

Da história de uma profissão em mutação: As professoras primárias na viragem do século (*)

HELENA COSTA ARAÚJO (**)

A investigação apresentada neste artigo foi produzida no âmbito de um projecto de investigação de doutoramento e teve como preocupação principal, por um lado, procurar compreender as condições históricas e sociais que, de alguma forma, proporcionaram às mulheres a entrada para o campo do ensino e, por outro, perceber a contribuição das próprias «actoras» envolvidas na construção do ensinar. Ensino estatal, diga-se desde já, pois que a preocupação residiu na análise dos processos em torno da produção de políticas educativas no que se relacionava com a esfera do Estado.

Estas «actoras» são as professoras primárias – de alguma forma, foram pioneiras na entrada no mundo de trabalho «não manual» na esfera do Estado. A investigação, realizada em Portugal até agora, sobre a entrada das mulheres em actividades públicas (e por «actividades públicas» está-se a referir a esfera do Estado) no nosso país é escassa, – sobretudo se se referir a viragem do século XIX para o século XX. E o ensinar na es-

cola pública foi aparentemente uma das primeiras ocupações em que as mulheres foram introduzidas quando o Estado começa a expandir as suas actividades em vários sectores sociais. Concretamente, no sector da educação escolar primária, em que o Estado intervém no final do século XVIII (1772), criando uma área de intervenção masculina (embora as mulheres ensinassem na esfera doméstica e em instituições religiosas), as professoras são apenas incorporadas em 1815 e restringidas a ensinar nas escolas de raparigas. O seu número cresce de acordo com o aumento da rede de escolas femininas, que se dá sobretudo na segunda metade do século XIX. Durante a década de 1870, o ensino primário atrai mais mulheres. Entre 1870 e 1890 as professoras passam de um quinto para um terço do número total de docentes nesse nível de ensino. Em 1910, representam já mais de metade do professorado primário. Durante a República, apesar da retórica política acerca do papel do professor primário, originado em imagens masculinas da actividade de ensinar, o número de professoras continua a crescer. No final da República constituem já dois terços do professorado primário.

Neste período, as mulheres, que começam a estar em maioria na actividade de ensinar na escola primária, não são ouvidas na produção de políticas para o sector. A construção de um espa-

(*) Investigação financiada, em parte, pelo Projecto NORA (Novos Olhares, Reivindicações Antigas), da Junta Nacional de Investigação Científica.

(**) Professora Auxiliar, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ção de cidadania – se se pensar na acepção clássica, isto é cidadania como referência ao espaço público, ao espaço do Estado – é deveras restrita. A sua incorporação é realizada através do seu acesso a formas de educação escolares e ao seu recrutamento como docentes. Outras formas de expressão e construção da cidadania na esfera do Estado são restringidas ou recusadas, como durante a República são as sucessivas derrotas de leis que pretendem avançar no sentido do sufrágio feminino.

Nas suas memórias, recolhidas nesta investigação, em relação ao período 1919-1933, há visivelmente alusão a políticas educativas que confrontaram e a que deram corpo. Outras, em que se colocaram numa posição de distanciamento, ou através daquilo a que os sociólogos ingleses Philip Corrigan e Paul Willis chamaram de «lip service» (1980), para assim referir atitudes em que, embora possa existir assentimento verbal, a postura corporal e gestual é de resistência. E outras mesmo de elaboração de estratégias no campo da sua actividade, para alterar o que estava regulado oficialmente.

As políticas educativas – e aqui o período estende-se de 1870 a 1933 – são produzidas por sectores influentes masculinos, e encerram, por vezes de forma visível, um alinhar de posições em que os elementos femininos na actividade são definidos como subordinados. E disso falaremos mais adiante, focando em particular, algumas políticas republicanas.

Em suma, se poderá dizer que se procura mostrar a distância entre a produção das políticas educativas – em termos de género, quem as produz, e as finalidades que objectivamente servem, por um lado – e por outro, as subjectividades, isto é, citando Chris Weedon (1987, p.16) «o sentido privado que (as professoras) fizeram da sua experiência, as suas emoções, os seus afectos, as suas formas de compreender a relação com o trabalho» (dentro e fora de casa). A pesquisa procurou desvendar os percursos singulares destas mulheres e as suas subjectividades, em torno do sentido que atribuíram ao trabalho como possibilitando-lhes autonomia, «a sobrevivência em torno de um salário miserável», «a relação com a comunidade rural».

Assim se pode tornar mais nítido que este trabalho de investigação procurou articular as preocupações com «estrutura» e «acção humana»,

preocupação que se corporizou pelo desvendar das condicionantes históricas e sociais que, à luz da construção de uma ciência social em torno da pesquisa de regularidades sociais, construíram as vidas destas mulheres, e simultaneamente, a descoberta do campo da experiência, enquadrada pela preocupação sociológica de encontrar singularidades de percursos, e diversidades de experiência, incluindo as de identidades de género, etnicidade, colonialismo.

A experiência das professoras à luz de uma procura de conhecimento acrescido sobre o processo da construção da escola de massas, da escola para todos, em Portugal, necessita de ser conhecida já que é através das subjectividades das mulheres e do que elas têm a contar, que se pode testemunhar uma *História das Mulheres* diferente, distinta das imagens que foram produzidas sobre elas, por exemplo nos campos políticos e educativo.

1. UMA BREVE PANORÂMICA DA PESQUISA

A investigação incidiu sobre o ensino primário, aquele que mais cedo se «feminizou», focando os períodos 1870-1910 e 1910-1933. O primeiro período, 1870-1910, foi marcado pela produção de políticas estatais que foram dando forma à escola de massas e à constituição da sua força de trabalho. O segundo período compreende os anos 1910-1933, em que as condições políticas em Portugal mudaram da República, uma «democracia instável», para uma Ditadura Militar (1926-1933), também caracterizada por levantamentos e revoltas, dando origem a um Estado autoritário, o «Estado Novo», uma ditadura governada por «Deus, Pátria e Família».

A investigação estrutura-se em torno de três áreas principais: políticas de Estado, ideologias e finalmente as subjectividades das «actoras» em presença.

Em relação à primeira área, tratou-se de identificar as políticas estatais relacionadas com a crescente participação feminina na força de trabalho nas escolas, e que implicou que se investigasse o tipo de relações estabelecidas entre a chamada «feminização» e o processo de desenvolvimento da escola de massas. Procurou assim perceber-se se houve iniciativas estatais direcio-

nadas para atrair as mulheres ao ensino primário. Explicar estas políticas significou clarificar algumas questões em torno das condições que contribuíram para a entrada feminina para o ensino primário.

A segunda área centrou-se em torno das ideologias, recorrendo ao conceito de «mecanismos discursivos» que a socióloga Michèle Barrett define como permitindo «ocultar, legitimar, naturalizar ou universalizar de várias e diferentes formas, ainda que todos mistifiquem» (1991, p. 167). Aliás, como esta autora sublinha, focar a situação de desigualdade das mulheres em relação aos pares masculinos implica incidir sobre «o papel da ideologia e da cultura na sua criação assim como na reprodução dessa desigualdade» (1991, p. vi). Foi nesta base que se procuraram os «mecanismos discursivos» relacionados com a emergência das mulheres na esfera pública e sobretudo no «espaço do trabalho» (Santos, 1990). O *maternalismo* aparece como um dos «mecanismos discursivos» produzido por vários educadores e políticos, é utilizado como forma de legitimar a perspectiva de que as mulheres tinham, inerentemente, pelas suas próprias condições biológicas, as melhores qualidades para ensinar as crianças.

A terceira área deste trabalho relaciona-se com as perspectivas e experiências, as *subjectividades* das professoras e que se tornaram, ao longo desta investigação, como importantes para perceber como uma actividade é percebida crescentemente pelas próprias «actoras» como *trabalho de mulheres*. Assim, contam-se as histórias de vida de cinco professoras que começaram a ensinar no período da transição política da República para a Ditadura Militar, e que podem clarificar o seu papel activo no desenvolvimento da escola de massas e da própria profissão.

2. A PRESENÇA FEMININA NA ACTIVIDADE DE ENSINAR E A HISTÓRIA DAS MULHERES

Vários estudos em diferentes países têm incidido sobre aspectos da presença feminina no ensino. Sharif Gémie, num artigo recente, sublinha a presença, nas aldeias francesas da primeira metade do século XIX, de um número crescente de professoras laicas, pagas pelo Estado, e que mais do que os professores, seus pares,

eram causa de preocupação moral na localidade. De facto, embora muitas mulheres trabalhassem, as professoras eram provavelmente as únicas localmente pagas por uma actividade profissionalmente reconhecida. Representavam um modelo de mulher autónoma, desafiando os modelos estabelecidos de feminilidade. E no entanto, «enquanto o papel do professor era debatido, elogiado e (ocasionalmente) criticado, a professora era quase ignorada pelos educadores e comentadores sociais» (Gémie, 1991, p. 205).

Ao procurar vestígios desta presença em Portugal nos espaços de aldeias e vilas que no-la mostrem, na viragem do século, fomos em busca de fontes que a pudessem revelar. Na ausência de outras, até porque a escrita pertencia sobretudo ao masculino, e não se dá conta dessa visibilidade em fontes oficiais com frequência, uma parte da pesquisa incidiu sobre os romances e contos desse período. As obras romanescas percorridas andaram à volta de mais de duas dezenas. As que referencio na investigação que produzi, foram apenas aquelas em que encontrei figuras de mulheres que então ensinam. Nos vários romances percorridos, a pensar no exercício da docência no espaço público, encontrei sobretudo a imagem do professor primário – homem. No espaço doméstico, a análise dos romances documenta as vidas femininas exercendo o papel de educadoras, como membros da família ou como perceptoras. Embora os modelos ideológicos do romance do século XIX sejam seguidos, pode-se considerar que a sua análise contribui para a constituição de uma memória sobre as mulheres, porque não só se revela o lugar central que desempenhavam no ensinar na esfera doméstica, como se recolhem muitos elementos que sociologicamente nos mostram uma luz diferente sobre a sua emergência no mundo do trabalho assalariado, na esfera doméstica.

No período relacionado com as primeiras décadas deste século, foram mobilizadas histórias de vida, como atrás se mencionou. Focar as perspectivas das professoras envolvidas na construção da escola de massas, ainda que muito atraente, não deixa de obrigar a investigadora a confrontar-se com dilemas com os quais têm de conviver, e entretecer, se possível, formas de articulação teórico-metodológicas. Um desses dilemas é referenciado pela historiadora Joan Burstyn (1990) sobre o procurar captar o sentido,

nos próprios termos das actoras, atribuídos às experiências e aos percursos realizados, o que parece indicar uma maior preocupação com a narrativa das suas vidas do que com preocupações teóricas que possam aparecer como uma explicação sociológica da realidade. Como esta autora sublinha, existem constrangimentos sobre as vidas femininas que não são necessariamente conhecidos através do discurso das actoras e não podem ser descurados na construção do conhecimento da realidade social: «(...) escrever a história das mulheres de dentro da construção social da realidade das próprias participantes pode enfraquecer a força restritiva do argumento de que as mulheres fazem a sua própria história mas *não* nas circunstâncias da sua própria escolha» (Burstyn, 1990, p. 4, ênfase no original). Há pois uma preocupação de, ao mesmo tempo que se procuram enfoques teóricos que ajudem à construção de novo conhecimento sobre o social, conseguir ouvir os sentidos que as actoras fazem sobre a sua própria vida. Considera-se pois importante que a teoria não se imponha sobre a «compreensão do sujeito», como afirma Plummer (1983). Noutros trabalhos (Araújo 1993a, 1993b), abordamos as propostas deste autor e também de Ferrarotti (1983), em que a articulação entre preocupações teóricas e a narração da pessoa biografada vai sendo realizada, através de um «continuum de contaminação» (Plummer, 1983, p. 114). Ao mesmo tempo, ao procurar manter as preocupações originadas na teoria sociológica e na *História das Mulheres*, derivaram-se as categorias de análise não só das preocupações teóricas iniciais, que presidiam à pesquisa, como das surgidas nas narrativas das pessoas biografadas. O isolamento em aldeias remotas ou a importância do exame da quarta classe tiveram assim a sua origem.

Ao mobilizar as narrativas das biografadas, a preocupação não esteve em entrar em minúcias nos variados aspectos das vidas destas professoras, como se o acumular de factos pudesse trazer-nos uma visão clarividente sobre elas e o desenvolvimento da «escola para todos» para o qual elas contribuíram. Liz Stanley sublinha que o que interessa, nesta perspectiva de dar visibilidade às mulheres que produziram história, é uma visão de «caleidoscópico» sobre as suas vidas, de forma a que as actividades em que estiveram envolvidas ganhem uma nova luz:

«O modelo convencional de produção biográfica pode ser relacionado com o efeito do "microscópio" (...): quanto mais informação se recolher sobre o sujeito, mais próximo se está da «verdade» (...).// Uma biografia reflexiva rejeita a "verdade", em favor do «depende de muita coisa», da forma como se olha e precisamente o que se vê e quando. Este é o efeito do «caleidoscópico»: olha-se e vê-se um padrão fascinantemente complexo; a luz muda, mexe-se acidentalmente ou agita-se deliberadamente o caleidoscópico e vê-se – composto pelos mesmos elementos – um padrão de alguma forma diferente (...).» (Stanley, 1992, pp. 158-178).

Outras autoras, como Joan Burstyn, falam da necessidade de «mudar de lentes» de forma a que a experiência feminina, ao mesmo tempo de subordinação e acção humana, possa ser entendida de uma nova forma, isto é, *nos seus próprios termos* (Burstyn, 1987; 1990), como atrás se referenciou, fazendo luz sobre percursos profissionais e vidas pessoais.

3. O QUE TROUXERAM AS HISTÓRIAS DE VIDA, EM TERMOS DE MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS?

Da leitura das suas histórias de vida, fica a noção da existências de dois «lugares de trabalho» que constroem as suas vidas e que se interpenetram um no outro: não só as actividades do cuidar dos seus filhos se prolongam para as do «espaço público», a escola onde ensinam, como as actividades da escola passam frequentemente para o interior do «espaço doméstico» e aí se continuam.

Por outro lado, a «natureza privada» do seu trabalho evidencia-se, pois todo ele se desenrola em torno de tarefas que socialmente são então consideradas como pertencendo ao foro do «privado», sobretudo se encararmos no sentido em que cuidar de crianças, e dos adultos masculinos é atribuído às mulheres, e a elas não se lhes dá visibilidade porque o seu lugar é na casa, mesmo quando têm actividades que se desenrolam fora dela.

Também nos apercebemos da importância que

o desempenho de uma actividade paga fora do lar era para elas importante, permitindo-lhes uma autonomia e independência, ainda que por vezes com restrições fortes, e que em vários momentos das suas vidas jogou um papel central, para umas mais do que para outras, vivendo momentos de escolha solitária. O seu trabalho não só lhes permitiu manter a sua independência, em questões que lhes apareciam como importantes, como sentiram que através dele podiam influenciar a comunidade aldeã em que viviam e trabalhavam.

Ao mesmo tempo davam-se conta do seu isolamento nessas mesmas comunidades, já que por um lado percepcionavam-se como necessitando de manter uma imagem de «respeitabilidade» como mulheres que viviam sem maridos, ou longe deles, e por outro, não encontravam quem facilmente partilhasse de alguns dos seus interesses. Estes aspectos podem ter contribuído para a sua não participação nas actividades e festas locais, ainda que respondessem de forma positiva às solicitações dos camponeses na utilização dos seus saberes profissionais.

O seu envolvimento no ensinar e no sucesso escolar dos seus alunos fica também genericamente documentado, tarefas que não eram fáceis no confronto com constrangimentos económicos e sociais que pesavam sobre as famílias e as suas crianças, grupos sociais para quem a escola representava sobretudo retirar formas de sobrevivência fundamentais nas suas vidas.

Como afirmei num outro trabalho, pode dizer-se que, através das histórias de vida das professoras primárias na viragem do século «o nosso conhecimento da história da escola de massas em Portugal sofreu transformações e ampliou-se, através deste novo conhecimento: o envolvimento activo das professoras nessa construção, assim como a consciência crítica que algumas tinham da complexidade de processos que se entrelaçavam entre as esferas “pública” e “privada” em relação às suas vidas, como mulheres e profissionais constitui-se em conhecimento social» (1995, p. 34).

Também é importante o testemunho que nos legaram, através da imprensa pedagógica, em particular testemunho dos sectores mais intervenientes no período final da República e no início da Ditadura Militar, do seu protesto contra a discriminação introduzida pelas políticas republica-

nas que impediam as professoras de ensinar nos últimos dois anos da escola primária, enquanto os pares masculinos podiam ensinar em qualquer dos cinco anos da escola primária. Não deixam de pôr em questão que o pressuposto que subjaz a tais políticas seja o de se atribuir às mulheres perspectivas politicamente mais conservadoras que os pares masculinos na profissão. Outros dos seus protestos têm a ver com a amalgação de escolas femininas com as masculinas já que receavam que representasse um cercear das suas possibilidades de mobilidade ascendente na profissão, impedindo-as de ocupar lugares de direcção das escolas.

Os seus protestos ainda se fazem ouvir durante os anos da Ditadura Militar, em defesa do direito das professoras casadas continuarem a exercer, quando se começam a ouvir cada vez mais vozes de que deveriam ser impedidas de trabalhar fora de casa. As suas vozes também reivindicam o direito a uma maternidade paga, irrespectivo de se ser casada. Tinha sido uma medida da República, e que a Ditadura Militar queria anular, o que fará restringindo este direito apenas às mulheres casadas.

4. POLÍTICAS EDUCATIVAS REGIDAS POR UMA LÓGICA DISCRIMINATÓRIA EM RELAÇÃO ÀS PROFESSORAS

Em relação às professoras primárias, há medidas políticas, produzidas na última parte do século XIX, que estão directamente relacionadas com a sua emergência em número crescente e que revelam a forma subordinada e instrumental como se entendia a sua actividade. Como se sabe, as primeiras professoras fizeram o seu aparecimento na escola pública para ensinar as filhas dos artesãos e outros trabalhadores qualificados. Tinham de ensinar «doutrina cristã, ler, escrever, contar, fiar, fazer meia, cozer, bordar, e cortar». Apenas tinham acesso ao ensino aquelas mulheres cujo vida se conformava às regras estritas que governavam o comportamento de uma «senhora», e que eram recomendadas pelo padre local.

Só com a Reforma de 1878 se introduz uma lógica diferente na definição do que conta como trabalho de uma professora: a partir de então, passa a poder ensinar matérias aos dois grupos

de género para quem se projectavam «vocações» e «destinos» distintos, excluindo os rapazes com mais de 12 anos, possivelmente na base do receio de que contribuiriam para a sua efeminização. Quanto ao professor, deveria resumir a sua acção às escolas masculinas. Nas escolas mistas, apenas podia ensinar se não houvesse uma professora que o pudesse realizar. Mas para isso era necessário que preenchesse duas condições: ou que fosse casado, sendo a sua mulher encarregada da educação das raparigas, no que diz respeito aos labores e ao ensino de uma moral apropriada; ou ter uma «senhora» na sua família que se pudesse encarregar de tal. A reforma parece apontar para que o ensinar na escola primária privilegie a figura feminina na sala de aula, não aceitando que elementos masculinos e femininos pudessem intercambiar-se mutuamente.

Esta mudança aparece mais como resultado dos debates no Parlamento, por exemplo, acerca dos papéis de *género*, revelando a expansão da concepção de *maternalismo*, de que as mulheres eram as educadoras mais apropriadas da infância. O que vem sublinhar ainda mais a influência desta concepção é que, na sua formação, as futuras professoras aprendiam os «deveres da mãe na família», enquanto os futuros colegas aprendiam os «deveres do cidadão». Esperava-se pois que a professora actuasse na sala de aula como uma «mãe tornada consciente» (Steedman, 1985).

A reforçar a nova definição do que conta como trabalho da professora, deixa de haver distinção de salários entre elementos masculinos e femininos na profissão. Anteriormente, o salário da professora correspondia a 2/3 do salário dum professor. A igualdade salarial para as professoras neste período aparece como um fenómeno de precocidade do Estado português, já que não parece ter sido adoptada como prática usual nem a nível nacional nem a nível mundial. Citem-se os casos da sua introdução em França, em 1909, na Dinamarca em 1919, em Inglaterra nos anos 1960. O objectivo parece ter sido o de atrair um número crescente de mulheres, e que António da Costa, na sua visão do *maternalismo*, já em 1870 defendia um papel proeminente para Portugal no contexto europeu, com o emprego feminino no ensino primário:

«Nós, que citamos tanto, não seremos também citados uma vez [por outros paí-

ses como modelo]? Se nas instituições da Europa moderna, somos de ordinário a cauda que se arrasta, porque não havemos de ser, nesta questão do magistério feminino, a frente que se levanta?» (Costa, 1870, p. 222)

A criação de novas instituições de formação de professores, quatro em Lisboa e no Porto, em número igual para cada sexo, parece querer reforçar a presença feminina na actividade de ensinar. Embora tenham sido introduzidas mudanças nas matérias a ensinar tanto nas escolas masculinas como nas femininas – tal como metodologia, educação física e francês – a Reforma manteve matérias específicas de acordo com uma divisão sexual tradicional: assim, em vez da agricultura (destinada aos futuros professores), as estudantes tinham «jardinagem»; em vez de «os deveres do cidadão», eram formadas nos «deveres das mães de família»; em vez da «economia rural, industrial e comercial», aprendiam «economia doméstica»; finalmente, em vez de praticarem «escrituração comercial», as jovens mulheres concentravam-se em «labores e bordados». Desta forma a professora, a quem o Estado reconhecia a partir de agora a possibilidade de ensinar em quase todo o tipo de escolas, era alvo de uma formação que não se coadunava com as actividades que lhe podiam ser entregues:

«A Reforma de 1878 não foi capaz de oferecer uma solução para as tensões ideológicas de serem as professoras crescentemente aquelas que iam ensinar rapazes, por um lado, e por outro, viverem num contexto de divisões estritas de género, no que era considerado como saber apropriado a uma cultura masculina ou feminina e para acesso a um mercado de trabalho sexualmente segregado» (Araújo, 1991, p. 138).

Quando se entra no segundo período, que decorre entre 1910-1933, apercebe-se que o *maternalismo* não enquadrava as políticas educativas da mesma forma e com a mesma veemência que no período anterior. Durante o período republicano, houve visivelmente, por parte do Estado, tentativas de restringir a proporção feminina a ensinar nas escolas primárias, como, por exemplo, quando se legislou que apenas os professores-homens

podiam ensinar qualquer dos cinco anos da escolaridade primária, enquanto as professoras ficavam restringidas aos três primeiros anos. Para além destas medidas, outras parecem indicar que o Estado republicano tentou assegurar a presença de uma força de trabalho masculina nas escolas primárias, assegurando-lhe os lugares mais prestigiados.

Apesar de referências na política educativa à necessidade de obter um «equilíbrio entre os sexos» no ensino primário, o número de professoras continuou sempre a crescer, ainda que a escola de massas se fosse desenvolvendo de forma irregular. Ensinar na escola primária passou a ser percebido como *trabalho de mulheres*, em particular para aquelas que valorizavam uma vida autónoma ou que tinham de ganhar a vida para elas e seus dependentes. E no entanto, o clima em que as suas carreiras se desenvolvem é deveras conflitual, sobretudo se se pensar na forma como os vários grupos político-ideológicos se posicionam perante o trabalho feminino, a sua actividade política, a sua autonomia. Republicanos, anarquistas, feministas e católicos, em particular, travam um debate, utilizando argumentos que hoje em dia nos aparecem, por vezes, como fortemente discriminatórios e humilhantes para aquelas mulheres que pretendiam ver-se respeitadas na sua autonomia e condição de cidadania universal.

As pressões para reenquadrar a vida de família e a posição das mulheres em formas mais tradicionais, crescentemente sentido no período 1926-1933, influenciou a actividade do Estado no sentido de que as mulheres deveriam ser mais canalizadas para os deveres da casa e restringidas na ocupação de lugares no «espaço público». No entanto, essas pressões não foram suficientes para que deixassem de ser professoras primárias. Nos finais dos anos 1920 podiam mesmo tornar-se inspectoras, embora apenas de escolas femininas.

Assim se pode dizer, de forma resumida, que a imagem do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*, surgida no final da Monarquia e na República, se manteve depois da queda do regime republicano. Quando o Estado Novo lançou as suas instituições básicas, já as mulheres constituíam mais de dois terços da ocupação, ao nível do ensino primário. Parece pois importante sublinhar que esta tese confronta

perspectivas em que as políticas conservadoras do Estado Novo são associadas com a atracção feminina aos lugares do ensino primário, vendo-a como funcional aos objectivos autoritários do Estado, na base de pressupostos de que as mulheres seriam, na sua «essência» ou por «educação», seres passivos e conservadores, do ponto de vista político. Esta investigação, ao confrontar esses pressupostos, assumidos em perspectivas das Ciências Sociais, possibilitou o encontro de percursos e de memórias que os questionam, mostrando seres que se movimentam em busca da sua autonomia, em contextos em que tudo se joga para que permaneçam invisíveis e sem acesso ao exercício de uma cidadania plena.

REFERÊNCIAS

- Araújo, H. C. (1991). As professoras primárias na viragem do século: uma contribuição para a história da sua emergência no Estado (1870-1910). *Organizações e Trabalho*, 5-6, 127-143.
- Araújo, H. C. (1992). The emergence of a «New Orthodoxy»: Public debates on women's capacities and education in Portugal (1880-1910). *Gender and Education*, 4 (1/2), 7-24.
- Araújo, H. C. (1993a). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal, 1870-1933* (Dissertação de Doutoramento). Inglaterra: Open University.
- Araújo, H. C. (1993b). Uma outra visão sobre o professorado em Portugal. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, 161-183.
- Araújo, H. C. (1995). As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 7-36.
- Barrett, M. (1991). *The politics of truth – from Marx to Foucault*. Cambridge: Polity Press.
- Burstyn, J. (1987). History as image: changing the lens. *History of Education Quarterly*, 27 (2), 167-180.
- Burstyn, J. (1990). Narrative versus theoretical approaches – a dilemma for historians for education. *History of Education Review*, 19 (2), 1-7.
- Corrigan, P., & Willis, P. (1980). Cultural forms and class mediations. *Media, Culture and Society*, 2, 297-312.
- Costa, A. da (1870). *A instrução nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- David, M. (1980). *The state, the family and education*. Londres: Routledge Kegan Paul.
- Ferrarotti, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Méridiens.

- Gemie, S. (1991). The schoolmistress's revenge: secular schoolmistresses, academic authority and village conflicts in France, 1815-1848. *History of Education*, 20 (3), 203-217.
- Plummer, K. (1983). *Documents of life – an introduction to the problems and literature of a humanistic method*. Londres: George Allen & Unwin.
- Santos, B. S. (1990). O estado e os modos de produção do poder social. In *A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século (Actas do 1.º Congresso Português de Sociologia)* (pp. 653-670). Lisboa: Fragmentos.
- Scott, J. (1990). Género: uma categoria útil da análise histórica. *Educação e Realidade*, 16 (2), 5-22.
- Scott, J. (1991). Women's history. In P. Burke (org.), *New perspectives on historical writing* (pp. 42-66). Cambridge: Polity Press
- Stanley, L. (1992). *The auto-biographical – the theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester: Manchester University Press.
- Steedman, C. (1985). «The mother made conscious»: the historical development of a primary school pedagogy. *History Workshop*, 20, 149-163.
- Theobald, M. R. (1990). The «Everyday World» of women who taught. *History of Education Review*, 19 (2), 15-23.

RESUMO

Neste artigo, trata-se de apresentar um trabalho de investigação sobre a construção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*, no período 1870-1933. Não só se procura perceber as *subjectividades* e experiências das professoras na construção da actividade de ensinar, como se dá conta das *políticas educativas* e dos «*mecanismos discursivos*» que, de forma estrutural, começam a projectar a ocupação como apropriada a ser exercida por mulheres.

Palavras-chave: Trabalho de mulheres, subjectividades, políticas educativas, mecanismos discursivos.

ABSTRACT

In this paper, the aim is to present a research on the construction of primary teaching as *women's work*, during the period 1870-1933. The intention is to understand the *subjectivities* and experiences of women teachers for the construction of primary teaching, as well as to review *education policies* and «*discursive mechanisms*» which have contributed to construct the occupation structurally as women's work.

Key words: Women's work, subjectivities, education policies, discursive mechanisms.