As mulheres professoras e o ensino estatal

HELENA COSTA G. ARAÚJO

Introduzindo o problema

Quando se procura compreender a forma como o Estado interveio (e intervem) na construção da profissão de ensino, não se pode deixar de anotar que se está perante uma ocupação que crescentemente tem vindo a ser ocupada por mulheres. As Ciências Sociais procuram evidenciar a forma como a área do trabalho, incluindo a do setor estatal, se organiza de forma estratificada, conduzindo as mulheres, que em períodos determinados acedem ao mercado de trabalho, para postos subalternos, de pior remuneração, maior instabilidade e exigindo menores qualificações. Assim, a força de trabalho feminina é sistematicamente afastada de posições de chefia. Ao mesmo tempo verifica-se que determinadas áreas do setor de trabalho são predominantemente ocupadas ou por mulheres ou por homens. Como aquelas entraram, em muitos setores, posteriormente aos seus pares masculinos, tende a falar-se em feminização de um setor de trabalho particular quando é crescentemente ocupado pelas mulheres. O ensino é um dos setores em que visivelmente têm vindo a concentrar-se, situação que se começa a desenhar desde os finais do século XIX e se torna evidente nas décadas seguintes, no ensino primário, tanto em Portugal como em vários países.

Neste artigo pretende-se, em primeiro lugar, tornar visíveis diferentes perspectivas sobre a feminização do ensino – é o setor do ensino primário que é aqui analisado – nas décadas de 1920 e 1930, numa altura em que Portugal está a passar por transformações que alteram visivelmente o clima social e político, pondo termo ao que tem sido denominado de "Estado Liberal", para seguidamente procurar, no campo das Ciências Sociais, teorias recentemente formuladas que procuram dar conta deste processo de feminização. Finalmente, é também aqui um objetivo aliar a esta pesquisa uma tentativa de articulação com a situação particular de Portugal no contexto mundial.

"São as mulheres seres incapazes de propagar idéias justas, combater vícios e estimular a vida local?

Na altura em que o Estado está a lançar medidas no campo educativo cada vez mais congruentes e dirigidas para a formação de um Estado ditatorial e corporativista,– o "Estado Novo"[1] – um jornal de tradição republicana publica, em 1932, um artigo em que se afirma que as mulheres professoras não servem para a profissão, devido "ao seu feitio, a sua constituição física, a fragilidade própria do seu sexo, o papel de mãe e de mulher", que as tornam incapazes de

> propagar idéias justas, combater vícios, encarreirar melhoramentos materiais, destruir preconceitos, concitar iniciativas,etc.[2]

A imagem tão fortemente propagada durante o regime republicano do professor como "sacerdote da democracia" não podia, pois, ser perseguida por elementos femininos: questões biológicas impediam as mulheres de desempenhar o papel prestigiado de defensoras de uma democracia frágil, a necessitar ser fortalecida através da instrução e da intervenção na comunidade. Constatava o articulista que a profissão, em vez de ser desempenhada por

> uma legião de bons professores prontos a tomar sobre ombros a pesada tarefa (de combater) a ignorância desenfreada na rua, na praça pública, no meio dos aldeões, no seio das famílias, em toda parte (em que) o professor deve fazer sentir a sua ação benéfica e purificadora,

estava a ser invadida por um "aluvião de profes-

soras"(ibidem).

A irredutibilidade entre dois sexos, devida à diferença entre os seus instintos biológicos e à sua diferente relação com a reprodução, em termos de papéis a desempenhar, concebidos como determinando a organização da vida social, constitui um elemento suficientemente difundido, não só no período posterior ao golpe do 28 de Maio de 1926, mas também na atmosfera intelectual de setores republicanos específicos, no período anterior[3]. Esta relação entre reprodução e organização da vida social pode ser atribuída à influência de Darwin e seus discípulos no pensamento político e social da época: nestes autores, extrapola-se a necessidade funcional da diversidade de comportamentos sociais para que a reprodução tome lugar, a partir do processo de "seleção sexual" – os indivíduos do sexo masculino competirão entre si de forma a atrair o sexo oposto, saindo como vencedor o mais adequado. As atitudes e atividades femininas de "apagamento" derivariam de seu papel e lugar na reprodução, na base do pressuposto de que a "célula feminina assegura a permanência da espécie, enquanto a célula masculina adquire uma capacidade peculiar e distinta para a mutação" (Coward, 1983:79).

A perspectiva referida naquele jornal em relação às mulheres professoras poder-se-á enquadrar melhor quando se estabelece a relação com um período em que existe uma nítida consciência, entre os setores republicanos e outros de oposição ao regime saído de 28 de maio de 1926, de que as políticas republicanas no campo da educação não conseguiram realizar muito do que se tinham proposto. Parece haver um consenso entre os estudiosos daquele período de que:

> (...) a República não cumpriu as suas promessas no domínio educativo, mostrando-se incapaz de endireitar uma situação que os seus próprios dirigentes consideravam como "caótica" e de criar novas formas de educação para a infância e a juventude (Nóvoa, 1987:550)[4].

Como pressuposto daquela afirmação, publicada no jornal, estaria a tentativa de estabelecer uma relação de causa e efeito entre uma maioria de mulheres na profissão de ensino e o fracasso das políticas republicanas[5]?

Encontramos, no entanto, no período republicano, outras formas de construção do "gênero"[6] que definem as atividades das mulheres em termos não deterministas, e de acesso igualitário em relação aos pares masculinos. Cite-se como exemplo, artigos da revista *Educação Social*, em que a problemática é abordada, pondo em questão o "argumento biológico", contrapondo argumentos históricos e antropológicos. Procura-se aqui relacionar concepções deterministas sobre a ação das mulheres com relações de poder em que se situam, afirmando nomeadamente:

> O homem faz da mulher um animal doméstico, que não sabe pensar, refletir, ter consciência dos seus direitos e deveres. Não a educa, convertendo-a num ser humano; quando muito, a sua preocupação é tomá-la prendada; uma menina prendada é a mulher que diverte, que recreia, que exibe habilidades e sensualidades, que batuca no piano Chopin, as músicas sensuais de cabarés ou os fados das revistas, que sabe menear em menelos licenciosos, etc. (Educação Social 1925, II (3) 15 março, p.89).

Seguidamente sublinha a igualdade das mulheres no acesso a todo tipo de profissões, e a sua capacidade de as exercer, não havendo "profissões ou ocupações sociais baseadas na natureza sexual, mas sim conforme as condições sociais" (ibidem).

Uma terceira posição definir-se-ia numa outra vertente, defendendo que o ensino não deveria ser majoritariamente desempenhado por mulheres. Várias posições são tomadas pelas associações de professores contra a progressiva feminização da ocupação, que atribuem ao fato de "os homens [procurarem e encontrarem] funções mais lucrativas"[7]. Segundo esta perspectiva, assistir-se-ia a uma degradação do estatuto do professorado, devida à feminização da ocupação. Mais, esta não causava apenas a degradação do estatuto profissional, mas a própria qualidade do ensino se ressentia com este processo [8].

Não deixam de transparecer tensões, no campo das Ciências Sociais, quando esta perspectiva se confronta com o contexto em que a profissão de ensino estaria situada, segundo a visão que deste período nos dá António Nóvoa (1987:586): os anos 20 constituíram a "idade de ouro da escola", e

> a idade de ouro dos professores (...) [no período em que os professores foram] mais reconhecidos do ponto-de-vista social, econômico e tiveram maior prestígio: o processo de profissionalização atinge então o seu ponto culminante (idem:609).

Apesar do prestígio da ocupação, o professorado encontra-se descontente com a sua "condição humilde de funcionários públicos"e, impelido por aquilo que Nóvoa (idem:588) denomina de "o mito da escola, o mito da igualdade de oportunidades e da democratização da escola", formula um conjunto de reivindicações para a obtenção de maior autonomia profissional e administrativa no exercício das suas atividades. É pois num período de reconhecido prestígio da função docente que, paralelamente, grupos de professores mais intervenientes tomam consciência do estatuto menor que lhes é distribuído e atribuem-no à feminização crescente do ensinar. Como explicar esta contradição (aparente?): poder-se-á falar de um certo exagero na visão que Nóvoa constrói sobre a situação social do professorado no período republicano? ou será que o professorado masculino, mesmo em alguns dos setores mais militantes, está imbuído de concepções discriminatórias em relação aos seus pares femininos na ocupação?

"Funcionalidade" vs. "Disfuncionalidade" feminina em relação ao político.

Vários autores salientaram já que, na passagem da República para o Estado Novo, o papel do professor se transformou de um "sacerdote da democracia" para um "moldador de almas": a ação da escola já não estava dirigida para formas de modernização e desenvolvimento da realidade social e política, mas antes para a propagação de valores e ideais sustentadores de um regime autoritário e de ditadura. O professorado foi restringido nas suas formas de associação sindical e pedagógica e as suas condições de trabalho afetadas pela introdução de processos de controle político e ideológico, com implicações visíveis para a qualidade de ensino[9].

Podem estabelecer-se relações entre a mudança no papel dos professores, de um período para outro, e as formas de construção de identidades masculinas e femininas? Tem sido salientada em algumas análises a "funcionalidade" das mulheres professoras em relação ao regime salazarista (sobretudo pondo em foco o recurso às regentes escolares), com base em dois tipos de argumentos: ou apontando as características "intrínsecas" femininas de passividade e adaptação (repondo de alguma forma argumentos biologizantes), ou explicando essa funcionalidade em relação ao sistema político de ditadura pela origem social do recrutamento. Filomena Mónica (1977), ao interrogar-se sobre as percepções que "a maioria silenciosa" de 70% de mulheres no ensino primário teria sobre o controle ideológico e a desvalorização do estatuto, em que crescentemente o professorado estava envolvido, particularmente após 1933, sublinha a sua passividade e adaptabilidade às condições sociais, políticas e culturais em que se situava (idem:202), devido à origem social de onde provinha: tratava-se de mulheres que tinham origem nas camadas mais baixas do campesinato (idem:188), por isso particularmente expostas ao crescente sistema de patrocinato local; mesmo como profissionais, o seu estatuto era baixo e dependente do estatuto dos maridos, "provavelmente o farmacêutico da terra, um comerciante ou um funcionário público":

> Para essas raparigas – a catequista, a pupila do pároco, a sobrinha da governanta – a mudança do regime político só trouxera vantagens porque à hierarquia social deviam o seu recém adquirido prestígio (Mónica, 1977:202-203).

Era pois esta origem social que explicava o conservadorismo feminino na ocupação, podendo concluir-se que:

> dóceis, baratas e politicamente conservadoras, as mulheres tinham as qualificações ideais para educar os filhos dos pobres (idem:209).

No entanto, esta origem social baixa do professorado é posta em questão, pelo menos no que diz respeito ao período 1918-1936, por contributos de um outro estudo: mais de 2/3 do professorado tinha uma origem em camadas "intermédias (artesãos/operários qualificados, comerciantes, funcionários públicos, professores, profissões liberais); apenas uma pequena percentagem provinha dos setores rurais pobres (4.9% de assalariados rurais)(Nóvoa, 1987:602-3).

Mónica relaciona a mudança do papel do professor como "guia de opinião nas comunidades de província" com o aumento de recrutamento de mulheres, que "terá assumido propor-

ções sem precedentes nos anos de 1930-1950"(idem:200), estabelecendo assim uma relação de causa e efeito entre feminização e desaparecimento do papel do professor como animador da comunidade local. No entanto, considerando os dados que fornece, verifica-se que, entre 1911 e 1926, a percentagem de professoras cresce 13%,enquanto entre 1926 e 1940 aumenta 6%(idem:209), sobressaindo assim o período republicano como um processo de feminização mais expressivo [10].

Considerando os dois períodos, verifica-se que se é confrontado com perspectivas em que se assume a "funcionalidade" política e educativa das mulheres professoras no ensino primário em relação ao sistema salazarista, ao mesmo tempo que se sublinha a sua "disfuncionalidade" em relação regime republicano, o que poderia conduzir a visões essencialistas da "condição feminina", em termos de anulamento e passividade, ausente como está uma reflexão e uma teoria da construção das identidades femininas e masculinas por ideologias, estruturadas historicamente no contexto de condições materiais específicas, como propõe Michelle Barret (1984:84). Como esta autora afirma, muito do trabalho realizado nesta área tem um caráter descritivo, desenvolvendo-se em torno da questão "que imagens de mulheres são apresentadas?", sem que seja integrado numa perspectiva articulada teoricamente (idem:100). Na instância de produção cultural, e mais especificamente na de reprodução cultural, um conjunto de conceitos procuram dar corpo a processos particulares ocorridos na transmissão de divisões de "gênero" ("estereotipia", "compensação", "conluio", "recuperação")-(idem:108). O de "compensação" tem especial relevância quando aplicado à situação vivida no Estado Novo, pois refere-se à "apresentação de imagética e idéias que tendem a elevar o valor moral da feminilidade"(idem:109), num contexto de relações patriarcais"[11]. A "ideologia da domesticidade" apresenta aqui um significado preciso, dentro da referência constante no Salazarismo à família, pela qual nos batemos como pedra duma sociedade bem organizada[12] e que se poderia caracterizar como uma

> família repressiva, tradicional, em que a mulher não tinha o estatuto de parceira com os mesmos direitos, mas os de sócia subordinada (Mónica, 1977:275).

As mulheres eram pois construídas ideologicamente como aquelas cujas atividades se esgotavam na esfera doméstica, em torno do cuidado dos filhos, da casa e do marido, pela qual eram responsabilizadas, mas numa situação de subordinação em relação aos elementos masculinos. E, no entanto, a retórica salazarista apresentava a família como a célula central na dinâmica da nova sociedade que se pretendia construir e consolidar. Nas palavras de Salazar:

> Assim nós temos como lógico na vida social, e como útil à economia, a existência regular da família do trabalhador; nós consideramos fundamental que seja o trabalhador a sustentá-la; defendemos que o trabalho da mulher casada, e de maneira geral, mesmo o da mulher solteira, comprendida na família e sem ser responsável por esta, não deve ser encorajado; nunca houve uma boa dona de casa que não tivesse muito o que fazer. As mulheres não compreendem que não se atinge a felicidade pelo prazer, mas sim pela renúncia. As grandes nações deveriam dar o exemplo, conservando as mulheres no lar. Mas as grandes nações parecem ignorar que a constituição sólida da família não pode existir se a esposa viver fora da sua casa[13].

Não deixa de ser relevante verificar que, apesar desta acentuação tão exclusiva nas atividades domésticas femininas e do permanecer das mulheres fora da esfera pública, a feminização do ensino ao longo do salazarismo continuou a acentuar-se, embora a ritmo mais lento, o que parece pôr em causa a total eficácia do discurso ideológico então produzido.

Isto conduz-nos a analisar a "efetividade" das ideologias (como a da domesticidade) não como recepção direta, compulsiva e uniforme, por parte de grupos sociais que apresentam uma diversidade cultural e percursos existenciais diferenciados.Como M. Barret acentua (1980:106-7), a "ideologia não é transparente" na forma como é lida, interpretada, interiorizada, mas é antes indicadora "dos limites dentro dos quais determinados sentidos são construídos e negociados numa determinada formação social". A ênfase acrescida no papel doméstico e maternal das mulheres no Estado Novo não foi suficiente para estancar a procura crescente de trabalho assalariado por parte de professoras (muitas delas casadas). Mas, como tem sido freqüentemente assinalado, foi um trabalho que o Estado Novo enquadrou, através de uma forte ideologização, percorrendo as práticas educativas que o professorado utilizava, impedindo as professoras de aceder a cargos

diretivos nas escolas[14], prescrevendo o tipo de apresentação física e os comportamentos sociais que tinham de ser seguidos por estas, incluindo o perfil de marido conveniente para uma professora primária(Mónica 1977:186).

Se a obra de Filomena Mónica nos proporciona uma análise da forma como se estrutura ideologicamente o discurso do Estado Novo em torno da família, esta análise não é relacionada com a atuação das professoras na sociedade salazarista. Os pressupostos políticos e ideológicos, implicados nas categorias do feminino daquele período, não são discutidos quando a análise refere as questões da feminização do ensinar. Também aí não se encontra um confronto nas formas de construção da família patriarcal,tanto no período da República como no do Estado Novo. A continuidade das estruturas patriarcais na sociedade portuguesa, entre os dois períodos, não fica pois identificada no quadro das relações de poder entre elementos femininos e masculinos e na atribuição e responsabilização exclusiva das mulheres pela esfera doméstica, enquanto o espaço público é construído como adequado e exclusivo (quase) da participação masculina [15].

É possivelmente na ausência de uma análise em que a existência de relações patriarcais seja tomada em consideração (tanto na esfera da família, como da economia ou do Estado) que a "funcionalidade" das mulheres professoras no Estado Novo e a sua "disfuncionalidade" no regime republicano são projetadas como formas de perspectivar as suas atividades. No período republicano - caracterizado por um "positivismo racionalista... [em que] política e cultura viva tendiam a ser mundos à parte" (Maria Belo *et al.*, 1987:274) - as mulheres não encontraram condições sustentadas para o reconhecimento de alguns dos direitos que reivindicavam mais insistentemente, embora o movimento republicano tenha fornecido, entre 1907 e 1913, condições para sua expressão e mobilização, em torno da igualdade na família, da independência econômica, do divórcio, do direito de voto (idem: 263)[16]. No entanto, a partir de 1913, na altura em que a República tira o direito de voto às mulheres:

> a visibilidade de participação das mulheres na vida política vai-se sumindo, ao ponto de nada ou quase nada se encontrar na documentação da época. Limitam a sua atividade pública aos aspectos educativos ou assistenciais e mesmo aí o caminho é-lhes constantemente obstruído. Também nas lutas operárias desaparecem das primeiras páginas (Belo *et al.*, 1987:263)[17].

O entrelaçar da esfera doméstica na vida profissional das professoras

Procurou-se até aqui examinar perspectivas que, nas décadas de 1920 e 1930, confrontam a questão da feminização do ensino, relacionando-a com a diminuição do estatuto profissional do professorado, a mudança do papel do professor, a diminuição da qualidade de ensino. Seguidamente, salientou-se a ausência, nestas perspectivas, de uma teoria da construção do "gênero" que pudesse explicar a acentuação, em relação ao contexto republicano, da "disfuncionalidade" das professoras, para no período do Estado Novo se inverter o processo e aparecer clara a sua "funcionalidade". A forma como as atividades das mulheres foram construídas nos dois períodos em torno da esfera doméstica como específicas da sua atividade, deslegitimando-lhes assim a ocupação do espaço público, pode ser relacionada com a concentração das professoras no espaço da sala de aula, e não tanto na comunidade local.

A pesquisa que temos vindo a realizar, recorrendo a Histórias de Vidas de professoras que ensinaram no período final da República, indicam como a sua atividade se dirige para a sala de aula, na transmissão de saberes específicos (aprender a ler, escrever e contar) e na interiorização de valores, atitudes e orientações que permitam às crianças integrar-se na ordem social existente.

Como uma das professoras refere, quando alude ao seu trabalho num bairro urbano degradado

> aquilo é fome, peste e guerra, aquela gente precisa muito, muito, muito de educação, principalmente de educação. Mais de educação do que até de instrução, e eu aproveitava todos os ensejos para lhes dar um caminho bom...é disso que precisam.

E quando refere o trabalho em aldeias "onde os ambientes familiares são muito atrasados", o trabalho da escola é analisado pelo seu caráter árduo, não só porque a criança vem para a escola sem preparação para a recepção do "código elaborado" da escola, ao mesmo tempo que teme o confronto com uma escola

ormativizadora ("vêem o professor ou a profes-
ora como uma pessoa inimiga, quando a
iança prevarica, dizem-lhe deixa estar que
lis para escola e lá a senhora professora faz-
as caridades"), como também o trabalho
ivilizacional" da escola se estende a áreas
mo a das regras de higiene ou de alimenta-
io. É sobretudo o "choque cultural" da escola
n meio rural que é particularmente enfatizado.
a partir do trabalho pedagógico realizado na
la de aula que se procura vir a contribuir para
udanças futuras no meio envolvente.

O trabalho da professora para a comunida-
só é concebido de outra forma como res-
sta a solicitações específicas a alguém que
ssui um capital cultural escasso na aldeia
nde apenas duas pessoas sabem ler), mas
o como dinamização da vida local:

contavam comigo para tudo, naquele ano...era preciso um atestado, era eu quem redigia o atestado e depois o da junta lá o assinava, era preciso qualquer escrita que fosse e lam ter com a professora, era sempre, a senhora faz isto? faz aquilo? sim senhora, faço.

A vida local é referida pelos seus níveis de
sistência muito baixos, baseada em atividade
agrícolas e de pastorícia, não se anotando
ais simbólicos significativos; naqueles que
nomeados (como o da matança do porco)
rofessora não está presente, pela interioriza-
da necessidade de se distanciar da vida
al:

a gente tem de manter uma certa posição, tinha de me conservar no lugar que devia ocupar.

O assédio de pedidos, por parte dos habi-
es da aldeia, de serviços e também de
ivas (broa, lenha, carne de porco) levam-na
presentar a sua forma de estar na aldeia
juardada pela escola e pelos saberes que
ela prestigia e legitima.A.Nóvoa (1989:32)
re-se a esta questão, quando sublinha que
statuto dos professores tem sempre o
do "impregnado de um 'entre dois':i.e. não
burgueses, mas também não são povo;
devem ser pobres, mas também não con-
que sejam ricos; não se devem misturar
o povo, mas também não se devem afas-
demasiado". É precisamente esta ambigui-
e do estatuto dos professores e de outros
regados no setor do Estado que E.O.Wright
8) relaciona com a sua situação na estru-
tura de classes, explicitando-o através do conceito de "trabalhadores semi autonomos"[18].

Ao mesmo tempo, a representação coletiva de sua atividade principal como mulher acentua a sua responsabilização pelos filhos, com quem deambula de aldeia em aldeia. A sua vida é representada como "vida de ciganos", pela constante mudança de local, em condições difíceis do ponto de vista econômico e social, e sempre acompanhada dos filhos, referidos freqüentes vezes como objeto das suas preocupações primeiras. Para uma destas professoras, é em termos dos filhos que traça o percurso da sua vida profissional: começa a dar aulas quando os filhos entram na escola primária, para ser sua professora; deixa de ensinar quando o último filho termina a 4ª classe; só volta ao ensino quando necessita de acudir economicamente ao filho mais velho, para que ele possa terminar os estudos universitários, e então manter-se-á no ensino até se reformar. Uma outra professora conta como a sua filha, entre os primeiros meses e a idade de freqüentar a escola, se encontra sempre na sala onde dá aulas, dormindo ou brincando sossegadamente, acompanhada de uma rapariga da aldeia que cuida dela.

Esta breve incursão através de Histórias de Vida de professoras que exerceram a sua atividade no período final da República e na transição para o Estado Novo, ilustra não só a ambigüidade do estatuto profissional do professorado primário de então, mas sobretudo a forma como a responsabilização feminina pela esfera doméstica, num contexto geral de relações de poder patriarcais, conduziu as mulheres professoras a representar a sua atividade profissional particularmente ligada à sala de aula e resguardada de um envolvimento com a comunidade circundante.

A feminização do ensinar: teorias explicativas

Até aqui, confrontaram-se representações e perspectivas sobre a tranformação do ensino numa ocupação crescentemente feminizada e as implicações desta mudança. A questão de fundo ainda não confrontada é a tentativa de compreender o que explica que, do ponto de vista sociológico, tenha ocorrido esta mudança na profissão de ensino.

A feminização do ensino constitui um problema sociológico que tem vindo a ser estudado em países do "centro", como a Inglaterra ou os Estados Unidos.

O estudo, realizado em Inglaterra por Miriam David(1980), aponta para atuação de forças ideológicas, num contexto em que a economia pôs limites ao fornecimento de mão-de-obra para o mercado de trabalho educacional. Refere-se concretamente à ideologia do "maternalismo", que apresenta o ensinar como característico e específico do "gênero" feminino. Trata-se de tomar como modelo as atitudes da mãe para com os filhos para ser seguido pelas professoras na sua relação com os alunos na sala de aula. E daí a construção de uma representação do ensinar como caracteristicamente feminina. Escola e família, nesta perspectiva, funcionariam como um "par": através do Estado, o ambiente familiar é recriado na escola, sobretudo pelo emprego das mulheres como professoras, de quem se espera que tenham atitudes maternais com as crianças. Além disso, a própria organização social do saber que a escola estabelece ensina as raparigas a ocuparem lugares na esfera doméstica como objetivo central das suas vidas.

A análise proposta por Caroline Steadman-(1985) permite especificar mais claramente o conteúdo deste "maternalismo": o ensinar teria sido construído através de formas de relação próprias do modelo maternal; assim, as professoras deveriam desenvolver na sua atividade "as aptidões das boas mães", dando corpo à imagem froebeliana de que o professor ideal das crianças é a "mãe tornada consciente". O sistema inglês teria adotado nas escolas públicas uma "ideologia oficial" acerca do modelo ideal de professor, cuja inspiração se basearia na observação do tipo de relação mantido entre mãe e filhos e tê-lo-ia expandido, através do sistema público de massas, de manuais e compêndios, e da formação inicial e em serviço de professores (Steadman, 1985:158)(19).

Em países como a Austrália, a explicação não seria muito diferente. O estudo de Noeline Williamson(1983) explica a forte feminização do ensino desde o século XIX pelo fato de haver poucas oportunidades abertas às mulheres e pela existência de outros processos ideológicos, que têm a ver com a construção das suas identidades e dos papéis que lhe são atribuídos socialmente. Se essa feminização não é mais intensa, deve-se, na opinião desta investigadora, ao fato de terem sido estabelecidas restrições à entrada das mulheres no ensino, baseadas em políticas em que se deu preferência aos elementos masculinos por questões de controle emocional (receio de promiscuidade e de ultrapassagem de regras morais locais), como no final do séc. XIX, ou, na altura da Grande Depressão, por falta de emprego para os elementos masculinos, a quem se atribuía o papel de ganha-pão familiar.

Uma explicação diferente é adiantada por Richardson e Hatcher (1983), ao relacionarem a feminização crescente do ensino com o lançamento, por parte do Estado, do processo de escolarização de massas. O que sustentam é que, desde que a escolaridade se tornou obrigatória, o Estado defrontou-se com custos crescentes e elevados, do ponto de vista econômico, para a poder levar a cabo, ao mesmo tempo que se tornava mais extensiva – constituindo assim um constrangimento econômico forte. Uma das fontes de redução dos gastos poderia estar no preenchimento de lugares de ensino. A tendência estatal terá sido a de evitar aumentos no financiamento à educação, à medida que a rede escolar crescia, recorrendo à mão-de-obra feminina que tinha poucas oportunidades de trabalho abertas, podendo constituir uma fraca força negocial.

O caso inglês parece poder ilustrar esta análise, até porque os salários das professoras atingiam apenas 2/3 do valor dos salários dos seus colegas masculinos, situação que perdurou até a década de 1950 quando obtiveram a igualdade salarial, depois de períodos de lutas, sobretudo nos anos 1920 e 1930, percorridos por períodos de "crise financeira" do Estado, em que os salários, particularmente os das professoras, foram objeto de reduções (Oram, 1987:-276-7)). Recorrer à mão-de-obra feminina representava, visivelmente, reduzir os custos da escolarização.

Mesmo no caso português, em que as mulheres professoras tinham já salários iguais aos dos colegas masculinos desde o final do séc. XIX (Nóvoa,1987:596)[20], o recurso à mão-de-obra feminina contribuiu, de uma outra forma, para que os gastos com a educação não aumentassem significativamente: perante uma força de trabalho crescentemente feminina, sem grande força negocial pela sua situação no

contexto das relações sociais de poder, foi possível ao Estado manter os níveis salariais do professorado muito baixos, enquanto a rede escolar crescia.

A.Nóvoa (1989:20) faz notar que, a partir de meados do séc.XIX,

> se assiste a uma autêntica "explosão" da rede escolar primária, provocada por uma maior procura social de educação e por uma melhor capacidade de resposta institucional das autoridades estatais[21].

Trata-se de um crescimento que pode ser demonstrado pelo número crescente de professores,

> verificando-se quase uma duplicação dos efetivos docentes em cada vinte e cinco anos (Nóvoa,1989:22).

A esta interferência de Nóvoa pode acrescentar-se uma outra, aqui visivelmente importante para o que se tem vindo a discutir: é que este aumento é muito mais expressivo em relação aos efetivos femininos, que começam por aumentar dez vezes mais, e depois triplicam nos mesmos períodos de tempo que este autor identifica(22). Parece pois poder apontar-se para o estabelecer de uma relação entre feminização do ensino e a expansão da escolarização de massas, na forma como o Estado recorreu a uma força de trabalho com menores possibilidades de encontrar áreas de trabalho disponíveis.

Para além das condições econômicas, como Richardson e Hactcher salientam, a feminização de áreas do trabalho sofreu também os condicionamentos herdados da estruturas e padrões do trabalho pré-industrial, o que terá contribuído para que as mulheres tendessem a situar-se em atividades mais relacionadas com as que desenvolviam na esfera doméstica até então.

A feminização do ensino na periferia

Portugal tem sido caracterizado, de acordo com a perspectiva de I. Wallerstein (1984), pela posição de semiperiferia que ocupa no sistema mundial:

> durante o longo período colonial, e sobretudo a partir do séc. XVIII, Portugal foi um país central em relação às suas colônias e um país periférico em relação aos centros de acumulação capitalista. Entre umas e outras desempenhou o papel de correia de transmissão, um dos papéis típicos dos Estados semiperiféricos (Santos, 1985:870).

B. Souza Santos (idem:872) assinala, no entanto, que o conceito de semiperiferia nunca foi trabalhado mais aprofundadamente por Wallerstein, de forma a que pudesse ter consistência teórica e ser referenciado a um conjunto de condições sociais, políticas, econômicas, culturais, que caracterizam a formação social portuguesa na sua especificidade em relação aos países do centro e da periferia, e não apenas com caráter descritivo, como surge na formulação citada.

Não é objetivo deste artigo procurar discutir a "materialidade social" do conceito de semiperiferia aplicado a Portugal, no contexto das relações mundiais, nas décadas de 1920 e 1930, mas apenas, ao relacionar feminização da profissão de ensino e processo de escolarização de massas, anotar (ainda que no enquadramento de uma primeira abordagem) alguns aspectos específicos à formação social portuguesa, quanto a esta articulação.

É, precisamente, em relação ao processo de escolarização de massas que pode ser sublinhada uma das especificidades de Portugal em relação aos países do "centro". A contribuição de Ramirez e Boli(1987) mostra como este processo diferencia, entre os séc. XVIII e XIX, potências mundiais, como a Inglaterra e a França, de outros países com menor poder e influência no sistema interestadual, no que diz respeito à precocidade do seu lançamento: são estes últimos que mais cedo a ele recorrem, em momentos de crise social, econômica ou política, permitindo realizar a construção da nação, de acordo com um modelo crescentemente pressuposto do que constitui uma "sociedade nacional":

> O sistema interestadual evoluiu de uma coleção dispersa de monarquias centralizadoras, que abraçaram ideologias baseadas no direito divino, para um conjunto de Estados-Nação altamente interdependentes que invocaram a "nação" como justificação para a ação do Estado.(...)Transformar as massas em cidadãos nacionais tornou-se uma característica padronizada no processo de construção da nação, orquestrado pelo Estado; utilizar o sistema de escola de massas estatal para atingir este objetivo político tornou-se um modus operandi aceite vulgarmente (Ramirez e Boli,1987:13).

Portugal, tal como outros Estados europeus menos poderosos, foi um país precoce no lançamento da escolaridade incrementada e sustentada pelo Estado, a ela recorrendo, em momentos de crise e de necessidade de afirmar uma identidade nacional: 1759 e 1772 marcam dois momentos importantes na intervenção do Estado no lançamento de escolas estatais, depois da expulsão dos jesuítas, que até aí tinham controlado muito da educação do país (tal como na Áustria, onde o mesmo tipo de medidas foi tomado, depois da expulsão dos jesuítas). Num outro momento, depois da guerra civil entre Miguelistas e Liberais (1828-1834), o Estado estabelece o princípio da obrigatoriedade escolar, em 1835. São estes dois exemplos que tornam explícita a diferença de um século e a intervenção do Estado na educação em Portugal e essa mesma intervenção nos países do "centro".

E se, entre os países do centro e países como Portugal, o recurso a uma mão de obra feminina na expansão da escola de massas pode ser considerada (recorrendo a um conceito de Ramirez e Boli, 1987) uma "similaridade transnacional", é no entanto necessário especificar com mais atenção as condições sociais, políticas e culturais em que este processo decorre em Portugal.

No início da República, em 1911, as mulheres professoras são já 54% e, em 1926, são 67%, e isto passa-se num país como Portugal, situado na semiperiferia do sistema mundial, marcado por processos de forte estratificação, tanto nas divisões de "gênero" como nas de classe social, com uma economia ruralista, assente em grande parte em estruturas pré-capitalistas, e apresentando elevadas taxas de analfabetismo. Que tensões terá levantado, dentro de um sistema de relações patriarcais como este, o recurso a uma mão-de-obra crescentemente feminina no processo de expansão de escolarização de massas?

Ainda nos anos trinta, Portugal tinha 80% da sua população (de 7 milhões de habitantes) a habitar no espaço rural, caracterizando-se por uma rígida hierarquia social, e a ausência de processos de mobilidade entre grupos (Mónica, 1987:7). Entre as duas guerras a sua economia é, nas palavras de Medeiros (1978:288):

> um mosaico de situações diversas, tanto do ponto de vista geo-econômico, como do dos modos de produzir, articuladas entre si de maneira complexa.

Um numeroso campesinato pobre (sobretudo nos distritos do centro e norte litoral), freqüentemente em formas de produzir pré-capitalistas, e recorrendo à emigração como forma de escapar à proletarização, e, a sul, um extenso proletariado, vivendo em condições de difícil subsistência, constituem os setores mais significativos que habitam os campos portugueses. O setor industrial, por sua vez, é constituído por um "agregado de produções heteróclitas", podendo dizer-se que não apresenta "uma verdadeira infra-estrutura industrial", desenvolvendo-se sobretudo em torno de duas indústrias principais (têxtil algodoeira e conservas de peixe), viáveis somente porque os custos da reprodução da sua força de trabalho são suportados pelo trabalho familiar aldeão (no caso da têxtil) ou piscatório (quanto às conservas)(Medeiros, 1978:105).

Apenas o setor de serviços, particularmente no que diz respeito às profissões liberais e aos funcionários públicos, entre a 2ª metade do séc.XIX e a década de vinte, se terá desenvolvido "consideravelmente, aproximando Lisboa e Porto das cidades européias", embora estas situações não passassem de "enclaves modernos num universo arcaico" (Mónica, 1977:72)[23].

É neste contexto que se encontra, como já se assinalou, uma estratificação acentuada, não só em termos de classe social mas também de "gênero". Quanto a esta última, as condições iniciais possibilitadas pelo 5 de outubro de 1910 na expressão e sustentação de reivindicações para uma maior igualdade entre homens e mulheres parecem já não existir na década de 1920: se o direito ao divórcio foi obtido, a igualdade da mulher na família perante a lei é ainda um objetivo longínquo, e o direito ao voto foi retirado. As desigualdades de acesso ao ensino são mais notórias em relação às raparigas do que aos rapazes e a co-educação parece só ser realizada de forma global na Escola-Oficina nº 1, uma escola que deve a sua aparição a uma estratégia "substitucionista" (Archer, 1984) [24].

A feminização do ensino não pode ter deixado de levantar resistências num contexto social, econômico e cultural como este, de que

nos chegam alguns ecos, como o referido no início deste trabalho, e que seria necessário explorar sistematicamente para melhor perceber a sua dinâmica. O ensino não se terá feminizado mais porque foram tomadas medidas para contrariar esse processo (como a existência de vagas que só podiam ser ocupadas por elementos masculinos; ou, mais tarde, nos anos trinta, com o impedimento do exercício de cargos diretivos escolares pelas professoras).

Se compararmos o que se passava nos países do "centro" quanto a este processo, verifica-se que, no final do séc.XIX, nos Estados Unidos, as mulheres professoras constituem já 63% da profissão, sendo mesmo já 90% nas cidades (Grumet,1981:167). No contexto europeu, o caso inglês é também de forte feminização: entre o último quarto do séc.XIX e 1914, as professoras aumentam 862%, enquanto o aumento correspondente masculino é apenas de 291%; e, em 1914, as mulheres professoras são já 75% na profissão (David, 1980:129).

Na situação de semiperiferização em que Portugal se encontrava, o Estado recorreu precocemente a uma intervenção na educação, lançando as bases para uma escola de massas que lhe permitisse construir uma identidade nacional, como já atrás se assinalou. Mas, comparativamente a países do "centro" (embora tenhamos que ter em atenção que os dados estatísticos referidos anteriormente dizem respeito a formações sociais muito diferentes e seja, pois, necessária alguma prudência ao utilizar estes dados para deles extrair conclusões sobre processos complexos), essa intervenção na educação não recorre cedo a uma mão-de-obra maioritariamente feminina: no final do séc.XIX (1899/90), as professoras constituem 37,2% da profissão docente (Nóvoa,1987:594). Todavia, como se assinalou anteriormente, entre o último quarto do séc. XIX e 1910, a profissão de ensino está a feminizar-se a um ritmo rápido, já que o aumento de mulheres professoras é de 584%, enquanto os homens professores crescem apenas de 131%, num contexto geral em que os efetivos docentes aumentam duas vezes mais(230%). A feminização do ensino, i.e, a construção de imagens do ensinar como adequado para a ocupação de raparigas, é com uma eficácia própria, atingirá números mais expressivos duas décadas mais tarde[25].

A concluir

Pretendeu-se sobretudo enfatizar que a feminização do ensino (no setor primário) aparece nos países referidos ligada à extensão da escolaridade obrigatória, como processo transnacional, no momento em que os Estados tomam a seu cargo a expansão da escola de massas. O recurso a uma mão-de-obra feminina parece ter permitido uma contenção nas despesas estatais quando a rede escolar se está a expandir. Há, no entanto, uma diferença assinalável entre Estados centrais e periféricos na Europa – o período posterior em que aqueles intervêm no processo de expansão da escolaridade, enquanto os países periféricos a este recorrem mais cedo. Num destes casos – Portugal – (país onde se verificou uma intervenção precoce do Estado na educação pública, mas uma expansão tardia da escola de massas), a feminização do ensino realizou-se posteriormente à dos países do "centro".

Os problemas que o Estado encontrou no processo de expansão da escola de massas, na sua situação específica de semiperiferização, podem-no ter impedido de recorrer mais cedo a uma força de trabalho feminina: os problemas de legitimação que essa força de trabalho lhe poria podiam tornar-se incomportáveis para o processo de acumulação em curso no contexto específico português. Embora se possam observar, através dos exemplos anteriormente avançados, as resistências culturais que a crescente concentração feminina nas atividades de ensinar levantou em certos setores, é necessário um trabalho aprofundado que, de forma mais sistemática, identifique perspectivas ideológicas que dão corpo a estas resistências, e que tornem mais visíveis os problemas de legitimação que o Estado teria tido de enfrentar se já em meados do séc.XIX (como nos países do "centro") a expansão da escola de massas se apoiasse numa mão-de-obra maioritariamente feminina[26].

Notas

1. Cf.S.Stoer e H.Araújo (1986), em que se procura analisar a forma como as políticas educativas, no pós 28 de maio de 1926, contribuiram para a formação de um Estado autoritário e de ditadura, embora especificamente no período entre 1926-1930 tenham sido freqüentemente desenvolvidas de forma contraditória.

2. *In República*, 20 de julho de 1932, cit in Mónica, 1977:210.

3. Uma posição diversa é formulada no campo educativo por educadores como Adolfo Lima, que exprimiram pontos de vista diferentes, como adiante se verá.

4. Cf. tb. Mónica, 1977, Bento, 1978; Candelas, 1981; Stoer e Araújo, 1987.

5. No sentido de que as mulheres não eram seres capazes de iluminar suficientemente as consciências, de forma a que os apoios ao regime republicano se fortalecessem.

6. Ao inserir o conceito de "gênero" temos consciência do caráter polêmico que assume a sua introdução na língua portuguesa, tratando-se de um conceito que deve demasiado à sua origem anglo-saxônica, podendo a mensagem a transmitir perder em eficácia e impacto. No entanto, este conceito permite distinguir o processo social, que envolve a construção de identidades masculinas e femininas, do caráter biológico contido no conceito de "sexo". Não se está a negar "o corpo como instância mediadora através do qual nós depuramos as experiências sociais"(Ferreira, 1988:104), mas a acentuar uma explicação do social em que se torna visível a forma como processos sociais, como um mercado de trabalho estratificado ou a ideologia da domesticidade, operam sobre o campo biológico humano.

7. Almeida Costa in M.Boubon, *La situation matérielle et morale de L'instituteur dans le monde*, Paris, Internationale des Travailleurs de l'Enseignement,Abril,1925,pp.57-63,cit.in Nóvoa(1987:595).

8. Neste caso, a posição é da União do professorado Primário, cit.in Nóvoa (1987).

9. Cf. Mónica, 1977; Bento,1978; Stoer, 1982;1986; Nóvoa,1987; Stoer e Araújo, 1987.

10. Sérgio Grácio (1986:24) apresenta taxas médias de variação das taxas de feminização que sustentam também esta afirmação, concluindo: "O Estado Novo corresponde portanto a um período em que não aumenta e pelo contrário diminui sensivelmente o ritmo da feminização do professorado primário".

11. O conceito de patriarcado aqui subjacente, e que surgirá ao longo deste artigo com alguma freqüência, apresenta uma variedade de formulações, sendo por isso necessário explicitar em que sentido será utilizado. Procura expressar a situação de subordinação feminina no contexto das relações de poder não só masculinas como capitalistas, numa sociedade como a portuguesa, assinalando(aliás segundo a proposta de Beechey,1987:114) que, para melhor se poder compreender essa situação, é fundamental apreender as interligações entre o Estado, o processo de trabalho e a família e a forma como se desenvolvem à medida que a acumulação capitalista se processa.

12. *Salazar* de Antonio Ferro, p.133, citado em Mónica, 1977:275.

13. A.O.Salazar, *Como se levanta um Estado*, Lisboa: Golden Books,1977, cit. in Maria Belo et al. 1987:266.

14. Decreto nº 22 369 de Março 1933, citado in A.Adão 1984:159.

15. Maria Belo et. al. (1987:264) dão sentido a este "quase", quando afirmam que "(o Estado Novo) deu uma visibilidade social e política excepcional para época às mulheres", pela concessão do voto limitado em 1934 (depois de a República o ter retirado em 1913) e o aparecimento de 3 candidatas a deputadas e uma para a Câmara Corporativa, 1934.

16. Cf. tb. o artigo de Elina Guimarães (1988).

17. Fernando Catroga (1985:145) mostra como, apesar das tomadas de posição e das perspectivas transmitidas sobre as mudanças operadas na República no campo das relações conjugais, a produção legislativa republicana neste campo pode ser vista mais como de continuidade com o período final da Monarquia e posteriormente com o do Salazarismo.

18. Cf. o nosso trabalho em "Towards an analysis of social class and ideologies in contemporary Portuguese teachers"(1982), em que se discute a aplicação desta perspectiva no contexto das relações educativas nas escolas portuguesas.

19. O sociólogo da escola funcionalista Talcott Parsons(1959), partindo do pressuposto de que os papéis expressivos são específicos dos elementos do sexo feminino, sustentou que as professoras representam uma continuidade do papel da mãe; no entanto, como profissionais, permitem uma necessária introdução da criança na cultura universalista que a escola representa. A feminização do ensino primário na perspectiva de Parsons é funcional para a socialização das crianças na sociedade contemporânea. Embora inspirando as perspectivas acima referidas, esta concepção claramente delas se distingue (entre outros aspectos) por se apoiar numa separação, para dois sexos, entre papéis instrumentais e expressivos.

20. Fina d'Armada documenta a diferença salarial entre ordenados de professores e de professoras em 1870 (1984/24/2).

21. Apesar desta "autêntica explosão escolar", no final do séc. XIX, quase 80% da população portuguesa continua analfabeta...

22. Mulheres Professoras: 1854, 53; 1875, 519; 1900, 1670; 1919, 4902. Dados retirados de Nóvoa (1989:21).

23. Sobre o contexto social e político da República, cf. ainda o estudo de A.J.Telo (1980).

24. Estratégia substitucionista na educação refere-se ao desenvolvimento de atividades escolares por grupos populares e organizados, que procuram constituí-las em alternativa às atividades estatais, tanto no currículo, como na pedagogia e na avaliação.

25. Taxa de feminização do Ensino: 1899-1900, 37,2%; 1909-1910,52,2% 1925-1926, 66,5%;1940-1941, 73,3% (75,3% incluindo as regentes escolares). Dados de Nóvoa (1987:154).

26. Acrescente-se no entanto que neste período emerge uma outra perspectiva que contra-argumenta que as mulheres são os elementos mais adequados para ensinar no espaço público, visto como extensão do trabalho educativo realizado na esfera doméstica, encontrando em D.António da Costa um dos seus representantes mais audíveis e influentes (além de outros cargos que desempenhou na esfera da educação, foi por breve período o primeiro ministro da Instrução do Reino- 1870), perspectiva que em muito contribuirá para transformar o ensinar numa atividade feminizada em condições históricas específicas.

* * *

Referências Bibliográficas

ADÃO, Áurea, *O Estatuto Sócio-Profissional dos Professores Primários em Portugal*. Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência. de Ciência. 1984.

ARAÚJO, Helena Costa, "Towards an Analysis of Social Class and Ideologies in Contemporary Portuguese Teachers", Dissertação de mestrado – Institute of Education, Universidade de Londres. 1982.

ARAÚJO, Helena Costa, "Profissionalismo e Ensino", *Cadernos de Ciências Sociais* (3). 1985.

ARAÚJO, Helena Costa, "Procurando as lutas escondidas através das Histórias de Vida", *Conferência Internacional de Consulta Psicológica*, Julho 1987 (no prelo). 1988.

ARAÚJO, Henrique C.G., "História de Vida de um agricultor das Ardenas – acerca dos modelos de organização do tempo", *Atas do Encontro Sobre a Construção Social do Passado*, Associação dos Professores de História (no prelo). 1988.

ARCHER, Margaret, *Social Origens of Educational Systems*. Londres, Sage. 1984

ARMADA, Fina d', "História da Instrução Feminina", *Jornal de Notícias* 27/1 a 23/3. 1984.

BARRETT, Michèlle Paul, *Women's Oppression Today*. Londres, Routledge Kegan. 1980.

BELO, Maria et al, "Salazar e as Mulheres", *O Estado Novo – das origens ao fim da autarcia*, 1926-1959. Lisboa, fragmentos. 1987.

BENTO, J. Gomes, *O Movimento Sindical dos Professores – finais da Monarquia e I República*. Lisboa, Caminho. 1977.

CANDEIAS, António, "Movimento Operário Português e Educação 1900-1926", *Análise Psicológica*, julho/agosto/setembro. 1981.

CATROGA, Fernando, "A laicização do casamento e o feminismo republicano", *A Mulher na Sociedade Portuguesa – visão histórica e perspectivas atuais*. Coimbra, Faculdade de Letras. 1986.

COSTA, D. António, *História da Instrução Popular em Portugal desde a Fundação da Monarquia até aos nossos dias*. Porto, Ed. Educação Nacional, 1935. 1871.

COWARD, Rosalind, *Patriarchal Precedents – Sexuality and Social Relations*. Londres, RKP. 1983.

DALE, Roger, "Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions", M Apple (org) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Londres, RKP. 1982.

DAVID, Miriam, *The State, the family and Education*. Londres Routledge Kegan Paul. 1980.

FERREIRA, Virgínia, "Feminismo e pós-modernidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais* (24). 1988.

GRÁCIO, Sérgio, *Política Educativa como Tecnologia Social*. Lisboa, Horizonte. 1986.

GRUMET, Madeleine, "Pedagogy for Patriarchy: the Feminization of Teaching", *Interchange*, vol. 12 (2-3). 1981.

GUIMARÃES, Elina, "A Joana de 1918 adquire autonomia", *Diário de Notícias*, 6 de abril. 1988.

MEDEIROS, Fernando, *A Sociedade e a Economia Portuguesas nas Origens do Salazarismo*. Lisboa. A Regra do Jogo. 1978.

MEDEIROS, Fernando, "Capitalismo e pré-capitalismo nos campos em Portugal no período entre as duas guerras", *Análise Social* (46). 1976.

MÔNICA, Filomena, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença. 1977.

NÓVOA, António, *Le Temps des Professeurs*. Lisboa, INIC. 1987.

NÓVOA, António, "Os Professores:quem são? donde vêm? para onde vão?", Stephen R. Stoer (org) *A Especificidade Educativa Portuguesa*. Porto, Afrontamento (no prelo). 1989.

ORAM, Alison, "Sex Antagonism in the Teaching Profession: Equal Pay and the Marriage Bar, 1910-1939", Madeleine Arnot e Gaby Weiner (org.) *Gender and the Politics of Schooling*. Londres, Hutchin son/Open University. 1987.

PARSONS, Talcott, "The School Class as a Social System", *Harvard Educacional Rewiew*, vol.29(4). 1959.

RAMIREZ, Francisco, ORIGINS BOLI, John, "The Political Construction of Mass Schooling: European and Worldwide Institutionalization", *Sociology of Education* (60). 1987.

RICHARDSON, John; HATCHER, Brenda, "The Feminization of Public School Teaching", *Work and Occupations*, (10) Fevereiro, 1983.

SAMPAIO, Salvado, "A feminilização da docência", *O Professor*(2). 1973.

STEADMAN, Carolyn, "The Mother Made Conscious": the Historical Development of a Primary School Pedagogy", *History Workshop*,(20) Outono. 1985.

STOER, Stephen, *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto, Afrontamento. 1986.

STOER, Stephen; ARAÚJO, Helena C. , "A contribuição da educação para a formação do Estado Novo: continuidades e rupturas (1926-33)", *O Estado Novo: das origens ao fim da autarcia*, 1926-1959. Lisboa, Fragmentos. 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa, "Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português", *Análise Social*, vol.XXI (87-88-89) 1985.

TELO, António José, *Decadência e Queda da I República Portuguesa*. Lisboa, A Regra do Jogo 1980.

WILLIAMSON, Noeline, "The Feminization of Teaching in New South Wales: a Historical Perspective". *The Australian Journal of Education*, vol. 27 (1) 1983.

WRIGHT, Erik O., Class, *Crisis and the State* Londres, Verso. 1978.

* * *

Este artigo foi publicado originalmente na Revista Crítica de Ciências Sociais, (Portugal) nº 29, fev. 1990 Agradecemos à autora pela autorização de sua publicação neste número.

* * *

Helena Costa G. Araújo é professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Porto, Portugal.