

---

# AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS E AS SUAS HISTÓRIAS DE VIDA: DAS ORIGENS AOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA PROFISSIONAL

---

Helena Costa Araújo \*

---

*No quadro de um estudo sobre a construção do ensinar como trabalho feminino em Portugal no período que decorre entre 1870 e 1933, este artigo pretende tornar visíveis percursos e subjectividades de professoras primárias, revelando as suas identidades e experiências, incluindo os conflitos entre o «público» e o «privado», o pessoal e o profissional, na base das narrativas que produziram sobre as suas próprias vidas. O artigo constitui-se assim como contribuição para perceber não só o processo de «feminização» do ensino que ocorre durante o período em estudo, mas também para revelar a forma como lutaram no seu quotidiano para fazer sentido das suas vidas familiares e profissionais.*

«Se a historia subjectiva é o que a investigadora procura, o método das histórias de vida é de facto o método mais válido» (Plummer 1983: 102).

## 1. Introdução

Neste artigo, pretendo concentrar-me nos percursos e subjectividades de professoras primárias na base das narrativas que produziram sobre as suas próprias vidas. É uma tentativa, de acordo com as palavras de Liz Stanley, de «fazer

---

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

falar o detalhe vivo do tecido das vidas de mulheres» (Stanley, 1992: 160). O meu objectivo é «tornar visíveis» as suas biografias, que tão negligenciadas têm sido nas Ciências Sociais e da Educação em Portugal, revelando as suas identidades e experiências, incluindo os conflitos entre o «público» e o «privado», o pessoal e o profissional. O objectivo é ainda reforçado pela noção de que as perspectivas das educadoras necessitam de ser registadas já que foram tradicionalmente excluídas da construção de um discurso público sobre a escolarização. A intenção é permitir que as suas vozes sejam ouvidas dentro de uma investigação mais alargada sobre a construção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*. Existe uma intenção explícita de apreciar e valorizar as vidas de professoras, da mesma forma que Stanley insiste na «reavaliação das vidas e experiências femininas como importante e digna de um estudo sério» (1992: 91). Trata-se, como uma outra autora sublinha, de salientar «o direito imperativo de que as mulheres tenham “voz”, a necessidade de expressar a sua experiência diferente, e a importância de dar visibilidade a textos femininos suprimidos e esquecidos» (Sommer, 1988: 136).

À luz do que acima se afirma, um estudo sobre a construção do ensinar como *trabalho de mulheres* em Portugal no período que decorre entre 1870 e 1933 – estudo em que as políticas educativas e os *mecanismos discursivos* (Barrett, 1991), relacionados com essa construção, foram entretanto objecto de análise (cf. Araújo, 1990b; 1991; 1992; 1993) – ficaria incompleto se pusesse de lado as visões das mulheres que vieram ocupar o lugar de ensinar na sala de aula, se fosse incapaz de ouvir as suas perspectivas, de prestar atenção às suas experiências pessoais, compreender as mudanças por que passaram e que presenciaram, e a sua contribuição para a educação escolar. C. Wright Mills afirmou que, na sua perspectiva, a sociologia deveria adoptar procedimentos metodológicos que resumiu na noção de «imaginação sociológica» e que, nas suas palavras já tão conhecidas, «nos permite agarrar a história e a biografia e as relações entre as duas dentro da sociedade» (Mills, 1970: 12). A acentuação de Mills de que «nenhum estudo social, que não se volte para a biografia, a história e as suas interrelações numa sociedade, não completou ainda a sua jornada intelectual» aparece como muito relevante hoje em dia. As suas palavras são ainda mais relevantes em relação às biografias das professoras em Portugal. Embora existam algumas memórias e autobiografias publicadas de professores-

-homens (por exemplo, Guimarães, 1923; Dória, 1948), é muito mais difícil encontrar as vozes das professoras em relação a períodos anteriores.

Ao contribuir para a construção das suas vidas numa forma escrita, estou consciente que as vidas destas professoras são possivelmente, nas palavras de Stanley, «vidas comuns, vidas típicas – na medida em que todas as vidas são típicas – da massa de pessoas comuns mas por isso extraordinariamente interessantes» (1992: 12). Historiadores e sociólogos, que procuram descobrir os percursos e *subjectividades* individualizados, sublinham a necessidade das Ciências Sociais focarem as vidas daquelas e daqueles que foram marginalizadas/os pelas estruturas de poder na sociedade, habitualmente percepcionadas/os como tendo «vidas comuns» (veja-se, por exemplo, Ferrarotti, 1983; Plummer, 1983; Thompson, 1988). É uma tentativa de reconciliar, como Plummer sublinha, «o problema da individualidade e da colectividade, da acção humana e da criatividade em confronto com os constrangimentos colectivos e o controlo social» (Plummer, 1983: 78). Há aqui uma recusa de se estar envolvido num «processo de amputação» (*ibidem*: 68) que caracteriza muita da investigação na área das Ciências Sociais. Assim, o que procuro neste artigo, dentro do quadro de uma investigação mais alargada, é tornar visíveis as experiências biográficas das professoras primárias que iniciaram a sua vida profissional no período final da República e nos inícios da Ditadura Nacional. Em outro lugar (Araújo, 1993), o reconhecimento da resistência das professoras às regulações do Estado republicano, que as discriminava com base no seu género, pôs em evidência o papel activo que desempenharam na construção da profissão de ensino em termos mais igualitários, desafiando as representações e processos opressivos em que estavam situadas, não só através de posições assumidas na imprensa, de forma aparentemente individualizada, mas também participando em grupos de intervenção social e política.

Como resultado destas preocupações, a minha intenção ao recolher as histórias de vida das professoras vai para além do mero recontar dos principais estádios das suas carreiras. Sem dúvida que o detalhar de aspectos específicos do desenvolvimento profissional ajudar-nos-á a perceber o *conteúdo* da «feminização» do ensino que ocorre durante o período em estudo. Mas para além disso, as suas histórias de vida podem revelar a forma como lutaram no seu quotidiano para fazer sentido das suas vidas familiares e profissionais. Num

artigo anterior (Araújo, 1990a), sublinhei que através deste procedimento metodológico, poderia descrever as «lutas escondidas» das professoras, procurando compreender-se como foi vivida a transição da República para o Estado Novo, quando iniciaram as suas vidas profissionais. As «lutas escondidas» das professoras podem também ser analisadas através da forma como confrontaram *relações patriarcais* (Walby, 1990), em que se encontravam envolvidas. Através das histórias de vida, emergem as suas subjectividades, nos sentidos que atribuíam à sua situação como mulheres que trabalhavam na «esfera pública», muitas vezes em aldeias distantes, sós com os seus filhos ou deixando-os com as famílias em lugares distantes. Para além das razões enunciadas no recurso às histórias de vida das professoras primárias, o meu próprio envolvimento nesta problemática como investigadora das áreas da Sociologia da Educação e dos *Estudos sobre as Mulheres* ganha um novo sentido. Em primeiro lugar, é uma tentativa de compreender e contribuir para a construção da *História das Mulheres* (Scott, 1991), aproveitando das perspectivas das próprias professoras. Não só se torna visível o trabalho que, como professoras, desempenharam em estruturas difíceis e opressivas, mas também é uma forma de reconhecer o seu envolvimento no ensino, que assumiu, por vezes, formas corajosas, e noutras, formas persistentes. Dadas as condições em que trabalharam, e as contradições que experimentaram e expressaram, podem ser reconhecidas como pioneiras.

Em segundo lugar, o meu próprio envolvimento neste projecto torna-se visível. Isto toma a forma do que Le Grand (1988) chamou uma «heurística implicacional», i.e. «uma forma de encontrar, de descobrir, o que significa dar-se à luz a si mesma, através do acto da escrita» (Le Grand, 1988: 4). Denzin escreveu algo de semelhante, quando acentua que «quando um escritor escreve uma biografia, escreve-se a si mesmo/a na vida do sujeito sobre quem escreve» (Denzin, 1989: 26). De facto, enquanto recolhia estas histórias de vida e trabalhava na sua apresentação, o processo de *verstehen* (*compreensão*) foi frequentemente mobilizado, procurando trazer (i.e. procurando perceber os sentidos dados) as experiências que me foram relatadas por estas professoras assim como as minhas próprias experiências como professora e mulher. Este processo de dar-se à luz a si mesma resultou da procura de sentidos e palavras que pudessem expressar a riqueza e sentimentos profundos da vida destas professoras, dentro das contradições em que viveram e que corporizaram. Como

Liz Stanley sublinha: «Ao "fazer biografia" muda-se a forma como se pensa acerca de nós próprios/as, e por sua vez, isto muda a forma como se entende o sujeito» (1992: 159).

Finalmente, ao trazer as vozes destas professoras para este trabalho, quero tornar pública a forma como esta relação entre as professoras e a própria investigadora se desenvolveu, algumas vezes como relação de amizade próxima, nascida da minha curiosidade, mobilização de sentidos, admiração, afecto, e por vezes, uma forma de cumplicidade entre mulheres.

Na perspectiva adoptada neste trabalho, para além das contribuições teóricas sobre histórias de vida já mencionadas, acentua-se também a contribuição de Franco Ferrarotti (1983) em *Histoire et Histoires de Vie*. Aí se encontra a sua proposta estimulante e controversa sobre a «subjectividade explosiva das histórias de vida», permitindo anotar como esta se distancia de um recurso «clássico» às histórias de vida. Dadas as restrições de espaço neste artigo, apenas se focarão alguns aspectos metodológicos das histórias de vida recolhidas e interpretadas (uma explanação detalhada de procedimentos que segui no processar metodológico das histórias de vida é apresentada na investigação de longo curso referida, cf. Araújo, 1993).

## 2. Algumas questões em torno da análise das Histórias de Vida

Numa perspectiva sociológica, a análise das histórias de vida põe um dilema que tem de ser confrontado: como socióloga da educação, poderia recorrer a enfoques teóricos fascinantes mas que levariam eventualmente a que se impusesse «a teoria sobre a compreensão do sujeito» (Plummer, 1983: 113). Como proceder para que a perspectiva do sujeito fosse ouvida dentro deste trabalho? Plummer (1983) apresenta várias formas de relacionar tanto as análises do investigador/a como da pessoa biografada, através daquilo que denomina de um «continuum de contaminação». Entre estas, a «análise temática sistemática» aparece como mais relevante, sendo definida por Plummer como:

(...) o sujeito pode falar por si em maior ou menor grau, ao mesmo tempo que o sociólogo lentamente acumula um conjunto de temas – em parte trazidos pela

narração da pessoa biografada e em parte derivados da teoria sociológica (1983: 114).

Este tipo de análise é de facto uma tentativa de interpretar as narrativas das cinco antigas professoras primárias de acordo com as suas próprias visões, mantendo ao mesmo tempo as preocupações originadas na teoria sociológica e na *História das Mulheres*.

Assim, as categorias de análise, em muitos casos, derivaram das preocupações tanto da pesquisa como da pessoa biografada. Houve categorias (como o isolamento em aldeias remotas ou a importância do exame da quarta classe) que emergiram das narrativas das biografadas sem uma clara correspondência com as preocupações iniciais da investigação, e assim enquadraram a informação trazida pelas antigas professoras.

A preocupação não residiu em detalhar todos os aspectos das suas vidas. Liz Stanley explica esta preocupação de uma forma estimulante:

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» (...). Penso que a perspectiva baseada no «microscópio» é inapropriada (...) contribui para que se percam de vista os factores mais salientes que me permitem compreender a complexidade de uma mulher (...). Uma metáfora mais apropriada e menos científica é ver a biografia como um «caleidoscópico». 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 (...) (1992: 158/178).

Creio que a metáfora do «caleidoscópico» apresentada por Stanley é crucial para uma compreensão das vidas femininas e como forma de contribuir mais adequadamente para a *História das Mulheres*, como tentativa de ver as suas vidas a uma nova luz que a história «clássica» recusou. Antoinette Burton sublinhou que a «história não é simplesmente o que aconteceu no passado, mas antes os tipos de *conhecimento* sobre o passado *de que nos fazem conhe-*

*dores* (Burton, 1992: 26, ênfase no original). Burstyn falou também da necessidade de «mudar de lentes» nas análises históricas (e sociológicas) 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).

### **3. Para começar a conhecer Teresa, Laura, Ana, Isaura e Luisa**

Tive a oportunidade de falar com cinco antigas professoras primárias, de forma a reconstruir as suas histórias de vida, como mulheres e profissionais. Serão aqui referidas pelos nomes anónimos de Luisa, Isaura, Ana, Teresa e Laura.

Nasceram entre 1899 e 1910. Luisa, Isaura e Laura começaram as suas vidas profissionais antes do 28 de Maio de 1926; Ana e Teresa nos anos seguintes. Luisa, Teresa e Laura tinham dezanove anos quando começaram a ensinar; Isaura tinha vinte e dois; Ana começou quando tinha vinte e seis anos. Reformaram-se nos finais dos anos sessenta ou nos inícios da década de setenta. Todas casaram e tiveram filhos, mais tarde tornado-se avós e até bisavós. Na altura dos nossos encontros, todas eram já viúvas. Mostram o apreço pelas suas vidas profissionais e a forma como se envolveram no ensinar. Cada uma delas iniciou a sua carreira numa pequena aldeia, como «professora interina», só mais tarde obtendo um lugar permanente. Só depois de alguns anos de actividade em escolas conseguiram obter lugar numa cidade ou aldeia próxima, o que era considerado por elas como um estádio importante no desenvolvimento das suas carreiras profissionais.

Teresa é a mais nova das cinco mulheres. Na sua família, havia afinidades claras com o regime republicano, sobretudo da parte do seu pai. Recebeu duas mensagens firmes na sua educação familiar que incorporou activamente: a importância da educação e instrução para a transformação da vidas humanas e a relevância do trabalho assalariado fora da esfera doméstica para a autonomia feminina. Representa a professora republicana de várias maneiras. Embora a sua formação como professora tenha decorrido durante a Ditadura Militar, o

legado republicano sobre a educação escolar e sobre a separação da Igreja e o Estado foram como um recurso em que se apoiou várias vezes ao longo da sua vida profissional, como forma de resistir às pressões do regime autoritário.

Laura é alguns anos mais velha do que Teresa. Embora a sua família tivesse terras, onde muitos dos seus familiares trabalhavam directamente, foi a única que tirou um curso académico. Implicou-se muito nas suas actividades de ensinar na escola primária de forma a que os alunos obtivessem sucesso. Era frequente em sua casa dar alojamento a raparigas cujas famílias pediam a Laura que as educasse como filhas e as preparasse com sucesso para o exame da quarta classe. Durante algum tempo acolheu uma rapariga austríaca, no período que se seguiu à 2ª guerra mundial, sem saber falar uma palavra de alemão, única língua que a menina falava.

Ana é a única (entre as cinco biografadas) que sempre viveu no interior norte do país. Só quando se reformou, veio viver para o Porto com a família. Por isso, durante a sua vida profissional, foi confrontada com algumas das mais difíceis condições da expansão da escola de massas em Portugal. Só ensinou em pequenas aldeias, longe dos grandes centros urbanos. Ficou viúva ainda jovem e não voltou a casar. Embora a família do marido fosse proprietária local de terras, experimentou dificuldades económicas com a educação dos filhos. Entre as pessoas aqui biografadas, é provavelmente a que enfatiza mais fortemente a falta de oportunidades e de escolhas profissionais para as raparigas do seu tempo, para além do ensinar na escola primária, e que tanto condicionou a sua vida.

Isaura, tal como Ana, nasceu no primeiro ano deste século, numa família de ricos proprietários republicanos do interior norte do país, e que, contrariamente à família de Laura, não trabalhava a terra em directo. Os pais tiveram dezasseis filhos e previam que as terras não poderiam fornecer recursos suficientes às vidas adultas de todos os descendentes. Essa noção, aliada a uma perspectiva que começava a ser aceite de que as raparigas deveriam ter acesso a formas mais generalizadas de educação formal e obterem um emprego, tiveram grande influência na vinda de Isaura para o Porto para frequentar o primeiro liceu criado na cidade, em 1915. A seguir entrou na Escola Normal. Casou nova mas divorciou-se alguns anos mais tarde, no final da década de 1920. Durante muitos anos, lutou com dificuldades financeiras para sustentar

três filhos e a si mesma. Só quando conseguiu obter lugar numa cidade, pode encontrar um outro emprego, além do ensino, para poder melhorar as condições de vida familiares.

Luisa é a mais velha das cinco. Tal como Teresa, sublinha a sua oposição ao regime autoritário. Durante vários anos, a sua vida profissional estruturou-se em torno das necessidades dos seus filhos: concorreu a um lugar numa escola quando a filha mais velha entrou na escola primária, para se tornar sua professora, e deixou o ensino quando o filho mais novo fez o exame da quarta classe. Só voltou a ensinar, quando necessitou de pagar os estudos universitários ao filho, contra a vontade do marido

Dadas as restrições de espaço, neste artigo apenas se focarão os percursos e contextos familiares e profissionais de início de carreira. Por vezes, as subjetividades das cinco biografadas são mencionadas, mas não na forma detalhada e sistemática seguida no trabalho de longo curso referenciado anteriormente (Araújo, 1993).

Na apresentação das suas perspectivas, as palavras das biografadas são transcritas frequentes vezes; outras, procuro apresentar, de forma precisa quanto possível, através das minhas palavras, as suas visões do mundo. Selecionei também os significados que foram por elas mais enfatizados. Há pois uma tentativa de manter a perspectiva e expressão de cada uma destas mulheres. Os meus comentários são apresentados em itálico para que se estabeleça, claramente, a distinção entre a realidade por elas percebida e construída, e a análise que procura seguir a sugestão de Plummer de uma «análise temática sistemática».

#### **4. Percursos e Contextos das Vidas Profissionais e Familiares**

É através da narração dos percursos e dos contextos que atravessaram que podemos perceber o sentido «do quanto existe de privado nas vidas femininas». «Privado» significando o que realizaram no espaço da casa, assim como o que fizeram no «espaço de trabalho» mas que se manteve praticamente invisível, porque, como mulheres, o seu trabalho é como se não existisse. Não era mencionado nem eram as suas vozes ouvidas. Mesmo acerca daquelas que eram

militantes políticas e feministas, conhecemos muito pouco das suas vidas. Deolinda Lopes Vieira é um desses exemplos. Foi uma militante anarquista e feminista, mas mesmo no seu caso se pode dizer que a sua vida aparece como «privada». Felizmente, foi entrevistada, em 1985, pelo historiador da educação António Candeias, quando já tinha noventa e muitos anos, evocando a sua participação e envolvimento na «Escola Oficina nº 1» (uma escola de orientação libertária) assim como a sua militância na cena política (cf. Candeias, 1992). Pude ler essa entrevista, realizada, por amabilidade de António Candeias. Deolinda L. Vieira considerava-se como uma «libertária». Casou com o jornalista de tendência anarquista, Pinto Quartim, mas, antes de o conhecer, já era uma militante desse quadrante político. Como mulher e professora, partilhou condições semelhantes às outras mulheres, como a de levar a filha para a escola e amamentá-la durante o tempo escolar.

#### **4.1. A família das professoras e a sua origem social**

*As cinco antigas professoras nasceram no Norte de Portugal e algumas em lugares recuados ou cidades do interior, perto da fronteira espanhola. As suas vidas ilustram o movimento de grupos sociais determinados, que partem do espaço rural à procura de um emprego no sector de serviços, nas cidades.*

A origem social de quatro delas pode ser relacionada com as «classes médias» e até, com uma burguesia terratenente. Os pais de Isaura e Laura eram proprietários rurais. O pai de Luisa era proprietário de uma padaria. O pai de Teresa era professor numa Escola Normal. As mães eram proprietárias de terras, embora os administradores legais fossem os maridos, relegando-as assim para os papéis domésticos. Quanto à quinta pessoa biografada, Ana, o seu pai era sargento da Guarda Nacional Republicana e a mãe trabalhava arduamente em casa para que a sobrevivência familiar fosse assegurada aos nove filhos do casal.

Três delas nasceram em famílias numerosas. Por exemplo, na família de Isaura, eram dezasseis filhos. Laura e Ana nasceram numa família de nove irmãos e irmãs. Especialmente no caso de Isaura e Laura, como veremos, o tamanho da família exerceu influência no facto das raparigas terem pensado seguir um curso académico para obterem trabalho fora da esfera doméstica. As famílias de Teresa e Luisa eram de menor tamanho, entre quatro a seis crianças.

A sua infância e adolescência foi vivida durante a República, pelo menos em parte, e a posição das suas famílias em relação ao regime político de então é de assinalar. Em três destas famílias existia simpatia pelo novo regime e mesmo envolvimento activo nos partidos republicanos. Por exemplo, a família de Isaura era republicana, incluindo nesta designação não só os pais, como os tios paternos e maternos. Entre os tios (homens), formados na Universidade de Coimbra, conta-se um que foi governador civil de um distrito nortenho, tendo de se defrontar com as revoltas monárquicas e invasões dos que se refugiaram em Espanha durante a República. Um outro era um militante partidário e amigo de Afonso Costa, mais tarde tornando-se seu rival político. Era advogado. Foi assassinado misteriosamente, depois de um incidente com um outro republicano muito conhecido, numa estação dos caminhos de ferro. Isaura recorda também uma das suas tias como membro da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas.

O pai de Teresa, professor numa Escola Normal, era também um firme simpatizante republicano. A filha refere-se sempre a ele com muita admiração pelo seu saber e experiência no ensino e na educação, assim como pelo seu republicanismo. Lembra-se mesmo de um episódio quando os monárquicos tomaram o poder durante um período curto em 1919, na chamada «Monarquia do Norte»: houve republicanos espancados num teatro no Porto, enquanto uma pianista tocava. Nessa altura, o seu pai era director de uma escola primária. Uma noite, bateram à porta, era a polícia com ordens para que no dia seguinte o pai entregasse a bandeira republicana da escola às novas autoridades que a fariam desaparecer. Na altura, Teresa tinha nove anos, e lembra-se do pai dizer muito calmamente à família que não entregaria a bandeira. Os alunos na escola continuaram a cantar o hino republicano, o que também era proibido. Quando umas semanas mais tarde, os republicanos derrotaram os monárquicos, houve uma grande celebração popular na escola e no bairro, levando o pai aos ombros. A bandeira republicana, que o pai tinha escondido em casa, foi hasteada no meio de canções e fogo de artifício.

Ana não se refere ao pai como um militante republicano. Fala no entanto dele sempre com muita admiração porque trabalhava arduamente e como alguém com o sentido da importância da educação escolar para os filhos.

Em geral, as mães não são referidas como interessadas nas questões políti-

cas (partidárias). Contudo, a mãe de Isaura é introduzida como estando tão interessada pelas ideias republicanas como o marido:

«Os meus pais eram ambos republicanos e muito liberais».

As mães de Luisa e Teresa são mencionadas como tendo relações próximas com a Igreja Católica. A mãe de Teresa, embora casada com um simpatizante republicano e agnóstico, educou os filhos dentro do Catolicismo. Nem Teresa nem Luisa, no entanto, se mantiveram como católicas praticantes. A religiosidade não é apresentada como um traço importante da vida das outras duas mães. São antes lembradas como árduas trabalhadoras. Genericamente, a sua principal preocupação manteve-se dentro da esfera doméstica de formas diferentes. Por exemplo, a mãe de Teresa é apresentada assim:

«A minha mãe era doméstica, era mesmo, como eu costumo dizer, uma senhora do século XIX (...) não queria que eu trabalhasse fora de casa».

*Com esta referência Teresa não só revela as perspectivas tradicionais de sua mãe como refere o estatuto social que lhe permitia ter pessoas do serviço doméstico, limitando-se assim a supervisá-las.*

Numa situação diferente, a mãe de Ana estava sempre a trabalhar nas tarefas domésticas, procurando que os filhos se apresentassem limpos e arranjados. Ana acentua que:

«A minha mãe era corajosa. (...) [Ela] nunca saía de casa. [Quando era criança], até julgava que ela não sabia andar na rua. Tínhamos uma rapariguinha, quase sempre, para andar com os meus irmãos ao colo, porque do princípio até ao fim, era muito trabalho para a minha mãe, a minha mãe tinha muita habilidade e era o que valia, a minha mãe punha-se à máquina e de qualquer coisa arranjava-nos isto ou aquilo e já saíamos à rua, assim, ajeitados, a minha era muito habilidosa (...). Era muito controlada, sempre em casa. Trabalhava naquilo que era preciso, a arrumação da casa».

As antigas professoras fazem também uma referência especial às suas irmãs, que não foram apenas companheiras nas actividades consideradas apropriadas para as raparigas, mas também suas professoras na escola primária. Isaura, Ana

e Teresa foram ensinadas pelas irmãs mais velhas na escola pública local. Três irmãs de Ana foram professoras primárias; no caso de Isaura, duas; e uma, no caso de Teresa.

Todas cresceram em vilas ou pequenas cidades. Algumas referem-se à atmosfera política da povoação como hostil ao republicanismo. Luisa recorda tais sentimentos na cidade onde nasceu:

(...) vivia-se um «ambiente beato». Vivia-se no terror dos republicanos. Em casa não se liam jornais, a não ser o «Notícias da X» (católico). Os jesuítas, apesar de expulsos com a República, mantinham a sua influência em casa das pessoas. A minha mãe era uma pessoa muito religiosa que não nos deixava sair de casa, a não ser muito resguardadas. Em minha casa fechavam-se as janelas, porque a mãe tinha muito receio, quando havia uma manifestação dos operários. O pai não, era um republicano, mas a minha mãe sempre se manteve muito religiosa e temerosa aos republicanos.

A outra cidade onde frequentou a Escola Normal caracterizava-se visivelmente por «sentimentos anti-republicanos». Pode-se pois dizer que quase nenhuma destas antigas professoras encontrou nas localidades onde nasceu uma atitude de aceitação em relação ao regime republicano, contrariamente ao que se encontrava em Lisboa e no Porto. Contudo, Teresa veio para o Porto para frequentar a escola primária e experimentar a vida num contexto de simpatias para com o republicanismo (com a excepção dos incidentes da «Monarquia do Norte»).

*Diversidade, assim como alguma homogeneidade, pode ser encontrado na origem social destas antigas professoras primárias. As suas famílias eram sobretudo de classe média (uma delas pode ser relacionada com as pequenas burguesias urbanas, e uma outra, com a burguesia terratenente). Todas elas tiveram mães que foram domésticas. No entanto, na geração das irmãs várias tornaram-se professoras primárias. Nenhuma destas professoras teve a sua origem no campesinato pobre, como se poderia ajuizar pelos argumentos apresentados por Filomena Mónica (1978). Contudo a amostra aqui apresentada é muito pequena e não pode servir como rejeição do argumento desta autora (cf. Araújo, 1993).*

*Diversidade pode também ser encontrada no que diz respeito às filiações políticas das famílias. Um envolvimento republicano de algumas delas contrasta com os medos face ao regime republicano ou um sentido de afastamento, noutras. O facto de terem nascido e vivido partes significativas das suas vidas no interior do país pode ter alguma relação com as atitudes familiares em relação ao regime republicano, já que se sabe que a República teve sobretudo apoio entre as pequenas burguesias de Lisboa, Porto e Coimbra.*

#### **4.2. Educação formal: aproveitando das inovações republicanas**

Todas frequentaram a escola pública local, algumas ainda nos últimos anos da Monarquia: Luisa por volta de 1906, Isaura e Ana, 1908. Contudo, Laura começou a escola primária em 1913 e Teresa, em 1917, portanto depois do início da República. O desenvolvimento de uma rede de escolas, em particular de escolas femininas, era já visível no principio do século e as famílias destas raparigas beneficiaram, mandando-as às escolas públicas locais. Mesmo aquelas que tinham mais recursos económicos, como os pais de Isaura, que eram «ricos proprietários» e de Luisa, cujo pai era industrial e a mãe, proprietária terrate-nente, mandaram as filhas para as escolas públicas.

Mais tarde, aproveitaram das mudanças trazidas pela República na continuação da educação formal. Teresa fez a quinta classe (em 1919, a República tinha estendido a obrigatoriedade de ensino de cinco anos). Laura frequentou a escola primária superior (que se seguia à escolaridade obrigatória), criada em 1919, antes de entrar na Escola Normal. Ana e Isaura entraram no liceu nas cidades respectivas. Ana sublinha que, na cidade nortenha em que vivia, a entrada das raparigas no liceu causou «um assombro»:

(...) no meu tempo, já foi uma admiração em Bragança em que fomos 24 raparigas para o 1º ano do liceu, foi um assombro, não se falava de outra coisa. Eu tinha 10 anos. Isso foi em 1911, já com a República. Era um liceu de rapazes e raparigas. Eu tinha no meu 1º ano, três rapazes, era uma turma de raparigas. Só para dizer que no meu 1º ano, foi tanta rapariga para o liceu porque eu encontrava no 2º ano, sete ou oito ou dez rapariguitas, pelos corredores e no 5º ano, uma, e no 6º ano nenhuma e era assim. As pessoas ficavam admiradas de terem entrado vinte e qua-

tro raparigas para o liceu, uma turma e tínhamos três rapazes, um era surdo, outro manco e o outro não sei o que tinha, eram todos assim. Havia mais turmas, mas de rapazes.

Isaura veio para o Porto para frequentar o primeiro liceu na cidade, em 1915. Em contraste, a família de Luisa, receando o republicanismo e o agnosticismo, mandou-a para um colégio de freiras numa cidade espanhola perto da fronteira (Ciudad Rodrigo), onde quase todos as alunas eram de origem portuguesa. Voltou em 1915, quando a crise económica se aprofundou com a I Guerra Mundial.

As cinco antigas professoras entraram na Escola Normal através de vias diferentes. Isaura fez o quinto ano do liceu e entrou directamente na Escola Normal. Laura entrou a partir da escola primária superior. Ana, Teresa e Luisa fizeram o exame de admissão.

Frequentaram a Escola Normal em diferentes cidades e períodos de tempos diferentes. Luisa e Ana antes da reorganização da formação de professores em 1919 (1915-1918 e 1916-1919, em Castelo Branco e Bragança). Isaura e Laura frequentaram-na já depois de reorganização (1919-1922 e 1923-26, no Porto e Braga). Teresa frequentou durante os primeiros anos da Ditadura Militar (1926-1929). Todas elas completaram os seus cursos nos três anos regulamentares e ficaram diplomadas como professoras do ensino primário.

Vale a pena recordar as impressões e memórias da Escola Normal. Lembram-se ainda dos nomes de muitos dos professores e das matérias que ensinavam. Ana, Isaura e Laura mantêm uma boa opinião sobre a qualidade do ensino que lhes foi fornecido e da preparação para as suas vidas futuras profissionais. Isaura e Laura elogiam as actividades de teatro e de canto e espectáculos, que eram apresentados à cidade pelos estudantes da Escola, e por vezes eram levados a outras localidades. Laura tem uma enorme fotografia, mostrando os estudantes da Escola Normal com trajes folclóricos, e aponta-se a si no meio dos estudantes. Isaura apreciava também muito a ginástica e os jogos de basquete com a sua equipa.

Contudo, Luisa e Teresa parecem críticas de muitas das actividades de ensino na escola de formação. Luisa vê-as como inadequadas, sem qualidade, com excepção de duas ou três disciplinas. Não percebia o que se ensinava em

Pedagogia nem que relação teria com o discurso republicano. Como aluna, era uma pessoa «rebelde», conhecida pelo seu espírito «troquista» (nas palavras de uma sua professora) e por uma atitude crítica. Não se conformava com as práticas adoptadas pela escola, mesmo quando se fazia a comemoração, ao gosto republicano, do «Dia da Árvore». A escola tinha instalações deficientes: não tinha biblioteca, nem oficinas. Tinha apenas algumas salas com mesas e longos bancos.

Teresa é também crítica de muitos dos aspectos da Escola Normal. Vários dos professores eram militares. A avaliação que faz da qualidade do ensino é negativa. Apenas alguns professores são assinalados como um bom exemplo. Entre estes, está o seu próprio pai:

«Na Escola Normal, o ensino não era bom. Com excepção de poucos professores, o meu pai, por exemplo, que era uma pessoa muito actualizada, uma pessoa excepcional, o que aprendi não tinha grande valor. O professor de Pedagogia não sabia ensinar. Dum outro professor, as aulas dele eram os momentos apropriados para se poder conversar e o que ele queria é que falassem mais baixo para não incomodarem os colegas nas salas vizinhas».

Embora as entrevistadas relembrem de boa vontade os bons resultados que tiveram no fim dos seus cursos (16 e 18 valores, para três das entrevistadas, uma boa nota nesse tempo), Teresa é a única que quis descrever detalhadamente a exame final da Escola Normal. Amigos, colegas e familiares estavam presentes. Tinha de dar aula a uma turma durante um dia, em volta de um tema, um «centro de interesse», integrando Português, História, etc. Foi bem sucedida, mas o examinador era um professor sem grande mérito científico, pelo menos em sua opinião.

Entre as cinco biogradas, há unanimidade de que havia um controlo rigoroso na Escola que cada uma frequentou sobre a interacção entre rapazes e raparigas. A reforma de 1911 afirmava que as Escolas Normais eram coeducativas. Nalguns casos, os estudantes de ambos os sexos eram ensinados em conjunto, mas o recreio era separado. Assim era em Castelo Branco e Bragança. Ana salienta que as raparigas eram mantidas na sala de aula, enquanto os elementos masculinos saíam para o recreio. Na Escola Normal do Porto, depois de

1919, os dois sexos eram ensinados separadamente e era-lhes difícil encontrarem-se. Isaura recorda-se de ser repreendida pelo director que a viu com o namorado fora da Escola.

Isaura afirma também que a direcção da escola exercia um controlo forte sobre a forma como se vestiam. Uma sua colega foi convidada a deixar a Escola Normal pela forma como se vestia e se pintava, o que era proibido:

Eram muito rigorosos com as raparigas na maneira de vestir e de se apresentar. Uma rapariga, então, não se pintava. Por exemplo, lembro-me de uma minha colega que vestia de forma espalhafatosa e se pintava muito. Ela foi chamada pelo director que era uma pessoa muito exigente regendo-se por princípios estabelecidos de que as raparigas não podiam olhar para os rapazes, que lhe exigiu que se deixasse de pintar e de vestir daquela forma, ou então que desistisse do curso. Ela foi-se embora. A rapariga era um exemplo de ostentação. Naquela altura, achava-se que uma professora primária não se devia apresentar às crianças daquela forma.

*É relevante anotar que quatro das professoras beneficiaram directamente das inovações introduzidas pelo regime republicano, depois da escolaridade obrigatória. Este facto contrasta com a sentido de estagnação que se retira dos dados estatísticos assim como das análises quanto à eficácia e realização das políticas republicanas, no campo educativo.*

*No entanto, se havia melhores oportunidades na infância e adolescência de raparigas destes grupos sociais, as suas vidas eram controladas de forma estrita, devido à sua condição feminina. Todas elas têm memórias de formas de controlo rigoroso quanto ao modelo do que se estimava ser a «verdadeira feminilidade» que deviam adoptar, ou da distância cuidadosa que deviam manter com o sexo masculino.*

### **4.3. A «escolha» do ensinar como carreira**

Para cada uma das entrevistadas, a noção da própria autonomia através do trabalho guiou as suas vidas. No caso de Isaura, este sentido é muito sublinhado: ainda que a sua família tivesse propriedades, tirar um curso, que permitisse ter uma actividade profissional mais tarde, constituiu uma directriz da edu-

cação familiar. No caso de Teresa, o pai desempenhou um papel central ao advogar o acesso da filha ao trabalho profissional, contrariamente à opinião da sua mulher, que se opunha a que a filha trabalhasse fora de casa. Os pais de Ana preocuparam-se em dar a cada um dos nove filhos um diploma para poderem ter uma «profissão» nas suas vidas de adultos. Por estas razões, não seria de esperar encontrar entre as entrevistadas suporte para uma noção de «vocação» para o ensino.

Teresa, por exemplo, fala frequentemente da sua facilidade em ensinar crianças pequenas. Mas, no seu caso, não significa que acredite num «dom especial» para essa actividade. É antes a familiaridade que experimentou desde pequena com a vida escolar, pelo facto de frequentemente assistir às aulas que a irmã dava na escola local, assim como as conversas sobre educação escolar que o pai mantinha com ela amiúdas vezes:

Eu não me impressionava nada (por ter de dar aulas assistidas na Escola Normal), talvez eu atribua ao facto de já estar habituada a entrar ali na escola, porque a minha irmã já foi professora aqui na aldeia. Eu ia muitas vezes para a escola e passava aí muitas horas durante as férias. Eu já estava cheia de ver uma sala cheia de crianças. Aquilo para mim, a escola era uma coisa familiar, com crianças, de maneira que não me impressionava nada e era muito feliz nas minhas práticas. Quando dava aula, eu até gostava, eram os dias que eu gostava mais de ir para a Escola Normal, eu quando ia realmente para as práticas. Eu revelei muita habilidade também, porque o meu pai ensinava-me muito.

Contudo, o ensino foi escolhido pelas outras três entrevistadas por razões diferentes. Ana aponta a escassez de oportunidades de trabalho para as raparigas, quando era jovem:

Quatro das minhas irmãs foram para professoras primárias, contando comigo. A mais nova foi para o ensino por vocação, gostava de crianças. A minha irmã mais velha era uma inteligência, foi uma aluna brilhante, queria até que os professores lhe dessem 20 (na Escola Normal). Mas um dos professores não lho deu, justificando que 20 só daria a quem soubesse mais do que ele. 19 dava a quem sabia tanto como ele. (...) Ela sabia muito. Porque dedicava a sua vida à leitura. Ela lia muito, parece-me que esgotou as fracas bibliotecas que havia na cidade (...) ela era muito

interessante. Ela fez exame de 4<sup>º</sup> classe com sete anos, porque naquele tempo podia fazer-se com a idade que se quisesse, (...) ficou bem, distinta. (...) Depois ela ficou em casa, ainda andou a bordar numa professora que lá havia, já costurava menos mal porque a minha mãe dava-lhe o seu jeitinho, (...) e lá esteve até ter a idade de ir para a Escola Normal aos 16 anos.

As oportunidades eram tão escassas para as raparigas do seu tempo que até a irmã mais velha, que passava o tempo a ler e mostrara uma precocidade e inclinação para os estudos, se tornara professora primária, apesar de ser «muito tempestuosa».

Isaura foi para o ensino por razões diferentes. Tinha pensado inicialmente ir para a universidade. Contudo estava noiva, e queria casar breve, ainda que contra a vontade da família. Um curso universitário atrasaria este projecto. A Escola Normal dava-lhe um diploma e a possibilidade de ganhar a vida, e assim poderia casar logo a seguir a completar o curso. Foi assim que procedeu.

A «escolha» de Luisa também não foi por sentir que essa era a sua «vocação». A família elogiava-a pelas suas capacidades intelectuais, considerando-a como uma «criança prodígio». Falava-se de que Luisa devia ter um futuro diferente das outras raparigas. E o ensino aparecia à sua família como um futuro possível. Luisa, no entanto, afirma que não desejou seguir a carreira do ensino. Gostava sobretudo de estudar, possivelmente seguir um curso universitário, o que significava ir para uma outra cidade – a família a isso opunha-se:

Dentro de um certo nível, não havia mais nada. Podia-se ir para costureira, por exemplo, mas dentro de um certo nível, não havia mais nada para uma mulher fazer.

*As histórias de vidas das antigas professoras mostram que o ensinar na escola primária era de facto uma das poucas possibilidades para mulheres jovens terem uma vida autónoma no mundo de trabalho «não-manual». O «destino» de vir a ser uma professora primária estava traçado em determinados contextos sociais.*

*A partir daqui, três pontos centrais podem ser salientados. Em primeiro lugar, não há entre as pessoas entrevistadas uma noção de que, como mulheres,*

*tinham uma «vocação» especial para ensinar crianças pequenas. Em segundo lugar, mantêm um sentido de si próprias como quase pioneiras no ensino. Muitas das suas amigas, casadas e com filhos, não trabalharam fora de casa, enquanto as entrevistadas experimentaram uma forma de vida pouco comum no seu tempo, considerando o grupo social que, para elas, constituía uma referência. Ao reverem os percursos das mulheres suas conhecidas, sublinham a singularidade das suas vidas. Em terceiro lugar, reconhecem que as oportunidades de trabalho fora do espaço doméstico eram escassas, o que muito pesou na sua «escolha» de ensinar na escola primária.*

#### **4.4. «A nossa vida era como a vida dos ciganos»: os primeiros anos no ensino como os mais difíceis e precários**

Depois de obter o diploma, Isaura pensou em arranjar um lugar no Porto (a mais de 150 km da casa da família) e disse à mãe, já então viúva: «Quero ir ganhar para os meus alfinetes». Alguns meses mais tarde, casou contra a vontade da família e foi para Angola em 1923, com o marido, também professor primário. «Foi um casamento desastroso», contou-me Isaura. Logo conseguiram uma escola onde ensinar, numa comunidade Boer, recebendo três vezes mais do que em Portugal. Foram tempos difíceis em termos de emoções e afectos, já que o marido tinha um comportamento estranho, deixando-a sozinha constantemente no lugar isolado em que viviam, aparecendo frequentes vezes embriagado e faltando muito ao trabalho. Começou a ter má reputação. Voltaram a Portugal em 1925. Os anos seguintes foram conflituais e dolorosos. Viviam juntos por períodos, e noutros, separados. À primeira filha, nascida em África, sucedeu uma segunda já em Portugal.

A primeira escola que obteve, depois do regresso, foi em Lisboa, na mesma escola do marido. Abandonou a escola para o Norte do país, onde a família vivia, em busca de apoio e protecção face ao comportamento do marido. O assédio, por parte deste, manteve-se durante mais algum tempo mas finalmente obteve o divórcio em 1929. Tinha, entretanto, concorrido a um lugar de «professora interina» no Nordeste do país, em aldeias isoladas e distantes. Eram lugares sem qualquer tipo de conforto, com condições muito precárias durante o Inverno frio e de neve. Isaura lembra-se de que, numa dessas ai-

deias, tinha de ensinar na cozinha de sua casa, com a lareira acesa, para se poder resistir ao frio e à neve. Também recorda o episódio passado com ela e a filha, durante uma dessas noites frias. Sentiram que caía água do forro da casa sobre a cama onde estavam deitadas. Na manhã seguinte, contaram à senhoria. Deviam ser os ratos que passavam nos forros da casa, foi a resposta que obtiveram. Isaura sublinha que a sua vida, e a vida das outras professoras, sobretudo das «interinas», eram muito difíceis – «a nossa vida era como a vida dos ciganos», diz como se resumisse essa incerteza e precaridade de vida. Tinha de mudar de escola cada ano, algumas vezes duas vezes no ano. Levava com ela objectos que não encontraria facilmente nas aldeias. Por exemplo, sempre trazia consigo o invólucro de um colchão para encher de palha, no caso da casa não ter um onde se pudesse dormir.

Com Teresa, esses primeiros anos também não foram fáceis. Obteve a primeira escola em Outubro, depois de ter acabado o curso. Assim em 1929, com dezanove anos, começou a sua vida de professora numa aldeia distante da casa da família. O pai acompanhou-a para arranjar uma casa onde ficasse e apresentou-a a pessoas conhecidas. Uma empregada doméstica veio viver com ela, e depois do Natal, vieram duas primas, que não pensavam trabalhar fora de casa. Teresa sentiu tanto a falta da família que chegou a dizer a uma pessoa amiga que pensava desistir e voltar para casa. Essa pessoa aconselhou-a a que reflectisse melhor e se mantivesse no ensino. Nos três anos seguintes, mudou de escola, até que em 1932, obteve lugar efectivo numa vila. Foi aqui que veio a casar. No seu caso, as dificuldades que experimentou tiveram mais a ver com o sentir-se solitária e distante da família. O apoio do pai e as visitas da mãe ajudaram-na nesta transição.

Para Ana, os anos iniciais depois de acabar a Escola Normal foram difíceis, porque não conseguia encontrar uma escola onde pudesse ensinar. Em sua opinião, essa dificuldade podia explicar-se por duas razões: por um lado, durante esses anos, havia um grande desemprego de professores primários, e em segundo, a sua classificação de fim de curso era baixa, doze valores. Só em 1927, quando a família cedeu uma casa para a escola, que o Estado arrendou, pôde começar a dar aulas. O Estado oferecia àqueles que pretendiam contribuir para a expansão da escola de massas a possibilidade de escolher um professor, em troca de uma casa que pudesse servir de escola. Ana permaneceu aí

nos dez anos seguintes. Aí casou, e algum tempo depois, pôde trocar de escola com outra colega, para a vila onde vivia com o marido.

Para as outras duas entrevistadas, os primeiros anos de ensino foram precários, mas não dolorosos. Luisa facilmente encontrou um lugar na cidade dos pais como professora interina, entre 1919 e 1921. Quando o lugar voltou a ser ocupado, ficou sem ensinar, em casa, já que o pai não permitia que fosse para outra localidade trabalhar. Casou em 1923 e foi viver para Lisboa, com o marido, um industrial. Só regressou ao ensino em 1930, para ensinar a filha na escola primária.

Tal como Teresa, Laura facilmente encontrou uma escola onde começou a ensinar. Igualmente, o pai foi com ela para a ajudar a encontrar uma casa onde pudesse ficar a viver. Até se casar, viveu sempre em quartos alugados de famílias que lhe inspiravam confiança, e onde podia ter refeições a um preço acessível. Mantém boas recordações dos lugares em que viveu nos primeiros anos, sobretudo das relações que estabeleceu com famílias de proprietários locais, de quem recebeu atenções e estima.

*As oportunidades que se abriram às entrevistadas nos primeiros anos de vida profissional foram, em geral, um iniciar como professoras interinas numa aldeia distante da casa familiar. As condições de vida caracterizavam-se pela precaridade, sentindo semelhanças com as «vidas de ciganos», na expressão de uma das entrevistadas. A maior parte exprime a solidão que sentiu nesses lugares. Estes primeiros anos da vida profissional foram também paralelamente aqueles em que iniciaram as suas vidas de pessoas casadas. Por vezes, o casamento teve um tal impacto nas suas vidas que ditou os períodos em que ensinavam e em que deixavam o trabalho e, conseqüentemente, de receberem um salário, para se dedicarem às tarefas domésticas. Num outro caso, o casamento entrou em crise e acabou por terminar em divórcio.*

#### **4.5. Entrelaçando as vidas profissionais com as familiares**

*Para as entrevistadas, as suas vidas consistiram numa tentativa de reconciliar as aspirações a uma vida autónoma (pelo menos, em termos de ganhar a vida para si próprias) através da actividade de ensinar, e as pressões a que estavam submetidas de serem boas esposas, mães e mulheres respeitáveis.*

Tal como já foi salientado, algumas, mais do que outras, experimentaram condições difíceis. Como mãe, sem companheiro, já que entretanto estava divorciada, Isaura experimentou mais dificuldades do que Luisa, que pôde contar com o apoio do marido. Nas estadias em aldeias, as entrevistadas tinham frequentemente um ou dois filhos consigo, já que esse facto podia permitir manter uma imagem respeitável na povoação. Isaura teve sempre consigo o filho e as filhas nos locais onde ia ensinando. Em seu entender, era vital tê-los consigo para a sua respeitabilidade, sobretudo no período posterior ao seu divórcio:

Estava sempre a minha filha mais velha comigo. A mais nova ficava com a minha mãe. Ela era pequenina, estava comigo, ia para a aula. Já tinha a minha segunda filha então, mas a mais velhita é que andou sempre comigo. Mesmo a minha mãe gostava que eu trouxesse a menina comigo, era um guarda-costas.

De forma semelhante, Ana, já casada, vivia com a filha mais velha na aldeia da sua primeira escola. Provavelmente, ter uma criança como um «guarda-costas» era uma estratégia adequada a uma «respeitabilidade» exigida no comportamento de uma «senhora»: Isaura, Ana e Luisa, que viveram sem os maridos em aldeias, acompanhadas das suas crianças por vários anos, não se lembram de ser tratadas com menor consideração ou qualquer atitude menos recomendável por parte dos elementos masculinos locais. Teresa e Laura tornaram-se efectivas nas vilas em que iniciaram as vidas de casadas e tiveram as crianças, não se sentindo assim na necessidade de usar estratégias específicas para assegurar a sua respeitabilidade.

Uma outra pressão a que estavam submetidas era a tentativa de como conciliar o ritmo de amamentação das crianças recém-nascidas e o horário escolar. Teresa relembra a tensão que sentia enquanto amamentava o filho para não chegar tarde à escola. Umaz vezes chegava às nove, mas noutros dias, chegava mais tarde:

(...) eu fazia assim, dava-lhe uma mamada por volta das 9, que era para depois ele aguentar até ao meio-dia, que eu ao meio-dia vinha almoçar e dava-lhe outra mamada. E acontecia o seguinte, ao dobrar a esquina para entrar na sala de aulas, adaptadas, em baixo, que era uma casa de comércio, diziam assim – Que horas são? – 9 e 10. Ah! Já passa das 9! – Eu ficava danada. Mas eu lá ia. No dia seguinte

fazia a mesma coisa, eu tinha que dar ao filho, o filho não podia ficar sem mamar aquela hora. Mamava de 3 em 3 horas. Que horas são? Já são 9 e um quarto? Já, já são 9 e um quatro!

Também sentiram que, para além de serem boas mães, tinham de ser as melhores professoras também. Todas (Isaura foi a exceção) ensinaram os próprios filhos, pois, em sua opinião, não deveriam confiá-los a mais ninguém, vendo-se a si mesmas como as mais capazes de lhes ensinar os primeiros anos de escola. Quando o filho mais velho de Teresa começou a escola primária, teve que o entregar a uma outra professora, por estar a ensinar numa escola feminina. Mas como achasse que a criança não ficou bem preparada, no final da escola primária, quando se tratou da escolarização do segundo filho quis ser ela própria a ensiná-lo na escola feminina onde leccionava, mesmo contra a lei e com perigo de ser castigada.

Para Luisa, o entrelaçar das actividades domésticas e profissionais torna-se ainda mais evidente: tendo deixado o ensino depois da experiência inicial, como foi referido, só voltou a dar aulas, quando a primeira filha entrou na escola primária. Deixou de ensinar, quando o filho mais novo acabou a escola. Regressou ao ensino quando quis pagar os estudos do ensino superior ao filho, contra a vontade do marido. Manteve-se a ensinar até à reforma. Assim, a maior parte da sua vida profissional desenvolveu-se em torno das necessidades percepcionadas dos seus filhos. Ao mesmo tempo, esta construção da sua vida familiar e profissional revela como se viu a si mesma como a mais adequada para ensinar os filhos.

Para além disso, este entrelaçamento pode ainda ser visto pela forma como a divisão do espaço entre as esferas doméstica e profissional se esbatia. Era prática comum entre algumas das entrevistadas trazer os seus filhos para a sala de aula. Luisa assim procedia: enquanto ensinava a mais velha, o rapaz, de dois anos, sentava-se ao fundo da sala. Isaura, quando ainda vivia em Lisboa com o marido, levava a filha para a sala de aula. Mais tarde, quando vivia em aldeias isoladas, fazia o mesmo:

Os meus filhos foram todos criados na escola. Todos, nunca os deixei entregues a quem quer que fosse, e portavam-se muito bem. Tinha uma rapariguita, cá em

cima na província, que era para me tomar conta dos filhos. Eu não queria que os pais dissessem que a professora mandava as crianças tomar conta dos filhos. De maneira que tinha uma rapariga que era para brincar com eles, para pegar neles ao colo se fosse preciso. Enquanto eram assim muito bebês, tinha um cesto de verga (...), com um colchão, estava lá num canto. O menino dormia, deitava-o lá. O menino não dormia, a rapariga pegava nele. Nunca faltei. Nunca deixei de cumprir as minhas obrigações pelo facto de ter filhos. Se eu entrasse tarde, também saía mais tarde.

Não era tanto a falta de pessoas da aldeia em quem pudesse confiar para cuidar dos filhos que a levava a ter os filhos na sala de aula. Era antes a pressão a que estava submetida a ter atitudes que eram consideradas como as de «boa mãe», sobretudo na situação de educar os filhos sem apoio masculino.

*Uma das características mais impressionantes das vidas das antigas professoras, ilustrada pelas suas histórias de vida, é o entrelaçar das vidas profissionais e familiares, sobretudo no que diz respeito ao cuidar dos próprios filhos. Possivelmente, a representação colectiva das mulheres como mães responsabilizou as entrevistadas ainda mais em relação aos filhos, quando tinham de andar de aldeia para aldeia com eles. Torna-se evidente que tinham dois lugares de trabalho, tal como outras mulheres que trabalhavam fora da casa. Marjorie Theobald (1990) enfatiza este aspecto: «a professora viajava diariamente entre dois espaços de trabalho, nenhum deles dispensável, interferindo um com o outro» (1990:20). Em certos períodos do dia, as actividades domésticas com os filhos entravam em conflito com as responsabilidades de ensinar, quando tentavam conjugar a definição profissional das suas actividades e a definição das suas responsabilidades com os seus filhos e filhas no mesmo espaço. Nesta tentativa de confrontar duas actividades distintas, social e legalmente definidas, muitas tensões e momentos difíceis foram concerteza vividos.*

## 5. Conclusão

As histórias de vida de professoras, que começaram as suas vidas profissionais no período final da República ou nos anos da Ditadura Militar, elucidam

os percursos que seguiram e os contextos em que viveram e trabalharam. Através delas procuram-se revelar também aspectos desconhecidos e a especificidade das suas vidas profissionais.

Assim a «natureza privada» do seu trabalho revela-se, ganhando-se o sentido de quanto as suas vidas se construíram em torno de dois «lugares de trabalho», tanto no espaço doméstico, em que as responsabilidades e deveres da casa, das crianças e do companheiro recaíam sobre elas, como na escola. Havia semelhanças entre o trabalho realizado em ambos os espaços. De facto, a professora chegava ao seu segundo lugar de trabalho para repor a sua relação tradicional com as crianças, como Theobald (1990) sublinha. Noutros momentos, os seus deveres domésticos estendiam-se para a escola, em termos de educar as suas próprias crianças como seus alunos/as ou guardando-as na sala de aula, desde o berço.

Em geral, as entrevistadas sublinham a importância da sua autonomia e independência como mulheres trabalhadoras (fora da «esfera doméstica»), atribuindo ao ensino um sentido central nas suas vidas. Em relação à forma como lutaram nas suas vidas «privadas», umas mais do que outras, tiveram de confrontar muitos momentos de decisões solitárias, independentemente dos companheiros. Sentiram assim que o seu trabalho lhes permitiu aceder a meios de manter a sua própria independência (pelo menos, em matérias que consideravam importantes). O seu trabalho também lhes permitiu formas de influenciar a comunidade.

As suas histórias de vida revelam ainda as suas subjectividades, fazendo ouvir vozes e sentidos não expressos anteriormente, sobre as suas vidas, as escolas e as aldeias onde trabalharam. Ouviram-se algumas das suas *experiências* nas comunidades e a forma como a relação com elas era atravessada por relações de género. Todas sentiram que havia um equilíbrio delicado a ser mantido: sentiram o seu isolamento na comunidade rural, ao mesmo tempo que tinham de manter a sua «respeitabilidade» como mulheres que viviam sem maridos, ou porque vivessem noutras localidades, ou porque se tinham divorciado. Esses constrangimentos contribuíram para o seu distanciamento das pessoas que viviam nas aldeias, não participando nas actividades e festas locais, embora respondendo de forma positiva aos pedidos dos camponeses na utilização dos seus saberes profissionais. Apesar disso, eram conhecedoras dos

hábitos e costumes locais, como tivessem em mente um trabalho de sistematização etnográfica.

Muitos outros aspectos das suas vidas profissionais e pessoais não podem ser abordadas neste trabalho, pelas restrições de espaço anteriormente mencionadas (ver Araújo, 1993a). No entanto, ficaria demasiado limitado na sua abordagem se aqui não se referisse que as histórias de vida revelam também as suas estratégias para lidar com os alunos que, em vez de frequentarem a escola, trabalhavam nos campos – e isto constituía uma tarefa difícil. Por um lado, compreendiam que a família camponesa tinha uma economia de sobrevivência e necessitava do trabalho braçal das suas crianças. Por outro, acreditavam na importância da «instrução» e educação formal e na necessidade de persuadir as famílias camponesas da sua relevância. Percebiam que havia uma negociação delicada a realizar entre a importância que, como agentes de ensino, atribuíam à escola na vida futura dos seus alunos e alunas, e as necessidades percebidas da comunidade camponesa.

Também a sua implicação no sucesso escolar dos alunos constituía uma preocupação recorrente. Um ritual escolar como o do exame da quarta classe concentrou muitas das suas energias e foi investido como um dos mais importantes objectivos a serem atingidos pela escola. A importância que tais exames assumiram pode ser relacionado com um processo de escolarização que enfatizava formas de restrição na distribuição do conhecimento escolar (uma forma de «return to basics») e a processos que minavam as competências profissionais do professorado durante o regime autoritário.

A sua relação com o regime político de que umas, mais do que outras, se distanciaram, dentro de um contexto de suspeição e medo, é também evocada pelas entrevistadas. As mais críticas do regime estavam conscientes das pressões políticas constantes que tinham de confrontar de forma a manter a sua integridade, ao mesmo tempo que necessitavam de manter o emprego (para quatro delas) já que não tinham outras possibilidades de ganhar a vida. Algumas referem as estratégias que seguiram para escapar à definição do que o regime considerava como os deveres do professorado – tal como as orações católicas na sala de aula, o elogio do Estado Novo e das políticas coloniais, ou ainda o apoio a manifestações públicas e comemorações do salazarismo.

Graças à confiança e amizade das antigas professoras, pude tornar-me cons-

ciente da sua *experiência*, isto é, das suas formas de fazer sentido das suas próprias realidades, as suas formas de conhecer subjectivamente e os seus percursos profissionais. 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.

Ao mesmo tempo, estas narrativas contribuem para a construção da *História das Mulheres*, fornecendo-nos o sentido do envolvimento activo das mulheres que procuram construir vidas com sentido, de formas diversas. Visivelmente, contradições de classe e género estavam entretecidas nas suas vidas, mas isto é apenas uma parte das suas histórias. Mais uma vez, usando a expressão do «efeito de caleidoscópico» de Liz Stanley (1992), podemos olhar para as suas vidas e ver como contribuíram para a expansão da escola em Portugal e foram capazes de viver vidas sob fortes constrangimentos, negociando condições de vida circunscritas na sua actividade educativa por relações patriarcais, políticas, religiosas e locais, com um nível de implicação que é deveras fascinante.

Correspondência: Helena Costa Araújo, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua de Ceuta, 118, 6º, 4000 Porto.

## Bibliografia

- ARAÚJO, Helena Costa (1990a), «Procurando as Lutas Escondidas através das Histórias de Vida», *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 33-40.
- ARAÚJO, Helena Costa (1990b), «As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 81-104.
- ARAÚJO, Helena Costa (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, Helena Costa (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, Helena Costa (1993a), *The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal, 1870-1933* Open University, Inglaterra, Dissertação de Doutoramento (PhD).
- ARAÚJO, Helena Costa (1993b), «Uma Outra Visão sobre o Professorado», in *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 161-183.
- BARRETT, Michèle (1991), *The Politics of Truth – from Marx to Foucault*, Cambridge: Polity Press.
- BURSTYN, Joan (1987), «History as Image: changing the lens», *History of Education Quarterly*, 27 (2), 167-180.
- BURSTYN, Joan (1990), «Narrative versus Theoretical Approaches – a dilemma for historians for education», *History of Education Review*, 19 (2), 1-7.
- BURTON, Antoinette (1992) «History' is Now: feminist theory and the production of historical feminisms», *Women's History Review*, 1(1), 25-38.
- CANDEIAS, António (1992), *Educar de Outra Forma – a Escola Oficina nº 1, 1905-1930*, Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- DENZIN, Norman (1989), *Interpretive Biography*, Londres: Sage Publications.
- DÓRIA, Joaquim (1948), *A Vida dum Professor Primário*, Lisboa: Edições Gama.
- FERRAROTTI, Franco (1983), *Histoire et Histories de Vie*, Paris: Librairie des Méridiens.
- GUIMARÃES, Joaquim de Almeida (1923), «Memórias do Professor Primário», *Revista de Guimarães*, XXXIII (1), 19-30; XXXIII ( 2&3),119-42; XXXIII (4), 247-60.
- LE GRAND, Louis (1988), «Histoire de Vie de Groupe – à la recherche d'une «lucidité méthodologique», *Sociétés – Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 18, 3-4.
- MILLS, C. Wright (1970), *The Sociological Imagination*, Middlesex: Penguin Books.

- MÓNICA, Maria Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Presença.
- NELSON, Margaret (1992), «Using Oral Case Histories to Reconstruct the Experience of Women Teachers in Vermont, 1900-1950» in I. GOODSON (org.) *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P. (1983), *Les Récits de Vie – théorie et pratique*, Paris: PUF.
- PLUMMER, Ken (1983), *Documents of Life – an introduction to the problems and literature of a humanistic method*, Londres: George Allen & Unwin.
- SCOTT, Joan (1991), «Women's History», in P. Burke (org.) *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge: Polity Press.
- SOMMER, Doris (1988) «Not Just a Personal Story: women's testimonios and the plural self», in BRODZKI, Bella & SCHENCK, Celeste (orgs.), *Life/Lines – theorising women's autobiography*, Ithaca & Londres: Cornell University Press.
- STANLEY, Liz (1992), *The Auto/Biographical – the theory and practice of feminist auto/biography*, Manchester: Manchester University Press.
- THOMPSON, Paul (1978), *The Voice of the Past – Oral History*, Oxford: Oxford University Press.
- WALBY, Silvia (1990), *Theorising Patriarchy*, Oxford: Basil Blackwell.