do capitalismo e a organização racional do trabalho. Ambos falam de vigilância como fundamental para as instituições funcionarem, o primeiro através do panóptico e o segundo através de Deus. Ambos referem a punição, Foucault através do castigo e do prémio, Weber através da salvação ou não da alma.

Estes métodos disciplinares que se concentram no detalhe encontram-se em várias organizações, entre as quais a escola e a organização militar: “La minutie des règlements, le regard vétilleux des inspections, la mise sous contrôle des moindres parcelles de la vie

et du corps (...), dans le cadre de l'école, de la caserne, de l'hôpital ou de l'atelier (...)" (p. 165), mas Foucault aponta o Exército como organização que melhor utiliza o espaço e o tempo para "docilizar" os corpos.

É dos pequenos detalhes que Foucault afirma que nasce o homem do humanismo moderno. Portanto, a escola moderna produziu um novo tipo de sociedade através de relações de poder disciplinar que se estabelecem entre os indivíduos, um poder que pretende corrigir irregularidades repondo o indivíduo no caminho correto, definido pelo poder, em função dos seus interesses, o controlo é físico, mas com intuito moral. Com efeito, Candeias (2009) assinala que a escola neste período surge como "um dos instrumentos de socialização" promovendo a interiorização da ordem e da disciplina para que a liberdade seja possível.

Se por um lado Foucault tenta mostrar que existem relações de poder em toda a estrutura social e que os indivíduos são o resultado dessas relações, Goffman é um autor que não podemos deixar de considerar pelo facto de se interessar por um determinado tipo de instituição: o asilo, a escola, a prisão. Foucault distancia-se deste autor ao afirmar o seguinte:

On a dit que j'essayais de faire la même chose qu'Erving Goffman dans son ouvrage sur les asiles, la même chose, mais en moins bien. Je ne suis pas un chercheur en sciences sociales. Je ne cherche pas à faire la même chose que Goffman. Lui s'intéresse surtout au fonctionnement d'un certain type d'institution : l'institution totale, l'asile, l'école, la prison. Pour ma part, j'essaie de montrer et d'analyser le rapport qui existe entre un ensemble de techniques de pouvoir et des formes : des formes politiques comme l'Etat et des formes sociales. Le problème auquel s'attache Goffman est celui de l'institution elle-même. Le mien est la rationalisation de la gestion de l'individu. Mon travail n'a pas pour but une histoire des institutions ou des idées, mais l'histoire de la rationalité telle qu'elle opère dans les institutions et dans la conduite des gens (p. 804).

Com efeito, a maior contribuição da pesquisa de Goffman reside no facto de poder ser usada para olhar de outra forma para este tipo de instituições fechadas e para os seus atores. Por esta razão, recuperamos aqui alguns aspetos dessa pesquisa, ainda que pensemos que a sua análise nos transmita uma perspetiva com uma conotação

especialmente negativa, na medida em que apresenta a instituição com um efeito repressivo e mutilador.

A partir da pesquisa que fez num hospital psiquiátrico em Washington, D.C., Goffman (1961) introduziu o termo “instituição total” para definir “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (p. 11), considerando que umas instituições são mais fechadas do que outras e o seu caráter total é simbolizado por barreiras à relação social entre o mundo interno e o externo. Estas barreiras concretizam-se não só nas proibições de saída, mas também em barreiras físicas e arquitetónicas tais como “(...) portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos.” (p. 16). Claro que por mais fechadas que as instituições sejam, nunca são completamente fechadas uma vez que há sempre um contacto com o exterior pelo menos a nível do pessoal, de visitantes, de inspetores, entre outros.

Para discutir as características gerais das instituições totais, tendo-as considerado apenas através da perspectiva dos “internados” e da “equipe dirigente”, Goffman divide-as em cinco categorias diferentes:

1) as que cuidam de pessoas incapazes de cuidar de si próprias e são inofensivas, como por exemplo, os orfanatos;

2) as que cuidam de pessoas incapazes de cuidar de si próprias, mas que são uma ameaça à comunidade, como por exemplo, os sanatórios;

3) as que protegem a comunidade contra perigos intencionais, como por exemplo, as prisões;

4) as que têm intenção de realizar alguma tarefa de trabalho, como por exemplo, as escolas internas;

5) as que servem de refúgio do mundo, como por exemplo, os conventos.

Contudo, o autor ressalva que nenhuma dessas características parece ser compartilhada por todas as instituições ou exclusiva dessas instituições.

Segundo Goffman (1961) nas sociedades modernas, “(...) o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral.” (p. 17). Esta separação não existe

nas instituições totais, pois todas as atividades têm lugar no mesmo espaço sob uma só autoridade, na companhia de um grupo de pessoas que são tratadas da mesma forma, com horários rigorosamente pré-estabelecidos e contínuas, para cumprir os objetivos da instituição. Se olharmos para as escolas internas, que nos interessa analisar no nosso caso, podemos reconhecer algumas das características que o autor refere. Os indivíduos movimentam-se em conjunto, supervisionados por um pessoal que garante que todos fazem o que é suposto fazerem, ou seja, que seguem as indicações dadas e as regras da instituição. A divisão entre os que vigiam e os que são vigiados é saliente e o autor explica que se criam relações de superioridade e de inferioridade de uns para com os outros e se concebem mutuamente através de estereótipos em que quem vigia vê os vigiados como “(...) amargos, reservados e não merecedores de confiança (...)” (p. 19) e os vigiados vêem quem vigia como “(...) condescendentes, arbitrários e mesquinhos.” (p. 19). A comunicação entre os dois grupos tem restrições que funcionam como uma forma de aumentar a distância entre os que vigiam e os vigiados e o controlo dos primeiros sobre os últimos, contribuindo para a conservação dos estereótipos limitados e hostis.

Quanto ao trabalho, Goffman (1961) refere que este é uma das consequências da divisão entre a equipa que dirige e os internados, pelo facto de não ter um significado igual ao do mundo exterior, uma vez que os dias estão todos determinados e as necessidades essenciais planeadas. Por vezes, por ser exigido pouco trabalho ou este poder ser feito num ritmo lento e não haver pagamento em dinheiro, os indivíduos sentem-se aborrecidos e a motivação para continuarem a trabalhar está ligada a um sistema de pagamento secundário, em forma de recompensa ou castigo. O trabalho contribui para o funcionamento da instituição, mas não é essencial. Assim, existe uma incompatibilidade das instituições totais com o sistema de trabalho da sociedade. Outra incompatibilidade é a família. Goffman contrasta a vida familiar com a vida em grupo que são diferentes, sendo as famílias mantidas fora destas instituições.

Segundo o autor, para entendermos as instituições totais temos de analisar a dinâmica do internato, a especificidade da equipa dirigente e as cerimónias institucionais. Começando pela dinâmica do internato, Goffman explica que os novatos ao chegarem às instituições de imediato ficam isolados do mundo exterior proibindo-se as saídas e as visitas exteriores de modo a assegurar uma rutura com os seus papéis anteriores. Dá como exemplo a vida de cadete numa academia militar em que o cadete não pode sair da base ou relacionar-se com não-cadetes, tem de usar um uniforme logo desde o primeiro dia e

não pode discutir sobre questões de dinheiro ou de antecedentes de família. Estas regras conduzem à unificação do grupo de caloiros e à aceitação do desempenho de um novo papel. Geralmente, o processo de admissão comporta regras que permite aos novatos serem “codificados” e “enquadrados” ignorando a sua anterior auto-identificação e marcando uma “despedida e um começo”. Entre essas regras podemos encontrar as seguintes:

(...) obter uma história de vida, tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto a regras, designar um local para o internado. (p. 25-26)

Ainda relativamente aos novatos, o autor salienta que a perda mais significativa que talvez sofram seja o próprio nome, ao tratá-los por números em vez de usarem os seus nomes. Para além disso, começam a sofrer humilhações e degradações que os levam a mudanças radicais e progressivas, que modelam o seu comportamento. Os testes de obediência também contribuem para estas mudanças, pois desafiam-nos e humilham-nos de forma a que se manifestem para a instituição perceber se tem à sua frente um revoltado permanente porque respondeu com arrogância ou se tem um obediente porque respondeu com humildade e submissão. Quem se manifeste de forma insolente é de imediato castigado e o castigo vai aumentando até que o indivíduo peça perdão, se humilhe e tenha uma noção clara da sua posição de inferioridade na instituição.

De acordo com o autor, numa instituição total as mínimas atividades ou detalhes podem estar sujeitos a regulamentos, não tendo os indivíduos autonomia para decidir como fazer, caso contrário sujeitam-se às sanções. Um dos exemplos apresentados é a forma como os militares organizam o seu equipamento. Há regras muito específicas para a forma como se dobra a roupa e como esta deve ser disposta ou arrumada. De facto, o autor refere que uma instituição total é uma espécie de “escola de boas maneiras” devido à “multiplicação de regras ativamente impostas”.

Para terminarmos, podemos afirmar que em Foucault o poder tem como objetivo tornar os corpos dóceis e produtivos, sem uma conotação negativa, enquanto Goffman apresenta o poder como algo negativo ao identificar dois grupos, de um lado o pessoal que trabalha na instituição, e que é visto pelos que lá vivem como indivíduos

condescendentes, mesquinhos e arbitrários, e do outro os que lá vivem são vistos como “amargos, reservados e não merecedores de confiança”. Goffman distancia-se de Foucault na medida em que fala de um poder repressivo. O poder em Foucault tem como objetivo o autodomínio, tornar os corpos dóceis, aumentar a sua aptidão e extrair a sua máxima produção. A sujeição é inversamente proporcional à utilidade, ou seja, quanto mais obediente o corpo for, mais útil será. Trata-se de um poder produtivo e não de um poder repressivo.

I.4. Os valores sociais e a moral social

A questão dos valores e da moral sempre foi e será um ponto de discussão. Nesta investigação assume particular importância tendo em conta que se trata de uma escola em que se promovem determinados valores como orientadores do comportamento humano e que permitem viver em sociedade.

Mas o que são valores?

Vários autores definem o termo valor e Valente (1992) afirma que o “único ponto de acordo é que um valor representa algo importante na existência humana” (p.14). A autora refere-se a valor no sentido de processo de valorização e considera mais importante saber como o indivíduo se relaciona com o seu mundo, acreditando que o indivíduo tem de atingir os seus valores pessoais a partir de um conjunto à sua disposição. O indivíduo deve recriar continuamente os valores na sua própria época e não ficar “agarrado” aos valores antigos.

A autora defende, também, que é essencial conhecer o modo como o indivíduo chega a determinados valores, ou seja, conhecer o processo de valorização. Assim, aponta sete critérios de descrição deste processo: (1) escolha livre – os valores devem ser escolhidos livremente e não por coerção; (2) escolha de entre alternativas – só existe escolha se existirem várias alternativas; (3) escolha – feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa, sendo, por isso, necessário conhecer as consequências de cada uma; (4) elogiados e aplaudidos – o indivíduo tem de gostar das escolhas que faz; (5) afirmação – o indivíduo tem de gostar de afirmar aos outros as suas escolhas, tem de orgulhar-se delas; (6) atuação de acordo com as escolhas – a vida do

indivíduo deve ser afetada, orientada pelos valores, pelas suas escolhas; (7) repetição – os valores repetem-se, influenciando o comportamento do indivíduo em várias ocasiões.

Pela enumeração destes critérios, podemos verificar que os valores estão relacionados com a nossa conduta, com o nosso comportamento. São eles que nos orientam na nossa vida diária e “operam em circunstâncias muito complexas e usualmente envolvem mais do que simplistas extremos do certo e errado, do bom e do mau, do verdadeiro ou do falso” (Valente, 1992, p. 48).

Num artigo mais recente, Helmut Thome (2015) considera que os valores têm um papel crucial na construção da identidade quer pessoal, quer coletiva. São uma fonte de integração social, assim como uma fonte de conflito e divisão.

Thome, tal como Valente, refere várias definições de valores, mas está mais interessado nas distinções analíticas e nos pressupostos fundamentais partilhados entre os sociólogos e outros investigadores das áreas sociais. Assim, o autor classifica em dois grupos a maior parte das definições ou explicações do significado de valores:

- 1- valores como algo atribuído a objetos preferidos;
- 2- crenças ou conceções duradouras que interpretam algo como preferível ou desejável.

O primeiro grupo é representado pela perspectiva de valor de Thomas e Znaniecki inerente a entes e não a pessoas. Para estes autores, os valores sociais são construídos quando indivíduos atribuem significados compartilhados a objetos. Por exemplo, um instrumento, uma moeda, um mito, etc, são valores sociais.

No segundo grupo, Thome apresenta a definição de valor de Kluckhohn considerando-a dominante na área da Sociologia. Kluckhohn definiu valor como uma conceção, explícita ou implícita, própria de um indivíduo ou característica de um grupo, acerca do desejável, que influencia a seleção dos modos, meios e fins de ação disponíveis.

Nestas definições, Thome sublinha que o importante é distinguir “something simply desired” e “something conceived to be desired”, ou seja, um objeto pode ser desejado pelas qualidades que tem, ou que se presume que tem, mas na perspectiva de Kluckhohn para se valorizar um objeto é preciso que este preencha determinados critérios que o transcendam e que o tornem simbólico. A primeira abordagem designa valor ao objeto e a segunda ao indivíduo.

Goergen (2005) realça o conceito de valor como um conceito cheio de ambiguidades e salienta que varia de autor para autor e de época para época. Também Coreth (1988) refere que:

(...) as normas morais concretas são histórica e socialmente muito diferentes e que a educação, o meio social e a situação histórica contribuem, essencialmente, de um modo positivo ou negativo, para a formação de conceitos e de valores éticos do indivíduo e da “consciência”.
(p. 32)

Tanto Goergen como Coreth partilham da opinião de Durkheim no que diz respeito à diversidade das formas de educação, em que cada uma se adapta às necessidades da sociedade em que vigora. Cada sociedade, em cada momento, impõe aos indivíduos um sistema regulador da educação que resulta das experiências e instituições acumuladas da própria sociedade.

Uma outra abordagem de valores, que parte do princípio que cabe à escola transmitir os valores da sociedade, sustentando a vida dos indivíduos em comunidade, surge na década de 80, nos Estados Unidos. Esta abordagem, segundo a formação do carácter, tem como principais defensores Ryan (1992), Wynne (1989) e Lickona (1991), entre outros, que assumem que cabe especialmente à escola e à família ajudar os jovens a desenvolverem um bom carácter, servindo os professores e os pais de modelos. Wynne considera mesmo que a dedicação, o acompanhamento, o rigor, a imparcialidade, a afetividade, a autoridade por parte dos professores servem de modelo para os alunos aprenderem a viver em sociedade, aprenderem a estar na vida e no trabalho. Defende também que a disciplina, o empenho, a cooperação dentro e fora da escola conduzem ao sucesso académico.

Nóvoa (1995) considera os valores como um quadro de referência para as condutas e para os comportamentos grupais numa perspectiva de cultura organizacional, um conceito transportado para a área da educação, que deu origem a várias utilizações, permitindo a referência a uma cultura interna e a uma cultura externa. A primeira como: “(...) conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização (...)” e a segunda como “(...) variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade” (p. 29). Na sua opinião, “A concessão de uma maior importância à escola como organização constituiu,

sem dúvida, uma das evoluções mais significativas dos sistemas educativos dos anos 80” (p. 9).

Partindo de um esquema de Hedley Beare (1989), Nóvoa sistematiza os elementos da cultura organizacional da escola em duas zonas, uma de visibilidade e outra de invisibilidade, inserindo na primeira os valores, as crenças e as ideologias e na segunda, as manifestações verbais e conceptuais, visuais e simbólicas, e as comportamentais. É neste contexto que o autor se refere aos valores como referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são decisivas na mobilização dos diferentes atores e na qualificação das atividades da escola. As ideologias são fundamentais para a compreensão social da realidade. Quanto às manifestações verbais e conceptuais, o autor integra elementos escritos como os objetivos da organização, o organigrama ou o plano de estudos, integra também a linguagem utilizada pelos diferentes atores educativos e as metáforas utilizadas pela direção ou pelos professores para justificarem a sua ação. As histórias e os heróis marcam a vida da escola e são uma referência social. Das manifestações visuais e simbólicas fazem parte todos os elementos que possam ser observados visualmente, como por exemplo, o mobiliário, as cores, a limpeza, assim como o uso obrigatório de uniformes. Ainda nestas manifestações se incluem os logotipos, lemas ou divisas. Nas manifestações comportamentais incluem-se todos os elementos que podem influenciar o comportamento dos atores da organização: todo o funcionamento pedagógico da escola, atividades, normas e procedimentos que as orientam. Também se integram nestas manifestações os rituais e cerimónias que fazem parte da vida organizacional, como é o caso da abertura do ano letivo e festas diversas. Todos estes elementos têm de ser considerados na interação com a comunidade envolvente.

Barroso (2004) aproxima-se desta posição ao distinguir diversas perspetivas de cultura escolar (funcionalista, estruturalista, interacionista) na medida em que refere que cada escola possui uma cultura própria que reflete um conjunto de práticas, valores e crenças, no quadro de um conjunto de constrangimentos externos e perante um jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização.

Segundo Torres (1997), a organização escolar como cultura socialmente construída decorre de processos contínuos de interação social entre os membros da organização que partilham padrões ou redes de significados simbólicos e representações. A investigadora evidencia que, tal como todos os atores escolares, enquanto atores sociais

(professores, alunos, funcionários, encarregados de educação), interferem, influenciam e condicionam a estruturação das dimensões organizacionais e de sociabilidade da escola. Também estas interferem e condicionam os comportamentos, valores, crenças, opiniões e representações dos atores no seu processo de socialização. Ainda a propósito da cultura das escolas, Torres (2013) escreve que esta é estudada com o objetivo de se alcançarem melhores resultados e com o objetivo de se entenderem os “(...) processos de construção do simbólico e para a identificação dos fatores intervenientes no desenvolvimento da cultura das organizações (...)” (p. 55).

Na literatura sobre a cultura das escolas, assume especial importância o conceito de clima de escola. Para Chiavenato (1993), o clima surge como um fenómeno organizacional de reinterpretação das normas e dos valores da estrutura formal pela estrutura informal, refletindo características diversas da organização, tais como a sua história, o tipo de pessoas, os traços físicos, o tipo de trabalho desenvolvido, os padrões de comunicação e a forma como é exercida a autoridade, “(...) um completo envolvimento de componentes relacionados com aspectos formais e informais da organização, dos sistemas de controle, dos procedimentos de trabalho, das regras e normas e das relações interpessoais existentes na organização” (p. 610).

Derout (1987) afirma que o clima de escola corresponde a uma realidade intuitiva, imediatamente perceptível por todos os que entram numa escola. Para este autor, esta realidade intuitiva é ainda mais perceptível por aqueles que têm a oportunidade de comparar escolas entre si. É ainda de opinião que o clima de escola envolve vários aspetos: “L’ensemble des relations sociales, le comportement des élèves, les murs mêmes semblent impregner d’une identité indéfinissable que l’on peut, si l’on veut, appeler le climat de l’établissement” (p. 92).

M. Holmes (1985) refere-se ao clima de escola como o seu clima social, com duas vertentes interligadas: 1) clima organizacional – respeitante a valores, normas, padrões de interação dos membros de uma escola relacionáveis com a intervenção administrativa; 2) clima académico – respeitante a atitudes, valores educativos próprios dos professores e dos alunos de uma escola. O autor acrescenta que aqueles que visitam as escolas dizem muitas vezes que, assim que lá entram, se apercebem das diferenças dos seus climas, quer pela decoração, prémios académicos, fotografias, lixo, graffiti, listas de regras, riso e barulho, quer por outros indícios menos óbvios, tais como o movimento dos alunos que

pode ser mais ou menos restrito; os professores podem misturar-se, ignorar ou dar ordens aos alunos; o diretor pode ser visível ou manter-se afastado.

Tendo em conta as várias definições de clima de escola, podemos concluir que o “clima” se centra fundamentalmente nas perceções dos atores em relação à organização em que se encontram inseridos.

Esta análise da escola enquanto cultura remete-nos para Durkheim e para o seu conceito de escola transmissora de cultura. De facto, a instituição escolar é uma das formas encontradas pela sociedade para a transmissão da sua cultura. A educação surge, assim, como um dos principais veículos de desenvolvimento do indivíduo e os sistemas educativos revelam os valores que a sociedade pretende transmitir, os que considera importantes e os que devem orientar as ações individuais e coletivas dos seus membros. É nesta perspetiva que podemos formular a hipótese de uma relação entre os valores e o desempenho escolar no Instituto de Odivelas, já evidenciada na nossa investigação de mestrado¹ em que afirmamos “Estes valores [valores em que as alunas vivem, valores ético-sociais, valores relativos à prática pedagógica e valores relativos à consciência moral] estão presentes em toda a vida da escola, orientando a vida diária de todos, dirigindo a vida e o comportamento dos indivíduos de modo a realizá-los” (p. 107).

I.4.1. A perspetiva de Émile Durkheim

Tendo em conta que Durkheim é considerado um dos “(...) philosophical giants in the field of moral education” (Dill, 2007) apresentaremos aqui a sua preocupação com a nova ordem social e consequentemente com os novos valores em torno dos quais as comunidades passam a organizar-se na época moderna.

Durkheim refere duas formas de organização social, a tradicional e a moderna, caracterizando-as através dos laços que unem os indivíduos à sociedade, a primeira através da solidariedade mecânica e a segunda através da solidariedade orgânica. Enquanto nas sociedades pré-modernas a coesão social era mantida pela partilha dos mesmos valores culturais, desempenhando a família um papel importante na sua

¹Dissertação de Mestrado: *Clima de escola: O Instituto de Odivelas*, 1999. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

transmissão, nas sociedades modernas a coesão social surgia da dependência dos indivíduos uns dos outros.

Estes laços sociais, nas sociedades modernas, só se tornariam densos a partir da ação de novas instituições de socialização. O autor via a educação como uma forma de assegurar a coesão da sociedade ameaçada pelo individualismo, pela afirmação do indivíduo e do seu deslaçamento da sociedade. Neste sentido, a educação desempenha uma importante tarefa na construção do ser social, fazendo com que os indivíduos assimilem normas e princípios, morais, religiosos, éticos ou de comportamento, que limitam a conduta dos indivíduos num grupo.

Na sua obra *L'éducation morale*, o educador surge como o responsável por inculcar a moral da sociedade, no corpo e na mente das crianças. Os professores e a escola têm um papel fundamental, enquanto autoridade moral. De facto, para Durkheim, a educação doméstica não é suficiente, pois a sua eficácia “en est très restreinte” (p. 104). É na escola que os alunos devem ser educados para a disciplina, para obedecerem e observarem as normas e para as reconhecerem, ou seja, para as aceitarem porque representam a melhor forma de convivência, reduzindo-se, nesta perspectiva, a educação moral à socialização. Aliás, Durkheim afirma que a moral é obra da sociedade, pois “(...) elle varie comme les sociétés. Celle des cités grecques et romaines n'était pas la nôtre, de même que celle des tribus primitives n'était pas celle de la cité” (p. 64).

Durkheim refere três elementos da moralidade a serem incorporados no desenvolvimento da criança para que se tornem indivíduos integrados: o espírito de disciplina, o vínculo social e a autonomia da vontade.

O primeiro elemento, o espírito da disciplina, apresenta dois aspetos principais a que o educador deve atender na criança: a regularidade (aquisição de hábitos sociais) e a autoridade. Para criar “uma certa regularidade na conduta dos indivíduos e assegurar fins determinados”, o educador deve impor limites, barreiras contra as paixões, livrando a criança (e a sociedade) do comando irregular e desenfreado dos instintos do ser individual. Com a disciplina aprendemos a “(...) contenir nos passions, nos désirs, nos habitudes, et de leur faire la loi (...)” (p. 37), tornando possível a formação da nossa personalidade e a construção da felicidade. Quanto ao gosto de ter autoridade, o autor defende que, enquanto a sociedade não se interioriza na criança, o professor deve ser a primeira autoridade a ser obedecida.

A vinculação aos grupos sociais surge como o segundo elemento da moralidade e também necessita do papel ativo do educador. As crianças devem interessar-se pelos fins coletivos, como a família, a pátria e a humanidade, que representam as diferentes fases da evolução social e moral dos indivíduos. Os professores e a escola são determinantes na criação do sentimento de vinculação e de pertença dos indivíduos a uma comunidade.

O educador criará na criança o “gosto” pelos ideais coletivos elaborados pela sociedade. Isto significa que não basta a repressão dos desejos naturais, mas a transformação deles em amor aos ideais impessoais elaborados pela sociedade, grupo moral por excelência.

O terceiro elemento da moralidade, a autonomia da vontade, vista como a “inteligência da moral”, o que significa a obediência à moral da sociedade de modo esclarecido e voluntário, algo que preservaria a individualidade da humilhação e da escravidão. A autonomia da vontade, como elemento básico da moral, é um elemento moral inédito, criado pelas sociedades modernas, permitindo a substituição da obediência à moral inscrita na religião por uma obediência através do esclarecimento e este esclarecimento é outra das funções do educador. Este deve transmitir às crianças as razões das regras morais, o que não significa que as crianças tenham o direito de questionar estes valores, muito menos que elas próprias possam criar novas regras, mas apenas que têm o direito de saber a razão de ser destas regras, o que as fará submeterem-se esclarecidamente, sem contestarem a sua autoridade.

Pode parecer que Durkheim compromete o ideal moderno da liberdade ao dar tanta importância à disciplina, mas para ele, a liberdade de cada indivíduo tem de ser limitada porque o homem vive numa sociedade e aí não pode vigorar a lei do mais forte. A regra moral é um instrumento de liberdade, que existe quando o indivíduo decide agir ou não agir.

Na escola, o papel da disciplina é essencial para permitir aos alunos perceber a autoridade moral que há em cada regra, originando a obediência moral. Durkheim refere que “la classe est une petite société” (p. 105) e, por isso, considera que a criança deve aprender a respeitar as regras, deve aprender o seu dever apenas porque é o seu dever, assim como o indivíduo na sociedade deve respeitar as regras. Durkheim enumera as obrigações dos alunos na escola e compara-as às dos indivíduos na sociedade: “ (...) les

devoirs de l'élève, au même titre que les obligations civiques ou professionnels, que l'Etat ou la corporation impose à l'adulte, sont les devoirs de ce dernier" (p. 105).

O autor afirma que apesar das regras serem indispensáveis, também é mau a existência de regras para tudo. Tanto para os adultos na sociedade como para as crianças na escola, demasiadas regras podem exercer uma má influência nos indivíduos. Algumas regras não devem ser predeterminadas com um excesso de precisão, caso contrário, podem ser vistas como absurdas e destinadas apenas a aborrecer os indivíduos, o que comprometeria a autoridade das regras. Por exemplo, na escola "Il ne faut pas que l'attitude des enfants, la manière dont ils doivent se tenir, dont ils doivent marcher, réciter leurs leçons, rédiger leurs devoirs, tenir leurs cahiers, etc. soient prédéterminées avec un excès de précision" (p. 108).

Não há regras sem sanções e o professor deve mostrar aos alunos que as regras também se aplicam a ele, que as regras são para todos e que ele não as pode modificar. Só assim poderá suscitar nas crianças a consciência pública e o respeito pela legalidade. A transgressão à regra deve ser punida, mas o castigo não tem como objetivo provocar dor, deve antes ser visto como uma consequência da má ação:

"Il ne s'agit pas de le faire souffrir, comme si la souffrance avait je ne sais quelle vertu mystique, ou comme si l'essentiel était d'intimider et de terroriser. Mais il s'agit avant tout de réaffirmer le devoir au moment où il est violé, afin d'en raffermir le sentiment et chez le coupable et chez ceux qui ont été témoins de la faute et qu'elle tend à démoraliser. Tout ce qui, dans la peine, ne sert pas à ce but, toutes les rigueurs qui ne contribuent pas à produire cet effet sont mauvaises et doivent être proscrites" (p. 127).

I.5. O sucesso e a escola

A maior parte das vezes em que falamos de sucesso e de escola, associamos o sucesso aos resultados escolares obtidos pelos alunos nas disciplinas que estão sujeitas a avaliação e a classificação, medindo-se estes resultados através de indicadores, tais como as taxas de retenção, de abandono e de absentismo e/ou os resultados obtidos nas provas de avaliação nacional, entre outros.

Afastando-se desta perspetiva de sucesso visto apenas como sucesso na aquisição de conhecimentos, Formosinho (1988) refere-se ao sucesso numa perspetiva de educação mais abrangente incluindo três aspetos: a “instrução”, a “socialização” e a “estimulação” (p. 107). Por isso, defende que o sucesso tem a ver não apenas com a vertente académica dos alunos, mas também com a vertente pessoal.

Nesta parte da revisão de literatura, pretendemos focalizar a nossa atenção no conceito de sucesso, refletindo sobre a sua noção referenciada como escolar e/ou educativo, e enumeraremos as características apontadas como fatores potenciadores do sucesso dos alunos, apoiando-nos nos contributos de vários autores. No entanto, antes de nos debruçarmos sobre o sucesso escolar, sentimos necessidade de compreender as várias teorias que têm tentado explicar o insucesso dos alunos, uma vez que a nível académico estes dois conceitos surgem quase indissociáveis na medida em que quando se fala de um, fala-se do outro.

De facto, registámos uma literatura mais abundante na procura das causas do insucesso dos alunos do que na determinação dos fatores que promovem o seu sucesso. Abrantes e Veloso (2013) estranham mesmo “(...) a escassez de estudos científicos atuais sobre o sucesso escolar em Portugal (...)”, tendo em conta os “(...) altos níveis de retenção e dos fracos desempenhos dos alunos portugueses em provas nacionais e internacionais, em comparação com as dos restantes países europeus (...)” (p. 1).

1.5.1. O conceito de sucesso e os fatores que o influenciam

Nos últimos anos o estudo dos fatores que influenciam o sucesso dos alunos tem vindo a aumentar e a preocupação com o sucesso na escola é tão atual em Portugal que podemos observar uma multiplicação de estratégias a diferentes níveis para promoção deste sucesso: a implementação do Programa dos Territórios Educativos Prioritários (TEIP) em 1996, inspirado na medida francesa das “zones d’actions prioritaires” (ZEP), com o objetivo de promover o sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios com população carenciada; a criação do Projeto Fénix em 2008 na tentativa de garantir condições de igualdade de oportunidades de sucesso na escola e minimizar o impacto negativo da existência de diferentes ritmos de aprendizagem, projeto que mais tarde foi alargado a outras escolas

apoiado pelo Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), lançado em 2009, para a melhoria dos resultados escolares; a metodologia Turma Mais, também apoiada pelo PMSE e que pretende recuperar todos os alunos com dificuldades de aprendizagem através de apoio temporário, prestado de forma personalizada numa nova turma até poderem regressar à turma de origem.

Para além destas medidas, entre outras, é de notar o apoio do Ministério da Educação e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia a vários estudos na temática do sucesso escolar em 2008, cujos principais resultados foram apresentados em 2011² e publicados em livro em 2013. Destes estudos, destacamos aqui o de Manuela Ferreira, Ana Paula Cardoso e José Luís Abrantes e que se intitula “Fatores preditores do sucesso escolar no ensino secundário”, pelo facto de identificar alguns fatores promotores do sucesso escolar pouco debatidos. Entre estes estão o sentimento de pertença à escola, a motivação intrínseca para o curso, a autoestima e a interação dos discentes e com os docentes.

Em 2016, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, o governo português aprovou o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar “(...) com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar (...) e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública.” Neste documento refere-se a necessidade de adoção de uma nova estratégia “(...) assente em soluções locais pensadas pelas escolas, em articulação com vários agentes educativos, designadamente, as autarquias locais, as instituições da comunidade e as entidades formadoras.” É neste âmbito que, a título de exemplo, referimos o projeto coordenado pelo Município de Cascais e por investigadoras do CICS.NOVA intitulado “Construir o sucesso em cada escola: Em Cascais ninguém fica para trás”. Financiado pelos fundos Lisboa 2020, Portugal 2020, União Europeia – Fundo Social Europeu, é um projeto local, que decorreu entre 2017 e 2019, e que resultou do diagnóstico realizado no âmbito da elaboração do Plano Estratégico Educativo Concelhio, que revelou significativos desfasamentos de resultados escolares, tanto nas escolas públicas como nas privadas. Destas referências, realçamos a preocupação com os resultados escolares, o reforço do papel da escola e a mobilização dos diferentes atores sociais, para além de um dos princípios aprovados para o Programa que reconhece a necessidade de “(...) produção de conhecimento científico

² Conferência internacional intitulada “Sucesso Escolar – da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar” que teve lugar em Outubro de 2011 no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-UL).

sobre o sucesso escolar, suas condicionantes, fatores preditores, estratégias de prevenção, estratégias de remediação de insucesso, práticas letivas, monitorização de estratégias e medidas de avaliação do sucesso em educação.” Analisando o texto desta Resolução, parece-nos que, neste discurso, continua a predominar a perspectiva de “insucesso”, uma vez que se privilegia a tentativa de encontrar os fatores que condicionam o sucesso e a sua prevenção e remediação e não os fatores que potenciam o sucesso.

Na realidade, ao longo dos tempos, são inúmeras as medidas para combater o insucesso escolar, mas as taxas de retenção e abandono precoce, apesar de terem vindo a diminuir, continuam a registar níveis mais altos³ em Portugal do que em outros países da União Europeia e é curioso o seguinte comentário de Azevedo (2011): “(...) as sociedades de hoje [preocupam-se muito] com o sucesso escolar dos alunos e [ocupam-se pouco] com o sucesso escolar dos alunos (...)” (p. 81), referindo-se à sociedade mediada e dominada pelos meios de comunicação onde se apresentam muitas estatísticas, evidenciando sucessos e dificuldades, mas pouco ou nada faz para ultrapassar essas dificuldades. Na realidade, parece-nos, mesmo, haver um consenso em considerar que é a partir do momento em que a escola se massifica que surge o insucesso e consequentemente, a preocupação em tentar perceber as razões que a ele conduzem.

Segundo Benavente (1988, 1990), a análise das abordagens do insucesso escolar na realidade educativa portuguesa tem a ver com a história da instituição escolar e tem um carácter massivo, constante, precoce, seletivo e cumulativo (Benavente e Correia, 1981), ou seja, o insucesso atinge um grande número de alunos, manifesta-se em todos os anos de escolaridade, mas com maior incidência nos primeiros anos, afetando mais as crianças do meio socioeconómico desfavorecido e, finalmente, quem reprova tem maior probabilidade de voltar a reprovar.

Ao longo dos anos, várias teorias tentam explicar este insucesso, privilegiando os fatores sociais como explicação para o fenómeno e imputando as suas causas a diferentes fatores consoante a abordagem teórica, desde o indivíduo à sociedade ou à escola. Num estudo sobre publicações relativas ao insucesso escolar no contexto português, Benavente (1990) destaca três teorias explicativas que marcaram três épocas distintas: a teoria dos “dotes” individuais, a teoria do “handicap” sociocultural e a teoria socio-institucional.

³ O Estado da Educação 2015, do Conselho Nacional de Educação

A autora explica que a chamada teoria dos “dotes” individuais, predominante desde o final da segunda guerra mundial até final dos anos 60, atribui o insucesso/sucesso às menores ou maiores capacidades dos alunos. De acordo com esta teoria, as capacidades dos indivíduos são inatas e hereditárias. São os próprios alunos que, pelo facto de não possuírem determinadas capacidades, influenciam negativamente os seus resultados escolares. Nesta altura a justificação do insucesso pela diferença genética conduz à necessidade de medição das capacidades cognitivas dos indivíduos e, por essa razão, os chamados testes de inteligência ganham força (Benavente e Correia, 1981). A escola surge aqui apenas como um espaço que permite revelar as capacidades dos alunos.

Entre o final dos anos 60 e o início dos anos 70, está presente a teoria do *handicap* sociocultural, que, com base em estudos sociológicos, explica o insucesso/sucesso pela pertença social, pelo menor ou maior capital cultural à entrada na escola. Esta teoria deriva da obra de Bourdieu e Passeron intitulada *Les Héritiers: Les étudiants et la culture* e publicada em 1964, conduzindo a um novo olhar sobre o insucesso escolar. Nesta obra reflete-se sobre a importância do “capital cultural” e sobre a sua influência na aquisição e produção de conhecimentos, ou seja, quem não tem “capital cultural” não tem sucesso. As capacidades dos alunos poderão ser iguais, mas o seu desenvolvimento não o é. É deste ponto de vista que se considera que o meio socioeconómico define o sucesso dos alunos, surgindo a escola aqui como “reprodutora” (Bourdieu e Passeron, 1974) de desigualdades, uma vez que transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares que, por sua vez, justificam as desigualdades sociais. Desta perspectiva, a escola não permite o sucesso dos grupos sociais mais desfavorecidos, constituindo a origem social o fator mais influente da vida escolar, o que conduz à promoção de atividades compensatórias para os alunos social e economicamente mais desfavorecidos.

Na origem desta abordagem está o estudo *Equality of Educational Opportunity* (Coleman et al., 1966) sobre a igualdade de oportunidades na educação, aplicado em larga escala nos Estados Unidos e que resultou na publicação de um relatório que ficou conhecido pelo Relatório Coleman. Com este estudo, o governo pretendia avaliar o grau de concretização da igualdade de oportunidades na educação, analisando a relação entre as características da escola e o desempenho dos diferentes grupos de alunos. Ainda que se reconhecesse que as diferenças de desempenho pudessem ter origem em vários fatores, salientamos algumas das características analisadas. Por exemplo, o número de livros existentes nas bibliotecas das escolas, a data de construção dos edifícios, a formação e os

salários dos professores, além das percepções da escola produzidas quer pelos alunos, quer pelos professores:

There are many factors that may be associated with the difference. This analysis concentrates on one cluster of those factors. It attempts to describe what relationship the school's characteristics themselves (libraries, for example, and teachers, and laboratories, and so on) seem to have to the achievement of the majority and minority groups (separately for each group on a nationwide basis and also for Negro and white pupils in the North and South). (p. 21)

Este relatório revelou que as diferenças no desempenho dos diferentes grupos de alunos tinham tendência a manter-se e, por vezes, a acentuar-se ao longo da escolaridade. Revelou, também, que existiam maiores diferenças entre os alunos de uma mesma escola do que entre alunos de escolas distintas. Estabeleceu-se uma relação entre a origem social e o desempenho escolar ao concluir-se que as diferenças socioeconómicas eram as responsáveis pelas diferenças entre o desempenho dos alunos e não tanto os recursos disponibilizados pelas escolas:

The first finding is that the schools are remarkably similar in the way they relate to the achievement of their pupils when the socioeconomic background of the students is taken into account. It is known that socioeconomic factors bear a strong relation to academic achievement. When these factors are statistically controlled, however, it appears that differences between schools account for only a small fraction of differences in pupil achievement (...) It appears that variations in the facilities and curriculums of the schools account for relatively little variation in pupil achievement (...) This general result, taken together with the earlier examinations of school differences, has important implications for equality of educational opportunity. (p. 22)

A partir dos resultados deste estudo gerou-se um debate científico sobre a influência da família e a contribuição da escola para as desigualdades sociais.

Finalmente, a partir dos anos 70, a análise do insucesso interessa-se pelos mecanismos dentro da própria escola, atribuindo a sua causa ao funcionamento da escola e às suas práticas. Surge, então, o chamado movimento das escolas eficazes, em crítica

aos estudos realizados por Coleman *et al* (1966) e Jencks *et al* (1972), que consideram que as escolas não têm efeitos nos alunos e não são capazes de combater as desigualdades. Este movimento defende que as escolas fazem a diferença e que as características do funcionamento da escola são determinantes do sucesso dos alunos. Nesta perspectiva desenvolvem-se vários estudos para tentar perceber quais as características das escolas que influenciam os resultados dos alunos e conclui-se que a escola acrescenta valor. Segundo Good e Weinstein (1995) “(...) investigadores das mais diversas origens académicas, basando-se em pressupostos, teorias e metodologias distintas (...)” chegam “(...) surpreendentemente a conclusões semelhantes sobre os factores escolares que interferem no sucesso dos alunos” (p. 80).

Ultimamente notamos uma maior preocupação com a identificação de fatores que promovam o sucesso, na medida em que vários trabalhos nesta área apresentam fatores relacionados com a escola, nomeadamente a sua organização, o currículo e o clima, e com os professores e alunos (Marzano, 2005; Nóbrega, 2010).

Mais recentemente aponta-se o sistema educativo e a assimetria da rede escolar como causa de insucesso, dado que há escolas com muito poucos alunos e outras com excesso de alunos, os recursos físicos e humanos disponíveis também não são iguais sendo, habitualmente, as escolas dos grandes centros urbanos as mais favorecidas.

Na realidade têm sido muitas as discussões neste âmbito e vários trabalhos de investigação têm atribuído o insucesso à escola, sugerindo uma interação entre vários contextos e vários atores ligados à escola, entre eles, a família, os professores, o sistema político.

Em Portugal, a investigação tem explorado algumas vertentes da excelência escolar, tomando o sucesso académico como um indicador de partida. Por exemplo, Lima e Palhares (2011), a partir de um estudo de caso numa escola secundária, evidenciam a ênfase colocada na eficácia organizacional, na preparação dos alunos para o ensino superior, na cultura de exigência e da qualidade, na igualdade de oportunidades de sucesso, entre outras. Neste estudo sobressai, ainda, um forte sentido de pertença dos alunos à instituição e transparece um clima pedagógico pautado por lógicas formais de ensino e aprendizagem.

Também Francisco (2008), em dissertação de mestrado, definiu como objetivo determinar fatores organizacionais e de funcionamento de promoção de sucesso. Nesse

nesse sentido, tentou caracterizar uma escola de sucesso tendo em conta três dimensões: o seu contexto externo e interno, o seu sistema de organização e gestão escolar e a sua cultura de escola. O que nos interessa aqui é referir que o sucesso neste projeto é definido através de indicadores de notas internas e externas dos alunos de décimo segundo ano nos diversos exames nacionais. Aliás, habitualmente o sucesso/insucesso é identificado com os resultados escolares, especialmente os obtidos nas disciplinas sujeitas a avaliação e classificação.

No “Atlas da Educação”, publicado por Justino *et al*, atualizado em 2017, as desigualdades sociais mantêm-se associadas às desigualdades escolares: “Os efeitos e os resultados dos processos educativos são, de uma maneira geral, multifatoriais e a forma como esses factores se combinam não é independente do contexto social que os gera, nem da escala a que são observados” (p. 7). Contudo, as escolas podem fazer a diferença:

A escola pode fazer a diferença, como fica bem patente na identificação, quer dos concelhos, quer das escolas/agrupamentos que, não obstante os contextos socialmente desfavoráveis onde se inserem, obtêm bons resultados escolares. O confronto entre os resultados efetivamente alcançados nos diferentes ciclos de ensino e os estimados pelos modelos estatísticos permite identificar concelhos e escolas ou agrupamentos onde o desempenho escolar é bem superior ao que seria expectável, se aceitássemos uma relação puramente determinista dos resultados com esses fatores. Isto sugere que há escolas que conseguem superar os constrangimentos sociais e acrescentar valor na aprendizagem dos alunos (p. 9).

A partir de uma sondagem elaborada pela empresa Metris e pelo Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova, em que se pretendia identificar as causas que mais têm contribuído para a menor qualidade da educação em Portugal, Justino (2013) afirma que “Não deixa de ser surpreendente a importância conferida pelo senso comum às origens e às desigualdades sociais como fatores condicionantes da qualidade da educação” (p. 8).

Ainda que Justino (2013) reconheça que este discurso não tenha sido contrariado pela investigação, o autor aponta outros fatores que têm vindo “(...) a ganhar relevância, como nos casos do género, da organização familiar e do envolvimento parental, ou da identificação étnica, dos valores sociais e das crenças religiosas” (p. 10). O autor é de opinião que a “(...) relação entre a escolarização dos pais e do desempenho escolar medido

pelos testes PISA [2009] apresenta níveis de dispersão muito grandes (...) ou seja, que outros fatores tendem a condicionar e limitar o efeito determinístico da herança familiar” (p. 12). Neste estudo, no caso português, a escola contribui para o desempenho dos alunos, pois Portugal tem um dos níveis de escolarização terciária mais baixos e os resultados apresentados pelos alunos são superiores ao esperado, sugerindo que em Portugal o efeito de escola seja superior ao dos outros países envolvidos nestes testes.

Resumindo, podemos verificar que este tema é recorrente na investigação e que existe uma proliferação de variáveis e circunstâncias que, de alguma forma, influenciam o rendimento escolar dos alunos.

O interesse da investigação em identificar os fatores que contribuem para o sucesso/insucesso dos alunos é notório, mas consideramos importante revermos o conceito de sucesso que, de acordo com vários autores, varia de época para época.

De um modo geral, o conceito de sucesso está associado ao desempenho/resultados dos alunos. Contudo, por exemplo, Lahire (1995) refere que o sucesso escolar é uma noção vaga, pois o sentido e as consequências do sucesso variam historicamente, “(...) dependem do momento histórico e da posição socioeconómica do sujeito envolvido, por isso se devem analisar as “variações históricas e sociais” (p. 54).

Para Perrenoud (2003), “(...) a definição institucional de sucesso e das formas e normas de excelência escolar varia segundo os sistemas educacionais e, no interior de cada um, segundo as épocas (...) varia, conforme os parâmetros de ensino, os níveis e as disciplinas” (p. 25). Salientamos aqui o facto do conceito de sucesso surgir referenciado como sucesso escolar e/ou educativo, confundindo-se muitas vezes, e referindo-se ambos ao desempenho escolar e aos resultados escolares. Perrenoud, porém, distingue-os mas não os considera contraditórios. Para este autor a ideia de sucesso escolar é hoje entendida em dois sentidos:

- de modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos cursos,
- a partir da publicação das listas de classificação das escolas, é associada ao sucesso da escola, sendo consideradas de sucesso as escolas que atingem os seus objetivos ou que os atinjam melhor do que os outros.

Perrenoud não vê razão para limitar o sucesso escolar às aprendizagens tradicionalmente associadas à instrução. Para este autor, o sucesso escolar deveria

coincidir com o conjunto das missões da escola, considerando que todas as aprendizagens fundamentais associam quer conhecimentos, quer uma relação com o mundo, um projeto, atitudes, valores.

Na sua perspetiva, o sucesso e o insucesso escolar são representações da escola, mais concretamente representações construídas pelos professores e outros examinadores. Um aluno tem sucesso porque a escola assim o determina. Perrenoud (1998) afirma que a competência torna possível o bom desempenho, mas com uma mistura de diversos elementos, tais como aprendizagens, comportamentos e disposições. Como exemplo, Perrenoud refere o conformismo, a perseverança, a resistência ao tédio, a boa vontade, o desejo de aprender, a aplicação, a memória, a ordem, o trabalho, a disciplina, entre outros.

Outra perspetiva que consideramos interessante é a de Tavares e Santiago (2001), associam o sucesso ao desempenho dos alunos considerando os objetivos que estes se propõem atingir e os que efetivamente atingem, ou seja, o sucesso é medido em termos de objetivos estabelecidos e de resultados obtidos, mas variam de aluno para aluno, de acordo com as ambições e perspetivas de cada um. Deste ponto de vista, o que um aluno considera sucesso, outro pode não o considerar se as suas ambições forem diferentes.

Concluindo, apesar do conceito de sucesso poder divergir de época para época, de indivíduo para indivíduo, parece-nos ser consensual que existem vários fatores que podem afetar o sucesso dos alunos, quer nos estejamos a referir apenas a uma classificação conseguida em exames, quer falemos do sucesso definido pela instituição, quer, ainda, das ambições de cada aluno. No nosso caso adotaremos a expressão sucesso escolar com o sentido não só de resultados escolares, mas também de sucesso na formação integral.

I.6. A educação feminina

A educação da mulher tem vindo a ganhar importância na investigação académica, apontando Irene Vaquinhas (2002) que “A história das mulheres é uma das áreas de estudo que se desenvolveram nos últimos anos em Portugal” (p. 202). A historiadora dá-nos a conhecer as principais linhas de pesquisa nesta área no que diz respeito ao século XIX e a parte do século XX e revela-nos que a condição feminina tem sido um tema privilegiado com duas vertentes de reflexão. A primeira diz respeito à “(...) construção

social dos modelos dominantes de feminilidade, seus veículos de formação e articulação com a realidade (...). A segunda, trata da “(...) progressiva incorporação das mulheres no espaço público ainda com severas limitações” (p. 211).

Na nossa investigação de mestrado sobre o Instituto de Odivelas, concluímos que a identidade desta organização tinha sido muito marcada pelo facto de ser um estabelecimento de educação feminina. Por isso, para melhor compreendermos o seu modelo de educação, consideramos necessário referir-nos ao papel da mulher na sociedade durante o seu período de funcionamento, assim como às diferentes funções que a mulher foi adquirindo ao longo dos tempos, ou seja, interessa-nos saber qual era a imagem que a sociedade tinha da mulher durante o tempo em que o Instituto de Odivelas esteve em funcionamento e em que educou as suas alunas. Queremos com isto explorar a relação da educação da mulher com os valores sociais e a moral social própria de cada época.

I.6.1. O papel da mulher na sociedade

Uma vez que a condição do género feminino se transforma consoante as épocas históricas, as classes sociais, as culturas em que se insere, sendo os períodos de transformação social facilitadores do surgimento de movimentos dos agentes sociais (Araújo, F. 2005; Durkheim), decidimos olhar para o papel da mulher recuando até ao século XIX, pelo facto de ser uma época marcada por profundas mudanças económicas, sociais e culturais, que afetaram grande parte do mundo.

Ainda que a nossa intenção seja registar, resumidamente, as diferentes fases da função social da mulher em Portugal, não podemos deixar de referenciar alguns autores estrangeiros que teceram considerações sobre o papel da mulher na sociedade. Assim, começamos pela visão que Jean Michelet (1860) nos transmitiu da mulher na sua obra intitulada *La Femme*, comparando a educação da sociedade à educação de uma jovem:

Élever une fille, c'est élever la société elle-même. La société procède de la famille dont l'harmonie est la femme. Élever une fille, c'est une oeuvre sublime et désintéressée. (...) Elle est la flamme d'amour et la flamme du foyer. Elle est le berceau d'avenir, elle est l'école, autre berceau. Dans seul mot: Elle est l'autel. (p. 118)

Neste excerto, o autor destaca o papel da mulher na sociedade e na educação dos filhos, considerando-a fundamental porque ao educar a criança, educa a própria sociedade. Na sua obra, o autor defende uma educação para a mulher totalmente diferente da educação para o homem, fazendo alusão às suas características naturais e referindo, por exemplo, a sua delicadeza, que lhe dá um poder de persuasão.

Michelet descreve um ideal de mulher que é a mulher esposa, mãe, um elemento fundamental na harmonia da família: “L’éducation de la fille est de faire une harmonie (...)” (p. 117). O autor acrescenta, ainda, que “La femme au cœur prosaïque, celle qui n’est pas une poésie vivante, une harmonie pour relever l’homme, élever l’enfant, sanctifier constamment et ennoblir la famille, a manqué sa mission et n’aura aucune action, même en ce qui semble vulgaire” (p.117). Em França, juntam-se a Michelet outros autores, entre os quais Martin (1834), que defendem a educação da mulher para o papel de mãe.

Em Portugal, o ideal de mulher não é diferente e já em 1828, Almeida Garrett, no seu ensaio intitulado “Da educação”, defendia a função da mulher como mãe pelo facto de esta ter sido “(...) moldada pela natureza para ser mãe (...)” (p. 193) e se “(...) A mulher deixa de ser mãe, para o que a natureza a formou; é erudita, é auctora, é estadista, é tudo menos *mulher*: com todos os vícios do nosso, não tem nenhuma virtude do seu sexo.” (p. 194)

Garrett critica, assim, todas e quaisquer funções que a mulher possa desempenhar que não seja a de mãe e invoca as características naturais da mulher, que a obrigam a um estado de dependência do homem. O autor refere que a educação deve respeitar essa natureza e, por essa razão, a educação da mulher deve ser diferente da do homem:

Aqui vem uma das mais essenciaes modificações que o sexo exige nos meios da educação. A natureza fez mais tímida e fraca a mulher porque a creou para um estado de dependencia, subordinação e como “perpétua tutela:” e a educação deve conformar-se com a natureza” (p. 114-115).

Contudo, é interessante verificarmos que ao referir que a educação intelectual e a moral estão intimamente ligadas não defende uma moral diferente para a mulher e remete-nos para a igualdade de direitos e obrigações, mas mencionando que a mulher tem meios diferentes para cumprir as mesmas obrigações do homem:

Não ha certamente para o bello-sexo outra moral diferente da nossa; deu-lhe a natureza os mesmos direitos, impoz-lhe as mesmas obrigações (...) Mas para o exercicio dos mesmos direitos, para o cumprimento das mesmas obrigações, a natureza deu à mulher meios diferentes dos que deu ao homem. A fôrça que Deus poz no braço no braço do homem, está nos lábios e nos olhos da mulher. A fortaleza e decisão são o vigor do character masculino; a generosa resignação, a gentil deferência, a constancia no sofrimento e nas privações, são o vigor, não menos poderoso e eficaz, da índole feminina. (...) (pp 190-191)

Antero de Quental (1894) no seu texto intitulado “Educação das Mulheres”, em *Prosas*, vê as mulheres como esposas, mães e amantes, responsáveis pela educação moral, pelas virtudes e pelos defeitos de todos:

Bebemos, com effeito, nos seios da mãe, nos olhos da amante, nos braços da esposa, todas as virtudes ou todos os vícios, com que depois surgimos no mundo: sendo a mulher o misterioso guia e mestra da nossa educação moral, em todas as phases da nossa vida, claro é que, o que formos no bem ou no mal, a ella o devemos. (p. 4)

Invocando Aimé Martin, o poeta sublinha, ainda, a importância do papel da mãe na educação dos seus filhos:

A educação, no sentir d’um grande homem, não deve começar nem pelo clero, nem pelo povo, nem pelas escolas, nem pelos mestres, mas pelos mestres e educadores naturaes, - pelas mulheres, com as mulheres, e só pelas mulheres; pelas mãis, pelas filhas, pelas amantes, pelas esposas; e esse bem que lhe fizermos - ficai certos - que todo sobre nós, e com usura, reverterá. (p. 4)

Esta posição de Antero de Quental remete-nos para a reflexão de Justino (2016) no seu livro sobre “fontismo”, em que sintetiza o pensamento de alguns intelectuais portugueses do séc. XIX sobre a educação e refere a legislação de 1844 como uma inovação que “(...) merece ser assinalada por ser o primeiro diploma a consagrar o ensino público feminino e de em torno do seu debate se ter expandido os princípios de doutrina que conduziram à sua consagração legal” (p. 295).

Ainda que se considerasse que era necessário regulamentar alguns aspetos “(...) para acelerar a cobertura escolar do território (...)”, não existia nem dinheiro, nem “(...) professores minimamente qualificados (...)”, pelo que as “escolas de meninas” seriam uma forma de resolver as dificuldades financeiras e “(...) assegurar a prossecução dos objetivos “morais” da instrução pública (...)” com uma argumentação que “(...) reconhecia na mulher uma aliada potencial da escolarização” (p. 296).

Justino realça este reconhecimento do papel da mulher ligado a uma preocupação com a ordem :

A este reconhecimento do papel da mulher José Maria Grande acrescentava o argumento ordeiro: «Criar a instrução para o sexo feminino é criar um grande elemento de ordem e tranquilidade doméstica e por consequência de ordem, e tranquilidade pública».

É a mesma preocupação ordeira que está presente na intervenção do deputado Forjaz, na sessão de 29 de maio de 1848, reconhecendo «que um dos caminhos mais fáceis para se moralizarem, e adoçarem os costumes do povo, domar os seus instintos, e dar-lhe o amor ao trabalho, é o fazer boas mães de família, é a educação das mulheres do povo, abrindo-se para elas escolas, onde se lhes aperfeiçoe o coração, dando-se-lhes ao mesmo tempo cultura à inteligência». A moralização mais não representa que o processo de autoconformação social, tanto quanto o avanço «civilizador» mais não pretende que o «adoçamento» dos costumes, a domesticação dos instintos e o inculcar do superior valor do trabalho. (p. 296)

As crónicas jornalísticas de Ramalho de Órtigão e Eça de Queirós intituladas *As Farpas*, com início em 1871, fazem uma caricatura da sociedade e transmitem-nos uma visão da mulher da época como “fada do lar”. Estes autores apoiam-se em Michelet para referirem a função da mulher, como mãe, e fazem um retrato que a limita ao espaço doméstico: “Em Portugal, as mulheres, excluídas da vida pública, da indústria, do comércio, da literatura, de quase tudo, pelos hábitos ou pelas leis, ficam apenas de posse de um pequeno mundo, seu elemento natural – a família e a toilette” (Uma Campanha Alegre, p. 51).

Tal como Michelet, Eça de Queirós mostra-se preocupado com a educação das jovens porque as vê como mães e educadoras das gerações seguintes:

Diz-me a mãe que tiveste – dir-te-ei o destino que terás (...) A acção de uma geração é a expansão pública do temperamento das mães (...) É, pois, superiormente interessante saber o que são hoje, em 1872, estas gentis raparigas de 15 a 20 anos de quem nascerá, para bem ou para mal, a geração portuguesa de 1893. Assim poderemos prever o que elas serão mais tarde como mães, como educadoras. (*Uma Campanha Alegre*⁴, p. 45)

Nas suas crónicas jornalísticas, Eça de Queirós analisa a educação das jovens da cidade de Lisboa, burguesas e aristocratas, as únicas que na altura recebiam instrução, e critica-a associando a educação das jovens ao seu estado físico, psicológico e moral quando refere que estão debilitadas devido à vida na cidade, tal como podemos testemunhar no seguinte excerto:

A menina solteira! Vejamos o tipo geral de Lisboa. E um ser magrito, pálido, metido dentro de um vestido de grande puff, com um penteado laborioso e espesso, e movendo os passinhos numa tal fadiga, que mal se compreende como poderá jamais chegar ao alto do Chiado e da vida.

O primeiro sinal saliente é a anemia (...) Ora entre nós, as raparigas não têm saúde. Magrinhas, enfezadas, sem sangue, sem carne, sem força vital – umas padecem de nervos, outras de estômago, outras do peito, e todas da clorose que ataca os seres privados do sol.

Em primeiro lugar não respiram. Os seus dias são passados na preguiça de um sofá, com as janelas fechadas (...) falta de ar puro, são, restaurador. O ar da Baixa corrompe o sangue; e o ar das salas, resguardadas por cortinas ou alumiadas a gás, não tem oxigénio e portanto não alimenta. Depois, não fazem exercício (...) Depois não comem (...) A gulodice do açúcar, dos bolos, das natas, é uma perpétua desnutrição. Os antigos moralistas atribuíam-lhe mesmo uma influência deplorável nos costumes e no carácter. (p. 45-46)

Em contraste com a educação destas jovens, Eça de Queirós aponta a educação das jovens inglesas, que muito admira, salientando as suas qualidades:

⁴ Publicação que reúne as crónicas jornalísticas escritas por Eça de Queirós em *As Farpas*

Uma inglesa tem por dever moral, como a oração, o passeio – o largo passeio, bem marchado durante duas horas, sem preocupação «janota», todo de higiene (...) Uma alemã, uma inglesa, anda como pensa – direita e certa (...) Uma inglesa nunca toma, por pudor, estas atitudes. (...) Uma menina está direita e firme. (*Uma Campanha Alegre*, p. 46)

Tal como Eça de Queirós, também Ramalho de Órtigão (1872) toma a sociedade inglesa como exemplo a seguir na educação elementar da mulher:

O curso de cozinha nos colégios portugueses deveria ser organizado praticamente, como na Inglaterra, ensinando-se às alunas o valor químico das principais substâncias empregadas na alimentação, o seu preço ordinário no mercado, a sua ação fisiológica sobre o nosso organismo, o modo de variar os jantares segundo as ocupações de cada dia, segundo o temperamento de quem tem de os assimilar, e segundo as estações do ano em que eles houverem de ser feitos. (p. 355)

Órtigão (1872) considera que a instrução das mulheres em Portugal deve ser modificada e refere que “A reforma da instrução das mulheres é em Portugal ainda mais urgente que a da instrução dos homens” (p. 350) sugerindo conteúdos que deveriam fazer parte da sua educação elementar, sugerindo na verdade um currículo educativo para tornar a mulher uma “fada do lar”.

Segundo o escritor, os conhecimentos indispensáveis à mulher são: um curso de asseio e de arranjo, um curso de cozinha e um curso de contabilidade, escrituração e economia doméstica. Não considera as línguas instrução, mas um meio para adquirir conhecimentos. O escritor refere-se à cozinha e à jardinagem como os “(...) dois sagrados domínios da inteligência da mulher superior, da esposa, da mãe, da nobre criadora, da alimentadora, da protetora do homem” (p. 273).

Mas Órtigão vai mais longe e refere que a função da mulher bem-educada é essencialmente protetora, pelo que deve aprender determinadas noções práticas:

Os processos científicos mais perfeitos de lavar e de enxugar a roupa branca, o fato, as rendas finas, os tules, as sedas, os tapetes, as esponjas, as escovas; de conservar e consertar todos os objetos do uso doméstico; de regular o uso do banho, de lavar o cabelo, de fazer os melhores pós de dentes, a melhor pomada, a melhor água de toilette; de arejar e de

desinfetar os aposentos; de polir os metais e as madeiras; de encerar os soalhos; de limpar os vidros e as lâminas dos espelhos; de envernizar os quadros; de consertar os livros e as estampas: aprenderia ainda os métodos mais higiênicos ou mais racionais: de escolher os aposentos de uma casa, segundo o fim a que cada um deles se destina; de dispor os móveis, de pendurar os quadros; de colocar a bateria das caçarolas; de montar a despensa e a garrafeira; de fazer os inventários e os róis; de dobrar e guardar a roupa branca e a roupa de mesa em lotes numerados; de pôr a mesa para os grandes e para os pequenos jantares. (p. 351)

Para Órtigão, a mulher é a “fada do lar” com conhecimentos muito alargados nessa esfera. Para ele é, ainda, necessário que a mulher tenha algumas noções sobre os “(...) diferentes géneros de mobília e do seu estilo característico nas épocas mais notáveis da história da arte ornamental; das principais louças, vidros, cristais, tecidos empregados nos estofos da mobília e no vestuário, e história da fabricação desses estofos” (p. 351).

Quanto à culinária, Órtigão considera que “Toda a mulher que não sabe fazer um caldo deveria ser proibida de dirigir uma casa” (p. 351) e desvaloriza totalmente conhecimentos intelectuais: “Mas a Sra. D. Jerónima acha mais útil ensinar o que é o substantivo. Como se alguém no mundo precisasse, para o que quer que fosse, de saber o que o substantivo é!” (p. 352)

Finalmente, o escritor considera essencial na educação da mulher um curso de contabilidade que a ensine a gerir a casa:

(...) a escriturar metodicamente a receita e as despesas da família, supostos dados rendimentos, desde os mais estreitos até os mais avultados, calculando desde o princípio do ano o modo de manter o balanço entre as posses e os gastos, lançando em conta de receita todos os proventos e fixando-se nas verbas de despesa proporcional nos diferentes capítulos orçamentais: a renda da casa, a aquisição e os reparos da mobília, o vestuário, o serviço, a iluminação, a lavagem, as despesas imprevistas, e o fundo de reserva — verba essencial, indispensável em todo o orçamento grande ou pequeno, de toda a casa sabiamente dirigida. (Capítulo Escrupulos de bem falante, abril 1871, p. 273)

Ao contrário destes autores, Eurico de Seabra (1915), no seu livro intitulado *Cartas a mulheres*, prefere a mulher portuguesa e não a “mulher á estrangeira ou á inglesa” (p. 141), mas no que diz respeito à sua função na sociedade a sua opinião não é divergente. O autor acredita que a função da mulher é ser mãe e educadora dos seus filhos, mas “à moda” portuguesa: “Mas mulher como eu amo e admiro as mulheres – as mulheres á moda do meu paiz” (p. 141). Mais adiante o autor esclarece qual deve ser a função da mulher:

Sê Mulher e sê Mãe. Sê Mulher, transformando o teu *home* num jardim. Nelle tu serás a mais fresca e mais bella e perfumada das rosas. Se assim o fizeres, teu noivo preferir-te-ha entre ás demais rosas, e só teu perfume elle aspirará e o satisfará. Sê Mãe, e como Mãe, dá ao mundo filhos, aleita esses filhos, e cria e faz homens d’amanhã a esses filhos.

A tua dupla missão é uma missão sagrada. Tu dás no teu lar a felicidade ao homem que te elegeu, e fazes, na sociedade, a obra magnifica da sua expansão, Mulher e Mãe, tu és uma synthese de Idial e d’Amor. (p. 147)

(...) A mulher nasceu para a Fecundidade e para o Amor. (p. 151)

Resumindo, podemos afirmar que tradicionalmente a educação da mulher consistia em habilitá-la para o desempenho de um papel social como dona de casa, esposa e mãe. A mulher era vista como o pilar da família que assegurava o seu bem-estar gerindo a casa e educando os filhos, necessitando, por isso, de valores morais e sentimentais que ia transmitindo às gerações mais novas.

Assim, a educação era essencialmente uma educação doméstica, uma educação transmitida em casa, de mães para filhos. Contudo, a educação das classes mais altas e das mais baixas constituía uma exceção. As primeiras eram educadas em casa, mas por professores e/ou precetoras contratadas para esse fim, ou eram enviadas para colégios para poderem desempenhar uma boa gestão da casa, assim como a gestão da parte social. Para isso, deviam aprender economia doméstica, costura, bordados, línguas e artes e o nível de instrução nos conhecimentos básicos dependia da vontade de cada família. Quanto às classes mais baixas, em particular as órfãs, eram educadas em instituições religiosas, asilos, ou orfanatos onde recebiam uma formação profissional que lhes garantia o seu próprio sustento e uma formação moral. Em ambos os casos, era um ensino que garantia uma formação marcada por valores religiosos e por uma moral conservadora.

Segundo Filipa Vicente (2015), a discussão do acesso das mulheres aos espaços da educação tornou-se mais visível na última década do século XIX e nas primeiras duas décadas do século XX. De facto, Ana e Filipa Vicente (2015) relatam que o baixo nível de instrução das mulheres em Portugal era um aspeto referenciado por autores estrangeiros, assim como os esforços feitos para o melhorar e que se revelaram um insucesso.

Irene Vaquinhas (2000) vem confirmar que as taxas de analfabetismo feminino refletem o contexto em que as raparigas eram desencorajadas a prosseguirem uma instrução para além da escolaridade básica e acrescenta que “Em 1878, 89,3% da população feminina maior de sete anos não sabia ler nem escrever, ou seja, 9 em cada dez portuguesas era analfabeta (...)” (p. 94).

Esta situação era tão preocupante que o tema foi debatido em 1924 no I Congresso Feminista e de Educação. Na realidade, os discursos feministas contribuíram para o impulso da educação da mulher a que assistimos na fase da Implantação da República, mas nesta luta pelos direitos das mulheres e pela sua educação tiveram importância tanto nomes femininos como masculinos, entre os quais Ana de Castro Osório, Alice Pestana, Adelaide Cabete e Bernardino Machado, que apontamos a título de exemplo.

Ana de Castro Osório foi uma das principais figuras no movimento feminista, tendo defendido mais direitos para as mulheres, entre os quais o acesso a mais educação. Publicou em 1905 o que é considerado o primeiro manifesto feminista: *Às mulheres portuguesas*. Neste texto dirige-se às mulheres da seguinte forma: “Por isso é às mulheres, e principalmente às mulheres do meu paiz – que tão insuficientemente são educadas para serem as companheiras e mães do homem moderno – que me dirijo” (p. 10). A autora defende mais educação para as mulheres, mas acredita no papel tradicional das mulheres como educadoras dos seus filhos: “(...) á mulher, a esta mais ainda porque nas suas mãos, com a educação da infância, que lhe pertence, está confiado o futuro” (p. 9).

Ana Castro de Osório acreditava que as mulheres podiam desempenhar vários papéis em simultâneo e podiam, inclusivamente, ser instruídas: “As mulheres poderão, assim como os homens, distinguir-se pela sciencia, pela industria, pela arte, pelo comercio, pela pedagogia, ou ficarem tão-sómente dônas de casa, - mas fazendo do seu lar a primeira e mais nobre escola dos filhos” (p. 18). Mais adiante no seu texto, exemplifica a veracidade da sua afirmação: “(...) tendo na ilustre mulher, que é uma

verdadeira erudita, D. Carolina Michaëlis de Vasconcellos, o exemplo vivo do que se pode ser ao mesmo tempo como mulher de sciencia, como esposa e como mãe exemplar” (p. 37).

A autora defendia para o século XX uma mulher diferente da mulher da Idade Média, que considerava “Ignorante e passiva (...)”, “(...) a digna esposa do senhor brutal que só conhecia o direito da força” (p. 54) uma vez que no século XX o homem também é diferente. Defendia, ainda, que as mulheres solteiras estivessem à frente de escolas e institutos infantis, onde “(...) aprenderiam o seu papel de mulheres na família” (p. 93) ao terem contacto com as crianças dos diferentes locais, e teriam, por exemplo, algumas noções de puericultura, de higiene e de governo da casa:

Na *creche*, ellas aprenderiam a enfachar um pequenino corpo leitoso e mole, que mais tarde a natureza lhe porá ao seio (...) Aprenderiam quais as doenças que mais adquire a primeira infância; qual a maneira de as evitar e combater (...) Na *escola maternal*, aprenderiam, ensinando (...) Na *escola primaria* comprehenderiam quanto é agradável e facil ensinar crianças (...) Nos *hospitales* adquiririam aquella prática de tratar os pequeninos doentes (...) Nas *escolas-oficinas*, nas escolas práticas de cosinha, de costura e de governo de casa, em toda a parte onde se trabalhasse pela criança, a mulher solteira poderia formar o seu character, conhecer e fortalecer as suas aptidões, fazer de si mesmo a educação que a tornasse útil e lhe desse para o futuro a certeza de poder contar consigo para provêr á propria subsistência (...)” (p. 92-93).

A forma como Ana de Castro Osório aborda estas questões no seu livro é considerada por Regina Tavares da Silva (1999):

(...) muito clara e radical, por um lado, com a situação da mulher, o seu estatuto legal e os condicionalismos culturais inerentes e, por outro lado, questões de índole mais teórica, sobre o feminismo, a igualdade dos sexos, o direito à educação e ao trabalho, o direito a salário igual (p. 243-244).

De uma sociedade tradicional em que a função fundamental da mulher estava limitada ao espaço doméstico, com a Primeira República (1910-1926) passamos para uma sociedade mais complexa, em que assistimos ao reforço da instrução das mulheres e a um reforço das instituições escolares públicas de ensino feminino. A educação feminina

passou, assim, da educação privada, realizada em casa ou em conventos ou em colégios, para a educação pública e, apesar de se manterem os conteúdos de educação tradicionais, reforçaram-se alguns aspetos, tais como as competências da língua francesa, os dotes artísticos e regras de etiqueta, civilidade e conduta.

O período do Estado Novo esforçou-se por manter a imagem da mulher como mãe, esposa e dona de casa, praticamente sem direitos, atribuindo-lhe a lei uma função específica: o governo doméstico. Ainda que a Constituição de 1933, no seu artigo 5.º, tenha estabelecido a igualdade de todos perante a lei negando “(...) qualquer privilégio de nascimento, nobreza, título nobiliárquico, sexo ou condição social (...)”, considerou a mulher uma exceção devido às “(...) diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família (...)”. Desta forma, a natureza biológica das mulheres foi usada para defender o seu papel na sociedade como mães, uma justificação já anteriormente evocada. Mais adiante a Constituição continua a defender a educação e a instrução como função da família, com a qual as escolas oficiais ou particulares deviam cooperar. No artigo 11.º podemos ver a defesa da família como “fonte de conservação e desenvolvimento da raça, como base primária da educação, da disciplina e harmonia social (...)”, ou seja, a família como um dos valores nucleares da sociedade, mas uma família que, de acordo como artigo 12.º, assentava no casamento e na filiação legítima.

A confirmar a importância dos valores da família e das mulheres no desempenho da sua função como mães e educadoras, destaca-se em 1936 a criação de uma organização oficial na dependência do Ministério da Educação Nacional, a Obra das Mães para a Educação Nacional. Os seus estatutos, no seu artigo 1.º, referem o intuito de “(...) estimular a acção educativa da família e assegurar a cooperação entre esta e a escola, nos termos da Constituição”, através da orientação das mães portuguesas:

(...) por uma activa difusão das noções fundamentais de higiene e puericultura (...) educação familiar (...) embelezamento da vida rural e o conforto do lar como ambiente educativo, em relação com os usos locais e as boas tradições portuguesas (...) Defender os bons costumes (...) Dar ao professor uma cooperação efectiva na educação moral e cívica dos alunos, no ensino do canto coral, no exercício da ginástica rítmica e nas festas escolares; Desenvolver entre os portugueses o gosto pela cultura física, tendo em vista a saúde de cada um e o serviço da Pátria; Organizar a secção feminina da Mocidade Portuguesa (...) contribuir por todas as formas para

a plena realização da educação nacionalista da juventude portuguesa.
(artigo 2.º)

No seguimento destes objetivos, foi criada a secção feminina da Mocidade Portuguesa, de frequência obrigatória para as jovens dos 7 aos 14 anos, e o seu regulamento aprovado por decreto de 8 de dezembro de 1937. Esta secção da organização nacional da Mocidade Portuguesa tinha por fim “(...) estimular nas jovens portuguesas a formação do carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família” (artigo 1.º), pelo que deveria promover a educação moral e cívica, física e social das jovens filiadas. De salientar que a educação física seria associada à higiene visando “(...) o fortalecimento racional, a correcção e a defesa do organismo, tanto como a disciplina da vontade, a confiança no esforço próprio, a lealdade e a alegria sã (...)” (artigo 4.º).

Tendo como objetivo uma sociedade tradicional e ordeira, a escola do Estado Novo desempenhou um papel importante na inculcação destes valores na sociedade. Natália Nunes (1981), na sua obra intitulada *Memórias da escola antiga*, memórias dos anos 30, descreve-nos como o regulamento das escolas inculcava rigor e disciplina através, por exemplo, do controlo do arrumo dos objetos, como a pasta, do arranjo pessoal, no que diz respeito ao aspeto físico, higiene corporal e asseio do vestuário, postura física e da contenção de movimentos através das formaturas, da restrição de acesso a determinados espaços, dentro e fora da escola, assim como das condutas dentro e fora das aulas, etc.

Ainda que neste período do Estado Novo se valorizassem as mulheres no desempenho de um papel como esposas e mães, Áurea Adão e Maria José Remédios (2005) referem o nome de algumas mulheres (Domitila de Carvalho, Maria Guardiola, Maria Cândida Parreira e Maria Luiza van Zeller) que se demarcaram do papel de género reservado à mulher, em termos de ocupação profissional e especialmente

(...) ao serem escolhidas num universo fortemente masculino para desempenhar funções políticas fulcrais de estruturação ideológica do regime e de implementação das políticas de Oliveira Salazar. Essa apropriação diferente do papel de género salienta-se também quando algumas destas deputadas não se casam, e, deste modo, não vão realizar a

missão que lhes está reservada, a maternidade, tendo em atenção a sua natureza (p. 90).

Muitas limitações foram impostas às mulheres até à revolução de 25 de abril de 1974. Magalhães (1998), no seu livro intitulado *Movimento Feminista e Educação – Portugal, décadas de 70 e 80*, dá-nos a conhecer algumas destas limitações: muitas mulheres não podiam casar com quem queriam, as mulheres casadas não podiam mexer na sua propriedade, as enfermeiras não podiam casar, as professoras tinham de pedir autorização para casar e esta autorização seria publicada em Diário da República, ou seja, as mulheres tinham um papel submisso e de dependência.

O papel que cabia às mulheres, quer na família, quer na sociedade, alterou-se com a revolução de 25 de abril, tendo a Constituição de 1976 concedido igualdade aos homens e mulheres, ao considerá-los “(...) iguais perante a lei (...)”, não podendo ninguém “(...) ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (artigo 13.º).

Assim, por lei, as mulheres eram consideradas iguais aos homens, deixando de existir a exceção anterior apoiada na sua natureza biológica. As mulheres começaram a entrar no mundo do trabalho e provocaram alterações a nível das famílias. O acesso à educação alargou-se às classes mais desfavorecidas e o número de raparigas a frequentar a escola aumentou. Ainda que este número tenha aumentado, e as estatísticas mostrem que as raparigas alcançam um sucesso escolar superior ao dos rapazes na conclusão, quer do ensino básico, quer do ensino secundário, o tipo de estudos que as raparigas escolhem contribui para uma situação mais desfavorável para as mulheres na vida profissional (Pinto, 2007).

A terminar esta incursão sobre o papel da mulher na sociedade, confrontemos a afirmação de Ana de Castro Osório, na sua obra de 1905, *Às Mulheres Portuguesas*, “O que será o futuro não o podemos prevêr, de tal maneira a educação da mulher modificará a sociedade” (p. 36) com “(...) os ganhos imensos que a sociedade portuguesa já alcançou ao longo das últimas décadas (...)”, referidos pelo Ministro da Defesa Nacional, João Gomes Cravinho, na sua intervenção por ocasião do Dia Internacional da Mulher no dia 3 de março de 2020.

A perspectiva de radicalidade referida por Regina Tavares da Silva (1999) sobre esta obra de Castro Osório transportou o nosso pensamento para a atual modificação da sociedade, muito marcante, e onde ainda atualmente se assinalam algumas tensões. Referimo-nos ao facto da defesa da igualdade de tratamento e de oportunidades entre os homens e as mulheres ter conduzido à participação das mulheres nas Forças Armadas, uma instituição considerada masculina pelo próprio ministro no seu discurso acima mencionado:

(...) empenho das lideranças, na sua maioria ainda masculinas, poderemos ambicionar a abertura das Forças Armadas à presença de mulheres, em cada vez maior número, e em funções cada vez mais variadas. Todos são necessários, para que todos estejam igualmente representados (...)

Em algumas matérias a Defesa Nacional tem sido pioneira da igualdade em Portugal, assegurando igualdade salarial, igualdade de direitos e obrigações, igualdade de representação e de oportunidades. Mas é fundamental continuarmos a combater as barreiras invisíveis (...)

Verificamos já hoje que há um esforço muito claro em todos os ramos das Forças Armadas no sentido de uma comunicação mais inclusiva, que apele a um público mais vasto, incluindo as mulheres. Esforços adicionais serão necessários para garantir também melhor capacidade de conciliação da vida pessoal, familiar e profissional. Ou ainda para garantir a presença de mais mulheres nas nossas Forças Nacionais Destacadas (...)

Somos um reflexo da sociedade que temos, mas podemos e devemos continuar a contribuir para a sociedade que queremos ser (...)

Não deixará ninguém indiferente o facto de termos hoje, por exemplo, a primeira mulher diretora do Instituto da Defesa Nacional. Como será certamente notada a presença cada vez mais qualificada de mulheres na assessoria do Gabinete do Ministro, a sua presença como Secretárias de Estado, ou como juristas, engenheiras ou especialistas. O contributo das mulheres para a Defesa Nacional é transversal, plenamente articulado com os homens, e isso é uma realidade de que muito nos orgulhamos (...)

Está claramente comprovado que a presença de mulheres, por exemplo, nos processos de paz, se traduz em paz mais duradoira. Por outro lado, a complexidade dos contextos culturais em que atuamos militarmente exige

uma atenção particular a diferenças culturais, que as mulheres ajudam a garantir (...) (<https://www.defesa.gov.pt>).

Consideramos este discurso importante, ainda, na medida em que observamos a preocupação atual de conciliação da vida pessoal, familiar e profissional das mulheres, ou seja, o desempenho simultâneo de vários papéis das mulheres, o que Ana de Castro Osório já defendia na sua época como possível.

O ministro, ao referir que somos o reflexo da sociedade que temos e queremos ter, vai de encontro ao que Durkheim escreveu em 1911 num texto sobre a educação, a sua natureza e o seu papel: "(...) chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral (...)" (1922, p. 8).

Realçamos, também, a afirmação do ministro sobre o papel das mulheres na manutenção da paz, ou seja, um papel de harmonia, um papel que também nos remete para o papel da mulher na harmonia social evocado por Michelet no final do século XIX.

Finalmente, pensamos poder concordar com Durkheim (1922) quando refere que "(...) chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus (...)" (p. 5), ou seja, a educação, independentemente de ser transmitida em casa ou na escola, é a que resulta dos valores da sociedade de cada época.

CAPÍTULO II. INSTITUTO DE ODIVELAS (INFANTE D. AFONSO) - UM ESTABELECIMENTO MILITAR DE ENSINO

II.1. Preâmbulo

Neste capítulo pretendemos compreender a razão da criação do Instituto de Odívelas e o seu funcionamento durante o período da sua existência. Interessa-nos observar a legislação pela qual o Instituto se regeu, a forma como se adaptou às transformações pelas quais o país e a própria instituição passaram, de modo a atingir os seus fins.

Desde logo, a elaboração inicial de um inventário de documentos, a que tivemos acesso nas próprias instalações do Instituto, possibilitou-nos identificar quatro fases importantes na vida desta organização, nomeadamente a fase da sua fundação e três outras fases que coincidiram com épocas de mudança na sociedade portuguesa, a Implantação da República, o Estado Novo e o 25 de Abril.

Pudemos verificar que, desde o seu funcionamento enquanto estabelecimento militar de ensino em 1900 com a designação de Instituto do Infante D. Afonso até aos dias de hoje, o Instituto sofreu alterações não só na sua denominação e estrutura física, mas também nos seus objetivos e, conseqüentemente, na sua composição social e na sua organização. Apesar destas alterações, observámos também uma constante tendência de identificar esta instituição como uma instituição de sucesso através das suas representações sociais na imprensa e em documentos que fazem parte do seu espólio, uns produzidos pela própria instituição, outros por agentes externos e que, de alguma forma, contactavam com a escola. A título de exemplo, podemos referir relatórios elaborados pela Direção, por professores, por inspetores e até os livros de honra comentados e assinados por visitantes, entre outros documentos:

(...) o Instituto representa para essas [as alunas] creanças a segurança d'uma educação que as habilita á lucta pela existência (...) Sempre que têm sido presentes a exames os resultados têm sido brilhantes, evidenciando não só a sua muita dedicação pelo estudo, como ainda o muito zelo e proficiência do pessoal educador (...) estão estas antigas

educandas do Instituto habilitadas a conseguir na sociedade uma posição que lhes garanta os necessários meios de subsistência. O que são devemo muito a si, mas muito também a todos que de alma e coração se tem dedicado á prosperidade do Instituto (...) tão brilhantes resultados o facto de todos os seus trabalhos, ao vêr que nove creanças que lhe foram confiadas, são restituídas á sociedade educadoras, mulheres habilitadas com o necessario cabedal científico para honradamente iniciarem uma carreira (...) Chamando a vossa atenção para esses nomes queremos prestar uma justa homenagem á sua correcção de proceder, ao seu amor pelo trabalho, ao espirito d'ordem e disciplina que sempre as animou durante a sua permanência no Instituto.⁵

(...) O presente é o que fazemos dia-a-dia, simplesmente caminhando, mas sempre com uma certeza: continuaremos iguais a nós próprios, preservando a nossa identidade, a nossa cultura organizacional”. O Coronel Serra realçou os 111 anos de história do colégio, cheios de “sucesso em que o seu nome esteve sempre bem alto pelos valores e formação pedagógica proporcionada a milhares de alunas que aqui viveram, sentiram o Instituto como seu e seguiram a sua vida de mulheres, mães e cidadãs bem formadas e preparadas para a vida ativa (...) Sobre o ano letivo passado, 2010-2011, sublinhou que das 277 alunas, “130 se distinguiram pelo seu desempenho, considerado meritório nos termos regulamentares e por isso serão hoje aqui distinguidas. São quase 50% do efetivo de alunas, o que muito me apraz registar, particularmente por não ser apenas o resultado das competências académicas adquiridas, mas também por ter em conta o seu comportamento [e o seu “Arranjo” pessoal e dos seus objetos e espaços], o qual é apreciado por toda a comunidade educativa [professores, monitoras vigilantes das turmas, monitoras vigilantes das camaratas e Conselho Pedagógico].⁶

⁵ Relatório do Diretor, General Pimentel Pinto, datado de 17 de outubro de 1907, p. 12-14.

⁶ Texto publicado na Revista *Laços*, N.º 1/12, outubro 2011-janeiro 2012, a propósito da Cerimónia de Abertura Solene do Instituto, p. 29.

Após 115 anos no seio do Exército e com um percurso educativo e cultural de longas tradições e de inquestionável valor e prestígio, durante o qual foi o berço de gerações de portuguesas, filhas de militares e de civis, que se notabilizaram nas mais variadas áreas do saber e lhe conferiram um estatuto de Escola de Excelência, a memória do Instituto de Odivelas é credora do reconhecimento do Exército e do País pelos notáveis serviços prestados nas áreas da educação e da cultura.⁷

(...) os jornalistas já bem conheciam de outras reportagens, e pelo prestígio de que gozava o nosso Instituto (...)⁸

Para além da tendência de identificação do Instituto como uma instituição de sucesso, destacamos destas citações o conceito de sucesso aliado não só aos resultados escolares das alunas, mas contemplando também o seu “procedimento” e “arranjo”. Para além disso, consideramos interessante o desempenho das alunas ser considerado um resultado conseguido não só pelo seu trabalho, mas também pelo empenho de toda a comunidade educativa, remetendo-nos para a importância de todos os indivíduos que se dedicam de “alma e coração”.

Para melhor compreendermos a organização do Instituto, o seu funcionamento e os seus efeitos na educação das alunas, inspirámo-nos no retrato que Nóvoa (1995) faz das escolas eficazes a partir de estudos de autores anglo-saxónicos ao resumir as características organizacionais das escolas em três áreas, designadamente a sua estrutura física, administrativa e social. Assim, iniciaremos este capítulo com uma apresentação da estrutura física do Instituto. Com efeito, a importância da estrutura física do Instituto é referida por Loureiro (1999) quando afirma que “(...) o espaço físico marca a diferença desta escola e torna possível uma oferta de atividades extracurriculares diversa, que influencia o ambiente que se vive na medida em que privilegia uma perspetiva cultural e a formação integral da mulher” (p. 112). A corroborar a importância do espaço físico, citamos uma antiga aluna e antiga professora, Fernanda Ruth Jacobetty Vieira, que refere a construção da memória a partir de espaços e objetos:

⁷ Alocução de Sua Excelência o General Chefe do Estado Maior do Exército, proferida no dia 20 de setembro de 2015, em Vila Real, por ocasião do aniversário do Exército, p. 2-3.

⁸ *Para sempre Meninas de Odivelas, Meninos da Luz e Pilões. Para quem não conhece a razão da existência dos Colégios Militares de Ensino* <<https://www.aaaio.pt>> Acesso em janeiro 2019.

Enquanto as paredes do antigo Mosteiro de S. Dinis não mudarem por fora nem por dentro, e os móveis, os quadros e as imagens da igreja se mantiverem, e continuarmos a poder ver os objectos com os quais sucessivas gerações conviveram durante mais de uma centena de anos, assim como as peças cuja história conhecemos, vivemos ou ajudámos a fazer, ao entrarmos naquela casa sentir-nos-emos, ainda e para sempre, MENINAS de ODIVELAS, também somos “filhas” daquela casa (...)⁹

De seguida, descreveremos as origens do Instituto e incluiremos uma análise dos seus fins e dos seus estatutos, incluindo o próprio projeto datado de 22 de agosto de 1898. Apresentaremos a sua estrutura orgânica através do percurso pela legislação, em que destacaremos os regulamentos que foram reformulados nos períodos da Implantação da República, do Estado Novo e do 25 de Abril. Sublinharemos, ainda, as alterações dos estatutos de 1904, 1911, 1915, 1928, 1942 e a portaria n.º 545/80 datada de 26 de agosto, de acordo com o decreto-lei n.º 192/80, de 18 de junho, estabelecendo que as condições de admissão das alunas passaram a ser regulamentadas por portaria do Chefe do Estado-Maior do Exército, ouvidos os Chefes dos Estados-Maiores da Armada e da Força Aérea.

De seguida, faremos uma breve descrição de práticas presentes no quotidiano da escola através de símbolos e rituais que considerámos importantes na transmissão de valores e, por isso, na educação das alunas.

Na última parte, observaremos a evolução dos cursos lecionados e destacaremos as disciplinas de puericultura e de culinária, assim como atividades desportivas e militares.

⁹ *Ibidem*

II.2. A estrutura física

Figura n.º 1: Desenho de uma parte do Instituto elaborado pela aluna M.ª Cristina Campos de Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal

Funari e Zarankin (2005) interrogam-se sobre “O que é a escola, senão um edifício, com suas salas de aula, carteiras escolares, lousas, (...)” (p. 135) e referem que estamos habituados a ver a escola como uma abstração, em que o que aí aprendemos “(...) será importante para o resto da vida” (p. 136). Deste modo, afirmam que a escola possui historicidade e materialidade. Esta perspetiva é partilhada por Pazos (2002) ao observar que o espaço escolar fica na nossa memória e que, quando recordamos o passado, recordamos o local onde se situava a escola, as características físicas do edifício, as instalações, o mobiliário, a decoração, entre outros elementos.

Neste seguimento, e a corroborar estas afirmações, consideramos que a estrutura física do Instituto de Odivelas se revela importante na educação das suas alunas tendo ficado na sua memória e na sua própria conduta ao longo da vida. Ainda que acreditemos que qualquer espaço escolar pode ficar na nossa memória, salientamos que Loureiro (1999) refere as instalações do Instituto como “(...) elemento influenciador do ambiente (...)” e afirma que (...) o aspeto físico assim como a manutenção dos espaços contribuem para alegrar o ambiente, quer os jardins, quer a história de ser um convento, quer os claustros (...)” (p. 74). Podemos mesmo afirmar que o edifício onde se instalou o Instituto de Odivelas não é o tipo de edifício que imaginamos quando pensamos numa escola, com

arquitetura típica da sociedade moderna, mas sim um mosteiro, com uma história que se mistura com a história das alunas.

Com base em entrevistas e testemunhos¹⁰, em diferentes momentos as alunas destacam a influência do Instituto, do seu edifício e da sua história na sua educação. Mas não são apenas as alunas que o fazem, as professoras e a direção também destacam esta característica. Por exemplo, uma das diretoras do Instituto, Dra. Maryse Y Antolini, refere a importância do edifício na educação das próprias alunas, assim como o facto de ser um dos aspetos que diferenciam esta escola de outras escolas:

(...) a Diretora da escola considera importante as alunas brincarem num espaço monumental, conhecerem e conviverem com a História e aprenderem a respeitar o passado. O próprio edifício e as suas características arquitetónicas (...) marcam indiscutivelmente a diferença entre esta escola e as outras escolas (Loureiro, 1999, p. 68).

São várias as afirmações que referem que o edifício influenciou e marcou, de alguma forma, as pessoas que por lá passaram, entre as quais a antiga aluna e antiga professora Fernanda Vieira:

Da sala de aula observávamos os pombos e os pavões no claustro da Moura e, enquanto estudávamos, ouvíamos o ru-ru das rolas e os “gritos” dos pavões. Nos intervalos que tínhamos num ou noutra claustro, sentadas na borda dos lagos em pedra de suas fontes, seguíamos o voltar dos peixes vermelhos na água. Se a nossa aula dava para o lado da piscina e da Quinta (na altura uma Quinta a sério, com vacas, porcos, borregos, patos e galinhas) durante o estudo víamos o Sol a baixar sobre as colinas com árvores e moinhos e, os nossos olhos prendiam-se extasiados no intenso colorido de tons que iam tingindo o céu. Posteriormente, inspirada nessa visão nunca esquecida, pintei um pequeno quadro a óleo (...) ¹¹

¹⁰ Informação retirada de entrevistas e testemunhos em: Revista *Laços*, N.º 3/09, junho-setembro 2009, a propósito da Cerimónia de Abertura Solene do Instituto, p. 29 e Dissertação de Mestrado: *Clima de escola: O Instituto de Odivelas*, 1999. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa e a obra de Deolinda Pereira da Silva, antiga aluna do Instituto, intitulada *Menina de Odivelas* e publicada em 1996.

¹¹ *Para sempre Meninas de Odivelas, Meninos da Luz e Pilões. Para quem não conhece a razão da existência dos Colégios Militares de Ensino* <<https://www.aaio.pt>> Acesso em janeiro 2019

Às afirmações de alunas, de professoras e da diretora juntam-se os testemunhos¹² das pessoas que visitam a escola. Também estas valorizam o edifício, as suas características arquitetónicas e o convívio diário de todos com a própria história:

Dans ce beau cadre historique rénové tout concourt à donner une impression heureuse.” (Mme. Hatinguais, Diretora do Centro de Estudos Pedagógicos de Sèvres, 1960)

Posso afirmar, com toda a sinceridade que o Instituto de Odivelas, realiza de forma modelar o tipo de perfeito estabelecimento de ensino. Não lhe falta o ambiente tradicionalista (até tem o túmulo de D. Dinis!) e o ambiente actualizado nas modernas instalações, sejam de ensino com as suas múltiplas secções, sejam de aconchego de internato! E, em volta, os campos floridos e cultivados, dão a moldura natural que tanto embelezam a instituição!” (1960, assinatura que não se consegue identificar)

On this incomparable setting, where history, nature, and wise men have combined to inspire a love of teaching and of learning (...)” (Dorothy Crawford de Philadelphia High School for Girls, 1963)

Ici comme chez nous [Sèvres] l’éducation cherche à préserver le meilleur de la tradition en explorant les routes de l’avenir. L’Ancien et le Nouveau rejoignent aussi dans le décor magnifique des cloîtres avec azulejos pieusement conservés voisinant avec les installations parfaitement adéquates d’une grande École moderne.” (1964, Diretora do liceu piloto de Sèvres em França)

Se estas referências realçam a beleza do espaço e a adequação das instalações para um ensino “perfeito”, transmitindo-nos um sentimento positivo de todo o ambiente, consideramos interessante olhar para uma memória de uma outra antiga aluna e que revela uma perspetiva totalmente diferente destes testemunhos. Ao recordar e descrever o momento em que viu o Instituto pela primeira vez, esta aluna revela-nos a sua representação da escola, e a forma como percebeu o ambiente, como um espaço de vigilância e privação de liberdade:

Olhando para aquelas paredes sombrias e austeras, senti um misto de amargura e temor. Tive a impressão que ia para uma prisão, para um

¹² Estes testemunhos encontram-se registados no segundo livro de honra do Instituto de Odivelas.

hospital ou para um quartel. Era ali que ia ficar “presa” até ser grande, até ser uma senhora! (...) A atmosfera era tensa, de grande respeito, quase religiosidade, como se estivéssemos a entrar num templo. (Silva, 1996, p. 33)

A reforçar esta representação, em termos de primeiro impacto do edifício e sensações provocadas, referimos uma descrição feita por uma professora aquando da sua chegada ao Instituto: “(...) um majestoso edifício. A sensação é de grande austeridade. Olhando para aquelas paredes sombrias e severas, sentimos um misto de respeito e de terror. Temos a impressão de que poderemos ali ficar enclausurados para sempre.” (Loureiro, 1999, p. 57)

Deste modo, podemos constatar que o facto de o edifício do Instituto ser um mosteiro pode contribuir para estes dois tipos de imagem da escola: uma associada à beleza arquitetónica e a outra associada ao enclausuramento.

O contacto de toda a comunidade escolar com a arquitetura e com os seus artefactos, o convívio com a História e com a história do edifício acontecia diariamente e fundia-se com as tradições e com a cultura de todos. Vejamos apenas um exemplo desta interligação, a chamada “Lenda do Urso”¹³, tal como é conhecida pelas alunas. Esta lenda tem a ver com o cumprimento da promessa do Rei D. Dinis, que deu origem ao início da construção do mosteiro em 1295 e era dramatizada na escola na altura em que se celebrava o S. Martinho. Era nessa época que todos os anos as alunas do 11.º ano organizavam uma festa e apresentavam uma pequena peça de teatro com a sua própria versão da “Lenda do Urso”, proporcionando um momento de diversão às restantes alunas, aos professores e à direção.

Esta ligação das alunas à história do edifício era fomentada logo desde o momento em que as alunas entravam na escola, no início de setembro de cada ano letivo, através de um jogo de pistas (anexo 1). Este jogo tinha como objetivo não só dar a conhecer a escola às novas alunas, os seus espaços e o local onde se situava, mas também pretendia dar-lhes a conhecer algumas regras de funcionamento do Instituto. De facto, o espaço era valorizado e preservado por todos incentivando-se as alunas a preservá-lo assim que ali chegavam.

¹³ A Lenda do Urso refere que o rei D. Dinis mandou edificar o Mosteiro de Odivelas em cumprimento de uma promessa por ter sobrevivido ao ataque de um urso quando andava a passear a cavalo.

Para além destas histórias e sensações que ficam nas memórias, existem os factos da História. O mosteiro em que o Instituto se instalou definitivamente em 1902 foi construído na quinta do Rei D. Dinis, a quinta de Vale de Flores, em Odivelas. Ao longo dos anos, o edifício sofreu várias reconstruções, mas segundo Máxima Vaz (2017) a maior deu-se na igreja após o grande sismo que ocorreu em 1755. Após a morte da última freira que ali viveu até 1886, o mosteiro foi incorporado na Fazenda Nacional, tendo encerrado as portas oficialmente em 1888. Voltou a abri-las para alojar temporariamente doentes de tuberculose em 1899, facto que provocou algum prejuízo no funcionamento inicial do Instituto, provisoriamente instalado na Luz, em Lisboa, tal como podemos confirmar pelo relatório de 17 de outubro de 1907, apresentado pelo primeiro diretor do Instituto, o General de Divisão Luíz Augusto Pimentel Pinto.

Segundo este relatório, o governo tinha destinado para instalação do Instituto “(...) uma parte do convento de Odivelas, que depois, por circunstâncias extraordinárias, cedeu temporariamente ao Hospital S. José” (p. 3), tendo o Instituto sido instalado provisoriamente num “(...) palácio situado próximo do sítio da Luz e durante três anos ali se conservou” (p. 3). Esta situação, na opinião do diretor causou “(...) grave prejuízo no desenvolvimento material do estabelecimento, porque o edifício mal satisfazia às necessidades do ensino” (p. 3).

Silva e Leitão (1990) referem que este palácio, onde as alunas ficaram alojadas provisoriamente, se situava na Estrada da Luz, tendo sido alugado aos condes de Mossâmedes, e só em 1902 foi possível fazer a mudança para Odivelas, tal como o diretor do Instituto afirma no seu relatório: “(...) inaugurando-se em novembro o anno lectivo de 1902 a 1903” (p. 4).

A mudança de função do edifício implicou também modificações para o adaptar à sua nova função de escola. Foram necessárias várias obras, só possíveis devido à generosidade e contributo de diferentes pessoas, algumas das quais encontramos referidas neste relatório de 1907, em que o diretor assinala e agradece a proteção da rainha Dona Maria Pia e do seu filho, o Infante D. Afonso, assim como outros beneméritos da instituição. Entre vários, são exemplo os Conselheiros Francisco Felisberto Dias Costa e Abel Pereira de Andrade, cujos retratos foram colocados na sala de honra do Instituto em reconhecimento da sua proteção a este Instituto através de subsídios concedidos pelos respetivos ministérios.

Neste relatório são ainda destacados os Conselheiros Manoel Francisco Vargas, José Gonçalves Pereira dos Santos, D. João de Alarcão Vellasques Sarmiento Osorio, Conde de Paçô Vieira e Eduardo José Coelho que contribuíram de alguma forma para o bom funcionamento do Instituto. Os conselheiros contribuíram todos para “(...) as excellentes condições materiaes em que o Instituto hoje se encontra, e que incontestavelmente o collocam a par dos primeiros do paiz” (p. 6) e ao Conselheiro Vargas deve-se, especialmente, a restauração da igreja na altura:

Aquella egreja, de um tão grande valor histórico, estava em vésperas de completa ruína; ao esforço d’aquelle estadista se deve encontrar-se hoje e estado de n’ella se poderem celebrar os officios divinos. N’ella já teve logar a primeira communhão de algumas alumnas (...) (p. 6).

Na realidade, a igreja foi sempre um espaço muito importante para a educação das alunas, pelo facto de ser usada para celebrações que lhes eram especialmente dirigidas e que se tornaram uma tradição ao longo dos anos, como é o caso da celebração da primeira comunhão, que acima se refere, e que se manteve até ao encerramento do Instituto. A esta tradição juntaram-se as missas especialmente celebradas para as alunas, como as missas de início de ano e de fim de ano, entre outras. Salientamos que esta igreja esteve sempre aberta ao público, que podia assistir às celebrações que ali se realizavam, algumas das quais em conjunto com as alunas e todos os envolvidos na sua educação.

Da igreja, realçamos também o facto de ali se encontrar o túmulo do Rei D. Dinis, que na década de 1930 foi aberto em virtude da necessidade de o deslocar por causa das obras de restauro que se tornaram necessárias realizar nesse espaço. A história desse momento de abertura do túmulo percorreu os corredores do Instituto de Odivelas até aos nossos dias, misturando-se a História com a história da comunidade escolar. Esse momento ficou registado num artigo publicado, em 1943, no Boletim da Sociedade de Geografia com o testemunho do então diretor, Coronel Ferreira de Simas, que o descreveu e solicitou a uma professora de desenho do Instituto, D. Adelina Costa, que fizesse uma cópia do manto do rei, para arquivo (anexo 2). Este acontecimento levou a que a referência ao rei D. Dinis na escola fosse constante através de histórias contadas pelas alunas e pelas professoras. Num livro¹⁴ sobre o Instituto de Odivelas, elaborado a pedido

¹⁴ *Espaços de memória – Instituto de Odivelas (Infante D. Afonso) – 1900-2000*, da autoria de Leitão, M. & Milheiro, M. (2000). Lisboa: Edição Instituto de Odivelas.

da Direção, a propósito da comemoração dos seus 100 anos, surge a referência ao rei D. Dinis fazendo-se a ligação com as alunas e os valores defendidos pela escola:

É curioso que seis séculos após o lançamento da primeira pedra do Mosteiro de S. Dionísio de Odivelas, esta Casa se transformasse numa Instituição de Educação de meninas, continuando, assim, a tradição do nosso Rei-Trovador que, ao fundar a nossa primeira Universidade, mostrou quanto privilegiava o saber, fonte de virtudes morais e cívicas (p. 24).

Assim, o espaço físico, a sua história, as alunas e as suas histórias interligaram-se em épocas diferentes e transmitiram-se de geração em geração, transformando-se a escola num espaço atravessado por tempos diferentes. A ligação do passado com o presente, das diferentes gerações, é notória também em toda a escola através de fotografias que captaram momentos, atividades e pessoas do passado e que se encontraram expostas em várias paredes durante o seu funcionamento, acompanhando as alunas no seu dia-a-dia, assim como todos os que trabalhavam ou visitavam a escola. Essas fotos, em conjunto com alguns trabalhos das alunas, faziam parte da decoração do espaço e destacavam as atividades que ali se realizavam, valorizando o esforço das alunas perante toda a comunidade e revelando-nos os valores da escola ao longo de diferentes épocas. Uma antiga professora, também antiga aluna, Helena Caldeira, evidencia esta situação em entrevista à revista *Laços*¹⁵:

Sob a orientação desta professora, desenvolvemos também muitos projectos, nomeadamente: - Os painéis decorativos expostos ainda hoje na sala do Claustro principal para o corredor do refeitório; - A tapeçaria com tema histórico, representando “A Rainha Santa Isabel entre Pai e Filho no campo de batalha”, cujo projecto foi realizado por mim e concretizado por toda a turma. Este trabalho encontra-se na escadaria de acesso às salas de costura, junto ao coro da Igreja.”

Para além das fotos e dos trabalhos expostos, outra evidência das gerações de alunas que por ali passaram são as chamadas placas comemorativas dos cursos com a referência ao ano de entrada ou de saída das alunas do Instituto. Estas placas

¹⁵ Revista *Laços*, N.º 3/09, junho-setembro 2009, p. 18.

encontravam-se afixadas em locais por onde todas as alunas passavam diariamente, estabelecendo-se desta forma laços entre o passado e o presente.

A preocupação do Instituto com o espaço físico, quer em termos de preservação, quer em termos de utilidade para a educação das alunas, esteve sempre presente nos responsáveis pela instituição, desde o momento em que esta foi pensada. Logo no Projeto de Estatuto do Instituto, no seu “Regimen Interno”, podemos encontrar referência a diferentes espaços, nomeadamente às salas de aula, à quinta, à cozinha, ao locutório e às camaratas, ou seja, a espaços que satisfaçam as condições necessárias à realização de cada atividade: “Haverá na cêrca espécies botânicas mais usuaes para demonstração das licções (...)”, “Em todas as aulas haverá quadros parietaes com os desenhos referentes ás matérias que se ensinam nas aulas, com o fim de tirar o mais possível ao ensino o character abstracto.”

Através de relatórios e de correspondência da Direção, a que tivemos acesso durante esta investigação, pudemos comprovar uma constante preocupação com as instalações e materiais ou equipamentos necessários para o trabalho das alunas e para a sua educação, assim como para todo o pessoal. No relatório de 17 de outubro de 1907, o diretor da altura dá conta de vários espaços que não reúnem condições para organizar a vida interna do Instituto impedindo “(...) o seu pleno desenvolvimento”:

Devido aos poucos recursos de que sempre temos disposto, a instalação do Instituto não está ainda completa; o pessoal interno está mal alojado: há dependências instaladas em compartimentos destinados a outros fins; não há gymnasio e falta instalar convenientemente a sala do conselho, a biblioteca, etc. Tudo isto depende da conclusão de edificações que constam d’um plano d’obras habilmente elaborado pela respectiva direcção do ministério das obras publicas.

Sem que eessas obras se concluam, sem que o Governo forneça os necessários meios para esse fim, não podemos organizar a vida interna do Instituto tam como a temos imaginado e desejamos.

Assim, por exemplo, não pôde ainda começar a funcionar a aula de telegraphia, não há atelieres de costura convenientemente montados, o ensino de musica tem logar na sala destinada ás visitas, a despensa e a casa dos engommados estão em instalações provisórias, etc. Citando estes

factos temos somente em vista o motivo porque o Instituto não attingiu ainda o seu pleno desenvolvimento. (p 8-9)

Contudo, a primeira referência às instalações “auxiliares de ensino” nos estatutos do Instituto, de que temos conhecimento, encontra-se no decreto de 28 de junho de 1908. No seu capítulo IX, secção única, elencam-se os espaços destinados especificamente para o ensino: uma biblioteca, um gabinete de física, um laboratório de química, um museu de história natural, um jardim botânico, uma sala para projeções luminosas e conferências, oficinas para trabalhos manuais, uma instalação telegráfica e um ginásio. Neste decreto regista-se também a existência de uma escola anexa ao Instituto que tem dois objetivos: o “(...) ensino primário das creanças do sexo feminino das freguesias de Odivellas e limítrofes (...)” e “(...) pratica das alumnas do curso de habilitações para o magistério primário” (p. 38).

Merece a nossa especial atenção a atribuição de funções específicas de zelo pela organização e conservação de todos os espaços do Instituto, uma vez que para cada espaço existia uma pessoa responsável pela sua gestão, vigilância e controlo. Estes aspetos remetem-nos para uma racionalização e eficácia dos espaços e para as relações de poder que Foucault refere, estando o poder em todo o lado e exercendo-se constantemente. Neste decreto de 1908, o art. 125.º elenca os responsáveis pelos diferentes espaços, entre os quais o inspetor de instrução a quem cabia a “(...) direcção e engrandecimento do gabinete de physica, laboratório chimico, museu de historia natural, sala de conferencias e jardim botânico (...)” (art.º 125.º) ou a professora ajudante que teria “a seu cargo a biblioteca”, entre outros. Esta dimensão de vigilância e controlo é reforçada pelo decreto de 1915 ao ser mais minucioso quanto às funções dos responsáveis por cada espaço. O nível de vigilância e de controlo sobressai quer pelo detalhe das funções dos responsáveis, quer pelos vocábulos utilizados para as descrever: “superintender”, “dirigir”, “velar”, “vigiar”, “organizar”, “assegurar”.

Ainda no decreto de 1908, realçamos o facto de não existir uma delimitação específica de espaço, nem de tempo, para a aprendizagem das línguas estrangeiras. Efetivamente, estas línguas aprendiam-se em diferentes espaços e em diferentes momentos, ou seja, em qualquer local da escola e em qualquer momento em que estas professoras estivessem presentes, uma vez que o artigo 113.º refere a obrigação de as professoras de línguas estrangeiras se dirigirem às alunas sempre na língua que

ensinavam: “As professoras de línguas (...) cumprindo-lhe falar com as alunas, quer nas aulas, quer nos recreios, sempre na língua que as alunas aprendam.”

Privilegiava-se o caráter prático das línguas levando-nos a pensar que o tempo em que as alunas estavam nas salas de aula não seria suficiente para atingirem a fluência desejada pelo Instituto. A necessidade de praticar a língua foi sempre considerada tão importante que surgiram nos planos de estudo do Instituto as disciplinas de Francês Prático e de Inglês Prático, com o objetivo de desenvolver especificamente a oralidade. A referência em simultâneo a estas duas disciplinas surgiu no decreto n.º 255-A/75, de 24 de maio. Estas disciplinas eram de frequência obrigatória para todas as alunas e mantiveram-se na oferta educativa do Instituto até à sua extinção em 2015.

Parece-nos, pois, que toda a escola era considerada um lugar de aprendizagem, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem não ocupavam apenas as salas, mas todos os seus espaços, incluindo a quinta. Era assim na época e testemunhámos pessoalmente que assim continuou até à extinção do Instituto. Numa entrevista concedida à revista *Laços*¹⁶ pela antiga aluna Helena Caldeira, encontrámos um testemunho relativo aos anos 50:

Já naquela época, a partir de 1958, a Senhora D. Maria Aurélia [pintora e professora de desenho] levava-nos para a quinta para observar atentamente as formas da natureza e desenhar.

Íamos para o jardim das hortenses.

Recordo-me de ter observado as cores do arco-íris através das gotículas de água, batidas pelo sol nas pétalas das flores acabadas de regar. Excelente momento para a professora nos explicar o fenómeno da refração da luz.

No que diz respeito às instalações e equipamentos, o regulamento de 1915 é muito mais exaustivo, dando-nos a conhecê-los em pormenor. O seu “Título VIII”, denominado “Dos estabelecimentos e dependências escolares” está dividido em 15 capítulos, em que o primeiro enumera as instalações do Instituto: biblioteca, cuja atualização encontrámos referida num relatório da direção do ano letivo de 1961/1962, como constante com livros e revistas ao alcance das alunas e “(...) atentando sobretudo à

¹⁶ Revista *Laços*, N.º 3/09, junho-setembro 2009, p. 17-18.

sua formação moral (...)” (p. 20); secretaria; gabinetes; laboratórios e museus; aulas para o ensino das diferentes disciplinas; culinária; oficinas de costura, modas, lavores, lavagem e engomagem de roupa; oficinas de pintura, cartonagem e outros trabalhos manuais; aula-escritório; ginásio; serviços de saúde e higiene; instituições sociais e económicas; arquivo escolar; depósito escolar; jogos escolares; salas de recreio e de recepção; alojamento para o pessoal e alunas; oficina para reparação de mobília, utensílios e material escolar; instalações para a produção de energia elétrica; lavandaria; instalações agrícolas, estábulos, oficinas de laticínios, sericicultura, apicultura, capoeiras, etc; cavaliarias e cocheiras; e arrecadações.

Dos serviços de saúde e higiene faziam parte uma enfermaria geral para as alunas com doenças não contagiosas ou epidémicas, quartos para professoras nas mesmas condições, enfermaria para as serviçais, isolamento para doenças infecto-contagiosas, farmácia, sala de curativos e consulta, quarto da enfermeira; quarto da criada da enfermaria; gabinete odontológico; gabinete antropométrico; balneários; sala de jantar para convalescentes; cozinha; sala para desinfecções.

As instalações agrícolas compreendiam as hortas, os jardins, pomares, corte, capoeiras, coelheiras, cortiços, estábulos, sirgaria, oficina de laticínios e outras que pudessem ser úteis para o Instituto. Contudo, as alunas não executavam todos os trabalhos inerentes a estas instalações e atividades, apenas os que fossem compatíveis com as suas forças, assistindo aos outros. Os produtos que resultassem do trabalho das alunas nas instalações agrícolas seriam vendidos ao Instituto ou no mercado, pelos preços correntes, constituindo receita do Instituto. Estes produtos também podiam ser adquiridos pelo pessoal do Instituto, a preço de mercado.

Podemos entender esta venda dos produtos produzidos pelas alunas como a demonstração da utilidade imediata do seu trabalho, uma vez que as alunas viam o seu esforço traduzido em aprendizagem e em lucro monetário.

Quanto ao depósito escolar, onde se guardavam e conservavam todos os artigos para o ensino, é interessante notarmos que era feito um balanço mensal pelo secretário para dar conta do material saído com os trabalhos executados, tendo o dever de participar ao diretor qualquer falta ou má aplicação das matérias-primas requisitadas. Caso os materiais fossem requisitados ilegalmente ou fossem consumidos em excesso, os signatários das requisições seriam disciplinar e pecuniariamente responsáveis por eles.

Relativamente aos gabinetes de física, química e história natural “(...) destinados à guarda, conservação e serviço dos instrumentos, máquinas e modelos precisos para o ensino (...)” (art.º 279.º), assim como o museu escolar, notemos que a forma como as alunas utilizavam estes espaços era regulamentada, tendo as alunas o dever de “auxiliar e dirigir a sua guarda, limpeza e arrumação” (art.º 280.º).

A culinária era composta por uma cozinha destinada à preparação das refeições, por um laboratório para análise dos produtos alimentares e por uma sala de jantar. A limpeza destas instalações eram da responsabilidade das alunas que as frequentassem, determinando o regulamento “sem que sejam auxiliadas por serviçais” (art.º 292.º).

Para além destas instalações o capítulo VI, intitulado “Da escola infantil”, no seu artigo 162.º refere a criação de dependências anexas à escola infantil, nomeadamente um balneário, uma cantina, um dormitório, um jardim de recreio e uma rouparia. Estas dependências tinham como propósito “(...) a prática das alunas preceptoras” (art.º 164.º).

Deste rol de instalações e equipamentos verificamos que o Instituto possuía uma riqueza de materiais e recursos que lhe permitia preparar as alunas através de aulas teóricas e práticas de modo a atingir os seus fins, ou seja, preparar as alunas para “a vida prática”.

Nesta sequência destacamos aqui o estudo de Barbosa e Fernandes (2001), que trata da relação entre algumas características escolares e o desempenho escolar dos alunos e constata a importância das condições físicas e de funcionamento da escola para a promoção do sucesso escolar. Entre as variáveis explicativas selecionadas nesse estudo encontram-se as infraestruturas e equipamentos escolares, nomeadamente, a conservação do prédio, as condições de funcionamento dos espaços laboratoriais e de apoio, o mobiliário e equipamento mínimo, as instalações e áreas externas de recreação, tendo o estudo concluído que têm impacto no desempenho escolar dos alunos de forma significativa.

Poderíamos, então, afirmar que os recursos materiais do Instituto também tiveram impacto no desempenho escolar das alunas, que influenciaram o seu sucesso? De acordo com vários documentos, a própria sociedade reconhece o sucesso da missão do Instituto pela própria sociedade. Por exemplo, no preâmbulo do regulamento de 1915, podemos testemunhar este reconhecimento, que se apoia em várias evidências:

A par da teoria indispensável, as lições práticas do laboratório e cinematógrafo, trabalhos manuais e educativos, costura e labores, arte aplicada e decorativa, culinária, puericultura, apicultura, jardinagem e horticultura, evidenciados em sucessivas exposições e demonstrações, públicas, -tudo provado nos exames finais-, tem imposto o Instituto à consideração pública a ponto de importantes casas comerciais terem já requisitado alunas diplomadas para o serviço dos seus escritórios.

Para além da riqueza dos recursos materiais do Instituto, outra perspetiva que se destaca relativamente à estrutura física do Instituto é a organização dos espaços e a descrição detalhada da sua forma de funcionamento, parecendo-nos que se procurava controlar toda e qualquer atividade que existisse na escola. Notamos um forte controlo de todos os espaços e atividades de modo a regularizar, organizar, disciplinar e criar hábitos de trabalho e de responsabilidade nas alunas. Um dos exemplos deste controlo são as chamadas fichas de avaliações de comportamento e arranjo das alunas (anexo 3), em que são registados o seu arranjo e o procedimento pelas respetivas monitoras de turma e de camarata. Destas fichas destacamos o registo da informação relativa ao arranjo, que nos revela que as alunas eram observadas e avaliadas em três vertentes: arranjo pessoal, arranjo dos seus meios materiais e arranjo dos espaços. Contudo, as observações e os itens avaliados referiam-se não só aos espaços, mas também a valores da organização. Registava-se nestas fichas se as alunas cumpriam o regulamento interno em termos de usar apenas os adereços permitidos, se acatavam a repreensão em caso de serem chamadas a atenção sobre o seu arranjo, se eram responsáveis e cumpriam as suas tarefas de arrumação, se cooperavam com os professores, os funcionários e com as colegas.

Este último aspeto vem reforçar a ideia presente nos regulamentos de que todos, de alguma forma, estavam envolvidos neste processo de controlo, ou seja, tanto as alunas, como todo o pessoal, incluindo os professores, tinham como dever velar pela preservação dos espaços e dos materiais em geral, o que nos remete para o controlo da atividade como uma técnica do poder disciplinar de uma instituição a que Foucault se refere.

Continuando com o regulamento de 1915, a organização do espaço revela-nos a hierarquia da própria escola, uma hierarquia funcional, e o poder de cada um, visível através da atribuição de espaços específicos para alunas, professoras e serviçais. A título de exemplo, referimos a existência de quatro categorias de refeitórios, um para regentes, professoras e alunas, outro para a ecónoma, a enfermeira, roupeiras e equiparadas, outro

para eletricitas e equiparados e, por último, um refeitório para serviçais. Ainda relativamente aos refeitórios, o artigo 378.º refere que o diretor e professores “(...) deverão algumas vezes compartilhar das refeições das alunas”. Esta separação dos refeitórios foi alterada com o tempo, tendo, primeiro, a direção passado a fazer as refeições no mesmo refeitório das alunas,¹⁷ mas em mesas diferentes, e depois, os professores também passaram a usar o mesmo espaço. Devemos, ainda, salientar que, a certa altura, alguns militares também passaram a compartilhar este espaço e, nos dois últimos anos de funcionamento do Instituto, algumas alunas e professores compartilharam, ocasionalmente, a mesa de refeições da direção a convite do diretor, situação que nos sugere uma maior aproximação de todos. Contudo, mantém-se visível a hierarquia de cada um na distribuição dos lugares à mesa, que é feita de acordo com o protocolo.

Ainda de acordo com o regulamento de 1915, no topo da hierarquia, encontramos o diretor com um poder que não está limitado ao regulamento, uma vez que “(...) poderá organizar quaisquer outras instalações de carácter científico, industrial, económico ou social “que sejam úteis para a educação ou bem-estar das alunas (...)” (art.º 262.º). O diretor também se distancia de todos os outros elementos da hierarquia através do seu gabinete a que nem todos podem aceder, sem pelo menos antes terem exposto o assunto ao seu responsável direto. Por exemplo, quando alguma aluna pretendesse reclamar, deveria primeiro “(...) queixar ou reclamar, perante a autoridade superior àquela de quem tem ou julga ter agravo, por intermédio da respectiva professora de grupo (...)” (p. 217, artigo 118.º). A aluna podia apresentar queixa diretamente às regentes, ao inspetor de instrução ou ao diretor, mas neste caso, através da professora chefe do seu grupo. Apenas, em caso de esta se recusar a apresentar a queixa, poderia a aluna dirigir-se-lhes “(...) na primeira ocasião que tiver, verbalmente ou por escrito (...)”, o que nos sugere que ninguém escapava ao controlo, nem mesmo o diretor. De qualquer forma, realçamos que as queixas ou reclamações contra o diretor fossem “(...) dirigidas, por escrito, ao Ministro da Guerra e (...) informadas pelo director (...)” (art.º 119.º).

¹⁷ Ainda que não tenhamos encontrado qualquer referência a esta alteração em termos de legislação, pudemos presenciar aquando da nossa entrada para o Instituto de Odivelas, como professora, que a Diretora e a Subdiretora almoçavam no mesmo refeitório que as alunas, enquanto as professoras tinham um refeitório próprio. Entretanto, apontando-nos a falta de pessoal como razão para uma nova mudança no funcionamento da escola, as professoras passaram a compartilhar o espaço das refeições das alunas.

Quanto à organização do espaço com um objetivo de vigilância, pensamos imediatamente em Foucault na medida em que tudo e todos têm um lugar, facilitando a vigilância tal como o próprio regulamento preconiza. Destacamos, por exemplo, o facto das camas das alunas nas camaratas serem “(...) dispostas de forma que permitam a vigilância das professoras (...) (artigo 386º), neste caso dispostas por fileiras, assim como as visitas às alunas, pois “As regentes devem assistir frequentes vezes às visitas, ou, pelo menos, permanecer no Instituto durante o tempo que lhes é destinado” (artigo 391º). Além disso, o acesso ao espaço era limitado na medida em que “A nenhum visitante é permitido afastar-se sem autorização especial das salas ou recintos que lhes são destinados” (art.º 391º).

Relativamente às instalações auxiliares de ensino, o decreto de 1930 remete a sua regulação por instruções especiais para o regulamento de serviço interno, deixando de existir um capítulo dedicado a instalações, tal como existia no regulamento de 1915. Apenas se especificam os gabinetes e laboratórios, os museus (industrial e pedagógico) e acrescentam-se à lista de instalações o campo de jogos e a piscina para a prática de natação (art.º 7.º). Ainda que a piscina não tivesse sido mencionada no regulamento anterior, já deveria existir, uma vez que já se referia a prática de natação.

Efetivamente, podemos verificar que em todos os regulamentos do Instituto existe uma grande preocupação com os espaços, detalhando, uns mais do que outros, a sua forma de funcionamento através de horários e definição de funções. A todos é determinada a forma de se apropriarem dos diferentes espaços aquando da sua utilização. Por exemplo, relativamente ao Arquivo, determinava-se que todos os trabalhos seriam numerados e arquivados por grupos, com a indicação do ano letivo a que se referissem. Na culinária competia à mestra, sob a direção da respetiva professora, ensinar às alunas os preceitos e regras a seguir para cozinhar os diferentes alimentos, obrigando-as à prática de todos os serviços de cozinha.

A preocupação com o espaço escolar culmina num termo de responsabilidade que os encarregados de educação tinham de assinar no início do ano letivo para o caso de as alunas causarem danos no edifício, no mobiliário e no material escolar, quer intencionalmente, quer por negligência, devendo repará-los à sua custa, tal como referem vários regulamentos.

II.3. As origens e as denominações do Instituto

O Instituto de Odívelas sofreu várias alterações desde a sua fundação em 1900, enquanto estabelecimento militar de ensino, até à sua extinção em 2015. Ao longo destes 115 anos, a sua denominação foi mudando, assim como alguns dos seus objetivos e, conseqüentemente, a sua composição social e a sua organização, tendo, contudo, mantido muitos dos seus valores iniciais e tendo sido sempre referenciado como uma instituição de sucesso ao longo da sua história.

Os documentos a que tivemos acesso no próprio Instituto, aquando da elaboração inicial de um inventário, possibilitaram-nos, desde logo, identificar várias fases importantes na vida desta organização. A primeira tem a ver com a sua criação, fase que coincidiu com o período da Monarquia, tendo obtido a proteção dos reis, especialmente da Rainha D. Maria Pia e do seu filho Infante D. Afonso. As outras fases têm a ver com a Implantação da República e com o período do Estado Novo.

A ideia da fundação do Instituto, de acordo com uma revista da época,¹⁸ partiu de um capitão do Regimento N.º 1 de Infantaria da Rainha D. Maria Pia, o capitão Alfredo Alves, que, ao observar que as viúvas dos oficiais tinham de mendigar auxílio para si e para os seus filhos após a morte dos maridos, comunicou essa ideia aos oficiais do seu regimento: “(...) fundar um collegio, semelhante aos da Legião d’Honra, para recolher, educar e preparar para as luctas da vida as orphãs dos officiaes do exercito e da armada, que se encontrassem em precarias circumstancias.”¹⁹

Não existindo legislação específica em Portugal para regular o ensino que se pretendia para o Instituto, recorreu-se à legislação francesa: “(...) o ensino secundário do instituto fosse o da lei de 9 de agosto de 1888, e como entre nós não existe regulamento segue-se o regulamento francez da lei de que aquella foi decalcada [lei de 1880] (...)”²⁰ e assim se iniciou a ligação do Instituto a França, que mais tarde se intensificou através de várias visitas de elementos do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, das quais o Livro de Honra do Instituto nos dá conta. Esta instituição francesa reconhecia a inovação do ensino do Instituto de Odívelas pelo que, por diversas vezes, vários dos

¹⁸ O Instituto Infante D. Afonso. Apontamentos para a História da Fundação. *Portugal Militar*, 2, fevereiro 1903, Portugal

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ O Instituto Infante D. Afonso. Apontamentos para a História da Fundação. *Portugal Militar*, 4, abril 1903, Portugal

seus elementos o visitaram, incluindo a própria Inspetora Geral e Diretora, a Sra. Hatinguais.

Esta ligação foi, ainda, intensificada em 1977, ano em que se iniciou um intercâmbio do Instituto com uma das escolas da Legião de Honra, a *Maison d'Éducation de la Légion d'Honneur*, situada em Saint Denis, em Paris. O programa de intercâmbio entre as escolas incluía visitas culturais e recreativas com professoras e alunas de ambas as instituições, fomentando o contacto das duas línguas e culturas e criando laços de amizade.

Da intenção de criar uma escola com o intuito de ajudar as órfãs de oficiais surgiu um projeto de estatuto do Instituto, do qual tivemos conhecimento aquando da nossa visita ao Arquivo Histórico-Militar. Foi no espólio do General Ribeiro Artur²¹ que encontramos vários documentos que dão conta do projeto de criação desta organização. Entre eles constava um documento intitulado “Projecto de Estatuto do **Instituto Infante D. Affonso**”²², da autoria de uma comissão executiva constituída por 15 militares, datado de 22 de agosto de 1898.

Este projeto de estatuto do Instituto, constituído por 20 artigos, descreve o objetivo da instituição, quem a pode frequentar, como deve ser administrada, que tipo de ensino deve ser ministrado e quem o deve ministrar, como são constituídos os seus fundos, e quem são os seus subscritores. O projeto é acompanhado por um regulamento interno denominado “Regimen interno”, constituído por vários artigos, ainda não numerados, que esclarecem mais detalhadamente o seu funcionamento. Inclui-se neste regulamento um horário detalhado das atividades das alunas, como por exemplo, a hora a que se devem levantar, deitar e tomar as refeições, o horário dos estudos, dos recreios e das aulas.

Este projeto deu origem ao **primeiro estatuto do “Instituto Infante D. Affonso” aprovado por decreto de 9 de março de 1899**, que logo no seu primeiro artigo refere a proteção de “(...) Suas Magestades e Altezas”. O envolvimento pessoal da família real está bem presente no próprio estatuto, na medida em que vários artigos especificam as suas funções. De acordo com os art.º 12.º, 16.º, 19.º e 18.º, por esta ordem, a Rainha D.

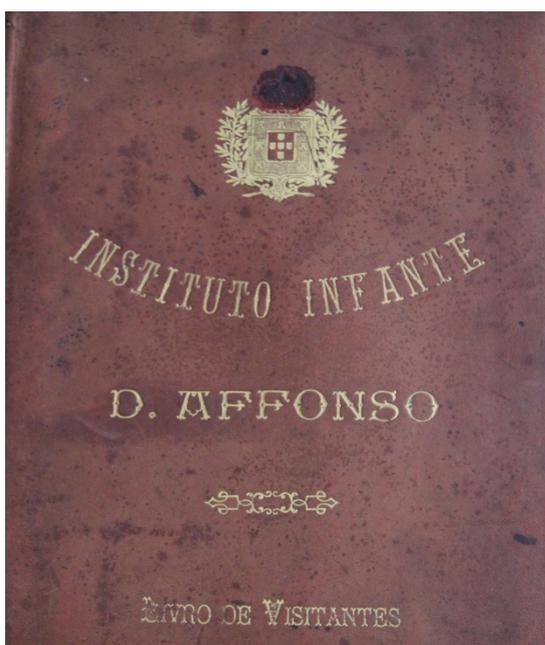
²¹ Bartholomeu Sizenando Ribeiro Arthur, na altura da elaboração do projeto de estatuto do Instituto Major de caçadores da Rainha

²² Segundo a revista *Portugal Militar*, datada de fevereiro de 1903, “(...) logo se assentou que a nascente instituição tivesse o nome de S. Alteza o Senhor Infante D. Affonso, porque, sendo fundada por soldados, se entendeu que devia ter o nome do soldado de mais elevada jerarchia” (p. 19).

Maria Pia é responsável pela superintendência dos serviços de educação e instrução, o Infante D. Afonso faz parte da administração e preside a uma comissão permanente com o objetivo de obter fundos, e, por fim, a Rainha D. Amélia tem como função presidir a uma comissão para obter donativos para o Instituto.

A segunda fase que identificámos na vida do Instituto, o período da Implantação da República, deu origem a uma reformulação dos seus regulamentos. Logo a 6 de novembro de 1910, a própria designação do Instituto foi alterada de “Instituto Infante D. Affonso” para Instituto Torre e Espada, apagando deste modo a imagem da Monarquia ligada à sua criação. Curiosamente, este corte com o período da Monarquia refletiu-se na tentativa de destruir um dos seus símbolos num dos símbolos do próprio Instituto. Queremos com isto dizer que podemos observar, meio apagada, a coroa real que fazia parte da capa do primeiro Livro de Honra do Instituto, tal como podemos ver na imagem que se segue.

Figura n.º 2: Capa do 1.º Livro de Visitantes do Instituto



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal

Ainda que a sua denominação tivesse sido alterada e um dos símbolos da Monarquia tivesse sido apagado, assim como os regulamentos reformulados, o Instituto manteve-se em funcionamento com uma certa continuidade em termos de objetivos e de funcionamento no sentido de educar e proteger órfãs de militares.

Esta designação adotada no período inicial da República evoca-nos a Ordem Militar da Torre e Espada, a única ordem que se manteve ativa neste período e que se atribuía por heroísmo militar ou cívico. Não conseguimos apurar a razão da escolha deste nome para o Instituto, mas talvez por ser “demasiado bélica para um colégio de meninas” como um dos seus diretores²³ veio a referir, não se manteve por muito tempo. Alguns meses depois, em agosto de 1911²⁴, assistimos a uma nova designação do Instituto, Instituto Feminino de Educação e de Trabalho, que revela e reafirma o seu fim “educar e preparar para a vida pratica”.

Este foi um dos nomes que mais perdurou no tempo e somente em 1942 assistimos novamente à sua alteração, marcando uma nova fase da vida do Instituto: “O actual Instituto Feminino de Educação e de Trabalho passa a denominar-se Instituto de Odivelas”,²⁵ designação que adotou da localidade em que se situava e que manteve até 1988.

Na verdade, com o intuito de recuperar o nome original, em 1988 existiu uma tentativa de alteração da sua denominação para Instituto Infante D. Afonso. A própria diretora do Instituto, Dra. Deolinda dos Santos Fonseca, dirigiu uma carta ao diretor do Serviço Histórico-Militar do Exército, o General Manuel Freire Themudo Barata, a solicitar um parecer sobre essa mudança de denominação. Apesar de dois pareceres positivos sobre o assunto, o general refere que a designação “Instituto de Odivelas” não só era a que se mantinha há mais tempo, como também era a mais conhecida, para além de só poder ser alterada por decreto-lei. Ainda assim, o general sugere a hipótese de se acrescentar a essa designação a referência ao Infante D. Afonso (anexos 4 e 5). Esta hipótese veio a concretizar-se como podemos confirmar pelo Despacho do Chefe de Estado Maior do Exército, datado de 22 de abril de 1988, que determinava o seguinte: “Aprovo que o Instituto de Odivelas passe a usar a designação de INSTITUTO DE ODIVELAS (Infante D. Afonso)”, recuperando, assim, uma parte da designação inicial. Esta designação manteve-se até à data da sua extinção, que ocorreu vinte e sete anos mais tarde, em 2015.

²³ Coronel Ferreira de Simas no Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Anos Lectivos de 1928-1929 a 1937-1938. Odivelas: I.F.E.T., p. 133.

²⁴ Ordem do Exército n.º 19, 1.ª série, de 28 de agosto de 1911 (documento de 19 de agosto de 1911).

²⁵ Art. 1.º do Decreto-Lei n.º 32:615 de 31 de dezembro de 1942.

Resumindo, o quadro seguinte apresenta por ordem cronológica as alterações das designações do Instituto:

Quadro n.º 1: As diferentes designações do Instituto

Ano	Designações do Instituto
1899	Instituto Infante D. Affonso
1910	Instituto Torre e Espada
1911	Instituto Feminino de Educação e de Trabalho
1942	Instituto de Odivelas
1988	Instituto de Odivelas (Infante D. Afonso)

Observando estas alterações, podemos afirmar que revelam diferenças que têm a ver com a fase histórica em que foram usadas. Contudo, não correspondem às alterações que esperaríamos em termos de objetivos da instituição, pois estes mantêm uma continuidade, tal como poderemos verificar no ponto seguinte, adaptando-se apenas às necessidades e valores das diferentes sociedades.

II.4. Os fins e os estatutos

Para entendermos o Instituto de Odivelas e o seu papel na educação das alunas, consideramos importante dar atenção aos seus estatutos e aos fins que aí se estabelecem, uma vez que estes orientam o funcionamento de toda a organização.

Ainda que os estatutos do Instituto tenham sofrido alterações ao longo dos tempos, a instituição manteve uma continuidade na identificação da sua missão, adaptando-a com pequenas alterações aos contextos históricos que foi atravessando e às necessidades sociais, de modo a educar e a proteger as suas alunas o melhor possível para as inserir na sociedade de cada momento. A confirmar esta característica de adaptação a cada época, encontrámos o seguinte texto jornalístico num documentário²⁶ da RTP, datado de 1967, sobre o Instituto e os seus objetivos:

²⁶ In <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/instituto-de-odivelas-2/> (minuto 22,19). Acesso em 26 novembro 2019.

(...) ministrar recursos úteis na sua vida futura, tudo na finalidade de uma educação integral, que é a preocupação de todos os tempos. Foi apanágio dos fundadores desde que surgiu no espírito do Infante D. Afonso de Bragança a ideia da criação desta casa. Essa finalidade está em toda a história deste Instituto, que se orgulha dos seus muitos anos e que quer ser sempre jovem. (minuto 22,19)

Já nos anos 30, o diretor de então, Coronel Ferreira de Simas, sublinha a atualidade do Instituto e a educação integral das suas alunas, enumerando uma série de aspetos a que a escola dá importância na sua educação:

No entanto o Instituto, escola do seu tempo, não quer que as suas educandas se confinem nas suas casas, hornadas com o pomposo mas duro título de anjo do lar à moda antiga, fiando o linho, raras vezes vendo o sol ou admirando o céu. Longe disso! O Instituto ministrou-lhes a educação física, iniciou-as nos desportos, pô-las em contacto com a Arte, e ensinou-as a amar o Sol benfazejo e o ar livre e puro. (Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Anos lectivos de 1928-1929 a 1937-1938, p. 11.)

A reforçar esta ideia de necessidade de adaptação aos novos tempos, também no ano de 2000, por ocasião da celebração do centenário do Instituto, a diretora da altura, Dra. Marise Y Antolini, em entrevista para a Revista do Expresso²⁷, explica as alterações no funcionamento do Instituto e refere que “É preciso evoluir, acompanhar as mudanças na sociedade.” (p. 52)

Para percebermos como o Instituto acompanhou estas mudanças da sociedade, começamos pelo primeiro “Estatuto do Instituto Infante D. Affonso”, aprovado em decreto de 9 de março de 1899, que resultou do “Projecto de Estatuto do Instituto Infante D. Affonso”, elaborado com a pretensão de regular o seu funcionamento. Este estatuto, no seu primeiro artigo, descreve e oficializa o público a quem se destina a organização assim como a sua denominação: “(...) é creado um collegio para educação e instrucção de filhas legitimadas e legitimadas de officiaes combatentes e não combatentes da armada e dos exercitos do reino e ultramar, que se denominará *Instituto Infante D. Affonso*.” O segundo artigo explicita o fim para que foi fundado, mantendo a versão original do seu

²⁷ Revista do Expresso n.º 1423, 5 de fevereiro de 2000

projeto: “(...) dar às alumnas a necessária educação moral e religiosa, uma instrução geral, e, além d’isso, a instrução profissional, que possa de futuro crear-lhes os precisos meios de subsistencia” (art. 2.º).

As primeiras alterações aos estatutos do Instituto surgiram cinco anos mais tarde, em 11 de maio de 1904, com a substituição dos 20 artigos do primeiro estatuto pelos 85 artigos que constituíram o novo estatuto, mais específico e detalhado, que se dividiu em nove capítulos intitulados da seguinte forma: “Denominação, sede e fim”; “Receitas”; “Alumnas”; “Subscriptores e protectores”; “Pessoal”; “Regimen interno”; “Da educação”; “Caixa economica escolar”; e, finalmente, “Direcção”.

Neste estatuto de 1904, logo nos seus primeiro e terceiro artigos, que dão a conhecer os objetivos do Instituto, podemos observar algumas alterações. O primeiro artigo foi reformulado e ao estabelecimento de educação e instrução acrescentou-se uma outra característica, um estabelecimento de “beneficencia”, surgindo pela primeira vez a referência a alunas órfãs especificamente neste artigo em que constam os seus fins: “(...) educação gratuita de orphãs de officiaes do exercito activo e da armada e dos quadros ultramarinos, que tenham sido seus subscriptores.” Contudo, no estatuto anterior já estava prevista a educação subsidiada de alunas órfãs filhas de oficiais, o que nos remete para a razão da fundação do Instituto: “(...) recolher, educar e preparar paras luctas da vida as orphãs dos officiaes do exercito e da armada, que se encontrassem em precárias circumnstancias.”²⁸ (p.19) Portanto, a característica de “beneficência” ficou realçada ao integrar os fins do Instituto, dando conta da prioridade da educação destas alunas órfãs.

O segundo artigo também foi reformulado e o objetivo do Instituto, para além da educação moral e religiosa, instrução geral e profissional, foi alargado à “(...) necessaria educação physica, intellectual (...)”. A introdução da educação física sugere-nos uma preocupação com o fortalecimento do corpo, aumentando a sua resistência e o seu auto-controlo. Um corpo saudável estaria mais predisposto para a educação intelectual. A educação física funcionaria como um meio para atingir os objetivos do Instituto a nível intelectual e moral, pois os exercícios contribuiriam para a docilização do corpo e disciplina das alunas. A educação física, que o Instituto considerava um contributo

²⁸ O Instituto Infante D. Afonso. Apontamentos para a História da Fundação. *Portugal Militar*, 2, fevereiro 1903, Portugal

importante para a saúde e bem-estar das alunas, viria a resultar numa marca de distinção da escola, sendo as alunas convidadas a participarem em várias festas desportivas.

Estas alterações realçam uma preocupação com a educação integral das alunas. Pretendia-se preparar tanto o corpo como a mente, uma preparação a todos os níveis que lhes asseguraria a possibilidade de escolha quanto ao seu futuro: desempenharem um papel de esposas e mães ou optarem por uma carreira profissional para garantirem o seu próprio sustento.

Já na época da República, em agosto de 1911, foi publicado um novo estatuto do Instituto, que logo no seu artigo 1.º indica que é “(...) reformado com o título de Instituto Feminino de Educação e Trabalho”, título que espelha o seu novo objetivo especificado no artigo seguinte: “(...) destina-se a receber, para as educar e preparar para a vida pratica, as filhas dos officiaes, sargentos e praças que estiverem numa das condições indicadas no artigo 4.º do decreto com força de lei de 25 de maio (...)”, ou seja, proteger as órfãs de militares, pobres, ou no caso de não serem órfãs, terem revelado extraordinárias aptidões e os pais não terem condições económicas de lhes proporcionarem uma profissão de acordo com a sua vocação.

Deste modo, podemos verificar que este estatuto de 1911 alarga os seus fins às filhas de todos os militares e não apenas de oficiais, ainda que com algumas condições de admissão, mas mantém uma continuidade no tipo de educação que pretende transmitir, uma educação “útil”, que permita meios de sobrevivência.

Este alargamento da proteção do Instituto vem introduzir uma dimensão social, visto que através do critério de mérito se possibilita a admissão a um maior número de crianças, crianças provenientes de famílias sem condições económicas. A estas crianças de “extraordinárias aptidões”, e que não são órfãs, é proporcionada uma igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais através do acesso à educação no Instituto. Talvez possamos comparar esta preocupação com a igualdade de oportunidades com a situação da sociedade atual em que “bolsas de estudo” e “bolsas de mérito” são atribuídas pelo Estado a alunos provenientes de famílias com carências económicas, no primeiro caso, para minimizar as situações de carência económica dos respetivos agregados familiares ou, no segundo caso, para premiar a sua capacidade intelectual.

A aplicação deste critério de mérito permitiria subir na “hierarquia” da instituição e, por conseguinte, na hierarquia da sociedade através da ocupação de lugares

reconhecidos pelos outros como melhores. Este critério é aplicado não só na admissão ao Instituto, mas também no acesso a determinados cursos. Nem todas as alunas poderiam “naturalmente” escolher o curso que pretendiam, a não ser que os seus resultados escolares revelassem que tinham “aptidão” para tal. Este critério de seleção está presente no regulamento de 1915, no seu artigo 76.º, e será observado mais adiante quando tratarmos especificamente das condições de admissão das alunas. Contudo, será que não poderíamos considerar que este critério de mérito também pode criar uma desigualdade no acesso à educação e, em simultâneo, ao emprego ao condicionar crianças que não revelem “aptidões extraordinárias”?

Ainda no preâmbulo deste estatuto damos conta do perfil das alunas que o Instituto pretende delinear, adaptando-se a uma nova sociedade:

(...) a aspiração de uma e de outras tem de alargar-se, de maneira a compreender a aspiração colectiva de uma nova patria, pela conformação de mulheres sociaveis, prontas a ser na sociedade, em vez do objecto de luxo, tantas vezes inútil ou prejudicial, as criaturas pensantes (...) aptas a transmitir aos filhos, aos irmãos, ao meio em que hão de desenvolver a sua actividade, os elementos essenciaes da educação recebida (...) (p. 1876).

O preâmbulo refere, ainda, que as alunas que não tiverem filhos e as que não constituírem família poderão dedicar-se ao trabalho, no campo do ensino, do comércio, do trabalho doméstico, orientado “(...) pelo conceito da máxima utilidade” (p. 1876), remetendo-nos para a domesticação dos corpos de que fala Foucault, maximizando a sua utilidade económica: “La discipline majore les forces du corps (en termes économiques d'utilité) (...)” (p. 162).

Em 4 de setembro de 1915, o estatuto do Instituto Feminino de Educação e Trabalho foi novamente alterado através do decreto n.º 1:868, que aprovou o regulamento provisório, em vigor por despacho ministerial de 13 de agosto de 1913. Este estatuto manteve a designação do Instituto, mas distingue-se dos que lhe antecedem, na medida em que é muito mais complexo, sendo mesmo o maior estatuto em termos de número de artigos.

Organizado em onze títulos, cada um com vários capítulos e artigos, explicita o funcionamento da instituição detalhadamente: fins do Instituto e organização dos cursos; pessoal; alunas; regime educativo; regime de ensino; conselhos; concursos aos lugares do

Magistério; serviço de saúde; serviço geral em que se definem horários, dias de férias e feriados, refeições, o enxoval, entre outros aspetos; e, finalmente, a administração do Instituto.

Continuando a manter o carácter de educar e preparar para a vida prática, este estatuto vai alargando a sua base de admissão de crianças e passa a admitir crianças filhas de civis, nomeadamente filhas dos professores dos estabelecimentos oficiais de ensino, filhas dos funcionários dos Ministérios que subsidiam o Instituto e filhas de algum pessoal do próprio Instituto. Para além disso, o Instituto cria uma ligação maior com a comunidade local, apoiando-a diretamente ao permitir a admissão “(...) gratuitamente, crianças de Odivelas e seus arredores, para constituírem a classe infantil e creche (...)” (art.º 66.º).

Esta admissão de crianças de Odivelas e arredores constitui uma novidade deste estatuto de 1915, da qual destacamos dois aspetos. O primeiro tem a ver com o facto de abrir a possibilidade de indivíduos do sexo masculino frequentarem a escola infantil do Instituto, tal como podemos comprovar através do artigo 83.º quando refere que “Às alunas e alunos da escola infantil será fornecida uma refeição diária (...) e banhos e alguns artigos de vestuário aos reconhecidos como extremamente pobres” e do artigo 165.º que determina que “As alunas e os alunos da escola infantil (...)” sejam apresentados à médica do Instituto, pelo menos uma vez por semana para que o seu estado sanitário seja verificado. Contudo, não conseguimos confirmar se o Instituto admitiu realmente “alunos”, pois não encontramos quaisquer referências ou fotos que provassem esta situação.

Outro aspeto desta admissão gratuita de crianças de Odivelas tem a ver com a função de beneficência do Instituto, que se fazia de diferentes formas, mas esta destaca-se especialmente porque a creche se manteve a funcionar com bebés até quase ao encerramento da instituição e, em troca, os seus pais, ou tutores, não tinham de pagar qualquer quantia pela prestação destes serviços.

Consideramos, ainda, relevante neste regulamento o facto de o Instituto estender a sua proteção às alunas após o fim da educação na instituição, indo a sua ação direta para além do confinamento do seu espaço e tempo, tal como podemos observar no artigo 2.º: “A acção tutelar do Instituto deverá ainda acompanhar as alunas depois de terminada a sua educação, podendo, quando os recursos orçamentais o permitam, fundar pensionatos

ou outros estabelecimentos que lhes assegurem abrigo e proporcionem trabalho.” Neste seguimento, realçamos, que em 1950 foi criado o Lar de Estudantes do Instituto de Odivelas. Este lar destinava-se ao alojamento de antigas alunas, que frequentassem em Lisboa cursos não professados no Instituto.

Em 1930, através do decreto n.º 18:879, de 25 de setembro, voltam a ser introduzidas alterações. O regulamento literário do Instituto refere no Capítulo I os seus fins e subordinação, registando o art.º 1.º uma grande alteração no tipo de alunas que podem ser admitidas, mencionando apenas: “(...) filhas dos oficiais e praças dos exércitos de terra e mar.” Não observamos qualquer referência a admissão das filhas de sargentos, talvez porque estavam protegidas pela Obra Tutelar e Social dos “exércitos de terra e mar”²⁹, na medida em que o art.º 1.º do decreto n.º 15:709, de 12 de julho de 1928, refere como sua finalidade: “(...) especialmente a proteger e educar os menores de dezasseis anos de ambos os sexos, filhos de militares, em condições de necessitarem do seu auxílio.” Além disso, o art.º 3.º deste decreto de 1928 especifica que estão protegidos pelo Estado, representado por esta Obra, “(...) os menores de ambos os sexos, de dezasseis anos, filhos de praças e sargentos do quadro permanente e reformados (...)” que estejam em determinadas condições tais como serem órfãos, ou muito pobres, ou os pais sejam considerados incapazes, ou ainda revelarem aptidões extraordinárias em alguma área de conhecimento dos cursos ministrados em estabelecimentos do Estado.

Relativamente às alunas civis registamos que o art.º 22.º do estatuto de 1930 torna possível a matrícula das filhas ou netas de algum pessoal³⁰ do Instituto, “(...) quando permanentemente ao seu cargo, como alunas externas, se satisfizerem às condições legais, sempre que o diretor não veja inconveniente.” Contudo, o que consta da legislação não corresponde à prática, no sentido em que verificámos nos arquivos do Instituto que foram admitidas alunas filhas de civis logo a partir de 1910. E, por exemplo, no ano desta alteração no regulamento de 1930, foram admitidas 31 alunas e nos anos seguintes e até 1943 continuaram a ser admitidas.

²⁹ A Obra Tutelar e Social era uma instituição militar de educação e beneficência, criada pelo decreto-lei de 25 de maio de 1911, que compreendia entre outras instituições, o Instituto Profissional dos Pupilos do Exército, o Instituto Torre e Espada e o Colégio Militar. Este decreto foi alterado pelo decreto n.º 15:709, de 12 de julho de 1928.

³⁰ O artigo 22.º esclarece que é permitida a matrícula de filhas ou netas do tesoureiro e oficial conservador em serviço no Instituto e do pessoal constante do art.º 43.º. Deste pessoal constam militares e civis. Entre os civis estão as regentes, professores e professoras, mestras, a médica e ajudantes.

Este estatuto de 1930, continua a manter o carácter prático do ensino do Instituto, explicitando o artigo 8.º, que o tipo de cursos tem “(...) uma feição essencialmente educativa, utilitária e prática, de modo que às alunas seja ministrada a instrução geral, técnica e profissional, preparando-as simultaneamente para a elevada missão social da mulher.”

A conceção da mulher e da sua missão social, característica do período do Estado Novo, é destacada nos fins do Instituto que sofrem novamente alterações com o estatuto de dezembro de 1942, através do artigo 2.º:

O Instituto de Odivelas é um estabelecimento de ensino secundário e, tem por fim a educação, subsidiada em princípio pelo Estado, de indivíduos do sexo feminino mediante a sua formação moral, intelectual e física, de modo a prepará-los para a alta missão social que incumbe à mulher portuguesa.

Para além do destaque da missão social da mulher como esposa e mãe, este artigo define o Instituto como escola secundária e pela primeira vez se atribui ao Estado a responsabilidade de a subsidiar. Até aí, a escola dependia essencialmente de fundos angariados de diferentes formas, tal como consta do artigo 17.º do primeiro regulamento: quotas dos oficiais; mensalidades das alunas porcionistas; o produto de quaisquer festas; donativos ou legados; 70% da venda dos produtos manufaturados na escola; quaisquer verbas que os ministros da guerra e da marinha pudessem inscrever nos respetivos ministérios como subsídio. Para a obtenção de donativos por meio de subscrições, existia uma comissão específica, sob a presidência da Rainha D. Amélia, e para obter recursos, por meio de festas, existia uma comissão permanente, sob a presidência do Infante D. Afonso. Assim, podemos verificar que o financiamento era essencial para a sobrevivência da instituição e uma preocupação constante como podemos constatar em vários relatórios da direção.

Ainda neste estatuto de 1942, podemos ver no artigo 4.º que a proteção da instituição não se restringe à vida das alunas enquanto suas alunas, mas acompanha-as após o fim dos estudos, promovendo a sua colocação num emprego, o que já estava previsto desde o primeiro estatuto do Instituto. Encontrámos evidência de que esta colocação se concretizou, por exemplo, num relatório da Direção do ano letivo 1961/1962: “Esta aluna, que terminou o Curso do Comércio em Outubro, esteve no Lar

do Instituto até arranjar emprego e se integrar na sua nova vida. Saiu em fins de Dezembro de 1961” (p. 25). Este acompanhamento entra na esfera moral das alunas e não conseguimos perceber quando termina, pois, o mesmo artigo refere que a direção promoveria “(...) reuniões periódicas das antigas alunas e à instalação em Lisboa de um Lar destinado às ex-alunas já colocadas na vida prática ou que frequentem cursos não professados no Instituto.”

Apesar deste estatuto se ter mantido em vigor até à extinção do Instituto em 2015, e nos termos proposto analisar os fins que constam dos seus estatutos, não podemos deixar de mencionar a alteração que o Quadro Orgânico Principal, aprovado em 21 de outubro de 2010, pelo General Chefe de Estado Maior do Exército, na época José Luís Pinto Ramalho, veio produzir na organização do Instituto. Este Quadro Orgânico acrescentou uma missão ao Instituto e refere que a escola “(...) assegura a formação militar de base” (p. 4) e integra “(...) nos seus cursos alunas estrangeiras, ao abrigo de acordos de Cooperação Internacionais (...)” (p. 4).

Ainda que a sua missão não fosse especificamente encaminhar alunas para as Academias Militares, mas sim proporcionar as condições, em regime de voluntariado, para as que o desejassem fazer, pudessem fazê-lo, estando preparadas da melhor forma possível, esta nova missão revela a capacidade e a vontade da instituição se adaptar à sociedade em que as suas alunas se inserem.

Assim, podemos afirmar que o Instituto aliava o tradicional ao moderno. Desde a sua fundação até à sua extinção, em 2015, esteve em vigor um estatuto que pretendia preparar as alunas para um papel de esposas e mães continuando a proporcionar disciplinas que as ajudassem nessa formação, como é o caso das disciplinas de culinária e de puericultura. O Instituto adaptou a educação das suas alunas para desempenharem mais um papel na sociedade atual possibilitando-lhes ingressar nas Forças Armadas (a partir de 1992) ao assegurar uma formação militar através de disciplinas como a instrução militar (regime voluntariado) e a ordem unida (regime obrigatório).

Finalmente, e novamente, para termos uma visão mais geral das alterações do Instituto e entendermos o seu papel na educação das alunas, decidimos elaborar a tabela que se segue, destacando alguns elementos que se alteraram e outros que se mantiveram nos “fins” do Instituto:

Quadro n.º 2: Características da educação das alunas do Instituto que se evidenciam na legislação

Estatutos	Características que se evidenciam
1899	Educação: moral e religiosa; Instrução: geral e profissional; Alunas: filhas legítimas e legitimadas de oficiais combatentes e não combatentes da armada e exércitos do reino e ultramar; Estabelecimento oficial e de utilidade pública e de previdência.
1904	Educação: moral, religiosa, física; Instrução: geral e profissional; Alunas: órfãs de oficiais (educação gratuita das filhas dos subscritores); Estabelecimento de instrução e “beneficência”.
1911	Educação/instrução: educar e preparar para a vida prática mulheres sociáveis, pensantes, aptas a transmitir aos filhos e irmãos e aos que as rodeiam os valores da sua educação; Alunas: órfãs filhas oficiais, sargentos e praças.
1915	Tipo de educação/instrução: educar e preparar para a vida prática; Alunas: filhas de militares e civis; Ação tutelar após o fim dos estudos no Instituto.
1930	Tipo de educação/instrução: educar, preparando para a vida prática, “(...) preparando-as simultaneamente para a elevada missão social da mulher.”; Alunas: filhas de oficiais e praças; Ação tutelar após o fim dos estudos no Instituto, podendo fundar pensionatos ou outros estabelecimentos que lhes assegurem abrigo e proporcionem trabalho; Estabelecimento militar de beneficência.
1942	Educação: educação subsidiada pelo Estado de indivíduos do sexo feminino, de modo a prepará-los para a sua alta missão social (esposa e mãe); Formação: moral, intelectual e física; Ação tutelar após o fim dos estudos no Instituto promovendo a sua colocação num emprego; Estabelecimento de ensino secundário.
2010- Quadro Orgânico do IO	Educação: cursos de ensino básico e secundário; Formação: moral, intelectual, física e militar de base; Alunas: filhas de militares e civis em regime de internato e externato, e alunas estrangeiras, ao abrigo de acordos de Cooperação Internacionais.

II.5. A estrutura orgânica

O Instituto de Odivelas, sendo um estabelecimento militar de ensino, tem uma estrutura organizacional hierarquizada, própria da organização militar, com cargos e funções bem definidos na hierarquia escolar.

Assim, nesta parte do trabalho, começaremos por apresentar o topo da hierarquia do Instituto, ou seja, a direção, de seguida o pessoal educador e, por fim, as alunas que são a razão da existência desta instituição. Tentaremos perceber as relações que se estabelecem entre todos, no desempenho do papel de cada um, para o Instituto atingir os fins que constam nos seus regulamentos.

II.5.1. A direção

Segundo Barroso (2005), “uma das linhas de investigação mais praticadas, quer nos países anglo-saxónicos, quer mais recentemente nos países do continente europeu, como a França e a Espanha” é a análise do trabalho do diretor de escola, principalmente para identificação das competências necessárias ao exercício do cargo. No nosso caso, pretendemos descrever as competências da direção do Instituto de Odivelas constantes nos regulamentos, dando conta das suas alterações ao longo do tempo, não com o objetivo de identificar as características dos bons ou dos maus diretores³¹, mas de perceber o seu papel no cumprimento das normas produzidas e determinadas por instâncias superiores, nos diferentes contextos históricos.

O primeiro estatuto do Instituto, datado de 9 de março de 1899, faz referência a uma direção e a uma superintendência da educação e da instrução. Mencionam-se termos como “direção” e “superintendência”, mas não há qualquer referência a um diretor ou a uma diretora especificamente, tal como acontece nos regulamentos que se seguiram. “A superintendência dos serviços de educação e instrução pertence a Sua Magestade a Rainha a Senhora D. Maria Pia”, tal como nos refere o artigo 12.º. No artigo 13.º constatamos que “A direcção do estabelecimento, relativamente á educação e instrucção e tudo quanto diga respeito ao ensino, será entregue única e exclusivamente a senhoras

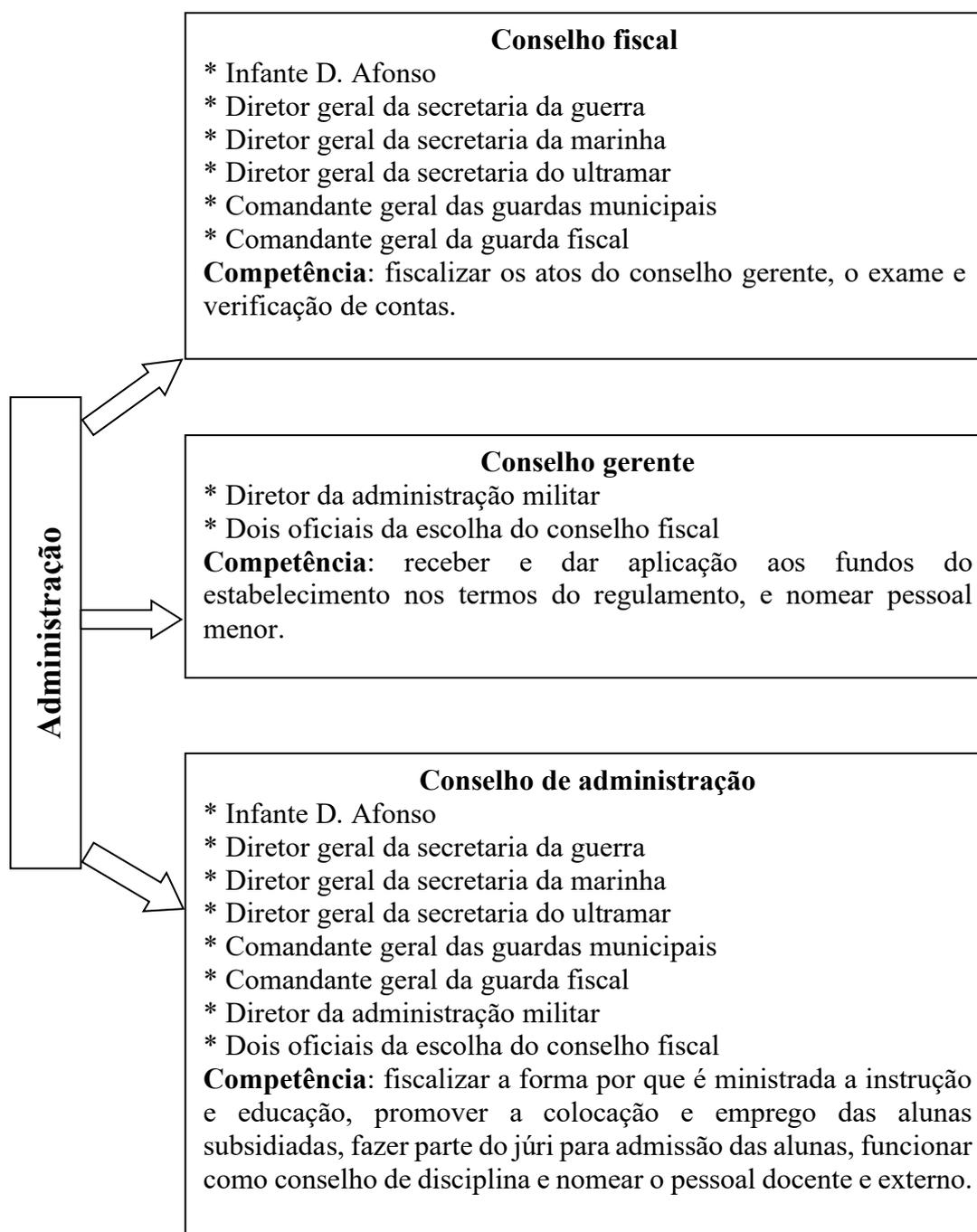
³¹ A listagem dos diretores do Instituto consta no anexo 14 com a sua identificação e tempo de permanência no cargo.

devidamente habilitadas, preferindo-se, em igualdade de circunstâncias, as filhas e viúvas de oficiais (...).”.

Esta exigência, de que tudo o que diga respeito à educação, à instrução e ao ensino seja entregue exclusivamente a senhoras, rapidamente foi alterada pelo estatuto de 1904 e só foi reposta muito mais tarde, através da reorganização que o Instituto sofreu com o decreto n.º 32:615, de 31 de dezembro de 1942.

O artigo 16.º do estatuto de 1899 dá-nos conta do modo como é administrado o Instituto: “Haverá três conselhos – fiscal, gerente e de administração”. Para melhor compreendermos esta estrutura, apresentamos de seguida um esquema, indicando a composição de cada conselho e as respetivas competências.

Quadro n.º 3: Administração do Instituto Infante D. Afonso – cargos e competências



Destacamos o chamado conselho de administração, que é composto por todos os órgãos dos outros dois conselhos e que fiscaliza a educação e o ensino, sendo da sua responsabilidade nomear o pessoal docente e externo, para além de funcionar como conselho de disciplina. Podemos, ainda, observar que uma das suas competências consiste na promoção da colocação e emprego das alunas subsidiadas (as alunas órfãs de pai ou de mãe ou de ambos), após terem terminado os estudos no Instituto. Esta competência do

conselho de administração revela-nos uma ação alargada do Instituto sobre as suas alunas, com o intuito de lhes assegurar um modo de sobrevivência, ou seja, a escola não pretende apenas educar e instruir, mas a sua ação estende-se para além do tempo em que são alunas, assumindo a responsabilidade de as inserir no mundo do trabalho.

Poucos meses após a publicação deste estatuto, a 4 de novembro de 1899, por proposta do conselho de administração, assistimos à alteração do seu artigo 16.º, que se refere à composição do conselho gerente, passando este conselho a ser constituído por três oficiais da escolha do conselho fiscal, em vez de apenas dois oficiais.

Em 1904, o estatuto de 1899 sofreu algumas alterações, entre as quais a inclusão de dois capítulos, um dedicado à educação e outro à direção. O capítulo intitulado “Da educação” mantém a rainha D. Maria Pia como superintendente de todos os serviços de educação e instrução, mas o capítulo “Direcção” reorganiza a direção do Instituto, criando novos cargos e incluindo a regente nesta estrutura, que passa a ser constituída por homens e uma senhora. Observemos a sua composição de forma esquemática:

Quadro n.º 4: Composição da Direcção do Instituto Infante D. Afonso

Direção
* Conselho diretor composto por:
- Infante D. Afonso, com a função de presidente
- Diretor
- Diretores gerais do ministério da guerra, da marinha e do ultramar
- Comandante da 1.ª divisão militar
- Major General da armada
- Diretores gerais das diversas armas e do serviço do estado maior
- Comandante geral das guardas municipais
- Subdiretor
- Inspetor da instrução literária
- Secretário
* Diretor com o posto de general ou coronel
* Subdiretor, um oficial superior
* Inspetor da instrução literária, oficial superior ou capitão
* Secretário, oficial superior ou capitão
* Regente

A direção do Instituto passou a ser exercida por vários indivíduos e um conselho. Este conselho diretor, ao qual continuava a presidir o Infante D. Afonso, ficou responsável pela parte financeira da escola e por “Resolver todos os assumptos que não sejam atribuições do diretor” (art.º 78.º). Por sua vez, a figura do diretor adquiriu maior importância como podemos inferir da leitura das suas atribuições:

- a) “Fiscalisar o ensino e o serviço interno;
- b) Determinar a aplicação a dar aos fundos do instituto;
- c) Corresponder-se com as estações officiaes;
- d) Nomear e despedir o pessoal, ouvida a regente;
- e) Admittir as alumnas;
- f) Presidir aos conselhos escolares;
- g) Elaborar annualmente um relatório dos serviços do instituto, que fará acompanhar das contas que apresentará ao conselho director.” (art.º 79.º)

Ao analisarmos estas atribuições, percebemos que a maior parte destas competências tinham pertencido, essencialmente, ao conselho gerente e ao conselho de administração. Notemos que a sua função, para além de fiscalizar o ensino e o serviço interno e gerir as contas, era estabelecer a comunicação com o exterior e reportar superiormente sobre os serviços do instituto, através de um relatório anual. Era também responsável pela nomeação do pessoal, à exceção do médico, do capelão e dos professores do curso de habilitação para o magistério primário, os quais tinha de propor, cabendo a sua nomeação ao ministério da guerra.

Ainda neste capítulo sobre a direção, podemos conhecer as atribuições do subdiretor, do inspetor da instrução literária, do secretário e da regente. A função do subdiretor era substituir o diretor e fazer parte dos conselhos escolares. O inspetor da instrução literária fiscalizava o ensino literário e também fazia parte dos conselhos escolares. O secretário tinha como função fazer a ligação do diretor com os serviços do Instituto e dirigir a secretaria, executando as ordens do diretor relativamente à administração da escola.

Finalmente, na direção, destacamos o cargo de regente que surgiu com mais atribuições do que qualquer um dos anteriores, revelando-nos a sua importância na escola. Tal como o termo indica, a regente dirige, governa a casa e as suas atribuições no Instituto colocavam-na mais próxima das alunas, dos professores e professoras e do pessoal menor, funcionando como uma espécie de “diretora executiva”, no sentido em que aparece no topo da hierarquia operacional, pondo em prática as orientações superiores e certificando-se que são cumpridas. As atribuições da regente eram as seguintes:

- a) Dirigir a educação das alumnas;

- b) Dirigir os ensinos manuaes e domésticos;
- c) Dirigir a administração interna do estabelecimento sob as indicações do director;
- d) Fazer cumprir, sob as indicações do inspetor, todas as determinações sobre o ensino e certificar-se da maneira como os professores, professoras e instructora o ministram;
- e) Fazer parte dos conselhos escolares;
- f) Velar pela ordem, disciplina, moralidade e asseio do estabelecimento;
- g) Mandar vender ou rifar os trabalhos das alumnas, observando o que dica disposto no artigo 72.º;
- h) Admitir e despedir as criadas;
- i) Comunicar imediatamente para a secretaria, a fim de chegar ao conhecimento do director, quaesquer factos extraordinários que se dêem no instituto, e enviar mensalmente as contas das despesas feitas e dos géneros consumidos, e notas das alterações do pessoal menor. (art.º 83.º)

Se a regente devia fazer cumprir todas as determinações sobre o ensino, de acordo com as indicações do inspetor da instrução, e certificar-se da maneira como o pessoal docente o ministrava, no regulamento literário, publicado em decreto de 23 de junho de 1908, passa a ser dever do inspetor dirigir todo o ensino e não apenas fiscalizar o ensino literário, procedendo de acordo com a regente “na parte da sua missão que não seja essencialmente technica” (art.º 117.º, ponto 7.º).

Verificamos, pois, que o inspetor da instrução passou a exercer uma ação mais direta sobre o ensino, garantindo o seu funcionamento de acordo com os preceitos legais e fazendo “repetidas inspeções”. Assumiu, ainda, algumas das atribuições da regente no que diz respeito ao ensino e, podemos, mesmo, inferir nos seus deveres uma ação de maior vigilância e controlo, tendo de reportar ao subdiretor “todas as faltas ou incorrecções de que tiver conhecimento e que não possa remediar” (art.º 117.º, ponto 3.º).

Ainda neste regulamento literário, constatamos que o diretor surge coadjuvado pelo subdiretor, que até aí apenas o substituía. Ao analisarmos as alterações das atribuições do diretor, percebemos que as suas responsabilidades aumentaram e já não fiscaliza o ensino e o serviço interno, mas “(...) superintende em todo o ensino e educação (...)” (art.º 115.º), para além de ser da sua exclusiva competência mandar convocar o

conselho escolar e ter a última palavra a dizer sobre todas as questões de ensino e disciplina.

Após a Implantação da República, o Instituto voltou a sofrer alterações no seu estatuto por decreto de 19 de agosto de 1911. Nas disposições transitórias deste decreto, verificamos que foi criada uma comissão instaladora que seria extinta ao fim de dois anos. Esta comissão, à qual o diretor presidia, tinha como função “(...) auxiliar o director na execução d’este decreto e orientar os respectivos serviços (...)”. Acrescentaram-se, ainda, “(...) atribuições que dizem respeito ao ensino, educação, disciplina e administração do Instituto” (art.º 43.º). Cabia-lhe também “(...) a nomeação, suspensão e demissão do pessoal indicado nos artigos 23.º [pessoal dirigente, docente e administrativo] e 26.º [pessoal auxiliar] d’este decreto, salvo os quatro professores officiaes do exercito (...)”. O artigo 45.º juntou-lhe várias competências, entre as quais “Preparar o regulamento provisório até o dia 1 de janeiro do próximo anno; devendo entretanto, a título de ensaio, publicar e fazer executar os regulamentos internos que forem julgados necesarios em conformidade com a nova organização do Instituto (...)”.

Neste novo estatuto, já não há referência ao conselho diretor, mas o artigo 10.º menciona dois conselhos, o escolar e o económico, remetendo as respectivas atribuições para o regulamento, ao qual não tivemos acesso. Contudo, verificámos que o regulamento literário de 1908 já referia o Conselho Escolar e o seu modo de funcionamento. Este artigo 10.º identifica apenas a composição do conselho económico: “(...) será constituído pelo director, uma regente e um professor.” No artigo 23.º encontramos especificado o pessoal dirigente, docente e administrativo provisório, incluindo também o diretor.

O artigo 27.º acrescenta que “O diretor, que será um official do exercito de patente não inferior a capitão, tem autoridade sobre todo o pessoal do Instituto, fiscaliza todo o ensino, superintende sobre a administração e exerce todas as mais atribuições prescritas por este decreto e respectivos regulamentos.” Este artigo é muito interessante especialmente porque podemos observar que o cargo de diretor perdeu a importância que tinha para as instâncias superiores, na medida em que antes o diretor teria o posto de general ou de coronel e com este novo estatuto o cargo podia ser desempenhado por um oficial de posto muito mais baixo na hierarquia militar. Contudo, as responsabilidades do diretor aumentaram, tornando a sua ação mais alargada. Para além disso, este artigo refere que o diretor tem de ser um oficial do Exército, o que até essa altura não tinha sido determinado.

O artigo 7.º atribui ao diretor “(...) ampla liberdade de escolher os premios e os castigos (...)”, que poderão ser aplicados apesar de estarem estes proibidos e aqueles proibidos de serem exibidos. No regulamento literário de 1908, verificamos que o bom desempenho académico das alunas e o seu bom comportamento eram premiados e exibidos na “Sala de visitas e em local bem patente (...) em quadro de honra, as photographias e nomes das alumnas premiadas no anno anterior, com designação do premio obtido e a rasão d’elle” (art.º 108.º), para além de serem “(...) conferidos na sessão solemne de 14 de janeiro, commemorativa do anniversario do Instituto.” (art.º 109.º). Portanto, a exposição pública como estratégia de incentivo ao trabalho e reconhecimento do sucesso tornou-se proibida.

O decreto de novembro de 1913 veio esclarecer a situação de subordinação do Instituto a dois ministérios. Para efeitos de admissão de alunas, administração e nomeação de pessoal militar, o Instituto estava subordinado ao Ministério da Guerra, tendo sido estabelecido que tanto o diretor, como todo o pessoal pedagógico militar teriam de ser nomeados pelo Ministro da Guerra. Para efeitos de inspeção pedagógica, assim como para nomeação do pessoal civil, o Instituto estaria sob a tutela do Ministério da Instrução, ainda que a nomeação do pessoal civil tivesse de ser proposta pelo Ministro da Guerra. O regulamento teria de ser organizado pelos dois ministérios “de comum acordo”.

O decreto n.º 1:868, de 4 de setembro de 1915, aprovou o regulamento provisório que vigorava desde agosto de 1913 e o cargo de diretor passou a poder ser desempenhado por um posto inferior e por militares na reserva: “Um director, official do exército ou da armada, do efectivo ou da reserva, de patente não inferior a capitão ou primeiro tenente (...)” (art.º 7.º). Realçamos neste artigo, ainda, o facto de o diretor poder ser da Armada e não apenas do Exército, como anteriormente. Assim, podemos perceber a razão pela qual encontramos um oficial da Armada, o Capitão de Mar e Guerra, José António Arantes Pedroso, como diretor do Instituto entre 1917 e 1918. Aproveitamos para referir que foi o único diretor militar que não pertenceu ao Exército.

Se o cargo de diretor podia ser desempenhado por um militar com o posto de primeiro tenente, registando-se assim uma diminuição da importância da figura do diretor, pela primeira vez assistimos a uma preocupação com a preparação adequada ao exercício deste tipo de cargo ao ser “(...) escolhido entre os officiais de provada competência que tenham exercido a direcção ou o ensino num estabelecimento official de instrução secundária ou superior.” (art.º 12.º). Talvez devido ao aumento das

responsabilidades com o ensino, se tenha feito sentir a necessidade de ter um diretor com experiência e competência nesta área específica e talvez por essa razão nunca tenha sido nomeado um diretor com posto inferior a coronel.

Neste estatuto de 1915, quando o diretor não tem competência para nomear as pessoas para os cargos, deve propô-las para nomeação, ou seja, o diretor tem sempre uma palavra a dizer sobre todo o pessoal e de acordo com o artigo 31.º “(...) exerce a superintendência e fiscalização de todos os serviços, orientando-os sob a sua inteira responsabilidade, por forma que se consiga a melhor educação das alunas, a mais rigorosa higiene e inteligente economia.”, confirmando-se assim o aumento das suas responsabilidades. O inspetor da instrução e as regentes figuram como “(...) órgãos de execução do plano diretivo do director, de quem recebem, portanto, as indicações precisas para bem desempenharem a sua delicada missão.” (art.º 36.º).

Ao percorrermos o estatuto de 1915 podemos perceber que o diretor tem responsabilidade sobre tudo o que se passa no Instituto, direta ou indiretamente, e está muito mais próximo de todos os atores, especialmente das alunas. O exercício das suas funções está ligado a vocábulos, que nos transmitem essencialmente a ideia de poder sobre algo ou alguém, como é o caso dos seguintes verbos: “Nomear”, “Autorizar”, “Organizar”, “Presidir”, “Assinar”, “Determinar”, “Despedir”, “Conceder”, “Aplicar”, “Convocar”, “Propor”. Realçamos também que este estatuto é, sem qualquer dúvida, o maior de todos em número de artigos que o constituem, nomeadamente 414. Através da sua leitura, verificamos uma necessidade de minuciosidade em tudo regular e especificar por decreto, nesta transição do regime monárquico para o regime republicano. Destacamos, no entanto, a centralização do poder numa só figura, a do diretor.

Novas alterações ocorreram no estatuto de 1921, entre as quais “A nomeação dos oficiais para os cargos de director, professores, secretário e tesoureiro, não poderá recair em indivíduos na situação de reserva ou reformados.” (art.º 23.º). Acrescentam-se responsabilidades ao inspetor da instrução: “(...) nomeado pelo Ministro da Guerra, por proposta do director, é responsável para com êste por todos os serviços de ensino e pela educação e disciplina nas aulas e demais trabalhos escolares (...)” (art.º 34.º). Também se deixa escrita como “(...) indispensável a absoluta concordância de esforços e ideas (...)” (art.º 37.º) do inspetor da instrução e das regentes, apontando-lhes o dever de se reunirem “(...) amiudadas vezes para estudar o funcionamento do Instituto sobre o ponto de vista do ensino e educação e comunicar ao director o que precisar da sua intervenção.”

Desta forma, parece-nos que se admite uma maior colaboração com o diretor, em termos de ensino e educação, a partir do que acontece realmente na escola, mas solicita-se a sua intervenção ao lhe serem comunicadas as situações. Continuamos, pois, a notar uma relação de poder muito forte do diretor sobre todos.

No estatuto do Instituto publicado em Diário do Governo de 25 de setembro de 1930, destacamos dois factos referentes ao pessoal dirigente. O primeiro tem a ver com os requisitos para a nomeação do diretor, que volta a poder ser um coronel na reserva e estendendo-se a possibilidade de nomeação a um posto superior, um brigadeiro ou general, continuando a privilegiar-se a competência pedagógica ao dar-se preferência a um oficial que tenha sido professor:

O director do Instituto será (...) escolhido entre os coronéis do activo ou da reserva, de qualquer arma ou serviço do quadro permanente do exército, ou brigadeiros ou generais do quadro de reserva, habilitados com o curso da respectiva arma ou serviço, de preferência antigo professor, de reconhecida e provada idoneidade. (art.º 46.º)

O outro facto tem a ver com a eliminação do cargo de inspetor de instrução, constante no anterior estatuto e a quem estavam atribuídas responsabilidades específicas sobre “(...) todos os serviços de ensino e pela educação e disciplina nas aulas e demais trabalhos escolares.” (art.º 34). Estas responsabilidades passam para o subdiretor, que deve “Auxiliar o director na manutenção da sua autoridade e no cumprimento da sua missão.” (art.º 97.º), uma vez que o diretor assume maiores responsabilidades e tem uma ação mais direta na educação das alunas. Se a ação do diretor fica mais próxima das alunas, a do subdiretor fica mais próxima do pessoal docente, uma vez que lhe cabe transmitir-lhes e explicar-lhes as ordens do diretor, assim como também lhe cabe verificar se estas são cumpridas. O subdiretor é, ainda, responsável por fazer a ligação entre o diretor e os professores, dando-lhe conta das propostas destes, dos pedidos de licença, dos requerimentos e das reclamações.

O decreto-lei n.º 31:604, de 30 de outubro de 1941, faz uma alteração radical aos cargos da direção do Instituto, consentânea com os valores da época do Estado Novo em que se vivia. Os lugares da direção, assim como os dos docentes, são providos em indivíduos do sexo feminino e apresentam novos requisitos, dos quais destacamos os seguintes:

A directora e sub-directora deverão ser solteiras ou viúvas sem filhos. Serão diplomadas com um curso superior, devendo, pelo menos, para uma delas, êsse curso ser o de habilitação para o magistério liceal. (art.º 2.º)

A directora é dispensada do serviço docente e a sub-directora, se for professora, é apenas obrigada ao serviço docente a que são obrigados os reitores nos liceus de menor lotação. Se não fôr professora, o Ministério da Guerra, sob proposta da directora, lhe determinará o serviço que há-de prestar em substituição do docente. (art.º 4.º)

A directora terá residência obrigatória no Instituto. À sub-directora será também facultada residência, se assim o desejar. (art.º 5.º)

Através do decreto-lei n.º 32:615, de 31 de dezembro de 1942, que vigorou até à extinção do Instituto em 2015, assistimos novamente a uma reorganização do seu funcionamento, invocando-se no preâmbulo as razões da sua fundação e organização para a justificar:

Destinou-se inicialmente o Instituto a receber e educar, em bom ambiente moral, filhas legítimas de oficiais do exército e da armada, assegurando às educandas uma instrução geral e profissional através da qual pudessem, na vida prática, obter dignamente os meios de subsistência.

Porque de colégio de meninas se tratava, o diploma criador do Instituto dispunha dever a sua direcção e tudo o que à educação e ao ensino dissesse respeito ser entregue exclusivamente a senhoras (...) (preâmbulo)

Ainda neste preâmbulo, se faz referência ao afastamento dos princípios que estiveram na origem da criação do Instituto e “(...) à deficiente organização dos serviços e a um ensino sem finalidade ou de objectivo pouco desejável (...)” conduzindo a “resultados perniciosos” e, por isso, “(...) têm de ser reintegrados no Instituto os princípios que presidiram à sua criação.” Estes argumentos, segundo Pintassilgo (2017, p. 101), são injustos devido ao prestígio que o Instituto gozava na época. De acordo com este autor (2017, p. 89-90), “(...) o Instituto foi considerado, com frequência, uma das instituições de referência no panorama educativo português.”

Após esta incursão pelos regulamentos e estatutos do Instituto, e tendo em conta o nosso objetivo de perceber o papel da sua direcção no cumprimento das normas, podemos

concluir que, ao longo dos tempos, a figura do diretor foi adquirindo maior relevo e poder, tendo um papel fundamental e de controlo sob todos os atores da escola. Para exemplificar esta afirmação, fazemos duas referências, uma mais distante no tempo e outra mais recente. A primeira, o comentário de um dos relatores de exames nomeado para o Instituto, aquando da direção do Coronel Ferreira de Simas: “A ação desse homem [diretor] ali dentro é omnímota, quer dizer, é contínua e abrange todos os serviços” (2017, p. 100). A segunda, que resultou da nossa investigação de mestrado: “A estrutura hierárquica está presente no seu corpo diretivo, estando a Diretora do Instituto no topo dessa estrutura com funções e poderes alargados, de controlo e supervisão centralizados.” (Loureiro, 1999, p. 110)

A reorganização do funcionamento do Instituto em 1942 marca também a mudança de conceção da direção. Até essa época, encontramos no topo da hierarquia um diretor, homem e militar, um modelo que associamos a uma unidade organizada e disciplinada. Em 1942 assistimos à nomeação de uma diretora para o topo da hierarquia, uma mulher, solteira ou viúva sem filhos e civil, que podemos associar a uma autoridade moral que promove os “bons costumes”. Parecem-nos dois modelos em confronto, um mais republicano, outro mais eclesiástico. Contudo, encontramos pontos comuns. Ambos são modelos hierarquizados e de liderança forte, ambos valorizam o comportamento dos indivíduos restringindo a sua liberdade em prol do grupo e, por conseguinte, ambos valorizam a obediência, mas o primeiro modelo tem uma ação mais disciplinar e autoritária e o segundo uma ação mais moral. É interessante, porém, notarmos que no primeiro modelo existe um constante apelo dos diretores ao exemplo que todo o pessoal deve dar às alunas, insistindo também os estatutos na formação do carácter moral das alunas pelo exemplo dos educadores e das próprias alunas, ou seja, há uma continuidade nos dois modelos na medida em que ambos tentam “docilizar” os corpos através do exemplo. Desta perspetiva, podemos considerar que no Instituto a autoridade de ambos os modelos de direção vem do carácter moral dos educadores.

II.5.2. O pessoal educador

Inspirando-nos nas ideias de Brandão (1985) sobre a educação em que considera que não há uma forma ou modelo único de educação, que a escola não é o único lugar onde se educa e talvez nem seja o melhor, e ainda que o ensino escolar não é a sua única

prática e o professor profissional não é o seu único praticante, optámos por utilizar como subtítulo desta parte a expressão “pessoal educador” para falar de pessoas com responsabilidades específicas, atribuídas pelos estatutos do Instituto, na educação das suas alunas.

A expressão “pessoal educador” surge no primeiro estatuto do Instituto em referência aos seguintes elementos: “uma regente, uma ajudante e as professoras necessárias” (art.º 13.º). No mesmo artigo acrescenta-se que as alunas que “mostrarem uma aptidão notável para o ensino” também poderão fazer parte deste pessoal educador sendo nomeadas professoras, de preferência a quaisquer outras, depois de concluídos os respetivos cursos.

Curiosamente, cerca de cem anos depois, esta expressão também surge no discurso da diretora Maryse Y Antolini, em entrevista, referindo que todo o pessoal que trabalha na escola tem um papel fundamental na educação das alunas:

(...) cada pessoa que aqui trabalha é e deve ser uma educadora das alunas, desde a funcionária da cozinha à funcionária do refeitório que chama a atenção das meninas.

Isso não se deita para o chão, não se está assim à mesa. Há as funcionárias de internato que estão com as alunas e que têm como objetivo mesmo enquadrá-las (...) e temos tido aí funcionários que eu considero, que eu encontrei e que realmente admirei, como verdadeiros educadores. Eu lembro-me de um motorista (...) ele tinha uma maneira de lidar com as alunas, de dizer às meninas - Não pisa aí, porque sabe que isto é de todos - mas de uma maneira correta, delicada, de pai-avô, que elas aceitavam".
(Loureiro, 1999, p. 153-154)

Apesar de considerarmos que todos os que trabalharam no Instituto, de alguma forma, contribuíram para a educação das alunas, destacaremos aqui o papel dos professores e mestres, pelo facto de os estatutos do Instituto lhes conferirem maior relevo, atribuindo-lhes uma grande responsabilidade na sua educação, não só em termos de transmissão de conhecimentos das matérias lecionadas, e de vigilância, mas também como exemplo que devem ser para as alunas e que estas devem seguir.

Esta perspetiva da educação, através do exemplo, remete-nos para Durkheim (1934) relativamente ao papel do mestre na educação das crianças, na medida em que considera que a autoridade do mestre vem do seu carácter moral: “(...) c’est par le maître

que la règle est révélée à l'enfant, c'est du maître que tout dépend. La règle ne peut avoir d'autre autorité que celle qu'il lui donne, c'est-à-dire celle dont il suggère l'idée aux enfants. ” (p.108)

Em todos os estatutos do Instituto denotamos uma preocupação com o caráter moral não só das alunas, mas de todo o pessoal que dele faz parte. O primeiro estatuto do Instituto dedica três artigos ao pessoal, identificando o pessoal educador, o “menor” e o externo. Estes artigos revelam-nos a importância de todos, especialmente através dos critérios de escolha, dos quais destacamos a exigência de bom comportamento e a preferência dada aos militares e às suas famílias, protegendo os reformados, as viúvas e as suas filhas:

(...) tantas creadas quantas as necessarias ao serviço, cuidadosamente escolhidas, preferindo-se em igualdade de circunstancias as viúvas ou filhas de praças do exercito e armada. Haverá alem d'isso um porteiro e um hortelão, logares que serão desempenhados por praças reformadas do exercito e armada, com bom comportamento. (art.º 14.º)

Se este estatuto não especifica se o pessoal é interno ou não, o estatuto de 1904 é mais minucioso e dedica-lhe um capítulo com dezasseis artigos, classificando-o, em interno, semi-interno e externo, e quantificando-o. Do rol constante do estatuto, vários aspetos chamam a nossa atenção.

Primeiro, a maior parte do pessoal é obrigatoriamente interno, à exceção de dois professores do curso de habilitação para o magistério primário, o professor de telegrafia, o médico militar, o capelão militar e um empregado da secretaria. Realçamos o facto de todo este pessoal ser militar, exceto o empregado da secretaria sobre o qual não encontramos qualquer informação que nos permitisse afirmar que seria militar. Com este realce, pretendemos destacar um pormenor que pode ser muito importante em termos de controlo dos indivíduos, na medida em que o pessoal que não é interno é como se fosse. Quer isto dizer que a estrutura militar controla os indivíduos em todo o lado e a toda a hora, ou seja, os militares estão sempre sob controlo, quer estejam ao serviço, quer não, estando sempre sujeitos a respeitar os regulamentos militares, e respondem sempre perante os seus superiores hierárquicos.

Segundo, as professoras necessárias para o ensino profissional, as de música, a de labores e a de ginástica são internas, mas excepcionalmente podem ser externas ou semi-internas. Contudo, se forem semi-internas, têm obrigatoriamente de entrar antes da hora

do almoço e sair depois do jantar, de forma a que possam cumprir o que mais adiante se estabelece no mesmo estatuto: “(...) tomarão as refeições com as alumnas, e as internas pernoitarão nos dormitórios” (art.º 47.º). Assim, podemos afirmar que o acompanhamento das professoras às alunas é muito próximo, uma espécie de extensão da função de “mães”, assemelhando-se ao funcionamento de uma verdadeira família, sendo as alunas vistas como filhas a cuidar.

Terceiro, parece-nos haver um controlo permanente de todos. A presença dos professores e professoras externas e semi-internas é controlada pelas respetivas assinaturas num livro de ponto em poder da regente. Por sua vez, a saída desta e das professoras internas é controlada diretamente pelo diretor, cuja autorização é necessária para saídas do estabelecimento superiores a vinte e quatro horas.

Quarto, a dimensão da vigilância é tal que existe uma “policia interna” para a qual podem ser nomeadas até três vigilantes. Podemos entender esta ação de observação constante dos indivíduos por se tratar de uma instituição em que a maior parte deles vive as vinte e quatro horas do dia e os sete dias da semana “fechados” no mesmo espaço, o que pode resultar em desvios de comportamento que causem conflitos. Assim, torna-se necessária uma maior ação de vigilância e de disciplina para os corrigir ou mesmo evitar.

Quinto, para o desempenho dos vários cargos no Instituto, continuamos a verificar uma preferência por antigas alunas, pelos militares e suas famílias:

Logo que haja alumnas habilitadas a exercer o professorado, as nomeações de professoras serão feitas por escolha entre as mais distintas e de melhor comportamento que desejem os logares. Igualmente os logares de instrutora e vigilantes serão providos, de preferencia, em antigas alumnas do instituto. (art.º 35.º)

Quando não haja alumnas habilitadas, a admissão do pessoal educador será feita precedendo concurso documental, sendo preferidas, em igualdade de circunstancias, as filhas e viúvas de officiaes. (art.º 36.º)

Por fim, destacamos ainda neste capítulo relativo ao pessoal, a possibilidade de as professoras para o ensino das línguas serem estrangeiras diplomadas, tendo-se mantido esta viabilidade quase até à extinção do Instituto em 2015. A última professora estrangeira ao serviço do Instituto foi a professora da disciplina de Francês Prático, Marthe Mendonça, que se aposentou em data que não conseguimos apurar, mas de certeza após

o ano de 1996, data da nossa colocação no Instituto, altura em que esta professora ainda lecionava.

Esta possibilidade de contratação de professoras estrangeiras levanta-nos algumas questões. Será que se anteviam dificuldades na contratação de professoras portuguesas para o ensino das línguas ou será que se consideravam as estrangeiras mais competentes? Ou será ainda que se pretendia que as alunas adquirissem uma proficiência nas línguas o mais próximo possível de um falante nativo? Queremos acreditar que esta última hipótese foi a razão que levou a legislar neste sentido, até porque mais tarde (em 1975) passaram a fazer parte do currículo as disciplinas de Francês e de Francês Prático, de Inglês e de Inglês Prático, sendo preferidas professoras estrangeiras da respetiva língua nas disciplinas de Francês e Inglês Prático e portuguesas nas de Francês e Inglês.

Neste estatuto de 1904 surgem ainda três aspetos novos relativamente às professoras: vestuário específico, distintivo e estado civil. Relativamente à indumentária, as professoras internas passam a ser distinguidas por vestidos pretos, uma espécie de farda, transmitindo-nos uma imagem de sobriedade pela cor escolhida: “(...) usarão dentro do estabelecimento e quando acompanhem as alumnas, vestidos pretos” (art.º 51.º). Também podemos entender o uso desta “farda” como uma aproximação às alunas, uma vez que elas também usam farda.

Pela primeira vez se faz referência a um distintivo da escola: “(...) um laço de fita da real ordem militar de S. Bento de Aviz, suspendendo uma cruz da mesma ordem presa no lado esquerdo do peito. Esta cruz é (...) de oiro para as professoras.” (art.º 52.º). Este tipo de distintivos servia para estabelecer a diferença, para distinguir grupos e estabelecer uma relação de poder entre eles determinando o lugar que cada grupo ocupava na hierarquia, neste caso a posição das professoras e das alunas e a relação de poder entre elas, marcando o ouro a posição superior. Para além disso, este distintivo favorecia a construção da identidade da escola, unindo os grupos através de um símbolo e lembrando-lhes que pertencem todos a uma mesma escola. Aliás, podemos acrescentar que, durante a nossa permanência na escola como professora, assistimos ao uso deste símbolo, quer da parte das professoras, quer das alunas, em todas as cerimónias ou representações oficiais.

Também pela primeira vez se faz menção ao estado civil da regente, das professoras internas e da governante que “serão solteiras ou viúvas” e as professoras externas e semi-internas “podem ser casadas” (art.º 34.º). Este requisito para o pessoal interno pode ser entendido na perspetiva de necessidade de dedicação máxima às alunas, não tendo tempo para dispensar a outra família que pudessem constituir.

Neste estatuto atribui-se às professoras, professores e regente, enquanto elementos do conselho escolar, a responsabilidade de decidirem sobre “(...) questões de ensino, taes como a distribuição de serviço escolar, estabelecimento de horarios, escolha de livros, etc.,(...)” (art.º 54.º). Assim, podemos concluir que as responsabilidades do corpo docente na orientação da educação aumentaram, constituindo uma oportunidade de os professores contribuírem com a sua experiência e conhecimento deixando de ser apenas implementadores das escolhas superiores.

O estatuto de 1911 não está organizado em capítulos como o anterior, apenas apresenta artigos e o 23.º refere-se ao pessoal dirigente, docente e administrativo provisório. Registamos aqui a utilização de “docentes” para designar professores e também a atribuição de mais responsabilidades, entre as quais algumas de vigilância. Por exemplo, as professoras internas “(...) são obrigadas, alem da regência das aulas ou officinas que lhes forem distribuídas, a dirigirem e vigiarem as classes das duas secções.” A professora de música, piano e canto tem um novo requisito, ser “diplomada pelo Conservatório”. Passou a haver duas regentes, uma para a secção de educação preparatória e familiar, para crianças, e outra para a secção de educação especial e social, para jovens adolescentes. Estas regentes “são obrigadas a residir não só no edificio do Instituto ou suas dependências, mas também a ensinar quaesquer disciplinas ou matérias professadas nas aulas ou officinas dos cursos especiaes.” Este artigo, define ainda, que o médico ou médica desempenhem as funções de professores da teoria e prática “(...) da hygiene, therapeutica e puericultura”. Dos professores oficiais do Exército, especifica-se a graduação mínima e máxima para desempenharem a sua função, capitão e coronel respetivamente.

Ainda relativamente a este estatuto, o artigo 25.º estabelece a idade como um dos critérios de admissão de algum pessoal: “(...) o pessoal interno, docente e vigilante, não pode ter nem idade inferior a vinte e cinco annos nem superior a trinta e cinco.” O pessoal com estas idades podia ser considerado muito jovem e poderíamos antever problemas de autoridade com as alunas, algumas das quais teriam idades muito próximas às do pessoal educador. Contudo, os problemas que encontrámos relativamente a estas idades tinham a ver com a dificuldade em encontrar pessoal que preenchesse este requisito, tal como podemos constatar em cartas do diretor ao responsável hierárquico a solicitar a alteração dos limites de idade. A possibilidade de contratação de duas professoras no estrangeiro mantinha-se, contudo não se especificavam as áreas ou disciplinas.

O estatuto aprovado por decreto em 11 de novembro de 1913 separava a nomeação do pessoal em dois Ministérios, o da Guerra e o da Instrução Pública. O pessoal militar era nomeado pelo Ministro da Guerra e o pessoal civil pelo Ministro da Instrução Pública, sob proposta do Ministro da Guerra.

O estatuto de 1915 trouxe-nos mais alterações no que diz respeito ao pessoal, nomeadamente ao pessoal docente. Destas alterações começamos por destacar o artigo 38.º, que se referia aos professores no geral e determinava que “professores e professoras” fossem incumbidos diretamente da “(...) educação das alunas e a vigilância pelo seu bem-estar (...)”, o que significava lecionar as disciplinas para as quais estavam habilitados, “(...) cumprindo os programas e os preceitos legais e regulamentares (...)”, e significava também propor “(...) todas as medidas que julguem eficazes para melhorar o ensino e educação”, para além de terem de fazer “(...) conferências às alunas sôbre questões de moral ou sôbre assunto literário ou científico (...)”. Portanto, todos os professores eram responsabilizados, por lei, não só pela educação das alunas, em termos de transmissão de conhecimentos e de valores, mas também pela sua vigilância.

Relativamente às professoras, havia uma classificação em professoras chefes de grupo e professoras internas. As professoras chefes de grupo tinham todas as responsabilidades anteriormente mencionadas acrescidas de outras que tinham a ver com a função de “mães” e que reforçavam o que referimos acerca da semelhança do funcionamento como uma verdadeira família relativamente ao estatuto de 1904. Portanto, quer na Monarquia, quer já no período da República, se atribuía às professoras o dever de cuidar das alunas como se de suas filhas se tratasse. Contudo, este estatuto, através do artigo 39.º, referia nitidamente o papel de mãe que as professoras chefes de grupo deviam desempenhar na transmissão dos valores da escola e na dimensão dos afetos:

Substituir as famílias junto às alunas, devendo ser para elas como que companheiras mais velhas (...); Tratar as alunas com carinho, impondo-lhes a sua autoridade, que será fundada, não em castigos com que as ameacem ou punam ou em regras de subordinação, mas sobretudo na influência moral que sôbre elas deverão exercer; Presidir a todos os instantes da vida das suas alunas, às refeições, aos seus estudos e outros trabalhos, tomando parte nos seus jogos e brinquedos (...) para incessantemente lhes aprimorar a educação e reformar o carácter (...)
Habituar as alunas à prática constantes dos cuidados de asseio e higiene

individual e bem assim a criarem hábitos de ordem e economia, cuidando com zelo dos artigos de vestuário, livros e outros, quer sejam propriedade das alunas quer pertençam ao Instituto; Velar pela saúde e alimentação das suas alunas e pela marcha do seu desenvolvimento físico (...).

Podemos considerar que este artigo nos mostra que as professoras chefes de grupo exerciam um grande controlo sobre as alunas, eventualmente maior do que a própria família, uma vez que, quer as alunas, quer as professoras eram internas e passavam 24 horas por dia juntas. Se pensarmos na rotina habitual de uma família, podemos concluir que uma família “normal” não passa tanto tempo junta. Estas professoras tinham como dever “(...) incessantemente (...) aprimorar a educação e reformar o carácter”, pelo que deviam “Presidir a todos os instantes da vida das suas alunas, às refeições, aos seus estudos e outros trabalhos, tomando parte nos seus jogos ou brinquedos (...)”.

As professoras internas tinham como função auxiliar as professoras chefes de grupo desempenhando os serviços para os quais estas as incumbissem. As professoras de francês, inglês e de alemão, que eram internas tinham, ainda, como dever falar sempre a respetiva língua com as alunas e exigirem-lhes que respondessem na mesma língua. Esta é a razão pela qual este estatuto especificava, que relativamente ao grupo das línguas, constituído por quatro professoras, três professoras tivessem de ser estrangeiras para o ensino de francês, inglês e alemão.

As regentes, que também tinham deveres como professoras, “(...) são plenamente responsáveis perante o director, pela educação moral e cívica das alunas da sua secção (...)” (art.º 35.º). Também lhes competia “Acompanhar as alunas nos recreios, passeios, excursões e outros trabalhos escolares, habilitando-se a conhecer as qualidades de carácter de cada uma, para sobre elas exercer ou aconselhar a acção educativa mais adequada (...)” (art.º 36.º). Notemos que às regentes, para além dos seus deveres de superintendência dos serviços internos, era acrescida a responsabilidade de educação cívica das alunas, responsabilidade que não era atribuída às professoras, e o dever de conhecer o carácter de cada uma. Constatamos que as regentes tinham uma posição muito importante na hierarquia da organização, pelos seus deveres e pelo facto de serem nomeadas pelo Ministro da Guerra, ainda que por proposta do director, ouvido o conselho escolar. Para além disso, era-lhes permitido despedir professoras se considerassem que não serviam para a função. Devido à natureza das suas funções, um dos requisitos para o

cargo era não serem casadas. Também não podiam ter menos de 30 nem mais de 40 anos de idade e seriam sempre internas.

No que diz respeito aos professores, “(...) serão oficiais do exército ou da armada, de patente não inferior a tenente ou segundo tenente.” Registamos aqui que os oficiais podiam agora ser professores no Instituto com uma graduação inferior à que constava no estatuto anterior, a graduação de capitão.

Relativamente às professoras, a idade de admissão também foi alterada não podendo ter menos de 20 anos nem mais de 35 no dia em que terminasse o prazo do concurso de admissão.

O decreto n.º 4:473, de 22 de junho de 1918, no seu preâmbulo, refere que foram feitas obras no Instituto “(...) com o fim de acudir, na medida do possível, à afluência de pretensões, sempre crescente, de filhas de militares nas condições de serem admitidas no mesmo Instituto”. Acreditamos que este aumento da procura esteja relacionado com a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial, que terá conduzido a um maior número de órfãs a precisar de proteção.

Este decreto descreve uma situação que mostra uma curiosa contradição, uma vez que afirma que houve necessidade de aumentar o pessoal em quantidade correspondente ao aumento do número de alunas, mas suprime um dos lugares de regente e extingue o lugar de inspetor de instrução. Efetivamente, esta situação veio a revelar-se um problema e rapidamente os lugares foram repostos pelo decreto n.º 5:787-00, de 10 de maio de 1919, tal como o seu preâmbulo indica:

O decreto n.º 4:473, de 22 de Junho de 1918, suprimindo um dos lugares de regente justamente quando a população escolar quási duplicou, *ipso facto*, destruiu aquele basilar princípio. O mesmo decreto extinguiu o cargo de inspetor de instrução, ali existente desde a fundação do Instituto, quando contava apenas poucas dezenas de alunas, e que, hoje mais do que nunca, se torna indispensável manter num estabelecimento onde se professam variados cursos (...).

Pela primeira vez, o estatuto do Instituto, aprovado por decreto de 1 de março de 1921, referia que o inspetor de instrução seria um dos professores do quadro, responsável por “(...) todos os serviços de ensino e pela educação e disciplina nas aulas e demais trabalhos escolares (...)” (art.º 34.º). De acordo com este artigo, a sua função era, entre outras, propor melhoramentos, organizar e vigiar o ensino e a educação das alunas,

através de um acompanhamento muito próximo das suas atividades, pois era-lhe exigido que os seus relatórios e propostas fossem baseados em “conhecimento circunstanciado”, devendo “(...) assistir frequentemente aos diversos trabalhos escolares (...)”.

O Inspetor tinha ainda como função vigiar o modo como os professores interpretavam e executavam as ordens do diretor por ele transmitidas, o que nos leva a considerar que havia uma tentativa de efetivar uma vigilância constante e rigorosa, impondo determinados comportamentos, não só às alunas, mas também aos professores, e regulando os seus métodos de ensino.

Parece-nos, pois, que esta preocupação com a vigilância do ensino, através de um educador com competência pedagógica, tenha sido uma das razões pelas quais o Inspetor fosse nomeado de entre os professores do quadro do Instituto. Quem melhor para comunicar com os próprios professores e com as alunas e entender as suas preocupações, do que um professor? Porém, não poderia ser um professor qualquer, mas sim um do quadro da instituição, e não obrigatoriamente um oficial do exército ou da armada, como anteriormente.

Neste estatuto mantiveram-se os deveres de educação e vigilância por parte dos professores e professoras. Continuaram a existir diferentes categorias de professoras: chefes de grupo, internas e contratadas. O número de docentes e outro pessoal educador era ajustado ao número de alunas que frequentavam o Instituto. Contudo, surgiu um novo capítulo, intitulado “Dos processos educativos”, do qual destacamos o artigo 125.º, pois consideramos que é o que melhor representa a linha condutora da educação do Instituto, seguida desde a sua fundação até à sua extinção, e que vem sublinhar a função do pessoal educador na perspetiva de Durkheim:

O educador terá sempre presente que é um modelo vivo que as alunas copiam constantemente e também não esquecerá que representa e substitui no Instituto a família da educanda. As professoras internas, especialmente, serão as companheiras e conselheiras das alunas em cada momento, e cabe-lhes, portanto, a missão de lhes formar o carácter, desenvolvendo e fazendo medrar os germes dos bons sentimentos e qualidades, extirpando radical, mas cautelosa e prudentemente, os vícios ou defeitos que porventura apresentem.

Todo este capítulo insistia na formação do carácter moral e cívico das alunas através do exemplo dado por todos os educadores e pelas próprias alunas. Aliás, incentivava-se reconhecendo que “(...) a melhor das recompensas é o sentimento do dever cumprido e, portanto, não haverá em regra outros prémios ou distinções além de simples louvores dados incidentalmente para satisfação da louvada e incitamento das outras alunas” (art.º 128.º).

Para além do aspeto moral e cívico, há um outro que se destaca: a colaboração das famílias. Esta colaboração era feita “(...) combinando-se (...) os melhores meios de não se contrariarem as acções da família e do pessoal educador do Instituto” (art.º 127.º), verificando-se a primazia da ação do Instituto.

Salientamos, ainda neste estatuto, a previsão da ação educadora das associações de pais ou tutores assim que estas se formassem. Até este momento, não tínhamos encontrado qualquer referência a estas associações. De qualquer modo, abre-se a possibilidade de coexistirem estes educadores, mas sujeita a um entendimento com a direção da escola, dentro dos limites do regulamento, de modo a não haver contradições entre as ações das famílias e as do Instituto.

Acrescentamos, ainda, que a preocupação de aproximar os educadores, as alunas e as suas famílias materializa-se em regras tais como a obrigatoriedade, ou quase obrigatoriedade, dos educadores assistirem a todas as festas da escola e a possibilidade de convidar as famílias das alunas e as autoridades da República. A presença destas autoridades também pode ser entendida como uma estratégia para confirmar oficialmente o bom funcionamento do Instituto, e como uma estratégia de construção de uma imagem de família ideal, que o estatuto de 1915 já pretendia transmitir ao atribuir como dever às professoras chefes de grupo substituírem a família e presidirem a todos os instantes da vida das alunas.

Ainda neste regulamento de 1921, merece atenção o capítulo III, que descrevia o funcionamento do curso de governo de casa, na medida em que se exigia o acompanhamento das alunas de perto por parte dos professores. Por exemplo, à professora de culinária exigia-se que comesse sempre com as alunas as refeições que preparavam, para além de terem de convidar “(...) duas colegas, professores ou professoras, que serão por elas recebidos como hóspedes de cerimónia” (art.º 156.º). Estas alunas estavam sob a observação, avaliação e julgamento não só da professora da disciplina, mas também de

outros professores e das próprias colegas como estratégia de garantir um comportamento esperado, quer por parte das alunas que funcionavam como anfitriãs, quer por parte das alunas que funcionavam como hóspedes. A cada posição correspondia um determinado comportamento.

Outro exemplo de acompanhamento constante e de controlo neste capítulo é a referência à “vigilância imediata” dos trabalhos de costura, que competia às professoras chefes de grupo e regentes da secção, responsáveis pela “boa apresentação das alunas”. Aliás, a apresentação e higiene das alunas fazia parte da sua avaliação através de uma classificação em “Arranjo”, denominação que consta nos seus registos de frequência e nas pautas afixadas. Contudo, este arranjo não classificava apenas a apresentação pessoal, mas também os materiais e os espaços pessoais.

Uma vez que o curso de governo de casa era obrigatório para todas as alunas do Instituto, os professores surgiam aqui com uma responsabilidade acrescida: cabia-lhes esclarecer que era importante para a mulher saber ocupar-se dos serviços domésticos, quer pertencesse a uma classe mais alta não necessitando, porventura, de fazer esses serviços, quer a uma classe mais humilde. Assim, podemos ver os professores como um instrumento para inculcar determinados valores nas alunas, valores diferentes daqueles a que estariam habituadas no seu círculo social, pois de contrário, não seria necessário “convencê-las” da importância deste curso, não devendo sentir “prejuízo” ou “desdouro”:

No decurso das lições os professores diligenciarão fazer compreender às alunas a importância capital do curso e quanto se torna necessário, quer as favorecidas de fortuna, quer as mais humildes, esta cultura prática que pode obter-se simultaneamente com a instrução mais elevada, sem prejuízo nem desdouro para esta e com vantagem manifesta, pois não representa sacrifício para a mulher da mais alta inteligência o saber ocupar-se dos serviços domésticos. (art.º 161.º)

As ajudantes, que eram todas internas, surgem neste regulamento com a função clara de educar as alunas, auxiliando as professoras internas, e não apenas de auxiliarem as regentes nos serviços internos, tal como o regulamento de 1915 preconizava. Tinham ainda como função substituir as professoras internas em tudo, exceto no ensino teórico, exceção que anteriormente não estava prevista.

O decreto n.º 18:879, de 25 de setembro de 1930, aprovou o regulamento literário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho e recuperou algumas orientações que definiam as bases da educação do Instituto, constantes da secção II do capítulo I do decreto n.º 15:709, de 12 de julho de 1928, que promulgou a organização da Obra Tutelar e Social e do Conselho Tutelar e Pedagógico dos exércitos de terra e mar, ao qual o Instituto pertencia.

Esta secção II, capítulo I, apontava uma educação em três vertentes: moral, intelectual e física “(...) com o intuito de formar individualidades dotadas de carácter honrado e resoluto, inteligência lúcida e esclarecida e organismo sólido e desembaraçado” (art.º 8.º).

Para atingir este objetivo encontramos mais adiante, no mesmo artigo, o meio proposto, e que está na mesma trajetória do pensamento de Durkheim, ou seja, o mestre deve ser um exemplo: “(...) os esforços de todos os educadores, esmerando-se em se constituírem modelo de conduta para os educandos, visto ser o exemplo dos superiores o melhor de todos os métodos e preceitos educativos”.

Assim, podemos entender que as senhoras, que pretendessem ser admitidas aos lugares de professoras do Instituto, entre outros requisitos, tivessem de apresentar um atestado de bom comportamento moral e civil, tal como consta no art.º 67.º do estatuto de 1930. Os lugares de professores, que são ocupados por militares, não indicam este atestado como requisito de admissão, mas sim uma nota de assentos e uma informação do chefe sob cujas ordens estiverem a servir no momento em que se candidatam ao lugar, uma vez que contêm informação que serve o mesmo propósito, ou seja, de atestar a sua conduta moral.

Acrescenta-se que se devia conhecer o meio em que os alunos viviam antes de chegarem ao internato, assim como os seus “temperamentos” e “caracteres” para se escolherem os processos educativos mais adequados.

De realçar, ainda, a lógica disciplinar em que se apoia este artigo e que é defendida por Durkheim, no que se refere à educação da vontade, e por Foucault para o controlo do corpo:

O segredo da educação consiste em conseguir que os menores não façam quanto cogitem ou desejem, mas unicamente o que os princípios morais, os preceitos sociais e as leis prescrevem, e, onde aqueles e estas forem

omissos, o que a ordem e a boa razão determinem. E assim se conciliará a educação da vontade, que merecerá o zeloso incitamento dos educadores, com a disciplina, que deve ser escrupulosamente mantida em qualquer agremiação humana (...)

Conseguir pela obediência voluntária a docilidade e a manutenção da ordem, é realizar apenas uma parte do programa educativo. O essencial é tornar a mocidade intuitivamente laboriosa, empreendedora, fervorosa em produzir trabalho são e eficaz, dedicando os melhores desvelos e aptidões ao cumprimento do dever. E para conseguir êste resultado mais apropriado será, em regra, o estímulo moral do que o temor da pena (...)

torna-se necessário que o educador mantenha pelo carácter, pelos dotes de educação e pela inteligência, sem desdenhar a firmeza, acentuada influência sobre os educandos, conquistando-lhes (...) não só a estima como o respeito;

Segundo este decreto de 1928, a disciplina devia ser “essencialmente preventiva” e quando houver comportamentos desviantes, devem ser corrigidos através de uma “(...) acção paternal, paciente, sugestiva e obstinada dos educadores (...)”, pois “A bondade, que não exclui firmeza, e o espírito de justiça persistentes em todos os actos a corrigir, ainda que pareçam insignificantes, concitam para os superiores dedicação e o respeito dos subordinados” (art.º 8.º).

Insistia-se numa disciplina que aperfeiçoasse o carácter e não numa disciplina que exercesse violência, pois quanto mais frequentes os castigos, mais difícil se tornaria corrigir o comportamento. Tanto os castigos como as recompensas eram consideradas necessárias, mas competia ao educador decidir “(...) quais as faltas que deve reprimir coercivamente, e o modo de o fazer (...)” pois era através da acção moral que se distinguia uma “(...) casa de educação dos estabelecimentos de correcção”. Considerava-se a disciplina através da compreensão do sentimento de dever mais sólida do que a disciplina que se implementava pelo medo da pena e um dos meios para persuadir as alunas a terem um comportamento adequado seria a repetição de bons hábitos.

Esta ideia de repetição e exposição constante, para persuadir as alunas a terem uma boa conduta, evidencia-se na afixação das bases da educação num quadro em lugares

de reunião habitual, quer dos professores, quer das alunas, tal como consta no art.º 32.º do estatuto de 1930.

Destacamos ainda a ênfase dada ao valor da verdade, como uma das principais aspirações educativas. Defendia-se o incentivo das alunas a serem sinceras, “(...) tomando em benévola consideração a confissão leal das faltas praticadas (...)”, pois acreditava-se que a confissão “pesarosa da culpa” tinha mais vantagens na formação do carácter do que os castigos propriamente ditos.

Em resumo, de acordo com o estatuto de 1930, pretendia-se inculcar valores morais e cívicos nas alunas do Instituto, e torná-las capazes de os transmitir mais tarde aos seus próprios filhos:

O culto da verdade e do bem, o sentimento patriótico, o respeito pelas leis e pelas instituições vigentes são virtudes cívicas que o pessoal educador deve procurar desenvolver no espírito das alunas, tornando-as aptas para, mais tarde, como educadoras dos seus filhos, os orientarem no escrupuloso cumprimento de todos os seus deveres. (art.º 32.º)

Pelo desenvolvimento destes valores nas alunas, eram plenamente responsáveis as regentes (art.º 98.º) e diretamente os professores e professoras a quem se acrescentava a responsabilidade de as vigiar (art.º 101.º). Tanto as regentes, como o professor efetivo mais antigo e a professora efetiva mais antiga tinham, ainda, como função fazer parte do Conselho de Disciplina, ao qual presidia o subdiretor, para julgar e apreciar o procedimento das alunas. De acordo, com o artigo 129.º, a este conselho competia o seguinte:

- 1.º Julgar as alunas acusadas de faltas graves contra a moral, contra a disciplina e contra a ordem ou que importem prejuízos para o bom nome do Instituto;
- 2.º Apreciar, reunindo por iniciativa própria no fim dos períodos (...), o procedimento das alunas relativo a cada período.

Ainda relativamente a este regulamento de 1930, não podemos deixar de salientar que, pela primeira vez, surgiu um capítulo que tratava de disposições disciplinares do pessoal, começando por definir que tanto o pessoal militar, como o civil, estavam sujeitos ao regulamento de disciplina militar. Contudo, verificamos que o capítulo se referia apenas aos professores e à forma como se aplicavam as punições de acordo com as faltas

que pudessem cometer, sendo a mais grave punida com a demissão do exercício de funções.

O decreto-lei n.º 31:604, de 30 de outubro de 1941, veio provocar uma grande alteração no funcionamento do Instituto ao regular o provimento dos lugares de direção e docentes em pessoas do sexo feminino, podendo os militares que exerciam funções docentes transitar para os outros estabelecimentos militares de ensino, o Colégio Militar e o Instituto Profissional dos Pupilos.

Para além de este decreto-lei obrigar a que todo o corpo docente fosse feminino, assim como a direção, destacamos a obrigação de residência da diretora do Instituto, facultando-a também à subdiretora, se assim o desejasse.

Ora, vemos esta medida de “clausura” da diretora na perspetiva de uma completa dedicação às alunas e à organização, tornando-a sempre presente na família a que pertencia e permitindo uma maior vigilância. Pedia-se à Direção uma total dedicação, sendo requisitos para o desempenho dos cargos, quer de diretora, quer de subdiretora, serem solteiras ou viúvas sem filhos, para além de se exigir uma competência pedagógica a ambas, na medida em que deviam ser “(...) diplomadas com um curso superior, devendo, pelo menos, para uma delas, êsse curso ser o de habilitação para o magistério liceal” (art.º 2.º).

Estabeleceu-se, ainda, que os “(...) lugares de professoras do ensino secundário, liceal ou técnico serão providos em diplomadas com os cursos de habilitação para os respectivos ensinos” (art.º 3.º), e referiu-se que mantinham os mesmos direitos que teriam se estivessem nos liceus e escolas técnicas, não havendo qualquer menção à forma de admissão ao Instituto.

Seis meses após a publicação deste decreto-lei, o decreto n.º 31:966, de 8 de abril de 1942, reconheceu que a organização do Instituto foi “fundamentalmente” alterada e que havia necessidade de adaptar o funcionamento do Conselho Administrativo a esta nova organização. Assim, este decreto estabeleceu, essencialmente, a forma de funcionamento do conselho e definiu a sua constituição: três membros, o presidente, o chefe da contabilidade e o tesoureiro e encarregado do material escolar e de aquartelamento, todos militares. A diretora do Instituto podia assistir às reuniões do conselho, assumindo então a sua presidência. Podia, ainda, invalidar qualquer decisão quando a considerasse ilegal ou prejudicial para a Fazenda Nacional.

No seguimento da medida de provimento dos lugares em pessoas do sexo feminino, este decreto alterou também o cargo de Secretário do Instituto, passando este a ser desempenhado por uma professora efetiva, nomeada, por proposta da diretora, pelo Ministro da Guerra, devendo superintender os serviços da secretaria e lecionar algumas aulas. O cargo de médico militar foi extinto, podendo o Instituto contratar uma médica para auxiliar a médica escolar.

Finalmente, em 31 de dezembro de 1942, foi publicado o decreto n.º 32:615, que constituiu uma grande reorganização do Instituto, e que se manteve em vigor até à sua extinção em 2015. Esta reorganização revela os valores que orientaram a política do Estado Novo.

É interessante observarmos que este decreto, no seu preâmbulo, nos remete para o decreto de criação do Instituto e para os seus fins iniciais de educar, em bom ambiente moral, filhas de oficiais do exército e da armada, assegurando uma instrução geral e profissional, de forma a assegurar o seu próprio sustento. O decreto relembra-nos, ainda, que na altura da criação do Instituto, a educação e o ensino das alunas caberia exclusivamente a senhoras, situação que ao longo dos tempos tinha vindo a ser posta de parte.

Este decreto justifica a reorganização do Instituto, invocando os princípios da criação do Instituto e apontando algumas alterações que ocorreram ao longo dos tempos como vicissitudes: os docentes tinham passado a ser quase totalmente indivíduos do sexo masculino, sem formação e preparação especial para exercerem as suas funções; os serviços tinham uma organização deficiente; o ensino não tinha utilidade ou então tinha um objetivo pouco desejável.

Este decreto de 1942 dedicou ao pessoal docente um capítulo com apenas 7 artigos, em que incluiu as professoras e as mestras. Destacamos aqui uma diminuição da sua responsabilidade de vigilância das alunas, sobressaindo essencialmente os seus deveres em três situações descritas no seu artigo 21.º:

- no ensino: “O serviço obrigatório normal para todas as professoras em cada semana é fixado em vinte horas, reduzido a dezoito e a dezasseis para as que completem respetivamente dez e vinte anos de bom e efectivo serviço”;

- nas regências de estudo no internato: “Às professoras do Instituto pode ser distribuído serviço de regências de estudo no internato, mesmo para além do número de horas de serviço obrigatório (...);”

- na direção das colônias de férias: “A todas as professoras poderão igualmente ser distribuídos até vinte dias de serviço nos meses de Agosto e Setembro, para dirigirem as colônias de férias do Instituto.”

Salientamos que estes deveres se mantiveram até à extinção do Instituto, com pequenas adaptações internas, que advieram de alterações às leis estabelecidas para o ensino em geral. A título de exemplo, referimos a alteração da época em que se realizavam colônias de férias para o mês de julho, uma vez que as alunas deixaram de viver em internato no mês de agosto e as atividades letivas passaram a iniciar-se no mês de setembro.

O artigo 24.º refere que só as professoras de moral e de economia doméstica deviam residir no internato ao contrário do que se passava até então. Contudo, sublinha-se o dever de todas as professoras e mestras contribuírem para tudo o que diga respeito à educação das alunas. Ainda relativamente à professora de moral, se acrescenta a necessidade de obter a prévia concordância da autoridade eclesiástica para a sua nomeação.

Merece o nosso destaque, também, o facto de as professoras do ensino liceal e técnico serem de nomeação vitalícia, contribuindo para a estabilidade do corpo docente e promovendo uma maior aproximação de todos na escola, promovendo o sentimento de família. Para este sentimento contribui também o facto de a regente, as suas adjuntas, as vigilantes, a ecónoma e a chefe da rouparia terem habitação no internato e a obrigação de serem solteiras ou viúvas sem filhos, tal como a diretora e a subdiretora.

A vida interna e administração do Instituto está regulada no capítulo VIII com este título. Aí se especificaram que os serviços de internato ficavam especialmente a cargo de uma regente, sob a orientação da diretora. A vigilância dos recreios, refeitórios, camaratas e demais dependências, ou seja dos espaços comuns, era feita por vigilantes sob a dependência direta da diretora, o que nos leva a pensar que a vigilância adquiriu maior importância ao serem nomeadas pessoas específicas para o desempenho dessas funções, e tendo de reportar diretamente a quem tinha mais poder na instituição, ou seja, à diretora.

Nesta reorganização estava ainda presente uma preocupação com a moral do pessoal civil não docente, que teria de comprovar a sua idoneidade moral.

A médica escolar também tinha como competência a vigilância, mas no que dizia respeito ao desenvolvimento físico das alunas, mantendo um registo organizado e atualizado das mensurações antropométricas; à sua observação clínica devendo observá-las diariamente, por grupos; ao ensino da ginástica e prática de jogos. Registamos aqui a preocupação com a sanidade das alunas, mas não só, pois, de acordo com o artigo 39.º, a médica também era responsável pelas condições médico-pedagógicas e higiénicas do edifício, do material escolar, e de todo o pessoal.

Resumindo, no modelo educativo do Instituto podemos identificar duas fases principais. Ainda que os princípios fundadores do Instituto previssem que a sua direção, relativamente à educação e instrução e tudo o que dissesse respeito ao ensino, seria entregue “exclusivamente a senhoras habilitadas”, logo em 1904 os estatutos do Instituto referem uma direção que é composta por vários indivíduos do sexo masculino, militares, e apenas por uma senhora, a regente. Embora o diretor fosse um homem e militar, o corpo docente era constituído por indivíduos do sexo masculino, predominantemente militares, e indivíduos do sexo feminino. Identificamos esta como uma primeira fase e a segunda fase com a reorganização que o Instituto sofreu em 1942, com uma direção feminina e civil, assim como o pessoal docente que também passou a ser feminino e civil. Esta segunda fase recua aos princípios fundadores e representa uma estabilização do seu modelo educativo que terminou com a extinção da escola em 2015.

Contudo, ambas as fases apresentam uma linha orientadora na educação das alunas, que assenta nas ideias clássicas de Durkheim sobre a autoridade moral e de Foucault sobre a vigilância e disciplinação do corpo. Desde sempre existiu uma grande preocupação com a formação do caráter moral das alunas e, por conseguinte, com a conduta moral do “pessoal educador” a quem se exigiam atestados de bom comportamento moral e civil, uma vez que se considerava que deveriam servir de exemplo às alunas, incluindo fora do Instituto, tal como o Projeto de Estatuto estabelecia: “A regente, ajudantes, ou mestras, serão despedidas (...) logo que saiba que (...) não tenham bom comportamento, mesmo que seja fóra do Instituto”. Para se incutir os valores morais nas alunas, recorria-se a uma vigilância constante e a uma disciplina preventiva que aperfeiçoasse o caráter, uma lógica disciplinar da educação da vontade e de controlo do corpo.

II.6. As condições de admissão de alunas

As condições em que era possível as alunas serem admitidas no Instituto de Odivelas constavam, na sua maioria, nos decretos e decretos de lei que aprovavam os estatutos da instituição. De acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 192/80, de 18 de junho, o Conselho da Revolução decretou que a regulamentação da admissão das alunas do Instituto passasse a ser fixada por portaria do Chefe do Estado-Maior do Exército, ouvidos os Chefes dos Estados-Maiores da Armada e da Força Aérea.

Tendo sempre em conta o fim do Instituto, estabelecido logo no seu projeto de estatutos, ou seja, a educação e instrução das filhas de oficiais, o primeiro estatuto (1899) dedica sete artigos a uma parte intitulada “Das alumnas e sua admissão”, em que o artigo 3.º distingue duas classes de alunas e determina as condições de admissão.

Assim, haverá duas classes de alunas, as subsidiadas e as porcionistas, sendo as primeiras as órfãs de oficiais e as últimas as que contribuem com um determinado valor monetário: “(...) as filhas de officiaes que pagarem réis 7\$500 mensaes.” O artigo 4.º fixa a idade de admissão dos 10 aos 12 anos e a de saída aos 18 anos, estabelecendo uma exceção para as alunas órfãs de pai e mãe que podem ser admitidas dos 8 aos 13 anos, explicitando este artigo que a idade se refere sempre ao dia 1 de julho. Uma outra exceção relativa às alunas órfãs é que aquelas que não tem recursos não sairão do Instituto sem terem assegurada a sua colocação, ou seja, sem terem assegurado um modo de sobrevivência.

Para além da idade das alunas, o primeiro estatuto refere no seu artigo 6.º um júri que tem por função decidir anualmente quais as candidatas que devem ser admitidas, segundo a ordem das preferências nos artigos 7.º e 8.º. Este júri era composto por “(...) Sua Magestade El-Rei (...)”, que presidia, e por vogais “(...) os ministros da guerra e da marinha, e todos os membros do conselho de administração (...)”.

Os artigos 7.º e 8.º estabeleciam as preferências de admissão, o primeiro para as alunas subsidiadas e o segundo para as alunas porcionistas. Nas preferências das subsidiadas surge em primeiro lugar a preferência de admissão às alunas órfãs de ambos os progenitores e sem recursos económicos, ou seja, podemos observar que a escola tem como intuito desempenhar o papel da família, enquanto na preferência das alunas porcionistas surge em primeiro lugar o maior número de irmãos.

O artigo 9.º demonstra a preocupação com a saúde das alunas e estabelece a obrigatoriedade de exames médicos antes do seu ingresso para “(...) verificar se foram vacinadas, se sofrem de qualquer moléstia contagiosa, se têm qualquer defeito de conformação ou doença que as iniba de receber educação”. Estes exames eram feitos pelo “facultativo” do Instituto.

Em relação aos documentos a apresentar pelas candidatas à admissão ao Instituto, encontrámos uma referência, logo no seu Projeto de Estatuto. As candidatas a pensionistas deviam apresentar um requerimento assinado pelo parente mais próximo ou pelo tutor, certidão de batismo, certidão em como não era portadora de qualquer doença crónica ou contagiosa, certidão dos serviços do pai “extractada do livro de matrícula”, em caso de órfãs de mãe, a respetiva certidão de óbito, em caso de não terem “recurso algum”, um atestado passado por dois oficiais, em caso do pai ter falecido em virtude do serviço, um atestado comprovativo dessa situação. Para as candidatas porcionistas, o Projeto prevê a entrega de menos documentos: requerimento, certidão de batismo, certificado do livro de matrícula e declaração de responsabilidade de pagar a pensão do Instituto através dos vencimentos dos pais ou tutores.

Ao longo dos tempos estas condições de admissão foram sendo alteradas, registando-se as maiores alterações através da portaria n.º 545/80, de 26 de agosto, que também regulava as admissões dos outros estabelecimentos militares de ensino congéneres, nomeadamente o Colégio Militar e o Instituto Militar dos Pupilos do Exército.

O estatuto de 1904 manteve duas classes de alunas, mas alterou a sua designação para pensionistas e porcionistas. As primeiras eram as órfãs de oficiais subscritores³² e as segundas as filhas de quaisquer subscritores ou oficiais protetores que pagassem anualmente “(...) a quantia de réis 90\$000”. Ainda assim, concede a exceção de admitir como pensionistas as filhas de oficiais não subscritores, com carência económica e que tenham prestado “(...) serviços relevantes ao paiz”.

³² Segundo o estatuto de 1899, artigo 20.º, “Podem ser subscritores do instituto os ministros d’estado, o director geral da secretaria do ultramar e todos os officiaes combatentes e não combatente da armada e dos exércitos do reino e ultramar, e senhoras de suas famílias”. No estatuto de 1904, no seu capítulo IV, distinguem-se subscritores e protetores, determinando o artigo 19.º que estes são todos os officiaes que não precisem de usar as “vantagens do Instituto” e as senhoras de suas famílias, que contribuam com uma quota mensal de 100 réis ou seus múltiplos.

Se o primeiro estatuto não faz referência a qualquer data de admissão, o artigo 5.º deste estabelece um calendário: “A admissão das alunas tem lugar anualmente no dia 1 de setembro”.

A idade de admissão é alterada dos 10 aos 12 anos para os 9 e 12 anos com referência ao dia 1 de outubro. Neste capítulo dedicado às alunas não há qualquer referência à idade máxima de permanência no Instituto. Contudo, acrescenta-se o grau de escolaridade a estas condições: “(...) ter exame de instrução primaria do 1.º grau, quando exceda a idade de dez anos (...)” (artigo 6.º).

Para além disso, a admissão passa a ser feita por concurso documental de acordo com o artigo 8.º, mas os documentos não são especificados no estatuto. Indica-se apenas, para as porcionistas, a obrigatoriedade de entrega de uma declaração em que os responsáveis pelas alunas garantem o pagamento das suas despesas: “(...) a declaração authentica do pae, mãe ou tutor, de que se obriga a pagar ao instituto a pensão e mais despesas” (artigo 14.º).

De salientar, também, a primeira referência à obrigatoriedade de apresentação de um “enxoval” à entrada no Instituto surge neste regulamento de 1904, ainda que o “Regimen Interno” do Projeto de Estatuto do Instituto (anexo 6) já o mencionasse. O enxoval compreendia todas as peças de vestuário que faziam parte do uniforme e a artigos de uso pessoal, entre os quais artigos de higiene pessoal. O artigo 362.º do regulamento de 1915 discriminava os artigos deste enxoval (anexo 7), um número de artigos superior ao que se exigia em 1904.

Argumentando que uma sociedade só podia progredir quando os seus membros possuísem uma desenvolvida educação e uma instrução essencialmente prática, o decreto de 25 de maio de 1911 criou uma nova instituição militar, de educação e beneficência denominada “Obra tutelar e social do exército”. Desta instituição fazia parte o “Instituto Torre e Espada” que colocava “(...) sob a protecção do Estado (...) os filhos (...) do sexo feminino, de menos de dezasseis annos completos, das praças em activo serviço, sargentos ou officiaes do exercito, do quadro permanente (...)” que se encontrassem em determinadas condições, continuando a dar preferência à proteção de órfãs de pai e mãe, mas introduzindo a vocação nestas condições de admissão, na medida em que poderiam ser admitidas as crianças ou jovens que revelassem aptidões extraordinárias para “(...) as sciencias humanistas, ou physico-chimicas, ou histórico-naturaes, ou ainda, para as profissões agricolas, industriaes ou commerciaes, estando os

pães impossibilitados de poderem auxiliar os filhos de modo a obterem as carreiras para que mostrarem natural vocação” (art.º 4.º, ponto 5.º).

De acordo com o artigo 47.º deste decreto de 25 de maio de 1911, uma das bases da reforma do Instituto Torre e Espada foi o de “(...) estabelecer a preferencia de admissão (...) que revelarem as aptidões para as sciencias indicadas no n.º 5 do artigo 36.º (...) aos menores de sexo feminino (...)”.

O decreto de 19 de agosto de 1911 veio alterar novamente a idade de admissão, sendo que as candidatas não podiam ter menos de 7 anos nem mais de 12 anos no dia 1 de outubro do ano em que teria lugar a admissão (artigo 2.º). Acrescentou, ainda, que as candidatas que tivessem mais de onze anos, necessitariam de ter, pelo menos, aprovação no exame de instrução primária elementar. A admissão continuava a só poder ter lugar no início do ano letivo a não ser que a menor ficasse completamente abandonada em virtude da morte dos pais. O artigo 4.º conferia ao Ministro da Guerra a competência para autorizar as admissões das menores ao Instituto, conforme proposta “(...) fundamentada pelo Conselho Tutelar e Pedagógico do Exército de Terra e mar.”

Nas disposições transitórias deste decreto garantia-se que, assim que possível, se aumentaria o número de alunas no Instituto de forma a poderem ser admitidas as filhas das praças, ou seja, de soldados e cabos, do Exército e da Armada.

Tendo o Conselho Tutelar e Pedagógico do Exército de Terra e Mar cessado as suas funções pedagógicas por decreto de 30 de junho de 1914, o regulamento do Instituto Feminino de Educação e Trabalho, que vigorava provisoriamente desde 1913, foi aprovado pelo decreto 1:868, de 12 de junho de 1915.

Este regulamento indicava as condições de admissão ao Instituto com grande detalhe, tendo atribuído dois capítulos deste decreto a esta matéria. O primeiro capítulo intitulava-se “Da admissão no Instituto”, que logo no seu primeiro artigo, o artigo 65.º, estabelecia um tratamento de igualdade para todas as alunas: “Como princípio primordial educativo todas as alunas, sejam quais forem as suas categorias, meios de fortuna e classe social, gozarão no Instituto das mesmas regalias e tratamento”. Poderíamos pensar que este princípio era uma consequência da Implantação da República e dos seus valores, mas já o primeiro artigo do Regimen Interno do Projeto de Estatuto do Instituto o contemplava: “A educação das alumnas internadas n’este estabelecimento será dada a todas, quer sejam subsidiadas, quer porcionistas, sem distinção d’especie alguma (...)” e que no regulamento de 1904 é reescrito e substituído por: “Todas as alumnas, quer

pensionistas quer porcionistas, serão tratadas e educadas de maneira absolutamente igual” (art.º 43.º). De notar que o uso de uniforme concorre para o tratamento de igualdade.

O regulamento de 1915 classificou as alunas em internas e externas para efeitos económicos ou administrativos. As internas eram as protegidas pelo Estado a que se refere o regulamento do Conselho Tutelar do Exército de Terra e Mar, ou seja, aquelas cujas despesas eram suportadas pelo Estado. As externas eram as alunas, admitidas pelo diretor e cujos pais ou tutores pagariam uma determinada quantia pela sua educação.

Pela primeira vez era possível a admissão de crianças filhas de civis, as crianças de Odivelas e seus arredores para constituírem a classe infantil e a creche, assim como as filhas dos professores dos estabelecimentos de ensino oficial, as filhas dos funcionários civis dos Ministérios que contribuíssem com subsídios para o Instituto e, finalmente, as filhas do pessoal do Instituto, como internas ou externas. Todas estas admissões tinham condições específicas e que tinham a ver com vagas estabelecidas para os diferentes casos.

Quanto ao critério da idade de admissão, exigia-se às alunas externas que não tivessem menos de 7 anos no dia 1 de outubro do ano em que teria lugar a admissão, nem mais de 12 anos e, pelo menos, aprovação no exame de instrução, 1.º grau. Quanto à classe infantil, as crianças não poderiam ter menos de 4 anos, nem mais de 7 anos no dia 1 de outubro do ano em que teria lugar a admissão.

A aprovação na inspeção médica continuou a ser condição indispensável à frequência das alunas.

O capítulo II, constituído por cinco artigos, do 72.º ao 76.º, estabelecia as condições de admissão aos diferentes cursos ministrados no Instituto. Pensamos que o primeiro artigo deste capítulo deu início às provas que viriam a ser chamadas mais tarde provas de aptidão cultural. Queremos com isto dizer que o artigo 72.º estabeleceu a obrigatoriedade de realização de um exame para a matrícula ao 1.º grau do curso de instrução primária, de acordo com o nível de conhecimentos das alunas. Este exame era feito pela própria professora com a assistência do inspetor de instrução e determinava a classe em que as alunas eram matriculadas: “(...) classe correspondente ao adiantamento das alunas ao entrarem no Instituto (...)”. Podemos entender este exame como uma espécie de “teste de colocação de nível” como se faz hoje em dia para o estudo das línguas em institutos de línguas.

Mais tarde surgiriam as provas culturais, que as candidatas ao Instituto de Odivelas teriam de fazer e que avaliavam os seus conhecimentos de Português e de

Matemática. Estas provas, à semelhança daquele exame, também eram elaboradas pelos professores do Instituto, mas viriam a constituir um critério de exclusão do concurso, caso as candidatas não revelassem um nível de conhecimentos suficiente para a frequência dos cursos ministrados no Instituto.

Destacamos, ainda, o artigo 75.º pelo facto de estabelecer que no final do primeiro ano de frequência do curso preparatório, as alunas seriam classificadas para acederem aos diferentes cursos, uma seleção das alunas “(...) que manifestem reconhecida inabilidade para os estudos literários ou científicos (...)” e encaminhando-as para uma via mais profissional através da “(...) aprendizagem de uma arte ou ofício (...)”.

O artigo 76.º estabeleceu uma nova seleção para as alunas que terminassem o segundo ano do curso preparatório, cabendo ao conselho escolar classificá-las para os diferentes cursos, de acordo com os seguintes critérios: “(...) aptidões das alunas, à sua idade, às condições do meio em que tem provavelmente de viver e à vontade da aluna e dos pais ou tutores das alunas (...)”. Em carta assinada pelo diretor, os pais ou tutores eram alertados para o prejuízo que adviria para as alunas caso não seguissem a indicação do conselho escolar:

(...) É opinião unanime do Conselho Escolar deste Instituto manifestada em reunião de 23 do corrente que a filha de V. Exa. deve desde já passar ao curso de modas assim mais compatível com as suas aptidões e faculdades.

Cumprindo o dever desta comunicação rogo a V. Exa. se digne enviar-me até ao fim do próximo mês de agosto declaração de que se conforma ou não com a opinião do conselho e no caso negativo, diga-me que tomou a responsabilidade dos prejuízos que passaram advir a sua filha de não seguir as considerações do Conselho Escolar. (Carta do diretor do Instituto, datada de 27 de julho de 1912)

Assim, podemos afirmar que a seleção das alunas não se fazia apenas no momento da admissão ao Instituto, que exigia uma série de diligências, entre os quais exames e declarações, mas também eram necessários determinados requisitos para os diferentes cursos, para as alunas que já frequentavam o Instituto. Esta seleção que acontecia no percurso educativo das alunas estava relacionada com “aptidões e faculdades” de cada uma e eram avaliadas pelo conselho escolar no momento em que era necessário fazer a escolha de um curso.

Novas alterações aos critérios de admissão das alunas surgiram em 1924, através do decreto n.º 9:614, de 24 de abril, em que as candidatas foram divididas em 6 grupos: indigentes, pobres, semi-porcionistas, porcionistas militares, porcionistas milicianos e porcionistas civis.

No topo da lista de preferências, encontramos o grupo das indigentes, ou seja, as órfãs pobres de pai e mãe, sem terem ascendentes obrigados aos alimentos, ou parentes, ou amigos que quisessem cuidar delas. Neste grupo também se incluíram as candidatas, cujos pais fossem extremamente pobres e nas seguintes condições: órfãs de pai e cuja mãe era reconhecida como incapaz ou impossibilitada de cuidar delas; órfãs cuja mãe era considerada indigna de cuidar delas por questões morais (“vida notoriamente escandalosa ou criminosa); órfãs de mãe, estando o pai impossibilitado de cuidar delas por questões de serviço ou incapacidade física ou mental; pertencerem a famílias com mais de cinco menores.

Verificámos que nos períodos em que Portugal esteve envolvido em conflitos, nomeadamente após o fim da Primeira Guerra Mundial, o Instituto recebeu um maior número de crianças filhas de militares. Deparámos-nos também com o relato³³ de uma antiga aluna, que nos dá conta da necessidade de proteção de crianças que não são órfãs, mas que vivem em situação de carência semelhante pelo facto dos pais serem militares e se encontrarem muito tempo longe de casa em serviço. Neste caso, a antiga aluna ao relatar a sua experiência pessoal dá-nos conta do que ela e a mãe sentiam:

(...) se o pai não se tivesse transformado num pai só biológico. Mandava a pensão para nós porque era obrigado, como militar (...) Por isso ela [a mãe] dizia às pessoas que não era solteira porque tinha casado, mas também não era casada, na verdadeira acepção da palavra, porque vivia sem marido e também não era viúva, porque tinha marido vivo (...) Dois anos depois de o meu irmão nascer, apareci eu, quando o meu pai já estava com ordem de marcha para ir para Moçambique.” (p. 23-26)

A partir desta nova categorização de candidatas, podemos concluir que o Instituto estava aberto a toda a sociedade, contudo estabelecia preferências e condições que iam de encontro ao seu carácter de instituição de beneficência, protegendo as alunas mais carenciadas a nível familiar e financeiro.

³³ Silva, D. (1996). *Menina de Odivelas*. 2.ª edição. Odivelas

Quanto à admissão, este decreto referia ainda que o preenchimento das vagas seria feito por concurso, aberto por tempo não inferior a 30 dias e mencionava o local onde o concurso deveria ser anunciado: na *Ordem do Exército* e em dois jornais dos mais lidos da capital. Referia, também, o local e a hora onde deveriam ser entregues os documentos para o concurso: na secretaria do Conselho Tutelar até às 16h00 do último dia do concurso.

Para a admissão ao Instituto, os documentos a entregar eram os seguintes: Certidão de exame de admissão ao liceu ou Certidão de passagem na 1.^a classe; Atestado de ter sido vacinada ou ter tido varíola e de que não padece de doença crónica ou contagiosa; Nota de assentos³⁴ do pai; Atestados que comprovassem qualquer preferência; Certidão de óbito do pai, quando esta não constasse da nota de assentos, ou a *Ordem do Exército*, devidamente selada, onde constasse o falecimento; Documento comprovativo de todos os vencimentos ou dos rendimentos dos pais, bem como de seus filhos e das pensões de sangue³⁵ ou montepios³⁶; Documentos comprovativos dos filhos menores a seu cargo, indicando a data de nascimento de cada um; Declaração em que se obrigava ao pagamento da quantia a pagar pela pensão da sua filha, assim como de outras despesas de internato, e à apresentação do enxoval regulamentar; Para as candidatas porcionistas milicianas e civis, declaração do pai ou tutor de que se obriga a pagar as pensões em trimestres adiantados, abonada por fiador idóneo; Quando os pais fossem viúvos, documento recente que provasse conservar-se esse estado. Para as candidatas indigentes ou pobres, documento comprovativo da sua indigência ou pobreza, passado pela junta de paróquia e confirmado pela autoridade administrativa, no qual deviam constar os recursos ou importância de que vivem, bem como de seus pais ou ascendentes obrigados aos alimentos; declaração de ter algum filho ou filha no Instituto ou nos outros estabelecimentos militares de ensino congéneres. Todos os documentos tinham de ser reconhecidos por notário de Lisboa, quando não estivessem autenticados com o selo em branco da repartição competente.

Estando o Instituto organizado em duas secções, para admissão à 1.^a secção a idade mínima era de 7 anos e máxima de 13 anos, no dia 6 de outubro. As que tivessem mais

³⁴ Documento com o histórico militar da pessoa

³⁵ A pensão de sangue era uma quantia monetária atribuída à viúva ou aos filhos por morte do marido ou pai, militar quando morto em serviço.

³⁶ O montepio era uma instituição de socorros mútuos, em que cada sócio através de um pagamento mensal adquiria o direito de uma pensão por invalidez ou, em caso de morte, a família recebia um subsídio.

de 10 anos também precisavam de estar habilitadas com a 1.^a classe de instrução primária geral. Para a 2.^a secção, podiam ser admitidas as que tivessem menos de 16 anos no dia 6 de outubro e que tivessem, pelo menos, habilitação da 5.^a classe de instrução primária geral ou exame de admissão à Escola Primária Superior.

Realçamos, assim, que os documentos serviam para atestar a orfandade e o grau de pobreza das candidatas, através dos rendimentos que a família auferia, e a manutenção do estado de viuvez dos pais, pois o Instituto iria desempenhar o papel da família na educação das alunas subsidiando-as.

O decreto 32:615, de 31 de dezembro de 1942, que se manteve em vigor até à extinção do Instituto em 2015, no seu capítulo VI, indicava as condições de admissão ao Instituto: as alunas não podiam ter idade superior a 14 anos, condição que não foi totalmente cumprida. A idade mínima de admissão foi alterada de 7 para 10 anos. Assim, para o 1.^o ano do curso liceal, as candidatas não poderiam ter menos de 10 anos nem mais de 13 anos, no início do ano escolar. Para o 1.^o ano de qualquer curso do ensino técnico e do curso de formação doméstica, respetivamente 12 e 14 anos no início do ano escolar. Em relação aos restantes anos dos diferentes cursos referia o decreto que seriam as idades correspondentes.

Quanto aos documentos que se exigiam, eram documentos comprovativos das habilitações literárias, por exemplo, para o 1.^o ano do curso liceal seria o certificado de exame de admissão ao liceu.

A aprovação na inspeção médica continuou a ser condição indispensável à frequência das alunas em regime de internato. Este decreto esclarecia o processo desta inspeção para comprovar a robustez física das candidatas, para o qual se constituía uma junta composta pelas médicas em serviço no estabelecimento e pela diretora ou subdiretora, que presidiria.

A capacidade mental também era avaliada pelo Instituto de Orientação Profissional e poderia ser um fator de exclusão no processo de admissão se se considerasse que a candidata não tinha “capacidade normal”. Este teste viria a designar-se mais tarde por prova de aptidão psicotécnica.

Quase 40 anos mais tarde, a portaria n.º 545/80, de 26 de agosto de 1980, que passaria a ser substituída anualmente, detalhava todo o processo de admissões aos três estabelecimentos militares de ensino. Esta portaria tinha oito capítulos intitulados “Condições de admissão”, “Concurso de admissão”, “Organização do concurso de admissão”, “Prova de aptidão cultural”, “Prova de aptidão psicotécnica”, “Inspeção

médica”, “Prova de aptidão física” (Só para CM e IMPE) e “Disposições finais e transitórias”.

Nesta portaria, o artigo 2.º introduzia a nacionalidade portuguesa e condições físicas, psicotécnicas e conhecimentos literários indispensáveis à frequência, neste caso, do Instituto de Odivelas, condições que teriam de ser comprovadas em provas do concurso de admissão.

Para além destas condições, estabeleceram-se condições especiais. A admissão só era possível para o 1.º ano ou 2.º ano do ciclo preparatório, sendo necessário para o 1.º ano ter menos de 12 anos, até 31 de dezembro do ano civil em que o concurso tinha lugar, e ter sido aprovada no ciclo elementar do ensino primário, e para o 2.º ano ter menos de 13 anos, também até 31 de dezembro do ano civil em que o concurso tinha lugar, e ter sido aprovada na frequência do 1.º ano do ciclo preparatório do ensino secundário.

Continuou a manter-se a exceção de admissão de órfãos fora do período habitual para as menores que ficassem abandonadas em virtude da morte dos pais. Esta exceção deixou de ser da competência do Ministro da Guerra, com fundamentação do Conselho Tutelar e Pedagógico do Exército de Terra e Mar, tal como o regulamento de 1911 determinava e passou a ser do Chefe do Estado-Maior do Exército.

De acordo com o n.º 1 do artigo 16.º desta portaria, foram criados novos grupos de candidatas, o grupo A, B e C, cada um com subgrupos, que estabeleciam a ordem de preferência nas admissões e cujas vagas eram criadas anualmente para cada grupo:

A) Grupo A – Casos especiais:

- 1) 1.º subgrupo – serem órfãos de militares ou militarizados falecidos no exercício das suas funções e por motivo do seu desempenho, com preferência para os que tenham falecido em campanha ou na manutenção da ordem pública e por esta prioridade;
- 2) 2.º subgrupo – ser órfão de militar dos quadros permanentes, com prioridade para os órfãos de pai e mãe;
- 3) 3.º subgrupo – ser filho de militar dos quadros permanentes, nas seguintes condições:
 - a) Órfão de mãe;

b) Pai em situação de invalidez, com grau de incapacidade mínimo de 30%, resultante do exercício das suas funções militares e por motivo do seu desempenho, com preferência para os que tenham incapacitado em campanha ou na manutenção da ordem e por esta prioridade;

c) Ter seis ou mais irmãos menores, exceptuando os já matriculados nos estabelecimentos militares de ensino, e não possuir outros rendimentos além do vencimento da função militar:

4) 4.º subgrupo – ser filho de militar que tenha prestado serviços à Pátria recompensados a título individual com qualquer grau da Ordem Militar da Torre e Espada ou com medalhas militares de valor militar ou cruz de guerra e serviços distintos com palma pela ordem legal de precedências.

B) Grupo B – Filhos de militares do quadro permanente (QP):

1) 1.º subgrupo – filhos de oficiais;

2) 2.º subgrupo – filhos de sargentos;

3) 3.º subgrupo – filhos de praças.

C) Grupo C – Outros candidatos:

1) 1.º subgrupo:

a) Filhos de oficiais graduados, praças ou guardas da Guarda Nacional Republicana (GNR), Guarda Fiscal (GF) ou Polícia de segurança Pública (PSP) servindo em permanência e na efectividade de serviço ou falecidos nesta situação;

b) Filhos de funcionários civis do Exército com mais de cinco anos de serviço;

2) 2.º subgrupo – candidatos não abrangidos nos grupos anteriores.

Refere, ainda, o n.º 2 do mesmo artigo que:

2 – Os candidatos abrangidos pelo disposto no 1.º subgrupo do grupo A, bem como os filhos dos condecorados em qualquer grau da Ordem Militar da Torre e Espada ou da medalha militar de valor militar, desde que

satisfaçam as condições de admissão, serão sempre admitidos, ainda que excedam o número de vagas.

O artigo 17.º previa, ainda, para efeitos de admissão, a equiparação a filhos de militares dos quadros permanentes, de acordo com as suas categorias militares e de acordo com as suas categorias hierárquicas; “Os órfãos de pai, filhos de militares dos QP das forças armadas (FA), ainda que a mãe tenha posteriormente casado com indivíduo civil (...) Os órfãos de pai, filhos de civis cuja mãe tenha posteriormente casado com militar dos QP das FA.”

Assim, concluímos que as condições de admissão e matrícula que constam sistematicamente dos documentos legais são as idades mínimas e máximas de acesso, as condições físicas, os conhecimentos literários e a condição de serem filhas de militares para além das condições financeiras do agregado familiar. Ao longo dos tempos a admissão foi sendo alargada, inclusivamente a filhas de civis, mas os seus critérios espelharam sempre o carácter de “beneficência” do Instituto, mantendo a condição preferencial de admissão de órfãs e privilegiando as crianças com maiores carências económicas. No caso destas últimas, sendo necessário, o Instituto assumia a sua educação e esforçava-se por lhes garantir uma colocação no mundo do trabalho. Em todos os casos, independentemente “das suas categorias, meios de fortuna e classe”, o Instituto previa um tratamento de igualdade para todas as alunas. As condições de admissão refletiram sempre uma preocupação do Instituto com a saúde das crianças, com as suas condições económicas e morais e com os seus níveis de conhecimento.

Este alargamento da admissão a um maior número de crianças prende-se com a dimensão social que o Instituto foi assumindo, que não se limitou à família militar, especialmente em momentos em que população sentiu maior necessidade de proteção. Com obras de remodelação e de ampliação das instalações, o Instituto foi adquirindo capacidade de alargar a sua ação, permitindo-lhe apoiar diretamente também famílias com carências económicas da comunidade local, Odivelas e arredores, ao admitir as suas crianças gratuitamente.

O Instituto revelou uma capacidade de se adaptar às circunstâncias e às necessidades das sociedades que servia. Estava aberto a todos, mas estabelecia preferências nas admissões de acordo com o seu carácter de instituição de beneficência e capacidade de acomodação de alunas.

II.7. Os símbolos e as tradições

Uma das formas de entendermos uma instituição, o modo como se organiza e a relação entre os seus membros é conhecermos os seus símbolos, os seus rituais, as suas cerimónias, as suas tradições, uma vez que carregam mensagens e significados e representam e transmitem os valores da instituição e os dos seus membros. Assim, entendê-los é entender a organização, no nosso caso, o Instituto de Odivelas.

Pintassilgo e Pedro (2015) afirmam que os “(...) rituais impregnam toda a vida escolar nas suas diversas dimensões, em articulação com o espaço, o tempo, a organização pedagógica e a materialidade escolar” (p. 119), situando a sua definição de ritual num sentido muito amplo a partir da referência a autores como Peter McLaren, Betty Eggemont, David Hansen e Erving Goffman.

Podemos observar no Instituto o que estes autores afirmam, ou seja, rituais em toda a vida escolar. Se analisarmos os estatutos e os regulamentos internos da escola, por exemplo, podemos constatar a criação de rotinas que têm como intuito implementar a ordem e a disciplina não só nas alunas, mas em toda a comunidade escolar.

No entanto, nesta parte do nosso trabalho, daremos maior ênfase à linguagem comum de símbolos produzidos pela história do Instituto, assim como momentos que propiciam intensidade emotiva e que reforçam o sentimento de pertença coletiva dos seus membros quando se reúnem, como é o caso das cerimónias e das festas. Entender os seus símbolos, os seus rituais, as suas tradições é entender esta instituição.

Através da obra intitulada *Rites et Rituels Contemporains*, Segalen (2000) analisa elementos provenientes tanto da teoria como da observação empírica de autores como Van Gennep, Durkheim, Mauss, Goffman, Bourdieu e Turner, e demonstra a força dos rituais contemporâneos referindo que “(...) uma das características principais do rito é a plasticidade, a capacidade de ser polissémico, de se acomodar à mudança social” (p. 8-9), ou seja, os rituais reconfiguram-se, mas permanecem, argumentando assim contra opiniões que relacionam as sociedades modernas com a ausência de ritos.

Seguindo esta ideia de “plasticidade” e polissemia dos rituais, pretendemos observar os rituais do Instituto de Odivelas para perceber o que significam para os seus membros e em que medida se adaptaram às mudanças sociais ao longo dos tempos. Para isso, teremos em conta a definição que Segalen (2000) nos oferece:

O rito ou ritual é um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica. O rito é caracterizado por uma configuração espaço-temporal específica, pelo recurso a uma série de objetos, por sistemas de linguagens e comportamentos específicos e por signos emblemáticos cujo sentido codificado constitui um dos bens comuns do grupo (p. 23).

Também Peirano (2003) considera que o “(...) ritual não é algo fossilizado, imutável, definitivo” (p. 10) e acrescenta que os rituais apontam e revelam representações e valores de uma sociedade, para além de expandirem, iluminarem e ressaltarem o que já é comum a um determinado grupo. A autora refere ainda que os rituais “(...) são bons para transmitir valores e conhecimentos e também próprios para resolver conflitos e reproduzir relações sociais” (p. 10).

No Instituto, os rituais apareciam como estratégias de transmissão dos valores defendidos pela instituição. Alguns eram apenas internos, outros faziam a ligação entre a escola e a comunidade exterior. Como exemplo de ritual interno, apontamos a Receção às Novas Alunas, que tinha lugar antes do início das aulas. Este ritual incluía um jogo de pistas para dar a conhecer a escola e favorecer a boa integração das novas alunas. Como exemplos de rituais externos, podemos referir o Baile de Finalistas ou a Cerimónia de Abertura Solene ou, ainda, a Festa de Final de Ano com uma exposição de trabalhos escolares, em que a escola apresenta, aos pais e demais entidades convidadas, os trabalhos que as alunas desenvolveram ao longo do ano, como uma espécie de prestação de contas do trabalho de todos os atores da escola.

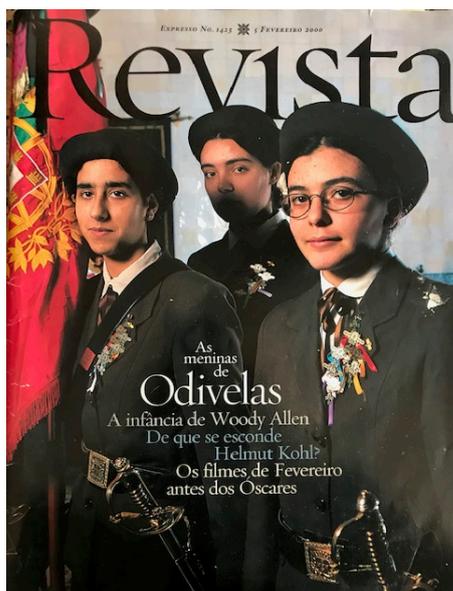
Estes rituais, cerimónias e festas eram programados e agendados aquando da preparação do início do ano letivo e eram organizados de forma muito pormenorizada, obrigando a uma grande logística, com um público com acesso restrito e, por vezes, diferente, de acordo com o tipo de evento.

Tendo em conta as inúmeras tradições que davam sentido ao Instituto de Odívelas, decidimos seleccionar aquelas que considerámos mais importantes, a partir da nossa experiência na escola, e descrever alguns símbolos e rituais tentando explicitar o seu significado, com o objetivo de percebermos a sua influência no modelo de educação das alunas, inculcando-lhes atributos como hierarquia e disciplina de modo a favorecer uma identidade da escola.

Assim, destacamos o Brasão de Armas, o Lema e Divisa de Honra, o Hino, as Distinções e Prémios, o Código de Honra, os Uniformes e algumas cerimónias, entre as quais a Abertura Solene, o “14 de janeiro”, a Graduação, e até a própria expressão “Meninas de Odivelas” pela qual as alunas do Instituto são conhecidas e que elas próprias usam como se fizesse parte do seu nome.

A imagem que o Instituto construiu ao longo dos anos está presente na fotografia que apresentamos de seguida e em que podemos observar alguns destes símbolos que o identificam: o Estandarte³⁷, os uniformes, os distintivos presos ao peito, entre os quais o distintivo do colégio conhecido como “O Lacinho” e até a expressão “As meninas de Odivelas”. Ainda nesta imagem, podemos destacar a postura corporal das alunas inculcada através dos regulamentos da escola e vigilância contínua. É, ainda, interessante notarmos a escolha desta fotografia para capa de revista, escolha que nos revela uma determinada imagem que a sociedade tem da escola, indicando-nos, também, que a valoriza uma vez que a apresenta na capa da revista.

Figura n.º 3: Alunas do Instituto de Odivelas, celebração do centenário da escola, 14 de janeiro de 2000



Fonte: Revista Expresso, n.º 1423, 5 de fevereiro de 2000

³⁷ O estandarte nacional foi atribuído ao Instituto de Odivelas em 1999, pela portaria n.º 27/2000, de 21 de dezembro, nos termos da alínea b) do artigo 1.º do decreto-lei n.º 46/92, de 4 de abril. Por alvará de 28 de outubro do mesmo ano, já lhe tinha sido concedido o título de membro honorário da Ordem Militar de Avis e anteriormente, a 10 de fevereiro de 1982, o título de membro honorário da Ordem Militar de Sant'Iago da Espada. Estas duas condecorações são exibidas no estandarte nacional.

II.7.1. Os símbolos

II.7.1.1. O Brasão de Armas

Descrição heráldica

O Brasão de Armas do Instituto, não era o seu símbolo mais antigo, mas apresentamo-lo em primeiro lugar por três razões. A primeira razão tem a ver com o facto de as figuras escolhidas sustentarem os valores da escola; a segunda é o facto do brasão se encontrar nas cadernetas das alunas de alguns anos letivos com a respetiva explicação, facilitando assim o conhecimento e a compreensão do símbolo a todas as alunas; por último, todas as unidades militares têm um brasão de armas e ao Instituto de Odivelas também lhe foi atribuído um por ser um estabelecimento militar de ensino na dependência do Exército. A reprodução e descrição heráldica do seu brasão de armas foi aprovada pelo Chefe de Estado Maior do Exército, o General Mário Firmino Miguel, em portaria de 1 de março de 1988.

De acordo com este texto de 1988, na descrição heráldica do Instituto de Odivelas há a considerar os seguintes elementos:

- Escudo de vermelho, um livro aberto de ouro com dois fitilhos do primeiro e uma lucerna do segundo, um sobre a outra; chefe de ouro carregado de quatro rosas de vermelho, abotoadas também de ouro.

- Elmo militar de prata, forrado de vermelho, a três quartos para a dextra.

- Correia de vermelho perfilada de ouro.

- Paquife e virol de vermelho e de ouro.

- Timbre: um voo abatido rematado por uma estrela de oito raios, tudo de ouro.

- Condecorações: circundando o escudo o colar da Ordem Militar de Santiago de Espada de que é membro honorário.

- Divisa: num listel de prata, ondulado, sotoposto ao escudo, em letras de negro, maiúsculas, de estilo elzevir: “**DVC IN ALTVM**”.

Simbologia e alusão das peças

Quanto à simbologia e alusão das peças consta nesta portaria o seguinte:

- O LIVRO apresenta-se aberto para melhor simbolizar a universalidade da Ciência e da sabedoria à investigação e à meditação.
- A LUCERNA, símbolo da luz e do espírito, da fé viva e da força do conhecimento, fogo que alimenta a esperança da juventude em formação rumo à Vida.
- O CHEFE – a Rainha Santa – simboliza o exemplo sublime da Mulher virtuosa, maternal, generosa, pacificadora, mas cheia de firmeza. As rosas, evocando o milagre da Rainha santa, simbolizam a perfeição e o amor puro.
- O VOO associado ao lema simboliza a elevação para o sublime.

Ainda relativamente a este aspeto, podemos encontrar nas cadernetas escolares de 2013/2014 um texto adicional com a simbologia e alusão das seguintes peças:

- A ESTRELA, fonte de luz, o farol que atrai a mente insegura das jovens e lentamente, ao longo de oito anos, as vai iluminando no caminho da aprendizagem e do saber.
- A DIVISA *DUC IN ALTUM* é um convite ao aperfeiçoamento consciente das educandas e dos educadores e é também um apelo irresistível à realização dos ideais mais sublimes, conduzindo à mais elevada ascensão intelectual, rumo ao Infinito.
- A CRUZ DE LIS simboliza a pureza de espírito.

Significado dos esmaltes

Esmalte é o termo usado em heráldica para designar as colorações das diferentes partes de um brasão e é classificado em metais e cores. Os metais são dois, o ouro e a prata, as cores são cinco: o vermelho, o azul, o verde, a púrpura e o negro.

O significado dos esmaltes do brasão do Instituto de Odivelas é o seguinte:

- O OURO significa a nobreza, o ideal fonte dos valores perenes que alimentam a juventude: generosidade e fortaleza de ânimo.
- O VERMELHO significa a força e o ímpeto das jovens realizando-se na firmeza e na magnanimidade.

Figura n.º 4: O Brasão de Armas do Instituto



Fonte: Anexo à portaria do EME, 14 de junho de 1988

No fundo, podemos dizer que o brasão servia para estabelecer uma identidade, uma relação de proximidade entre a simbologia e o sentimento, para perpetuar os valores da instituição.

II.7.1.2. A divisa de honra, o lema e o Grito do IO

A divisa de honra, *DUC IN ALTUM*, que aparece no Brasão de Armas do Instituto, é também uma das expressões que serviam de lema às alunas do Instituto: Cada vez mais alto! Esta expressão aliada a uma expressão que consta no Hino do Instituto constituía o tradicional grito colegial, ou Grito do IO:

IO? (Uma aluna grita)

Sim! (Todas as alunas gritam em resposta)

Salvé Nosso (Uma aluna grita)

Salvé Nosso (Todas as alunas gritam)

Instituto (Uma aluna grita)

Instituto (Todas as alunas gritam)

Cada vez mais alto, (Todas as alunas gritam)

cada vez mais alto, (Todas as alunas gritam)

cada vez mais alto! (Todas as alunas gritam)

Este grito era a forma de terminar todas as cerimónias e eventos festivos do Instituto, após a entoação ou do hino nacional ou do hino do Instituto.

O grito do IO não era uma tradição tão antiga quanto muitos julgavam, pois datava de 1990, mas tinha uma profunda importância para as alunas do Instituto. A sua origem, desconhecida de muitas alunas, foi recordada, via *facebook*, numa conversa entre Mariana Manso e outras antigas alunas do Instituto. Num artigo que redigiu para a Revista Laços³⁸, refere que não pode precisar o dia de nascimento do Grito, mas recorda o momento em que surgiu a ideia de criar um Grito à semelhança dos outros estabelecimentos militares de ensino:

Eu estava no 9.º ano, em 1990, e durante cinco anos, tinha assistido a vários eventos com a participação dos três colégios. Em todos estes eventos sucedia que, tanto o Colégio Militar, como os pupilos do Exército, gritavam orgulhosamente Zacatraz, Salvés e afins, e nós... Pois é, nós não tínhamos nada para gritar. Limitávamo-nos a sorrir e a bater palmas, o que nos parecia, cada vez mais, insuficiente. Tanto mais quando (como era o meu caso) tínhamos irmãos nos outros colégios e víamos a altivez com que eles se levantavam prontamente, faziam toda aquela “algazarra ordenada” e gritavam em plenos pulmões.

E foi assim, dizia eu, que chegámos ao último dia antes das férias da Páscoa em 1990 (...) e as alunas que faziam parte do coro (...) foram a Maфра cantar na cerimónia do Crisma dos três colégios (...) veio o almoço-convívio, com o inevitável pontuar dos gritos dos colégios dos rapazes, que nos encheram os ouvidos de “Jacarés” e “Zacatraz”³⁹.

³⁸ Revista da Associação das Antigas alunas do Instituto de Odivelas, 2012

³⁹ “Jacarés” e “Zacatraz” é uma referência ao Grito do IPE “Jacarezada” e do CM “Zacatraz”. A título de curiosidade deixamos aqui os respetivos gritos. “Jacarezada”: É Jacaré?... Não é!... É Perdigão?... Também não!... Então o que é?... IPE, IPE, IPE!!! “Zacatraz”: Zacatraz, Zacatraz, Zacatraz/Resposta: Traz, Traz; Zacatraz, Zacatraz, Zacatraz/Resposta: Traz, Traz; Zacatraz, Zacatraz, Zacatraz/Resposta: Traz, Traz; Ala, Ala/Resposta: Arriba; Ala, Ala/Resposta: Arriba; Allez, allez à votre santé/Resposta: Allez.

No regresso ao IO (...) Foi ideia geral de que, se o “CM” e o “Pilão” tinham um grito, era mais do que altura de nós termos o nosso Grito também! (2012, p. 38)

(...)

Resolveu-se que a pergunta “IO?” seria a mais adequada, a que todas as alunas deveriam responder/gritar “Sim!”. Era uma questão de afirmação!

A utilização da expressão “Salvé” foi inspirada no hino do colégio, onde (...) a palavra é repetida por diversas vezes na sua parte final.

(...)

Finalmente, lembrámo-nos de utilizar a expressão “Cada vez mais alto!” com base na inscrição *Duc in altum* que estava nas nossas medalhas (...) juntando-lhe ritmo e um tom musical (p. 39).

O grito foi treinado e aprendido por todas as alunas em segredo até ao dia em que se estreou, ainda nesse ano num encontro de coros, que teve lugar no ginásio do Instituto, no final do ano letivo. As alunas escolheram esse momento, em que estavam presentes os alunos dos três colégios, para causar maior impacto:

Foi de deitar a casa abaixo! Eu estava toda arrepiada e todas sentimos um imenso orgulho (...) Tivemos autenticamente a consciência de que estávamos a fazer parte da História do nosso colégio! O pasmo e a admiração foram totais e todas as pessoas (exceto nós) bateram muitas palmas no final! (Manso, 2012, p. 40)

Refletindo sobre esta citação, podemos afirmar que, tendo em conta o número de alunas envolvidas e a as suas idades, memorizar o “Grito”, treinar e, especialmente manter esta conduta secreta até à estreia, confere às alunas poder e uma maior ligação entre elas, para além de conferir uma importância particular ao “Grito”. A tensão que o segredo criou dissolveu-se no momento em que foi revelado, constituindo o seu ponto alto pelo gozo sentido ao ponto de causar um efeito físico, arrepios. Este “Grito” revela-nos, pois, uma grande capacidade de resistência das alunas diante da tentação de revelarem um segredo que é coletivo, capacidade de auto-controlo, capacidade de organização e de disciplina.

O Grito do IO tornou-se num ritual portador de uma dimensão simbólica do Instituto, reforçando o sentimento de pertença coletiva dos seus membros quando se

reuniam entre eles, e quando se reuniam com outros, propiciando uma intensidade emotiva. De realçar que este símbolo nasceu da iniciativa das próprias alunas, que sentiram necessidade de reforçar a sua identidade perante outros, nomeadamente perante outros da mesma estrutura militar. Talvez por essa razão, um símbolo tão recente tivesse uma importância tão grande para as alunas e muitos julgassem que sempre tinha existido. Foram as próprias alunas que o criaram e instalaram a rotina de o utilizar em momentos que consideravam importantes.

II.7.1.3. O Estandarte Nacional e as condecorações

O decreto-lei n.º 46/92, de 4 de abril, regula a atribuição de estandartes nacionais aos comandos, forças e unidades militares com carácter permanente e aos estabelecimentos militares. Segundo os artigos 2.º e 3.º deste decreto-lei, compete aos estados-maiores proceder ao estudo e organização dos processos relativos à atribuição dos estandartes nacionais e a sua atribuição é feita por portaria do Ministro da Defesa Nacional, mediante proposta do Conselho de Chefes de Estado-Maior.

As bandeiras das unidades militares podem ser designadas de diferentes formas, por exemplo estandarte nacional, e têm as características definidas pelo decreto n.º 150, de 30 de junho de 1911, em cumprimento do decreto da Assembleia Nacional Constituinte, de 19 de junho do mesmo ano. Estas bandeiras, para além de apresentarem as características da Bandeira Nacional, têm seguintes características:

(...) serão talhadas em seda, a esfera armilar, em ouro, será rodeada por duas vergontes de loureiro, também em ouro, cujas hastes se cruzam na parte inferior da esfera, ligados por um lanço branco, onde, como legenda imortal, se inscreverá o verso camoniano: *Esta é a ditosa patria, minha amada.*

Altura d'esta bandeira – 1^m,20.

Comprimento – 1^m,30.

Diametro exterior da esfera – 0^m,40.

Distancia entre o diâmetro da esfera e a orla superior da bandeira – 0^m,35.

Distancia entre o diâmetro da esfera e a orla inferior da bandeira –
0^m,45. (artigo 3.º)

O estandarte nacional foi atribuído ao Instituto de Odivelas em 1999, pela portaria n.º 27/2000, de 21 de dezembro, nos termos da alínea b) do artigo 1.º do decreto-lei n.º 46/92, de 4 de abril. A entrega ao estabelecimento militar de ensino foi feita na cerimónia de comemoração do seu centésimo aniversário, dia 14 de janeiro de 2000. A partir desse momento, o estandarte passou a estar presente em todas as cerimónias oficiais e desfiles em que o Instituto participou.

Figura n.º 5: Entrega do Estandarte Nacional ao Instituto, 14 de janeiro de 2000



Fonte: *Espaços de Memória*

A fazer prova do orgulho que as alunas do Instituto sentiam no estandarte nacional encontramos na *internet*, na página da Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas, o testemunho da aluna Comandante de Batalhão do ano letivo 2009/2010, sobre a cerimónia de comemoração do dia 10 de junho de 2010:

No passado dia 10 de Junho, como acontece todos os anos, o IO fez-se representar nas cerimónias de comemoração do dia de Portugal com dois pelotões de alunas.

Este ano, a cidade escolhida foi Faro e, como é habitual, partimos do Instituto no dia anterior não só por representar o Instituto, mas também

para participar nos ensaios da cerimónia que duraram três horas, sempre na mesma posição, faça chuva ou faça sol.

Provavelmente a maioria das Antigas Alunas que lê estas palavras nunca participou neste tipo de cerimónias e paradas militares, uma vez que relativamente há mais de um século de história do Instituto de Odivelas, a vertente militar é recente. No entanto, ao participar neste tipo de cerimónias sentimos que chegámos a outro nível. Afinal estamos ao lado de militares de carreira, a ter a honra que poucos com a nossa idade têm, de poder representar o nosso país e o nosso colégio.

Pessoalmente, é um orgulho poder integrar e desfilar no bloco de estandartes, transportando o estandarte nacional, mas é também um momento de alguma melancolia por saber que é o último.

Neste ano que é, para mim e para as minhas colegas de 12º ano, o último, ficará para sempre a recordação da última vez que, junto das nossas amigas de sempre vivemos aqueles momentos de ansiedade, honra, mas também algum mau estar que tivemos de suportar. Aquelos momentos são sem dúvida desconfortáveis, mas ultrapassados em grupo fazem-nos, no final da última cerimónia, ao regressar a casa, sentir que ainda há união entre as Meninas de Odivelas e que ainda somos capazes de dar muito para que o Instituto saia dignificado (acesso em 10 julho 2019).

Realçamos aqui o facto de a vertente de organização das alunas do Instituto em Batalhão Escolar ter sido implementada a partir do ano letivo de 2004/2005. Contudo, anteriormente esta organização era feita de outra forma, mas com objetivos semelhantes, especialmente no que diz respeito a prestar honras ou testemunhar deferência. Todas ou um grupo de alunas, conforme o tipo de acontecimento ou o momento, faziam parte da Guarda de Honra e/ou Escolta de Honra, estando presentes em acontecimentos festivos para testemunhar deferência publicamente.

Sendo o estandarte nacional um símbolo da pátria e dos seus valores, está acima de toda a hierarquia militar e tem direito a honras militares, assim como a usar condecorações atribuídas ao Instituto pelo reconhecimento por parte do Estado da sua atividade.

Assim, o estandarte nacional ostenta duas condecorações concedidas ao Instituto, uma em 10 de fevereiro de 1982, o título de membro honorário da Ordem Militar de Sant'Iago da Espada, e outra em 28 de outubro de 1999, o título de membro honorário da Ordem Militar de Avis. A primeira condecoração é atribuída por motivos de mérito literário, científico e artístico, a segunda por altos serviços militares.

Na fotografia seguinte podemos observar o Ministro da Defesa Nacional, Castro Caldas, a impor a condecoração da Ordem Militar de Avis ao Estandarte Nacional, que tem uma Escolta de Honra constituída por duas alunas. Esta imposição ocorreu durante as comemorações do centésimo aniversário do Instituto a 14 de janeiro de 2000.

Figura n.º 6: Imposição da condecoração da Ordem Militar de Avis, 14 de janeiro de 2000



Fonte: *Espaços de memória*

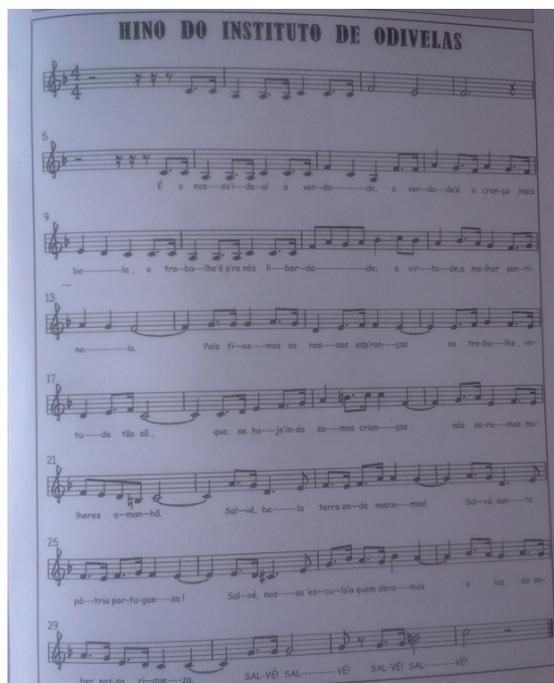
II.7.1.4. O hino

Segundo informação que consta na caderneta da aluna do ano letivo 2013/2014, o hino do Instituto data de 1936. A letra era da autoria do Coronel Frederico Ferreira de Simas, diretor do Instituto entre os anos de 1919 e 1941, um dos diretores que terá “influenciado decisivamente pelo seu estilo de liderança” toda a vida e organização do Instituto (Pintassilgo, 2007, p. 3). A composição pertence a Eduardo da Costa Ferreira.

Transcrevemos aqui a letra do hino, que as alunas cantavam em todas as cerimónias solenes:

É o nosso ideal a verdade
A verdade é a criança mais bela
O trabalho é p'ra nós liberdade
A virtude a melhor sentinela
Pois fixemos as nossas esperanças
No trabalho e virtude tão sã
Que se hoje 'inda somos crianças
Nós seremos mulheres amanhã
Salvé bela terra onde nascemos
Salvé santa Pátria Portuguesa
Salvé nossa escola a quem devemos
A luz do saber nossa riqueza
Salvé, Salvé, Salvé, Salvé

Figura n.º 7: O Hino do Instituto



Fonte: Caderneta escolar, ano letivo
de 2013/2014

Neste hino estava patente a defesa do patriotismo, de valores como a verdade e o trabalho como caminho para alcançar a liberdade, a escola como meio para o conhecimento e para a educação moral das crianças e, neste caso, para a formação das futuras mulheres. Estes valores eram dos mais importantes para a vida na escola e repetiam-se no código de honra.

II.7.1.5. O código de honra⁴⁰

O código de honra das alunas do Instituto era um conjunto de princípios que visavam orientar a sua conduta, condensando os aspetos essenciais da educação do Instituto. Assim, as alunas deviam ter sempre presentes, cumprir e fazer cumprir o seguinte:

1. Honrar a Pátria e tudo o que a representa.
2. Honrar e prestigiar o Instituto de Odivelas.
3. Ter orgulho na farda.
4. Amar a verdade, lealdade, amizade e partilha, dando prioridade à dignidade individual.
5. Total empenho na instrução e formação física, intelectual e moral, próprias e coletivas.
6. Não fraquejar perante as adversidades e ser humilde nas vitórias.
7. Regular-se, em todas as circunstâncias, pela prática do bem e do bom senso.
8. Ser intransigente à desonestidade e a quaisquer ações contrárias à honra e à disciplina.
9. Respeitar todas as entidades para o bom funcionamento da vida colegial.
10. "Ser amiga é ser irmã".

Este código de honra, que colocava em destaque o patriotismo, a imagem da escola, valores morais, o empenho no trabalho e as relações entre todos os membros da comunidade, era habitualmente lido no final de algumas cerimónias, entre as quais a Cerimónia de Graduação e de Imposição de Insígnias. Nesta cerimónia, as alunas mais antigas recebiam funções de comando e comprometiam-se a pautarem as suas ações por este código.

O último ponto deste código é uma das expressões que também era usada como lema, e pelo qual se pautava o Instituto "Ser amiga é ser irmã", ou seja, o código de honra reforçava a importância dos laços afetivos, de modo a que a escola fosse vista como uma família. A própria legislação que se referia ao Instituto orientava o comportamento dos seus membros neste sentido, por exemplo, o regulamento de 1915 referia que as

⁴⁰ O código de honra decorre de um regulamento interno, cuja data de criação não foi possível apurar.

professoras chefes de grupo deviam “substituir as famílias junto às alunas”, tratá-las com carinho, acompanhá-las em todos os momentos da sua vida na escola. Aliás, o seguinte testemunho, de uma aluna do 12.º ano, confirma este sentimento de pertença a uma família:

Nós passamos (...) a altura das aulas aqui (...) passamos também a noite e os recreios e as pessoas que estão cá são mais do que pessoas que trabalham na escola, são tipo a nossa família, também as amigas, as monitoras, as professoras, somos todas muito próximas. (Loureiro, 1999, p. 75)

A este testemunho, podemos acrescentar o testemunho de uma professora, antiga aluna do Instituto, que referiu este espírito de profunda amizade que se estabelecia entre as alunas:

(...) foram sete anos de internato em que a gente estabeleceu uns laços de amizade muito fortes. Eu considero-as como irmãs, ou mais do que irmãs porque a minha irmã é dez anos mais nova e nunca tive uma ligação tão forte com a minha irmã como com as minhas amigas daqui. (Loureiro, 1999, p. 185)

Figura n.º 8: Alunas do Instituto, em frente à porta principal do Instituto



Fonte: *Pinterest*

Ao instituir o código de honra, o Instituto aspirava a que todas as alunas interiorizassem e aplicassem no quotidiano todos os seus princípios. Estes princípios ficavam tão interiorizados que as alunas continuavam a praticá-los no seu dia-a-dia após saírem do Instituto. Podemos constatar que esta interiorização era de tal modo profunda que levou uma antiga aluna a defender o Instituto escrevendo o seguinte: “(...) eu levo esse código comigo até ao dia em que padecer (...)”.

Encontrámos esta expressão numa carta (anexo 8) que a antiga aluna, após decisão governamental do encerramento do Instituto, dirigiu ao Presidente da República, Prof. Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, em forma de apelo para a proteção do edifício, que estava a degradar-se, afirmando que era um “(...) Património que pertence a todos/as (...)”. A carta foi reproduzida e publicada a 16 de fevereiro de 2018 no *facebook* da Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas, página que acrescenta que a carta demonstra o sentimento de todas as antigas alunas.

Realçamos que nesta carta são visíveis os valores transmitidos pela instituição, referindo-se a aluna à escola como a sua “casa” e citando dois pontos do código de honra, nomeadamente o segundo ponto, “Honrar e prestigiar o Instituto de Odivelas” e o sexto, “Não fraquejar perante as adversidades e ser humilde nas vitórias”. A aluna manifestava, assim, a sua vontade de lutar contra a decisão de encerramento da escola. Para além disso, a aluna apontou para os valores que o Instituto lhe transmitiu, limitando-os a um bem comum de um grupo específico, o das suas “Irmãs”, ou seja, todas as alunas: “(...) sei que o Instituto de Odivelas me transmitiu valores que só as minhas Irmãs os têm e compreendem.”

II.7.1.6. Laços de fita de seda, distintivos e uniformes

Laços de fita de seda

Um artigo da revista *Portugal Militar* sobre a história da fundação do Instituto, datado de fevereiro de 1903, referiu a existência de laços de fitas de cores para distinguir as classes das alunas, uma distinção que encontrámos no estatuto de 1904. Este estatuto, no seu capítulo sexto, que regulava o “Regime Interno”, estabeleceu várias regras que diziam respeito às alunas e às professoras e que determinavam a diferença entre ambas e entre as próprias alunas, através do uso de laços, de distintivos, e de uniformes.

Ao compararmos este artigo com este estatuto, verificámos algumas diferenças relativamente aos laços de fitas de cores. Damos conta que em 1903 existiam no Instituto oito classes distinguidas pelas seguintes cores:

Amarela – instrução primária, 1.º grau

Encarnada – instrução primária, 2.º grau

Rosa – 2.ª classe

Azul – 3.ª classe

Lilás – 4.ª classe

Roxa – 5.ª classe

Verde – 6.ª classe

Branca – 7.ª classe

Um ano depois, em 1904, o artigo 43.º do estatuto do Instituto determinava que todas as alunas fossem tratadas de “maneira absolutamente igual,” mas distinguiu-as, dividindo-as em sete classes e determinava que fosse usado um laço de fita de seda, colocado no ombro direito, com as seguintes cores:

Vermelha – 1.ª classe, instrução primária, 1.º grau

Rosa – 2.ª classe, instrução primária, 2.º grau

Azul – 3.ª classe, ensino complementar

Lilás – 4.ª classe, ensino complementar

Roxo – 5.ª classe, ensino complementar

Branco – 6.ª classe, curso normal

Amarelo – 7.ª classe, outros cursos profissionais

Com mais ou menos cores, consoante o número de classes, o que é interessante verificarmos é que os laços com as fitas de diferentes cores perduraram no Instituto até ao momento da sua extinção, mas o mesmo não aconteceu com o seu significado. Estes laços passaram a carregar uma mensagem um pouco diferente. Para além de distinguirem as classes, passaram a ser um símbolo de excelência do desempenho das alunas. A estes laços foram acrescentadas medalhas e passaram a denominar-se medalhas de mérito, atribuídas às alunas pelo seu desempenho académico e bom comportamento numa cerimónia pública, a cerimónia de Abertura Solene, em que estavam presentes as alunas e suas famílias, os professores, e entidades convidadas. Quer isto dizer que estes laços de fita de seda ao serem transformados em medalhas de mérito, passaram a significar não

apenas uma posição numa hierarquia, mas também se tornaram num símbolo de excelência e reconhecimento público do mérito das alunas.

A distribuição destas medalhas com laços de fita de seda em sessão solene tem origem no Projeto do 1.º Estatuto do Instituto, que já previa a distribuição de prémios numa cerimónia de carácter solene:

A distribuição dos prémios e inauguração das aulas terá lugar no dia imediato ao da entrada das alunas. Terá um carácter solenne e a ella serão convidados a assistir Suas Magestades e Altezas, e todos os officiaes do exercito e armada e suas famílias.” (Regimen interno)

O estatuto de 1904 vem confirmar esta afirmação: “Haverá anualmente distribuição de premios ás alunas que mais se distinguirem, a qual será feita em sessão solemne no dia de abertura das aulas” (art.º 53.º).

Outro aspeto importante relativamente a estes laços é o facto de, inicialmente, se usarem dentro da escola para distinguirem as classes das alunas e, mais tarde, enquanto medalhas, se exibirem no exterior da escola, uma vez que passaram a ser usadas na lapela do casaco da farda de saída e deixaram de se usar na farda interna. Este aspeto pode transmitir-nos a importância que a escola dava à sua imagem no exterior.

Ainda que algumas cores dos laços tenham sido mudadas para se adaptarem às alterações da organização curricular, por exemplo o rosa desapareceu e o laranja foi introduzido, continuaram a identificar apenas o ano de escolaridade de cada aluna e não o tipo de curso:

Vermelha – 5.º ano de escolaridade – 2.º ciclo do ensino básico

Laranja – 6.º ano de escolaridade – 2.º ciclo do ensino básico

Amarela – 7.º ano de escolaridade – 3.º ciclo do ensino básico

Verde – 8.º ano de escolaridade – 3.º ciclo do ensino básico

Azul – 9.º ano de escolaridade – 3.º ciclo do ensino básico

Lilás – 10.º ano de escolaridade – ensino secundário

Roxo – 11.º ano de escolaridade – ensino secundário

Branco – 12.º ano de escolaridade – ensino secundário

Realçamos que, pelo facto de as medalhas serem distribuídas na cerimónia de Abertura Solene no ano seguinte ao que correspondia ao desempenho das alunas, a medalha com o laço branco nunca era usada na farda, visto que as alunas, a quem eram

atribuídas, as recebiam quando já tinham terminado os seus estudos no Instituto. Aliás, assim que uma aluna deixava de frequentar o Instituto, já não podia usar a farda da escola, mas se lhe fosse atribuída uma medalha, esta ser-lhe-ia entregue durante esta cerimónia.

Figura n.º 9: Medalhas de mérito do Instituto



Fonte: Arquivo pessoal da antiga aluna Beatriz Marreiros

Logo após a instauração da República, o estatuto que data de 1911 revela-nos que existiam distintivos com o mesmo significado, pois através do seu artigo 6.º proibia o uso de distintivos que “signifiquem superioridade moral ou intelectual”. No entanto, o artigo 7.º salvaguardava a possibilidade de o diretor poder escolher os prémios e atribuí-los “(...) segundo o amor próprio, temperamento e carácter de cada alumna e a evolução moral e intelectual da comunidade, secção ou classe”, ou seja, os prémios podiam ser atribuídos, apenas não podiam ser exibidos.

Distintivos

A revista *Portugal Militar*⁴¹ dá-nos, ainda, conta da existência de um distintivo do colégio: “(...) um laço de fita da ordem de S. Bento d’Aviz pregado no hombro esquerdo e do qual pende uma medalha de prata com a effigie de N. S. da Conceição de Villa Viçosa” (p. 21).

⁴¹ O Instituto Infante D. Afonso. Apontamentos para a História da Fundação. *Portugal Militar*, 2, fevereiro 1903, Portugal

O estatuto de 1904, no seu artigo 52.º, determinava o uso de um distintivo tanto para as alunas como para as professoras, que se distinguiu apenas pelo tipo de material, mas não refere a medalha de prata descrita na revista em 1903:

“O distintivo do collegio é um laço de fita da real ordem militar de S. Bento de Aviz, suspendendo uma cruz da mesma ordem presa do lado esquerdo do peito.

Esta cruz é de prata para as alumnas e de ouro para as professoras.”

Figura n.º 10. *Distintivo do Instituto – “o lacinho”.* À esquerda o do Instituto Feminino de Educação e Trabalho (I.F.E.T), com uma inscrição dos valores da escola, o empenho, também presente no código de honra. À direita, o último distintivo do Instituto de Odivelas (Infante D. Afonso).



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal

Este distintivo, conhecido como “Lacinho” tornou-se o símbolo de identificação do Instituto e de reconhecimento entre os seus membros. Identificava alunas, antigas alunas, professoras e antigas professoras. Era usado em muitos documentos e pastas do Instituto, nas cadernetas escolares e em eventos em que o Instituto estivesse envolvido. Na fotografia que se apresenta de seguida, podemos ver a sua exibição numa celebração religiosa na Igreja do Instituto. Mesmo após a extinção da escola, o símbolo continua a ser usado para identificar os antigos membros desta instituição. Este é, talvez, o símbolo mais antigo do Instituto e continua a usar-se após a extinção deste estabelecimento militar de ensino.

Figura n.º 11: Celebração religiosa na Igreja do Instituto, março de 2015



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

Uniformes

O uniforme, de acordo com a portaria n.º 254/2011, de 30 de junho, que regula os uniformes dos militares do Exército e onde se incluem os estabelecimentos militares de ensino, entre os quais o Instituto de Odivelas, é definido como “vestuário e calçado padronizado que caracteriza os membros de uma instituição ou organização. Os uniformes do Exército podem ser de vários tipos e são utilizados conforme as diferentes situações e ocasiões de serviço que caracterizam os militares do Exército” (art.º 1.º, alínea a)). Esta portaria refere, ainda, que os regulamentos dos uniformes das alunas do Instituto são aprovados por despacho do Chefe do Estado-Maior do Exército, ao contrário do que aconteceu aquando da alteração que sofreu em 1942, através do decreto n.º 32:615, de 31 de dezembro.

Sendo o uniforme idêntico para um grupo de indivíduos que têm algo em comum, o uniforme das alunas do Instituto de Odivelas era um dos elementos que as identificava perante os outros e era facilmente reconhecido pelo prestígio que a instituição gozava na sociedade. Não nos surpreende que as alunas tivessem um uniforme, à semelhança do que acontecia com os militares, tendo em conta que o Instituto foi idealizado por militares e para ajudar as órfãs de militares.

Este uniforme era importante para a educação das alunas, na medida em que se reforçava desde cedo a identidade da escola e se criava espírito de corpo e um sentimento de orgulho. Aliás, este sentimento constava no 3.º ponto do código de honra das alunas: “Ter orgulho na farda”, exigindo-se uma postura exemplar que demonstrava respeito pela farda e pela instituição.

O uniforme das alunas do Instituto de Odivelas, em vigor aquando da sua extinção em 2015, era de três tipos: interno, de saída e equipamento desportivo. Através da sua observação podemos saber em que espaço as alunas estiveram (por exemplo, dentro ou fora da escola), o tipo de atividade em que estavam envolvidas (por exemplo, atividade desportiva) ou a importância dessa atividade, o seu nível etário, a hierarquia entre as alunas, a sua conduta moral e desempenho académico, entre outras informações.

Ainda que os uniformes sejam mais ou menos constantes, o uniforme das alunas do Instituto sofreu algumas alterações ao longo dos tempos, uma das quais a cor. Inicialmente o uniforme era azul, tal como podemos constatar num artigo da revista *Portugal Militar*, de fevereiro de 1903, que o descrevia da seguinte forma:

As alumnas usam no interior do edifício, e quando se apresentam em corporação, uniforme de flanela azul ferrete composto de saia e blusa larga, cinto da mesma fazenda, colarinho branco engomado e voltado, gravata azul clara, botas pretas atacadas, chapéu preto à *Cavour* com fita de seda preta, e luvas brancas. Como abafador tem capa também de flanela azul (p. 21).

No decreto n.º 1:868, de 4 de setembro de 1915, no artigo 362.º, que detalhava o enxoval de cada aluna, encontramos a referência aos artigos que faziam parte do uniforme, ainda que não se fizesse a distinção dos uniformes usados no interior e no exterior: chapéu de inverno, chapéu de verão, vestido com saia, blusa e casaco ou vestido inteiro de sarja de lã escura com guarnição de veludo azul escuro e botões brancos; “Idem em piqué branco sem guarnições de veludo”; colarinhos de cotim branco voltados; gravata de seda “grenat (Lavalieri)”; sapatos abotinados e ponteados, formato americano, com salto baixo de vitela preta com atacadores de fita preta; sapatos de atado do mesmo formato; alpergatas de lona para ginástica, meias pretas ou peúgas (para a 1.ª secção); chapéu de palha branco com fitas “grenat”; vestidos com saia e blusa ou vestido inteiro de lã escura; “Idem de chita branca com pintas vermelhas”; casaco de abafar de

pano de cor escura; bibes ou aventais de algodão; luvas brancas; saias de flanela de algodão de cor lisa.

Talvez a cor azul escolhida para o uniforme tivesse sido inspirada no uniforme das alunas da *Maison d'Éducation de la Légion d'Honneur*, instituição que também serviu de inspiração para a criação do próprio Instituto.

Figura n.º 12: Desenho de um uniforme das alunas, em cor azul ferrete (s.d.)



Fonte: Arquivo do Instituto

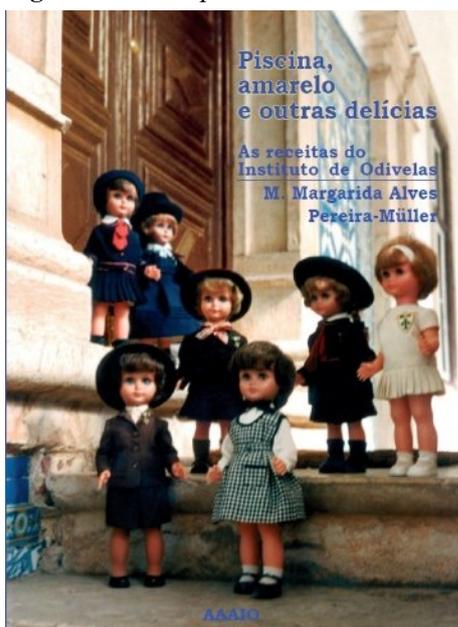
Figura n.º 13: Alunas da M.E.L.H. (Légion d'Honneur) (s.d.)



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

Para nos ajudar a visualizar estes uniformes usados ao longo dos tempos, fazemos uso da capa de um livro sobre receitas do Instituto de Odivelas, da autoria de Margarida Müller, uma antiga aluna. A autora fotografou bonecas que usavam os uniformes das alunas em diferentes momentos da vida do Instituto e que se encontravam numa vitrine no corredor da Direção. Salientamos a túnica aos quadradinhos, que se utilizava internamente e o uniforme branco, que era usado na educação física. Os restantes eram uniformes usados no exterior do Instituto.

Figura n.º 14: Capa do livro de receitas culinárias da autoria da antiga aluna Margarida Müller



Fonte: Arquivo pessoal

Habitualmente, quando nos referimos a uniformes escolares, associamo-los apenas a alunos. Contudo, no caso do Instituto de Odivelas, não podemos deixar de mencionar a existência, em tempos, de uniformes para as professoras, nomeadamente para as professoras internas.

No estatuto de 1904 encontramos referência ao uso de uniformes, para as alunas, e ao uso de vestuário específico para determinadas professoras. O artigo 49.º determina como obrigatório o uso de uniforme para todas as alunas, mas não revela os detalhes presentes no artigo de revista acima mencionado: “(...) dentro do estabelecimento e quando se apresentem como corporação, um vestuário uniforme de côr azul ferrete.” Quanto às professoras, apenas as internas “(...) usarão dentro do estabelecimento, e quando acompanhem as alumnas, vestidos pretos” (art.º 51.º).

Figura n.º 15: O curso de química em 1940, alunas Maria de Lourdes Passos, Maria Helena Sá, Noémia Borralho, Felicidade Dias, Maria Luísa Perry de Linde Bettencourt



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

Datado de 1996, o testemunho de uma antiga aluna, que entrou para o Instituto em 1927, faz uma pequena descrição da sua farda ao referir a sua passagem da 1.^a secção para a 2.^a secção, no início dos anos 30, e em que damos conta de uma pequena alteração na cor da gravata. Também podemos constatar que o uniforme também distinguia as alunas mais novas das mais velhas:

Larguei o bibe e vesti uma blusa branca debaixo de uma túnica azul escura e saia de pregas para as mais pequenas e saia lisa para as maiores, gravata encarnada, chapéu de feltro azul de abas, sapatos de salto raso e luvas. (Silva, 1996, p. 63)

O uniforme azul das alunas passou a ser castanho aquando da reorganização do Instituto pelo decreto n.º 32:615, de 31 de dezembro de 1942, tal como consta no seu artigo 58.º, mencionando-se aqui também o uniforme para a prática de ginástica:

O uniforme de passeio das alunas, de modelo aprovado por despacho ministerial, será composto de saia e casaco de fazenda castanha do padrão adoptado no Colégio Militar, blusa creme como laço escossês, chapéu e sapatos castanhos. O uniforme de ginástica será de modelo adoptado pela Mocidade Portuguesa Feminina.

Numa página da *internet*, encontramos uma foto em que as alunas do Instituto usam os uniformes, internos e externos, assim como os de ginástica, que fizeram parte dos uniformes do Instituto ao longo dos anos. A primeira aluna, do lado esquerdo, está a usar o uniforme (de saída) mais recente.

Figura n.º 16: Alunas com os trajes usados no Instituto ao longo dos anos



Fonte: <https://meninasdeodivelas.wordpress.com/historia-1942-presente/>

Novos tempos, um uniforme diferente? Seria interessante, por exemplo, analisarmos a razão da escolha de uma cor diferente. No entanto, nesta investigação apenas pretendemos dar conta das características específicas desta escola e da sua influência na educação das alunas do Instituto. Aqui o uniforme é observado em termos de importância na criação de uma identidade e das relações de poder que estabeleceu entre as alunas e entre as alunas e os diferentes atores. A título de exemplo, referimos o comentário de uma antiga aluna em entrevista: “Mas gostei de lá estar. Até gostava da farda! O que eu odiava era ter de pôr meias com sandálias. Era horrível. E obrigavam-nos sempre a fazer isso”, lembra a actriz [Ana Padrão] com uma gargalhada” (Revista Expresso, fev. 2000, p. 56).

Ainda que as alunas declarassem orgulho na farda e que até gostavam dela, o uniforme era um dos elementos que originava alguns conflitos em termos de normas, pois implicava disciplina, implicava compreender e obedecer às regras, tal como podemos constatar na observação de uma professora do Instituto:

(...) ocorre-me o problema do uniforme (...) as alunas deveriam andar devidamente uniformizadas, às vezes não andam. Isto quer dizer, por exemplo, andarão com o fato saia e casaco e calçadas com os sapatos de dentro, embora elas tenham uma farda para sair e uma farda para andar cá dentro. Às vezes também a questão da limpeza da farda, (...) essa é outra questão que às vezes levanta problemas, outro problema e outra norma que às vezes é contestada diz respeito (...) ao trazer de objetos pessoais para o Instituto, objetos pessoais ou às vezes aparelhos como telemóveis, bips. As alunas gostam de estar em contacto com o mundo de lá de fora e trazem esses objectos e esses aparelhos e às vezes não os podem ter."; "Faz parte do regulamento, isso tudo está escrito (...). (Loureiro, 1999, p. 213)

Percebemos que as maiores alterações nos uniformes deram-se numa época em que se apelava a um maior patriotismo, o Estado Novo, e talvez por isso se tivesse optado, inclusive, por usar para a ginástica o uniforme adotado pela Mocidade Portuguesa Feminina. Entretanto, as pequenas alterações que foram acontecendo tiveram a ver, essencialmente, com a adaptação às atividades das alunas, especialmente no que diz respeito às atividades desportivas, proporcionando-lhes um maior conforto. Relativamente ao aspeto prático, destacamos os calções de lycra pretos que faziam parte do plano de fardamento mais recente para a educação física e que seriam impensáveis no Estado Novo por demarcarem o corpo das alunas.

Ainda na caderneta escolar do ano letivo 2010/2011, na página 90, destacamos as calças de ganga azul referidas como material necessário para as colónias (de férias, no Forte de Santo António do Estoril). Apesar de não fazer parte do plano de fardamento do Instituto, as calças de ganga são uma peça de vestuário muito prática e associada ao lazer e, por isso, necessária para as alunas usarem durante as colónias de férias. Não conseguimos precisar o momento em que esta peça de vestuário se tornou necessária para as colónias, mas sabemos por experiência própria que o seu uso só foi permitido nos últimos anos de existência do Instituto. De qualquer forma, podemos constatar que a cor, o modelo, os materiais do uniforme foram sempre impostos às alunas, quer pelo poder do governo do país, quer pelo poder da própria instituição militar.

Em anexo (anexo 9), apresentamos uma descrição detalhada do plano de fardamento mais atual das alunas do Instituto, que nos transmite uma ideia da importância do uniforme e do detalhe para a instituição e que obrigava à constante vigilância das

alunas no sentido de se verificar se as alunas cumpriam ou não o regulamento, e até que ponto o cumpriam. Esta vigilância sobre a aparência e sobre o apurmo, que fazia parte do projeto educativo da escola, culminava numa classificação registada numa ficha específica para avaliação do “Arranjo”, lembrando-nos Foucault ao referir-se sobre a disciplinarização dos corpos: “Dans cette grande tradition de l’eminence du détail viendront se loger, sans difficulté, toutes les méticulosités (...) de la pédagogie scolaire ou militaire, de toutes les formes finalement de dressage” (p. 164).

Figura n.º 17: Diferentes trajes usados no Instituto: o atual Presidente da República, Prof. Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, O Diretor do Instituto, Coronel Nisa Pato, a Coordenadora Pedagógica, Prof. Lourdes Loureiro, com as alunas do 3.º ciclo do ensino básico (farda interna com casaco ou pullover *bordeaux*) e do ensino secundário (farda interna com casaco ou pullover verde) e quatro alunas com a farda de saída (castanha), março de 2015.



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

II.7.2. As tradições e as festas

No Instituto de Odivelas, os eventos ou cerimónias, as festas, uns mais solenes outros menos, eram rituais que tinham um significado especial para a instituição e para todos os seus membros, transmitindo os seus valores e reforçando a ligação entre todos. É importante, por isso, conhecer estas cerimónias, nomeadamente no que diz respeito às pessoas que nelas participavam, ao espaço em que decorriam e à forma como decorriam.

Estes eventos tinham lugar ao longo de todo o ano e eram planeados, ao detalhe, com alguma antecedência, obrigando a muito trabalho extra e a muita organização, não só para as alunas, mas também para os professores e para todo o pessoal ao serviço do Instituto. Consideramos, mesmo, que a quantidade de eventos que decorriam na escola nos remete para um constante ambiente de celebração que se vivia na escola. A título de exemplo, enumeramos apenas alguns: Cerimónia de Abertura Solene, 14 de janeiro – dia do Aniversário do Instituto, Cerimónia de Imposição de Insígnias, Festa de Halloween, Festa de S. Martinho, Festa de Natal, Festa de Carnaval, Baile de Finalistas, Peregrinação Militar a Fátima, Festivais gímnicos, Torneios vários, Exposição de final de ano, Sarau Gímnico para encerramento das atividades letivas, Missa de início e de final de período, entre muitos outros.

Destacamos aqui três tipos de eventos: os eventos externos, ou seja, aqueles em que participavam todos os membros da escola, famílias das alunas e entidades externas convidadas, em que se tentava projetar uma determinada imagem da escola, como é o caso da Cerimónia de Abertura Solene; os eventos internos em que participavam apenas os membros da escola para permitir o convívio entre todos e reforçar as relações existentes, como são os casos das Festas de Halloween e de S. Martinho; os eventos mistos, ou seja, aqueles que reuniam as atuais alunas e as antigas alunas para trocarem impressões sobre o passado e o presente e reviver tradições, como era o caso do chamado 14 de janeiro, em que se comemorava o aniversário da fundação do Instituto.

Os dias de festa do Instituto foram estabelecidos logo no seu projeto de estatuto: “Será considerado dia de festa no collegio aquelle em que se realizar a primeira comunhão, os dias de anniversario natalicio de Suas Magestades e do Sr. Infante D. Affonso, e o dia de distribuição dos premios” (1898, Regimen interno). Contudo, estas festas ou eventos sofreram algumas alterações ao longo dos tempos. Por exemplo, a comemoração dos aniversários dos membros da família real desapareceu, nas introduziram-se outras comemorações, outras, ainda, viram o seu calendário alterado e outras sofreram pequenas mudanças a nível da forma como se desenrolavam.

Dos dias de festa referidos no Projeto de Estatuto do Instituto, mantiveram-se até à sua extinção, o da primeira comunhão e o dia de distribuição de prémios. Ainda neste projeto se especificava que a distribuição dos prémios e a inauguração das aulas teria lugar no dia imediato ao da entrada das alunas, com um carácter solene, indicando-se o público que deveria estar presente, Suas Magestades e Altezas e todos os oficiais do

Exército e da Armada assim como as suas famílias. Após a implantação da República, a família real deixou de estar presente, passando a ser convidados Presidentes da República e vários Ministros.

O estatuto de 1908 determinou uma pequena alteração à festa de distribuição de prémios e inauguração das aulas. Em vez de ter lugar no dia imediato à entrada das alunas, passou a fazer-se no próprio dia da abertura das aulas. No entanto, nos últimos tempos passou a realizar-se cerca de um ou dois meses após o início das aulas e adquiriu o nome de Cerimónia de Abertura Solene.

Neste trabalho destacaremos apenas três cerimónias: a Abertura Solene, o Aniversário do Instituto designado por “14 de janeiro” e a cerimónia de Imposição de Insignias. A nossa escolha recaiu nestas cerimónias por razões diferentes. A Abertura Solene marcava o início de uma nova fase, o início do ano letivo, transmitia uma determinada imagem do Instituto ao distribuir prémios e medalhas na presença dos atores da escola, famílias das alunas e de entidades convidadas. O “14 de janeiro” por marcar também o início do funcionamento do Instituto e fazer a ligação entre o presente e o passado, uma vez que as antigas alunas estavam presentes. A cerimónia de Imposição de Insignias, que marcava formalmente o início do desempenho de funções de responsabilidade por parte das alunas graduadas. Descrevemos também o Batalhão Colegial e o curso de graduação, uma vez que estão intimamente ligados a esta cerimónia.

II.7.2.1. A Abertura Solene

A Cerimónia de Abertura Solene marcava o início de mais um ano de trabalho, de um novo ciclo temporal e tinha um significado social e simbólico. Era um dos rituais mais importantes do Instituto e, por isso, mais aguardada e planeada com grande detalhe. A sua preparação passava por diferentes etapas, assim como o decurso do próprio evento.

O agendamento da data de realização da Cerimónia de Abertura Solene era feito com alguns meses de antecedência, quando se definia o plano de atividades para os três estabelecimentos de ensino na dependência do Exército, onde se enquadravam o Instituto de Odivelas, o Instituto Militar dos Pupilos do Exército e o Colégio Militar. Esta data tinha de ser escolhida de forma a não coincidir com as cerimónias dos outros “EMEs” e

que permitisse que estivessem sempre presentes as altas entidades responsáveis pelos três estabelecimentos, assim como representantes da Direção e alunos de cada escola.

Também com antecedência, se preparava a lição inaugural, uma das etapas desta cerimónia. No final de cada ano letivo, a Direção endereçava um convite a um docente, sugerindo um tema, para preparar e apresentar a lição inaugural da cerimónia do ano letivo seguinte, de modo acessível a um público muito heterogéneo em termos de idades, de cultura, de interesses, entre outros aspetos. Ainda no final do ano letivo, se elaboravam as listas das alunas que na cerimónia receberiam medalhas e prémios pelo seu desempenho académico, comportamento e arranjo.

Quando o novo ano letivo tinha início, acrescentava-se outra tarefa que tinha de ser feita com alguma antecedência e que tinha a ver com os convidados para a cerimónia. Elaborava-se a lista dos convidados, escolhiam-se os convites e procedia-se ao seu envio, pois era necessário confirmar o número de pessoas que estariam presentes para depois lhes ser atribuído um lugar, de acordo com a posição que ocupavam na hierarquia militar e civil, conforme o protocolo do Exército. Nesta cerimónia tudo ocupava um lugar e um tempo específico, características que podemos observar no próprio convite. Na cerimónia podíamos assistir não só à ordenação das pessoas e dos lugares, mas também dos espaços, dos gestos, dos símbolos, do próprio discurso de cada um, transmitindo-nos esta ordenação a importância da disciplina e da hierarquia para a instituição.

Figura n.º 18: Convite do diretor do Instituto de Odivelas para a cerimónia de Abertura Solene do ano letivo 2013/2014.



O Diretor do Instituto de Odivelas

Tem a honra de convidar V. Exa. a assistir à Cerimónia da Abertura Solene do ano letivo 2013/2014, que se realiza no dia 08 de Novembro de 2013, neste Estabelecimento Militar de Ensino.

Programa

- 14H45 - Hora Limite da Chegada dos Convidados
- 15H00 - Chegada da Alta Entidade
- 15H10 - Apresentação de Cumprimentos pelo Corpo Docente no Átrio da Rainha Santa
- 15H30 - Início da Cerimónia
 - Alocução do Exmo. Sr. Diretor
 - Lição Inaugural
 - Entrega de Prémios às alunas que mais se distinguiram no Ano Letivo 2012/2013
 - Final da Cerimónia

Traje
Militares - Uniforme n.º 1 B
Civis - Traje de passeio ou equivalente

Confirmação até 01 de Novembro de 2013
(Considerada negativa a ausência de resposta)
Telefone - 21 934 90 30- Militar 426260
io@exercito.mail.pt

Fonte: Arquivo pessoal

Ao longo dos tempos esta cerimónia sofreu algumas alterações, entre as quais o próprio programa e o espaço em que decorria. No programa constava a hora limite para os convidados chegarem, assim como a alta entidade que presidia à cerimónia. Assim que esta alta entidade chegava era recebida pela Direção do Instituto e dirigia-se ao átrio da Rainha Santa onde, tradicionalmente, o corpo docente apresentava cumprimentos. De seguida, a alta entidade dirigia-se ao Ginásio, onde se realizava a cerimónia, passando pela Guarda de Honra, composta pelas alunas do Instituto que lhe prestavam honras.

Durante a maior parte da existência do Instituto, a cerimónia de Abertura Solene decorreu no ginásio por ser considerado o lugar mais adequado, especialmente pelo facto de permitir acolher muitas pessoas e, destacar quer pessoas, quer momentos no decurso da cerimónia, através de um palco ali montado, e que servia vários propósitos e ocasiões. Este local foi substituído pela Igreja do Instituto em 2012, pelo diretor na altura, o Coronel Bernardino Serra, tendo causado grande impacto no público e imprimindo uma maior solenidade à cerimónia pela própria solenidade do espaço.

Tradicionalmente, a diretora ou o diretor em funções davam formalmente início à cerimónia, proferindo algumas palavras sobre a ação educativa do Instituto, em que destacavam o bom desempenho académico das alunas no ano anterior, e apresentavam médias e estatísticas dos resultados para sustentarem o seu discurso.

De seguida, tinha lugar a usual lição inaugural proferida pelo docente convidado. Por vezes, o docente também convidava algumas alunas para participarem nesta lição, contribuindo com atividades como, por exemplo, tocar piano para acompanharem a leitura de uma parte da lição.

Estas lições versavam os mais variados temas e uma das que chamou a nossa atenção foi a lição que teve lugar no dia 15 de outubro de 1922. O docente convidado foi o Major José Augusto de Melo Vieira e as palavras que proferiu são interessantes, na medida em que elucidam o seu público quanto à educação que o Instituto pretendia dar às suas alunas. Neste discurso também nos chamou a atenção um pedido especial que dirigiu às alunas mais novas, e que nos remeteu para uma espécie de resposta no discurso da aluna Comandante de Batalhão na Cerimónia de Abertura Solene de 2014, e que posteriormente especificaremos.

O Major Melo Vieira inicia o seu discurso justificando a razão da sua intervenção como “imposição de serviço, o dever de saudar as novas alunas”, explicando mais adiante

que “esse dever é grato ao meu espírito”. A escolha destas palavras e a nossa experiência de vivência nesta escola leva-nos a ver um convite feito pela Direção como uma obrigação moral. O convite surgia como uma convocação, à qual não se esperava uma recusa, devendo mesmo ser considerado uma honra tendo em conta a sua razão, neste caso: “(...) por marcar o início de uma ação que lançará no movimento social novos valores que no Instituto vão ser adestrados para a luta pela existência” (Anuário IFET, 1925, p. 99).

Nesta lição encontramos a referência aos valores que se pretendiam inculcar nas alunas e a referência às mulheres em que se tornariam ali dentro, para além da razão de ser dessa educação. Há uma referência a dois tipos de papel da mulher na sociedade da época, “seu papel natural” (p. 101), donas de casa, mães de família, transmissoras de valores aos seus filhos, papel privilegiado pelo Instituto, e “industrial”, capazes de gerar o seu próprio rendimento e se sustentarem, “consequência concorrente económica do homem, seja uma rara excepção” (p. 101):

Ninguém, mediocrementemente culto, pode desejar que a Mulher seja menos instruída do que o homem; pelo contrário, a mulher deve não só ser tão instruída, mas, talvez, sê-lo ainda mais pelo menos no que respeita aos conhecimentos de ordem geral e prática, porque a Mulher, a Mãe de família, é aquela que, associada ao produtor dos recursos familiares tem de assegurar o justo emprego desses recursos, tirar-lhes o máximo de rendimento para conseguir para os seus o máximo de bem estar material.

(...) quando se instrue uma Mulher, não se faz apenas uma Mulher instruída, faz-se uma educadora (...)

É preciso instruí-la segundo o seu destino – Dona de casa, Esposa e Mãe (...) e algumas vezes para uma profissão, porque há mulheres celibatárias que têm necessidade de ganhar a sua vida e outras que, enviuvando, precisam de angariar o pão dos filhos.” (p. 100-101)

Relevante, e que o Major realça no seu discurso, é a forma como o Instituto atingia o seu objetivo, o de “Preparar a Mulher”, referindo-se ao regulamento como um Evangelho: “Com a lei que nos rege na mão, lei rigorosamente cumprida como se fôra um Evangelho (...)” (p. 102) fazendo, de seguida, alusão aos valores morais e ao currículo que o Instituto proporcionava nessa época:

Fazer amar, fazer conhecer, fazer criar o bem, tal é o ideal a inculcar, tal é o fim a alcançar (...) cuida o Instituto da educação física, da educação estética – que compreende canto, recitação, desenho, modelação, o culto das flôres, visitas a museus e enfim tudo quanto possa conduzir à iniciativa estética, tendente a formar nas alunas a aptidão para amar, compreender e distinguir o belo, empregando como meios educativos o exemplo constante dado pelo educador (...) (p. 102)

Ainda neste discurso, destacamos a referência à colaboração da família na educação, ao louvor discreto para premiar o bom desempenho das alunas e ao castigo, como último recurso aplicado com “parcimónia e justiça”.

Após a apresentação da oferta educativa do Instituto, desde a especificação dos cursos às noções de puericultura, enfermagem, horticultura, jardinagem, avicultura, sericicultura e apicultura, o Major aponta o sucesso da escola, concluindo que o Instituto “realiza, cabalmente, a missão que lhe cumpre” e refere as antigas alunas como prova desse sucesso: “(...) cuja educação primorosa constitui a melhor propaganda desta Instituição, que sempre se tem absterido de reclamos espalhafatosos, de que não necessita” (p. 103).

Por fim, e a terminar o seu discurso, o Major dirige-se especificamente às novas alunas com um pedido:

(...) que empenhem todas as suas pequeninas grandes vontades no cumprimento do dever, que dignifica, aceitando de boa vontade os conselhos dos seus professores – que são os seus melhores amigos – amando-se umas às outras, amando a sua escola, mantendo no coração o culto e o amor de suas famílias, dedicando aos trabalhos escolares a atenção e o zelo que eles merecem, tratando respeitosamente todo o pessoal docente e menor do Instituto, comportando-se sempre por forma a honrarem a Instituição e tomando como regra o nosso lema:

«TUDO PELO TRABALHO» (p. 104)

Noventa e dois anos após este discurso, em 2014, na mesma cerimónia, podemos entender o discurso da aluna Comandante de Batalhão como uma confirmação de que as alunas continuam a satisfazer o pedido do Major Melo Vieira:

(...) continuam a ser nossas irmãs [as alunas que saíram do Instituto] (...) empenhamo-nos no estudo, mantemos as tradições (...) Mesmo sendo poucas alunas, a tarefa de quem cá trabalha não foi facilitada. Todos continuam a dar o seu melhor por esta escola, mantendo a mesma atitude em relação a nós, apoiando-nos, ouvindo-nos (...) E é neste espaço que cada um tem as suas funções, desde as senhoras da cozinha, da rouparia, os militares, o pessoal da secretaria, da reprografia, da tesouraria, da secção de apoio, do gabinete, as monitoras e a Direção.

Não podemos esquecer os professores, que são responsáveis por uma parte substancial da nossa educação enquanto estudantes e cidadãos.

Nesta casa os docentes têm uma relação especial connosco. Embora nos confrontem com a realidade, tentando preparar-nos para o futuro, exigindo o melhor de nós a nível escolar e a nível pessoal, são também um grande apoio, nos sucessos e nas recaídas.

A todas estas pessoas que nos dão o melhor que têm, quero apenas agradecer em nome de todas, porque estes sete anos não teriam sido os mesmos sem o esforço de todos vós (...)

Só lutamos por aquilo que amamos e o nosso amor a esta casa é notório (...)

Ambos os discursos têm presentes características que vão ao encontro do pensamento de Durkheim sobre a moral, em que as crianças devem seguir as regras através do exemplo do mestre, e que o castigo deve ser compreendido como uma consequência da má ação. Para o autor era preciso um ideal, era preciso trabalhar e os pais e professores desempenhavam um papel fundamental na orientação das crianças para uma educação moral:

(...) il faut, par consequente, que le maître prepare les enfants qui lui sont confiés à ces conquêtes nécessaires, qu'il se garde donc de leur transmettre l'évangile moral de leurs aînés comme une sorte de livre clos depuis longtemps, qu'il excite au contraire chez eux le désir d'y ajouter quelques lignes, et qu'il songe à les mettre en état de satisfaire cette légitime ambition. (p. 15)

Por fim, e voltando às etapas da cerimónia, procedia-se à distribuição das medalhas e dos prémios às alunas que mais se tinham distinguido no ano letivo anterior. Esta distribuição seguia uma ordem e tinha passos específicos, pelo que as alunas treinavam, com antecedência, a forma de se dirigirem ao palco e de receberem as suas medalhas e prémios. As antigas alunas, que tinham terminado os seus estudos no ano letivo anterior, também estavam presentes para receberem os seus prémios e tinham oportunidade de rever as suas colegas. Podemos entender este momento como um ritual de valorização do empenho de todos os atores da escola perante todo o público que assistia à cerimónia e que terminava com entoação do Hino Nacional e o “Grito do IO”, seguindo-se um Porto de Honra na chamada Sala do Teto Bonito, antigo Refeitório das Monjas.

Não podemos deixar de referir que com a reorganização das alunas do Instituto em Batalhão Colegial no ano letivo de 2004/2005, o desenrolar da cerimónia sofreu uma grande alteração, uma vez que a aluna Comandante de Batalhão passou a participar proferindo também algumas palavras. Rapidamente esta alteração passou a fazer parte dos rituais da escola e a ser considerada uma tradição, tal como podemos constatar no discurso da aluna Comandante de Batalhão do ano letivo 2014/2015: “À semelhança dos anos anteriores, a comandante de Batalhão profere um discurso na abertura solene. Habitualmente, fala-se acerca do percurso nesta casa. Contudo, sei que, este ano, as minhas palavras serão diferentes.” É interessante notarmos que em apenas 10 anos o novo constituiu-se como tradição, mas não destruiu os valores do “antigo”.

Para terminar, identificámos no relatório da Direção relativo ao ano letivo de 1945/1946, uma situação excepcional, a cerimónia de Abertura Solene não se realizou, em consequência da transferência provisória do Instituto, “(...) em meados de Outubro passado, as suas instalações para o antigo Palácio do Cadaval, em Pedrouços (...) o trabalho de adaptação das novas instalações, impediram necessariamente que o ano lectivo fosse solenemente inaugurado e que se fizesse a distribuição de prémios às alunas” (p. 3), registando-se a importância que esta cerimónia tinha “(...) para professores e alunos este ponto de partida para um novo ano de trabalho” (p. 3).

II.7.2.2. O aniversário – O “14 de janeiro”

O dia 14 de janeiro, conhecido por toda a comunidade escolar como “O 14 de janeiro”, é a data de comemoração oficial do aniversário do Instituto. A primeira referência que encontramos a esta data, como data oficial do aniversário, foi no regulamento literário do Instituto, aprovado pelo decreto de 23 de junho de 1908, no artigo 29.º, parágrafo 2: “Serão feriados os dias santificados, os domingos e dias de grande gala e o dia 14 de janeiro, aniversario da fundação do instituto (...)”. Neste regulamento, mais adiante, o artigo 109.º estabelecia que todos os prémios eram “(...) conferidos na sessão solemne de 14 de janeiro, comemorativa do aniversario do Instituto.”

A referência a este dia surge novamente no decreto n.º 7:374, de 1 de março de 1921, que aprovou o regulamento do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. O artigo 396.º estabeleceu os dias que seriam considerados feriados e dias de feriado nacional, entre os quais encontramos o dia “(...) do aniversário da fundação do Instituto, 14 de Janeiro”. Neste artigo não era mencionada a distribuição dos prémios às alunas, mas referia que o diretor podia conceder-lhes o privilégio de saírem do Instituto nesse dia, se assim o entendesse.

A festa de inauguração oficial do Instituto teve lugar no dia 14 de janeiro de 1900. Segundo Silva de Leitão (1990), o *Século* e o *Diário de Notícias* foram dois jornais que na época relataram a festa que teve lugar na casa dos Condes de Mossâmedes, na Luz, e que atraiu a atenção de muita gente por ser dia de feira de gado. Da parte de fora do edifício, encontrava-se uma guarda de honra da força de Capitão de Infantaria 5 e no átrio uma guarda honra constituída pelas 17 alunas do Instituto, “(...) com os seus vestidinhos azuis escuros e laço azul marinho ao pescoço e nos cabelos (...)” (p. 37).

Segundo o relato, a Rainha D. Maria Pia chegou cerca das 14h30, acompanhada pelo Infante D. Afonso. A Banda da Infantaria 5 e a Filarmónica da Sociedade União Operária de Carnide tocaram o Hino Real. A Rainha e o Infante foram recebidos pelo General Queiroz, Conde Paço d’Arcos, pelo General Craveiro Lopes, pelo Conselheiro Dias Costa e pelos membros do Conselho Gerente do Instituto.

Da lista de individualidades convidadas constavam os Ministros da Guerra e da Marinha, o Diretor do Real Colégio Militar, o General Morais Sarmiento, o Comandante do Corpo dos Alunos deste colégio, o Conselheiro Moraes de Almeida, o cirurgião-mor

Cunha Belém, o comandante da Divisão General António Campos, o Coronel Machado, o Vice-Almirante Hermenegildo Capello e alguns cirurgiões e capelães da Armada e do Exército.

Os últimos a chegar foram o Rei D. Carlos e a Rainha D. Amélia e nesse momento o Hino Nacional soou de novo. Esta é mais uma cerimónia que demarca a relação de poderes entre os indivíduos, em que a ordem de chegada dos indivíduos ao local indica a posição na hierarquia, neste caso a pessoa na posição mais alta é a última a chegar. Depois disso, dá-se início à cerimónia.

Após os reis terem sido recebidos pelas individualidades presentes, na Sala de Conselhos, “(...) a Rainha D. Amélia colocou no peito de cada uma das alunas uma medalha de prata com a Imagem de Nossa Senhora da Conceição com um laço de fita verde da Ordem de Avis (...)” (p. 38), distintivo do Instituto Infante D. Afonso que iria fazer parte da identidade do Instituto para sempre, uma vez que se tornou o distintivo oficial da instituição, de prata para as alunas e de ouro para as professoras, tal como se descreve no estatuto de 1904. Ao longo dos tempos este distintivo sofreu pequenas alterações, mas manteve sempre o laço de fita verde da Ordem de Avis e passou a ser conhecido pela designação “O lacinho”.

Esta cerimónia de inauguração prosseguiu com o discurso do Infante D. Afonso, na qualidade de Presidente do Conselho Administrativo. O Rei D. Carlos também proferiu palavras de agradecimento para depois procederem à assinatura do auto de inauguração.

Para terminar o dia, a Rainha D. Maria Pia ofereceu o jantar, que ela própria serviu às alunas, auxiliada pela Rainha D. Amélia. Esta inversão de papéis, no sentido de que as rainhas eram servidas e não o contrário, pode ser considerada uma demonstração de carinho e proteção das alunas perante os demais. Parece-nos que as rainhas exemplificaram a forma como queriam que as alunas fossem tratadas. Ao servi-las demonstraram que as alunas eram muito importantes e, por isso, os outros deveriam tratá-las da mesma forma. A Família Real retirou-se a meio do jantar, tendo sido então tocado o Hino Nacional.

Com mais ou menos alterações, esta comemoração manteve-se até ao encerramento do Instituto em 2015. Mantiveram-se os rituais das guardas de honra à entrada do Instituto, ao toque do Hino Nacional, acrescentou-se o Hino do Instituto, mantiveram-se os discursos, substituindo-se o discurso do Infante D. Afonso pelo do

diretor/diretora do Instituto, introduziu-se o discurso da Comandante de Batalhão, mantiveram-se as refeições especiais para o dia de festa, mas substituiu-se o jantar pelo almoço, entre outras alterações.

Para as antigas alunas esta ocasião constituía uma oportunidade para visitar a escola e rever colegas, professores e funcionários. Habitualmente, neste dia, o número de ordem que era atribuído às alunas quando entravam para o Instituto, e que as acompanhava enquanto ali se mantivessem, assumia uma especial função e ligava o passado ao presente. As antigas alunas encontravam-se com as alunas que nessa altura tinham o mesmo número e ofereciam-lhes um pequeno presente num gesto simbólico. Aliás, apesar do encerramento da escola o número de aluna ainda tem um grande simbolismo para todas. O número substituía o próprio nome das alunas, como podemos testemunhar na seguinte descrição. “Ouve-se constantemente, as monitoras a perguntar por algumas alunas: “Viram a sessenta e quatro e as três seis um?” (Loureiro, 1999, p. 73).

Os “14 de janeiro” que não seguiram os festejos tradicionais tiveram a ver com situações excecionais. Vejamos, por exemplo, a referência ao 14 de janeiro de 1962 no relatório da Direção: “(...) em consequência dos tristes acontecimentos ultramarinos – luto na Índia Portuguesa, inquietação em Angola – não se promoveram as costumadas manifestações festivas (...)”⁴².

De todos os documentos a que tivemos acesso sobre as comemorações do aniversário do Instituto, destacamos dois aniversários: o 100.º que teve lugar no ano de 2000 e o 112.º que teve lugar no ano de 2012. Ainda que todos tenham sido meticulosamente e detalhadamente organizados, estes destacaram-se, o primeiro por ter sido feita a entrega do Estandarte Nacional ao Instituto e este ter sido condecorado com a Ordem Militar de Aviz pelo Ministro da Defesa Nacional, o segundo por ter introduzido um desfile das alunas pelas ruas de Odivelas e por ter tido “(...) a maior adesão de que há memória”⁴³.

O 100.º aniversário do Instituto foi cuidadosamente preparado com a colaboração do Governo Militar de Lisboa, tendo sido preparado um guião para a locução das comemorações. Neste guião constava a hora de cada atividade, o texto da locução e

⁴² Relatório da Direção – ano letivo 1961/1962, p. 15.

⁴³ Laços n.º 1/12 revista da Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas – janeiro 2012, p. 30.

algumas observações. Como exemplo, transcrevemos parte das duas primeiras linhas do guião:

Quadro n.º 5: Excerto do guião para a comemoração do centenário do Instituto

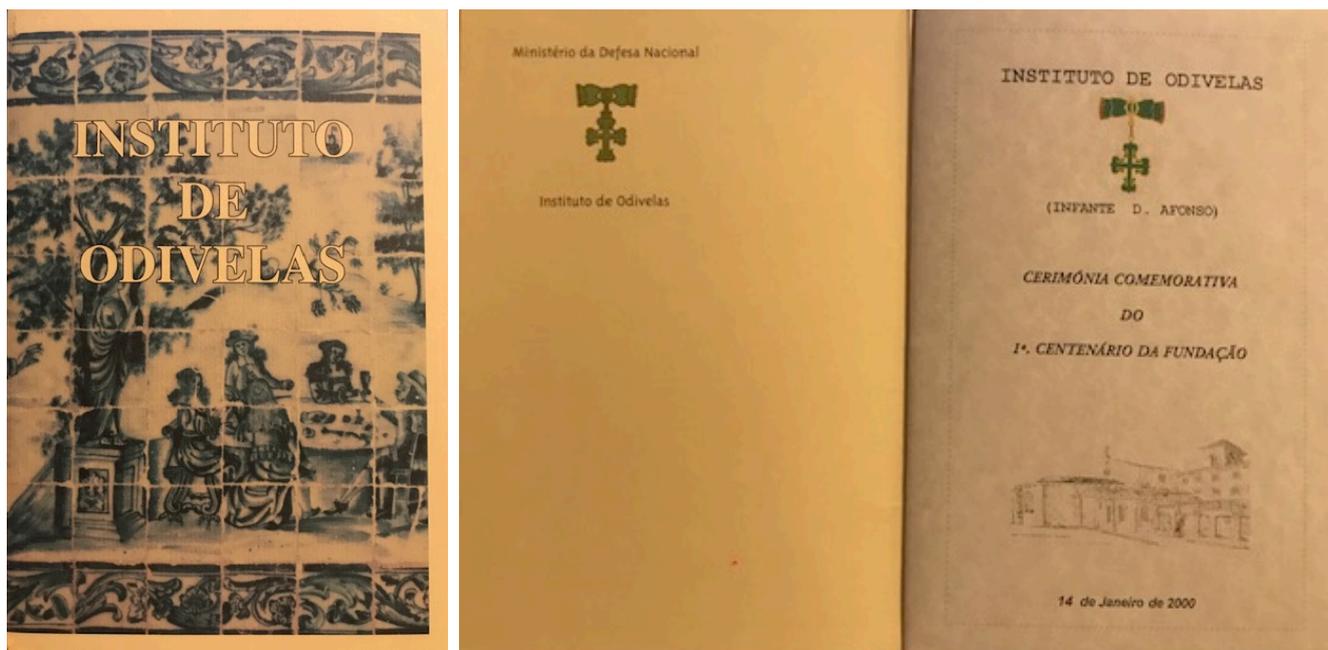
HORA	ACTIVIDADE	LOCUÇÃO	OBSERVAÇÕES
Até às 1500	Recepção e encaminhamento dos convidados		Ocupação dos lugares pelos convidados e alunas
		<p>Este é um dia especial para todos os que têm trabalhado e estudado nesta Casa. Comemora-se hoje o 1.º centenário do Instituto de Odivelas, fundado em 14 de Janeiro de 1900, pelo Infante D. Afonso, Duque do Porto. Este estabelecimento Militar de Ensino, pela sua actuação altamente meritória, foi agraciado, em 1989, com o Título de Membro-Honorário da Ordem Militar de Sant'Iago e será, hoje, agraciado com o Título de Membro-Honorário d Ordem Militar de Avis.</p> <p>Neste momento damos início às comemorações oficiais da fundação do I.O.</p> <p>As cerimónias são presididas por EQP e dos seu programa geral salienta-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Honras Militares à EQP; - Entrega e condecoração do Estandarte Nacional ao IO - Inauguração do Busto do Infante D. Afonso, fundador do IO <p>No momento oportuno serão informados da chegada da EQP, ao largo D. Dinis onde lhe serão prestadas honras militares.</p> <p>Posteriormente anunciaremos a chegada da EQP, a este Ginásio.</p>	

Deste quadro destacamos a minúcia da organização, a terminologia utilizada pelo Exército, a existência de lugares pré-estabelecidos, o local onde se realizou a cerimónia, assim como o anúncio da sequência das diferentes atividades. Realçamos que a Entidade Que Preside (EQP) era a última a chegar e os convidados tinham uma hora limite para chegarem, “Até às 1500”, tendo esta hora a forma habitualmente usada pelos militares. A “Recepção e encaminhamento dos convidados” pressupõe que os convidados estavam

limitados no espaço que podiam usar, mas também era uma forma de cortesia “ajudá-los” a encontrar o seu lugar. Outro aspeto é a introdução explicativa da cerimónia e a indicação da sua sequência.

À entrada do Instituto, os convidados recebiam um programa desdobrável, em formato A5, cuja capa era ilustrada pela foto de um painel de azulejos do próprio Instituto. No seu interior a identificação da cerimónia, a sua sequência e os símbolos do Instituto: o “lacinho”, ou seja, o seu distintivo, o nome do Instituto e o seu Brasão, a identificação da entidade que o tutelava, o Ministério da Defesa Nacional, um desenho da parte da frente do edifício elaborado por uma aluna. Neste programa ainda uma pequena tira de papel que indicava o lugar onde ocorreria o Porto de Honra, que substituiu o jantar oferecido às alunas no dia da sua inauguração, e a identificação do local por onde se deveria fazer a saída do Ginásio. O programa indicava, também, a hora para o fim das cerimónias e na contracapa um mapa da área reservada aos diferentes tipos de público: ex-alunas, professoras e ex-professoras, ajudantes de campo e com a atribuição de um lugar específico para os convidados com uma posição mais elevada na hierarquia dos convidados. Parece-nos que este programa retratava o Instituto de Odivelas e tudo o que ele representava, desde o edifício à sua organização, desde a comunidade escolar à entidade mais alta que o tutelava, desde a sua história aos valores que defendia.

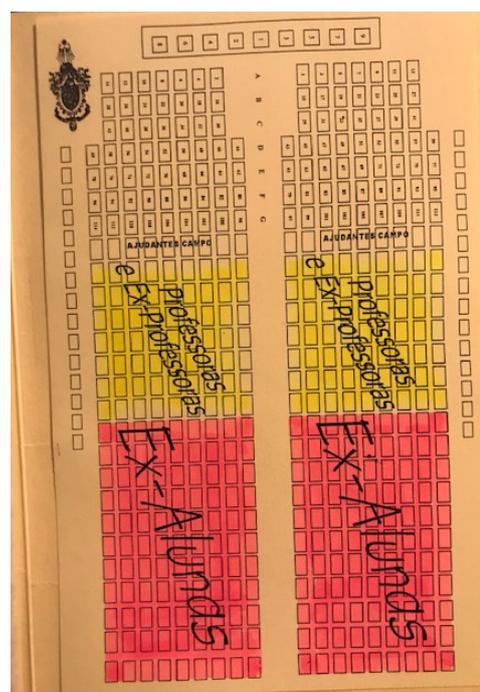
Figura n.º 19: Programa da cerimónia do centésimo aniversário do Instituto, 14 de janeiro de 2000



Porto de Honra no Refeitório do Convento.
Saída do Ginásio pela Porta Principal em direcção ao Claustro da Moura

PROGRAMA

- 14.30 - Chegada dos Convidados
- 15.15 - Chegada de Sua Excelência o Ministro da Defesa Nacional em representação de Sua Excelência o Presidente da República.
- 15.30 - Apresentação de cumprimentos por uma representação do I.O.
- 15.45 - Sessão Solene no Ginásio:
 - Palavras da Directora do I.O.
 - Alocução pela Dr.ª D. MARIA NOÉMIA LEITÃO subordinada ao tema "Instituto de Odivelas, Cem Anos a Formar e a Educar".
 - Entrega do Estandarte Nacional ao I.O.
 - Condecoração do Estandarte Nacional com a Ordem Militar de Aviz por Sua Excelência o Ministro da Defesa Nacional
- 16.45 - Inauguração do "Busto do Infante D. Afonso fundador do I.O." por Sua Excelência o Ministro da Defesa Nacional
- 17.00 - Porto de Honra
- 17.30 - Fim das Cerimónias



Fonte: Arquivo pessoal

Figura n.º 20: Guarda de honra das alunas (no claustro para o ginásio) ao Presidente da República, Prof. Doutor Aníbal Cavaco Silva, 14 de janeiro de 2010



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

A comemoração do aniversário que ocorreu em 2012 foi descrito numa revista da Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas como “Um 14 de Janeiro muito concorrido”. A cerimónia, que teve lugar no ginásio, foi presidida pelo Comandante de Instrução e Doutrina, o General Rovisco Duarte, que foi recebido, inicialmente, na Sala do Fundador.⁴⁴

Nesta cerimónia discursaram a Comandante de Batalhão, uma aluna do 12.º ano, a Presidente da mesa da Assembleia Geral da AAAIO e o Diretor do Instituto, que referiu que as alunas são “(...) a referência central e principal do IO”. Salientamos que o Coronel Bernardino Serra tinha sido nomeado para o cargo de diretor nesse ano letivo, 2011/2012, e que esse cargo tinha sido ocupado por uma senhora desde 1941. Esta nomeação foi do agrado geral e, por isso, esta cerimónia teve tanta adesão.

Nesta cerimónia foram atribuídas condecorações a militares ao serviço do Instituto e a antigos colaboradores. Várias professoras receberam medalhas comemorativas dos seus 20 anos ao serviço do Instituto.

Seguiu-se uma celebração eucarística, na Igreja do IO, e depois uma visita à Exposição de Natal, composta por trabalhos realizados pelas alunas de todos os anos de

⁴⁴ Sala do Fundador, assim designada por ali se encontrar o busto do Infante D. Afonso.

escolaridade, no 1.º período desse ano, nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica (2.º Ciclo), Educação Visual (3.º Ciclo) e Oficina das Artes (Ensino Secundário)”.

Nesta cerimónia não teve lugar o jantar, nem o Porto de Honra, mas o já considerado tradicional almoço, em que foi servido um prato muito apreciado pelas alunas e conhecido pelo “amarelo”⁴⁵. Este almoço era um momento especial de convívio entre as alunas e as antigas alunas, seus familiares, professores, funcionários e entidades convidadas.

Depois do almoço, “o grupo de metais da banda do Exército” interpretou compositores de várias épocas e às 15h30 realizou-se o desfile do Batalhão de Alunas e da Banda do Exército que percorreram as ruas da cidade de Odivelas, cuja população os acompanhou e aplaudiu “(...) de forma carinhosa e entusiástica”. Este desfile foi uma inovação introduzida pelo novo diretor do Instituto com o intuito de dar maior visibilidade às alunas do Instituto e de as aproximar da população local.

II.7.2.3. O Batalhão Colegial, o curso de graduação e a imposição de insígnias

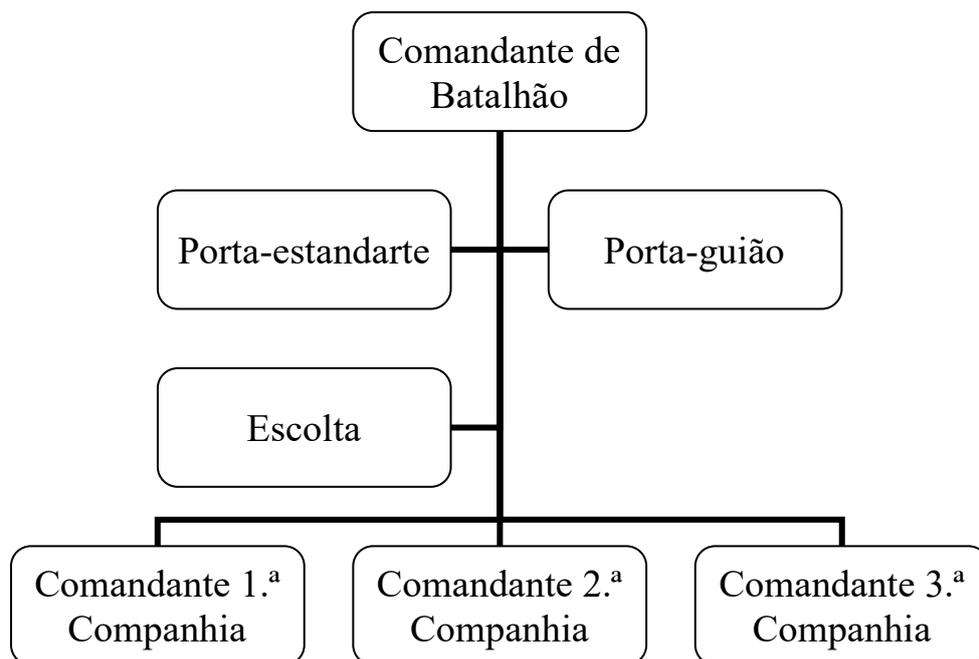
No ano letivo de 2004/2005 assistimos a uma organização das alunas do Instituto de Odivelas em Batalhão Colegial, assemelhando-se, mas não se igualando, à organização dos alunos dos restantes estabelecimentos militares de ensino não superior, o Colégio Militar e o Instituto Militar Pupilos do Exército.

Esta nova organização passava pela graduação das alunas dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, ou seja, pela atribuição de cargos que determinavam a posição de cada aluna numa hierarquia de comando. Com estes cargos, as alunas viram formalmente os seus deveres aumentar e adquiriram competências específicas inerentes às suas funções de comando. Apresentamos de seguida o organograma constante do regulamento de internato,⁴⁶ com os principais cargos desta hierarquia:

⁴⁵ O “amarelo” é um prato tradicional e servido em dias de festa nos três estabelecimentos militares de ensino, assim como na Academia Militar, embora confeccionado de forma ligeiramente diferente em cada um deles. É um prato de carne estufada picada misturada com batata frita palha e ovos batidos. É um prato parecido com o “bacalhau à Brás”, mas com carne em vez de bacalhau.

⁴⁶ in Regulamento Interno do Instituto de Odivelas 2013/2014

Figura n.º 21: Organização do Batalhão Colegial, principais cargos



Fonte: Regulamento interno do Instituto de Odivelas 2013/2014

Comandante de Batalhão era o cargo máximo a que uma aluna podia aspirar e era a principal interlocutora entre as alunas e a Comandante do Corpo de Alunas (um militar) e a Direção. A Comandante de Batalhão era sempre uma aluna do 12.º ano e era nomeada por mérito, tendo sido proposta pelo Corpo de Alunas e nomeada por escolha pela diretora ou diretor em funções. Esta aluna ficava dispensada de todos os serviços de escala, devido à exigência do cargo, pelas suas inúmeras competências que aqui transcrevemos:

- a. Cumprir prontamente as indicações recebidas do Comando do Corpo de Alunas, informando desse facto as Comandantes de Companhia onde tenham efeito essas determinações;
- b. Representar o Batalhão Colegial, sempre que para tal seja nomeada, em cerimónias no exterior ou no interior do Instituto;
- c. Exercer o comando do Batalhão Colegial quando o serviço exigir a sua formatura⁴⁷ geral e coordenar as atividades de todas as alunas do Instituto;

⁴⁷ Esta formatura como dever da aluna Comandante de Batalhão e associada à organização militar já estava prevista no regulamento de 1908, como dever da aluna chefe do curso : “(...) a aluna chefe do curso,

- d. Apresentar ao Comando do Corpo de alunas sugestões, petições ou reclamações relativas ao serviço ou a problemas específicos das alunas, pondo nesse ato toda a dignidade da sua função;
- e. Zelar para que a moral do Batalhão se mantenha irrepreensível, muito especialmente no tocante aos valores tradicionais, honra, camaradagem, espírito de corpo, união e amor ao Instituto;
- f. Fazer cumprir aos elementos do Batalhão as ordens que receber dos superiores e atuar para que as alunas, individual ou coletivamente, procedam de forma a prestigiar o Instituto. (Regulamento de Internato, ano letivo 2012/2013, p. 5)

A aluna **Porta-Estandarte**, cuja proposta era feita pelo Comando do Corpo de Alunas e nomeada por escolha pela diretora ou diretor, tinha as seguintes competências:

- a. Auxiliar a Comandante de Batalhão para cada cerimônia e cumprir as suas ordens;
- b. Nos atos solenes, transportar os símbolos que lhe cabem ou desempenhar as funções específicas da sua graduação;
- c. Assegurar, com a mais alta dignidade, a presença do Estandarte em todos os atos de serviço que sejam determinados;
- d. Coordenar e impulsionar todas as atividades culturais a nível do Batalhão, elaborando atempadamente, para apreciação superior, as propostas necessárias à prossecução dessas atividades.

A aluna **Porta-Guião** era proposta pelo Comando do Corpo de Alunas e nomeada por escolha pela diretora ou diretor. Tinha como função assegurar a presença do Guião do Instituto de Odivelas em todos os atos de serviço que lhe tivessem sido determinados e auxiliar a Comandante de Batalhão para cada cerimônia e cumprir as suas ordens.

Notemos que nem a aluna Porta-Estandarte nem a aluna Porta-Guião têm como função comandar qualquer grupo.

nomeada pelo conselho escolar, mandará formar as alunas da sua classe e conduzi-las para a aula (...)" (art. 41.º).

Finalmente, as **Comandantes de Companhia** eram propostas pelo Comando do Corpo de Alunas e nomeadas por escolha pela diretora ou diretor e eram responsáveis pela conduta da disciplina da fração que comandavam, competindo-lhes:

- a. Obter das alunas o correto desempenho das suas atribuições;
- b. Zelar para que as alunas sob o seu comando executem pontual e corretamente os preceitos estabelecidos nos regulamentos e instruções em vigor, bem como as ordens superiores, prevenindo, dentro do possível, a prática de faltas, especialmente as de insubordinação, quer individuais quer coletivas;
- c. Manter uma boa e sã harmonia nas relações entre as alunas do Instituto;
- d. Informar superiormente qualquer ocorrência que tivesse de ser resolvida urgentemente e que transcendesse a sua capacidade de resolução.

Ainda no regulamento de internato verificamos que, para qualquer cargo, a escolha das alunas graduadas obedecia a certos parâmetros que tinham a ver com características pessoais e em que existiam determinados condicionamentos. As características que se tinham em conta eram as seguintes:

- 1) Estrutura moral, como exemplo para as alunas mais novas;
- 2) Sentido de responsabilidade;
- 3) Senso e ponderação;
- 4) Espírito de iniciativa;
- 5) Aptidão global para o cargo;
- 6) Autodomínio e sentido de disciplina;
- 7) Pontualidade;
- 8) Apresentação e aprumo;
- 9) Comportamento.

Nesta escolha os condicionamentos estavam relacionados com o comportamento, não podendo ser escolhidas as alunas que tivessem sofrido sanções disciplinares das quais resultasse a classificação de “Medíocre” ou “Mau” em Procedimento, por factos ocorridos no ano letivo anterior ou mesmo depois do encerramento do ano e até ao fim do curso de graduação. Na falta de alunas que cumprissem os requisitos, podiam ser escolhidas alunas do 10.º ano de escolaridade, de acordo com os mesmos critérios.

A escolha das alunas graduadas partia das alunas do 11.º ano, em cada ano letivo para o ano letivo seguinte, através de uma proposta nominal para cada cargo. Esta proposta era apresentada ao Conselho Pedagógico que dava o seu parecer e a nomeação cabia à diretora ou diretor em funções. Como membro do Conselho Pedagógico, pudemos testemunhar que as escolhas das alunas eram aceites, levando-nos a acreditar que a liberdade de escolha era realmente exercida com responsabilidade, ao respeitarem os parâmetros e os condicionamentos constantes no regulamento interno, demonstrando-nos também que se conheciam bem umas às outras, em termos de carácter e aptidão para os diferentes cargos.

Para além das características pessoais necessárias para desempenharem os respetivos cargos, o Instituto considerava necessário dotar estas alunas de uma formação específica, a que chamava curso de graduação, e que era desenvolvido especialmente para melhorar o desempenho das funções que lhes atribuía. Assim, no início de setembro de cada ano letivo, durante dois a quatro dias, as alunas assistiam a palestras, que versavam temas como “Competências Sociais e Relacionais”, “Nutrição, Alimentação, Higiene e Socorrismo”, “Normas de Funcionamento do Instituto”, “Protocolo”, “Normas e Regulamentos Militares”, “Adaptação e Integração no IO”, “Princípios e Valores numa Relação de Graduação”, “Justiça e Comunicação”, “Psicologia – Vivendo a Adolescência”, “Relação com as Antigas Alunas”, entre outros para além de planificarem atividades de receção às novas alunas. Alguns dos temas repetiam-se de ano para ano, mas também se introduziam alguns novos, conforme a disponibilidade e área de formação ou de atuação das palestrantes convidadas.

Estas palestras tinham como objetivo transmitir conhecimentos e sensibilizar as alunas para as suas funções de comando, para além de ensaiar situações do quotidiano escolar, refletindo sobre os procedimentos de conduta a aplicar em cada situação. Este objetivo era conseguido, como podemos confirmar pela conclusão de um artigo de autoria⁴⁸ de duas alunas sobre o curso de graduadas: “Esta semana mostrou ter sido uma iniciativa útil, na medida em que os conhecimentos adquiridos nos permitiram tomar certas atitudes e resolver determinados problemas de uma forma responsável e unida.” (p. 6)

⁴⁸ Notícias do Século, Jornal do Instituto de Odivelas, Ano III, n.º 8, Janeiro de 2009

Ao curso de graduação, seguia-se uma “Cerimónia de imposição de insígnias” presidida pela diretora ou diretor, marcando formalmente o início do desempenho de um papel importante no funcionamento do Instituto por parte de cada aluna graduada, tal como a Psicóloga coordenadora do gabinete de internato nos dá conta num artigo do jornal do Instituto:

A graduada tem um papel importante e indispensável no funcionamento do Instituto de Odivelas, uma vez que transmite às novas alunas o sentido de dever e honra, demonstrando assim os seus atributos de carácter, em especial a integridade moral, o espírito de disciplina e a noção de responsabilidade.”⁴⁹

No final da cerimónia, a aluna Comandante de Batalhão lia o Código de Honra do Instituto, um código que resumia os valores que a escola defendia e pelos quais as alunas se deviam pautar:

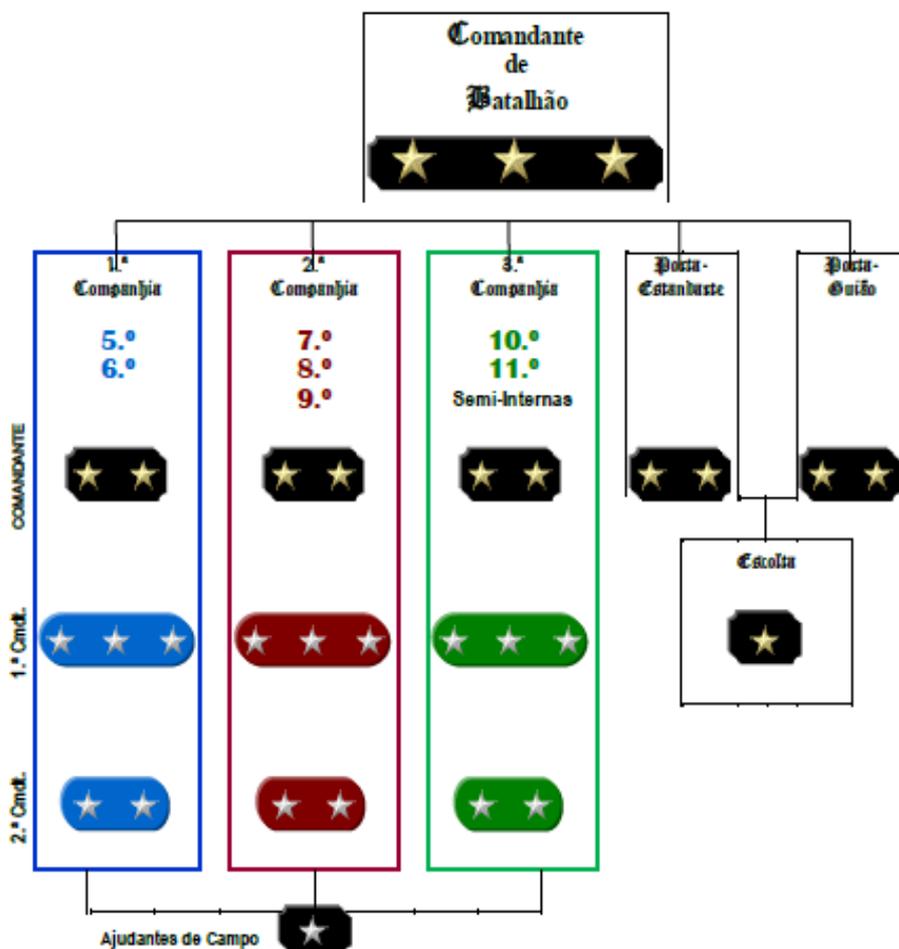
1. Honrar a Pátria e tudo o que a representa.
2. Honrar e prestigiar o Instituto de Odivelas.
3. Ter orgulho na farda.
4. Amar a verdade, lealdade, amizade e partilha, dando prioridade à dignidade individual.
5. Total empenho na instrução e formação física, intelectual e moral, próprias e colectivas.
6. Não fraquejar perante as adversidades e ser humilde nas vitórias.
7. Regular-se, em todas as circunstâncias, pela prática do bem e do bom senso.
8. Ser intransigente à desonestidade e a quaisquer acções contrárias à honra e à disciplina.
9. Respeitar todas as entidades para o bom funcionamento da vida colegial.
10. “Ser amiga é ser irmã”.

Este último ponto do código de honra das alunas , que constituía o lema do Instituto, deu origem às insígnias que eram o símbolo das alunas graduadas. Estas insígnias eram constituídas por estrelas de 5 pontas, correspondendo cada ponta a uma

⁴⁹ idem

palavra do lema “Ser amiga é ser irmã”, tal como nos é explicado no regulamento de internato. Na imagem que se segue podemos ver as insígnias de cada graduação, as hierarquias e a constituição do Batalhão Colegial:

Figura n.º 22: Insígnias da graduação do Batalhão Colegial



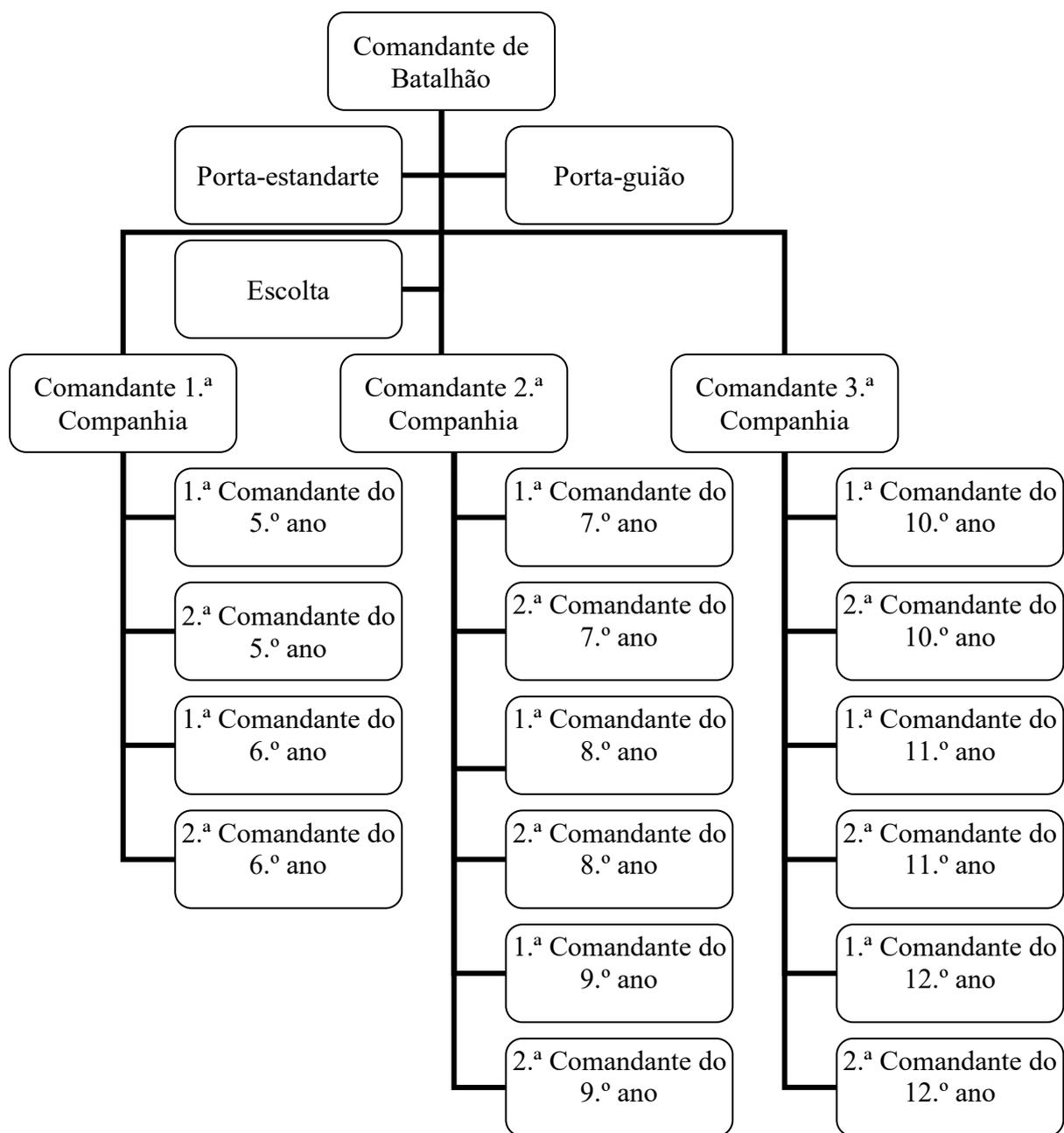
Fonte: Regulamento interno do Instituto de Odivelas, ano letivo 2013/2014

As estrelas em fundo de cor preta representavam os cargos mais importantes. As estrelas em fundo de cor azul, *bordeaux* e verde representavam os cargos menos importantes, mas mais próximos das alunas sobre quem exerciam o comando. As alunas graduadas com as insígnias de fundo azul comandavam as alunas do 2.º ciclo, as graduadas com as insígnias de fundo *bordeaux* comandavam as alunas do 3.º ciclo e as graduadas com as insígnias de fundo verde comandavam as alunas do ensino secundário. As cores azul, *bordeaux* e verde eram as cores dos casacos e camisolas da farda interna das alunas e representavam os diferentes ciclos que as alunas frequentavam.

Se no regulamento de internato do Instituto apenas constam os principais cargos das alunas graduadas, através de um artigo⁵⁰ da autoria de uma aluna do 12.º ano e do guião de uma destas cerimónias, que teve lugar no dia 12 de setembro de 2012, podemos confirmar e complementar a informação de todos os cargos das alunas graduadas:

⁵⁰ Notícias do Século, Jornal do Instituto de Odivelas, Ano II, n.º 6, Janeiro de 2006

Figura n.º 23: Cargos do Batalhão Colegial do Instituto



Fonte: Artigo de autoria de uma aluna do 12.º ano no Jornal do Instituto

No artigo do jornal do Instituto, a autora explica que a escolta era constituída por quatro alunas e que tanto a escolta como as ajudantes de campo “não têm qualquer função específica e, por isso, ajudavam todas as outras graduadas no cumprimento das suas tarefas. A escolta tem uma função representativa, no entanto, como o colégio não tinha mais do que uma representação militar, para além do Dia do Exército, na qual era necessária a presença da escolta, estas ajudam as outras alunas do 12.º ano” (p. 14).

Para envolver mais alunas “mais antigas” na orientação das mais novas e que não tivessem tido oportunidade de ocupar um lugar nesta hierarquia, o Instituto criou outra nomenclatura: as “Madrinhas”. As alunas mais antigas que não tivessem sido nomeadas “Graduadas” eram nomeadas “Madrinhas” das novas alunas, competindo-lhes acompanhá-las no seu processo de integração no Instituto ao longo do ano letivo. Os critérios de escolha das Madrinhas eram iguais aos das alunas graduadas em termos de classificação de Procedimento e Arranjo, mas a sua atribuição era efetuada por sorteio.

Esta responsabilidade atribuída às alunas mais velhas na educação das mais novas teve início muito antes da organização do Batalhão Colegial e da formação de alunas graduadas. Podemos mesmo afirmar que esta colaboração e espírito de entreatajuda esteve presente logo na preparação do funcionamento do Instituto, tal como podemos observar num dos artigos ainda não numerados do “Regimen interno”, anexado ao Projeto de Estatuto de Infante D. Affonso de 1898: “As alumnas mais velhas serão, aproveitando-se as suas aptidões, encarregadas de coadjuvar as ajudantes e mestras na educação e ensino das mais novas (...)”. Aliás, através dos diferentes estatutos e regulamentos internos do Instituto, podemos observar a atribuição de diferentes tarefas e responsabilidades às alunas mais velhas, no sentido de auxiliarem as mais novas na sua integração na vida escolar, dando sentido ao lema do Instituto “Ser amiga é ser irmã”. Podemos mesmo afirmar que as suas responsabilidades se foram alterando e aumentando ao longo dos tempos.

Tomemos para exemplo desta situação, a orientação das alunas na hora das refeições que, de acordo com o “Regimen interno”, anexo ao Projeto de Estatuto do Instituto, começou por ser da responsabilidade da regente, ajudantes e mestras: “A regente presidirá às refeições, ficando igualmente distribuídas pelas mesas as ajudantes e mestras.” No estatuto de 1915, assistimos à separação dos espaços para refeições, de acordo com as diferentes categorias de indivíduos, determinando-se que as alunas tomassem as suas refeições no mesmo espaço da regente e das professoras e, de acordo com o artigo 376.º, “A regente e professora terão o mais atento cuidado em ensinar os preceitos da mais esmerada educação, reprimindo todos os excessos e indelicadezas.” Acrescentava-se ainda, no artigo 378.º, que as alunas mais novas “serão servidas pelas respectivas professoras e as outras servir-se hão livremente. “ (art.º 378.º).

Com o novo estatuto de 1921 desapareceu o capítulo intitulado “Das Refeições”, mas esta competência permaneceu atribuída às professoras chefes de grupo no ponto 4.º

do art.º 53.º: “Presidir a todos os instantes da vida das suas alunas, às refeições (...), cooperando sempre eficazmente com o director e regentes para incessantemente lhes aprimorar a educação e reformar o carácter”.

No estatuto de 1930 as competências, quer da regente, quer das professoras, chefes de grupo ou não, quer das mestras, eram mais gerais, remetendo-nos os artigos para mais competências que constariam do regulamento interno, ao qual não conseguimos aceder para podermos perceber se se mantiveram as responsabilidades de orientarem as alunas durante as refeições: “(...) competindo-lhes, além dos deveres antecedentes, os que lhes forem consignados no respectivo regulamento interno (...)”.

De qualquer forma, acreditamos que a responsabilidade se manteve, uma vez que as alunas viviam em internato e faziam todas as suas refeições no Instituto havendo necessidade, por isso, de transmitir esses conhecimentos como se vivessem com as suas famílias. Contudo, não conseguimos identificar o período em que essa competência de educar as alunas no que diz respeito às “boas maneiras” à mesa passou para as alunas mais velhas. Podemos, no entanto, confirmar, por experiência própria, quando ingressámos como professora no Instituto em 1996, que era dever das alunas mais velhas orientarem a educação das mais novas durante as refeições. Nessa altura, ouvíamos falar de alunas chefes de mesa e esta expressão manteve-se até ao encerramento do Instituto em 2015. Efetivamente, comprovamos a existência da expressão “chefe de mesa” na Caderneta da Aluna do ano letivo 2010/2011, nas normas gerais de organização e funcionamento do Instituto, capítulo VIII, onde constam os respetivos deveres:

- 3.1. Ser as primeiras a chegar e as últimas a abandonar a mesa;
- 3.2. Servir as colegas;
- 3.3. Garantir que todas comam o que lhes for servido;
- 3.4. Garantir que a mesa fique limpa e posta para a refeição seguinte.
4. As chefes de mesa não devem:
 - 4.1. permitir que as colegas se levantem durante a refeição;
 - 4.2. autorizar o abandono da mesa sem que todas tenham terminado. (p.

12)

No regulamento interno do Instituto de 2013/2014 esta expressão “Chefe de Mesa” surgia como um cargo das alunas, descrevendo-se os seus deveres com ligeiras alterações, mas que iam ao encontro do que inicialmente se pretendia “ (...) ensinar os preceitos da mais esmerada educação, reprimindo todos os excessos e indelicadezas.”:

- Ser a primeira a chegar e a última a abandonar a mesa;
- Servir os alimentos pela seguinte ordem:
 - 1.º - Sopa;
 - 2.º - Prato principal;
 - 3.º - Fruta ou doce.
- Garantir que todas comam o que lhes for servido;
- Avisar sobre eventuais faltas de apetite ou recusa de alimentos;
- Orientar as colegas quanto à
 - Correta postura à mesa;
 - Correta utilização dos talheres e do guardanapo;
 - Garantir que as colegas permanecem sentadas durante a refeição.

Apesar de nos regulamentos consultados não haver qualquer indicação sobre “Chefe de Mesa”, pudemos perceber que esta responsabilidade cabia às alunas mais velhas, nomeadamente às do 11.º e 12.º anos de escolaridade ou ainda às do 10.º ano, caso as primeiras fossem insuficientes. Também na altura do nosso ingresso na escola, testemunhámos a existência dos diferentes espaços de refeitório referidos no estatuto de 1915 para as diferentes categorias de indivíduos. Contudo, notámos uma pequena alteração: em 1996 as alunas já não tomavam as refeições no mesmo espaço das professoras. Estas tomavam as suas refeições numa pequena sala e as alunas numa sala grande, em conjunto com a diretora e a subdiretora. Existia ainda uma outra sala, que era utilizada pelos funcionários como refeitório. Entretanto, sem podermos precisar datas, assistimos à desativação das pequenas salas de refeitório, por falta de funcionários, mantendo-se apenas uma sala grande que passou a ser usada por todos, em horários desfasados, almoçando primeiro as alunas, a direção e as professoras e depois o restante pessoal.

Podemos concluir que a responsabilidade das alunas mais velhas colaborarem na educação das mais novas continuou a estar presente na organização das alunas em Batalhão Colegial, através dos seus deveres como graduadas e que constam no último regulamento de internato do Instituto: “Transmitir os valores que orientam a educação e

a formação das alunas do IO”, “Fazer cumprir as regras do IO, utilizando como primeiro meio o exemplo pessoal”, “Exercer a sua influência direta e amiga sobre as alunas mais necessitadas da sua Companhia, no sentido de as levar a uma melhoria no seu comportamento ou na sua aplicação literária, física e militar”, entre outros deveres. (Regulamento de internato IO 2014-2015, p. 4)

Para terminar, e usando a expressão acima mencionada “influência direta e amiga”, não podemos deixar de fazer referência a este sentimento de relação tão próxima entre as alunas e que foi confirmado, quer pelas alunas mais recentes, quer pelas mais antigas. A título de exemplo recente, transpomos uma afirmação do depoimento de uma aluna: “Quando estou nas aulas e olho à minha volta, não vejo colegas, nem amigas...Vejo irmãs que vão para sempre fazer parte da minha vida.”⁵¹ A servir de exemplo mais antigo, recorreremos à nossa investigação de mestrado em que demos conta desta relação de amizade através de vários testemunhos, entre eles o de uma aluna de 12.º ano:

(...) partilham “tudo o que se pode partilhar com irmãs”. As alunas mantêm uma relação de confiança e amizade muito forte entre elas (...) as alunas têm amigas na escola toda, mas a sua relação de confiança e amizade é maior ao nível das alunas do mesmo ano de escolaridade, intensificando-se ainda ao nível de cada turma e reforçando-se em pequenos grupos que se criam dentro da própria turma.” (Loureiro, 1999, p. 99-100)

A reforçar esta ideia, ainda a referência ao testemunho de uma professora entrevistada e que tinha sido antiga aluna: “Estabeleceu relações de amizade que ainda hoje mantém e que considera “uma das coisas mais gratificantes de ter estado no Instituto.” Estas relações eram tão consistentes que já duram há cinquenta anos.” (Loureiro, 1999, p. 102). Uma outra professora, também antiga aluna, revela a importância da escola como família através dos laços de amizade que criava com as colegas e com todos com quem convivia, nomeadamente professoras e funcionários:

⁵¹ Depoimento de uma aluna, que ingressou no Instituto de Odivelas em 2008, sobre a questão “O que é para ti o Instituto de Odivelas?” publicado na *internet* pela Associação dos Oficiais das Forças Armadas e acedido a 7 de novembro de 2018.

(...) considera as colegas da época como irmãs, aliás, diz que nunca teve uma ligação tão forte com a sua própria irmã como a que tem com as suas amigas. Tal também se deve ao facto da irmã ter nascido quando ela entrou para a escola, o que significa que passava mais tempo com as outras alunas do que propriamente com a irmã. (...) Numa idade em que é necessário muito apoio por parte dos pais e em que se aprende grande parte das regras da vida em sociedade, a sua família mais próxima eram as pessoas com quem convivia todos os dias e noites, ou seja, as colegas, as professoras e os funcionários, muitos dos quais também viviam na escola.”

A própria diretora do Instituto, na altura a Dra. Maryse Y Antolini, apontou como característica das alunas desta escola, a ligação afetiva que se criava entre elas: “Uma aluna de Odivelas vai, normalmente, extremamente ligada às suas colegas, às suas amigas.” (Loureiro, 1999, p. 101).

Este laço de amizade entre as alunas, como se de uma família se tratasse, e a cooperação entre elas, foram fomentados não só durante o tempo em que ali estudavam mas também após terminarem os seus estudos no Instituto, através da criação de um lar de estudantes⁵² nas instalações da própria escola:

De acordo com o artigo 4.º do decreto n.º 32:615, de 31 de dezembro de 1942, e no anexo III da Ordem do Exército n.º 4, 1.ª Série, de 15 de agosto de 1950, foi criado e passou a funcionar no Instituto de Odivelas um lar de estudantes, destinado às antigas alunas que frequentassem, em Lisboa, cursos não professados no Instituto. “(...) Mas o objetivo do lar não é apenas proporcionar-lhes condições materiais para o fim indicado; vai mais longe: pretende-se também dar às beneficiadas um ambiente compreensivo e fomentar nelas o espírito de família” (Ordem do Exército n.º 6, 1.ª Série, p. 381-382).

Este texto, que serve de preâmbulo ao Estatuto do Lar do Instituto de Odivelas, reforçava este sentimento de amizade, referindo que “As estudantes que o constituem devem estimar-se como irmãs, auxiliando-se mutuamente.” A estas alunas exigia-se um interesse pela vida ativa do Instituto, tendo que se prestar “(...) sempre, com boa vontade, a dar, espontaneamente ou quando lhes for solicitada, a sua colaboração na realização de

⁵² O Lar do Instituto de Odivelas foi criado em 1956 para auxiliar as ex-alunas, “reunindo muito boas qualidades intelectuais e morais” no prosseguimento de estudos e necessitassem de auxílio. As estudantes ficavam alojadas no Instituto, gratuitamente ou pagando uma quantia de acordo com grupos definidos, e tinham de colaborar com tarefas específicas no Instituto.

serviços no Instituto” (art.º 17.º). A colaboração era exigida em termos de regências de estudo, durante três horas semanais, de acordo com as suas habilitações, para além de outros trabalhos de que fossem incumbidas. Assim, verificamos que as antigas alunas continuavam a ter um papel importante na educação e na orientação das alunas que frequentavam as aulas no Instituto, estando mesmo sujeitas ao “(...) regime disciplinar em vigor no Instituto, na parte aplicável” (art.º 24.º).

II.8. A educação feminina no Instituto

O Instituto de Odivelas foi tutelado por diferentes ministérios, individualmente ou em conjunto. Se no princípio era tutelado pelo Ministério dos Negócios da Guerra, o decreto-lei de 25 de maio de 1911, que criou a Obra Tutelar e Social dos exércitos de terra e mar, subordinou-o a três ministérios em simultâneo (Ministério da Guerra, da Instrução Pública e do Comércio e Comunicações), tendo esta subordinação resultado na afetação dos encargos ao Ministério da Guerra e aos outros ministérios a afetação das ações diretiva e educativa.

Esta tripla subordinação foi cessada através do decreto n.º 15:709, de 12 de julho de 1928, invocando-se que se tinha perdido “(...) a unidade indispensável para a frutificação, não somente da dita ação [diretiva e educativa], mas de assistência e administração” e alegava-se, também, que esta tutela conjunta era “(...) sempre causa inevitável de demoras e interrupções nos respectivos serviços e por vezes de complicações graves e conflitos entre o correspondente pessoal” (preâmbulo, p. 1477).

O regulamento de 1930 determinou que o Instituto fosse um estabelecimento dependente administrativamente do Ministério da Guerra e pedagogicamente deste e do Ministério da Instrução Pública e assim continuou a dupla tutela até ao seu encerramento definitivo, tendo sido alteradas apenas as designações dos ministérios.

Os diferentes planos dos cursos ministrados no Instituto de Odivelas, ao longo dos tempos, seguiram os planos dos cursos constantes da legislação para a educação a nível nacional, mas estes planos foram complementados com cursos e disciplinas próprias da instituição, em que algumas disciplinas eram de frequência obrigatória para todas as alunas e outras de frequência voluntária. Estas disciplinas específicas fomentavam a educação moral e cívica, visando desenvolver o espírito do dever e da honra e os atributos

de caráter, em especial a integridade moral, espírito de disciplina e noção de responsabilidade, que constituíam a missão específica da escola (Loureiro, 1999).

II.8.1. Os cursos e a sua “alma”

Desde a sua fundação que os regulamentos do Instituto manifestaram uma preocupação com a proteção das alunas e com o caráter prático da sua educação, que se traduzia no tipo de cursos que ministrava, nas disciplinas específicas que implementava e em “estágios” que disponibilizava às suas alunas.

O Projeto de Estatuto do Instituto, através do seu “Regímen Interno”, especificava a forma como deveria ser a educação de todas as alunas, ou seja, sem qualquer distinção entre elas e com o objetivo de lhes inculcar as “virtudes de família”. Para além de orientações relativas aos horários, também se indicava a duração das aulas, em que as teóricas não durariam mais de 1h30m cada, sendo uma hora dedicada à lição do dia e meia hora para explicar a lição do dia seguinte.

Para além da limitação e distribuição do tempo, a preocupação em proporcionar um ensino prático e concreto manifestava-se nas orientações para algumas das disciplinas, nomeadamente, as línguas estrangeiras, as ciências, a história, a física e a química deveriam ter um caráter essencialmente prático.

No que diz respeito às línguas estrangeiras, esta orientação quanto ao seu caráter prático viria dar origem mais tarde a novas disciplinas, específicas do Instituto, com o objetivo de praticar a oralidade: Francês Prático e Inglês Prático.

Quanto às ciências e à história estava prevista a utilização das espécies botânicas da quinta do Instituto para demonstração das lições, visitas ao museu da Escola Politécnica para a demonstração das espécies zoológicas e visitas aos monumentos históricos do país para “fixar ideias sobre os factos mais proeminentes da nossa história”. As noções de física e de química experimental deveriam ser acompanhadas de experiências e todas as salas de aula deveriam ter quadros parietais com os desenhos relativos às matérias ensinadas.

O artigo 10.º do Projeto de Estatuto do Instituto especifica o tipo de cursos que seriam ministrados: o curso geral seria especializado em regulamento próprio e o ensino

organizado de forma de forma a preparar as alunas para as seguintes profissões: “(...) pharmaceuticas de 2.^a classe, telegraphistas, professoras de ensino elementar e complementar, desenhadoras, fabricantes de luvas, rendas, flores cartonagens, etc”.

Para todas as alunas seria obrigatório o ensino de corte e costura de roupa branca e vestidos, assim como a “direcção do serviço doméstico”, em que as alunas praticariam tratando do seu próprio enxoval e as mais velhas (quando completassem os 15 anos) dirigindo semanalmente o serviço de cozinha, de limpeza e de arranjo do Instituto. As mais velhas ainda ajudariam as mestras e as ajudantes na educação e ensino das mais novas.

Neste Projeto de Estatuto é interessante notarmos o facto de estar previsto que os programas de ensino fossem anualmente submetidos à aprovação do conselho de administração, permitindo-lhes adequar as aprendizagens ao resultado da experiência de cada ano.

O Estatuto do Instituto aprovado em 1899 seguiu este projeto e enunciou o seu fim: “(...) dar ás alumnas a necessária educação moral e religiosa, uma instrucção geral, e alem d’isso, a instrucção profissional que possa de futuro crear-lhes os precisos meios de subsistência” (art.º 2.º).

Para as alunas ficarem habilitadas a exercer as profissões para que eram preparadas, o Instituto teria de as submeter a exame, de modo a obterem os diplomas necessários. As alunas estudavam língua e literatura portuguesa, língua francesa, geografia geral e geografia de Portugal e suas possessões, história geral e história de Portugal, aritmética prática, elementos de geometria plana e no espaço, elementos de ciências físico-naturais, pedagogia, desenho, trabalhos manuais, noções de cronologia, moral, direito usual e religião, música, ginástica, higiene e economia doméstica.

A superintendência dos serviços de educação e instrução eram da responsabilidade da Rainha D. Maria Pia e as alunas que mostrassem “(...) uma aptidão notável para o ensino serão nomeadas, depois de concluido o curso respectivo, professoras do estabelecimento, de preferência a quaesquer outras” (art.º 13.º). Para além de garantir às alunas a educação e instrução, o Instituto garantia desta forma também a sua subsistência, colocando as que mais se distinguissem como professoras da própria instituição.

O decreto de 3 de novembro de 1903 criou no Instituto o curso de habilitação para o magistério primário, sendo as alunas submetidas a exame na Escola Normal Feminina de Lisboa para ficarem habilitadas ao exercício da profissão.

O regulamento de 1904 continuava a referir que a educação no Instituto tinha como objetivo principal inculcar nas alunas as virtudes de família, assim como uma educação intelectual, moral e religiosa, ao que acrescentava que, para melhorar a saúde das alunas, na educação física deveria ser praticada diariamente a ginástica sueca, ginástica que Carvalho e Correia (2015) referem ser:

“(…) na viragem do século e até aos meados dos anos 1940 (…) referente pedagógico completo (…) solução para uma prática de ensino organizada, sujeita a técnicas de aplicação bem definidas e dirigida pelos propósitos de uma socialização ampla (…) que almejava corpos, intelectos e vontades” (p. 139).

Este regulamento dividia o ensino no Instituto em três partes: ensino primário de 1.º e 2.º graus, curso complementar e cursos profissionais. Relativamente ao ensino primário, os programas ministrados seriam os que estavam de acordo com a lei em vigor e as alunas teriam de ser submetidas aos exames exigidos pela lei.

O ensino complementar, composto por três anos, era obrigatório para todas as alunas com as seguintes matérias: língua portuguesa; línguas francesa e inglesa; geografia de Portugal e suas possessões e noções de geografia geral; história de Portugal e resumo da história contemporânea; aritmética prática e noções elementares de geometria; noções de zoologia e botânica; noções elementares de física; economia doméstica; desenho linear e de ornato; moral e religião; rudimentos de música; costura, corte de roupa branca e vestidos, bordados, renda e flores. Além disso, para todas as alunas era obrigatório o ensino de passar a ferro e engomar roupa branca, rudimentos de cozinha e a maneira de dirigir o serviço doméstico. Para transitarem de ano, as alunas seriam submetidas a exames no Instituto. O ensino de piano era proporcionado gratuitamente às alunas pensionistas que pretendessem ser professoras de piano e às outras alunas mediante o pagamento de uma pequena mensalidade. Este plano curricular estava de acordo com o papel que a mulher desempenhava na sociedade.

Quanto aos cursos profissionais, estes eram obrigatórios para as alunas pensionistas, pois o Instituto tinha como objetivo proporcionar-lhes meios de

sobrevivência, e facultativos para as restantes alunas. Da sua oferta constavam os seguintes cursos: professoras de ensino primário, professoras de música e piano, professoras de francês e inglês, professoras de labores, telegrafistas e caixeiras de carteira. Assim, o Instituto era considerado uma escola de habilitação para o magistério primário e uma escola industrial elementar de comércio e os seus cursos equiparados aos estabelecimentos oficiais.

Os professores do curso de habilitação para o magistério primário eram oficiais do Exército, nomeados pelo Ministério da Guerra, sob proposta do diretor. Para o ensino das línguas, as professoras podiam ser estrangeiras diplomadas.

Quanto ao pessoal, docente e não docente, o Instituto continuava a dar preferência às suas alunas e logo depois às filhas e viúvas de oficiais.

Salientamos também a “clausura” a que as alunas e professoras estavam sujeitas neste modelo de educação. A regente e as professoras internas não podiam ausentar-se por mais de 24 horas sem autorização do diretor e as alunas só podiam sair “(...) em férias grandes, pelo Natal e pela Paschoa, por doença ou por graves motivos de família” (art.º 45.º), estando as visitas de familiares ou tutores limitadas no espaço, ao locutório, no tempo, aos dias determinados pelo regulamento, exceto em caso de doença grave em que podiam ser visitadas todos os dias. A constante vigilância também se fazia notar nestas visitas, uma vez que estaria sempre presente uma professora. Aliás, as alunas estavam sempre acompanhadas, dentro e fora das aulas. Durante as refeições e nos dormitórios também eram acompanhadas por professoras, pois só excepcionalmente estas eram externas e ainda assim teriam de entrar antes da hora do almoço e só saírem depois do jantar.

O regulamento literário de 1908 mantinha subjacente uma necessidade de vigilância permanente das alunas por todo o pessoal, devendo todos estar atentos em todos os momentos “(...) não se perdendo uma única ocasião de manifestar as vantagens de bem proceder e os perigos inerentes ao não cumprimento do dever” art.º 2.º).

O ensino primário continuava a existir dividido em dois graus. O ensino complementar correspondia à 1.ª secção do curso geral dos liceus, dividido em três anos e o curso de habilitação para o magistério primário estava dividido em três anos, tal como os cursos ministrados nas escolas normais do sexo feminino. A novidade introduzida foi a criação de uma escola de ensino primário, anexa ao Instituto, para que as alunas aí

pudessem praticar a pedagogia desse curso, à semelhança das escolas normais. A escola anexa era frequentada pelas crianças de sexo feminino da freguesia de Odivelas e limítrofes.

Manteve-se o curso de telegrafia assim como o curso de contabilidade e de escrituração comercial para caixeiras de carteira. Manteve-se também o curso de aperfeiçoamento de francês e inglês para quem pretendesse ser professora destas línguas e o de aperfeiçoamento de música para habilitar as alunas para professoras de música e de piano. Também existiam “Quaesquer cursos ou instrucções sobre trabalhos proprios de senhoras, como os de modistas, bordadeiras, floristas e outros (...)” (art.º 6.º), que garantissem às alunas seus próprios meios de sobrevivência.

A instrução sobre trabalhos domésticos, costura, labores e outros “trabalhos proprios de senhoras” continuavam a ser obrigatórios para todas as alunas.

Deste regulamento ressalta o facto de, no final do curso complementar, as alunas serem submetidas a exame e a um “julgamento” por parte do conselho escolar e do “facultativo” que decidia se poderiam escolher de seguida o curso que pretendiam. Apesar de aprovadas neste exame do curso complementar, este julgamento funcionaria como uma espécie de seleção de acordo com a sua vocação. Por exemplo, só poderiam frequentar o curso de aperfeiçoamento de línguas as alunas que, durante o curso complementar, tivessem demonstrado aptidão excepcional para este tipo de estudos, comprovada pelas notas obtidas e pelas informações das respetivas professoras.

A escolha decidida pelo Instituto relativa ao melhor curso a frequentar pelas alunas era comunicada aos pais ou tutores e, caso estes não concordassem, teriam de indicar qual a sua preferência. Contudo, ao conselho escolar cabia a decisão final. Este procedimento viria a ser ligeiramente alterado pelo regulamento de 1915, na medida em que se teriam em conta não apenas as notas e as informações das professoras, mas também a idade, o meio social em que as alunas iriam viver, a sua preferência e vontade assim como a vontade dos pais ou dos tutores. Ao conselho escolar competiria apenas aconselhar e advertir dos prejuízos caso o seu conselho não fosse seguido.

Para o curso de música e piano, destaca-se, ainda, a ajuda que o Instituto concedia às alunas, “(...) que mostrarem manifesta habilidade (...)” (art.º 8.º) e pensionistas depois de saírem do Instituto: “(...) poderão ser subsidiadas para frequentar o conservatorio real

de Lisboa.” (art.º 8.º), mas este subsídio cessava assim que as notas de frequência revelassem pouco aproveitamento, funcionando como uma espécie de bolsa de estudo.

Este regulamento de 1908 estabeleceu uma condição de frequência do Instituto relativamente ao aproveitamento das alunas, que, com ligeiras alterações ao longo dos tempos, se manteve durante todo o seu funcionamento: nenhuma aluna podia repetir o ano mais de uma vez, exceto em condições muito restritas.

O ensino primário surgiu então com quatro classes, constituindo as três primeiras o 1.º grau e a 4.ª classe o 2.º grau. A 4.ª classe teria aulas numa sala separada das outras classes e a professora superintendia o trabalho das professoras e ajudantes das outras classes. Os programas do ensino primário eram os que estavam em vigor para as outras escolas oficiais e as alunas teriam 5 horas de aulas por dia. Na 1.ª classe, as alunas aprendiam leitura, escrita ou caligrafia, desenho, cálculo, doutrina cristã, labores e praticavam ginástica. Na 2.ª classe, a estas matérias acrescentavam-se a cópia e a aritmética e sistema métrico, num total de nove matérias. Na 3.ª classe, as alunas tinham dez matérias, mas deixavam de ter cálculo e cópia e acrescentavam às matérias da 2.ª classe ortografia, problemas e rudimentos de agricultura. Na 4.ª classe as alunas estudavam 13 matérias: escrita ou caligrafia, desenho, doutrina cristã, labores, ginástica, aritmética e sistema métrico, ortografia, rudimentos de agricultura, leitura e gramática, geometria prática elementar, história e corografia, noções de educação cívica e rudimentos de ciências naturais.

Quanto ao ensino complementar, composto por três anos e três classes, as disciplinas eram iguais à 1.ª secção do curso geral dos liceus: português, francês, inglês, geografia e história, matemática, ciências físicas e naturais e desenho. A 1.ª classe tinha menos uma disciplina do que as restantes, a disciplina de inglês.

O curso de habilitação para o magistério primário era composto por três anos com as seguintes disciplinas: língua e literatura portuguesa, língua francesa, aritmética prática e geometria elementar, noções de escrituração comercial e agrícola, moral e doutrina cristã, direitos e deveres dos cidadãos, economia doméstica, cronologia, geografia e história (com especialidade a de Portugal), caligrafia, desenho linear e de ornato, cópia de mapas, elementos de ciências naturais e suas aplicações à agricultura e à higiene, noções de agricultura prática, pedagogia e em especial metodologia do ensino primário,

legislação da escola primária portuguesa, ginástica, música e trabalhos de agulha e labores.

O curso elementar de telegrafia, o curso de escrituração e contabilidade comercial e o curso de aperfeiçoamento de línguas eram todos constituídos por dois anos, dedicando à maior parte das disciplinas cinco ou seis horas de aulas semanais.

Este regulamento determinava as regras dos horários tendo feito algumas alterações. Uma aula teórica passava a ter a duração de uma hora e haveria duas aulas teóricas após o almoço em cada dia útil, separadas por um intervalo de 5 minutos. Depois destas aulas teóricas, as alunas teriam um intervalo de 20 minutos, depois novamente uma aula teórica, outro intervalo de 5 minutos para o lanche e por fim mais dois tempos de aulas separados por um intervalo de 5 minutos. Recomendava-se que não se juntassem no mesmo dia disciplinas que exigissem muito estudo. O tempo entre a última aula e o jantar nunca seria inferior a uma hora e meia e seria destinado a trabalhos práticos. É interessante referirmos que esta distribuição do tempo se manteve constante no Instituto, dedicando aos trabalhos e estudo das alunas uma duração entre um tempo e meio a três tempos, variando apenas a duração dos tempos entre os 45 minutos e uma hora ao longo da existência do Instituto, de acordo com as leis em vigor nas diferentes épocas.

A metodologia a seguir em cada aula também estava aqui prevista e nas aulas de línguas estrangeiras era proibido falar em língua diferente da que se ensinava. Para todas as disciplinas havia uma recomendação geral para uma dimensão prática, aulas essencialmente práticas e acompanhadas de demonstrações e experiências.

Todas as alunas continuavam a ser obrigadas a aprender bordados, corte e costura de roupa branca e vestidos, passar a ferro e engomar, dirigir o serviço doméstico e rudimentos de arte culinária, cuja designação anterior era rudimentos de cozinha, aproximando-se, assim, mais da disciplina que veio a chamar-se culinária e que sobreviveu até ao encerramento da escola.

De realçar a existência de uma chefe de curso, nomeada pelo conselho escolar e que “(...) mandará formar as alumnas da sua classe e conduzil-as-há para a aula, esperando ahi que o respectivo professor mande entrar (...) As alumnas caminharão em silencio e com toda a compostura” (art.º 41.º). Neste artigo para além da disciplina do corpo, mantendo o silêncio e a compostura, realçamos dois aspetos que têm a ver com a atribuição de responsabilidades e com a hierarquia, ou seja, a relação de poder entre os

diferentes membros. Efetivamente, era atribuída a uma aluna, a chefe de curso, uma responsabilidade e um poder sobre as outras alunas. Este poder e esta relação de hierarquia entre as alunas manteve-se até ao encerramento da escola, assim como o ritual da formatura, tal como podemos constar nos diversos regulamentos internos e que, mais tarde, assumiram uma designação mais militar através da criação do Batalhão Colegial do Instituto no ano letivo de 2004/2005. As relações de poder, não só entre as alunas, mas entre toda a comunidade escolar, sempre existiram no Instituto, ainda que tenham assumido uma forma ou uma designação diferente ao longo dos tempos.

Salientamos também a importância que assumiam os resultados das alunas, prevendo o regulamento que o inspetor de instrução usasse “(...) todos os meios suávorios e dos coercivos que os regulamentos auctorisarem, para obter que as alumnas melhorem a sua aplicação, e quando esgote todos os meios de que dispõe, dará parte do facto ao sub-diretor” (art.º 43.º). Muitas das regras deste regulamento perpetuaram-se no tempo e serviram para “incentivar” as alunas a estudar. Para exemplificarmos, referimos o facto de só se poder reprovar um ano, ou só se poder reprovar a uma disciplina e no ano seguinte não se poder ter um resultado negativo na mesma disciplina. Ainda outro exemplo, no ensino secundário, a reprovação a uma disciplina, implicava repetir todas as disciplinas mais tarde, pois “ (...) consideram-se como tendo perdido o anno para todos os efeitos (...)” (art.º 57.º). Outra das estratégias que vieram a implementar-se para motivar as alunas a estudar era impedi-las de sair do Instituto, caso tivessem uma classificação negativa no 1.º ou no 2.º período de aulas.

Consideramos este regulamento de 1908 um dos mais importantes pela razão de aqui estarem determinadas muitas das regras que regularam o funcionamento do Instituto até 2015. Como professora colocada ao serviço do Instituto no ano de 1996, tendo aí permanecido durante 19 anos, não sentimos grandes alterações das regras, comparando-as com as deste regulamento, apenas sentimos que foram feitas adaptações à legislação dos novos tempos e ao funcionamento da sociedade.

Com a Instauração da República muitas das regras do regulamento de 1908 foram alteradas ou extintas, mas muitas foram recuperadas mais tarde. O regulamento de 1911 diminuiu a responsabilidade de vigilância das alunas por parte de monitoras ou alunas graduadas, cabendo às professoras essa função. Também desencorajava a distinção pública do mérito, quer académico, quer de comportamento, uma vez que proibia a

distribuição solene de prémios e o uso de distintivos que significassem superioridade moral, ou intelectual (art.º 6.º), ainda que se mantivesse a sua atribuição.

O regulamento de 1911 dividiu o Instituto em duas secções, a 1.ª secção para crianças, que incluía as alunas de idade inferior a 14 anos que ainda não tivessem aprovação no exame de instrução primária complementar e a 2.ª secção, para jovens adolescentes que tivessem aprovação naquele exame ou com idade superior a 14 anos. As alunas de ambas as secções deveriam ser divididas em classes de 25 ou 30 alunas, em que cada classe era dirigida e vigiada por uma professora, auxiliada por uma ajudante, devendo constituir uma “(...) verdadeira família, em que haja partilha recíproca de respeito, afeição, auxílio, sacrifício, benefício e trabalho” (art.º 5.º).

Na 1.ª secção ministrava-se o ensino primário, elementar e complementar e determinava-se que os exercícios escolares deviam ter lugar ao ar livre, sempre que fosse possível, com o objetivo de as manter saudáveis. Na 2.ª secção, professava-se o ensino primário superior ou a 1.ª secção do curso geral dos liceus, o curso comercial, o curso de preceptoras e o curso de modas. Para todas as alunas eram obrigatórios, em simultâneo, os cursos de trabalhos manuais e economia doméstica e o curso de educação moral.

Para os três graus do curso de ensino primário e para a 1.ª secção do curso geral dos liceus vigoravam os programas oficiais, reforçando-se a dimensão profissional dos de todos os cursos que “(...) terão uma feição, tanto quanto possível, essencialmente prática, utilitária e educativa” (art.º 19.º).

Quanto à duração dos cursos, o curso comercial e o curso de modas ministravam-se em três e quatro anos respetivamente, mas é interessante notarmos que o curso de modas tinha a sua duração dependente das “(...) aptidões especiais das respectivas alunas (...) nunca deve ser superior a três anos (...). Em relação ao curso comum de trabalhos manuais e economia doméstica apenas se determinava que eram professados paralelamente com “(...) aqueles graus de ensino e cursos” (art.º 11.º), pelo que entendemos que tinham a mesma duração dos outros cursos.

As disciplinas dos diferentes cursos eram distribuídas da seguinte forma:

Quadro n.º 6: Plano de estudos constante no regulamento de 1911

Cursos	Disciplinas
Comercial	Línguas portuguesa, francesa e inglesa; história geral e geografia física, política e económica; ciências físico-químicas e histórico-naturais; aritmética, noções de álgebra e geometria; contabilidade geral, operações comerciais e breves noções de direito comercial e fiscal; estenografia e dactilografia; desenho.
De preceptoras	Língua e literatura portuguesa; línguas francesa e inglesa; história geral e geografia; aritmética e geometria; ciências físico-químicas e histórico-naturais; noções de pedagogia, pedologia e metodologia; lição de coisas; labores; música, piano e canto; desenho e pintura.
De modas	<p>Línguas portuguesa e francesa; desenho artístico e geométrico; corte e confeção de vestidos ou confeção de chapéus.</p> <p>Educação física: ginástica, jogos, dança e excursões.</p> <p>Educação estética: canto, recitação, desenho, fotografia, modelação, culto das flores, visitas a museus e a outros lugares que pudessem servir de iniciação estética.</p> <p>Educação moral.</p>
Comum a todas as alunas: curso de trabalhos manuais e economia doméstica	<p>Escrituração das receitas e despesas domésticas, orçamento do governo doméstico e escrituração de inventários; noções gerais de merceologia, arte de comprar, dispensas e arrecadações e conservação das respectivas provisões, tecidos e outros artigos; cartonagem, trabalhos de costura e labores, lavagem e engomagem de roupas; culinária e fabrico de pão; jardinagem, horticultura e secagem de frutos, sericicultura, apicultura e avicultura; quaisquer receitas úteis e trabalhos de aplicação à vida doméstica urbana e rural; instituições de previdência, impostos, posturas municipais aplicáveis à higiene pública e visitas a dispensários, maternidades e sanatórios; higiene, hidroterapia, terapêutica e puericultura.</p>
	<p>Noções de confeção de vestidos e de chapéus.</p> <p>Educação física: ginástica, jogos, dança e excursões.</p> <p>Educação estética: canto, recitação, desenho, fotografia, modelação, culto das flores, visitas a museus e a outros lugares que pudessem servir de iniciação estética.</p> <p>Educação moral.</p>

Neste regulamento, realçamos, ainda, que as alunas que obtinham aprovação no

exame do ensino primário complementar eram objeto de deliberação do conselho escolar no sentido de decidirem se deveriam ser entregues às famílias ou se deveriam continuar os estudos no Instituto. A decisão tinha em conta os seguintes critérios: forças, aptidões naturais e estado de saúde; domicílio na cidade ou no campo; profissões dos pais; interesse do futuro das alunas e situação provável em que se poderiam encontrar quando saíssem do Instituto; exigências especiais da escola e ao interesse da generalidade das alunas. Os pais eram ouvidos na escolha dos cursos, mas apenas no caso em que pagavam uma parte da mensalidade. As alunas que terminassem os estudos da 2.^a secção voltavam a ser objeto de deliberação do conselho escolar para ser determinado o seu futuro: ou eram entregues às famílias, ou o Conselho Tutelar e Pedagógico do Exército de Terra e Mar lhes arranjava um emprego ou continuariam os estudos fora do Instituto.

O decreto n.º 1:868, de 4 de setembro de 1915, resume no seu preâmbulo o objetivo da educação feminina que se praticava no Instituto: “(...) para elevar a mulher portuguesa à altura da nobre missão que lhe cumpre perante a Família, a República e a Pátria”, e especifica o tipo de aprendizagens que aí são feitas: “A par da teoria indispensável, as lições práticas do laboratório e cinematográfico, trabalhos manuais e educativos, costura e labores, arte aplicada e decorativa, culinária, puericultura, apicultura, jardinagem e horticultura (...)”. Este mesmo preâmbulo destaca o sucesso das alunas pela sua aprovação nos exames e confirmado pela procura que as alunas registam no mundo do trabalho: “(...) a ponto de importantes casas comerciais terem já requisitado alunas diplomadas para o serviço dos seus escritórios”.

De acordo com este regulamento, a organização dos cursos sofreu algumas alterações, mas manteve-se a distribuição das alunas por duas secções: a 1.^a secção de educação pedagógica e a 2.^a secção de educação especial. Da 1.^a secção fazia parte o ensino primário, elementar ou 1.º grau e o complementar ou 2.º grau. Da 2.^a secção, faziam parte todos os outros cursos: preparatório, de artes e ofícios, de modas, comercial, de preceptoras e o curso de aperfeiçoamento de modas, de comércio e de preceptoras. Mantiveram-se obrigatórios para todas as alunas, professados em paralelo com os outros cursos, os de trabalhos manuais e economia doméstica, de educação física, de música, canto coral e instrumentos e o de educação moral.

Os cursos das duas secções eram equivalentes aos das escolas oficiais, constando, por isso, nos programas do Instituto, pelo menos, as matérias lecionadas nessas escolas.

Reforçou-se novamente o caráter prático de todos os cursos do Instituto: “(...) terão uma feição essencialmente prática, utilitária e educativa, de modo a que às alunas se faça adquirir os conhecimentos gerais e profissionais precisos (...)” (art.º 122.º). Para além disso, explicitou-se detalhadamente a forma como deveria decorrer a prática do curso de preceptoras, o curso de trabalhos manuais e economia doméstica e o curso das artes e ofícios.

As disciplinas dos diferentes cursos eram distribuídas da seguinte forma:

Quadro n.º 7: Plano de estudos constante no regulamento de 1915

Cursos	Disciplinas
Preparatório (duração de 2 anos)	Português; francês; inglês; geografia e história; ciências físicas e naturais; matemática; desenho geométrico, ornato e de sólidos; música; labores.
De modas (duração de 3 anos)	Português; francês; inglês; geografia e história; matemática; desenho aplicado; corte e manufatura de vestidos e chapéus (nos dois primeiros anos, especializando-se no 3.º ano).
De empregadas de escritório (duração de 2 anos)	Português; francês; inglês; comércio e contabilidade; geografia económica; aritmética e geometria; ciências naturais; poligrafia.
De guarda-livros	Português; francês; inglês; comércio e contabilidade; álgebra, trigonometria e geometria; química e matérias-primas; geografia e história geral e comercial em especial de Portugal; física e história natural; economia política; poligrafia.
De preceptoras (duração de 4 anos)	Língua e literatura portuguesa; língua francesa; língua inglesa; história geral e geografia; história da civilização; aritmética, noções de álgebra, geometria e trigonometria; noções de pedagogia, pedologia e metodologia; música; desenho, pintura, fotografia e modelação; labores, pirogravura e outros trabalhos manuais e artísticos.
De aperfeiçoamento	- De preceptoras: prática diária de conversação e redação das línguas francesa e inglesa; estudo da língua alemã; frequência das aulas dos cursos de higiene e educação para professoras; prática nas aulas primárias e na escola infantil; prática do ensino das línguas francesa e inglesa; música, canto, piano ou outro instrumento de corda, desenho, pintura e labores; educação física; música e canto coral; trabalhos manuais e economia doméstica. - De modas: prática de conversação e redação das línguas francesa e inglesa; prática nas oficinas de costura e labores;

	desenho artístico; educação física; música e canto coral; trabalhos manuais e economia doméstica.
Comum a todas as alunas: curso de trabalhos manuais e economia doméstica	Governo de casa, escrituração das receitas e despesas domésticas, orçamento do governo doméstico, inventário, receitas úteis e trabalhos de aplicação à vida doméstica; merceologia, arte de comprar, dispensas e arrecadações e conservação de mantimentos, tecidos e outros artigos; labores, costura, cartonagem, modelação e fotografia; lavar, engomar, passar a ferro e remendar roupa; jardinagem, horticultura, conservação de frutos, sericicultura, apicultura e tratamento de animais domésticos, sua utilização e aproveitamento dos seus produtos; culinária, fabrico de pão e lacticínios; educação cívica; instituições de previdência, impostos, posturas municipais aplicáveis à higiene pública, visitas a dispensários.
	Educação física: ginástica, jogos, danças e passeios. Podiam ser autorizados exercícios de patinagem, bicicleta, remos e natação. Música e canto coral: rudimentos, canto coral e recitação, piano ou outros instrumentos de corda. Os professores deste curso tinham a obrigação de manter um orfeão e uma pequena orquestra.

Quanto ao ensino primário, para além das disciplinas estabelecidas no respetivo regulamento, as alunas também aprendiam as matérias do curso comum de trabalhos manuais e economia doméstica, mas o ensino tinha um carácter essencialmente prático e de aplicação a casos concretos.

O regulamento explicitava a forma de ministrar o ensino, em lições e repetições, em conferências, em trabalhos práticos nos gabinetes, laboratórios, oficinas, campos experimentais e escolas anexas. Todas estas formas de ensino estavam também regulamentadas, pelo que destacamos aqui as excursões ao reconhecermos a mesma forma de ensino que conhecemos na época em que lecionámos no Instituto (até ao seu encerramento): cada excursão deveria ser precedida de uma explicação do professor, depois as alunas que participassem na excursão receberiam um questionário para lhes chamar a atenção para pontos interessantes e para lhes servir de guia para a elaboração de um relatório sobre a excursão. Nessa altura, depois de regressarem e em dia e hora

marcados pelo diretor, uma das alunas eleitas pelas outras faria uma palestra perante todas as alunas e professores. Esta palestra já não era feita no nosso tempo de professora.

Destacamos, ainda, o curso especial para professoras internas com a duração de um ano para “(...) bem desempenhar a sua delicada missão (...)” (art.º 171.º), em que algumas das disciplinas tinham a médica e o Inspetor da Instrução como regentes, que também faziam parte do júri do exame final em conjunto com o diretor. No programa do curso constavam as seguintes matérias: princípios de anatomia e fisiologia humana e, muito especialmente, particularidades de fisiologia da infância e da adolescência feminina; higiene da escola nas suas relações com a higiene dos exercícios corporais; elementos de psicologia e psico-fisiologia nas suas aplicações às questões de educação; resumo histórico do desenvolvimento das ideias pedagógicas e doutrinas modernas relativas à educação. Quer isto dizer que estas professoras, que acompanhavam as alunas dia e noite, tinham uma formação específica para bem desempenharem as suas funções. Não sabemos até quando este curso existiu, mas pensamos que em muito terá contribuído para as referências nos relatórios da Direção ao bom comportamento das alunas.

Quanto à base da educação do Instituto, o artigo 107.º deste regulamento, importa-nos aqui destacar o seguinte:

(...) será o regime moral e por isso o educador será sempre bondoso e correcto no porte, nas palavras e nos gestos; usará da maior firmeza e da mais aprimorada civilidade para com as alunas, sendo-lhe absolutamente defeso o uso de frases vexatórias ou ofensivas da dignidade individual.

Os meios de ação para se atingir a educação moral que se pretende para as alunas são a ação sobre a sensibilidade, a inteligência e a vontade, aos quais correspondem “(...) diversas ordens de exercícios escolares (...)” com o objetivo de “Fazer amar o bem, fazer conhecer o bem fazer crer o bem (...)” (art.º 8.º). Este artigo continua referindo que à educação física e moral devia juntar-se a educação estética.

Dos meios educativos que se deviam empregar neste processo educativo, destaca-se a preocupação para que existisse uma colaboração da família, mas através de reuniões convocadas pelo diretor para que as ações do Instituto não fossem contrariadas, estando previsto que, logo que se criassem as associações de pais ou tutores, estas colaborassem da mesma forma. Destaca-se, ainda, a referência à necessidade do estudo físico-psíquico de cada aluna.

Quanto ao pessoal educador, torna-se obrigatória a sua presença em todas as festas, festas comemorativas de algum facto nacional a que o Instituto devesse associar-se, ou festas de caridade, ou as festas de trabalho em janeiro, ou as festas de beneficência pelo Carnaval, ou a festa das flores em maio. Esta obrigação conduzia a uma maior coesão de toda a comunidade escolar, como se de uma verdadeira família se tratasse, e assim se manteve este espírito até ao encerramento da escola.

O regulamento aprovado em 1 de março de 1921 introduz poucas alterações nos cursos do Instituto, passando a funcionar também o curso primário para a Escola de Correios e Telégrafos e o curso de especialização de música, desenho, pintura e línguas. O curso preparatório para a Escola de Correios e Telégrafos equivalia ao professado na Casa Pia de Lisboa, cujo programa continha pelo menos as mesmas matérias do curso da Casa Pia.

Surgiu um curso designado por curso de educação integral da mulher, que era composto pelas seguintes disciplinas: língua e literatura portuguesa; literaturas modernas; história da civilização e história da arte; noções de psicologia e metodologia; desenho, pintura e outros trabalhos artísticos e música e canto coral. A estas disciplinas acrescentava-se o aperfeiçoamento da cultura geral das alunas através de conferências, preleções, excursões e visitas a museus, escolas “(...) devendo também merecer especial cuidado a prática na creche, nas aulas primárias e na conversação das línguas francesa e inglesa” (art.º 140.º).

Ao curso comum de economia doméstica e trabalhos manuais, acrescentaram-se as seguintes disciplinas: vestuário (confeccionar e coser roupa branca e de cor); deveres e direitos dos criados; higiene, enfermagem e puericultura; e direito usual e educação cívica.

A educação física aparece neste regulamento como “ de capital importância. Ela constitui a base fundamental da sua educação geral, por contribuir notavelmente para o desenvolvimento das suas qualidades intelectuais, físicas e morais (...)” (art.º 142.º).

Para todas as alunas também se acrescentou a obrigatoriedade do ensino de arte de bem dizer.

A seleção e encaminhamento das alunas para os diferentes cursos tinha por base dois critérios: o desempenho escolar e a idade. Concluía-se que as alunas que não fossem aprovadas em dois anos seguidos do curso primário superior não tinham aptidão para

estudos literários ou científicos devendo, por essa razão, aprender uma arte ou ofício. O mesmo destino se aplicava às alunas que concluíam o curso geral primário e não pudessem concluir qualquer um dos outros cursos, dentro da idade limite de estada no Instituto.

Neste regulamento não se alteraram nem as bases de educação, nem os meios educativos empregados, mantendo-se a importância do exemplo do educador que as alunas copiavam e que substituíam no Instituto as suas famílias, tendo as professoras, especialmente as internas, a missão de formar o caráter das alunas.

Realçamos, contudo, as orientações para as lições de civismo que ajudaria a formar o caráter das alunas para as tornar aptas a educar os seus filhos. Nestas lições incluía-se o culto da bandeira e hino nacional, a comemoração de datas históricas nacionais e dos homens notáveis de Portugal, visitas a monumentos e a paisagens nacionais e visitas a edifícios em que funcionassem corpos administrativos e outras organizações sociais (art.º 129.º). Neste seguimento, enquadravam-se as orientações para as sessões educativas aos domingos que constariam de canto coral e números de música com o hino nacional, entre outras atividades.

O regulamento de 25 de setembro de 1930 manteve o regime de ensino de “(...) feição essencialmente educativa, utilitária e prática (...)”, sempre com o objetivo de dar às alunas uma instrução geral, técnica e profissional preparando-as para a “(...) elevada missão social da mulher” (art.º 8.º). Assim, no Instituto eram ministrados os seguintes cursos: primário elementar, preparatório, do magistério primário, de preceptoras, de auxiliares de química, complementar de comércio e oficinais. Para todos os cursos era obrigatória a educação física, o canto coral e o ensino de economia doméstica e governo da casa.

O curso de preceptoras, que tinha sido criado em substituição do curso de magistério primário, foi aqui retomado, sendo disponibilizado, facultativamente e cumulativamente, às alunas do curso do magistério primário que frequentassem o curso de línguas (francês e inglês), podendo obter no final dois diplomas, um do curso do magistério primário e outro do curso de preceptoras.

Realçamos neste regulamento o artigo 11.º, que reforçava ainda mais a dimensão profissional desta escola ao determinar que o conselho escolar do Instituto organizasse uma relação de ramos profissionais, para além dos referidos neste regulamento, com a

designação do material para instalação, orçamento e processo de admissão do respetivo pessoal docente, de forma a assegurar “(...) às alunas um destino de prática vantagem”.

Destas orientações para o ensino, o artigo 13.º determinava as atividades destinadas aos últimos dias do ano letivo: Exposição de trabalhos escritos, manuais e de desenho executados pelas alunas durante o ano letivo; provas de cultura intelectual prestadas em classe e provas de cultura física. Estas provas tinham como objetivo validar os resultados obtidos e “(...) facultarem aos professores meios mais seguros de, com mais justeza, poderem classificar as alunas”.

Destas atividades perduraram no tempo, até ao encerramento do Instituto, a exposição de trabalhos e talvez possamos indicar também o sarau gímnico, apresentado no final do ano com a participação de todas as alunas, como substituto das provas de cultura física, na medida em que toda a comunidade podia presenciar e julgar o trabalho feito ao longo do ano. A título de exemplo, apresentamos aqui um excerto da descrição da festa de final de ano, relativa ao ano letivo de 2013/2014, que constava do arquivo do Gabinete de Comunicação e Imagem do Instituto, e que nos dá conta das atividades desenvolvidas, disciplinas envolvidas, local onde decorreu a festa e o público que a ela assistiu:

No passado dia 5 de junho de 2014 decorreu a abertura da **Exposição Final de Trabalhos**, realizados pelas alunas do Instituto de Odivelas (IO), do 6.º ao 12.º ano de escolaridade, ao longo do ano letivo nas disciplinas de **Educação Visual**, de **Educação Tecnológica** e de **Desenho A do Curso de Artes Visuais**. Também as disciplinas de **Geografia** e de **Educação Moral e Religiosa Católica** apresentaram algumas atividades realizadas em 2013/2014.

No Ginásio do IO, e na presença de representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação das Alunas do Instituto de Odivelas, pais, encarregados de educação, familiares e amigos das alunas, professores, militares e funcionários civis do IO atuaram, primeiramente, as alunas da **Orquestra** com os temas: *Hunter's Chorus*, *Mythos* e *Aleleuia*.

De seguida, foram nomeadas as alunas que participaram durante o ano letivo nas seguintes atividades desportivas: **Classe Formativa de**

Ginástica, Classe Especial de Ginástica, Esgrima, Equitação, Voleibol, Basquetebol, Mega Sprint, Corta-Mato e Desporto Escolar.

Como é tradição, e no âmbito da disciplina de **Educação Física**, decorreu o **Sarau Gímnico** em que todas as turmas apresentaram esquemas gímnicos muito criativos e variados na coreografia, no acompanhamento musical e na indumentária.

Figura n.º 24: Foto do desenho⁵³ elaborado por uma aluna, exposto na Exposição de Final de Ano do Instituto, última festa, junho de 2015



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal

⁵³ Este desenho retrata o momento do almoço no espaço do refeitório. Nele podemos observar a visão da aluna sobre o momento difícil que o Instituto atravessava (último ano de funcionamento e, por isso, com poucas alunas e lugares vazios nas mesas) e a sua perceção das relações de poder entre vários membros da comunidade escolar. Ao fundo da sala e, em lugar de destaque, encontra-se a mesa em que os elementos da Direção almoçavam, com os respetivos lugares determinados pela sua posição hierárquica. As funcionárias ocupam um lugar ao lado da mesa, disponíveis para auxiliar no que fosse necessário. As alunas nas suas mesas, vigiadas por militares, que estão representados com a boca aberta para demonstrar que estão a gritar.

No período do Estado Novo surgem grandes alterações à forma de funcionamento do Instituto, tornando-se a educação das alunas muito mais conservadora e marcada pelo catolicismo.

A grande alteração na organização do Instituto surgiu com o decreto n.º 32:615, de 31 de dezembro de 1942, que se manteve em vigor até ao seu encerramento. Este decreto, para além de alterar o nome da escola para Instituto de Odivelas, equiparou-o a liceu nacional e a escola industrial e comercial (art.º 5.º), continuando o Instituto subordinado a dois Ministérios, o Ministério da Guerra, para questões administrativas e disciplinares, e o Ministério da Educação Nacional, através das Direções Gerais do Ensino Liceal e do Ensino Técnico Elementar e Médio, para orientação pedagógica. O artigo 3.º determinou, ainda, que as alunas fizessem parte da Organização Nacional Mocidade Portuguesa Feminina. Com esta reorganização foi determinada a vivência de todas as alunas em internato.

Nesta sequência de alterações, os cursos professados no Instituto passaram a ser os seguintes: curso liceal (1.º, 2.º e 3.º ciclos); curso complementar do comércio e habilitação complementar para a matrícula nos institutos comerciais; e o curso de formação doméstica, com a ressalva de que qualquer um deles poderia deixar de funcionar se o número de alunas inscritas não justificasse o seu funcionamento.

O curso de formação doméstica, com a duração de 4 anos, veio substituir o curso comum de economia doméstica e trabalhos manuais que as alunas tinham anteriormente de frequentar enquanto estivessem no Instituto. Contudo, continuavam a ser obrigatórias para todas as alunas algumas das matérias dos três primeiros anos do curso: costura; corte; bordados; tapetes; prática de serviços domésticos. Este curso habilitava as alunas para lugares de preceptoras e instrutoras de economia doméstica e culinária da Mocidade Portuguesa Feminina e também constituía uma vantagem para as alunas que tivessem o 2.º ciclo do curso liceal, em equivalência com o curso de educação familiar, na medida em que lhes dava preferência na admissão nas escolas do magistério primário. Todas as alunas deste curso tinham de fazer um exame final constituído por provas escritas, orais e práticas consoante as disciplinas. Neste curso só as disciplinas de ginástica e de música e canto não eram eliminatórias.

A prática de línguas estrangeiras tornou-se obrigatória para todas as alunas, o que se manteve até ao fim do funcionamento do Instituto. Para as alunas do 3.º ciclo liceal e

do 5.º ano de comércio era obrigatória a prática de enfermagem. Esta disciplina deixou de constar individualmente nos planos de estudo a partir do ano letivo 1948/1949.

O decreto-lei n.º 34:047, de 20 de outubro de 1944, mandou aplicar ao Instituto de Odivelas o regime estatuído para o Colégio Militar, a título de experiência, a partir do ano letivo 1944/1945. No decreto-lei n.º 36:613, de 24 de novembro de 1947, podemos observar a adaptação da reforma do ensino liceal ao regime de estudos de ambos os colégios.

O 1.º ciclo era composto por 3 anos, em que as alunas aprendiam português, latim, francês, geografia, ciências naturais, matemática, desenho, trabalhos manuais, labores, moral, ginástica e jogos e canto coral.

O 2.º ciclo era constituído por 2 anos, em que aprendiam praticamente as mesmas matérias, tendo as ciências naturais sido substituídas pelas ciências físico-químicas e a geografia pela história, os labores transformaram-se em labores femininos, acrescentou-se a aprendizagem do inglês e os trabalhos manuais desapareceram dos planos de estudo deste ciclo.

O 3.º ciclo era constituído pela classe de letras e pela classe de ciências, cada uma com duas secções com a duração de 2 anos. Da classe de letras faziam parte as seguintes disciplinas: português, latim, grego, francês, inglês, alemão, história e organização política e administrativa da nação, filosofia e geografia. A classe de ciências aprendia português, inglês, história e organização política e administrativa da nação, filosofia, geografia, ciências naturais, ciências físico-químicas, matemática e desenho. Todas as alunas neste ciclo tinham uma sessão semanal de canto coral e durante todo o curso liceal todas as alunas tinham prática de labores femininos.

Segundo o decreto-lei n.º 37:138, de 5 de novembro de 1948, a partir do ano letivo de 1948/1949, passaram a vigorar no Instituto, além do curso liceal, os seguintes cursos do ensino profissional e industrial:

Quadro n.º 8: Plano de estudos constante no regulamento de 1948

Cursos	Disciplinas
Ciclo preparatório (duração de 2 anos)	Língua portuguesa; história pátria; ciências geográfico-naturais; matemática; desenho; trabalhos manuais; religião e moral; educação física; música e canto coral; economia doméstica; caligrafia; francês prático.
Geral de comércio, esteno-dactilografia e pronto socorro (duração de 4 anos)	Português; francês; inglês; geografia; história geral e pátria; cálculo comercial; ciências físico-naturais; ciências físico-químicas; matemática; mercadorias; comércio, direito e economia política; contabilidade; técnica de vendas; religião e moral; formação corporativa; higiene; educação física; caligrafia; dactilografia; estenografia; anatomia e fisiologia; técnica de enfermagem médica e cirúrgica; pronto socorro; psicologia e moral profissional.
De formação doméstica, pronto socorro e habilitação às Escolas do Magistério Primário (duração de 4 anos)	Português; francês; geografia; história; elementos de física e química; ciências naturais; matemática; economia doméstica; desenho; dactilografia; religião e moral; higiene, puericultura e enfermagem; educação física; oficinas; música e piano; anatomia e fisiologia; pronto socorro; psicologia e moral profissional. Para as alunas já habilitadas com o curso geral dos liceus ou com o curso de comércio, funcionaria no mesmo ano letivo apenas o 4.º ano com as seguintes disciplinas: português; francês; história; economia; desenho; dactilografia; higiene, puericultura e enfermagem; música; oficinas; educação física; culinária. O curso englobaria práticas de culinária em “número suficiente”.
De auxiliar de laboratório químico e de auxiliar de enfermagem (para habilitadas com o 5.º ano dos liceus)	Química geral; química tecnológica; análise química; formação corporativa; higiene; educação física; laboratório; anatomia, fisiologia e histologia; patologia; puericultura; técnica profissional de enfermagem; deontologia de enfermagem.

Este decreto de 1948 foi revogado pelo decreto-lei n.º 41:305, de 2 de outubro de 1957, que determinou os cursos a serem ministrados no Instituto a partir do ano letivo de 1957/1958. Além do ciclo preparatório, com a duração de dois anos, o ensino profissional não sofreu alteração na duração dos cursos, mantendo os quatro anos, mas alterou as suas designações: geral do comércio e primeiros socorros; de estenodactilografia e primeiros socorros e o curso de formação doméstica e primeiros socorros. Os programas deste último, assim como as disciplinas de higiene, enfermagem e primeiros socorros e de

psicologia e moral profissional, constariam de portaria do Ministro da defesa Nacional e do Ministro da Educação Nacional. Os programas dos restantes cursos seriam os vigentes nas escolas correspondentes do ensino técnico profissional. O curso de formação doméstica e primeiros socorros abrangia, para todos os efeitos legais, o curso de formação feminina do ensino técnico profissional e era equiparado ao 2.º ciclo quando em provimento de lugares públicos e de admissão à matrícula nos cursos de enfermagem, designadamente da escola de Enfermeiras da Cruz Vermelha Portuguesa.

Estava, ainda, prevista a possibilidade de organizar secções preparatórias para os institutos comerciais e para as escolas do magistério primário, com a duração de um ano, quando as circunstâncias o aconselhassem.

Em 1969, através da aprovação do decreto-lei n.º 48:973, de 18 de abril, o Instituto adotou o ciclo preparatório de ensino secundário, em substituição do 1.º ciclo do ensino liceal assim como do ciclo preparatório do ensino técnico profissional, passando a reger-se pelas disposições legais aplicáveis ao ciclo preparatório do ensino secundário, tendo sido equiparado aos que eram ministrados nos estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação Nacional.

Em 1975 foi feita uma nova harmonização do plano de estudos do ensino técnico profissional do Instituto com a lei em vigor para os estabelecimentos congêneres do Ministério da Educação e Cultura. Assim, o decreto n.º 255-A/75, de 24 de maio, determinou que a partir do ano letivo de 1974/1975, além dos cursos do ensino preparatório e liceal, passariam a funcionar no Instituto os seguintes cursos do ensino técnico profissional, com a duração de três anos: curso geral de administração e comércio e o curso geral de formação feminina. Além disso, quando o número de alunas o justificasse, poderiam ser organizados os seguintes cursos complementares, com a duração de dois anos: curso de contabilidade e administração, curso de informática, curso de distribuição e mercados, curso de secretariado e relações públicas e o curso de arte dos tecidos. Os planos destes cursos no Instituto resultaram da integração das disciplinas específicas do Instituto com as do Ministério da Educação e Cultura “(...) para compensar os ensinamentos que as alunas não podem receber no seio da família devido ao regime de internato em que vivem” (art.º 1.º), desempenhando o Instituto, deste modo, a função da família.

Para além das disciplinas de culinária e puericultura, obrigatórias para todas as alunas, estas podiam escolher mais duas a frequentar em regime de voluntariado. Este leque de opções era constituído por 13 disciplinas além da culinária e da puericultura: costura, bordados, arte de dizer, inglês prático, francês prático, alemão, música, primeiros socorros, decoração, história e arte, caligrafia, estenografia e dactilografia.

Realçamos que, pela primeira vez, surge a referência a “Inglês Prático” como uma disciplina, o que para o “Francês Prático” já tinha acontecido nos planos de estudo em vigor para o ano letivo de 1948/1949. Anteriormente apenas se tinha referido que deveria existir prática das línguas estrangeiras.

A partir desta altura, o Instituto acompanhou sempre os cursos das escolas oficiais, mas mantendo o funcionamento de disciplinas específicas, umas de frequência obrigatória, outras de frequência voluntária, ajustando e atualizando os regimes de permanência e de eliminação das suas alunas. Por exemplo, o decreto-lei n.º 344/85, de 23 de agosto, revogou o artigo 32.º do decreto-lei n.º 32:615, de 31 de dezembro de 1942, que excluía da permanência no Instituto as alunas que não obtivessem aproveitamento em dois anos sucessivos ou interpolados ou que atingissem os 20 anos de idade.

II.8.2. As disciplinas específicas

As disciplinas específicas dos planos de estudos do Instituto abrangiam diversas áreas de conhecimento, tendo tornado a educação das alunas muito completa. Para exemplificar, apresentamos aqui uma listagem dessas disciplinas, de frequência obrigatória ou voluntária, consoante o nível de escolaridade, chamando a atenção para o facto de nem todas terem coexistido.

Quadro n.º 9: Disciplinas específicas da oferta do Instituto a partir do ano letivo de 2004/2005

Frequência obrigatória	Frequência voluntária
Drama Educativo	Equitação
Inglês Prático	Esgrima
Francês Prático	Instrução Militar
Higiene	Ginástica Rítmica
Puericultura	Instrumentos musicais: piano, viola, cavaquinho, orquestra, etc.
Culinária	Catequese
Ordem Unida (obrigatória para todas as alunas desde o início do ano letivo até ao “14 de Janeiro”)	Costura
Educação para a Saúde	Fotografia
	Cerâmica
	Oficina de Teatro

Tendo a identidade do Instituto sido muito marcada pelo facto de ser um estabelecimento de educação feminina, decidimos dar relevo a disciplinas específicas que maior longevidade tiveram, nomeadamente as disciplinas de puericultura e culinária.

Estas disciplinas estavam associadas à formação da mulher numa sociedade que considerava que o seu papel fundamental era ser mãe e esposa. Contudo, o Instituto não abdicou de educar as suas alunas em áreas de conhecimento do domínio doméstico numa época em que a mulher desempenha uma variedade de papéis, inclusivamente papéis que eram exclusivos do homem e manteve a funcionar a puericultura e a culinária até 2015, coexistindo a sua frequência com disciplinas como a instrução militar.

II.8.2.1. A puericultura

Segundo Pierre e Robert (1981), o termo puericultura aparece pela primeira vez em 1865 numa obra⁵⁴ do professor universitário Alfred Carion, que explica as razões pelas quais adota este termo e introdu-lo da seguinte forma: “(...) ce qui nous a conduit à donner à ces études spéciales la qualification de ***Puériculture***.” (p. 4) Carion afirma que com o nascimento de uma criança surgem obrigações novas e mais sérias “(...) que leur

⁵⁴ *Introduction à la puériculture et l'hygiène de la première enfance*

commandent les devoirs de la maternité.” (p. 5) e que o conjunto de todas estas novas obrigações constituem uma ciência especial cujos conhecimentos específicos, designados como higiene dos recém-nascidos ou da primeira infância, deveriam fazer parte da educação física e filosófica da mulher. Este reconhecimento de que as crianças precisam de cuidados específicos para se tornarem adultos saudáveis remonta a uma época ainda muito próxima e tem vindo a ganhar cada vez mais importância. Atualmente o termo puericultura⁵⁵ é definido como uma especialidade médica que trata do cuidado das crianças durante os primeiros anos da sua vida.

Esta preocupação com o cuidado das crianças, aliada à vertente da educação da mulher, para poder desempenhar o seu papel de mãe, esteve presente na educação das alunas do Instituto de Odiveelas, através dos seus regulamentos, não imediatamente na sua fundação, mas logo nos seus primeiros anos da sua existência aquando da reorganização do Instituto Torre e Espada, com a denominação de Instituto Feminino de Educação e Trabalho em agosto de 1911⁵⁶, até ao momento da sua extinção em 2015.

Esta reorganização foi influenciada necessariamente pela implantação da República em 1910, justificando o preâmbulo do regulamento de 1911 a reorganização da seguinte forma:

Há muito que entre nós se fazia sentir a necessidade de um estabelecimento de educação feminina, que correspondesse, ampla e salutarmente, ás exigências do ensino no seu actual significado. A cada passo se notava a falta de um estabelecimento que não fosse apenas a escola destinada a preparar para exame, a proporcionar ás alumnas, com elementos theoreticos de disciplinas diversas, o clássico e estéril património de prendas manuaes (...) Mas a sua organização interna, a sua engrenagem pedagógica, os seus resultados práticos estavam longe de se aproximar do que hoje se entende por casa de educação.”⁵⁷

Mais adiante se explicita a missão social da mulher e a necessidade de “(...) lhe fazer compreender a beleza, o alcance, a grandeza da sua alma de amanhã, solidária e pratica recebida nos institutos em que se procede á sua preparação.” No parágrafo

⁵⁵In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa online 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/puericultura> [consultado em 11-07-2018].

⁵⁶ Ordem do Exército n.º19, 1.ª Série de 28 de agosto de 1911, p. 1875-1888 (documento de 19 de agosto de 1911)

⁵⁷ *Ibidem*, p. 1875

seguinte valoriza-se o papel da mulher como “(...) a rapariga de hoje de modo a torná-la mãe consciente de amanhã, pondo-a a par das necessidades de uma vida nacional superior, dando-lhe a clara noção dos seus deveres (...) como boas donas de casa, mães dedicadas, e inteligentes educadoras das creanças.”⁵⁸

É neste contexto de valorização da mulher como mãe dedicada, “(...) destinada a moldar á sua imagem e semelhança os seres nascidos do seu sangue (...)”⁵⁹, que o termo puericultura surge pela primeira vez neste regulamento de 1911 do Instituto, mais especificamente no artigo 16.º, no número 8.º, como conteúdo dos cursos de trabalhos manuais e de economia doméstica: “Hygiene, hydrotherapia, therapeutica e puericultura.” Ainda no ponto 7.º deste artigo, podemos constatar que as alunas também deveriam visitar diferentes instituições, entre as quais “(...) visitas a dispensários, maternidades e sanatórios (...)”. Salientamos aqui que estes cursos de trabalhos manuais e de economia doméstica eram obrigatórios para todas as alunas, pelo que o ensino da puericultura abrangia todas as alunas, ainda que o regulamento não defina o seu modo de funcionamento. Apenas se especifica no art.º 23.º a quem cabia a função da puericultura: “§ 3.º Á medica ou medico pertence, alem do serviço clínico, a direcção do laboratório de anthropometria e o ensino theorico e pratico da hygiene, therapeutica e puericultura.”

Realçamos aqui a existência de uma preocupação na época com o ensino, quer teórico, quer prático, da higiene aliado ao ensino da puericultura, fazendo também parte das funções da médica ou do médico ao serviço do Instituto, pois na época as taxas de mortalidade quer infantil, quer de adultos eram elevadas e algumas das razões apontadas eram a falta de higiene e uma alimentação inadequada. No Instituto cabia, assim, aos médicos o controlo do desenvolvimento das alunas, procedendo-se a várias medições e respetivos registos (anexo 10).

Um pouco mais tarde, no regulamento de 12 de junho de 1915, define-se mais detalhadamente a organização do Instituto e conseqüentemente é referida a frequência da creche como complemento das lições de puericultura, sendo obrigatória para “(...) as alunas de mais de quinze anos, segundo a escala e programa do trabalho organizado pela médica do estabelecimento e submetido à aprovação do inspector de instrução. As alunas

⁵⁸ *Ibidem*, p. 1875-1876

⁵⁹ *Ibidem*, p. 1875

preencherão um mapa.” (art.º 155.º). Esta forma de organização manteve-se ao longo da existência da instituição com pequenas alterações.

Neste regulamento existe, ainda, um capítulo dedicado à creche, que explicita para que serve a creche, como deve funcionar e os responsáveis pelo seu funcionamento. No primeiro artigo deste capítulo, artigo 166.º, salienta-se que a creche é destinada ao ensino prático da puericultura e indicam-se os seus responsáveis com diferentes níveis de hierarquia: a médica que dirige, as alunas e “as serviçais” que auxiliam. A médica, como diretora, tem ainda como função assegurar o bom funcionamento da creche “(...) elaborando instruções e vigiando cuidadosamente pela saúde das crianças e por que se respeitem todos os preceitos higiénicos e profiláticos.” (art.º 169.º). Podemos referir que existe aqui uma hierarquia bem definida, a médica que dirige e vigia, e as alunas, nomeadas diariamente, “(...) executarão todos os serviços (...)” (art.º 170.º), podendo ser “(...) auxiliadas pelas serviçais apenas no que não fôr compatível com as suas forças ou desenvolvimento físico.” (art.º 170.º).

Ainda neste capítulo do regulamento, com a pormenorização do funcionamento da creche, ficamos a saber que funciona durante o dia e durante a noite com crianças, cujas idades podem variar entre os primeiros dias e os dois anos, “(...) estudando-se as diferentes formas de alimentação e outros cuidados que as crianças demandam nas primeiras idades.” (art.º 167º). Há ainda uma referência às mães das crianças que “(...) permanecerão na creche quando a médica o determinar.” (art.º 168.º), mas não há qualquer indicação sobre quem são as crianças que a frequentam.

Contudo, tivemos conhecimento da origem da primeira criança da creche através de uma carta do então diretor do Instituto, o Coronel de Artilharia, Francisco Júlio Henriques Cortêz, datada de outubro de 1912, ao diretor da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa a solicitar que, para dar cumprimento aos objetivos do novo regulamento do Instituto, lhe seja confiada: “Uma creança de sexo feminino de, quando muito dois mezes, com a respectiva ama, ou sem ela se fosse destinada a alimentação artificial, seria entregue ao Instituto que se obrigaria a vesti-la, alimenta-la e trata-la com o maior zelo e ainda a alimentar e alojar a ama. Se a lei se não opuzer e a V. Exa. merecerem confiança a direção do Instituto e a medica D. Adelaide Cabette (...)”. Curiosamente, o diretor solicita apenas uma criança do sexo feminino e não uma de cada sexo, como seria de esperar, na medida em que existem algumas diferenças nos cuidados a prestar. Nesta carta enviada ao diretor da Santa Casa da Misericórdia destacamos a afirmação do diretor do

Instituto que refere a reorganização da escola de acordo com os ideais da República sublinhando o seguinte: “(...) perfeitamente novas e consentâneas com as novas instituições, orientando a educação das alunas num sentido francamente liberal, pratico e social.” Indo ao encontro dos objetivos do novo regulamento, o diretor refere a “(...) preparação das suas educandas para a vida de família e para a vida social (...) missão que na sociedade lhes incumbe como boas donas de casa, mães dedicadas, e inteligentes educadoras das creanças.”

Não podemos deixar de notar nesta carta o nome da médica, Adelaide Cabete, ao serviço do Instituto, e que aí se manteve até 1929, como professora de higiene e de puericultura. Esta médica desempenhou um papel importante na sociedade da época defendendo os valores republicanos e os direitos da criança. Participou em congressos nacionais e internacionais promovendo o combate à ignorância das mulheres e defendendo o cuidado das crianças. Acreditava que a mortalidade infantil diminuía com o estudo da puericultura e apresentou esta ideia como conclusão num dos artigos que redigiu e que se intitulava “O ensino da puericultura na escola infantil”, publicado em 1928, na revista *Alma Feminina*. É, ainda, através deste artigo que podemos constatar que o ensino da puericultura na altura foi uma inovação no Instituto de Odivelas, e até em Portugal, e podemos também perceber o interesse que despertou nas suas alunas:

O ensino da puericultura há 15 anos que foi introduzido no Instituto Feminino de Educação e Trabalho (Odivelas) mesmo ainda muito antes dêle estar indicado nos programas oficiais. E’ notável vêr o interesse com que as minhas alunas me contam na aula tudo que encontram no bebé que elas, no proprio Instituto, tratam e assistem. Já em 1913, num modesto trabalho que enviei ao Congresso Internacional de Ocupações Domésticas que se efectou em Gand (Belgica) focava que estas alunas eram de solitudine tal que excediam a de muitas mães (...). (p. 10-13)

Loureiro (1999) confirma na sua dissertação de mestrado que este interesse pela aula de puericultura se manteve ao longo dos tempos: “Esta disciplina parece ser uma das preferidas pelas alunas. Todas, desde as mais pequenas (nove/dez anos) até às mais crescidas (dezasseis/dezassete anos) adoram os bebés e poder alimentá-los, vesti-los, pesá-los (...)” (p. 74).

Esta inovação, que foi do agrado das alunas desde o seu aparecimento até aos tempos modernos, não foi logo bem aceite por todos, originando algumas dores de cabeça ao director, tal como relata Adelaide Cabete no artigo acima identificado.

Contudo, com o tempo, a inovação deixou de ser censurada e passou mesmo a ser do agrado dos pais das alunas que visitavam a escola:

Recorda-me bem ainda, que não foi livre de atritos esta enovação naquele estabelecimento de ensino. O director de então chegou a receber uma carta onde o censuravam de, por esta medida, ir despertar nas alunas o desejo de serem mães!!! Como estes tempos mudaram felizmente. Hoje são os próprios pais ao visitarem aquele colégio quando ali vão internar as suas filhas que ficam radiantes ao verem o bebé que elas ali vestem e tratam. (Cabete, A., Alma Feminina, 1928, p. 10-13)

O ensino prático da puericultura no Instituto tornou-se possível quando a primeira criança foi entregue aos seus cuidados para frequentar a creche no dia 14 de novembro de 1912, na sequência da carta enviada pelo Coronel Fernando Cortez, director do Instituto, ao director da Santa Casa da Misericórdia. Era uma bebé de três meses, filha de pais incógnitos que aí se manteve durante 7 anos, mas cujo regresso à Santa Casa foi solicitado através de carta datada de 14 de março de 1920, pelo director do Hospital dos Expostos e Recolhimento das Órfãs, que fazia parte da Santa Casa da Misericórdia, em virtude de a criança ter sido reclamada pelo pai (anexo 11).

O Instituto não devolveu de imediato a criança à Santa Casa da Misericórdia e colocou o assunto superiormente, através de correspondência para a 4.^a repartição da 2.^a Direção Geral do Ministério da Guerra, datada de 14 de abril de 1920, justificando-se o facto da criança ainda se encontrar no Instituto passados 7 anos: “Terminado o seu estagio na creche continuou no estabelecimento por uma tolerância baseada no facto de ser ela a primeira assistida na creche pelas alunas do Instituto.”

A correspondência foi enviada propondo que a criança continuasse no Instituto. A proposta foi sugerida pela regente da 1.^a secção, dispondo-se ela própria a suportar as despesas de vestuário e calçado da criança, uma vez que o pai era pobre. Apesar do pai já ter sido contactado e ter aceite a proposta, tal como a correspondência refere, o director precisava de autorização superior pelo facto de a criança não se enquadrar nas categorias previstas no regulamento para admissão no Instituto. Verificámos que a autorização

superior foi concedida, pois consta no seu processo que deu entrada como aluna no dia 23 de abril de 1920 e saída no dia 16 de julho de 1932, tendo residido no Instituto durante 20 anos. Esta ação de beneficência vem ao encontro de um dos objetivos do Instituto, constante no regulamento de 1904 no artigo 1.º “O instituto Infante D. Affonso é um estabelecimento de instrução e beneficiencia (...)”. O facto de a criança não se enquadrar no tipo de alunas que o Instituto admitia não constituiu um entrave à sua ação de beneficência, pelo que foi necessário obter autorização superior. Esta característica de beneficência do próprio Instituto, e das pessoas ao seu serviço, repete-se de diferentes formas ao longo da existência da instituição, podendo eu própria testemunhar alguns casos que aconteceram na época em que aí fui professora.

Voltando à análise dos regulamentos do Instituto, podemos concluir que o ensino da puericultura se manteve a funcionar nos mesmos moldes durante quase toda a existência da instituição, existindo apenas pequenas alterações. Por exemplo, o regulamento de 1911 contempla um médico ou uma médica ao serviço do Instituto, e que teria o ensino da puericultura a seu cargo como uma das funções, enquanto no regulamento de 1915 só está previsto uma médica no pessoal, ainda que com as mesmas funções. No regulamento de março de 1921, no art.º 9.º que trata do pessoal do Instituto, estão contemplados “Uma médica, professora de higiene e um médico militar;” embora o art.º 59.º não limite o ensino da puericultura a uma médica, uma vez que refere o seguinte: “Aos médicos, além dos seus deveres de professores de higiene, hidroterapia, puericultura (...)” No regulamento de setembro de 1930, verificamos que a puericultura faz parte das matérias do curso de economia doméstica e governo da casa, curso “(...) obrigatório para todas as alunas internas e externas (...)” (art.º 2.º), mas o ensino da puericultura “(...) é ministrado em lições teóricas às alunas do último ano dos diversos cursos da 2.ª secção, numa classe de uma hora semanal.” (art.º 2.º, § 2.º), sendo esta a primeira vez que a referência às aulas teóricas e à sua duração aparece nos regulamentos do Instituto. Ainda damos conta de uma alteração nas regras de frequência da creche, como complemento das aulas de puericultura e que consiste na organização do programa de trabalho “(...) pelos médicos do estabelecimento, submetido à aprovação do conselho escolar.”

O relatório da Direção do ano letivo 1961/1962 dá-nos conta do número de crianças admitidas na aula de puericultura, a sua forma de funcionamento e a alimentação dessas crianças. Realçamos as idades das crianças: “No dia de abertura entraram 3

crianças com as idades, respectivamente de 2, 4 e 5 meses. A quarta com a idade de 1 mês entrou no dia 9 de Janeiro do corrente ano” (p. 36). Salientamos, também, o horário de funcionamento desta aula, as competências das alunas na aula e, especialmente, o caráter de beneficência do Instituto, através do apoio à comunidade local, nomeadamente às mães dos bebês, mesmo quando a aula não estava a funcionar:

Todos os dias, com exceção de domingos e feriados, as crianças permaneceram na aula de puericultura, desde as 9 horas e 30 minutos até às 17 horas (...)

Aos sábados a aula apenas funciona das 9h. e 30m. até às 12h. e 30 minutos (...)

Ao turno da manhã (...) competia-lhe:

- a) dar banho;
- b) Vestir as crianças com roupa adequada e pertencente à aula;
- c) Preparar as refeições;
- d) Deitar os bebês;
- e) Arrumar a aula.

Ao turno da tarde (...) competia-lhe:

- a) Preparar as refeições da tarde;
- b) Entreter e passear as crianças;
- c) **Preparar os alimentos que devem levar para casa, para o resto do dia⁶⁰;**
- d) Arranjar os bebês para irem para suas casas;
- e) Arrumar a aula (...)

Ao sábado, na aula era feita a distribuição de alimentos para o resto do dia. No domingo pela manhã as mães iam ao Colégio buscar aos alimentos para darem a seus filhos durante o dia (p. 36-37).

⁶⁰ Negrito nosso

O funcionamento da creche esteve suspenso durante algum tempo, tal como podemos observar num dos relatórios⁶¹ do então inspetor da instrução do Instituto, o Tenente-Coronel Alberto David Branquinho. Contudo, nesse relatório não há referência nem à data do início dessa suspensão, nem à razão que a originou, o inspetor apenas menciona que a creche “(...) voltou a organizar-se em abril [1922] (...) permitindo assim, sob a direção da médica do estabelecimento, o ensino da puericultura às alunas mais velhas.”

Muito mais tarde, em 2012, testemunhámos nova suspensão do funcionamento da creche por falta de condições do edifício. No entanto, o Instituto tentou solucionar o problema e arranjou uma alternativa para o ensino prático da puericultura, continuando a proporcionar às alunas o contacto com bebés. Estabeleceu um acordo com instituições locais, o berçário/creche “O Mundo da Alegria” e a “Creche de Santa Teresinha” do Centro Comunitário Paroquial da Ramada, para que as alunas aí fizessem visitas de estudo regulares. As aulas teóricas tinham lugar no Instituto, as práticas nessas creches, em sistema de escala, como era habitual, para alunas desde o 8.º ao 11.º ano de escolaridade.

Se a creche começou por funcionar com uma bebé de pais incógnitos vinda da Santa Casa da Misericórdia, mais tarde a sua frequência alargou-se e a creche passou a integrar “(...) os filhos dos funcionários e professoras, quer para pessoas com dificuldades económicas e que vivem na área” (Loureiro, 1999, p. 79). A frequência da puericultura como disciplina obrigatória para todas as alunas também se manteve até ao fim do funcionamento da instituição, ainda que nos regulamentos se indique os 15 anos como idade para a frequência da disciplina e constatemos que a obrigatoriedade tenha passado a ser indicada em termos de ano de escolaridade, 8.º ano, e não de idade. No ensino secundário, nos 10.º e 11.º anos, também existia a disciplina de puericultura, mas de frequência voluntária. O ensino dos cuidados a prestar às crianças passou a ser da responsabilidade de uma educadora de infância, supervisionada por uma médica (Silva & Leitão, 1990, p. 86). Esta alteração no ensino da puericultura não foi acompanhada de uma alteração nos regulamentos, mas podemos entendê-la como uma das características do Instituto em tentar atualizar-se e adaptar-se à sociedade em que se inseria.

Uma das diretoras do Instituto, Maryse Antolin Y Moura, numa entrevista para caracterização da atmosfera de trabalho no Instituto, relata o modo de funcionamento da

⁶¹ *Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Anos lectivos de 1921-1922, 1922-1923 e 1923-1924.* Lisboa: Imprensa da Livraria Ferin, p. 31.

disciplina de puericultura e apresenta uma descrição em que podemos observar algumas das atividades realizadas pelas alunas, assim como constatar alterações quanto ao tipo de crianças que frequentam a creche e quanto à pessoa que as coordena:

E para a disciplina de Puericultura existe um edifício próprio, independente, na quinta, uma mini-creche, frequentado por entre quatro a seis crianças (...) que podem ser crianças filhos de profissionais da casa ou não (...) Procuramos que seja frequentada por crianças que desde o princípio do ano tenham diversos níveis etários, desde o bebé com três a cinco meses, depois a criança começa o ano aí com oito meses, claro que temos de ter alguma elasticidade consoante as crianças disponíveis, a criança começa depois com um ano um ano e picos, com dois anos, que é para elas...elas fazem estudo coordenado por uma educadora puericultora, elas aprendem a fazer tudo, desde as papas, a vestir, a dar banho, passar a ferro, entreter, passear e aprendem a contactar com o desenvolvimento, com as necessidades alimentares e com a dieta e com tudo isso nos diferentes níveis etários. (Loureiro, 1999, p. 177)

Estas atividades são consideradas importantes pelas próprias alunas para a sua formação, tal como podemos confirmar através do discurso de uma das alunas entrevistadas por Loureiro (1999) em que salientamos o facto do ensino da puericultura não se restringir apenas aos cuidados com o bebé, mas englobar também o aprender a ser “boa dona de casa”, na medida em que aprendem outras tarefas domésticas, como é o caso de aprender a lavar a loiça:

(...) é também importante a formação a nível, não é só a nível de educação como nas outras escolas, o Português, a Matemática, essas coisas que se têm até ao 12.º ano, mas também é importante a Puericultura (...) na Puericultura não aprendemos só a cuidar dos bebés, também lavamos a loiça, fazemos comida para os bebés. Aprendemos como é que se faz comida para bebé, o que é que se tem de pôr, o que é que não se pode pôr (...) também a mudar a fralda, fazer uma papa. (p. 246)

Assim, podemos concluir que a educação da mulher para o desempenho do papel de mãe, tão importante para a República e tão importante para o período do Estado Novo, continuou a ser valorizada no século XXI no Instituto de Odivelas. A puericultura, que

outrora foi considerada inovadora e sujeita a censura por alguns, continuou a valorizar-se até aos dias de hoje, revelando-nos que é possível uma instituição aliar os valores tradicionais aos valores modernos.

Figura n.º 25: Uma aula de puericultura (s.d.)



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

II.8.2.2. A culinária

Quando falamos de culinária, imediatamente associamos este termo à mulher e a uma imagem tradicional com a função de mãe e esposa, enquanto ao homem associamos o termo “chefe”, com uma conotação mais profissional e não tanto doméstica. Esta imagem da mulher tem a ver com a sua educação no passado. Em Portugal, no início do séc. XX, o liceu feminino contemplava disciplinas específicas, que habilitavam a mulher para o desempenho da sua função doméstica, entre elas a economia doméstica, a higiene e a culinária. A política do Estado Novo também veio reforçar esta imagem da mulher dona de casa.

Mas não era só em Portugal que se educava a mulher para o desempenho de uma função doméstica. Por exemplo, as escolas secundárias dos Estados Unidos, durante os

anos 60, tinham no seu currículo uma disciplina chamada “Educação Doméstica”, que mais tarde se denominou “Economia Doméstica”, com o objetivo de educar as futuras donas de casa, de modo a poderem tratar e cuidar das suas famílias (Lichtenstein e Ludwig, 2010).

Hoje em dia, as disciplinas de economia doméstica, higiene ou culinária já não constam do currículo do nosso ensino, quer básico, quer secundário, e a culinária passou a estudar-se apenas nas escolas profissionais. Para além do Instituto de Odivelas não temos conhecimento de outras escolas que disponibilizem a disciplina de culinária no seu currículo.

Contudo, se a culinária é vista por alguns como uma tarefa antiquada e ligada à mulher, Dewhurst e Pendergast (2009) referem que existe uma necessidade de nos afastarmos dessa perceção: “(...) rid the subject of outdated and intransigent perceptions associated with cooking (...)” (p. 16), e que os conhecimentos de culinária devem refletir a sociedade moderna e a forma como as pessoas vivem a sua vida. Aliás, vários estudos (Lichtenstein e Ludwig, 2010; Øvrebø, 2011; Slater, 2013) têm demonstrado falta de conhecimentos dos jovens nesta área e têm recomendado a revitalização do seu ensino. Slater (2013) vai mais longe e iguala a importância destes conhecimentos ao estudo da matemática e das ciências: “School-based food and nutrition education, as a cornerstone of health, should be promoted as being of equal importance to math and science, and essential for long-term academic and career success” (p. 7).

Numa sociedade em que a mulher deixou de ser exclusivamente mãe e dona de casa e passou a ter uma carreira, não tendo tempo para cozinhar, nem sequer transmitir esses conhecimentos aos filhos, os hábitos alimentares têm vindo a sofrer alterações. As aulas de culinária para todos são um assunto que está a ressurgir num contexto de preocupação com a alimentação e com a necessidade de uma forma de vida mais saudável, já nada tendo a ver com uma função doméstica, exclusiva da mulher. O ensino da culinária surge, pois, como uma espécie de cura para uma epidemia atual, a obesidade:

This idea now seems quaint, but in the midst of a pediatric obesity epidemic and concerns about the poor diet quality of adolescents in the United States, instruction in basic food preparation and meal planning skills needs to be part of any long-term solution. (Lichtenstein e Ludwig, 2010)

No Reino Unido, o ensino da culinária manteve-se nos currículos até mais tarde do que em Portugal, designadamente até às décadas de 80/90. No entanto, em 2008, o governo britânico anunciou que, a partir de 2011, esta disciplina seria obrigatória para todos os alunos, entre os 11 e os 14 anos (Seeley, 2010). Esta iniciativa surgiu como estratégia de um programa para combater a obesidade, na sequência de debates sobre o papel da culinária para ajudar as pessoas a levarem uma vida saudável.

No Instituto de Odivelas, a culinária e as atividades relacionadas com o serviço doméstico sempre estiveram presentes na formação das suas alunas. Desde o princípio ao fim da sua existência, que encontramos nos regulamentos desta instituição uma preocupação com a educação nesta vertente. Logo no Projeto de Estatuto do Instituto Infante D. Afonso, encontramos no Regimen Interno a referência ao ensino de corte e costura de roupa branca e vestidos, assim como a **direção do serviço doméstico** para todas as alunas. Às alunas mais velhas, depois de completarem os 15 anos de idade, acrescenta-se uma outra atividade: “dirigirão semanalmente **o serviço da cosinha** e de limpeza e arranjo do Instituto”, sob a vigilância da regente.

No estatuto de 1904, a Economia Doméstica surge como uma das matérias do ensino complementar, obrigatório para todas as alunas. Para além dessa matéria, todas as alunas tinham o ensino prático de várias atividades, entre elas “rudimentos de cozinha e a maneira de dirigir o serviço doméstico”. Estes rudimentos de cozinha passam a ser referidos como “rudimentos de arte culinária” no regulamento literário de 1908, mantendo-se obrigatórios para todas as alunas, assim como a direção dos serviços domésticos. Apesar de não termos acesso aos conteúdos destas matérias ministradas, nem à descrição da sua prática, acreditamos que estavam integradas no curso de trabalhos manuais e economia doméstica do regulamento de 1911, do qual o artigo 16.º nos dá conta, discriminando no ponto 4.º “Culinária e fabrico de pão”. Posteriormente, terão dado origem à chamada “aula de culinária”, que surge no capítulo V do decreto n.º 1:868, datado de 1915, inteiramente dedicado à sua regulamentação, e que poucas alterações sofreu até à extinção do Instituto em 2015.

Neste regulamento de 1915, verificamos que existe uma aula de culinária com instalações próprias: uma cozinha para preparação das refeições, um laboratório para análise dos produtos alimentares e uma sala de jantar. Esta aula tinha como objetivo a “(...) instrução das alunas sobre a preparação dos alimentos, seu valor nutritivo, seu custo, modo de os preparar, regras de civilidade relativas às refeições e análises rápidas das

matérias primas empregadas na alimentação” (art.º 290.º). Sobressai, aqui, a vertente prática da transmissão dos conhecimentos na preparação e confeção dos alimentos, assim como uma preocupação com o governo da casa, em termos de custos dos produtos. A atenção dada ao valor nutritivo dos alimentos revela-nos, ainda, uma preocupação com a saúde. As “regras de civilidade” também importavam e, por essa razão, existia uma casa de jantar onde as alunas jantavam as refeições que preparavam, juntamente com a professora e convidados, que incluíam colegas e outros professores, de modo a porem em prática todos os conhecimentos. Aliás, o relatório da direção do ano letivo 1916/1917 confirma que o regulamento é posto em prática ao referir “(...) o ensino de culinária, completado com a análise dos géneros empregados, com a prática da sua aquisição e com a forma de dispor a mesa e receber visitas.” (p. 7). Esta aula de culinária funcionava como uma espécie de complemento do curso de economia doméstica, obrigatório para todas as alunas, revelando-nos o regulamento uma conceção de educação feminina para o cumprimento das funções de dona de casa: “(...) iniciarão as alunas na aprendizagem dos deveres da mulher, na experiência directa, activa e metódica das ocupações fundamentais que devem preencher toda a sua vida” (art.º 150). Salientamos o 4.º parágrafo do art.º 151.º, no qual podemos constatar a integração de vários conhecimentos:

A compra de géneros alimentícios e combustível para a aula de culinária será feita na presença da professora de culinária, seguindo as regras da arte de comprar, estabelecidas na aula de economia doméstica e procedendo-se ao exame dos mesmos géneros segundo os preceitos indicados nas lições de merceologia.

Destacamos, ainda, a necessidade que existia de explicar a importância deste curso a todas as alunas, o que nos leva a pensar que eram tarefas que não lhes agradariam. Explicar esta importância às alunas cabia aos professores, quer às “favorecidas da fortuna, quer às mais humildes” mostrando-lhes que “(...) esta cultura prática que pode obter-se simultaneamente com a instrução mais elevada, sem prejuízo nem desdouro para esta e com vantagem manifesta, pois não representa sacrifício para a mulher da mais alta inteligência o saber ocupar-se dos serviços domésticos” (art.º 156.º). Desta aula de culinária, destacamos o trabalho como um meio de valorização das alunas, na medida em que a limpeza das instalações também fazia parte das suas tarefas “(...) sem que sejam auxiliadas por serviçais.” (art.º 291.º)

No regulamento de 1930, o curso de economia doméstica de governo da casa mantém-se obrigatório para todas as alunas, desde que entram até que saem do Instituto. Contudo, registamos duas alterações. A primeira refere-se às alunas, determinando-se que as maiores de 13 anos “(...) praticarão na aula de culinária, até à saída do Instituto, em dois turnos de cinco alunas, um de manhã e outro de tarde, em cada dia.” (art.º 4.º, p. 1963). A segunda alteração tem a ver com a substituição de uma professora por uma mestra, que estará presente na compra dos géneros alimentícios e combustível.

O decreto n.º 32:616 de 1942, que reorganiza novamente o Instituto no período do Estado Novo, enfatizando a educação feminina para o cumprimento da “alta missão social que incumbe à mulher portuguesa, ou seja, para o cumprimento das funções de mãe e de dona de casa, reforça a importância da culinária na formação das alunas. No final do curso de formação doméstica, as alunas tinham de fazer um exame que constaria de provas escritas, orais e práticas. Na disciplina de culinária a prova seria prática. Para além disso, notemos que esta disciplina passou a ter uma professora e uma mestra, sendo a primeira responsável por superintender “(...) no serviço da aula de culinária, a cargo da respectiva mestra (...)” (art.º 22.º). Aproveitamos para referir que a professora de economia doméstica é uma das duas professoras, sendo a outra de moral, que deviam residir no internato, o que significa que se lhes exigia uma dedicação total à educação das alunas. Realçamos, ainda, o facto de o curso de formação doméstica no Instituto habilitar para lugares de preceptoras e instrutoras de economia doméstica e culinária da Mocidade Portuguesa Feminina.

Como professora desta instituição, pude testemunhar a importância da aula de culinária para as alunas, especialmente usando os seus conhecimentos e a própria aula para participarem nas festas da escola, confeccionando a comida que aí serviam e dispendo a mesa para receberem as visitas. Por exemplo, no Baile de Finalistas, o bolo das finalistas era confeccionado pelas próprias alunas no Instituto, com a ajuda das professoras de culinária e de oficinas de design. Outro exemplo, sempre que tinha lugar um evento com oferta de um Porto de Honra no final, eram as alunas que preparavam a maior parte da comida que era servida, assim como preparavam a sua disposição na mesa. Ora, esta era a forma de colocar em prática na vida real o que tinham aprendido na aula.

Podemos concluir que o ensino da culinária no Instituto ao longo dos tempos não sofreu grandes alterações, apenas adaptações à sociedade em que se vivia, tal como a diretora Maryse Y Antolini descreve em entrevista:

Para a execução da Culinária, temos uma zona específica, com cozinha e sala de refeições, onde as alunas cozinham e comem aquilo que fizeram, não usando nesse dia da refeição, nessa noite, nesse jantar, elas fazem o jantar normalmente, da refeição do refeitório (...) avaliando da qualidade do que fizeram e sendo ao mesmo tempo ensinado algumas regras de estar e circular à mesa, aprendem a pôr a mesa, têm de lavar a loiça, aprendem, por exemplo, quando se está como dona de casa quem é que se senta à direita, quem não se senta, aprendem como é que a pessoa que serve deve introduzir os pratos e deve tirar. Dantes eram mesmo regras de etiqueta, agora é assim um bocadinho mais leve porque a vida social atualmente também é assim mais leve nesse campo." (Loureiro, 1999, p. 154-155)

A disciplina de culinária foi obrigatória do 9.º ao 11.º ano, em sistema de escala, até à época em que se reformou a última professora desta disciplina, data que não conseguimos averiguar, mas já no séc. XXI.

Entretanto, não sendo possível o Instituto contratar outra professora para assegurar o ensino da culinária e continuar a proporcionar às alunas estes conhecimentos, enveredou por outra solução: convidou antigas alunas a fazerem *workshops* de culinária no Instituto, a que as alunas assistiam em regime de voluntariado.

Portanto, podemos concluir que o Instituto sempre considerou a culinária importante para a educação das suas alunas, independentemente dos diferentes contextos históricos que atravessou e das diferentes conceções de educação feminina de cada época, pelo que nunca removeu esta disciplina do currículo. Antes, pelo contrário, tentando educar as alunas para os diferentes papéis que lhes pudessem ser exigidos na sociedade atual, alargou o leque de disciplinas e incluiu disciplinas como a instrução militar que, no passado, eram exclusivas do homem. Pode parecer-nos contraditória a frequência de aulas de culinária e de instrução militar, mas consideramos uma mais valia no sentido de que alargava a escolha das alunas e aumentava as opções de uma carreira no futuro.

Figura n.º 26: Uma aula de culinária (s.d.)



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

II.8.2.3. A ginástica e as atividades desportivas

O exercício físico tem vindo a ganhar cada vez maior relevância na sociedade em que vivemos como fonte de bem-estar, tendo a classe médica um papel significativo nesta crescente importância, na medida em que o recomenda para manter ou melhorar a saúde de cada um. Evidência da importância que o exercício físico assume nos nossos dias é o considerável crescimento dos equipamentos e infraestruturas que estão associados à sua prática.

Podemos pensar que a associação do exercício físico à saúde do corpo é uma preocupação recente, mas as atividades físicas há muito que são contempladas na educação. A preocupação do Instituto com o exercício físico é visível logo nos primórdios da sua existência, refletindo o artigo 2.º do seu Estatuto de 1904 essa preocupação ao incluir nos seus objetivos “(...) dar às alumnas a necessária educação física (...)”.

No regulamento literário de 1908, podemos observar que se considerava mais importante o exercício físico para as alunas mais novas, uma vez que todas as classes do ensino primário tinham lições destinadas à disciplina de “Gymnastica”. À primeira classe

estavam designadas 3 lições semanais, à segunda classe 2 lições semanais e à terceira e quarta classes uma lição semanal para cada. Das restantes alunas, apenas no curso de habilitação para o magistério primário encontrámos a disciplina de Ginástica com a atribuição de uma lição semanal para cada classe.

De acordo com o regulamento de 1911, a educação física abrangia ginástica, jogos, dança e excursões e a crescente valorização destes aspetos tornou a disciplina obrigatória para todas as alunas através do regulamento de 1915. Até esta altura, a educação física aparecia nos regulamentos do Instituto alegando os seus efeitos benéficos para a saúde das alunas.

Em 1917, o relatório⁶² da Direção do Instituto continuava a insistir na importância do exercício físico para a educação dos jovens e referia que a ginástica não tinha sido descurada, pois “(...) tão benéfica influencia tem na educação da mocidade”.

Com a alteração do regulamento em 1921, aos benefícios da saúde acrescentou-se o contributo para as “(...) suas qualidades intelectuais (...) e morais (...)”, justificando-se, deste modo, que o exercício físico estivesse presente em todos os cursos, incluindo-se como atividades acessórias da ginástica “(...) a instrução de patinagem, bicicleta, remo e natação (...)” (art.º 142.º).

No ano letivo de 1924/1925, o Instituto introduziu, pela primeira vez em Portugal, a ginástica rítmica, tal como podemos constatar no relatório do diretor:

(...) o professor de ginástica Sr. Capitão Ribeiro Fereira iniciou com uma notável boa vontade, baseando-se no seu critério, nos seus conhecimentos de ginástica rítmica que pela primeira vez se apresentou em Portugal e que recebeu a sua consagração numa festa realizada no Gimnásio Club Português a convite dos directores da mesma benemérita Instituição⁶³.

⁶² Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Ano Lectivo de 1916-1917. Odivelas: I.F.E.T., p.7-8

⁶³ Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Ano Lectivo de 1926-1927. Odivelas: I.F.E.T., p. 5-6

Figura n.º 27: Demonstração de ginástica da classe da professora D. Margarida de Abreu (s.d.)



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

No ano letivo de 1926/1927, para as funções de professora de rítmica, o Instituto contratou uma professora diplomada nesta área pelo Instituto Dalcroze de Genebra, a Miss Kitkat. Pelo facto de esta atividade ter despertado tanto interesse em professores de educação física e de músicos, o diretor do Conservatório Nacional de Música solicitou que aí fosse realizada uma sessão de ginástica, o que aconteceu com a participação de 30 alunas.

A ginástica rítmica no Instituto tornou-se uma atividade extremamente importante, vindo a constituir-se uma classe especial de ginástica, que contribuiu para o prestígio do Instituto ao longo dos anos, tendo as alunas vencido várias competições. Ainda que existisse há muito no Instituto, a classe especial de ginástica só foi oficialmente inscrita na Federação de Ginástica de Portugal na época de 1999/2000. Para um percurso mais detalhado desta classe especial, veja-se o anexo 12.

Figura n.º 28: Classe especial de ginástica do Instituto, ano letivo 2013/2014



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

Outros convites surgiram para a atuação das alunas em espetáculos desportivos e artísticos e a educação física, que o regulamento de 1911 afirmava ter como objetivo “(...) conservar não só uma boa saúde entre as alumnas, mas também torna-las robustas, ágeis e graciosas (...)” (art.º 17.º), resultou numa marca de distinção e de prestígio da escola, escola que não se poupava “(...) a esforços para acrescentar à vida das alunas tudo quanto pudesse contribuir para o progresso dos seus conhecimentos e para o prestígio do Instituto” (p. 12), tal como mais tarde o relatório da Direção do ano letivo 1961/1962 afirma.

A designação da disciplina variou entre ginástica e educação física. A partir do regulamento de 1928 o termo educação física não voltou a ser alterado, continuando a manter-se a obrigatoriedade de frequência para todas as alunas. A ginástica rítmica passou a ser mais uma forma de exercício físico, de frequência voluntária, que complementava a educação física.

Com a criação da Mocidade Portuguesa Feminina, a educação física surgiu associada à higiene e com o objetivo de fortalecimento da Pátria e de disciplinar e fortalecer o corpo, através de atividades adequadas à idade e ao sexo, o que nos remete para o pensamento de Foucault no que diz respeito à “docilização dos corpos”.

A valorização da educação física, entre outros aspetos, contribuiu para que o Instituto de Odivelas viesse a constar do “Roteiro das Escolas Novas” de Álvaro Viana de Lemos, sendo um dos exemplos de mudança e de pioneirismo pedagógico e educativo indicado por Alves (2010). Por esta razão, o Instituto recebeu a visita de vários pedagogos, entre os quais realçamos a do pedagogo suíço, Adolphe Ferrière, um dos fundadores do designado “Movimento da Escola Nova”, que surgiu no fim do século XIX e que pretendia revolucionar a aprendizagem no ensino.

Este pedagogo redigiu os 30 pontos que passaram a caracterizar as “escolas novas” e nos quais se podiam ver características do funcionamento do Instituto, das quais destacamos a ginástica natural e a localização numa zona rural, procurando criar um ambiente saudável e de proximidade com a natureza.

Adolphe Ferrière propunha uma educação baseada nos interesses da criança e na sua autonomia e tal como Pintassilgo (2010) refere, muitas das conceções e práticas associadas à Educação Nova conheceram no Instituto alguma concretização, em particular no que se diz respeito à consecução do ideal de educação integral das jovens alunas, pelo que a visita deste pedagogo ao Instituto no dia 7 de novembro de 1930 mereceu a seguinte impressão⁶⁴ no livro de visitantes:

Quand je vois des fillettes je pense toujours à ce qu’elles seront lorsqu’elles seront mères. C’est la **préparation à la maternité** – matérielle et spirituelle surtout – qui m’apparaît comme le **centre d’intérêt de toute éducation féminine**. Je me réjouis de voir ici des **enfants fraîches, gracieuses et simples** et je remercie monsieur le directeur de nous avoir accordé cette jouissance d’art – art humain dans le cadre de l’art architectural.

O exercício físico das alunas do Instituto sempre foi incentivado e as suas exposições públicas eram apreciadas e distinguidas, tal como podemos constatar em diferentes documentos:

Na educação física evidenciaram-se notavelmente as nossas educandas, pois que, no Concurso de Ginástica Educativa realizado este ano no Liceu

⁶⁴ Destaque nosso a negrito

Camões, por iniciativa do Ginásio Clube Português, obtiveram as duas melhores classificações e receberam as duas taças correspondentes.⁶⁵

(...) é grande a lista de actividades extracurriculares que as alunas praticam. Mas é no volei que elas se distinguem. A equipa do colégio foi várias vezes campeã.⁶⁶

Três das nossas alunas conquistaram o pódio da classificação geral. Graças ao empenho de todas, o Instituto de Odivelas recebeu o prémio de 1.^a Equipa de Espada Feminina.⁶⁷

A dedicação e o entusiasmo das alunas do Instituto na área da educação física, assim como o sucesso alcançado, estão bem presentes no seguinte excerto do relatório da Direção do ano letivo de 1961/1962:

Além dos tempos de ginástica, marcados no horário, as alunas entregam-se a exercícios físicos nas horas livres, sobretudo nos fins de semana, dedicando-se a actividades desportivas, nos campos de jogos, quando o clima o permite.

O seu desporto preferido é a natação; mas infelizmente só podem praticá-la durante uma pequeníssima parte do ano, por não haver no Instituto piscina coberta.

Neste ano lectivo, cultivaram especialmente, como jogos, o basket-ball e o voley-ball e, nessas modalidades desportivas, alcançaram altos troféus nos campeonatos nacionais organizados pela Mocidade Portuguesa Feminina, em que, pela primeira vez, tomaram parte.

Algumas aulas de ginástica, acompanhadas a música de piano pela Professora D. Belisa da Fonseca, foram uma tentativa bem sucedida de lições de ginástica rítmica, muito adequada a classes femininas (p. 23).

Notemos neste excerto o pensamento da época que considera a ginástica rítmica adequada ao sexo feminino e que, com certeza, não consideraria adequados outros

⁶⁵ Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Anos Lectivos de 1928-1929 a 1937-1938. Odivelas: I.F.E.T., p. 141

⁶⁶ Revista do Expresso, n.º 1423, de 5 de fevereiro de 2000, p. 51

⁶⁷ Jornal do IO, abril de 2012, p. 29

desportos que as alunas do Instituto tiveram oportunidade de experimentar e praticar mais tarde, como por exemplo, a equitação, o futebol, a esgrima, entre outros.

Figura n.º 29: Alunas equipadas para a prática de educação física, 1966



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

Nesta sequência de exibição das atividades de educação física, não podemos deixar de referir o destaque dado ao Sarau Gímnico, que se realizava no ginásio do Instituto no final do ano letivo. Neste sarau participavam todas as alunas com uma coreografia preparada ao longo do ano letivo para exibirem aos pais e encarregados de educação, aos professores, e entidades convidadas.

Para além disso, as alunas do Instituto também participavam no chamado “Festival dos 3 EME’s” em conjunto com os outros estabelecimentos militares de ensino. Este festival era organizado anualmente e rotativamente por cada um dos estabelecimentos, que convidava outras instituições a participar, entre as quais, e a título de exemplo, o Ginásio Clube Português. Do programa deste festival constavam várias exibições, incluindo exibições de classes especiais de ginástica, onde a classe do Instituto marcava sempre presença.

O exercício físico assumiu um lugar de destaque na vida diária das alunas e de toda a escola, abrangendo a prática de vários desportos com a participação em competições com outras escolas, nacionais e internacionais, traduzindo-se o seu sucesso em medalhas e prémios.

Para terminarmos, deixamos aqui uma lista de desportos ou atividades que as alunas tiveram oportunidade de praticar durante a sua formação no Instituto ao longo das diferentes épocas: natação, voleibol, basquetebol, atletismo, badminton, ginástica, ginástica rítmica, andebol, esgrima (introduzida no ano letivo de 1982/1983) e equitação (introduzida no ano letivo de 1983/1984).

Figura n.º 30: Uma aula de basquetebol, 1924



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

Figura n.º 31: Uma aula de equitação, (s.d.)



Fonte: Arquivo fotográfico do Instituto

II.8.2.4. As atividades militares: a instrução militar e a ordem unida

A disciplina de instrução militar foi introduzida no Instituto de Odivelas ao abrigo do ponto 3 do Despacho 107/91, de 1 de julho, do General CEME: “A partir do ano letivo 1991-1992, inclusive, é ministrada instrução militar às alunas do 10º, 11º e 12º anos do Instituto de Odivelas, em regime de voluntariado e como actividade circum-escolar”.

A introdução desta atividade no plano de estudos do Instituto surgiu na sequência da aprovação da nova Lei de Serviço Militar, a Lei n.º 22/91, de 19 de junho. Esta lei criou condições legais que permitiam o ingresso das mulheres nas escolas de formação de Oficiais e Sargentos, com destino aos Quadros Permanentes das Forças Armadas. Ainda que a instrução militar não fosse de frequência obrigatória, foi um sinal de adaptação do Instituto aos tempos modernos, dando a oportunidade às suas alunas de terem alguma formação nesta área e poderem escolher esta via profissional, candidatando-se aos estabelecimentos militares de ensino superior com melhor preparação.

A instrução militar visava contribuir para a preparação física, psíquica, social e cultural das alunas numa perspetiva de formação integral, cultivando também o gosto pela ação e pela aventura. Através da prática de dinâmica de grupos, pretendia inculcar nas alunas o valor do trabalho de equipa, camaradagem e entajuda, assim como a aquisição de conhecimentos em diferentes áreas de assuntos militares.

Para o 10.º ano de escolaridade, a instrução militar tinha como finalidade transmitir e consolidar conhecimentos sobre: regulamento interno do Instituto; educação moral e cívica militar; saúde, higiene e primeiros socorros; topografia e capacidade de navegar no terreno; técnica individual de combate; transmissões e educação física militar.

Para os 11.º e 12.º anos, eram reforçados alguns dos conteúdos anteriores e acrescentavam-se outros: regulamento interno do Instituto de Odivelas; educação moral e cívica militar; armamento e tiro; técnicas individuais de combate; topografia e capacidade de navegar no terreno; defesa nuclear, biológica e química; sobrevivência; educação física militar; primeiros socorros; transmissões e capacidade de usar os equipamentos de comunicações; e procedimentos de segurança e proteção pessoal e instalações.

No final desta preparação militar, as alunas do 12.º ano podiam aplicar os conceitos e conteúdos aprendidos, desenvolvendo atividades em equipa durante uma semana, designada “semana de campo”. Esta semana de campo tinha lugar em conjunto com os alunos do 11.º ano do Colégio Militar, durante o período de interrupção letiva da Páscoa.

Ainda que muitas alunas frequentassem esta atividade (anexo 13), poucas eram as que se candidatavam aos estabelecimentos militares de ensino superior para seguir uma carreira militar. A título de exemplo de mulheres que ingressaram nas Forças Armadas, Paula Costa foi uma das alunas do Instituto que seguiu a carreira militar, tendo-se tornado a primeira mulher piloto da Força Aérea Portuguesa em 1994.

Figura n.º 32: Uma aula de instrução militar



Fonte: Revista Expresso n.º 1423, de 5 de fevereiro de 2000

Outra atividade militar que foi introduzida no Instituto de Odivelas foi a chamada ordem unida. Ainda que as alunas do Instituto de Odivelas não fossem militares, mas por pertencerem a um estabelecimento militar de ensino e que, por isso, participava em cerimoniais militares, a ordem unida foi implementada aquando da reorganização das suas alunas em Batalhão Colegial, no ano letivo de 2004/2005.

Esta disciplina seguia o atual Regulamento de Ordem Unida Comum das Forças Armadas, que foi aprovado pelos três Ramos das Forças Armadas, por despacho conjunto em 10 de dezembro de 1986.

Das finalidades elencadas neste regulamento interessa-nos aqui destacar três: a primeira, “facultar aos militares uma instrução individual que lhes permita aprender e

treinar os ensinamentos regulamentares de ordem unida, e executá-los correctamente”, a segunda, “(...) além da sua função disciplinadora tem também por objectivo a preparação e o permanente aprontamento das forças, para a execução correcta e digna do cerimonial militar” e, por último “(...) mantém e desenvolve o espírito de disciplina e o sentimento de coesão e cria hábitos de ordem, pontualidade e uniformidade na execução dos movimentos”. Muito simplificada e tal como o próprio nome indica, ordem significa ordem, disciplina e obediência. Unida significa união, coesão.

Assim, seguindo os procedimentos determinados neste regulamento, em ordem unida ministravam-se ordens a cada aluna, propondo-se treinar os corpos, nomeadamente no treino coletivo de marcha, postura e continências, pois “Uma instrução individual unificada é a base de toda a instrução militar, por isso é necessário que se obtenha durante a instrução da ordem unida a máxima energia e precisão na execução dos movimentos de conjunto”.

Nesta disciplina as alunas treinavam as suas disposições em cerimónias militares em que tinham de estar presentes. Treinavam marchas militares, por exemplo, as paradas ou os deslocamentos, em que era demonstrada harmonia nos movimentos. Os exercícios deveriam ser metódicos e precisos.

Podemos considerar a ordem unida mais uma forma de treinar a disciplina, o autocontrolo, o desenvolvimento físico e o espírito de grupo das alunas, aspetos considerados essenciais para apreenderem as normas e valores da instituição, como até então se tinha feito através de outras estratégias.

Figura n.º 33: Uma aula de ordem unida, ano letivo 2013/2014



Fonte: <https://blogdoio.blogspot.com/2013/10/>

II.9. As bases da educação e os seus instrumentos nos estatutos do Instituto

A atual lei de bases do sistema educativo refere que este “(...) responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (art. 2.º). Deste ponto de vista, podemos afirmar que a educação se modifica ao longo dos tempos, de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade para satisfazer as suas necessidades.

Tendo em conta que durante o tempo em que o Instituto se manteve em funcionamento ocorreram alterações na sociedade, tal como também ocorreram no papel que a mulher aí desempenhou, pretendemos aqui olhar para as bases da educação do Instituto constantes na legislação que procedeu à sua criação e às suas principais reorganizações. Pretendemos, igualmente, identificar os instrumentos usados para concretizar o fim para que o Instituto foi criado, e que consta no art.º 2.º do seu primeiro regulamento: “(...) dar às alumnas a necessária educação moral e religiosa, uma instrução geral, e, além d’isso, a instrução profissional, que possa de futuro crear-lhes os precisos meios de subsistencia”.

Assim, questionamo-nos sobre as bases que orientaram a organização do Instituto, na definição de regras e na valorização de condutas, para que as alunas atingissem os resultados pretendidos, quer em termos de resultados académicos, quer em termos de apropriação de comportamentos e valores. E terão estas bases sofrido grandes alterações ao longo dos anos para responderem às necessidades das diferentes sociedades?

Logo no Projeto de Estatuto, no seu “Regimen Interno”, ficou definido que se pretendia inculcar no espírito das alunas as virtudes de família, mas de que modo? Este “Regimen” respondeu da seguinte forma: exigir às mestres e ajudantes “(...) maior carinho e igualdade na maneira de tratar as educandas”, proibindo os castigos corporais e privilegiando a distinção do comportamento desejado através da atribuição de prémios. Quer isto dizer que as bases da educação assentavam numa perspetiva positiva de reforço dos comportamentos desejados, perspetiva que marcou o funcionamento do Instituto ao longo dos anos e para a qual em muito contribuiu a importância que os símbolos e

tradições do Instituto significavam, não só para as alunas, mas para a comunidade em geral.

O repúdio pelos castigos corporais é uma posição que veio a ser partilhada por Durkheim (1934) que os considerava “dressage” e não educação: “La peine corporelle n'est admissible que quand l'enfant n'est encore qu'un petit animal. Mais il s'agit alors d'un dressage, non d'une éducation” (p. 128). O autor defendia que, sobretudo na escola, este tipo de punição devia ser proscrita, pois

Dans la famille, les mauvais effets en sont facilement atténués, neutralisés par les manifestations de tendresse, par les effusions affectueuses qui s'échangent sans cesse entre parents et enfants, par l'intimité de l'existence qui ôte à ces violences leur signification ordinaire. Mais, à l'école, il n'y a rien qui puisse adoucir la rudesse, la brutalité; car il est de règle que les peines s'appliquent avec une certaine impersonnalité. Ce qu'ont de moralement haïssables les sévices physiques est donc ici sans aucun tempérament, et c'est pourquoi il convient de les interdire, sans réserve d'aucune sorte (p. 128).

Este tema dos castigos corporais ainda hoje é controverso e suscita debates na sociedade, tal como Gershoff (2002) refere ao afirmar que psicólogos e outros profissionais estão divididos quanto aos seus efeitos. A autora aponta dois pontos de vista diferentes suportados por diferentes estudiosos:

(...) some have concluded that corporal punishment is both effective and desirable (e.g., Baumrind, 1996a, 1996b, 1997; Larzelere, 1996, 2000), whereas others have concluded that corporal punishment is ineffective at best and harmful at worst (e.g., American Academy of Pediatrics, 1998; Lytton, 1997; J. McCord, 1997; Straus, 1994a) (p. 539).

Ainda que não haja consenso sobre o facto de os efeitos positivos destes castigos superarem ou não os efeitos negativos, o estudo de Gershoff (2002) revelou apenas um efeito positivo do uso dos castigos corporais: a obediência imediata da criança. Ora a obediência a que o Instituto aspirava era a obediência voluntária para tornar as alunas intuitivamente trabalhadoras.

Se os castigos corporais sempre foram usados por muitos pais, como uma das estratégias para modificar o mau comportamento dos filhos, e tendo em mente que o

Instituto desempenhava o papel da família na educação das alunas, poder-se-ia esperar que também recorresse a esta estratégia na sua ação educativa. No entanto, os seus regulamentos revelam-nos que a violência física nunca se coadunou com a educação que implementou.

Aliada à educação encarada de forma positiva, encontramos um elemento que esteve sempre presente no Instituto e cujo termo tem uma conotação negativa, a vigilância hierárquica. Curiosamente, esta vigilância era da competência de todos, inclusive das próprias alunas. Todos tinham como obrigação vigiar, quer a regente, quer as mestres, quer as ajudantes, quer os professores, quer as próprias alunas se considerarmos que as mais velhas tinham como tarefa “(...) coadjuvar as ajudantes e mestras na educação e ensino das mais novas (...)”, estabelecendo-se, assim, uma relação de poder entre os diferentes elementos envolvidos e aproveitando o Instituto para “preparar” as alunas mais velhas para o desempenho de futuros cargos na própria escola.

Outro instrumento que se destaca nesta educação é a situação de clausura em que viviam não só as alunas, mas também o pessoal educador, evitando o contacto com o exterior e a sua influência (má influência) no comportamento, quer das alunas, quer das regentes, quer das mestras. As alunas não podiam “(...) sahir do estabelecimento senão nas ferias, ou por doença, ou graves motivos de família, e no dia do seu anniversario natalicio” e os seus educadores também não: “As regentes e as mestras não podem ausentar-se do estabelecimento por mais de vinte e quatro horas, sem autorização do conselho gerente, excepto em casos urgentes, do que darão parte imediatamente”. O contacto esporádico de todos com o exterior contribuía para “disciplinar” as alunas evitando interferências na educação do Instituto. Este afastamento do interior e do exterior fazia-se sentir mesmo na hora das visitas, limitando a ação dos intervenientes através da atribuição de um espaço próprio para esse fim e com vigilância permanente: “Emquanto as alumnas estiverem no locutório, estará sempre presente uma ou mais ajudantes e as criadas precisas”.

Estes instrumentos utilizados na educação das alunas foram aumentando, mas revelavam uma preocupação de serem vistos de forma positiva. Por exemplo, nos estatutos de 1904, estava prevista a escolha de alunas “(...) mais distinctas e de melhor comportamento (...)” para ocuparem lugares no Instituto, demonstrando a escola, perante todos, quais os comportamentos e os conhecimentos que valorizava e considerava de sucesso ao atribuir como recompensa final um “emprego” na própria escola. Ainda, nestes

estatutos, destacamos a distribuição de prêmios anual em sessão solene como reconhecimento público dos valores da escola. Salientamos, além disso, as responsabilidades atribuídas ao pessoal, nomeadamente a existência de vigilantes para “policia interna”, cargo que podia ser exercido de igual modo por antigas alunas do Instituto. Esta função de vigilância cabia também ao inspetor de instrução, que devia “Velar pela ordem, disciplina, moralidade e asseio do estabelecimento” (art. 81.º).

O regulamento literário de 1908 identificava nos seus artigos 2.º e 3.º os meios para se conseguir a educação que o Instituto pretendia dar às suas alunas. A permanente vigilância “(...) n’uma ininterrupta acção de todos os momentos (...)”, chamando-se a atenção das alunas para as “(...) vantagens de bem proceder e os perigos inerentes ao não cumprimento do dever(...)” é uma das características da educação do Instituto que se manteve constante durante toda a sua existência. Destacavam-se, ainda, como meios educativos, o exemplo do educador, o estudo da personalidade das alunas de forma a aplicar a estratégia mais adequada a cada uma, o louvor discreto dispensado imediatamente a seguir ao comportamento que lhe deu origem, a não exigência de coisas que não fosse adequado à idade e às capacidades físicas e intelectuais de cada aluna, o educador não devia praticar atos que pudessem ser considerados de favoritismo ou parcialidade, não injuriar ou ofender as alunas. Insistia-se na educação através da influência positiva das alunas, tentando convencê-las a comportar-se da forma considerada mais adequada. Apelava-se a que as alunas fossem convencidas a assumir a culpa de faltas cometidas demonstrando, assim, um comportamento responsável. A aplicação dos castigos era feita numa perspectiva paternal, sem o “(...) caracter de represalia e como último recurso (...)”. Caso estes meios não resultassem, as alunas deveriam ser expulsas para “(...) evitar o contagio e servir de exemplo” (art.º 5.º), equiparando-se o mau comportamento a uma doença.

O regulamento de 19 de agosto de 1911, no seu preâmbulo, referia que com a reorganização do Instituto se pretendia uma educação modelar tomando para “(...) base dos seus princípios educativos a separação da infância da adolescência” (p. 1876). Pretendia-se que o Instituto cuidasse da vida propriamente da criança e da vida da futura mulher e deixasse de se limitar à preparação das alunas para aproveitamento nas provas finais de ano, alargando a sua ação de forma a

(...) compreender a aspiração colectiva de uma nova pátria, pela conformação de mulheres sociaveis, prontas a ser na sociedade, em vez do

objecto de luxo, tantas vezes inutil ou prejudicial, as criaturas pensantes, unidades activas identificadas com os varios problemas de economia domestica, de economia social (...) aptas a transmittir aos filhos, aos irmãos, ao meio em que hão de desenvolver a sua actividade, os elementos essenciaes da educação recebida (p. 1877).

Neste excerto podemos entender subjacente um conceito de utilidade no papel desempenhado pela mulher na sociedade: uma mulher que era útil para a sociedade ao transmitir os valores que se consideravam “certos”, com uma função de “(...) preparadora moral da sociedade (...)”(p. 1875).

Este regulamento de 1911 introduziu a forma como deveria ser feita a preparação moral das alunas para a vida na sociedade, nomeadamente através da ação sobre a sensibilidade, a inteligência e a vontade. A cada uma destas formas de preparar moralmente as alunas correspondia uma série de exercícios escolares, que deviam ter como objeto “Fazer amar o bem, fazer conhecer o bem, fazer querer o bem (...)” (art.º 18.º). Implicitamente, “fazer” remete-nos para uma relação de poder e para a “docilização” do corpo, para controlar e regular a vida das alunas e fazer funcionar a sociedade. Assim, nesta educação assumiam especial importância a educação física, a educação moral e a educação estética, que contribuíam para as alunas atingirem os objetivos pretendidos.

A distinção pública como instrumento de educação continuou a não ser contemplada neste regulamento. Na verdade, era proibida: “Será igualmente prohibido, a distribuição solemne de prémios e o uso de distinctivos que signifiquem superioridade moral ou intelectual” (art.º 5.º). Contudo, através da atribuição do louvor discreto manteve-se uma forma de inculcar nas alunas as condutas que a escola valorizava.

Consideramos interessante neste regulamento o facto de o Instituto reconhecer a sua incapacidade de preparar moralmente algumas alunas, nomeadamente “As alumnae reconhecidamente immoraes, incorrigiveis, delinquentes ou cerebralmente anormais (...)” (art. 8.º), e, por isso, poder transferi-las ou expulsá-las para “(...) estabelecimentos apropriados á sua degenerescencia moral ou physica”. Notemos o uso da palavra “degenerescencia” a que se associa um sentido negativo e que nos transmite a ideia de doença, levando-nos a afirmar que haveria casos que seriam considerados impossíveis de preparar moralmente como se se tratassem de doenças sem cura. Aliás, o regulamento de

1908 considerava a rebeldia das alunas uma doença contagiosa: “Quando (...) não conseguir modificar o character excepcionalmente rebelde de qualquer alumna, deverá ella sahir do instituto para evitar o contagio e servir de exemplo” (art. 5.º).

Este artigo 8.º remete-nos, ainda, para a análise de Henriques e Vilhena (2015) sobre os discursos “(...) que circularam em Portugal nas primeiras décadas do século XX (...)” (p.61) sobre a infância em perigo moral. Os autores analisaram legislação de proteção à infância e o periódico intitulado “A Tutoria – Revista mensal defensora da infância”, tendo identificado, nos discursos da época, que as crianças “(...) em perigo social provinham de famílias pobres, consideradas meios potenciadores de práticas e comportamentos desajustados (...)” (p.78). Nestes casos, cabia ao Estado “(...) o papel de encontrar políticas adequadas que evitassem a “anormalização” do indivíduo (...)” (p.78), assumindo a escola um papel essencial neste processo ao promover uma educação que permitisse “moldar” e “governar” a conduta da criança. Assim, quando a família não era considerada apropriada para educar a criança, o Estado assumia o seu controlo, e “(...) colocava-a em diferentes contextos técnico-institucionais, onde a criança era estudada, e a sua conduta, moldada a partir de conhecimentos científicos em cruzamento com princípios e valores considerados adequados” (p.79). Nesta perspetiva, podemos considerar o Instituto um dos meios de controlo utilizados pelo Estado para assegurar a “normalidade” das crianças, mas prevendo o seu regulamento a possibilidade de este poder enviar as crianças para outros estabelecimentos considerados mais adequados à sua “degenerescencia moral ou physica”.

O regulamento de 1915 referia expressamente, no seu artigo 107.º, que

A base da educação será o regime moral e por isso o educador será sempre bondoso e correcto no porte, nas palavras e nos gestos; usará da maior firmeza e da mais aprimorada civilidade para com as alunas, sendo-lhe absolutamente defeso o uso de frases vexatórias ou ofensivas da dignidade individual.

Neste regulamento mantiveram-se os meios de ação para se criar nas alunas as disposições morais adequadas à vida da sociedade: a ação sobre a sensibilidade, sobre a inteligência e sobre a vontade. A dimensão física, moral e estética continuaram a ser consideradas importantes na educação das alunas.

A valorização de uma educação que se opunha à violência física também se manteve, pois os castigos “corporaes” continuaram a ser proibidos. Com efeito, o espírito da educação no Instituto recusava a agressividade e incentivava a educação pelo exemplo, pelo caráter bondoso, pela postura correta do educador.

Os grandes objetivos permaneceram os mesmos, mas contrariamente ao regulamento anterior em que se usava o verbo “fazer” (“Fazer amar o bem, fazer conhecer o bem, fazer querer o bem (...)”, este regulamento referia que se devia “(...) formar nas alunas a aptidão para amar, compreender e distinguir o belo” (art.º 108.º), levando-nos a inferir aqui uma menor “docilização do corpo” na forma de atingir os objetivos da educação, na forma de educar o corpo.

O decreto n.º 15:709, de 12 de julho de 1928, no seu artigo 8.º, veio detalhar as bases fundamentais da educação nos estabelecimentos da Obra Tutelar e Social, dos quais fazia parte o Instituto Feminino de Educação e Trabalho, mantendo uma linha de continuidade com o regulamento anterior.

Segundo este artigo, a educação estaria subordinada a três aspetos, nomeadamente o aspeto moral, o intelectual e o físico, com o objetivo de formar “(...) individualidades dotadas de carácter honrado e resolutivo, inteligência lúcida e esclarecida e organismo sólido e desembaraçado.” Esta educação seria feita pelo exemplo do pessoal educador, pelo estudo do carácter das alunas e pelo conhecimento do seu meio de origem e da educação recebida anteriormente, pelo controlo da vontade e pela conciliação da vontade com a disciplina, de forma a conseguir a obediência voluntária, a docilidade e a ordem para tornar “(...) a mocidade intuitivamente laboriosa, empreendedora, fervorosa em produzir trabalho são e eficaz (...)” recorrendo ao “(...) estímulo moral (...)” e não tanto ao “(...) temor da pena”.

A base da educação no Instituto continuava a assentar no estímulo positivo, no incentivo, na recompensa e não no castigo, na influência do exemplo do educador que deveria conquistar a estima e o respeito das alunas. Continuamos a assistir ao incitamento das alunas ao trabalho e ao bem por meio de louvor discreto, dispensado logo a seguir ao ato que o merece.

Contudo, deixou-se claro que se devia distinguir o esforço daquilo que podia ser um “dom natural”, ou seja, era importante valorizar não a capacidade inata para se atingir um determinado objetivo, mas sim o esforço feito para o alcançar. O que se pretendia

incentivar e valorizar era o esforço, o trabalho e não as capacidades naturais de cada um, o que nos remete para as palavras de Durkheim (1934) quando afirma que é preciso que a criança seja preparada para o esforço e que seria desastroso fazê-la pensar que se pode fazer tudo brincando.

A oitava base fundamental da educação que constava neste regulamento de 1928 especificava que a disciplina no Instituto devia ser uma disciplina “(...) essencialmente preventiva. E quando, não obstante, houver faltas individuais a reprimir, a ação paternal, paciente, sugestiva e obstinada dos educadores procurará desveladamente obstar á sua reprodução.” Quer isto dizer que a disciplina no Instituto era uma disciplina que regulava a conduta não pela “imposição”, mas pela persuasão através do exemplo dos educadores e que implicava uma vigilância constante para “corrigir” condutas inadequadas ou mesmo reprimi-las. Contudo, partia-se do princípio de que não haveria muitas faltas, uma vez que as alunas seguiriam os bons exemplos dos seus educadores. As faltas que surgissem não deveriam ser corrigidas pelo castigo, visto que a disciplina tinha como objetivo melhorar as alunas e não mortificá-las, mas isso não significava que não fossem aplicadas penas. Competia ao educador decidir sobre quais as faltas que deveriam ser reprimidas “(...) coercivamente, e o modo de o fazer (...)” e evitar penalidades constantes pois estas “(...) corrigem tanto menos, quanto mais frequentes se tornam (...)”, tal como Durkheim (1934) destaca quando refere que “(...) quiconque a l'expérience de la vie scolaire sait bien qu'une classe bien disciplinée est une classe où l'on punit peu” (p. 113).

Um dos processos mais eficazes para persuadir e regular a conduta que aqui foi identificado foi a repetição “(...) porque, penetrando no inconsciente, tende a transformar os conselhos em actos. Fazer adquirir bons hábitos pela sugestão repetida é concorrer (...) para a formação dos bons caracteres” (p. 1479).

Ainda nestas bases da educação se destaca o culto da verdade, em que se invocava a necessidade de inculcar a sinceridade nas alunas, levando-as a assumir e a confessar as faltas cometidas, considerando-se que o reconhecimento da culpa, verdadeiramente sentida, tinha, na maior parte das vezes, um efeito maior do que qualquer repressão coerciva.

A todos os professores competia aproveitar todas as oportunidades para enriquecer, não só a parte intelectual das alunas, mas também o seu carácter, essencialmente

através da apreciação de casos concretos, para facilitar a apreensão dos valores que se pretendiam inculcar.

Finalmente, este artigo 8.º, que enuncia as bases da educação, apela à devoção à Pátria para assegurar a independência nacional face às “(...) exigências da vida moderna, tanto quanto a ambição das grandes potências (...)” e refere que é necessário convencer a mocidade a não infringir as leis fazendo uma analogia entre a infração das leis e o ataque do princípio da própria liberdade, ou seja, para garantir a liberdade de cada um era necessário ser disciplinado e cumprir as leis.

Nesta exposição sobre as bases da educação, não podemos deixar de fazer referência ao artigo 9.º, que esclarece a função das famílias na educação das alunas, assim como também caracteriza o tipo de relação das famílias com a escola e com as próprias alunas. De acordo com este artigo, às famílias cabia um papel de colaboração na educação das crianças de forma a garantirem a continuidade da educação da escola em casa e de forma a reforçarem a “disciplina educativa interna”. Por isso, as famílias seriam informadas do procedimento e do aproveitamento das crianças, quer fosse positivo, quer fosse negativo, para poderem reforçar a ação educativa da escola, podendo esta diligenciar no sentido de não haver contacto entre as crianças e as famílias se estas fossem consideradas “(...) inconvenientes para a sua educação (...)” (art.º 9.º), o que nos sugere que as famílias podiam ser consideradas uma influência negativa na educação que o Instituto pretendia dar às alunas. Nessa situação, era o próprio diretor da escola que tinha o poder de considerar as famílias inconvenientes para a educação das alunas e, então, as alunas poderiam ser impedidas de visitarem as suas famílias durante as férias e mantidas “(...) nos respectivos internatos ou outros locais, que aquela Secção [Secção Tutelar da Obra Tutelar e Social] repute apropriados para tal fim”. Esta possibilidade de impedir o contacto das alunas com as suas famílias mostra-nos como o poder da escola se sobrepunha ao poder paternal e confirma a importância que a escola sempre revelou para as alunas ao considerarem-na a sua própria família. Os próprios regulamentos determinavam que o Instituto substituísse a família das alunas.

Ainda neste decreto de 1928, podemos considerar que o artigo 10.º rompeu com a proibição do uso de distintivos que destacassem “(...) superioridade moral ou intelectual (...)” que constava no art.º 5.º do regulamento de 1911 e abriu o caminho para que os uniformes da escola viessem a transmitir uma imagem de prestígio, na medida em que

tornou possível a ostentação pública de símbolos que significavam bom procedimento e bom aproveitamento:

(...) devem constituir sinal ostensivo de incontestados méritos e virtudes (...)” como uma forma de demonstração da qualidade da escola que a honra. Sendo a qualidade mais importante do que o número de alunos, este artigo determina que “(...) serão escrupulosamente afastados do convívio escolar os alunos que, pela persistente incorrecção do procedimento, pela negligência ou inalterável repugnância ao trabalho, por incapacidade mental, ou por qualquer falta grave contra a moral, a disciplina ou as ordens, se revelem um perigo moral (...)

Realçamos aqui que estes distintivos para recompensar as alunas eram atribuídos pelo seu mérito e pelas suas virtudes, ou seja, pelos resultados académicos em conjunto com uma conduta considerada adequada e não apenas pelas suas capacidades intelectuais, tal como Durkeim (1934) afirma que acontece nas escolas e critica:

En effet, il est certain qu'elles sont surtout employées à l'école comme un moyen d'exciter l'enfant à développer les qualités de l'intelligence plutôt que celles du cœur et du caractère. Elles consacrent le succès plutôt que le mérite moral. Les bonnes notes, les places, les prix, les honneurs de la classe sont actuellement réservés aux élèves les plus intelligents, plutôt qu'à ceux dont la conscience est la plus droite ou la plus délicate. C'est un instrument de culture intellectuelle plutôt que de culture morale. Il est vrai que l'on a signalé comme une anomalie funeste la part si maigre faite à la vertu dans les récompenses scolaires. «Quel est, dit M. Vessiot, le caractère du système d'éducation actuellement en vigueur ? La part des punitions y est bien plus grande que celle des récompenses; tandis que la première embrasse toutes les fautes que l'enfant peut commettre, la seconde est loin de s'étendre à tout ce qu'il peut faire de louable et de bien (p. 142).

O regulamento de 1930 preservou as mesmas bases fundamentais da educação no Instituto, reforçando a educação das alunas com uma visão da mulher como mãe e educadora, responsável no futuro para orientar os seus filhos no “(...) escrupuloso cumprimento de todos os seus deveres”. Contudo, este regulamento trouxe uma novidade

que salienta a importância que a escola atribui às bases da educação. O 2.º parágrafo do artigo 32.º determinava que estas bases fossem afixadas num quadro num local “(...) onde habitualmente se reúnem as alunas e o pessoal docente (...)” para as divulgar. Esta forma de divulgação garantia que as alunas e o pessoal docente mantivessem um contacto constante com as bases da educação, facilitando a sua interiorização.

A última reorganização do Instituto, que ocorreu no período do Estado Novo através do decreto n.º 32:615, de 31 de dezembro de 1942, resumiu as bases da sua educação ao texto constante no art.º 3.º:

As bases fundamentais da educação do Instituto integram-se na missão educativa da família e do Estado, nos termos da Constituição, devendo nelas estar compreendido o ensino e prática da doutrina e moral cristã.

§ único. As alunas do Instituto fazem parte da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa Feminina, nos termos do regulamento daquela instituição.

Ora, podemos concluir que as bases se mantiveram constantes, ainda que dispersas e subentendidas nas diferentes regras pelas quais a instituição se regia, quer através da constante vigilância, quer através do envolvimento de todos os funcionários na educação das alunas, funcionando como modelos para as alunas, quer através do apelo a todas as professoras e mestras para colaborarem “(...) dedicadamente em tudo o que respeite à educação das alunas” (art.º 24.º). Este regulamento veio, pois, reforçar o objetivo de se conseguir “(...) a perfeita disciplina das alunas por meios suasórios, pela formação do carácter e consciência da responsabilidades” (art.º 37.º).

Ainda que as penas disciplinares constassem de regulamentos anteriores, este regulamento enumerou-as por ordem de gravidade das faltas cometidas, estando a gravidade das penas diretamente relacionada com a pessoa/cargo que tinha competência para as aplicar. Assim, as penas disciplinares eram as seguintes:

- 1- Admoestação particular;
- 2- Ordem de saída da aula;
- 3- Repreensão;
- 4- Privação de receber visitas nos dias permitidos;
- 5- Privação de saída do Instituto até seis meses;

6- Suspensão de frequência durante o ano letivo;

7- Exclusão do Instituto.

A admoestação particular e a ordem de saída da aula eram as penas aplicadas às faltas consideradas menos graves e podiam ser aplicadas pelas mestras, professoras, diretoras de curso, subdiretora e diretora, estando sujeitas a registo escrito, no caderno de frequência da aula e, no caso de serem aplicadas pela subdiretora ou pela diretora, teriam de ser comunicadas aos encarregados de educação.

A repreensão e a privação de receber visitas nos dias permitidos só podiam ser aplicadas pela direção e seriam comunicadas aos encarregados de educação e registadas nos livros de frequência das alunas.

A aplicação das restantes penas, nomeadamente a privação de saída do Instituto até seis meses, a suspensão de frequência durante o ano letivo e a exclusão do Instituto, ou seja, as penas para as faltas mais graves, eram da competência apenas da diretora que era quem detinha mais poder. Ainda assim, relativamente à aplicação da suspensão de frequência ou a exclusão do Instituto, o conselho pedagógico teria de ser ouvido e teria de ser sempre instaurado um processo disciplinar, do qual se daria conhecimento ao encarregado de educação, que poderia acompanhá-lo. A aplicação destas duas penas implicava a atribuição da classificação de “mau” em comportamento e o seu registo no caderno escolar da aluna e publicação em Ordem Escolar.

Assim, podemos observar que existia uma ligação entre a regra infringida e a pena aplicada, o que nos leva a citar Durkheim (1934) que se questionava sobre a razão que tornava necessária a punição, admitindo que deveria existir alguma ligação entre a regra e a punição que reprimia a infração à regra e identificou duas teorias sobre a função da penalidade escolar: um simples meio de prevenir a inobservância da regra, punindo “(...) l’enfant pour qu’il ne recommence plus à mal faire, et pour empêcher les autres de l’imiter” (p. 113) e um meio de extinguir a falta: “La peine serait essentiellement une expiation” (p. 115). Destas duas teorias, o autor concordava com o princípio de que “(...) la peine efface ou, tout au moins, repare autant que possible la faute” (p. 115).

Ainda neste decreto de 1942, importa-nos destacar o papel que a família desempenhava na educação das alunas, um papel que até aqui era de colaboração com a escola e que perdeu relevo, na medida em que as alunas passaram a ficar mais tempo afastadas da sua família. A vivência em internato passou a ser obrigatória para todas as

alunas e as saídas para visitarem as famílias eram bastante reduzidas, pois só lhes era permitido sair do Instituto no terceiro domingo do mês e nos dias feriados, quando autorizadas pela diretora e acompanhadas pelos pais, tutores ou outras pessoas em quem estes delegassem esta responsabilidade. Além disso, salientamos o facto de não ser permitida essa saída a alunas que tivessem um comportamento ou aproveitamento que não fosse satisfatório, levando-nos a afirmar que as saídas do Instituto funcionavam como uma espécie de recompensa do trabalho árduo e de uma boa conduta.

Após esta reorganização de 1942, as alterações que se fizeram sentir de seguida no Instituto não tiveram origem em decretos de lei específicos para o Instituto, mas foram feitas adaptações internas a leis que abrangiam as restantes escolas do sistema educativo e das quais destacamos aqui o Estatuto do Aluno, aplicado aos alunos dos ensinos básico e secundário. Este estatuto foi aprovado pela lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro de 2002, tendo sofrido várias alterações posteriores. O seu artigo 52.º refere que o regulamento interno das escolas deve ter em conta o disposto na legislação e

(...) a adequação à realidade da escola das regras de convivência e de resolução de conflitos na respectiva comunidade educativa, no que se refere, nomeadamente, a direitos e deveres dos alunos inerentes à especificidade da vivência escolar escolar, à adopção de uniformes, à utilização das instalações e equipamentos, ao acesso às instalações e espaços escolares, ao reconhecimento e à valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho escolar, bem como do desempenho de acções meritórias em favor da comunidade em que o aluno está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela.

Assim, o Estatuto do Aluno veio reconhecer a importância das estratégias e meios que o Instituto já utilizava desde a sua fundação para implementar as suas bases de educação através de um reforço positivo do desempenho académico e do procedimento das alunas. De facto, este artigo abre a todas as escolas a possibilidade de regulamentarem internamente estratégias que constavam nos estatutos do Instituto.

A referência a este Estatuto do Aluno passou a constar no regulamento interno do Instituto, mas muitos dos seus artigos apenas estabeleceram o que já fazia parte da sua vida, nomeadamente os direitos e deveres das alunas, salvaguardando a respectiva especificidade da escola.

Este estatuto veio operar algumas transformações no funcionamento do Instituto, uma vez que o levou a alargar as suas estratégias, especialmente no que diz respeito ao papel das famílias, envolvendo-as mais na educação das alunas ao estabelecer o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na educação e formação das alunas. Contudo, tendo em conta a especificidade da vivência escolar do Instituto, estas transformações não se fizeram sentir de imediato, pois ainda que se apelasse à participação das famílias, o poder de decisão final manteve-se do lado da escola, por exemplo, em questões ligadas à disciplina.

Relativamente a este tema da disciplina, tratado em pormenor no capítulo IV do estatuto do Aluno, podemos observar que o Instituto passou a ter em conta os procedimentos burocráticos aí enunciados, incluindo o cumprimento de prazos destas questões, mas manteve a sua ação educativa para além dos muros da escola acompanhando as alunas e aplicando penalidades por condutas inadequadas fora da escola, no caso de violarem o seu dever específico, por exemplo, o dever de honrar e prestigiar o Instituto “(...) no culto dos valores e das tradições que o caracterizam e nobilitam, dando generosamente todo o seu esforço e aplicação em todas as atividades da vida colegial, mormente quando estiverem em causa a representação e ou o prestígio do Instituto” (alínea b) do subcap. do regulamento interno do ano letivo 2013/2014).

Finalmente, podemos afirmar que as várias reorganizações do Instituto assumiram particular importância em termos dos cursos disponibilizados às suas alunas no sentido de acompanharem as necessidades da sociedade, mas o que se evidencia é a continuidade da sua organização hierárquica e as bases da educação que mantiveram um fio condutor desde a sua fundação à sua extinção. Estas bases tiveram como meios à sua disposição o ensino da moral, pelo exemplo do pessoal educador, pelo estudo atento do caráter das alunas, pela colaboração da família, pelo louvor discreto, dispensado seguidamente a um ato que o merecesse, pelo castigo justo como último recurso, pelo estudo físico-psíquico das alunas, revelando o art.º 8.º do regulamento de 1928 que o segredo da educação

(...) consiste em conseguir que os menores não façam quanto cogitem ou desejem, mas unicamente o que os princípios morais, os preceitos sociais e as leis prescrevem, e, onde aqueles e estas forem omissos, o que a ordem e a boa razão determinem. E assim se conciliará a educação da vontade, que merecerá o zeloso incitamento dos educadores, com a disciplina, que deve ser escrupulosamente mantida em qualquer agremiação humana (...).

Este segredo da educação vai ao encontro do que Durkheim (1934) considerava o papel da disciplina, útil não só para a sociedade, mas também para o próprio indivíduo sendo um meio indispensável para estabelecer formas regulares de cooperação. É pela disciplina que aprendemos a moderar os nossos desejos e a regra é um instrumento de libertação e de liberdade:

La discipline est, par elle même, un facteur sui generis de l'éducation; il y a, dans le caractère moral, des éléments essentiels qui ne peuvent être dus qu'à elle. C'est par elle, et par elle seule, que nous pouvons apprendre à l'enfant à modérer ses désirs, à borner ses appétits de toute sorte, à limiter, et, par cela même, à définir les objets de son activité; et cette limitation est condition du bonheur et de la santé morale. Assurément, cette limitation nécessaire varie selon les pays et les époques; elle n'est pas la même aux différents âges de la vie (p. 36).

CONCLUSÃO

O nosso trabalho teve como objetivo estudar a organização e a dinâmica de funcionamento do Instituto de Odivelas – Infante D. Afonso, uma instituição com características particulares, na medida em que se trata de um estabelecimento militar de ensino com internato e de frequência restrita ao género feminino.

Neste estudo de caso, optámos pela análise documental, com enfoque especial nos principais regulamentos do Instituto, para percebermos em que medida um modelo de ensino e aprendizagem em contexto de forte regulação institucional, proporcionada pelo regime de internato, potencia o desempenho escolar dos alunos. Pretendemos, também, saber em que medida a cultura escolar desta instituição induziu a formação do carácter individual das alunas e as preparou para a vida ativa.

Depois de terminado o percurso destinado a responder às nossas questões de investigação, iniciamos o presente capítulo por uma breve síntese da história desta instituição e, de seguida, apresentamos a sistematização dos resultados em relação às hipóteses que avançámos.

O Instituto de Odivelas nasceu de uma preocupação de alguns militares em educar e preparar as filhas órfãs de oficiais do Exército e da Armada para que não vivessem em situação precária no caso do seu pai morrer combatendo pela Pátria. Da intenção de criar uma escola com este fim nasceu um projeto inspirado nas escolas da “Légion d’Honneur” em França.

Criado no período da Monarquia, o Instituto obteve a proteção dos reis, especialmente da Rainha D. Maria Pia e do seu filho Infante D. Afonso, a quem se deve a sua denominação inicial de “Instituto Infante D. Affonso”. Esta proteção real foi relevante e muito empenhada, ao envolver o próprio Infante na administração bem como a sua mãe, a Rainha D. Maria Pia, na qualidade de superintendente de todos os serviços de educação e instrução. O apoio da família real marcou, desde o início, o prestígio e o estatuto social da instituição e do fim público que pretendia prosseguir, facilitando a angariação de fundos para o seu funcionamento e a adesão de outros voluntários na educação das alunas.

Das cinco designações que o Instituto teve ao longo da sua existência, destacamos a primeira, “Instituto Infante D. Affonso”, e a última, “Instituto de Odivelas – Infante D. Afonso”, pelo facto de aliar a localização da escola à sua denominação inicial. Evidenciamos, ainda, o nome “Instituto Feminino de Educação e Trabalho”, que a instituição manteve de 1911 a 1942, por ter sido um dos que mais perdurou no tempo e, especialmente, em nossa opinião, por retratar fielmente a razão de criação desta instituição, dado que esta designação indica explicitamente que a escola se destina a “indivíduos do sexo feminino” e com o objetivo de educar as alunas para a vida prática. Ainda que as suas designações, assim como os seus estatutos, tenham sofrido várias alterações ao longo dos tempos, os seus objetivos revelam-nos uma continuidade do projeto inicial, com pequenas adaptações às diferentes fases e necessidades da sociedade.

Quanto ao modelo educativo do Instituto identificámos duas fases principais. Numa primeira fase, ainda que os princípios fundadores do Instituto previssem que a sua direção, relativamente à “(...) educação e instrução e tudo quanto diga respeito ao ensino, será entregue única e exclusivamente a senhoras devidamente habilitadas (...)”, quatro anos após a sua fundação os seus estatutos dão-nos conta de uma direção que é composta por vários indivíduos do sexo masculino, militares, e apenas por uma senhora, que desempenhava a função de regente. Embora o diretor fosse um homem e militar, o corpo docente era constituído por indivíduos do sexo masculino, predominantemente militares, e indivíduos do sexo feminino.

A segunda fase deste modelo coincide com a reorganização que o Instituto iniciou em 1941 e que concluiu em 1942, estabelecendo que a direção e todo o pessoal docente seria feminino e civil, recuando-se, assim, aos princípios fundadores. Esta fase representa uma estabilização do seu modelo educativo que se manteve até à extinção da escola em 2015. Contudo, em 2012, assistiu-se à nomeação de um diretor militar masculino, apesar dos estatutos não terem sido alterados e continuarem a contemplar apenas figuras femininas na direção.

Passemos agora às hipóteses que avançámos inicialmente.

A primeira hipótese admitia que **os valores veiculados através das práticas dominantes na instituição, os seus rituais e cerimoniais, contribuíam de forma relevante para o sucesso escolar e pessoal das alunas**, nomeadamente valores como a disciplina, a autonomia face à família, a solidariedade, entre outros.

Constatámos que o modelo educativo do Instituto assenta nas ideias clássicas de Durkheim sobre a autoridade moral e de Foucault sobre a vigilância e disciplinação do corpo.

Procurámos demonstrar a perspetiva de Durkheim na educação das alunas do Instituto e verificámos que a disciplina surge ligada à moral como um valor indispensável à sua formação. Em todas as reorganizações que o Instituto sofreu, manteve-se um fio condutor, usando como meio de educação o ensino da moral, pelo exemplo do educador, pela colaboração da família, pelo reforço de comportamentos adequados através de recompensas e castigos justos, ou seja, a disciplina era mantida através da moral, através do que se considerava correto e moralmente aceite pela escola e pela sociedade. Repudiavam-se procedimentos disciplinares severos para impor a disciplina e utilizava-se, como primeiro meio, o exemplo do educador e a influência positiva, tentando convencer as alunas a comportar-se da forma que o Instituto considerava mais adequada, ou seja, consentânea com a moral aceite na época.

Todo o “pessoal educador” era responsável por incutir a moral da sociedade no corpo e na mente das alunas. Aos professores acrescia, ainda, a competência de aproveitar todas as oportunidades para enriquecer, não só a parte intelectual das alunas, mas também o seu carácter, essencialmente através da apreciação de casos concretos, para facilitar a apreensão dos valores que se pretendiam incutir. Em virtude de a transmissão dos valores assentarem na imitação de um modelo, de um exemplo, a conduta moral de todo o pessoal era essencial para a educação das alunas.

Relevantes foram as relações de poder que se estabeleceram entre os diferentes atores nesta instituição através de uma organização fortemente hierarquizada, em toda a sua estrutura, destacando-se o diretor ou a diretora no topo desta hierarquia como representação do poder máximo. Destacamos o facto de o regulamento de 1930 estabelecer que todos os indivíduos estariam sujeitos ao regulamento da disciplina militar, incluindo os professores civis.

A uniformização do vestuário veiculava o “princípio primordial educativo de todas as alunas” que garantia igualdade de tratamento a todas, expresso no regulamento de 1915, não distinguindo as suas “(...) categorias, meios de fortuna e classe social (...)”. Porém, neste uniforme há um símbolo que as distingue, as medalhas que ostentam e que representam o seu desempenho escolar. Portanto, o uniforme “uniformiza” as alunas e ao

mesmo tempo distingue a sua capacidade intelectual e a sua capacidade de agir de acordo com as regras da instituição, visto que a atribuição destas medalhas tinha por base um critério de avaliação académica e de avaliação do seu comportamento e “arranjo”.

Sendo os símbolos uma forma de veicular os valores da instituição, o chamado “Lacinho” distinguia o grupo perante os outros e o lema “ser amiga é ser irmã” representava os laços afetivos que uniam o grupo e o sentimento de família a que os próprios regulamentos apelavam. Estes símbolos sobressaíram nos documentos como os mais antigos da instituição. O “Lacinho” era talvez o símbolo mais antigo que identificava o Instituto, as alunas, as antigas alunas, as professoras e as antigas professoras celebrando a pertença, a memória e a continuidade.

Consideramos o código de honra das alunas igualmente importante, visto que sintetiza os valores que a instituição pretendia transmitir, realçando o patriotismo, a imagem da escola, os valores morais, o empenho no trabalho e o sentimento de família. Desta forma, a esta estratégia de transmissão dos valores defendidos pela instituição, através da disciplina e da moral, os símbolos e as tradições do Instituto reforçaram a identidade e influenciaram o modelo de educação das alunas.

As cerimónias e as festas diversas eram rituais com especial significado para todos os membros do Instituto, transmitindo os seus valores e reforçando a ligação entre os indivíduos, pela participação e dedicação que exigia de todos, contribuindo também para a criação de uma identidade e reforço do prestígio externo da instituição. Tal como Holmes (1985) refere, aqueles que visitam as escolas dizem muitas vezes que, assim que lá entram, se apercebem das diferenças dos seus climas, que refletem as características da organização.

Tentámos demonstrar que o Instituto era um exemplo de tradição enquanto conhecimento que se transmite implicitamente através da observação e da imitação de comportamentos, de posturas, de atitudes, de regras. E, nesta transmissão de conhecimentos, os símbolos, os rituais, os cerimoniais revelaram-se particularmente importantes. Tal como refere Tome (2015), os valores sociais eram construídos pelos indivíduos ao atribuírem significados compartilhados a objetos.

As próprias alunas mais velhas também eram responsáveis pela transmissão dos valores da instituição. Eram-lhes atribuídas responsabilidades no sentido de auxiliarem as mais novas na sua integração na vida escolar, dando sentido ao lema do Instituto “Ser

amiga é ser irmã”. Os valores da escola eram ainda fomentados pela atribuição de tarefas regulares a todas as alunas, tarefas que criavam uma certa regularidade na conduta e que contribuíam para a formação do seu caráter individual. Como exemplo destas tarefas, apontamos o fazer a cama, arrumar os seus materiais, arrumar e limpar as salas de aula, entre outras. À medida que o tempo passava, o crescimento das responsabilidades das alunas era acompanhado de um aumento da sua autonomia e liberdade como uma espécie de recompensa do esforço desenvolvido na ultrapassagem dos obstáculos diários.

Apoiando-nos nos contributos teóricos de Wagner, reconhecemos a importância desta ideia de autonomia e de controlo, na medida em que a noção de liberdade está relacionada com a necessidade de a disciplinar. A liberdade das alunas estava condicionada pela sua capacidade de cumprirem as regras da instituição. As alunas conquistavam autonomia à medida que mostravam ser capazes de se autocontrolarem. Durante todo este processo as alunas eram constantemente vigiadas e controladas e a qualquer momento a sua liberdade podia ser restringida, caso se verificasse um desregulamento da sua conduta.

Numa perspetiva foucaultiana (1975), reconhecemos o recurso à “l’art des répartitions” na organização do espaço, quer em contexto de sala de aula, quer em eventos e cerimónias, quer em todo e qualquer espaço da escola, com o propósito de disciplinar as alunas e de lembrar que “A chaque individu, sa place; et chaque emplacement, un individu” (p. 168) como lembra a Comandante de Batalhão no seu discurso: “(...) e é neste espaço que cada um tem as suas funções (...)”. Dos documentos que orientavam a vida no Instituto, a minúcia e o detalhe relativos à organização dos espaços e do tempo destacam-se pela sua importância na “docilização” dos corpos.

Podemos considerar que estes valores veiculados pelas práticas da instituição apontam para um contributo relevante no sucesso escolar e pessoal das alunas, mas o seu conceito de sucesso não se limitava apenas às aprendizagens tradicionalmente associadas à instrução (Perrenoud, 2003). As alunas do Instituto eram avaliadas não só por estes conhecimentos, mas também por atitudes e comportamentos.

Mais interessante, ainda, foi verificarmos a “procura” individualizada do sucesso para cada aluna, no esforço de fazer corresponder o percurso escolar às “aptidões e faculdades” de cada uma, no entendimento que, se as alunas escolhessem um curso para o qual revelassem estas “aptidões e faculdades”, garantir-se-ia o seu sucesso. Além disso,

eram implementadas medidas, tais como acompanhamento individual, para as ajudar a atingir os seus objetivos e os da instituição. É neste sentido que talvez possamos afirmar que as características desta escola potenciam o desempenho escolar das alunas.

O modo como o Instituto desenvolvia a formação integral das suas alunas está descrito no relatório da direção do ano letivo 1961/1962, com especial relevo para a sua formação intelectual e artística. Neste relatório, também podemos observar a especial atenção dada às alunas com falta de aproveitamento escolar, de forma a torná-las pessoas de sucesso. A confirmar estas afirmações, destacamos o seguinte excerto:

[Formação integral das alunas] É a finalidade para que tendem todos os esforços colectivos de todas as educadoras, numa tentativa de uniformidade de sequência e de alto nivelamento das qualidades intelectuais e morais das alunas. (...)

Aulas, estudos devidamente regidos por professoras, trabalhos Dalton, visitas de estudo bem preparadas e acompanhadas por pessoas da especialidade, distribuídas por anos, de acordo com o grau de conhecimento das alunas e a orientação do ensino, a assistência a Concertos e outros espetáculos ou a preparação de festas e a participação nelas – tudo isto é feito no sentido de alargar o campo intelectual das alunas, de lhes ministrar ensinamentos, de lhes proporcionar a revelação e o desenvolvimento de capacidades artísticas.

Actuava-se junto das alunas de aproveitamento deficiente, à procura de possíveis dotes que, cultivados, lhes ofereçam possibilidade de defesa económica e de garantia de trabalho, na vida que as espera, quando saírem do Instituto. Com este fim, se criaram as aulas de cerâmica e de esmaltagem, já providas das muflas próprias, graças à generosa compreensão de Sua Excelência o Ministro do Exército, General Mário Silva. (p.20)

Os relatórios elaborados pela Direção, por professores, por inspetores e até os livros de honra comentados e assinados por visitantes, entre outros documentos, confirmam uma tendência de identificar a instituição como uma instituição de sucesso, através das suas representações sociais na imprensa e em documentos que fazem parte do

seu espólio, uns produzidos pela própria instituição, outros por agentes externos e que, de alguma forma, contactavam com a escola.

Alguns relatórios apontam para resultados “brilhantes” em exames, mas não são só os resultados acadêmicos que são valorizados na definição do sucesso, mas o bom comportamento, a conduta considerada adequada, em cada época, às regras vigentes na sociedade, o bom desempenho profissional que são consistentemente referidos e valorizados evidenciado pelas empresas e instituições que procuravam as alunas do Instituto para os seus quadros. Se pensarmos nos fins que constam nos estatutos do Instituto, em termos de proporcionar às alunas uma educação integral e de as preparar para a vida prática em sociedade, podemos afirmar que se potenciava o seu sucesso, pois há um constante acompanhamento e vigilância das alunas para criar uma certa regularidade na sua conduta e “docilizar” o seu corpo. Ainda que algumas alunas admitissem que as regras a que estavam sujeitas eram demasiado rígidas, valorizavam-nas, visto que as preparavam para a vida prática, tal como a Comandante de Batalhão refere: “(...) tentando preparar-nos para o futuro, exigindo o melhor de nós a nível escolar e a nível pessoal (...)”.

De referir a importância dos testes de admissão para aferir os conhecimentos das alunas, de modo a serem colocadas no seu nível de conhecimentos e poderem ter um bom desempenho escolar. Procurava-se que todas as alunas fossem colocadas na vida ativa com sucesso, pelo que aquelas que não revelavam aptidões e faculdades para determinados cursos, frequentavam cursos que poderiam integrá-las na sociedade, de acordo com as suas capacidades. Desta forma, o sucesso não era entendido da mesma forma para todas as alunas. Presumia-se que todas as alunas poderiam ter um bom desempenho escolar, desde que colocadas a frequentar os cursos que estivessem “alinhados” com as suas capacidades.

Do exposto, podemos concluir que a nossa primeira hipótese se confirmou, pois a conduta das alunas foi dirigida para o sucesso escolar e pessoal, através dos valores cultivados pela instituição.

Quanto à nossa segunda hipótese, em que admitimos que **os valores veiculados pela instituição e a sua cultura adaptaram-se aos diferentes contextos sociais, culturais e políticos que se sucederam ao longo do período em análise, não colocando**

em causa o quadro de valores fundamentais e os traços da cultura da organização, podemos afirmar, da mesma forma, que se confirmou.

Começamos pela construção da oferta curricular e extracurricular do Instituto que reflete a preocupação de proporcionar às suas alunas uma educação o mais completa possível, habilitando-as para o desempenho do tradicional papel da mulher como dona de casa, esposa e mãe, assim como preparando-as para a vida prática de modo a que fosse possível assegurarem a sua própria sobrevivência.

Estas características atravessaram os diferentes contextos sociais, culturais e políticos, não colocando em causa os valores fundamentais e os traços da cultura da organização. Tanto foi missão do Instituto preparar as alunas para serem “fadas do lar”, como mais recentemente, quando lhes foi permitido por lei, prepará-las para ingressarem nas Forças Armadas. No último ano em que o Instituto funcionou, faziam parte da sua oferta curricular disciplinas que, tradicionalmente, eram consideradas do domínio da formação do género feminino, tais como puericultura e culinária, e outras consideradas próprias do género masculino, como ordem unida e instrução militar, ilustrando uma educação que lhes permitia integrar-se na sociedade atual, não lhes limitando a escolha do papel que pretendessem desempenhar.

Ainda, relativamente às tradições, não podemos deixar de mencionar a reorganização das alunas do Instituto em Batalhão Colegial no ano letivo de 2004/2005, talvez reflexo dos tempos modernos em que as mulheres podem desempenhar funções militares. Esta tradição recente manteve os valores que a escola já defendia, dando-lhe apenas uma forma diferente, atribuindo às alunas insígnias, de acordo com os cargos ocupados na hierarquia, às quais correspondiam funções específicas de comando. Estas insígnias tiveram origem no lema da escola “Ser amiga é ser irmã”, correspondendo a ponta de cada estrela a uma palavra do lema. A escolha de uma aluna para um cargo tinha em conta as características pessoais e o seu comportamento. Em síntese, reorganizou-se o que já existia, os deveres das alunas mais velhas em colaborarem na educação das mais novas, mas dando-lhe uma “imagem” mais militar.

Podemos afirmar que estas características potenciavam resultados, tal como se pretendia que acontecesse, e tal como consta no regulamento de internato, em que as alunas graduadas, ou seja, as mais velhas, deviam “Exercer a sua influência direta e amiga sobre as alunas mais necessitadas da sua Companhia, no sentido de as levar a uma

melhoria no seu comportamento ou na sua aplicação literária, física e militar” (ano letivo 2014/2015, p. 4).

Desta forma, constatamos que o Instituto era uma escola com uma identidade própria, cultura, tradições e valores muito fortes, que orientavam a vida diária de todos, e dos quais destacamos os ético-sociais, como, por exemplo, a amizade, a confiança, o respeito pelos outros, os valores relativos à consciência moral, como a sinceridade e a honestidade, e os valores relativos à prática pedagógica, como o empenho, o trabalho e o esforço. Estes valores eram complementados por outros, implícitos nas normas implementadas, como é o caso da pontualidade, da assiduidade, do aprumo, da disciplina e da organização.

A confirmar estes valores na educação das alunas do Instituto, apontamos o testemunho de diferentes personalidades que visitaram o Instituto, portugueses e estrangeiros, Reis e Rainhas, Presidentes da República, Ministros, Embaixadores e outros, e que registaram nos Livros de Honra expressões de referência elogiosa às alunas e a todos os que nela trabalharam, realçando as suas características, entre as quais a organização, a ordem, a disciplina, o método, a excelência, as práticas pedagógicas, a dedicação de todos, a graciosidade e simplicidade das alunas.

Estas características também eram reconhecidas pela sociedade, através da colocação das alunas no mundo do trabalho, que lhes tecia elogios pela sua postura e organização.

Para terminar, talvez possamos referir que a principal conclusão deste estudo é a constatação de que o Instituto cumpriu a sua missão de educação, com carácter de beneficência, inicialmente de apoio às filhas de militares, mas alargou-a a toda a sociedade, adaptando-se aos diferentes contextos sociais, culturais e políticos, mantendo um sistema de valores particulares e uma forte regulação que o tornaram claramente distintivo de outras instituições.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

I – Fontes

Documentos legais:

Decreto n.º 1:868, de 04/09/1915. *Diário do Governo*, I Série, n.º 177, 4 setembro de 1915.

Decreto n.º 2:477, 28/06/1916. *Diário do Governo*, I Série, n.º 129, 28 junho 1916.

Decreto n.º 4:434, 20/06/1918. *Diário do Governo*, I Série, n.º 135, 20 junho 1918.

Decreto n.º 4:473, 22/06/1918. *Diário do Governo*, I Série, n.º 141, 22 junho 1918.

Decreto n.º 5:787-NN, 10/05/1919. *Diário do Governo*, I Série, n.º 98, 21.º Suplemento, 10 maio 1919.

Decreto n.º 5:787-OO, 10/05/1919. *Diário do Governo*, I Série, n.º 98, 21.º Suplemento, 10 maio 1919.

Decreto n.º 7:311, 15/02/1921. *Diário do Governo*, I Série, n.º 22, 15 fevereiro 1921.

Decreto n.º 7:374, 1/03/1921. *Diário do Governo*, I Série, n.º 43, 1 março 1921.

Decreto n.º 15:708, 12/07/1928. *Diário do Governo*, I Série, n.º 158, 12 julho 1928.

Decreto n.º 15:709, 12/07/1928. *Diário do Governo*, I Série, n.º 158, 12 julho 1928.

Decreto n.º 18:879, 25/09/1930. *Diário do Governo*, I Série, n.º 223, 25 setembro 1930.

Decreto n.º 22:241, de 22/02/1933. *Diário do Governo*, I Série, n.º 43, 1.º suplemento, 22 fevereiro 1933 (Constituição Portuguesa).

Decreto n.º 26:893, de 15/08/1936 (OMEN – Obra das Mães). *Diário do Governo*, I Série, n.º 191, 15 agosto 1936.

Decreto 28:262, de 08/12/1937 (MPF- Mocidade Portuguesa Feminina). *Diário do Governo*, I Série, n.º 285, 8 dezembro 1937.

Decreto-Lei n.º 31:604, de 30/10/1941. *Diário do Governo*, I Série, n.º 253, 30 outubro 1941.

Decreto-lei n.º 31:966, de 08/04/1942. *Diário do Governo*, I Série, n.º 80, 8 abril 1942.

Decreto-lei n.º 32:065, de 04/06/1942. *Diário do Governo*, I Série, n.º 129, 4 junho 1942.

Decreto-lei n.º 32:615, de 31/12/1942. *Diário do Governo*, I Série, n.º 302, 31 dezembro 1942.

Decreto n.º 34:093, de 05/11/1944. *Diário do Governo*, I Série, n.º 246, 5 novembro 1944.

Decreto-lei n.º 36:613, de 24/11/1947. *Diário do Governo*, I Série, n.º 273, 24 novembro 1947.

Decreto-Lei n.º 37:138, de 05/11/1948. *Diário do Governo*, I Série, n.º 258, 5 novembro 1948.

Decreto-lei n.º 41:305, de 02/10/1957. *Diário do Governo*, I Série, n.º 223, 2 outubro 1957.

Decreto-lei n.º 371/70, de 11/08/1970. *Diário do Governo*, I Série, n.º 185, 11 agosto 1970.

Decreto-lei n.º 239/71, de 31/05/1971. *Diário do Governo*, I Série, n.º 127, 31 maio 1971.

Decreto-lei n.º 255/A/75, de 24/05/1975. *Diário do Governo*, I Série, n.º 120, 24 maio 1975.

Constituição Portuguesa, de 10/04/1976. *Diário da República*, I Série, n.º 86, 10 abril 1976.

Decreto-lei n.º 326/77, de 10/08/1977. *Diário da República*, I Série, n.º 184, 10 agosto 1977.

Decreto-lei n.º 192/80, de 18/06/1980. *Diário da República*, I Série, n.º 138, 18 junho 1980.

Portaria n.º 545/80, de 26/08/1980. *Diário da República*, I Série, n.º 196, 26 agosto 1980.

Portaria n.º 626/81, de 22/07/1981. *Diário da República*, I Série, n.º 166, 22 julho 1981.

Portaria n.º 872/81, de 29/09/1981. *Diário da República*, I Série, n.º 224, 29 setembro 1981.

Lei n.º 29/82, de 11/12/1982. *Diário da República*, I Série, n.º 285, 11 dezembro 1982.

Portaria n.º 774/86, de 31/12/1986. *Diário da República*, I Série, n.º 300, 31 dezembro 1986.

Decreto-lei n.º 50/93, de 26/02/1993. *Diário da República*, I Série-A, n.º 48, 26 fevereiro 1993.

Portaria n.º 4/2000, de 05/01/2000. *Diário da República*, I Série-B, n.º 3, 5 janeiro 2000.

Portaria n.º 254/2011, de 30/06/2011. *Diário da República*, I Série, n.º 124/2011, 30 junho 2011.

Despacho n.º 5588/2012, de 26/04/2012, *Diário da República*, II Série, n.º 82, 26 abril 2012.

Despacho n.º 11863/2012, de 6/09/2012. *Diário da República*, II Série, n.º 173, 6 setembro 2012.

Despacho n.º 4785/2013, de 08/04/2013. *Diário da República*, II Série, n.º 68, 8 abril 2013.

Decreto-lei n.º 186/2014, de 29/12/2014. *Diário da República*, I Série, n.º 250, 29 dezembro 2014.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11/04/2016. *Diário da República*, I Série, n.º 70, 11 abril 2016.

Decreto-lei n.º 89/2018, de 07/11/2018. *Diário da República*, I Série, n.º 214, 7 novembro 2018.

Ordens do Exército:

Ordem do Exército, n.º 2, 1.ª Série, 15 março 1899 (decreto de 9 março 1899).

Ordem do Exército, 23 novembro 1903 (decreto de 3 novembro 1903).

Ordem do Exército, n.º 7, 1.ª Série, 14 maio 1904 (decreto de 11 maio 1904).

Ordem do Exército, n.º 14, 1.ª Série, 30 junho 1911 (decreto de 25 maio 1911).

Ordem do Exército, n.º 19, 1.ª Série, 28 agosto 1911 (decreto de 19 agosto 1911).

Ordem do Exército, n.º 10, 1.ª Série, 2 setembro 1912 (decreto de 30 agosto 1912).

Ordem do Exército, n.º 11, 1.ª Série, 27 setembro 1912.

Ordem do Exército, n.º 12, 2.ª Série, 26 abril 1919 (documento de 5 abril 1919).

Ordem do Exército, n.º 3, 1.ª Série, 5 março 1921.

Ordem do Exército, n.º 15, 2.ª Série, 19 outubro 1933.

Ordem do Exército, n.º 7, 1.ª Série, 31 de julho 1935 (Decreto n.º 25:660, 24 julho 1935).

Ordem do Exército, n.º 13, 1.ª Série, 15 setembro 1941.

Ordem do Exército, n.º 3, 1.ª Série, 30 abril 1942.

Ordem do Exército, n.º 1, 1.ª Série, 18 fevereiro 1943.

Ordem do Exército, n.º 3, 1.ª Série, 30 junho 1944.

Ordem do Exército, n.º 5, 1.ª Série, 15 novembro de 1944.

Ordem do Exército, n.º 8, 1.ª Série, 25 novembro 1947.

Ordem do Exército, n.º 7, 1.ª Série, 15 novembro 1948.

Ordem do Exército, n.º 4, 1.ª Série, 15 agosto 1950.

Ordem do Exército, n.º 6, 1.ª Série, 15 novembro 1956.

Ordem do Exército, n.º 6, 1.ª Série, 31 outubro 1957.

Ordem do Exército, n.º 10, 1.ª Série, 31 outubro 1964.

Ordem do Exército, n.º 11, 1.ª Série, 30 novembro de 1967.

Ordem do Exército, n.º 6, 1.ª Série, 30 junho 1968.

Ordem do Exército n.º 9, 1.ª Série, 30 setembro 1969.

Ordem do Exército, n.º 3, 1.ª Série, 14 janeiro 1989.

Ordem do Exército, n.º 12, 1.ª Série, 31 dezembro de 2015 (Despacho n.º 118-A/CEME/15, 23 setembro 2015).

Sítios da internet:

<http://arquivodigital.defesa.pt>

<http://www.crie.min-edu.pt>

<http://www.crvp.org>

<https://www.facebook.com/www.aaaio.pt>

<http://www.institutodivelas.com/historia-io.htm>

<http://www.ordens.presidencia.pt/?idc=184>

<http://www.apastyle.org>

<http://blogdoio.blogspot.pt/2013/11/io-memoria-2.html>

<https://arquivos.rtp.pt/conteudos/instituto-de-odivelas-2/>

<https://www.pinterest.com>

<https://www.youtube.com>

Regulamentos:

“*Regimen interno*” que acompanha o “Projecto de Estatuto do Instituto Infante D. Affonso”, de 22 de Agosto de 1898, espólio do General Ribeiro Artur, Arquivo Histórico-Militar.

Regulamento Interno do Instituto de Odivelas, 1995, arquivo do Instituto de Odivelas.

Normas Gerais de Funcionamento do Instituto de Odivelas, ano lectivo 1997/98, arquivo do Instituto de Odivelas.

Regulamento Interno do Instituto de Odivelas para o ano letivo de 2011/2012, aprovado em Conselho Pedagógico de 6 de setembro de 2011.

Regulamento de Ordem Unida Comum das Forças Armadas, aprovado por despacho conjunto dos três Ramos das Forças Armadas em 10 de dezembro de 1986.

Jornais e revistas

“Abertura das aulas e distribuição de prémios escolares”. *Diário de Notícias*, 8 de outubro de 1930, p. 2.

A educação da mulher portuguesa. *Laços*, n.º 2/84, 1984. Revista da Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas, Lisboa, p. 7-10.

An Interesting Educational Centre. *Anglo Portuguese News*, n.º16, 16 de outubro de 1937.

As meninas de Odivelas. *República*, 24 de dezembro de 1943.

Elementos para a biografia do Rei Lavrador, *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, Série 61.^a – N.ºs 5, 6, 7 e 8, Maio, Junho, Julho e Agosto 1943.

Começaram as aulas. *Diário de Notícias*, 7 de outubro de 1940.

Defesa Nacional, n.º 9, janeiro de 1935, p. 12-14.

Diário de Notícias, 8 de outubro de 1931.

Diário de Notícias, 8 de outubro de 1934, p.2.

Diário de Notícias, 8 de outubro de 1935, p.2.

Diário de Notícias, 9 de outubro de 1933, p.4.

Laços, n.º 3/09. Revista da Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas, Lisboa, junho-setembro 2009.

Laços n.º 1/12. Revista da Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas, Lisboa, janeiro 2012.

Laços, n.º 2/88 (1988). Revista da Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas, Lisboa, p. 3-5.

Notícias do Século - Jornal do IO – Uma escola com identidade e história, Ano VI, n.º 14, abril de 2012.

O Instituto Infante D. Afonso. Apontamentos para a História da Fundação. *Portugal Militar*, 2, fevereiro de 1903.

O Instituto Infante D. Afonso. Apontamentos para a História da Fundação. *Portugal Militar*, 4, abril de 1903.

O nascimento do grito. *Laços* n.º 3/12. Revista da Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas, Lisboa, junho-setembro 2012.

O novo ano lectivo. *Diário de Notícias*, 8 de outubro de 1932, p. 1.

Revista Expresso, n.º 1423, fevereiro de 2000.

Outras fontes:

Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Ano Lectivo de 1916-1917. Odivelas: I.F.E.T.

Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Anos Lectivos de 1921-1922 a 1923-1924. Lisboa: Livraria Ferin.

Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Ano Lectivo de 1924-1925. Lisboa: Livraria Ferin.

Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Ano Lectivo de 1926-1927.
Odivelas: I.F.E.T.

Anuário do Instituto Feminino de Educação e Trabalho. Anos Lectivos de 1928-1929 a
1937-1938. Odivelas: I.F.E.T.

Plano de Uniformes das Alunas do Instituto de Odivelas, aprovado em 03 setembro 1957.
Arquivo do Instituto de Odivelas.

Relatório de 17 de outubro de 1907, Lisboa: Typographia Belenense.

Relatório da Direção. Ano Lectivo 1916/1917. Arquivo Histórico-Militar

Relatório da Direção. Ano Lectivo 1945/1946. Arquivo Histórico-Militar

Copiadores do Instituto de Odivelas. Arquivo do Colégio Militar.

Correspondência do Instituto, n.º 1, 2 e 3. Arquivo do Colégio Militar.

Livros de Honra do Instituto de Odivelas. Instituto de Odivelas.

Programas, convites e anúncios do nosso arquivo pessoal.

Livros de matrícula. Arquivo do Instituto de Odivelas.

Fotografias e vídeos:

- Arquivo do Instituto de Odivelas
- Arquivo pessoal
- Arquivo da antiga aluna Beatriz Ferraz
- Revistas
- <https://www.youtube.com/watch?v=fZO4P9TBIU>

II – Bibliografia

Adão, A. & Remédios, M. José. (2005). A narratividade educativa na 1ª fase da governação de Oliveira Salazar. A voz das mulheres na Assembleia Nacional portuguesa (1935-1945). In *Revista Lusófona de Educação*, (5), p. 85-109. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/>. Acesso em 10 março 2020.

- Alberoni, F. (2000). *Valores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Almeida, L. S.; Gomes, C.; Ribeiro, I. S.; Dantas, J.; Sampaio, M.; Alves, M.; Rocha, A.; Paulo, E.; Pereira, T.; Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, p. 3629-3641. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, L. A. (2010). República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista da Faculdade de Letras História*, 11, p. 165-180.
- Alves, L., & Pintassilgo, J. (Coord.). (2015). *História da Educação: Fundamentos Teóricos e Metodologias de Pesquisa: Balanço da Investigação Portuguesa (2005-2014)*. Porto: CITCEM / HISTEDUP / IEULisboa.
- Alves, M., & Azevedo, N. (Eds.). (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED.
- Anderson, C. (1982). "The Search of School Climate: a review of the research". *Review of Educational Research*, 52(3), p. 368-420.
- Anderson, G. (1995). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.
- Araújo, M. F. (2005). Diferença e igualdade nas relações de género: revisitando o debate. *Psicologia Clínica*, vol. 17, n.º 2, p. 41-52. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-56652005000200004>. Acesso em 6 janeiro 2020.
- Araújo, H. (2002). Há já lugar para um mapeamento de estudos sobre Género e Educação em Portugal? Uma tentativa exploratória. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, p. 101-145.
- Azevedo, J. (2011). Prefácio. In J. M. Alves & L. Moreira (org.). *Projecto Fénix. Relatos que contam o sucesso*, p. 7-10. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Barbosa, M. E. F. & Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. Em C. Franco (Org.) *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Curitiba: Artes médicas. Disponível em <https://www.researchgate.net>. Acesso em 29 outubro 2019.

- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, p. 3-27.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, 25, p. 108-109.
- Benavente, A. & Correia, A. P. (1981). *Obstáculos ao sucesso na Escola Primária*. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, caderno n.º 3.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. S/ local.
- Brandão, C. R. (2013, 57.^a reimpressão). *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense. Disponível em <https://books.google.pt/books>. Acesso em 22 janeiro 2019.
- Cabete, A. (1928). O ensino da puericultura na escola infantil. *Alma Feminina: Boletim Oficial do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas*, Janeiro e Fevereiro de 1928, ano XII (XIV), Num 1, p. 10-13.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XX. Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri/FCSH-UNL.
- Caraher, M. & Seeley, A. (2010). Cooking in schools: Lessons from the UK. *Journal of the Home Economics Institute of Australia*, 17(1), p. 2-9. Disponível em <http://openaccess.city.ac.uk/7873/>. Acesso em 20 dezembro 2018.

- Carvalho, L. M. & Correia, A. C. (2015). A recepção da ginástica sueca em Portugal nas primeiras décadas do século XX: conformidades e dissensões culturais e políticas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 136-143. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n2/0101-3289-rbce-37-02-0136.pdf>. Acesso em 24 fevereiro 2020.
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. 4.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Ed. Makron Books do Brasil.
- Coleman, J. S., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coreth, E. (1988). *O que é o Homem? Elementos para uma antropologia filosófica*. Trad. de Maria de Lourdes Stiegeler. Lisboa: Verbo.
- Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Research Methods in Education*. London and new York: Routledge.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Cristóvão, A. M.; Fialho, I.; Salgueiro, H.; Cid, M. (2013). Projeto Turmamais: A caminhar para o sucesso escolar. In Ferreira, A. Domingos, A. & Spínola, C. (Orgs.). *Nas pegadas das reformas educativas. Actas do I Colóquio Cabo-Verdiano*, p. 274-287. Praia: Edições Uni-CV. Disponível em http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/atas_cedu_13_nas_pegadas_das_reformas_educativas.pdf. Acesso em 21 fevereiro 2019.
- Derouet, Jean-Louis. (1987). “Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d’un nouvel objet scientifique.” *Revue Française de Pédagogie*, 78, p. 73-108.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/heráldica>. Acesso em 10 outubro 2019.
- Dill, J. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of Moral Education*, 36, p. 221-237.

- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris: La République de Idées/Seuil.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/44826421_Education_et_Sociologie. Acesso em 18 dezembro 2017.
- Durkheim, E. (1934). *L'éducation morale*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), p. 15-27.
- Formiga, N. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6, p. 13-29.
- Formiga, N. (2007). Pais e professores como explicação de variáveis do rendimento escolar. Brasil: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0342&area=d6. Acesso em 8 janeiro 2018.
- Formiga, N.; Queiroga, F. & Gouveia, V. (2001). Indicadores do bom estudante: Sua explicação a partir dos valores humanos. *Aletheia*, 13, p. 63-73.
- Formosinho, J. (1988). “Organizar a escola para o sucesso educativo”, em AAVV (org.). *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, p. 105-136.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *Dits et Écrits II - 1976-1988*. Editions Gallimard.
- Francisco, B. (2008). *Estudo de caso – Análise e caracterização de classes de escolas de sucesso*. Dissertação de mestrado. Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Funari, P. P. & Zarankin, A. (2005). Cultura material escolar: o papel da arquitetura. *Revista Pro-Posições*, v. 16, n. 1 (46), jan./abr., 2005. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2296/46-dossie-funaripp_etal.pdf. Acesso em 24 abril 2019.

- Garrett, Almeida. (1829). *Da educação* (1.^a edição). Londres: Sustenance e Stretch. Disponível em http://purl.pt/2/4/1-24848-p_PDF/1-24848-p_PDF_24-C-R0150/1-24848-p_0000_1-314_t24-C-R0150.pdf. Acesso em 9 fevereiro 2020.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora da UNESP.
- Goffman, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos* (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Gómez, G., Gil, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, 92, p. 983-1011. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>. Acesso em 4 abril 2017.
- Habermas, J. (1997). Modernity: An Unfinished Project in D'Entrèves, M.P. & Benhabib, S., eds. *Habermas and the Unfinished Project of Modernity: Critical Essays on the Philosophical Discourse of Modernity*, p. 38-55. Disponível em <https://idoc.pub/documents/habermas-modernity-unfinished-project-mwl1m71od2lj>. Acesso em 15 novembro 2019.
- Haydon, G. (1997). *Teaching about values: a new approach*. London: Cassel.
- Henriques, H.M. & Vilhena, C.C. (2015). A preservação da infância: análise de discursos sobre a criança em perigo moral (Portugal, 1910-1916). *Educação em Revista*, 31(2), p. 61-81.
- Holmes, M. (1985). Organizational climate in schools. In T. Hussen & N. P. Thwait (Ed.). *The International Encyclopaedia of Education*. Pergamon Press, p. 3707-3210.
- Jencks, C., et al. (1972). *Inequality: a reassessment of effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In Diogo, A. M. & Diogo, F. (Orgs.), *Desigualdades no Sistema educativo. Percursos, transições e contextos*, p. 7-20. Lisboa: Mundos Sociais.
- Justino, D., Santos, R., et al. (2017). *Atlas da Educação. Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Edição de 2017. Lisboa: EPIS.

- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Éd. du Seuil.
- Lavelle, L. (1951). *Traité des valeurs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Goff, J. (1924). *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão (*et al.*), Campinas, SP Ed. Unicamp, 1990. Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/História-e-Memória.pdf>. Acesso em 13 março 2019.
- Leitão, M. & Milheiro, M. (2000). *Espaços de Memória – Instituto de Odivelas (Infante D. Afonso) – 1900-2000*. Lisboa: Edição Instituto de Odivelas.
- Lichtenstein, A.H. & Ludwig, D.S. (2010) Bring back home economics education. *Journal of the American Medical Association*, 303, p. 1857–1858. Disponível em http://nhafcs.org/wp-content/uploads/2012/02/BRING_BACK_HOME_ECONOMICS_EDUCATION.pdf. Acesso em 21 dezembro 2018.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Loureiro, M. (1999). *Clima de escola: O Instituto de Odivelas*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Lousada, I. (2009). A Batalha de Adelaide Cabete em A Batalha - higienismo no feminino. *Atas do Congresso Feminista 2008*. Lisboa: UMAR. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/2570>. Acesso em 13 julho 2018.
- Magalhães, M. (1998). *Movimento feminista e educação, décadas de 70 e 80*. Oeiras: Celta Editora.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo*. Porto: Asa.
- Michelet, Jean. (1879). *La femme*. Paris: Calman Lévy Editeur. Disponível em <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5596481c/f11.item.r>. Acesso em 13 janeiro 2020.

- Mill, J. S.(1859). *On liberty*. Disponível em http://www.serendipity.li/jsmill/on_lib.html. Acesso em 23 maio 2018.
- Mogarro, M. J. (2006). Arquivo e educação: A construção da memória educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, p. 71-84. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9875/1/Arquivos%20e%20educacao.pdf>. Acesso em 14 março de 2018.
- Montesquieu. C. S. (1748). *De l'esprit des lois*. Disponível em https://www.ecole-alsacienne.org/CDI/pdf/1400/14055_MONT.pdf. Acesso em 22 dezembro 2019.
- Nóbrega, S. (2010). *Percepções dos professores em relação ao sucesso escolar. O contributo do Desporto e da Psicologia na elaboração de estratégias de promoção e de intervenção na educação*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, António. (1994). *História da educação*, Lisboa, F.P.C.E.
- Nunes, N. (1981). *Memórias da escola antiga*. 1.^a ed. Lisboa: Didáctica editora.
- Órtigão, R. & Queiróz, E. (1872). *As Farpas. Chronica Mensal da Política, das Letras e dos Costumes*. Lisboa: Typographia Universal. Disponível em http://purl.pt/256/service/media/pdf/pp-7311-p_1872. Acesso em 12 fevereiro 2020.
- Osório, A. C. (1905). *Às mulheres portuguesas*. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso.
- Pazos, M. S. (2002). Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. In Diaz, J. M. H. & Benito, A. E. (Coord.). *La memoria y el deseo: cultura de la escuela e educación deseada*, p. 107-133. Valencia: Tirant to Blanch.
- Peirano, M. (2003). *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar. Disponível em <https://books.google.pt/books>. Acesso em 6 junho 2019.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Pierre, H. & Robert, L. (1981). *Histoire illustré de la pédiatrie*, Tome Premier, 1.^a ed. Paris : Éditions Roger Dacosta.
- Pintassilgo, J. & Pedro, C. L. (2015). Rituais escolares e construção da cultura escolar em Portugal na transição do século XIX para o século XX. In M. J. Mogarro (Coord). *Educação e património cultural : Escolas, objetos e práticas* . Lisboa : Colibri.
- Pintassilgo, J. (2007). Reflexões históricas em torno do (eventual) sucesso da Educação Nova. O exemplo do Instituto Feminino de Educação e Trabalho (1911-1942). *História da Educação*, 23, p. 35-64.
- Pintassilgo, J. (2010). O Coronel Frederico Ferreira de Simas e a Educação Nova em Portugal. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8350/1/O%20coronel%20Ferreira%20Simas.pdf>. Acesso em 5 junho 2019.
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2013). Educação da mulher. In M. F. Rollo (Coord.). *Dicionário de História da I República e do Republicanismo*, Vol. I, p. 1083-1087. Lisboa: Assembleia da República.
- Pinto, T. (2000). *O ensino industrial feminino oitocentista: a Escola Damião de Góis em Alenquer*. Lisboa: Colibri.
- Pinto, T. (2007). Mulheres, educação e relações sociais de género: uma perspectiva histórica. *Cadernos Sacausef*, p. 31-45. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files@crie/1220024572_04_SACAUSEF_III_31a46. Acesso em 5 maio 2019.
- Queiróz, E. (1890). *Uma Campanha Alegre – das Farpas*. Volume II. Lisboa: Companhia Nacional Editora. Disponível em https://drive.google.com/file/d/libWxcDPfyPj8CP0Ip_D95uXCeSmQkpaF/vie. Acesso em 16 fevereiro 2020.
- Quental, A. (1923). *Prosas*. Vol. I. Coimbra: Imprensa da Universidade. Disponível em <https://archive.org/details/prosas01quen/page/4/mode/2up>. Acesso em 20 fevereiro 2020.
- Martin, A. (1834). *De l'éducation des mères de familles*. Tome II. Paris : Librairie de Charles Gosselin. Disponível em

https://books.google.pt/books?id=JQFNAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 25 fevereiro 2020.

Monteiro, A.R. (2006). *História da educação. Do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*. São Paulo: Cortez editora.

Otero, P. (2007). *Instituições políticas e constitucionais*. Vol. I. Coimbra: Almedina.

Øvrebø, E.M. (2011) Food habits of school pupils in Tromsø, Norway, in the transition from 13 to 15 years of age. *International Journal of Consumer Studies*, **35**, p. 520–528.

Rocha, C. (1989). *A educação feminina entre o particular e o público: o ensino secundário liceal nos anos 30*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Rocha, C. (1991). Contribuição do ensino secundário liceal feminino para um modelo de educação pública das mulheres 1888-1940. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Afrontamento.

Ryan, K. & Lickona, T. (Eds.). (1992). *Character development in schools and beyond*. EUA: The Council for Research in Values and Philosophy. Disponível em <http://www.crvp.org/book/Series06/VI-3/contents.htm>. Acesso em 10 junho 2018.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, **15** (1), p. 67-92.

Seabra, E. (1915). *Cartas a mulheres*. Lisboa: Portugal: Tipografia “Porto Medico”. Disponível em http://bibliotecaparticular.casafernandopessoa.pt/8-497/2/8-497_master/8-497_PDF/8-497_0000_1-238_t24-C-R0150.pdf. Acesso em 15 fevereiro 2020.

Segalen, M. (2000). *Ritos e rituais*, Mem Martins, Europa-América.

Silva, C. & Leitão, M. N. (1990). *Instituto de Odivelas: 90 anos ao serviço da educação*. Lisboa: Instituto de Odivelas.

Silva, D. (1996). *Menina de Odivelas*. 2.^a edição. Odivelas.

- Smith, G. & de Zwart, M.L. (2010) *Home economics: A contextual study of the subject and home economics teacher education*. Teachers of Home Economics Specialist Association (THESA), Vancouver, BC. [WWW Document]. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/267937453_Home_Economics_A_contextual_study_of_the_subject_and_Home_Economics_teacher_education. Acesso em 21 dezembro 2018.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em Inglês publicado em 1995).
- Silva, R. (1999). *A Mulher. Bibliografia Portuguesa Anotada (1518-1998)*, Lisboa, Edições Cosmos.
- Tavares, J. & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Thome, H. (2015). Values, sociology of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Second Edition, Volume 25, Oxford: Elsevier, p. 47-53.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar – Representações dos professores numa escola portuguesa*. Lisboa: Celta.
- Torres, L. & Palhares, J. (2011). A excelência no ensino secundário: Actores, experiências e transições. Comunicação no XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía, Faculdade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña.
- Valente, M. (1992). *A escola e a educação para os valores*. Antologia de textos (2.^a ed.). Lisboa: Projecto Educação Global, Departamento de Educação F. C. U. L.
- Valente, M. (1992). *A escola e a educação para os valores*. Antologia de textos (2.^a ed.). Lisboa: Projecto Educação Global, Departamento de Educação F. C. U. L.
- Vaquinhas, I. (2000). “Os caminhos da instrução feminina nos séculos XIX e XX. Breve relance”. *Turres Veteras III, Actas de História Contemporânea: Encontros de História Turres Veteras, Torres Vedras, Portugal*, p. 93-101. Torres Vedras, Portugal: Câmara Municipal de Torres Vedras.
- Vaquinhas, I. (2002). Linhas de investigação para a história das mulheres nos séculos XIX e XX. Breve esboço. *Revista da Faculdade de Letras. História III*, vol. 3, p. 201-221.

- Vaz, M. *et al.* (2017). *Instituto de Odivelas – 115 anos a formar e a educar*. Lisboa: Associação das Antigas Alunas do Instituto de Odivelas.
- Veloso, L. & Abrantes, P. (Orgs.) (2013). *Sucesso escolar – Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Editora Mundos Sociais
- Vicente, F. (2015). Mulheres artistas – as possibilidades de criação feminina no Portugal de 1915. In Steffen Dix (Org.). *1915 – O ano do Orpheu*, p. 121-136. Lisboa: Tinta da China. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17922/4/ICS_FLVicente_Mulheres_CLN.pdf. Acesso em 13 janeiro 2020.
- Vicente, A. & Vicente, F. (2015). Fora dos cânones: mulheres artistas e escritoras no Portugal de princípios do século XX. *Faces de Eva: estudos sobre a mulher*, 33, p. 37-51. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/eva/n33/n33a06.pdf>. Acesso em 8 janeiro 2020.
- Vieira, M. (1993). Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes. *Análise Social*, 28 (120), 7-53.
- Wagner, P. (1996). *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris : Éditions Métailié.
- Weber, M. (1983). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Porto: Editorial Presença.
- Wynne, E. (1989). Transmitting traditional values in contemporary schools. In Larry Nucci, (1989) (Ed.), *Moral Development and Character Education*. Berkeley, C.: McCutchan Publishing Corporation.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage.
- Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York and London: Teachers College Columbia University.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1: Desenho de uma parte do Instituto elaborado pela aluna M. ^a Cristina Campos de Oliveira	78
Figura n.º 2: Capa do 1.º Livro de Visitantes do Instituto	95
Figura n.º 3: Alunas do Instituto de Odivelas, celebração do centenário da escola	151
Figura n.º 4: O Brasão de Armas do Instituto	154
Figura n.º 5: Entrega do Estandarte Nacional ao Instituto	158
Figura n.º 6: Imposição da condecoração da Ordem Militar de Avis	160
Figura n.º 7: O Hino do Instituto	161
Figura n.º 8: Alunas do Instituto, em frente à porta principal do Instituto	163
Figura n.º 9: Medalhas de mérito do Instituto	167
Figura n.º 10: Distintivo do Instituto – “o lacinho”	168
Figura n.º 11: Celebração religiosa na Igreja do Instituto	169
Figura n.º 12: Desenho de um uniforme das alunas, em cor azul ferrete	171
Figura n.º 13: Alunas da M.E.L.H.	171
Figura n.º 14: Capa do livro de receitas culinárias da autoria da antiga aluna Margarida Müller	172
Figura n.º 15: O curso de química em 1940	173
Figura n.º 16: Alunas com os trajes usados no Instituto ao longo dos anos	174
Figura n.º 17: Diferentes trajes usados no Instituto	176
Figura n.º 18: Convite do Diretor do Instituto de Odivelas para a cerimónia de Abertura Solene do ano letivo 2013/2014	179
Figura n.º 19: Programa da cerimónia do centésimo aniversário do Instituto	190
Figura n.º 20: Guarda de honra das alunas no claustro para o ginásio ao Presidente da República, Prof. Doutor Aníbal Cavaco Silva	191

Figura n.º 21: Organização do Batalhão Colegial, principais cargos	193
Figura n.º 22: Insígnias da graduação do Batalhão Colegial	198
Figura n.º 23: Cargos do Batalhão Colegial do Instituto	200
Figura n.º 24: Foto do desenho elaborado por uma aluna, exposto na Exposição de Final de Ano do Instituto	224
Figura n.º 25: Uma aula de puericultura	240
Figura n.º 26: Uma aula de culinária	246
Figura n.º 27: Demonstração de ginástica da classe da professora D. Margarida de Abreu	248
Figura n.º 28: Classe especial de ginástica do Instituto	249
Figura n.º 29: Alunas equipadas para a prática de educação física	252
Figura n.º 30: Uma aula de basquetebol	253
Figura n.º 31: Uma aula de equitação	253
Figura n.º 32: Uma aula de instrução militar	255
Figura n.º 33: Uma aula de ordem unida	256

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1: As diferentes designações do Instituto	97
Quadro n.º 2: Características da educação das alunas do Instituto que se evidenciam na legislação	106
Quadro n.º 3: Administração do Instituto Infante D. Afonso – cargos e competências.....	109
Quadro n.º 4: Composição da Direção do Instituto Infante D. Afonso	110
Quadro n.º 5: Excerto do guião para a comemoração do centenário do Instituto	188
Quadro n.º 6: Plano de estudos constante no regulamento de 1911	216
Quadro n.º 7: Plano de estudos constante no regulamento de 1915	218
Quadro n.º 8: Plano de estudos constante no regulamento de 1948	227
Quadro n.º 9: Disciplinas específicas da oferta do Instituto a partir do ano letivo de 2004/2005	230

ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 1: Guião do jogo de pistas da receção às novas alunas	304
Anexo 2 : Capa do Boletim da Sociedade de Geografia com o artigo sobre a abertura do túmulo do Rei D. Dinis.....	325
Anexo 3: Ficha de avaliação de comportamento e arranjo das alunas	326
Anexo 4 Folha de rosto do parecer do General, Manuel Freire Themudo Barata e Despacho do CEME sobre a mudança do nome do Instituto de Odivelas.....	327
Anexo 5: Parecer do General, Manuel Freire Themudo Barata e Despacho do CEME sobre a mudança do nome do Instituto de Odivelas.....	328
Anexo 6: “Regimen Interno” do Projeto de Estatuto do Instituto	329
Anexo 7: Enxoval – artigo 362.º regulamento de 1915	336
Anexo 8: Carta de uma antiga aluna ao Presidente da República, Prof. Doutor Marcelo Rebelo de Sousa	337
Anexo 9: Plano de fardamento das alunas do Instituto	338
Anexo 10: Folha de matrícula das alunas	341
Anexo 11: Carta do diretor do Hospital dos Expostos e Recolhimento das Órfãs.....	342
Anexo 12: Percurso da Classe Especial de Ginástica do Instituto	343
Anexo 13: Quadro com o número de alunas que frequentavam a instrução militar	345
Anexo 14: Listagem dos diretores do Instituto	347
Apêndice 1: Pedido de autorização à Direção do Instituto para realizar o estudo	348
Apêndice 2: Pedido de autorização à Direção do Colégio Militar para consultar documentos do Instituto.....	349

ANEXOS

ANEXO 1



INSTITUTO DE ODIVELAS
(INFANTE D. AFONSO)

JOGO DE PISTAS

9 de Setembro de 2010



 **Bem-vindas ao Instituto de Odivelas!**

 Esperamos que se divirtam com o teu grupo e que o jogo de pistas vos ajude a descobrir e a conhecer o vosso novo colégio.



 Os grupos são constituídos no máximo por 6 alunas, acompanhadas por uma aluna do 11.º ou 12.º ano.0

O nosso grupo é o .

As alunas que constituem o nosso grupo são:

- _____ - n.º _____ - do ____º ano, turma:

- _____ - n.º _____ - do ____º ano, turma:

- _____ - n.º _____ - do ____º ano, turma:

- _____ - n.º _____ - do ____º ano, turma:

- _____ - n.º _____ - do ____º ano, turma:

- _____ - n.º _____ - do ____º ano, turma:

- _____

A aluna mais velha que nos acompanha é a:

- _____ - n.º _____ - do ____º ano, turma:



EIS AS REGRAS DO JOGO

- Este caderno:
 - dá instruções que deves seguir com muita atenção;
 - tem espaços para o grupo responder às perguntas, por escrito.
- Cada grupo recebe uma planta do r/ch (planta branca) e uma do 1.º andar (azul).
- As plantas representam o colégio visto de cima, como se o observássemos de avião e como se conseguíssemos vê-lo por dentro, sem telhado.
- Nas plantas, vai marcando:

- Com um traço contínuo vermelho: o percurso que vais fazendo;
- Com a esferográfica azul (ou preta): outras indicações que forem sendo pedidas, como nomes de salas ou números.
- Durante o jogo, os diferentes grupos não podem estar no mesmo sítio ao mesmo tempo. Se o grupo da frente demorar num local, o grupo seguinte espera sempre a sua vez.
- As alunas do mesmo grupo e a aluna acompanhante devem ficar sempre perto umas das outras. A aluna acompanhante deve ajudar a ler e a interpretar as perguntas do caderno, mas são as novas alunas que devem responder.

Não é um jogo de velocidade!!

Ganha o grupo que tiver mais respostas e percursos certos.

Agora, boa sorte!!! 😊



JOGO DE PISTAS

ALPENDRADA 

Vamos começar por observar o que está exposto:

- Mapas e fotografias sobre Odivelas e sobre o IO.

- Indica nos artigos expostos os locais referidos pelas alunas graduadas que estão na Alpendrada.



Vamos aprender de onde veio a palavra *Odivelas*.

Odivelas é uma palavra composta por:

- *odi* (palavra de origem árabe que significa *ribeira*)
- *velas* (palavra de origem latina que significa *velas de moinho*)

Então, Odivelas quer dizer: _____ *das* _____ [*dos moinhos*].

A ribeira ainda hoje existe - é a ribeira de Odivelas que corre ao fundo da quinta do Instituto.

Mas muitos dos moinhos de vento dos outeiros desta zona já desapareceram...

LARGO



O largo do colégio chama-se Largo D. _____, porque foi este rei que mandou construir o mosteiro de Odivelas.

A cabeceira da igreja é de estilo: (assinala com um x a resposta correcta)

- românico
- gótico

- barroco

Que rainha está representada na estátua do largo, para lá do alpendre? _____.

Assinala no mapa, com o nº 1, o local dessa estátua.

O REGISTO DO PERCURSO A VERMELHO TEM INÍCIO NESTE PONTO.

Essa rainha era filha de um rei:

- de Espanha (Aragão)
- de Inglaterra
- de França

Está sepultada em:

- Lisboa
- Coimbra
- Leiria

ALPENDRADA

Este mosteiro era da Ordem ou Regra de Cister (quer dizer, as suas freiras obedeciam a um conjunto de regras que eram seguidas por todos os frades e freiras chamados *de Cister* - ou cistercienses).

O abade (responsável de um convento) S. Bernardo de Claraval (século XII) foi um grande impulsionador desta Regra.

Águres nesta alpendrada encontra-se a imagem de S. Bernardo de Claraval.

- Procura-a e assinala com uma seta vermelha este local.

- Em sua honra, as freiras que viviam nos mosteiros da regra de Cister eram conhecidas por freiras b_____.

Observem o degrau da porta lateral da igreja, muito antigo e desgastado. As freiras entravam na igreja pelo mosteiro, mas os fiéis entravam e saíam por esta porta.

RODA GIRATÓRIA

Em muitos mosteiros, havia uma roda giratória, a *roda dos expostos*, onde eram deixados os bebês pobres abandonados, para as freiras tomarem conta deles.

- No mosteiro de Odivelas, essa roda não servia para deixar crianças, mas sim para vender os **doces** que as freiras faziam, sobretudo a famosa _____ branca.



Localizem essa roda (de madeira) e **assinala-a no mapa com um 2**.

PORTARIA

- O senhor que trabalha na Portaria é o Sr. _____

SECRETARIA

Entra na Secretaria.

Escreve o nome da senhora que trabalha na Secretaria:

- Sra. Dona _____ de ___a_____.

É o nome de uma famosa _____ de Portugal, filha de D. João IV, que casou com o rei Carlos II de _____ (país cuja capital é Londres).



ÁTRIO DA RAINHA SANTA



Observa os quadros (pinturas antigas) da sala.



Assinala no mapa, com um **3**, o quadro da Rainha Santa, casada

com D. Dinis.

D. Dinis nasceu em Lisboa em 1261 e morreu em Santarém em 1325.

- Quantos anos viveu?

Faz aqui a conta:

- Viveu _____ anos.
- Em que séculos viveu? Nos séculos _____ e _____.

Encontra a passagem para a cozinha velha.

Não te esqueças de ir marcando o percurso a vermelho até ao fim do jogo!

COZINHA VELHA



Estamos na Cozinha Velha.

É um dos locais mais bonitos do mosteiro de S. Dinis.

Queres conhecer a lenda da fundação deste mosteiro?

Vais receber cartões que contam a lenda da fundação do mosteiro;

- Para teres acesso a esses cartões, deves contar, primeiro, a lenda do milagre das rosas.
- O nosso grupo contou bem a lenda do milagre? Sim

Não

Vamos então à famosa lenda!

Os cartões que estão na mesa devem ser ordenados desde o mais antigo ao mais recente.

Regista aqui, por ordem, as letras dos cartões:

- Lenda da fundação do mosteiro:

1.º 2.º 3.º 4.º .º .º

Nas paredes forradas de azulejos do século XVIII, observa as várias figuras e indica:

- um meio de transporte: _____
- um animal com quatro patas: _____
- um animal sem dentes: _____



Observa a grande lareira, a bancada de pedra, a fonte e os utensílios.

Aqui se faziam as refeições e os famosos doces que as freiras vendiam ao público e ofereciam às crianças que visitavam o convento.

Indica os três ingredientes necessários à confecção da marmelada.

- _____; _____; _____.

Repara que nesta cozinha velha também há uma roda. Descobre para que servia. Servia para

_____.

Dirige-te para a janela que dá para o Claustro da Moura e faz uma viagem no tempo.

(encenação da lenda do urso e da lenda do Milagre das Rosas)

Sai da cozinha. Vira à direita. Estamos no Claustro Principal. Vamos subir este pequeno lanço de escadas, para entrar na:

SALA DO TECTO BONITO



- Escreve *Sala do Tecto Bonito* no local do mapa que representa essa sala.

Aqui funcionava o antigo refeitório das freiras.

Hoje é a sala das recepções oficiais.



No **púlpito** a meio da sala, uma freira lia as Sagradas Escrituras, durante as refeições (como acontecia também, por exemplo, no mosteiro de Alcobaça que era a casa-mãe da Regra de Cister).

O tecto é de madeira pintada do século XVII e XVIII, com temas da Bíblia - a maior parte deles relacionados com alimentos.

Na sala há um painel do "**Milagre da multiplicação do pães**".

O resumo do milagre está escrito em latim, por baixo e começa por: "*Ex quinque panibus...*"

A tradução é: "*Com cinco pães e de dois peixes, o Senhor saciou cinco mil homens*".

É uma alusão a um milagre de Jesus que transformou 5 pães e 2 peixes numa quantidade enorme de pães e de peixes que chegou para alimentar 5 mil pessoas que tinham ido ter com Jesus para o ouvir.



Descobre em que extremo da sala está esse painel.

O painel : (assinala com um x a resposta correcta)

○ Está do lado por onde entrámos:

○ Está no outro canto da sala:

Este painel está muito em evidência neste tipo de sala.
Porquê?



Fica no mesmo local, virada para esse painel.

Observa os azulejos.

O painel de azulejos que representa o "Sermão de Santo António aos peixes" está: (assinala com um x a resposta correcta)

- à tua direita:
- à tua esquerda:

Procura a roda que dá para a Cozinha Velha, perto da entrada.

Bate 5 vezes nessa roda e aprecia uma surpresa vinda de tempos muito antigos...

Vamos voltar ao Claustro Principal.

Viramo-nos de costas para a porta do Átrio da Rainha Santa.

Vamos sempre em frente até encontrar uma porta à esquerda.

MUSEU - ANTIGA SALA DO CAPÍTULO

Pede para abrirem a porta.

Aqui é o museu do Mosteiro. Antigamente era a Sala do Capítulo, uma espécie de sala de reuniões das freiras.

Observa, no chão em frente, uma **pedra tumular** muito antiga assinalada por umas cordas. Era de uma abadessa ou Madre, a pessoa que mandava no Mosteiro, quando D. Dinis foi sepultado. É uma lápide gótica.

- De que século é? Do séc. _____

Foram trazidas para aqui várias peças, como a **pedra tumular** da Madre Carolina de Castro e Silva que foi a **última freira de Odivelas**.

Descobre a sua lápide. Para quem entra, está:

- ao fundo: _____
- à esquerda: _____
- à direita: _____ (pôr uma cruz na que está certa)

Observa a fotografia da *Casa do Rei* (na parede da frente).

- Era uma espécie de casa de férias de que rei?
D._____.

Esta casa era ainda mais antiga do que o próprio Mosteiro.

Já não existe, porque desabou no princípio do séc. XX.

No seu local foi construído o Vestiário e, por cima o Ginásio; vamos passar por lá mais tarde.

Observa o órgão. Repara que é um só órgão que, devido ao seu tamanho, está dividido em duas partes.

CLAUSTRO PRINCIPAL



- Escreve "*Claustro Principal*" no sítio certo do mapa.
- Indica dois jogos que possas fazer aqui no claustro:

Repara nas plantas.

Ao longo do ano, vais observar que há sempre flores nos claustros, mas em sítios diferentes, porque são várias espécies de plantas que florescem em diferentes épocas do ano.



De que cor são as flores que podes observar nesta altura do ano?

_____ e _____

Atenção! A árvore perto da Sala do Capítulo quer falar contigo!
Vai ter com ela e descobre o que te quer dizer.

[Dirige-te à porta misteriosa perto da Sala do Capítulo:](#)

TORRE

Cumpre as instruções dadas pela árvore.

Entra na torre e segue o teu caminho.

IGREJA



A igreja é um local de oração.

Não faças barulho.

- Escreve *Igreja* no sítio certo do mapa.
- O Sr. Capelão do Instituto é o Sr. Padre _____.

Vai até ao túmulo grande à esquerda.

- Aí está sepultado o rei D. _____.
- Nesse túmulo está representada a lenda do urso?
(assinala com um x a resposta correcta)

- Sim
- Não

O túmulo à direita é de uma filha de D. Dinis, chamada **Maria Afonso**.

Diz-se que D. Dinis mandou construir este Mosteiro para esta filha ficar aqui como freira.

Ela viveu no convento, e foi aqui sepultada, sabe-se pouco sobre ela e o seu corpo já aqui não está (não se sabe onde está).

Observa a zona da **nave** (onde as pessoas se sentam):

É bem diferente da zona do altar e dos túmulos.

A zona do altar e dos túmulos é de estilo gótico.

- A zona da nave é : (assinala com um x a resposta correcta)

- mais antiga.
- mais moderna.

- O que destruiu a maior parte da igreja?

Foi o _____ no ano de _____.

Sai da igreja e sobe as escadas em frente. Atravessa o corredor.

À esquerda fica a sala de recreio do Secundário.

Entra na porta à direita.

SALA DE RECREIO DO 3.º CICLO



Observa a tapeçaria.

Quem está representado? _____

Para onde está ele a olhar? Para:

- o céu
- o mar
- a terra

Porquê? _____

Volta para o corredor e vira na última porta à esquerda.

GABINETE



Escreve *Gabinete* no mapa.

Quando, um dia, ouvires o teu número no altifalante, já sabes que é para aqui que te deves dirigir. No Gabinete trabalham:

- A Sr.ª D. _____

Neste Gabinete deves pedir:

o mapa do mosteiro anterior ao terramoto (amarelo).

Sai e vai até ao fundo do corredor.

Antigamente, a igreja prolongava-se até à porta do corredor.

Então, antigamente, a igreja tinha, mais ou menos:

- metade do espaço actual
- o dobro do espaço actual
- o triplo do espaço actual

Sai do corredor (as casas de banho são mesmo em frente).

Vira à direita. Passa o corta-vento. A porta da esquerda dá para a cozinha e a da direita dá acesso à Sala de Recreio do 2.º Ciclo.

SALA DE RECREIO DO 2.º CICLO

Escreve *Sala de Recreio do 2.º Ciclo* no mapa.

Indica duas actividades que possas fazer nesta sala nos teus tempos livres:

_____;

Segue pelo corredor até à zona do:

REFEITÓRIO



Escreve "*Refeitório*" no mapa.

Aqui as alunas tomam as refeições principais.

- Cada mesa tem ____ alunas e uma chefe de mesa.



Observa o mapa antigo do mosteiro.

- O refeitório funciona no local das antigas _____

Voltemos ao corredor.

Vai sempre em frente e passa o corta-vento.

SALAS DAS DISCIPLINAS

À direita fica:

- a sala da disciplina de _____
- a cozinha da antiga disciplina de Culinária.

Observa o mapa antigo.

- Onde funcionam hoje estas aulas, era antigamente o quê?

(assinala com um x a resposta correcta)

- a enfermaria, as adegas e os celeiros
- a casa do capelão
- a cocheira

Há quatro salas de aulas à esquerda.

Ao fundo, fica uma porta que dá acesso à Rouparia.

Vamos virar numa porta à direita que dá para a:

Zona das cabines telefónicas

- Aqui existem quantos telefones? _____

Em frente, fica o:

VESTIÁRIO



É aqui que as alunas se equipam para Educação Física.

Cada aluna tem o seu cacifo.

Procura o teu e fixa o local onde se encontra.

As Senhoras Vigilantes que trabalham no Vestiário são:

- a S.^{ra} D. _____
- a S.^{ra} D. _____
- a S.^{ra} D. _____

Uma dessas senhoras vai mostrar-te postais de fardas que foram usadas ao longo do século XX (fotografias A, B, C D e E).

Identifica as 3 fotografias das fardas de saída; ordena-as desde a mais antiga à mais recente e indica por ordem as respectivas letras:

1.º 2.º 3.º

Identifica aqui as letras dos cartões:

- da actual farda interna:
- da antiga farda de Ginástica:

Exactamente aqui, nesta metade do lado de cá do Vestiário, havia antigamente a Casa do R____ D. _____.

Nós vimos uma fotografia dessa casa do Rei quando estivemos no Museu.

Essa casa era ainda mais antiga do que o Mosteiro (que abriu em 1305).

Era um Paço, quer dizer, um Palácio que já existia aqui no Vale das Flores há mais de 700 anos.

No princípio do século XX, já estava em ruínas e as alunas foram proibidas de aqui entrar, porque podia cair a qualquer momento.

Um dia, desabou por inteiro.

E no seu lugar foi construído o Vestiário, com o Ginásio por cima.

.....

.....

Sai para o:

CLAUSTRO DA MOURA

Vai para a galeria (espécie de corredor) à tua esquerda.

Estamos no segundo claustro do Mosteiro.

Repara como é bonito!

Observa agora as colunas.

A parte de cima das colunas chama-se *capitel*.

Nesta galeria, os capitéis são todos iguais?

- Sim
- Não

O que é que representa a estátua da fonte?

.....

.....

Ouve a explicação da aluna graduada sobre o nome deste claustro.

Ao fundo da galeria, vira à direita, contornando o claustro.

A primeira porta desta galeria dá para o Gabinete dos professores de Educação Física.

A segunda porta é a:

BIBLIOTECA

Como se chama a senhora que trabalha na Biblioteca?

É a S.^{ra} D.^a _____.

Descobre o caminho mais curto para regressar ao Átrio da Rainha Santa.

ÁTRIO DA RAINHA SANTA

Nota que este edifício foi um mosteiro durante quase 600 anos, esteve fechado cerca de 15 anos e reabriu depois como colégio.

Observa o busto do fundador do Instituto de Odivelas.

Quem foi o fundador?

Foi o Infante

_____.

Em que ano é que este edifício passou a ser um colégio? Em

_____.

Há quantos anos funciona este edifício como colégio? Há _____ anos.

Repara que o fundador do IO era tio do último rei de Portugal (D. Manuel II).

Continua a marcar o caminho na planta do IO, até ao início escadaria da entrada, onde já estivemos.

ESCADARIA PRINCIPAL

Observa a *figura de convite*, à direita, que representa uma pessoa:

- do século XVIII
- do século X

ACABÁMOS A NOSSA VISITA NO RÉ-DO-CHÃO.

PASSAMOS A MARCAR O PERCURSO

NA PLANTA AZUL.

VAMOS AGORA SUBIR AS ESCADAS

Esta escada não é para as alunas.
Só hoje é que podemos passar.

À direita ficam os Gabinetes da Senhora Directora e da Senhora Subdirectora.

Durante o ano, se precisares de contactar a Direcção, deves falar com a:

- S.^{ra} D.^a _____

Observa a vitrinas das bonecas com as fardas do IO.

Vamos subir mais um lanço de escadas.

No patamar do 1º andar, entra no Átrio à tua direita.

ÁTRIO DOS PEIXINHOS

Este átrio tem este nome, porque:

- as alunas gostavam muito de comer peixe
- aqui havia um aquário

Quem foi o maior poeta português, autor de *Os Lusíadas*? _____

Em que século viveu? _____

Descobre onde está *escondido* esse poeta, neste átrio: _____

CORREDOR DOS PEIXINHOS

Observa, de fora, em cada uma das salas.

Completa com o nome da disciplina:

- 1.ª sala: Sala de _____.
- 2.ª sala: Sala de Línguas ____.
- 3.ª sala: Sala de _____ 2 .

Entra no Anfiteatro de Música.

ANFITEATRO DE MÚSICA

Observa os instrumentos da sala.

- Indica o nome de um instrumento:

- de cordas: _____
- de sopro: _____
- de percussão: _____

Regressa ao patamar (zona da escadaria principal).

PATAMAR DO 1.º ANDAR

Em frente fica o corredor da Sala de Professores e Sala de Conselhos (reuniões), onde as alunas não podem entrar.

Uma personagem-mistério tem uma mensagem para o grupo.
 Descobre-a.
 Segue a pista dada nessa mensagem.

TERRAÇO DO 1.º ANDAR

Regista aqui a resposta que queres dar à pergunta da personagem-mistério: _____

Qual é o claustro em que estamos?

- Claustro Principal
- Claustro da Moura

Como se chamam as duas árvores grandes do claustro?

- pinheiros
- jacarandás
- laranjeiras

CORREDOR DAS AULAS

Dirige-te à *Sala do Silêncio* e procura lá a mensagem que se segue.

PÚLPITO DA SALA DO TECTO BONITO

Para poderem entrar, digam a frase-mistério às personagens do século XVIII que guardam a porta.

Era neste púlpito que uma freira lia os textos sagrados enquanto as freiras tomavam as suas refeições em silêncio absoluto.

Não era permitido falar às refeições.

- **Leiam em voz alta** o texto colocada na estante.

Saiam do púlpito.

- Que claustro é este?

Claustro Principal

Claustro da Moura

Saindo do púlpito, virem à direita.

Vão até ao fundo da galeria e virem na galeria à esquerda.

Entrem na porta ao fundo.

Desçam o primeiro lanço de escadas.

PATAMAR INTERMÉDIO DA ESCADA DO GINÁSIO

- Quem está a fazer batota no jogo?

- Como sabemos isso?

Desçam para o claustro.

CLAUSTRO DA MOURA

Perguntem ao rei D. Dinis (que foi um rei poeta) e à Rainha Santa Isabel onde está o tesouro.

Eles vão dar-vos a última mensagem!!!...

E DESCUBRAM O TESOURO!!!

FIM

Série 61.^a — N.^{os} 5, 6, 7 e 8

Maio, Junho, Julho e Agosto — 1943

BOLETIM
DA
Sociedade de Geografia de Lisboa

Direcção, Propriedade e Edição da
 Sociedade de Geografia de Lisboa

SUMÁRIO

- | | |
|---|---------------------|
| — <i>Viagem na África Austral.</i> | CAETANO GONÇALVES |
| — <i>Algumas notas sobre colonização e povoamento.</i> | MOIRA BEAZ |
| — <i>Elementos para a biografia do Rei Lourador.</i> | FERREIRA DE SIMAS |
| — <i>Por uma Geopolítica portuguesa.</i> | LUDOVICO MAGUGLIANI |
| — <i>A Ilha de S. Lourenço — Madagascar.</i> | CARLOS BIVAR |
| — <i>Actualidades internacionais.</i> | |
| — <i>Críticas.</i> | |
| — <i>Actividade da Sociedade de Geografia.</i> | |
| — <i>Abridged of the Articles published in this Bulletin for our english readers.</i> | |

Os artigos publicados no Boletim são da única responsabilidade dos seus autores

Toute correspondance pour le BULLETIN doit être adressée à la SOCIÉDADE DE GEOGRAFIA DE LISBOA — Rua Eugénio dos Santos — LISBOA.

Les titres des ouvrages et cartes géographiques importantes et l'indication de tous les objets offerts soit à la Bibliothèque, soit au Musée de la Société de Géographie de Lisbonne, seront publiés dans le BULLETIN avec les noms des personnes les ayant offert.

Les ouvrages et les cartes géographiques importantes, dont deux exemplaires auront été envoyés au Directeur Bibliothécaire de la Société de Géographie de Lisbonne, auront le sujet soit d'un compte-rendu, soit d'une mention spéciale dans son BULLETIN, selon l'opportunité reconnue par la Direction de la Société de Géographie.

ANEXO 3

Instituto de Odontologia
2012 - 2013

AVALIAÇÕES DE COMPORTAMENTO

SALA DE TURMA

Nome completo: _____ Ano _____ Turma / Curso _____ N.º de Aluna _____

Monitora de Turma _____

1. ARRANJO

PESOA	CRITÉRIOS	1.º PERÍODO			2.º PERÍODO			3.º PERÍODO		
		Sempre	Por vezes	Nunca	Sempre	Por vezes	Nunca	Sempre	Por vezes	Nunca
Cuida da sua higiene e imagem pessoal?	Sempre MB - Bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Por vezes Bon - Sul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca Mel - Mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresenta-se devidamente lavada, dentro e fora do IO?	Sempre MB - Bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Por vezes Bon - Sul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca Mel - Mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa apenas os adereços permitidos no Regulamento interno do IO?	Sempre MB - Bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Por vezes Bon - Sul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca Mel - Mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem os objetos pessoais e os materiais em devidas condições e arrumados na Sala (secretária e respetivo protetor, armário e caddy) e/ou na Camarata?	Sempre MB - Bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Por vezes Bon - Sul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca Mel - Mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliza devidamente o seu cabide da Sala de Turma? (apenas para a mochila e para os casacos)	Sempre MB - Bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Por vezes Bon - Sul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca Mel - Mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se é chamada à atenção sobre o arranjo, a aluna aceita a repreensão e arruma os objetos?	Sempre MB - Bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Por vezes Bon - Sul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não Mel - Mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumprir as suas tarefas de arrumação da Sala e/ou Camarata?	Sempre MB - Bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Por vezes Bon - Sul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca Mel - Mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coopera com os professores, os funcionários e com as colegas na arrumação dos espaços?	Sempre MB - Bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Por vezes Bon - Sul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca Mel - Mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zela pela preservação, conservação e limpeza dos espaços escolares?	Sempre MB - Bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Por vezes Bon - Sul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca Mel - Mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em relação ao período anterior, a aluna:		Melhorou			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
		Manteve			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
		Piorou			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Em que situações?		_____			_____			_____		
OBSERVAÇÕES GERAIS		_____			_____			_____		
Proposta de classificação a ARRANJO		<input type="checkbox"/> MB <input type="checkbox"/> BOM			<input type="checkbox"/> MB <input type="checkbox"/> BOM			<input type="checkbox"/> MB <input type="checkbox"/> BOM		
		<input type="checkbox"/> SUF <input type="checkbox"/> MED			<input type="checkbox"/> SUF <input type="checkbox"/> MED			<input type="checkbox"/> SUF <input type="checkbox"/> MED		
		<input type="checkbox"/> MAU			<input type="checkbox"/> MAU			<input type="checkbox"/> MAU		

1

ANEXO 4


EXÉRCITO PORTUGUÊS
DIRECÇÃO DO SERVIÇO HISTÓRICO-MILITAR
CENTRO DE ESTUDOS DE HISTÓRIA MILITAR

A:

Snr^a Directora do Instituto
de Odivelas
ODIVELAS

Sua referência: _____ Nessa referência: 300.28
No _____ Proc _____ No 2678/88 Proc 800.08.03 66ma188

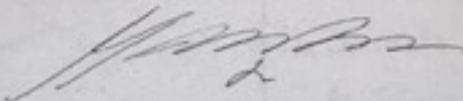
Assunto: ALTERAÇÃO DO NOME DO INSTITUTO DE ODIVELAS

///

Sobre o assunto em epígrafe, junto se envia a V. Ex^a. fotocópia do processo completo, desde o parecer desta Direcção, até ao Despacho de S. Ex^a. o C.E.M.E.

Com os melhores cumprimentos, *de muito respeito*

O DIRECTOR DO S.H.M.


MANUEL FREIRE THEMUDO BARATA
GENERAL

1

Exclusivo do Exército Português
Proibida a reprodução

CSS-G-100 CEGMAEX - Mod. 2

ANEXO 5


EXÉRCITO PORTUGUÊS
DIRECÇÃO DO SERVIÇO HISTÓRICO-MILITAR
CENTRO DE ESTUDOS DE HISTÓRIA MILITAR

ESTUDO (a)

No 95 / 88, Proc. 300.28, 800.08.03, Data 05 ABR 88

Assunto (b): MUDANÇA DO NOME DE INSTITUTO DE ODIVELAS PARA INSTITUTO INFANTE D. APOKSO

Referências:

PARECERES (c)	DESPACHO (d)
<p><i>Se é certo que o primeiro nome atribuído ao Instituto foi o de "Instituto D. Apokso" em homenagem ao seu fundador, também é verdade que a sua actual designação (Instituto de Odivelas) é a que se mantém há mais tempo e pela qual o Instituto se é conhecido. Assim sendo, pensa-se que uma alteração seria a de o Instituto passar a ter a seguinte designação:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>"Instituto de Odivelas (Infante D. Apokso)"</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Sen 1 V A 101 88</i></p> <p style="text-align: center;"><i>[Signature]</i></p>	<p><i>Não é possível a alteração da designação sem o acordo do Decret. Sei dado que, para efeito de fundação de contas, estaremos ao Exército, a designação oficial, é a de "Instituto de Odivelas".</i></p> <p><i>Aprova, no entanto, que o Instituto de Odivelas passe a usar a designação de INSTITUTO DE ODIVELAS (Infante D. Apokso).</i></p> <p style="text-align: right;"><i>23 Abr 88</i></p> <p style="text-align: right;"><i>[Signature]</i></p>

Modelo 15, RCJUE de 1986 (c) Podem colidir no verso. (d) Maliciosa. (e) Proposta, Informação.

CEG - CI - 110 Exclusivo do Exército Português Proibida a reprodução CIGM/JE - Mod 41/A

REGIMEN INTERNO

Art. 1.º — A educação das alumnas internadas n'este estabelecimento será dada a todas, quer sejam subsidiadas, quer porcionistas, sem distincção d'especie alguma, e tendo em vista inculc-lhes, principalmente, no espirito as virtudes de familia.

Art. 2.º — Para alcançar este fim, a regente exigirá das mestras e ajudantes o maior carinho e egualdade na maneira de tratar as educandas.

Art. 3.º — E' expressamente prohibido o emprego de castigos corporaes, devendo as mestras e ajudantes ter sempre em vista que mais se alcança premiando as que se distinguirem, que castigando as que delinquirem.

Art. 4.º — Depois do almoço começará o serviço escolar, segundo o horario que annualmente se fixará.

As aulas theoricas não durarão mais de 1 hora 1/2 cada uma, e serão convenientemente intercalladas com aulas praticas, para dar variedade ao ensino e não cançar a attenção das educandas.

Art. 5.º — Nas aulas theoricas, todos os dias se destinará 1 hora para tomar as lições, e meia hora para explicar a lição para o dia seguinte.

Att. 1.º — As explicações serão feitas com toda a clareza e methodo, evitando-se passar lições grandes, e regulando-se a sua extensão pela idade e grau d'instrucção das alumnas.

Art. 6.º — No ensino das linguas estrangeiras diligenciar-se-ha tornar o ensino o mais pratico possível, sujeitando as alumnas a fallarem sempre na aula a lingua que n'ella se ensina.

Art. 7.º — Seguir-se-ha o methodo official de ensino secundario, isto é, em todos os annos se irá gradualmente ensinando, e conforme a capacidade e desenvolvimento intellectual das alumnas, todas as materias que constituem o curso geral.

Art. 8.º — Haverá na cêrca as especies botanicas mais usuaes para demonstração das lições, e em determinados dias poder-se-hão organizar visitas ao museu da Escola Polytechnica para a demonstração das especies zoologicas e aos monumentos historicos do paiz, para fixar ideias sobre os factos proeminentes da nossa historia, que elles recordam ou commemoram.

Art. 9.º — Em todas as aulas haverá quadros parietaes com os desenhos referentes ás materias que se ensinam nas aulas, com o fim de tirar o mais possível ao ensino o caracter abstracto.

Art. 10.º — As noções de physica e chimica experimental terão um caracter essencialmente pratico e serão o mais possível acompanhadas por experiencias.

Art. 11.º — Os programmas do ensino serão annualmente submettidos á approvação do conselho d'administração.

Art. 12.º — Os livros e tudo quanto fôr indispensavel para o estudo das alumnas pensionistas será fornecido pelo Instituto; os das alumnas porcionistas será por ellas adquirido.

Igualdade
objectivo: manter as
virtudes de familia



Castigos corporaes: Não
Pênicos: Sim

Aulas theoricas e praticas
intercalladas

Linguas estrangeiras; ensino
pratico

Curso geral

Quinta-feira de demonstração das
aulas
visitas de estudo

Sellos de sala e quadros sobre
as materias

Physica e Quimica: Practica
experiencias

Pensionistas - 10 pag
(subsidiadas)
material

Art. 100.º — Faz parte da educação das alumnas o ensino de cóte e costura de roupa branca e vestidos, e direcção do serviço doméstico.

Com este fim, a remoção dos objectos d'ensoval das alumnas será sempre feito dentro do Instituto pelas alumnas das diferentes classes, podendo a direcção no futuro exigir que os enxovaes das alumnas seja adquirido no Instituto.

Depois de completarem 15 annos, as educandas, sob a vigilancia da regente, dirigirão semanalmente o serviço da cozinha e de limpeza e arranjo do Instituto.

Art. 101.º — As alumnas grupar-se-hão nas camaratas, nas aulas, nos passeios e recreios, por edades. Em cada camarata dormirá uma ajudante.

Art. 102.º — A regente presidirá ás refeições, ficando igualmente distribuidas pelas mesas as ajudantes e mestras.

Art. 103.º — As alumnas mais velhas serão, aproveitando-se as suas aptidões, encarregadas de coadjuvar as ajudantes e mestras na educação e ensino das mais novas, indo-se d'este modo preparando para o desempenho d'aquelles logares.

Art. 104.º — Serão feriados os domingos e dias de grande gala e haverá ferias de 15 de agosto a 15 de outubro, de quarta feira de Trevas a domingo de Paschoa e de 24 de dezembro a 6 de janeiro.

Art. 105.º — As alumnas não poderão sahir do estabelecimento senão nas ferias, ou por doença, ou graves motivos de familia, e no dia do seu anniversario natalicio.

Art. 106.º — Será considerado dia de festa no collegio aquelle em que se realizar a primeira communhão, os dias de anniversario natalicio de Suas Magestades e do sr. Infante D. Affonso, e o dia de distribuição dos premios.

Art. 107.º — O instituto só pode ser visitado pelas familias das alumnas com permissão da regente; esta visita comtudo só poderá ter logar aos domingos.

Art. 108.º — As alumnas podem ser visitadas pelas pessoas de suas familias no locutorio, ás quintas e feiras e domingos, das 10 ás 3 horas da tarde, mediante permissão da regente.

Art. 109.º — A entrada no locutorio faz-se por meio de pedido em bilhete impresso, que o porteiro fornecerá gratuitamente e que, assignado pelo visitante, será levado á regente para auctorisar a visita.

§ unico — A regente pode negar a qualquer pessoa licença para fallar com as alumnas, sem que tenha de expôr as razões; comtudo, os pedidos que não conceder, entregal-os-ha ao membro do conselho gerente de serviço, a quem informará do motivo da recusa.

Art. 110.º — Enquanto as alumnas estiverem no locutorio, estará sempre presente uma ou mais ajudantes e as criadas precisas.

Art. 111.º — Só estarão no locutorio as educandas que tiverem de fallar a pessoas de familias ou tutores, unicas que as podem visitar, e apenas enquanto ellas se não retirarem.

Art. 112.º — A distribuição dos premios e inauguração das aulas terá logar no dia immediato ao da entrada das alumnas. Terá um character solemne e a ella serão convidados a assistir Suas Magestades e Altezas, e todos os officiaes do exercito e armada e suas familias.

Art. 113.º — A alimentação no Instituto será submittida aos mais rigorosos preceitos hygienicos. Os generos serão de primeira qualidade e rigorosamente examinados, quando se receberem, pelo cirurgião em serviço no estabelecimento.

Art. 114.º — A regente e as mestras não podem ausentarse do estabelecimento por mais de vinte e quatro horas, sem auctorisação do conselho gerente, excepto em casos urgentes, do que darão parte immediatamente.

obrigatório:
- Corte e costura
- Direcção do serviço doméstico

Alunas com + de 15 annos
Governantas

Camaratas

Alunas + velhas ajudam a
Regente

Dias de GRANDE GALA



Saídas

Festas no collegio

Visite da familia ao collegio
só aos DOMINGOS

Locutorio?

Distribuição dos premios e inauguração
das aulas - Abertura Solemne

Alimentação

Saídas da Regente e das
mestras

Refeições

Ferias
e
Feriados

Da admissão das educandas

Art. — Para a admissão das educandas abrir-se-ha concurso de 1 a 31 d'agosto que se annunciará no *Diario do Governo* e em dois jornaes, um de Lisboa e outro do Porto. Nos avisos para o concurso declarar-se-ha o numero de educandas de cada classe que se podem receber.

Art. — As familias ou tutores das candidatas deverão entregar no escriptorio do Instituto, em Lisboa, até ao referido dia 31 de agosto, os requerimentos e documentos necessarios para a admissão.

Art. — O conselho gerente reunindo todos os documentos preparará os processos para serem presentes ao jury, que reunirá nos 8 primeiros dias de setembro para fazer a classificação, segundo a ordem de preferencia marcada no art. do estatuto.

Art. — As candidatas serão submettidas á sua entrada no Instituto a um exame, as que porém tiverem exame de instrucção primaria serão dispensadas d'esta prova. Este exame servirá para se destinar o anno do curso que a alumna deve frequentar.

Art. — Os documentos a apresentar são:

- 1.º — Requerimento assignado pelo mais proximo parente ou tutor da candidata;
- 2.º — Certidão de baptismo da candidata;
- 3.º — Certidão de que ella não padece doença chronica ou contagiosa;
- 4.º — Certidão dos serviços do pae, extractada do livro de matricula;
- 5.º — Quando sejam orphãs de mãe, certidão d'obito d'esta;
- 6.º — Quando não tenham recurso algum, attestado passado por dois officiaes;
- 7.º — Quando o pae tenha morrido em virtude de doença adquirida em serviço, attestado em que isto se prove, passado pelo medico quo o tratou ou na falta d'este pelo director do hospital onde o individuo tenha fallecido, ou por dois officiaes que possam attestar os factos.

§ unico. — Os officiaes que passarem qualquer attestado d'esta natureza ficam pecuniariamente responsaveis pelos prejuizos soffridos pelo Instituto, quando se prove que procederam por dolo ou má fé, alem das penas em que incorrem em harmonia com as leis do Reino.

CONCURSO de
ADMISSÃO

Exame
Admissão



Art. — Os paes ou tutores das candidatas a porcionistas teem que apresentar os seguintes documentos:

- 1.º — Requerimento;
- 2.º — Certidão de baptismo;
- 3.º — Certificado do livro de matricula;
- 4.º — Declaração de que se obrigam a pagar por descontos nos seus vencimentos a pensão para o Instituto;
- 5.º — Quando o Instituto esteja em condições de fornecer o enxoval das educandas a adquirirem-n'o no estabelecimento.

Art. — Dos logares para pensionistas serão destinados: a sexta parte ás filhas d'officiaes da armada; a decima parte a filhas d'officiaes do ultramar, e as restantes a filhas d'officiaes do exercito do reino.

Art. — O resultado da classificação das candidatas será publicada no dia immediato, no escriptorio do Instituto, e nos mesmos jornaes em que se tiver publicado a abertura do concurso:

Art. — O enxoval que devem ter as alumnas será:

Camisas de dia	6
Camisas de noite	6
Camisolas	6
Calças	6
Meias	12
Colletes	0
Toalhas	6
Lençoes de banho	3
Lenços	12
Vestido de lã	1
Vestidos de chita	3
Chapeu de inverno	1
Chapeu de verão	1
Sombrinha	1
Casaco de abafar	1
Escova de fato	1
Escova para calçado	1
Sapatos	0
Botas	0
Mala	1



Do ensino

Estabelecer-se-hão dois cursos: geral e profissional. O curso geral, obrigatorio para todas as alumnas, dividido em tres annos, consta das seguintes disciplinas: portuguez, francez, inglez, desenho geometrico e de ornato, noções praticas de arithmetica e geometria, chorographia de Portugal e historia patria, noções geraes de geographia e historia; noções muito succintas de physica, chimica e historia natural, economia domestica, hygiene, moral e religião. Lavores, solfejo e canto coral. O curso profissional, obrigatorio para as subsidiadas e facultativo para as porcionistas, comprehende a pratica das profissões, a que as alumnas se dedicarem, e o estudo das disciplinas necessarias para o seu exercicio, que serão as mesmas dos cursos officiaes analogos.

As alumnas porcionistas que não queiram seguir qualquer das profissões mencionadas podem, depois do curso geral, fazer o curso d'um instrumento, e frequentar livremente as aulas e officinas do instituto.

- Curso geral: 3 annos.
 Pat.
 Fr.
 Ing.
 Desenho
 Antiquaria e Geographia
 Chorographia de Portugal
 Geographia e Historia
 Física
 Químico e Historia Natural
 Economia domestica
 Hygiene
 Moral e Religião
 Lavores
 Solfejo
 Canto coral
- Curso profissional:



Horario

Levantar.....	6 1/2
1.ª refeição.....	6 3/4
Lavar e oração da manhã....	7
Estudo.....	8 ás 9 1/2
Almoço.....	9 1/2 ás 10 1/4
1.º tempo d'aulas.....	10 1/2 ás 12
Recreio.....	12 ás 12 1/2
Trabalhos manuaes.....	12 1/2 ás 2 1/2
Recreio.....	2 1/2 ás 2 3/8
2.º tempo d'aulas.....	2 3/4 ás 5
Jantar.....	4 ás 4 3/4
Recreio.....	4 3/4 ás 5 3/4
Estudo.....	5 3/4 ás 7 1/2
Ceia.....	7 1/2 ás 8
Oração da noite.....	8 ás 8 1/2
Deitar.....	8 1/2

Observações

De verão, o horario depois de jantar será convenientemente modificado.

RESUMO

Horas de estudo.....	2 3/4
De recreio.....	1 3/4
De trabalho manual...	2
De aulas.....	2 3/4
De refeições.....	2 3/4
De oração.....	1

As lições de musica terão logar ás horas do recreio, ou em occasião que não prejudiquem o ensino litterario e manual.

Da administração dos fundos - Conselho gerente

Art. 00.º — O conselho gerente tem a seu cargo a arrecadação de todos os fundos do estabelecimento e a sua aplicação e cumpre-lhe:

1.º — Corresponder-se com quaesquer estações officias sobre os assumptos administrativos do Instituto.

2.º — Proceder á aquisição da mobilia, utensilios, livros, generos alimenticios, medicamentos, etc., necessarios para o instituto.

3.º — Receber as quotas dos subscriptores, as mensalidades das porcionistas e quaesquer outras receitas do Instituto.

4.º — Pagar os ordenados ao pessoal.

5.º — Providenciar sobre todas as questões administrativas do estabelecimento.

6.º — Habilitar a regente com a quantia sufficiente para despesas urgentes.

7.º — Ter a seu cargo toda a escripturação e contabilidade do instituto que será feita com a maior clareza.

8.º — Organisar os processos d'admissão d'alumnas e pessoal educador.

9.º — Pedir a convocação do conselho d'administração.

10.º — Archivar todos os documentos de despeza.

11.º — Organisar annualmente a relação das alumnas subsidiadas que terminam a sua estada no instituto e envia-la ao conselho d'administração os fins expressos no art. do instituto.

12.º — Vigiar por que a regente cumpra e faça cumprir na parte administrativa as disposições regulamentares e as instruções que receber do conselho gerente.

13.º — Promover a venda dos artigos manufacturados no estabelecimento nas melhores condições de preço e ir capitalizando mensalmente essas importancias para constituirem o fundo do subsidio ás alumnas pensionistas na occasião da sua sahida do Instituto.

Art. 00.º — Os fundos do Instituto estarão depositados á ordem na Cooperativa Militar ou em qualquer outro estabelecimento de credito.

Art. 00.º — Os membros do conselho gerente são solidariamente responsaveis pela economica administração do Instituto.

§ unico. — Para cumprimento d'este artigo os membros do conselho gerente organisarão uma escala quinzenal.

Art. 00.º — Os membros do conselho gerente teem direito a, em qualquer occasião, examinarem os livros de escripturação por que é responsavel a regente.

Art. 00.º — O conselho gerente sellicitará a convocação do conselho de administração sempre que o intenda necessario para a resolução de assumptos administrativos.

Art. 00.º — As reuniões do conselho gerente effectuar-se-hão em Lisboa e este terá o escriptorio no edificio da Cooperativa Militar, que cederá ao Instituto uma sala para este fim.

Fundo de
subsidio ás
alumnas



← Caixa economica

ANEXO 7

CAPÍTULO II	
Do enxoval	
Art. 362.º O enxoval de cada aluna constará dos seguintes artigos:	
Chapéu de inverno	1
Chapéu de verão	1
Vestido com saia, blusa e casaco ou vestido inteiro de sarja de lã escura com guarnição de veludo azul escuro e botões brancos	1
Idem em piqué branco sem guarnições de veludo	1
Colarinhos de cotim branco voltados	2
Sapata de seda gramê (LavaLôri)	1
Sapatos abotinados e ponteados, formato americano, com salto baixo, de vitela preta com atacadores de fita preta (pares)	1
Sapatos de atizado do mesmo formato (pares)	2
Alpergatas de lona para ginástica (pares)	2
Meias pretas ou pretas (para a 1.ª seção) (pares)	12
Chapéu de palha branco com fitas gramê	1
Vestidos com saia e blusa ou vestido inteiro de lã escura	1
Idem de chita branca com pintas vermelhas	1
Casaco de abafar de pano de cor escura	1
Bibés ou aventais de algodão	4
Luvas brancas (pares)	1
Sãos de flanela de algodão de cor lisa	2
Pentes de pano branco	2
Saco de riscado	1
Saco de pano branco	1
Camisas de dia, de pano branco	6
Camisas de noite, de pano branco	4
Saias de pano branco	4
Calças de pano branco (pares)	6
Coletas de pano branco com cordões	2
Cinto elástico com ligas	1
Calções largos, para ginástica (tecido do uniforme azul)	1
Lençóis de pano cru duma só largura, com 2 ^m ,20 por 1 ^m ,30	6
Fronhas para travesseiros de pano branco, com botões da mesma cor de 0 ^m ,88 por 0 ^m ,33	4
Almofadinhas de pano branco, com botões brancos, de 0 ^m ,48 por 0 ^m ,10	4
Lençóis turcos para banho	1
Toalhas turcas para mãos	6
Lepços brancos	12
Colchas brancas	2
Cobertor de lã nacional	1
Cobertores de algodão	2
Camisolas de malha, mescla de lã e algodão	4
Escova para cabelo	1
Escova para unhas	1
Escova para dentes	1
Escova para pentes	1
Escova para falo	1
Escovas para calçado	2
Pente de alisar	1
Pente fino	1
Tecoura para unhas	1
Tecoura para costura	1
Dedal	1
Colchão de enchimento de palha de milho, com 1 ^m ,75 por 0 ^m ,75	1

ANEXO 8

Carta reproduzida no *Facebook* da AAAIO e publicada a 16 fevereiro de 2018

Reproduzimos a carta que a AA Nº 29/2006, Ana Patrícia Lavado enviou a Sua Excelência o Presidente da República e que demonstra o sentimento de todas as Antigas Alunas. E sim, de uma Antiga Aluna espera-se que aja "com classe", em qualquer circunstância.

Obrigada Patrícia.

"Carta aberta a Sua Excelência o Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, Antes de mais, gostaria de felicitá-lo por todo o trabalho que tem feito à frente do nosso País, pois acho que tem sido muito humano e justo face a tudo o que aconteceu desde a sua tomada de posse.

Gostaria também de expressar que o tenho em grande consideração e que sempre o admirei pelo seu intelecto e pela sua personalidade. A título mais pessoal, sinto uma certa união com Sua Excelência, pois sua mãe foi Menina de Odivelas como eu e Sua Excelência Antigo Aluno do Liceu Pedro Nunes, como eu também sou. Apesar de tudo isto, encontro-me em profunda tristeza devido a um tema que, de certo por esta altura, já sabe que é o motivo desta carta aberta. O Instituto de Odivelas. A minha Casa. A Casa de milhares de mulheres que por lá passaram e que recordam com carinho esta instituição de ensino que viu crescer meninas que se tornaram grandes Mulheres nas mais variadas áreas. Estive sossegada durante uns anos e tenciono continuar, pois estou concentrada no meu futuro académico e na minha formação para ser a melhor profissional da minha área que conseguir ser. Não sou melhor do que ninguém, mas sei que o Instituto de Odivelas me transmitiu valores que só as minhas Irmãs os têm e compreendem. Não venho por este meio fazer exigências nem reivindicar nada, isso é uma luta para o futuro, venho só apelar à sua humanidade para proteger Património que pertence a todos/as e que Sua Excelência, o Ex-Ministro da Defesa Nacional, José Pedro Aguiar Branco, não teve a decência de garantir que ficava protegido. "De uma Menina de Odivelas posso perdoar tudo, menos falta de classe", uma frase que nos foi dirigida pelo nosso antigo Diretor, Coronel José Serra, e que nos ficou muito querida. Pois bem, nunca espere menos de mim do que isso mesmo. A nossa casa está ao abandono, tem paredes a cair, material destruído e tantas outras monstruosidades que nem consegui ver em todas as fotografias que andam a circular. Revolta. Tristeza. É a promessa de que não ficarei por aqui. De certo que mais Meninas de Odivelas partilham a minha dor e não conseguem conter as lágrimas ao ver a destruição de uma Casa que foi nossa por 8 ou menos anos. Eu sei que é um espaço físico e que são paredes e tectos, mas são o nosso sítio, as nossas paredes e tectos.

Como diz o ponto 6 do nosso Código de Honra "Não fraquejar perante as adversidades e ser humilde nas vitórias.", eu não desisti. Não vou baixar a cabeça e continuar a ver a minha Casa a ser dizimada. E vou ser humilde na minha vitória. Porque eu sou uma Menina de Odivelas, e "Honrar e Prestigiar o Instituto de Odivelas" é o nosso segundo ponto do Código de Honra, e eu levo esse código comigo até ao dia em que padecer. Por favor Sua Excelência, garanta a preservação dos edifícios, enquanto eu acabo os meus estudos superiores, para que depois me possa concentrar na reabertura do Instituto de Odivelas e para que o mesmo possa voltar a proporcionar uma Educação de Excelência a quem por lá quiser passar.

DVC IN ALTVM

29/06

Ana Patrícia Lavado"



INSTITUTO DE ODIVELAS

ANO LETIVO 2013-2014

ANEXO 6 AO REGULAMENTO INTERNO

PLANO DE FARDAMENTO – ALUNAS INTERNAS

- Cor dos Ciclos: [AZUL – 2.º Ciclo] – [BORDEAUX – 3.º Ciclo] – [VERDE – Ensino Secundário].
- Grosa de Números: O NÚMERO DE ALUNA DEVERÁ SER COSIDO EM TODAS AS PEÇAS DE ENXOVAL, NUM LOCAL BEM VISÍVEL.
- A) Artigos NÃO EXCLUSIVOS DO IO.

UNIFORME INTERNO:		ARTIGOS PESSOAIS: <i>Não exclusivos do IO</i>	
1. Blusas brancas de manga comprida	3	1. Camisas de dormir ou pijamas de inverno	3
2. Blusas brancas de meia manga	2	2. Camisas de dormir ou pijamas de verão	3
3. Conjunto de malha [cor dos ciclos]	2	3. Camisolas interiores	3
4. Polar [cor dos ciclos - azul escuro para o 2.º Ciclo]	1	4. Cuecas	12
5. Túnicas cor cinza de inverno com forro	2	5. Roupão	1
6. Túnicas de xadrez de verão sem forro	2	6. Cobertores ou edredões	1 ou 2
7. Cinto de elástico [cor dos ciclos]	1	7. Fronhas brancas	3
8. Collants opacos castanhos	A) 3	8. Lençóis de solteiro brancos	4
9. Meias castanhas até ao joelho	A) 6	9. Resguardo de colchão em turco branco	1
EDUCAÇÃO FÍSICA e DESPORTOS:		10. Toalhas de rosto brancas	4
1. T-shirt de manga curta:	A)	11. Toalhões de banho brancos	3
a. Rosa – 2.º Ciclo	4	12. Saco de rede [para o balneário]	1
b. Branca – 3.º Ciclo	4	13. Saco para guardanapo [para o refeitório]	1
c. Amarela – Ensino Secundário	4		
2. Calções de lycra pretos pelo joelho	A) 4		
3. Fato de treino	1*		
+ Calça legging preta	A) 1		
* 2 no caso de a aluna frequentar Equitação ou Esgrima			
4. Meias brancas	A) 6		
5. Sapatilhas brancas	A) 1		
6. Tênis brancos	A) 1		
7. Boné de pala	1		

UNIFORME DE SAÍDA:		ARTIGOS PESSOAIS: <i>Não exclusivos do IO</i>	
1. Blusas brancas de manga comprida	3	1. Chinelos de quarto	1
2. Blusas brancas de meia manga	2	2. Chinelos de borracha [para banho]	1
3. Camisola de malha castanha [decote em V]	1	3. Touca de banho	1
4. Polo bege de manga comprida	1	4. Copo e escova para dentes	1
5. Polo bege de manga curta	1	5. Escova de dentes de bolso	1
6. Casacão bege	1	6. Escova e pente para cabelo	1
7. Gabardine castanha	1	7. Estojo de costura [portátil]	1

8. Chapéu de feltro castanho (obrigatório em atos de serviço e representação do IO)	1	8. Grosa de números [coser nas peças de enxoval]	1	
9. Farda castanha:		9. Saco de tecido creme de Alt 70 X Lag 60 [para a roupa suja]	1	
a. Saia calção e casaco [2.º e 3.º Ciclos]	1	Outros artigos de higiene pessoal		
b. Saia de pregas e casaco [Ensino Secundário]	1			
10. Lenço [cor dos ciclos]	1			
11. Meias de vidro castanhas A)	2			
12. Sapatos castanhos com salto (facultativo e só para as alunas do Secundário) A)	1			
13. Mocassins castanhos A)	1			
14. Saco castanho [malão]	1			
15. Trolley (Opcional)	1			
16. Pasta castanha para livros	1			
17. Mochila castanha	1			
18. Símbolo do IO (requisitar Reprografia) na	1			
UNIFORME INTERNO:				
1. Sapatos de vela castanho com sola e atacadores castanhos-escuros A)	1			

PLANO DE FARDAMENTO – ALUNAS EXTERNAS

- Cor dos Ciclos: [AZUL – 2.º Ciclo] – [BORDEAUX – 3.º Ciclo] – [VERDE – Ensino Secundário].
- Grosa de Números: O NÚMERO DE ALUNA DEVERÁ SER COSIDO EM TODAS AS PEÇAS DE ENXOVAL, NUM LOCAL BEM VISÍVEL.
- A) Artigos NÃO EXCLUSIVOS DO IO.

UNIFORME INTERNO:		
1. Blusas brancas de manga comprida	3	
2. Blusas brancas de meia manga	2	
3. Conjunto de malha [cor dos ciclos]	2	
4. Polar [cor dos ciclos - azul escuro para o 2.º Ciclo]	1	
5. Túnicas cor cinza de inverno com forro	2	
6. Túnicas de xadrez de verão sem forro	2	
7. Cinto de elástico [cor dos ciclos]	1	
8. Collants opacos castanhos A)	3	
9. Meias castanhas até ao joelho A)	6	
10. Sapatos de vela castanho com sola e atacadores castanhos-escuros A)	1	
EDUCAÇÃO FÍSICA e DESPORTOS:		
1. T-shirt de manga curta: A)		
a. Rosa – 2.º Ciclo	4	
b. Branca – 3.º Ciclo	4	
c. Amarela – Ensino Secundário	4	
2. Calções de lycra pretos pelo joelho A)	4	
3. Fato de treino + Calça legging preta A)	1*	
* 2 no caso de a aluna frequentar Equitação ou Esgrima		
4. Meias brancas A)	6	
5. Sapatilhas brancas A)	1	

6. Ténis brancos	A)	1
7. Boné de pala		1

UNIFORME DE SAÍDA:		ARTIGOS PESSOAIS: <i>Não exclusivos do IO</i>	
1. Blusas brancas de manga comprida	3	1. Chinelos de borracha [para banho]	1
2. Blusas brancas de meia manga	2	2. Toalhão de banho de cor [para o balneário]	1
3. Camisola de malha castanha [decote em V]	1	3. Touca de banho	1
4. Polo bege de manga comprida	1	4. Saco de rede [para o balneário]	1
5. Polo bege de manga curta	1	5. Escova de dentes de bolso	1
6. Casacão bege	1	6. Escova e pente para cabelo	1
7. Gabardine castanha	1	7. Estojos de costura [portátil]	1
8. Chapéu de feltro castanho	1	8. Grosa de números [coser nas peças de enxoval]	1
9. Farda castanha:		9. Saco para guardanapo [para o refeitório]	1
a. Saia calção e casaco [2.ª e 3.ª Ciclos]	1		
b. Saia de pregas e casaco [Ensino Secundário]	1		
10. Lenço [cor dos ciclos]	1		
11. Meias de vidro castanhas	2		
12. Sapatos castanhos com salto	1		
13. Mocassins castanhos	1		
14. Saco castanho [malão]	1		
15. Trolley (Opcional)	1		
16. Pasta castanha para livros	1		
17. Mochila castanha	1		
18. Símbolo do IO	1		
		Outros artigos de higiene pessoal	

Nome: Alberto L. Lima

10 de Junho de 1911

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		6º ano	
	Altura	Peso										
Altura	1,38	14,4	1,47	17,5	1,56	20,0	1,65	22,5	1,74	25,0	1,83	27,5
Peso	14,4	17,5	17,5	20,0	20,0	22,5	22,5	25,0	25,0	27,5	27,5	30,0
Diâmetro do braço	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5
Amplitude respiratória	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Perímetro torácico	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Dinamometria	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000
Sygnometria												
Acuidade visual												
Acuidade auditiva												

Historia medica progressa e actual
Estado de saúde muito bom, com um pouco de febre e tosse, e diarréia.

OCCORRENCIAS DURAS

14-5-1911 - febre alta, tosse, diarréia, e um pouco de dor de cabeça.
19-11-1911 - febre alta, tosse, diarréia, e um pouco de dor de cabeça.
21-11-1911 - febre alta, tosse, diarréia, e um pouco de dor de cabeça.
23-11-1911 - febre alta, tosse, diarréia, e um pouco de dor de cabeça.

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		6º ano	
	Altura	Peso										
Altura	1,38	14,4	1,47	17,5	1,56	20,0	1,65	22,5	1,74	25,0	1,83	27,5
Peso	14,4	17,5	17,5	20,0	20,0	22,5	22,5	25,0	25,0	27,5	27,5	30,0

Temperamento
Epoca da 1ª dentição
" " 2ª "
Numero de dentes e seu estado
Alimentos mais digeridos
Medicamentos mais supportados
Atitudes viciosas

Susceptibilidades
Circulação { Pulso
 { Coração
Respiração { Regularidade
 { Numero

1911 - 1,11
Peso - 36,50
Altura - 1,48
Temperatura - 1,50
Pa 11/12 - 56
Pa 11/12 - 16
Pa 11/12 - 13

ANEXO 11

Este documento é uma transcrição de uma carta dactilografada do diretor do Hospital dos Expostos, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, enviada ao Diretor do Instituto. Os dados que permitem identificar a criança são ficcionados para preservar a sua identidade.

SERVIÇO DA REPÚBLICA

HOSPITAL DOS EXPOSTOS
E
RECOLHIMENTO DAS ÓRFÃS
DIRECÇÃO

Exmº. Snr. Director do Instituto Feminino de Educação e Trabalho em

ODIVELAS

Tendo sido reclamada pelo pai a pupila Mónica Silva, L.º 275, Fls. 235, N.º 8, que em 14 de Novembro de 1912 foi confiada aos cuidados dêsse Instituto, rogo a V. Exª. Se digne mandá-la apresentar nesta Direcção acompanhada do respectivo título e da declaração relativa á sua identidade, se não tiver ao pescoço o competente colar.

SAUDE E FRATERNDADE

Lisbôa, 17 de Março de 1920

O DIRECTOR
Assinatura ilegível

ANEXO 12

PERCURSO DA CLASSE ESPECIAL DE GINÁSTICA DO INSTITUTO DE ODIVELAS

A classe especial de ginástica do Instituto foi inscrita oficialmente na Federação de Ginástica de Portugal na época de 1999/2000, ainda que já existisse no colégio.

Entre muitos eventos em que esta classe participou, destacamos a participação na Gymnaestrada 2003 em Portugal, o prémio “Esperanças” e “Coreografia” na “Gala de Cidade de Lisboa 2003”.

Em 2004 participou no Eurogym 2004, na Finlândia, tendo representado Portugal na “Gala Oficial Eurogym”. Nesse ano foi eleita Classe do Ano pela Federação de Ginástica de Portugal.

Em 2005 foi a classe vencedora do Troféu Moura e Sá na Gala da Cidade de Lisboa, tendo participado no Portugal Gym 2005, nas várias vertentes, incluindo a Gala PortugalGym. A convite da Federação de Ginástica de Portugal, participou na Gala dos Campeões Nacionais.

Em 2006 foi apurada para a Gymnaestrada 2007, que iria ter lugar na Áustria. Aí participou na “Gala Noite de Portugal”.

Em 2008 e 2009 a classe continuou a participar em diversos eventos a nível nacional, tanto militares como federativos.

Em 2010 a Classe participou no Eurogym 2010, na Dinamarca, tendo no processo de seleção alcançado a menção ouro com as alunas mais velhas e prata com as alunas juvenis na competição “Gym for Life”.

Em 2011 participou em diversas exibições e também na competição “Gym for Life”. Nesta competição as alunas mais velhas alcançaram a menção ouro e as alunas juvenis alcançaram a menção prata.

Em 2012 participou em diversas exibições e também na competição “Gym for Life” onde alcançou a menção ouro, tendo representado Portugal na “Gala Internacional do Eurogym”.

Em 2013 e 2014 participou em diversas exibições e mais uma vez na competição “Gym for Life” onde alcançou a menção ouro, tendo sido selecionada para a “Gala Final”.

ANEXO 13

INSTRUÇÃO MILITAR
(Regime de Voluntariado e como atividade circum-escolar/extracurricular)
Despacho n.º 107/91 de 01jul91 do Gen CEME
Nota n.º 314/S P.º 1 de 22ago91

N.º de Alunas Inscritas

	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano	Total
1991-1992	28	14	9	51
1992-1993	21	26	10	57
1993-1994	27	18	9	54
1994-1995	28	21	10	59
1995-1996	19	34	15	68
1996-1997	30	21	22	73
1997-1998	39	24	4	67
1998-1999	36	10	15	61
1999-2000	26	30	12	68
2000-2001	40	20	15	75
2001-2002	30	26	19	75
2002-2003	34	25	21	80
2003-2004	38	19	22	79
2004-2005	12	13	10	35
2005-2006	22	7	14	43
2006-2007	16	10	4	30
2007-2008	8	12	4	24
2008-2009	12	4	10	26

2009-2010			7	7
2010-2011	12	11	6	29
2011-2012	18	12	11	41
2012-2013	24	17	12	53
2013-2014	17	8	17	42
2014-2015			0	0

MÉDIA 24 17 12

ANEXO 14

DIRETORES DO INSTITUTO DE ODIVELAS

Duração cargo (anos)	Nome	Habilitação Académica/Posto	Início	Fim
11 anos	Luiz Augusto Pimentel Pinto	General de Brigada	14/01/1900	02/11/1911
4 anos	Francisco Júlio Henriques Cortêz	Coronel de Artilharia	02/11/1911	13/12/1915
1 ano	José António Arantes Pedroso	Capitão de Mar e Guerra	07/04/1917	07/01/1918
1 ano	Guilherme de Campos Gonzaga	Coronel de Artilharia	07/01/1918	04/04/1919
22 anos	Frederico António Ferreira de Simas	Coronel de Artilharia	04/04/1919	09/08/1941
13 anos	Aida Gomes Coelho da Conceição	Lic. Filologia Germânica	06/11/1941	16/06/1954
35 anos	Deolinda de Oliveira dos Santos Fonseca	Lic. Filologia Clássica	01/09/1955	04/08/1990
5 anos	Maria Cândida Balcão Fernandes Reis	Lic. Ciências Matemáticas	04/08/1990	07/08/1995
5 anos	Marise Antolin Y Moura	Lic. Ciências Físico-Químicas	07/08/1995	30/08/2000
6 anos	Margarida Raimond	Lic. Finanças	01/09/2000	19/10/2006
6 anos	Graça M. O. D. Alves Martins	Lic. Economia	19/10/2006	12/07/2012
1 ano	José Paulo Bernardino Serra	Coronel de Infantaria	13/07/2012	30/08/2013
2 anos	António Luís Nisa Pato	Coronel de Engenharia	31/08/2013	31/07/2015

APÊNDICE 1

Exmo. Senhor
Director do Instituto de Odivelas

Maria de Lourdes Mendes Antunes de Beltrão Loureiro, professora do quadro de nomeação definitiva, aluna do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Educação, Sociedade e Desenvolvimento, na Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Nova de Lisboa, com a finalidade de realizar a tese de doutoramento intitulada “O Instituto de Odivelas: A educação feminina entre a tradição e o sucesso escolar”, com o objectivo de “estudar como é que uma forma particular de organização escolar (estabelecimento militar de ensino, regime de internato e de frequência restrita ao sexo feminino) potencia o sucesso dos alunos”, solicita a Vossa Excelência autorização para consultar a documentação e recolher a informação de valor para esta investigação existente no Instituto.

Agradecendo toda a atenção dispensada, com os melhores cumprimentos.

Pede deferimento.

Odivelas, 2 de Dezembro de 2011

APÊNDICE 2

Exmo. Senhor Diretor do Colégio Militar,

Sr. Coronel Silva Salgueiro,

Maria de Lourdes Mendes Antunes de Beltrão Loureiro, antiga Coordenadora Pedagógica do Instituto de Odivelas, atualmente colocada na Academia Militar, doutoranda em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Sociedade e Desenvolvimento, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e com a finalidade de concluir a tese intitulada “O Instituto de Odivelas: a educação feminina entre a tradição e o sucesso escolar”, solicita a Vossa Excelência a devida autorização para consultar os documentos relativos ao Instituto de Odivelas que se encontram nas instalações do Colégio Militar.

Agradecendo a atenção dispensada e uma resposta ao assunto exposto, com os melhores cumprimentos.

Lisboa, 5 de março de 2018