



A. Estado, Poderes e Sociedade

B. Estruturas Produtivas, Trabalho e Profissões

C. Educação e Desenvolvimento

D. Território, Ambiente e Dinâmicas Regionais e Locais

E. Cultura, Comunicação e Transformação dos Saberes

F. Família, Género e Afectos

G. Teorias, Modelos e Metodologias

Sessões Plenárias

## Em torno das relações e contribuições entre o movimento feminista e a educação nos anos 1970 e 1980 em Portugal<sup>[1]</sup>

Maria José Magalhães

Esta comunicação, em virtude do tempo de que se dispõe centra-se nos contributos dos discursos feministas para o debate das noções de “educação” e de “escola” para as raparigas, não se esgotando aqui, portanto, a importância dos contributos deste movimento social para o debate na educação.

A procura do(s) discurso(s) feminista(s) sobre educação, em Portugal, nos anos 70 e 80, remete-nos para a problemática da luta das mulheres pela sua emancipação e libertação. Os conceitos de “feminismo”, “movimento feminista” e “movimento social” estão desenvolvidos noutros trabalhos

já apresentados.<sup>[2]</sup> Nos anos 70 e 80, em Portugal, assiste-se ao ressurgimento da luta pela igualdade

das mulheres, em paralelo com outros movimentos sociais do pós 25 de Abril.<sup>[3]</sup> Com a transformação social que se operou devido às mudanças radicais que atravessaram o país em consequência da “revolução dos cravos” surgem organizações feministas, tais como, entre outras, o Movimento de Libertação das Mulheres (MLM), a Campanha Nacional pelo Aborto e Contraceção (CNAC), a Liga dos Direitos das Mulheres (LDM), o Grupo Autónomo de Mulheres do Porto (GAMP), a Cooperativa Editora das Mulheres (IDM), a Comissão de Mulheres pela Legalização do Aborto e em Defesa de uma Maternidade Responsável (CLA), o Grupo de Mulheres do Porto (GMP), o Grupo de Mulheres de Lourosa (GML), a REDE, a Coordenadora Nacional de Mulheres (CNM), Grupo Autónomo de Mulheres “Não Andes às Cegas” (NAC), Movimento pela Contraceção e

Aborto Livres e Gratuitos (MCALG), etc.<sup>[4]</sup>

Foram muitas as pessoas que contribuíram para esta investigação, de entre as quais destacamos as entrevistadas, a orientadora Helena C. Araújo e muitas outras. Este trabalho tem também como objectivo ajudar a “reestabelecer o equilíbrio” (Hannam 1993:303) no que diz respeito ao conhecimento sobre o género feminino, uma vez que “a contribuição das mulheres para o desenvolvimento da mudança social, económica e política tem sido marginalizada através da sua ausência dos estudos históricos” (id). Pensamos, ainda, com este trabalho “ver emergir” nas Ciências Sociais “mulheres que contribuíram de formas diversas para mudar a posição feminina na sociedade” portuguesa (Araújo 1993:164). A investigação foi parcialmente financiada pela JNICT, através do projecto NORA — “Novos Olhares, Reivindicações Antigas, A Extensão da Igualdade de Oportunidades para as Raparigas na Educação e no Trabalho”.

### Algumas notas sobre a metodologia

Do ponto de vista técnico, a recolha de informação foi feita através de *entrevistas em profundidade*, complementada por alguma análise documental. Decidiu-se entrevistar *feministas*: mulheres que percebem a sociedade actual como atravessada pela desigualdade de género e que, de alguma forma, se afirmam publicamente como feministas ou identificam as suas ideias políticas

com personalidades internacionais claramente reconhecidas como feministas.<sup>[5]</sup>

Pretendemos entrevistar feministas “históricas” — Maria Teresa Horta, Isabel Barreno, Fina d'Armada — outras mais recentes — Berta Nunes, Alda Sousa, Madalena Barbosa —, de mulheres que se envolveram em grupos feministas militantes, de outras com actividade importante no campo

da educação — Isabel Romão e também Isabel Barreno — e ainda de outras que optaram por uma intervenção / reflexão com menor ligação às organizações do movimento — Virgínia Ferreira, Teresa Joaquim. Pretendemos, assim, entrevistar mulheres do campo da educação e de outros campos que não estivessem directamente ligados com a escola para recolher pontos de vista do interior e do exterior da educação. Pensamos que esta diversidade enriquece a visão sobre os processos concretos dentro das escolas e outros mais gerais da articulação entre a educação e as outras questões sociais globais. Quisemos também entrevistar mulheres de diferentes pontos do país, no sentido de evitar uma certa macrocefalia lisboeta a que estamos habituadas/os em Portugal — e, daí, alargar as entrevistas ao Porto, Coimbra e a outras zonas do país. As entrevistadas não são um grupo homogéneo: nem sempre expressam opiniões consensuais. Mas feminismo é isso mesmo: a heterogeneidade na luta pela melhoria da condição feminina.

Nesta tese, batemo-nos também por uma forma de fazer investigação (Oakley 1992) onde investigadora e entrevistadas estivessem em situação de maior paridade. Sem altruísmos da nossa parte, mas também sem oportunismos. Fomos, ao longo destes três anos, mudando as lentes (Burstyn 1987). E foi esta atitude metodológica que nos permitiu ver para além dos nossos pressupostos de partida, *encontrar* mais do que supúnhamos, no início deste percurso.

## Alguns contributos feministas para conceptualizar educação

### Uma noção ampla de educação

Uma das primeiras constatações sobre o pensamento feminista da época diz respeito a uma noção ampla de *educação*, que não se restringe à educação escolar: é também a transmissão da cultura e do saber e a formação global das personalidades, nos outros espaços de vida onde as pessoas vão interiorizando conhecimentos, competências, normas, estereótipos, atitudes, crenças, ideologias, etc. Educação é aquilo que a mãe ensina à filha e ao filho, o que se aprende através dos brinquedos. É também a aprendizagem através do modelar das consciências, na família, na escola e na sociedade mais alargada.

A instituição escolar é perspectivada como um dos sistemas de socialização. Aparece na continuidade da socialização familiar para os papéis diferenciados segundo o sexo e vai, por sua vez, reflectir-se nas escolhas profissionais e não profissionais das raparigas à saída da escola.

Em relação à Escola, existia uma certa expectativa, depois de 25 de Abril de 1974. Mesmo a própria coeducação só realmente depois do 25 de Abril se generaliza a todos os graus de ensino e a todas as escolas do sector público. Nesta época, as questões centrais situavam-se, em termos de movimentos populares, nas relações de produção, num instável equilíbrio de forças no poder. Tudo mudava muito rapidamente. O movimento popular estava muito mobilizado para reivindicações radicais tradicionais do movimento operário. O momento histórico estava politicamente radicalizado — autogestão, ocupação de terras, ocupação de casas... — e a democracia trouxe um interesse pela política. A esquerda interveio em força nas escolas. Atacou a relação escola - trabalho, mas não a relação escola - família. Diferentemente da esquerda portuguesa, as feministas enfatizaram, não só a relação escola / trabalho, mas também a relação escola / família. Todavia, a dominância do discurso da esquerda abafou bastante as reivindicações das feministas. As prioridades que o movimento popular colocou em agenda não incluíam as questões de género.

### Transmissão e reprodução da ideologia de género

As feministas portuguesas partem de uma perspectiva de sociedade dividida, em função do sexo, em dois grupos sociais — homens e mulheres — a quem são socialmente atribuídos papéis diferenciados, na base das suas diferenças biológicas — os *papéis sexuais*. Esta diferenciação de papéis é considerada discriminatória para as mulheres, pelo que implica de inferioridade social e política e de exploração económica, consequência, não só da sua situação subordinada na hierarquia do trabalho, como também da realização das tarefas domésticas e do cuidado das crianças na esfera privada do lar.

A educação, sobretudo através da *ideologia do género*, transmitia às novas gerações noções rígidas e fixas — estereótipos — do que constitui ser homem ou ser mulher na sociedade. Os estereótipos de género são categorias bipolares, pressupostamente em oposição exclusiva. Através deles, esperava-se que as raparigas venham a ser dóceis, passivas, atenciosas, com pouca iniciativa, eternamente dependentes e com falta de autoconfiança, reservadas ao espaço privado; dos rapazes, espera-se que sejam assertivos, combativos, competitivos, fortes e dinâmicos, com capacidade de iniciativa — aquelas qualidades que lhes darão o sucesso na esfera pública para assegurarem o ganha-pão para a *sua* esfera privada. A transmissão e reprodução dos

estereótipos através da educação é central no discurso feminista das décadas de 70 e 80, reportando-se à educação familiar, à educação informal e à própria instituição escolar.

A família é considerada um lugar-chave nessa transmissão, pelos modelos que oferece, pelos brinquedos, adereços, formas de vestir que, desde muito cedo, ajudam a construir identidades de género, identificadas com os papéis sexuais que irão desempenhar na vida adulta. Diferentemente, aos rapazes era permitido mais tempo dedicado ao lazer, muitas vezes gozado nos espaços exteriores. A transmissão e reprodução dos estereótipos é feita, também com bastante eficácia, através de toda a educação informal. As histórias que se contam às crianças são, nas palavras das mulheres entrevistadas, “extremamente machistas”, de onde resulta uma imagem da mulher, habitualmente, muito má.

A este respeito, teve bastante relevo a denúncia que as feministas portuguesas fizeram da imagem da mulher, transmitida através da televisão, da publicidade, da imprensa, etc., para a manutenção dos estereótipos. A crítica feminista, na altura, atacou a imagem estereotipada que era transmitida pelos *mass media* (Barreno et. al.1979). Em grande parte, a imagem transmitida na publicidade remetia para umas “alegres tontinhas”, ainda muito confinadas ao espaço doméstico, sempre dependentes e carentes do “elemento de autoridade masculino”. É importante enfatizar, aqui, o carácter económico que subjaz a esta manutenção dos estereótipos. As diferentes marcas têm interesse económico em manter públicos estereotipados, no sentido de garantirem o escoamento dos produtos de forma consumista.

### A educação para um destino objectivo de género

Um dos aspectos da educação que preocupava, então, as feministas dizia respeito aos processos que conduzem a escolhas profissionais segregadas em função de atributos considerados mais adequados a homens ou a mulheres. Nestas duas décadas, ao mesmo tempo que se faz um esforço consciente de dar visibilidade ao trabalho pago da mulher fora do lar, as escolhas profissionais

são também uma questão importante para o movimento feminista português.<sup>[6]</sup> A par disto, tentam dar visibilidade a novas situações profissionais abertas às mulheres, no pós 25 de Abril: tractoristas no Alentejo, mulheres-juizes, mulheres-polícias, barbeiras, carteiras (distribuidoras do correio), etc. Quanto ao papel da educação nas escolhas profissionais das raparigas, não havia uma perspectiva consensual. Para algumas, a questão colocava-se sobretudo depois da escola formal, onde os vários constrangimentos sociais conduziam as raparigas para o casamento, enclausurando-as no espaço do lar, a braços com os filhos. Mais ainda, apesar de ter havido extensão da educação nos meados dos anos 70, a escola não contribui para as raparigas se pensarem a si próprias como “profissionais”. As mulheres estão a ascender a quase todas as profissões, mas continuam a dar prioridade aos projectos familiares, onde a ideia de seguir uma carreira aparece só em segundo plano. Assim, a crítica das feministas portuguesas da época incide exactamente no papel da educação para a interiorização, por parte das raparigas da ideia de um “destino objectivo” de género, levando-as a escolher cursos “femininos” que dão acesso a profissões ditas femininas ou que

dão o “verniz social” para o bom exercício de uma feminilidade “cultura”.<sup>[7]</sup>

Um dos aspectos essenciais é que o sistema de educação formal não inclui, explicitamente, as mulheres no leque de futuras profissionais. Isabel Barreno (1985:20), em *O Falso Neutro*, realça que os cursos de formação técnico-profissional, oferecidos à população estudantil, aparecem todos no masculino, com excepção de dois: “secretário(a) e secretário(a)-dactilógrafo(a)”. Isabel Romão (1978:84), em *Situação das Mulheres Portuguesas Perante a Educação*, constata que, entre 1970 e 1975, as raparigas, dos 64 cursos técnico-profissionais, apenas se matricularam em 21 (mas apenas 19 cursos apresentam raparigas que os concluíram), dos quais 2 cursos “Administração e Comércio e Formação Feminina ou Doméstica reúnem mais de 3/4 das raparigas que se matricularam nas escolas técnico profissionais de 1970 a 1975”. Quanto à formação profissional para adultos (na altura designada F.P.A.), e ainda segundo Isabel Romão (1978:90), as mulheres eram 11% dos total dos alunos inscritos em 1970 e só 5,9% em 1975, tendo apenas frequentado 4 dos 28 cursos.

Mais ainda, no cerne da crítica feminista, sobretudo da vertente mais *radical*, estava o valor social do trabalho doméstico, que constitui, nas ideologias patriarcais, algo que é “naturalmente” feminino, legitimado por ser considerado um prolongamento da maternidade, como se de cordão umbilical se tratasse. Isabel Barreno (s/d), nos seminários que realizou pelo país, exactamente com o

título “A Função Materno-Doméstica da Mulher”,<sup>[8]</sup> afirma que a actividade desenvolvida no lar se construiu por extensão da função materna, cujo “objecto de trabalho é a criança”, a partir do qual

“se alargou para adolescentes e adultos”.<sup>[9]</sup> São estas as tarefas em que qualquer rapariga vai sendo socializada desde muito pequena, quer através dos brinquedos, quer através das “ajudas” prestadas à mãe. Nas classes trabalhadoras, a rapariga substitui, desde muito cedo, a mãe e assume

a responsabilidade nas tarefas domésticas e no cuidar dos irmãos, o que tem, embora indirectamente, reflexos no seu trabalho escolar. Argumenta-se, por exemplo, que a dita maturidade mais “precoce” nas raparigas do que nos rapazes — tão cara aos estudos psicológicos — pode ter a ver com esta *precoce* responsabilização que lhes cai sobre os ombros. Mais ainda, este exercício prematuro de funções de “mulher” pode, em parte, relacionar-se com o carácter mais “arrumado”, “ordenado”, “obediente” que as raparigas parecem demonstrar na escola. Nesta medida, quando a educação, em termos globais, forma as raparigas para a aceitação incondicional deste destino de género está, incontestavelmente, a contribuir para a reprodução da sua situação de subordinação e exploração na base da diferença de sexo.

### As questões da sexualidade

A sexualidade constituiu também um tema central, nos anos 70 e 80, em Portugal, e as feministas portuguesas puseram muitas das suas energias para alterar a realidade social das mulheres neste campo. A “revolução sexual” dos anos 60 chegou ao nosso país só depois de 1974 e as feministas viveram a tensão da luta por uma libertação sexual que não trouxesse novas opressões para as mulheres.

O lugar central das questões da sexualidade, naquela época, em Portugal, pode constatar-se pelo espaço que a imprensa feminista lhes dedicava. Neste debate, o que estava em causa era a opressão das mulheres, através da negação da sua sexualidade pelos sectores mais conservadores, e a exploração sexual da mulher pelos sectores considerados mais “progressistas”, que apregoavam uma “liberdade sexual” equivalente a total disponibilidade das mulheres para o prazer masculino. A imprensa da época enfatiza, também, as práticas de mutilações sexuais de que as mulheres são alvo nalgumas partes do mundo. Os artigos publicados levantam ainda as questões do direito das mulheres ao *seu* prazer, o papel da educação no condicionamento cultural para a opressão da mulher através do sexo, a virgindade, a violação.<sup>[10]</sup> Em suma, denunciavam o poder nas

relações patriarcais que se exercia através da sexualidade.<sup>[11]</sup>

A educação para novas formas de viver a sexualidade, dentro e fora da escola, era uma das questões mais importantes para a maior parte das feministas portuguesas nas décadas em estudo. Um dos principais alvos era a educação das mulheres adultas, por dois motivos. Por um lado, para a sua autoconsciência e libertação e, por outro, como meio de virem a educar as suas crianças de forma diferente (veja-se Magalhães et.al. 1991).

A sua intervenção alargou-se também às escolas, onde as feministas realizaram exposições, debates, encontros, aconselhamento, sessões de informação, etc. A Associação de Planeamento Familiar (APF) desempenhou aqui um papel crucial como espaço de informação, aconselhamento e atendimento a mulheres e jovens de ambos os sexos. As suas actividades eram anunciadas pela imprensa feminista da época e os seus membros participavam nas acções públicas do movimento, atestando a importância da articulação entre as questões da sexualidade e as da saúde.

### O lugar da escola nas perspectivas feministas

Para além das outras agências de socialização, trataremos, agora, com maior detalhe, a reflexão sobre a escola formal. Da análise que fizemos, constata-se alguma tensão no movimento feminista da época no que diz respeito ao significado da escola para a luta de libertação e de emancipação feminista. As concepções dividem-se entre atribuir à instituição escolar um papel reprodutor, ou um papel transformador, ou, ainda, um papel mais complexo de reprodução e transformação.

### O contributo da escola para a consciência feminista e para a emancipação das mulheres

Na época em estudo, a importância da educação formal é vista, por algumas das feministas entrevistadas, a dois níveis: por um lado, a instrução tem um papel preponderante no levantar de uma consciência feminista (pela instrução, as mulheres começam a compreender melhor a sua condição) e, por outro lado, as mulheres, exactamente devido à sua condição de subordinadas, precisam de *credenciais*, portanto, diplomas, para comprovarem as suas competências e poderem competir no mercado de emprego em situação menos desvantajosa face aos homens. A escola aparece como importante para a saída das mulheres para a esfera pública.

As feministas têm vindo a defender, até pela sua própria experiência, que, através da instrução, é mais fácil chegar à independência económica, uma das condições essenciais para o exercício dos seus direitos enquanto cidadãs. O debate sobre a cidadania é mais recente (reporta-se sobretudo aos anos 90), todavia, os anos 70 e 80 levantaram a problemática da extensão dos direitos às mulheres e deslegitimaram a dupla moralidade — uma escala masculina e outra feminina — em termos do

exercício dos direitos por parte das mulheres.

Para além disso, o acesso ao conhecimento, como uma das formas de exercício do poder, permite-lhes ver que a sua situação de subordinação não tem justificação “naturalista”. É este o significado da educação para as mulheres, que liga a instrução com a situação económica.

Esta posição remete-nos para as feministas do princípio do séc. XX, que enfatizaram extraordinariamente a instrução (ver Silva 1982 e Araújo 1993). Nos anos 70 e 80, embora algumas feministas tenham dedicado mais atenção às questões da educação (ver, entre outras, D'Armada 1984), muitas activistas e organizações de mulheres não colocavam a educação formal das raparigas no mesmo plano em que situavam, na época, as reivindicações relacionadas com o lugar da mulher na família e no casamento, os direitos reprodutivos — maternidade, contracepção, aborto, sexualidade — e o direito ao seu próprio corpo.

Nos anos 70, estava ainda em causa o acesso à educação. Segundo Isabel Romão (1978), a taxa de analfabetismo (excluindo o analfabetismo funcional) era de 32,5% para homens e mulheres com mais de 20 anos, mas as mulheres constituíam 64,6% da totalidade dos analfabetos. Estava em causa, portanto, a igualdade de oportunidades para ambos os sexos quanto ao acesso à educação (ibid:76). A situação das mulheres e das raparigas na educação não era apenas numericamente inferior, mas eram também alvo de discriminação específica devido ao seu sexo, como era o caso da proibição de usar calças, retirada no tempo de Marcelo Caetano. De 1970 a 1975, de acordo com Isabel Romão, dá-se um acréscimo do total dos efectivos escolares no ensino primário da ordem dos 15,7% (ibid:79) — sendo a percentagem equivalente para ambos os sexos. No ensino secundário, de 1970 a 1975 as matrículas das mulheres crescem 76,7% e as dos homens 38,9%. Os índices de aproveitamento escolar fazem-se sentir mais altos nas raparigas em todos os níveis de ensino em 1975 (ibidem). As mulheres dirigem-se cada vez mais para o ensino liceal (constatação a que também chega Grácio 1982), preterindo o ensino técnico-profissional. O abandono das raparigas do ensino liceal atenua-se de 1970 a 1975, embora a maior quebra se verifique na passagem do curso geral para o complementar. No ensino superior, as mulheres representavam 43,6% em 1970 e 48,3% em 1975 dos alunos matriculados. Depois de 74, vive-se, durante algum tempo, uma esperança na democratização das instituições portuguesas. O facto de as escolas estarem abertas ao acesso das raparigas, inclusivamente, em regime de educação mista, parecia possibilitar uma educação democrática para raparigas e rapazes.

O contributo da escola para a emancipação tem também a ver com a maior necessidade que as raparigas parecem ter de diplomas para competirem no mercado de emprego. Mesmo assim, com iguais credenciais, as mulheres obtêm lugares na hierarquia social inferiores aos homens, muitas vezes abaixo das suas próprias qualificações.

### **A escola e a reprodução das desigualdades de classe e de sexo**

Nos anos 70 e 80, no feminismo português, fazia-se sentir o impacto do debate sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades, sobretudo as de classe. Nas entrevistas, até pelas características do discurso oral, encontram-se algumas reflexões que têm já a ver com os anos 90, em que algumas das esperanças de democratização das escolas vividas a partir de 1974 começam, cada vez mais, a ser postas em causa. Nos anos 80, as feministas denunciaram a forma como o sistema educativo se estava a tornar cada vez mais selectivo em termos de classe social, pelas dificuldades e restrições introduzidas no acesso à universidade, pela diminuição de regalias do apoio social escolar nas escolas de zonas mais desfavorecidas, etc., como se pode constatar em alguns artigos da revista *Mulheres*.<sup>[12]</sup> Também o boletim *Da Mulher* dedica parte da sua atenção ao que chama de “inferioridade da criança”, denunciando as situações em que a sociedade, apesar do discurso de apoio à criança, não acaba com as desigualdades sociais.<sup>[13]</sup>

### **A escola como contributo não suficiente para a alteração da desigualdade de género**

Por último, podemos encontrar, nos discursos das feministas entrevistadas, uma posição que engloba a possibilidade de a escola ter algum contributo para a alteração da desigualdade de género, apresentando modelos e experiências educativas que contrariem, de alguma forma, a socialização que é feita na família e por toda a educação informal. É um contributo necessário, mas não é suficiente, porque os constrangimentos sociais e o peso da socialização global são bastante fortes. E, de facto, as feministas, nas décadas de 70 e 80, concentraram muitos dos seus esforços na educação da população portuguesa para um novo equilíbrio de poder e para novas relações entre homens e mulheres na sociedade portuguesa.

Para algumas feministas, pelo menos no que se refere à época sobre a qual nos debruçámos, a escola

é também vista como um campo mais neutro e mais democrático para as mulheres. Nesta posição explicita-se que, por um lado, a escola tenta ser mais democrática em relação às raparigas, mas o carácter masculinizado da instituição escolar, completado pelos pressupostos sexistas de professoras e professores, tornam essa tentativa muito restrita. A situação das raparigas face à escola parece ser entendida como melhoria em relação a épocas anteriores, embora isso muitas vezes não se consubstancie em mudanças reais ao nível do acesso a melhores condições de trabalho e de vida.

## Algumas notas finais

A escola parece, nos anos 90, um problema mais central. Por um lado, porque a investigação feminista (através dos *women's studies*, a APEM em Portugal) tem trazido a educação formal das raparigas para o debate académico; por outro, porque a escola está, neste momento, na agenda política; e, por outro ainda, porque, apesar da esperança na escola coeducativa após o 25 de Abril, a constatação é de que o sexismo continua.

Este estudo mostrou que as entrevistadas não têm uma perspectiva única sobre a educação e a escola, apresentando tensões entre si.

A escola, situada entre a família e o mundo do emprego, é vista como um lugar intermédio no modelar das consciências e dos destinos femininos. Neste sentido, as feministas enfatizaram simultaneamente a relação escola-família e a relação escola-trabalho. Diferentemente da esquerda tradicional daquela altura, que apenas se centrou na relação escola - trabalho, as feministas procuraram articulá-la, também, com as questões do casamento, da sexualidade e do trabalho doméstico, como *loci* do poder masculino com impacto sobre as vidas das mulheres nas outras esferas sociais.

## Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Helena C. (1992) "As Professoras Primárias na Viragem do Século: uma Contribuição para a História da sua Emergência no Estado (1870-1910)", in *Organização e Trabalho*, nºs 5/6, pp 127-139.
- ARAÚJO, Helena C. (1993a) *The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal (1870-1933)*, Dissertação de Doutoramento (PhD), Open University.
- ARAÚJO, Lucília; FERNANDES, Laura; MAGALHÃES, M.J. (1993) "A Igualdade de Oportunidades na Educação das Raparigas — A Ideologia da Complementaridade nas Representações Sociais sobre o Género (um estudo de caso)", comunicação apresentada na II Conf. Internacional de Sociologia da Educação, Faro.
- BARRENO, Isabel (1976) *A Imagem da Mulher na Imprensa*, Lisboa: CCF.
- BARRENO, Isabel (1985) *O Falso Neutro — Um Estudo sobre a Discriminação Sexual no Ensino*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, col. Educação nº1.
- Barreno, Isabel (s/d) "A Função Materno-Doméstica da Mulher", texto policopiado.
- BRANDÃO, E. (1979) *Estereótipos em Manuais Escolares*, Lisboa: Cadernos Condição Feminina nº 9.
- CCF (1979) "Recomendação sobre manuais escolares da Comissão da Condição Feminina", in *Boletim 2*.
- CIDM (1993) Portugal, Situação das Mulheres 1993.
- D'ARMADA, Fina (1988a) "Masculino é Totalidade", in *Ideias/Comentários, Comércio do Porto*, de 22/4/1988.
- D'ARMADA, Fina (1988c) "Quando Eu For Grande", in *Ideias/Comentários, Comércio do Porto*, de 6/5/1988.
- D'ARMADA, Fina: (1984) *História da Instrução Feminina*, in *Jornal de Notícias, Última Página*. Contém 10 fascículos:
- 1 - "Antes da Primeira Escola", JN de 27/1/84;
  - 2 - "Estudando em Escolas Masculinas", JN de 3/2/84;
  - 3 - "Os Séculos XVII e XVIII", JN de 10/2/84;
  - 4 - "De 1815 a 1870", JN de 17/2/84;
  - 5 - "Os Professores Há Cem Anos", JN de 24/2/84;
  - 6 - "Até à República", JN de 2/3/84;
  - 7 - "O Primeiro Liceu e Escolas Técnicas", JN de 9/3/84;
  - 8 - "A Importância do Ensino Particular", JN de 16/3/84;
  - 9 - "Da República ao 25 de Abril", JN de 23/3/84;
  - 10 - "Nos Nossos Dias", JN de 30/3/84.
- FONSECA, J. (1994) *Representações Femininas nos Manuais Escolares de Aprendizagem da Leitura do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Collecção Mudar as Atitudes, nº 11, CIDM.
- GRÁCIO, S. (1982) "Escolarização e Modos de Integração na Formação Social Portuguesa (1950-1978)", in *Análise Psicológica*, 4 (II):473-495.

HANNAM, June (1993) "Women, *History and Protest*" in RICHARDSON, Diane e ROBINSON, Victoria (1993) *Introducing Women's Studies, Feminist Theory and Practice*

ROMÃO, Isabel (1978) *Situação das Mulheres Portuguesas Perante a Educação*, Lisboa: Cadernos Condição Feminina nº 7.

ROMÃO, Isabel (1987) "Papéis sexuais e formação técnica — a Influência do Sistema de Ensino", in *A Mulher e o Ensino Superior, a Investigação Científica e as Novas Tecnologias em Portugal*, Actas do Seminário, Dez.1986.

ROMÃO, Isabel (1989) *Distorções Sexistas nos Materiais Pedagógicos, como Identificá-las e como Evitá-las*, colecção Mudar as Atitudes nº 7, CCF.

SILVA, Regina Tavares da (1982) *O Feminismo na Voz de Mulheres escritoras*, Lisboa: Cadernos da Condição Feminina 15.

SILVA, Regina Tavares; Dominguez, Cristina; e Lemos, Conceição (1979) *A Imagem da Mulher na Publicidade*, Lisboa: CCF.

[1] Esta comunicação constitui parte de uma investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação — especialização Educação, Desenvolvimento e Mudança Social — realizada na FPCEUP e inserida no projecto NORA — Novos Olhares, Reivindicações Antigas —, financiado pela JNICT.

[2] Magalhães, M<sup>a</sup> José (1995) "Was there a feminist movement in Portugal in the 1970's and 1980's?", comunicação apresentada à II Theory, Culture and Society Conference, Berlin, Agosto de 1995. Magalhães, M<sup>a</sup> José (1995) "Organizações feministas dos anos 1970 e 1980 em Portugal", comunicação apresentada na Feira Sem Vaidades, CIDM e ONGs do Norte, Porto, Set. 1995. Magalhães, M<sup>a</sup> José (1995) "Movimento feminista em Portugal nos anos 1970 e 1980", comunicação apresentada no seminário Feminismo e Sexismo em Portugal, organizado pela APEM, Curia 1995. Magalhães, M<sup>a</sup> José (1995) "Movimento Feminista e Educação", tese de mestrado, FPCEUP, Junho 1995.

[3] Noutros países, a reemergência do movimento feminista nos anos 60 e 70 foi, por algumas autoras (Banks 1986 entre outras), designado por "feminismo de segunda vaga" ou "feminismo moderno"

[4] Ver Anexos in Magalhães (1995) para referências a outras organizações e às publicações feministas da época.

[5] Para a discussão dos termos "feminismo" e "feminista" ver Magalhães (1995).

[6] Podemos destacar diversos artigos da revista *Mulheres*, do boletim *Da Mulher*, da *Situação Mulher*, etc.

[7] Conceito adaptado de Grácio (1982).

[8] Barreno, Isabel (s/ d) "A Função Materno-Doméstica da Mulher", texto policopiado que servia de apoio às oito sessões que integravam o Seminário sob o mesmo título que a autora realizou em diversos pontos do país. O documento não está paginado e é constituído por diversas partes mais ou menos independentes (ver também Anexo 2).

[9] A autora descreve, com algum pormenor, o que constituiu esta função: "O bebé dorme, e na cozinha a mulher prepara o almoço. Na cozinha também se lava a roupa, e se estende, e se apanha do estendal, e se engoma. Enquanto a comida ferve nas panelas, a mulher limpa a casa, ou faz as camas, ou acode ao bebé que chora e precisa de mudar a fralda. E depois do almoço é preciso lavar a loiça. E para o jantar, recomeça a azáfama na cozinha. E quem cozinha para um, cozinha para dois ou para três; o mesmo acontece com a roupa, e as camas. No dia seguinte, tudo recomeça." (Barreno s/d)

[10] Veja-se, entre outros, "... e de pequenina se torce o destino...", in boletim *Da Mulher*, nº 2, 1979. "Entrevista com uma rapariga de 16 anos", in boletim *Da Mulher*, nº 2, 1979. "Nós e... a violação, a dor da gente não sai no jornal", in boletim *Da Mulher*, nº 5, 1979. "Sexualidade: a virgindade", in boletim *Da Mulher*, nº 5, 1979.

[11] Ver, por exemplo, "O corpo, a sexualidade, o Poder", in boletim *Da Mulher*, nº 5, 1979.

[12] Podem ver-se, entre outros, os seguintes artigos: nº55/1982 "Professores castigados se derem mais de 2 dl. de leite aos alunos!" (assistência social escolar), nº 48/1982, pp.16; "Entrada ou retorno à escola", nº 42/1981, pp.49; Nunes, Maria Leonor "12º Ano: um imprevisto mal conseguido", nº44/1981, pp.57.

[13] Ver *Da Mulher*, Boletim do Grupo da Mulher da A.A.C., "Nós e... A propósito do 'Ano Internacional da Criança'", nº 4, 1979, pp.8.