

- NUNES, Mário Sedas (1927). "A Coeducação dos Sexos". *O Professor Primário*, VIII (396 & 397), 17 & 24 Julho.
- OLIVEIRA, Helena Paulo (1923). "Notas Ligeiras". *O Professor Primário*, VI (216), 6 Novembro.
- OLIVEIRA, Viriato (1922). "A Educação Doméstica e Profissional da Mulher". *O Professor Primário*, V (161), 2 Novembro.
- PEREIRA, José Francisco (1922). "A Coeducação". *O Professor Primário*, V (168), 21 Dezembro.
- QUEIRÓS, José de (1927a). "A Coeducação". *A Educação Nacional*, 1, (1), 23 Fevereiro.
- QUEIRÓS, José de (1927b). "Coeducação". *A Educação Nacional*, 1, (3), 20 Março.
- QUEIRÓS, José de (1927c). "Coeducação". *A Educação Nacional*, 1, (5), 3 Abril.
- QUEIRÓS, José de (1927d). "Coeducação". *A Educação Nacional*, 1, (7), 17 Abril.
- QUEIRÓS, José de (1927e). "A Coeducação". *A Educação Nacional*, 1, (14), 5 Junho.
- RAMALHO, Albano (1921a). "A Orientação do Ensino perante a Crise Nacional". *Revista Escolar*, (1), Janeiro.
- RAMALHO, Albano (1921b). "Horários, Tempos Lectivos e Programas". *Revista Escolar*, (2), Fevereiro.
- RAMALHO, Albano (1921c). "Escolas sem Frequência". *Revista Escolar*, (8), Agosto.
- RAMALHO, Albano (1922). "Método Activo". *Revista Escolar*, 2 (8 & 9), Agosto e Setembro, 225-235.
- RAMALHO, Albano (1923). "Um Apelo ao Sr. Ministro da Instrução". *Revista Escolar*, 3 (1), Janeiro, 1-14.
- REYNAUD, Alexandrina (1925). "Universidade Livre do Porto". *Educação Nova*, 1 (8), Fevereiro, 11-14.
- SANTOS, Alves (1913). *O Ensino Primário em Portugal (na sua relação com a história geral da nação)*. Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- SANTOS, Amélia A. (1921). "A Coeducação". *O Professor Primário*, III (78), 6 Janeiro.
- SERRÃO, Delfina S. (1920). "Juntas Escolares e Coeducação". *O Professor Primário* (45), 15 Abril.
- SERRÃO, Delfina S. (1923). "Coeducação". *O Professor Primário* V(175), 8 Fevereiro.
- SOUSA, Alves de (1922). "A Coeducação". *Revista Escolar*, 2 (12), Dezembro.
- SOUSA, Alves de (1927). "Ao Acaso". *A Federação Escolar*, I, 4th phase (20), 23 Março.
- TOMÁS, Joaquim (1927). "Coeducação dos Sexos". *Revista Escolar*, 7 (5), Maio.
- TRINDADE, Maria da (1927). "Ainda a Coeducação". *O Professor Primário*, IX (401), 21 Agosto.
- VAIRINHO, Sousa (1919). "A Coeducação". *O Professor Primário*, II (32), 9 Novembro.

Fontes documentais consultadas

- Diário da República*, 1919-1933
Revista Escolar, 1921-1935
Educação Nova, 1924-25
O Professor Primário, 1919-1927
A Federação Escolar, 1910-1933
Educação Social, 1924-1927
Educação Nacional, 1919-1933

CONTRIBUIÇÕES E CONTRADIÇÕES: A EDUCAÇÃO SEPARADA E A EDUCAÇÃO MISTA NOS ANOS 50-60 EM PORTUGAL

Maria Laura Fonseca Fernandes, Maria José de Sousa Magalhães &
Maria Lucília Marques Escobar Araújo
Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Universidade do Minho & Escola Superior de Enfermagem de S. João do Porto (Portugal)

Esta comunicação resulta do desenvolvimento de um processo de pesquisa no seio do Projecto NORA (Novos Olhares, Reivindicações Antigas), apoiado pela JNICT e sediado no CIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativa) da FPCEUP, em que se procura contribuir para a reflexão e debate acerca das implicações (contribuições e contradições) da *educação separada* e da *coeducação* na educação/formação das raparigas em Portugal.

Hoje que a igualdade de oportunidades parece conseguida, materializada fundamentalmente na expansão de uma escola pública coeducativa, o pensamento científico sobre educação nos últimos anos, retoma o debate e a análise da questão sobre se a educação promove a igualdade ou a diferença de género, raça, etnia, classe... É que a educação não parece ter mudado muito a reprodução das desigualdades sociais. A construção "diferencial das diferenças de género" persiste nos espaços familiares, na escola, no mundo do trabalho, apesar das grandes mudanças verificadas sobretudo a partir dos anos 1970 e da crescente participação da "energia feminina" na educação (ver Baudelot e Establet, 1992).

Nesta pesquisa parte-se de um estudo de caso, ainda numa fase inicial, onde se recolheram testemunhos escritos de professoras de diferentes graus de ensino, que viveram a escolarização nas décadas de 1950/60, em regime de educação separada ou mista, em diversas localidades do Norte do País. Esta comunicação, propõe-se contribuir para o debate sobre a educação separada e a coeducação, partindo de uma reflexão e análise acerca das suas experiências e subjectividades. Procura-se, assim, dar conta nas palavras destas professoras, da forma como as mulheres têm sido incluídas ou excluídas no sistema educativo.

Talvez seja pertinente, em primeiro lugar, ainda que sinteticamente, começar por abordar as bases e pressupostos que enformaram o debate acerca da coeducação desde o início da escolarização em Portugal, nos finais do século XIX e princípios do séc. XX, coincidindo que inicialmente a escola era apenas obrigatória para rapazes. Na altura, a coeducação entendia-se como: "a mesma educação para rapazes e raparigas, no que respeita a currículos, espaços e agentes, preparando ambos os sexos para exercer qualquer ocupação" (Adolfo Lima, 1925, citado por Araújo, 1993). Esta definição de Adolfo Lima é muito próxima da de Alice Woods, em 1884, em que coeducação é a "educação de rapazes e raparigas (...) em companheirismo desde a infância até à vida adulta, não sendo o sexo segregado, mas sendo ensinadas muitas disciplinas e partilhando muitos jogos e brincadeiras em comum, com liberdade para apreciar os seus lazeres na companhia uns dos outros" (citada por Brehony, Kevin, 1984).

Em Portugal, foi com a 1ª República⁽¹⁾ que se abriram as escolas mistas quando o número de crianças não justificasse uma escola para cada sexo. É com Leonardo Coimbra⁽²⁾ que se estende a obrigatoriedade escolar para cinco anos em regime de coeducação. Contudo, como refere Helena Araújo (1933), o facto da coeducação ter sido concebida na Lei, não impediu que, entre 1917 e 1927, se tenha estabelecido uma grande polémica sobre esta temática. Esta autora enuncia os argumentos da época contra as escolas mistas e a coeducação, liderados pela Igreja e por sectores monárquicos conservadores, que afirmavam que a coeducação:

- era uma estratégia para subverter a moral das novas gerações;
- colocava as raparigas em perigo por serem confrontadas com a linguagem obscena dos rapazes;
- causava a confusão de papéis sexuais e deformações físicas e psicológicas;
- tornava as raparigas pretensiosas e ridículas;
- representava um perigo para a reprodução da espécie humana;
- tornaria os dois sexos progressivamente idênticos, pelo que perderiam o poder de atracção mútua.

Grande parte da elite intelectual da época acrescentou a estes argumentos o de que "esfava cientificamente provado" que as mulheres eram "mais frágeis" e "menos inteligentes", pelo que demasiado trabalho intelectual lhes era nocivo⁽³⁾.

Por seu turno, os argumentos a favor da coeducação eram liderados pelos anarquistas, feministas, intelectuais progressistas e professores defensores da "Escola Nova" e da educação libertária. Ainda de acordo com Helena Araújo (Ib.) estes sectores consideravam que a coeducação:

- promovia a igualdade de oportunidades;
- produzia um ser humano "completo";
- desenvolvia uma sã camaradagem entre os sexos;
- contribuía para a mudança e desenvolvimento social;
- permitia uma "educação integral" e uma "escola única";
- contribuía para libertar a sociedade humana da intolerância.

Uma das primeiras medidas do Estado Novo, mesmo antes da diminuição da escolaridade obrigatória⁽⁴⁾, foi proibir a coeducação⁽⁵⁾. Na nossa memória recente, a educação separada está directamente identificada com este período histórico⁽⁶⁾.

O nosso estudo, abrange o último período de educação separada que se mantém até meados da década de 70, altura em que é reintroduzida e generalizada a coeducação. Contudo convém não negligenciar que durante o período da educação separada, persiste a educação mista, quer nos sectores público quer no particular, mas que, como refere Brehony (1984), não era propriamente mista "no campo social ou educativo, mas sobretudo por razões de economia em áreas de baixa densidade populacional". Portanto, escola mista não significa coeducação, já que encerra o espírito da educação separada.

Nas sociedades ocidentais do pós-guerra, as décadas de 50 e 60 retomam em força o debate, tanto acerca do lugar da educação na igualdade de oportunidades para as diferentes classes, como da coeducação para os dois géneros, assumindo-se esta genericamente como "coisa boa". Assim, a coeducação emerge como uma estratégia "universalista" de estender às raparigas e a todos os grupos sociais a educação e oportunidades ocupacionais.

Neste sentido, a igualdade de oportunidades concretizar-se-ia numa escola coeducativa que proporcionaria uma igualdade de possibilidades para todos/todas. A pressão para a coeducação não aparecia isolada, fazendo parte de um conjunto de exigências para quebrar barreiras de desenvolvimento económico, de desenvolvimento individual e de liberdade de expressão.

Coeducação comporta, assim, um ataque às convenções, preconceitos e valores retrógrados e moralistas do passado sexualmente separado que estava entretanto deslegitimado. Os seus defensores reconheciam as diferentes posições e experiências das mulheres e dos homens na sociedade. Acreditavam que a escola de um só sexo se baseava em diferenças sexuais artificialmente construídas em ordem a negar a igualdade de oportunidades educativas para as raparigas. O problema das diferenças de género seria, portanto, porque a educação não era igual. A escola coeducativa aparece, assim, como um instrumento de mudança social (mobilidade social e igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas).

Ora, se os argumentos acerca da igualdade de oportunidades e da meritocracia no que se refere às desigualdades sociais motivadas pela classe foram fortemente abalados nos anos 70 pelos teóricos marxistas, da reprodução social e da "nova" sociologia da educação, o debate acerca das desigualdades que assentavam nas hierarquias de género foi negligenciado ou ficou invisível, apesar dos crescentes contributos do movimento feminista dos vários quadrantes.

Assim, a educação coeducativa entrou no "universalismo" do senso comum das pessoas, dos professores, dos políticos e até de muitos cientistas sociais, fortemente associada a um "bem" aproblemático. É tomada como possibilitando igualdade de acesso às tecnologias, ao conhecimento, aos recursos da escola e aos benefícios educativos. Contudo, ficam por questionar os resultados da experiência educativa, os diferentes valores transmitidos e os encaminhamentos e opções de carreira que promove e confirma. O projecto parece ter sido alterar apenas o domínio público, económico e político o que mesmo a este nível não foi conseguido, deixando praticamente intocável o lugar diferencial de homens e mulheres nas esferas pública e privada.

Historicamente, a *educação separada* foi implementada pelo Estado Novo, debaixo do impacte dos discursos biologistas e até eugénicos da medicina e da psicologia, prevalecendo nas décadas de 50 e 60, onde as mulheres foram incluídas como esposas e mães, cuidadoras dos outros, guardiãs da moral e dos costumes (ver também Sharpe, 1976)⁽⁷⁾, o que o sistema educativo deveria encorajar.

Por sua vez, os homens deveriam ser educados para a sua função de trabalhadores e soldados. Mesmo nesta época, negligenciava-se o forte envolvimento das mulheres da classe trabalhadora no mundo do trabalho e a sua contribuição na guerra e na paz (Pateman, 1992). No início da década de 1970, com a fragilização e deslegitimação do Estado Novo e com as alterações da economia, a coeducação associada à igualdade de oportunidades ganha um novo alento e apenas é mantida a *educação separada* em pequenas franjas do sistema educativo.

MEMÓRIAS DE PROFESSORES QUE VIVERAM A EDUCAÇÃO SEPARADA

As professoras abordadas neste estudo frequentaram na sua maioria escolas primárias e secundárias públicas e separadas segundo o sexo. Excepcionalmente, algumas frequentaram escolas primárias mistas (em pequenas aldeias e nas ex-colónias). Outras, fizeram o ensino secundário em colégios privados. A formação para a docência (superior ou média) foi realizada em escolas públicas mistas (Porto e Braga).

Os valores experienciados na escola da época

A partir dos relatos das professoras acerca da escola "separada", esta aparece associada (ver quadro 1) à veiculação de valores de moralidade, submissão, fidelidade, hierarquia de género e a papéis bem definidos nas diferentes esferas sociais e com funções bastante prescritivas para os dois géneros. É também associada a currículos iguais apenas com acrescentos de disciplinas consideradas femininas (lavors, culinária, formação feminina...).

Quadro 1: Valores transmitidos pela escola separada

- "Complexos" de género
- Valores "morais" de:
- família
- fidelidade
- honestidade
- virgindade
- boas maneiras
- saber estar
- pudor
- Valores sociais e políticos:
- patriotismo
- obediência cega, surda e muda
- recolhimento
- aceitação
- Valores de desigualdade de género:
- respeito e compreensão pelos outros
- valorização do papel do homem dentro da família (chefe e "ganha-pão") e no trabalho v/s o papel da mulher com funções sociais e familiares bem definidas e subalternas
- diferença de género: sexo forte/ sexo fraco

Em relação à coeducação, as inquiridas não têm uma posição homogénea, já que algumas afirmam que desenvolve praticamente os mesmos valores que a "escola separada" ou, também, que os valores transmitidos dependem da cultura dos professores e dos alunos. Todavia, a maioria associa a coeducação ao desenvolvimento de valores de igualdade, liberdade e democracia entre os sexos e as classes e da capacidade de pensar em vez de se submeter (ver quadro 2).

Quadro 2 - Argumentos das inquiridas a favor da coeducação

- Favorece a relação e o desenvolvimento pessoal
- Enriquece as trocas entre sexos
- Desenvolve a capacidade de pensar em vez de se submeter
- Revolução dos costumes
- Desenvolve valores da igualdade, liberdade e democracia entre os sexos e as classes
- Desenvolve praticamente os mesmos valores que a "escola separada" (respeito e moralidade)
- Os valores transmitidos dependem da cultura dos professores e alunos
- Nas escolas de formação para profissões tradicionalmente femininas os homens eram beneficiados nas notas e nas facilidades como forma de atracção para a profissão.

A construção de "vocações" femininas

É frequente afirmar-se que a escola é "livre de valores" quanto ao género e que a orientação feminina é um problema familiar e cultural. Contudo, os depoimentos retratam que a escola desempenha um papel crucial no encaminhamento e construção de identidades específicas de género.

Desde cedo, a escola separada concentrava as suas baterias curriculares para moldar as raparigas àquilo que alguns dos testemunhos recolhidos denominam de "vocações femininas", como evidencia o depoimento seguinte referente à escolarização entre 1963 e 1969:

"A escola tinha disciplinas e cursos específicos para rapazes e raparigas, privilegiando estas com disciplinas mais 'vocacionadas' a mulheres 'boas donas de casa'. Ex: como cozinhar, como arrumar a cozinha, como fazer um curativo, tratar dum bebé. *Puericultura* chamava-se a disciplina. Os homens tinham 'mecânica', 'economia', 'trabalhos oficiais'..." (D1⁹⁰).

A diferenciação curricular exprime-se também por uma maior carga horária para as raparigas do que para os rapazes. Elas aprendem que a sua 'jornada' é superior à deles, como ressalta este outro depoimento (entre 1954 e 1958⁹¹):

"Os currículos eram um pouco diferentes, pois as meninas sempre tinham lavers, formação feminina, enquanto os meninos iam brincar jogando no recreio: «rapaz é rapaz... rapariga é rapariga» - dizia a sra. professora e o sr. professor" (D6).

Nalguns casos, estas femininas obrigações traziam sentimentos de rebeldia contra a imposição de uma determinada forma de ser rapariga, como testemunha outra professora (entre 1957 e 1961):

"Detestava e nunca fiz lavers, mesmo debaixo de ameaça de castigos. Era considerada *Maria-Rapaz*" (D4).

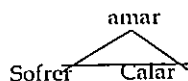
Fica claro pelos conteúdos escolares transmitidos explicitamente pela escola, que se esperava que as raparigas viessem, prioritariamente, a cuidar da casa, da

alimentação dos familiares, a prestar cuidados de saúde (ainda que rudimentares) e serem as principais responsáveis pelo cuidado, criação e tratamento dos filhos.

Destino de mulher: amar, sofrer e calar

A mensagem que a escola secundária transmitia na época (entre 1962 e 1968) sobre o que constituía ser mulher, caracterizava-se por uma clareza inexorável: amar, sofrer e calar, como bem retrata uma das nossas professoras:

"Lembro várias vezes e referencio, na minha vida, aquele célebre triângulo que a freira do colégio, professora de Religião e Moral, apresentava no quadro, tomava como ponto de partida para reflexão e como ponto de referência para a nossa conduta, como futuras mulheres. Dizia ela: "a mulher deve amar sofrer e calar" e representava":



Rapazes jogados contra as raparigas

A desigualdade de género não se restringia à segregação dos espaços nem a currículos diferenciados: algumas professoras recordam como rapazes eram lançados contra as raparigas, através da competição, da utilização de estratégias de humilhação deles perante elas, a exemplo do que refere Jennifer Shaw (1980), como se evidencia nos seguintes depoimentos (entre 1958 e 1963 e 1963 e 1967, respectivamente):

"Nas chamadas orais, fazia-se competição entre rapazes e raparigas. Os quadros de honra eram separados e os das meninas eram sempre mais cheios, porque tinham ainda notas e mérito em trabalhos, cumprimento de regras, comportamento" (D6).

"Marcou-me negativamente o facto de os professores da escola masculina castigarem os rapazes mal comportados ou com insucesso escolar humilhando-os frente às raparigas. Frequentemente eram levados para a escola das raparigas onde tinham que permanecer durante uma parte do dia como forma de punição" (D7).

(A) pedagogia de violência, racismo e classismo

O Estado Novo encerrou as escolas normais e, sobretudo nas zonas rurais, os/as professores/as foram substituídos, as por regentes escolares que possuíam apenas a quarta classe. Diferentemente do período republicano em que se enfatizou a formação pedagógica dos professores, no Estado Novo, para se ser "professor" bastava saber ler e escrever, pelo que se afirmava não ser necessária a pedagogia nem muitos conhecimentos. Assim, a escola primária (entre 1958 e 1962) caracterizava-se como um lugar de violência física, onde a única "pedagogia" era a "pedagogia do medo":

"Na minha escola primária, o que mais me marcou foi a violência com que as professoras me tratavam, principalmente uma professora que era regente. Para além de ser muito boa aluna, qualidades que influenciaram de certo modo os meus pais para (eu) continuar a estudar, a professora agredia constantemente por qualquer contrariedade que tivesse. Distribua tarefas (vigiar a turma enquanto ela não chegasse) e se, por qualquer razão, as coisas não acontecessem como ela pensava, batia com régua e outros castigos: de joelhos no estrado, virada para a parede..." (D1).

Os castigos apresentavam "correspondência" (Bowles e Gintis, 1976) com as punições administradas pelos patrões a operárias corticeiras que se "atrevessem" a exigir o que está na lei (ver Magalhães, Fonseca e Oliveira, 1991).

Mas se a violência na escola parece ter tido a marca de classe, ela é também (entre 1957 e 1961) explicitamente racista:

"Recordo-me muito pouco da minha escola primária. Em Angola, os alunos brancos eram tratados de maneira diferente dos negros. Em Portugal, os pobres eram tratados de maneira diferente dos considerados ricos. Os pobres apanhavam reguadas e os ricos não" (D4)..

Isto é corroborado por outro testemunho (entre 1954 e 1957):

"Olhava-se muito à proveniência do aluno. Davam tratamento desigual se fosse filho de Director, Presidente da Câmara, vereadores, tanto no que respeita a raparigas como a rapazes (havendo alguns 'fechar de olhos...')" (D6).

Jogos e brincadeiras separados por muros

No que diz respeito ao género, as professoras realçam com mais frequência a separação nos jogos e nas brincadeiras, separação essa que não era fruto da diferente natureza de alunos e alunas - os muros mostram, ainda hoje, a "exigência social" de separação:

"As brincadeiras eram diferentes, pois a separar os recreios havia um muro! Enquanto nós brincávamos à corda, aos pais e às mães; à macaca e à apanhada, os rapazes brincavam à bola, ao botão, ao arco e ao espeta..." (D1).

"Nos recreios, as meninas jogavam às rodinhas e ao 31 alerta, os rapazes aos piões e aos berlindes..." (D4).

Uma outra acrescenta que nem a bola podiam ir buscar aos recreios dos rapazes:

"Não era permitido passar o muro do recreio - a empregada ia buscar a bola. Os jogos tinham também as suas diferenças e havia jogos não aceitáveis nas meninas, por exemplo, jogar o pião, o futebol, o sr. juiz, o ringue. As meninas jogavam a roda, o flé-flé-flá, o esconde esconde..." (D6).

Quanto a esta questão, uma das inquiridas afirma não se recordar de pretender jogar com os rapazes, manifestando até desinteresse por determinadas brincadeiras consideradas masculinas (entre 1967 e 1971):

"Não me ocorre nada a esse respeito. Será que por personalidade era mais 'feminina' e as brincadeiras dos rapazes não me desafiavam? Com efeito, não

me lembro de, por exemplo, querer jogar à bola com eles e não me deixarem, ou coisa semelhante. Mas a verdade é que o tipo de passatempos de que gostava/gosto podem ser caracterizados como femininos e ou neutros..." (D3).

Se nos depoimentos anteriores resalta a característica bipolar do que é "bom" para rapazes e raparigas, este depoimento, já no início da década de 1970, lembra que as fronteiras dessa bipolaridade começam a ficar atenuadas através da criação de uma zona de intersecção comum, como se pode ver na seguinte citação:

"Lembro-me até de algumas brincadeiras comuns (*lencinho; prendinhas; esconde-esconde; jogos com palavras*) que fazíamos juntos com a maior naturalidade, mas não era nem positivo nem negativo, era natural" (D3).

A disciplina da sexualidade

Na escola secundária, a imposição da separação já não reside tanto nos jogos e nas brincadeiras, sendo atravessada de forma mais visível pelas questões do corpo e da sexualidade. Para muitas colegas, a separação começa a ter o peso de esconder os corpos, onde na ginástica as raparigas se sentiam alvo dos olhares indiscretos dos rapazes, o que por vezes as divertia, como podemos depreender por este depoimento (entre 1972 e 1978):

"Lembro-me que, no liceu, quando fazíamos ginástica (no ginásio ou no exterior) os rapazes do liceu em frente vinham todos para o muro do liceu deles para ver as raparigas em calção. Acho que nos divertíamos ambos, mas nada de especial!" (D3).

Esta curiosidade de conhecer os elementos do outro género não era só da parte dos rapazes. Também as raparigas os "espreitavam" através das formas que a arquitetura das escolas permitia (entre 1963 e 1969):

"Na escola secundária, também estávamos separadas dos rapazes. Quando nos apercebíamos que a turma masculina vinha para a nossa escola ter aulas práticas de química, íamos todas ao corredor ou simulávamos compras no bar para os vermos" (D1).

Esta separação tem ainda na década de 1970 expressões caricatas nalgumas escolas, como relata outro depoimento (entre 1968 e 1975):

"Os rapazes eram obrigados (na escola separada) a permanecer a uma distância de 100 metros da escola das raparigas. Quando alguma rapariga era encontrada a falar com um rapaz a uma distância inferior àquela, era castigada, normalmente através de uma repreensão por parte da reitora" (D7).

Assim, na adolescência, as relações entre rapazes e raparigas eram envoltas no maior mistério e secretismo. As estratégias para saber alguma coisa deste mundo desconhecido passavam por usar quem tinha os contactos privilegiados com essa "clandestinidade" sendo, portanto, os pares, o principal espaço de aprendizagem (entre 1963 e 1969):

"Se alguma colega da turma namorava, as restantes, nas aulas de trabalhos manuais (quatro horas seguidas), passávamos a aula a fazer-lhe perguntas" (D1).

A separação física, o controle e o encaminhamento da sexualidade relacionavam-se com a intenção político-pedagógica classista, genderizada e racista de preparar a população juvenil para uma sexualidade disciplinada (no sentido que Foucault, 1987, atribuiu a este conceito). Uma das professoras recorda (entre 1958 e 1963):

"Não podíamos ser acompanhadas por rapazes (namorados ou não) até ao portão do colégio. Se não houvesse autorização dos pais, era expulsa; se houvesse autorização, as internas tinham sempre alguém a vigiar..." (D6).

As raparigas eram nitidamente as mais punidas por se aventurarem nesse mundo, já que, muitas vezes, era difícil esconder "o fruto do pecado" como revela um dos depoimentos (entre 1962 e 1971):

"Uma colega durante as férias engravidou (só tinha pai e estava nos Estados Unidos da América). Foi expulsa por ter ofendido a Deus e ter cometido pecado mortal (não tinha mais família em Portugal)" (D4).

Não há memória, nas pesquisas que temos feito sobre esta temática relativamente a esta época, que a algum rapaz tenha sido retirado o direito à educação pelo facto de engravidar alguma rapariga.

Para o género feminino pelo menos, a sexualidade era um mundo escuro:

"Para nós, o sexo era algo escondido, oculto e até certa idade até ignorado." (D4).

Nada era deixado ao acaso. A disciplina da sexualidade era acompanhada pelas complementares restrições da apresentação corporal, neste caso, quer para rapazes quer para raparigas (entre 1958 e 1963):

"Havia uniforme e as raparigas não podiam usar calça comprida. Apareci (no Verão) sem meias e manga cavada, tive que vir para casa, com a recomendação da ordem. Os rapazes não podiam usar barba, cabelo comprido, nem mesmo (vestir) cores como o amarelo, rosa, vermelho, xadrez, apenas as cores escuras" (D6).

Também era associada a esta *disciplina*, incutir sentimentos de culpa e pecado, como se relata neste depoimento:

"Era-nos incutido um sentimento de culpa permanentemente. Tudo era pecado e Deus via tudo. Os pais não católicos tinham que se converter senão iam para o Inferno. Isto fazia com que a "nossa"/minha angústia fosse permanente. Não só a angústia como a revolta. Os meus pais não matavam nem roubavam, eram moralmente bem formados. Eram pessoas normais. Não entendiam um Deus tão perverso" (D4).

NOTA FINAL...

Embora ainda numa fase inicial, é já possível compreender a associação generalizada que em Portugal se faz entre a educação separada e os valores morais e político-ideológicos veiculados durante o Estado Novo. Evidencia-se, também,

que a escola enfatizava valores classistas, racistas e sexistas. Contudo, afirmar esta natureza disciplinadora e moralizadora da escola separada, não significa que as professoras do nosso estudo tenham vivido passivamente esse período. Os seus testemunhos e experiências ressaltam comportamentos de revolta, resistência, humor, furar de regras...

A coeducação, talvez também pela época em que foi generalizada, aparece muito associada aos ideais de liberdade, democracia e igualdade que pautaram os anos 1970. Contudo, a invisibilidade com que as questões de género têm sido tratadas contribui para manutenção desta situação sem um debate claro e sério que distinga as questões educação separada/coeducação e promova a mudança para uma escola mais democrática para todos e todas.

NOTAS

- (1) Diário da República de 29 de Março de 1911
- (2) Decreto-Lei de 10 de maio de 1919
- (3) Sobre este assunto é particularmente importante o trabalho de Helena Araújo, 1993.
- (4) De 6 para 4 anos nos rapazes e 6 para 3 anos nas raparigas, em 1936.
- (5) Rodrigues Sampaio, art.º 3 do Dec.- Lei n.º 13 791 de 17 de Junho de 1927.
- (6) Sobre a educação no Estado Novo veja-se Stoer, 1986, Mónica, 1978, Cortesão, 1982 e Macedo e Gonçalves 1989.
- (7) Sharpe (1976) afirma que a educação das raparigas foi inicialmente concebida para lhes ensinar as competências que poderiam e deveriam utilizar em casa com os seus familiares, para melhorar a taxa de natalidade infantil, educando-as para a maternidade. Esta ideologia da domesticidade como refere Purvis (citada por C. Skelton, 1983) e Subirats e Brullet (1988) era tão relevante para as mulheres da classe média como para as da classe trabalhadora, só que para as primeiras esperava-se que fossem boas esposas, tornando a vida confortável aos seus maridos e boas mães, tratando adequadamente das suas crianças. Para as segundas esperava-se que se tornassem "boas mulheres".
- (8) Os depoimentos de cada professora aparecem codificados com o D1, D2, etc.
- (9) As datas entre parêntesis referem-se aos anos de escolarização a que se reporta o depoimento citado.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Helena (1993). *The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal (1970-1933)*, Dissertação de Doutoramento (PhD), Open University.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. (1992). *Allez les Filles!*, Paris: Éditions du Seuil.
- BOWLES e GINTIS (1976). *Schooling in Capitalist America*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BREHONY, Kevin (1984). in Deem (org.). *Coeducation Reconsidered*, Londres.
- CORTESÃO, Luíza (1982). *Escola e Sociedade, que relação?*, Porto: Afrontamento.
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Vozes.
- MACEDO e Gonçalves (1989). *Currículo e Desenvolvimento Curricular, Problemas e Perspectivas*, Porto: Asa.
- MAGALHÃES, Fonseca e Oliveira, (1991). *História de Vida de uma Operária Corticeira*, Lisboa: ONGs.
- MÓNICA, Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Ed. Presença, GIS.

- PATEMAN, (1992). "Equality, Difference, Subordination: Politics of Motherhood and Citizenship", in Bock e James (org.), *Beyond Equality and Difference, Citizenship, feminist politics, female subjectivity*, Londres: Routledge.
- SHARPE (1976). *Just Like a Girl, How Girls Learn to Be Women*, Londres: Penguin Books.
- SKELTON, C. (1983). "Women and Education", in Richardson e Robinson (org.) *Introducing Women's Studies, Feminist Theory and Practice*, Londres:
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal 1970-1980. Uma Década de Transição*, Porto: Afrontamento.
- SUBIRATS e BRULLET (1988). *Rosa y Azul, La Transmisión de los Géneros en la Escuela Mixta*, Madrid: Ministerio de Cultura, Série Estudios, 19.