

Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes**

INTRODUÇÃO

Estudos que tomam como temática a educação feminina das classes dominantes são ainda hoje extremamente escassos, o que, aparentemente, se revela um pouco paradoxal.

Em termos de conhecimento sobre classes sociais, as classes dominantes têm de facto tido desde sempre um estatuto privilegiado, que lhes advém da particularidade da condição social detida. Enquanto grupo dominante — e justamente porque o é —, a prevalência da sua interpretação do mundo sobre todas as restantes versões disponíveis e a posse dos meios mais legítimos de registo — nomeadamente a escrita — dessa apreensão dos outros e de si mesmo têm feito desta classe um frequente sujeito e objecto de saber, contrastando com um aparentemente mais tímido domínio¹ sobre os valores e as práticas de outras classes sociais.

Seria, assim, de esperar que sobre a educação feminina das classes dominantes, tal como relativamente a outras facetas destas classes, a investigação e o material de informação disponível fossem bastante mais abundantes do que aqueles com que na realidade nos viemos a deparar.

As causas desta relativa escassez terão certamente a ver, entre outros motivos, com o ponto de vista teórico dominantemente adoptado no tratamento deste tema. Na verdade, as pistas teóricas nesta área, apesar da já vasta bibliografia sobre mulheres, classes sociais e educação, têm revelado algumas lacunas, que impedem uma apreensão mais rigorosa da especificidade desta temática.

* Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação.

** O presente artigo constitui a síntese da investigação realizada no âmbito da tese de mestrado apresentada pela autora em 1989 na FCSH da UNL. Esta versão beneficiou dos sugestivos comentários de Ana Nunes de Almeida, a quem desde já se agradece.

¹ Tímido não só porventura em termos de fontes e de quantidade de informação sobre essas classes, mas também na própria capacidade de dominar totalmente os meios de decifração da sua cultura por parte dos agentes produtores do saber, como o sugere Hoggart para o caso específico das «classes populares» (Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris, Éd. de Minuit, 1970).

CLASSES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Por um lado, ao analisarmos a literatura sociológica produzida na área da educação integrando o conceito de classe social, somos à partida confrontados com uma categoria científica irrepreensivelmente abstracta e incólume e, por isso, completamente assexuada.

Contudo, numa aproximação mais cuidada damos-nos conta de que o conceito «classe social», longe de possuir aqueles atributos, apresenta-se na realidade transmutado no masculino erigido como padrão dos comportamentos educativos referenciados para cada classe. Vejamos alguns exemplos ilustrativos.

As correntes marxistas, preocupadas em analisar a função do sistema educativo nas sociedades capitalistas, têm salientado o papel central desempenhado pela instituição escolar na reprodução das relações sociais de dominação/subordinação, o que justificaria, segundo esta perspectiva, o seu actual estatuto de aparelho ideológico de Estado dominante².

Estes autores demonstram que os alunos oriundos das diferentes classes sociais que frequentam o sistema de ensino sofrem um processo de inculcação e de selecção diferencial que os conduz a destinos sociais distintos.

Os filhos das classes dominadas, após ser-lhes inculcada a dose adequada de ideologia ao bom desempenho do seu papel de explorados, são precocemente atirados para a produção, à qual se adapta, aliás, o próprio conteúdo instrumental da educação obtida através da «via P. P.» (primário-profissional), para a qual foram compulsivamente canalizados por subtilezas mecanismos inerentes ao sistema de ensino.

Os filhos das classes dominantes, pelo contrário, consumidores quase exclusivos da «via S. S.» (secundário-superior)³, permanecem no sistema educativo durante um período longo, no qual adquirem os saberes apropriados ao seu futuro papel de «agentes da exploração» no sistema produtivo.

A relação de correspondência entre sistema escolar e sistema produtivo é, nesta perspectiva, óbvia, «funcional» (ao sistema capitalista) e historicamente determinada⁴.

No entanto, ao defender este ponto de vista, está-se implicitamente a pressupor o destino inevitavelmente produtivo do conjunto dos estudantes de cada uma destas classes, o que, dadas as características das taxas de actividade na maior parte dos países capitalistas, poderá adequar-se à população masculina, mas é manifestamente excessivo no que concerne à população feminina.

² Cf. Louis Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, Lisboa, Ed. Presença, 1974, p. 60.

³ V. C. Beaudelot e R. Estabiet, *L'École capitaliste en France*, Paris, François Maspero, 1971.

⁴ Cf. H. Gintis, «Para uma economia política da educação», in M. F. Mónica (org.), *Escola e Classes Sociais*, Lisboa, Ed. Presença, 1981, p. 62.

Idêntico pressuposto, embora partindo de uma perspectiva distinta, surge em estudos que comparam as tendências do sistema educativo com as tendências da mobilidade social.

Ao tentar averiguar a influência da expansão das taxas de escolarização sobre a mobilidade, confrontando para esse efeito oportunidades educativas — a tendência mais ou menos igualitária da procura de educação por parte do conjunto das crianças e dos jovens (rapazes e raparigas) — com oportunidades sociais — medidas pela «dependência do estatuto do filho relativamente ao estatuto do pai»⁵ —, estas análises cometem frequentemente um enviesamento imperceptível mas extremamente significativo.

Na realidade, acabam por estabelecer uma relação apenas parcial, porque comparam uma tendência resultante da acção conjunta do masculino e do feminino (as oportunidades educativas) com uma dimensão (a mobilidade social) que, dados os critérios utilizados na sua determinação, se limita ao masculino.

Mais uma vez a relação directa ou indirecta que se estabelece com o mercado de trabalho é responsável pelas generalizações abusivas cometidas em alguns destes estudos, apoiadas no silenciamento do papel que cabe concretamente ao feminino nesta problemática.

Finalmente, também algumas das investigações que tomam como objecto as relações entre classes sociais e cultura escolar encerram premissas semelhantes. Analisemos alguns exemplos.

Ao tratar da articulação entre *ethos* familiar (de classe) e características do trabalho pedagógico desenvolvido pelas diferentes famílias de classe, Liénard e Servais atribuem à percepção do destino social futuro dos filhos — destino esse definido exclusivamente pelo trabalho profissional —, aliada ao capital cultural diferentemente possuído por cada classe, a causa da distinta qualidade dos estímulos lúdicos e iniciações escolarmente úteis que aquelas põem em prática para com os filhos⁶.

Quando vemos analisadas as relações distintas que os estudantes das várias classes sociais estabelecem com a cultura e a instituição escolar, é sempre enquanto atitudes-tipo, homogeneamente tomadas pelo conjunto dos membros de cada uma destas classes, que nos são apresentadas.

Relativamente à instituição universitária, por exemplo, e face à diversidade das suas ofertas, cada classe comportar-se-ia globalmente de uma forma específica — «superconsumidoras do ensino superior»⁷ seria o epíteto conferido, neste caso, às classes superiores —, nunca se averiguando até que ponto essas características assentam de maneira idêntica ao masculino e ao feminino de cada classe. Face à própria cultura universitária, e tomando uma

⁵ R. Boudon, «Education et mobilité», in *Sociologie et sociétés*, v. 1, p. 124.

⁶ E. Liénard e G. Servais, «A transmissão cultural: estratégia das famílias e posição social», in S. Grácio e S. Stoer (org.), *Sociologia da Educação*, II, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, 79-99, p. 94.

⁷ C. Passeron, «A democratização do ensino superior nos países europeus: tentativa de retrospectiva», in *Perspectivas*, IX (1), 38-48, p. 46.

das investigações mais paradigmáticas neste campo, o clássico de Bourdieu e de Passeron, a adopção de idêntico procedimento impede-nos de saber, quando se trata da classe como um todo, quem na realidade se visa — já que pontualmente os autores sentem a necessidade de acrescentar o feminino nas reflexões que desenvolvem⁸.

Por exclusão de partes, tudo indica que o padrão tomado para cada classe será, quando se generaliza, o masculino.

MULHERES E EDUCAÇÃO

Por outro lado, em muitas investigações que incidem sobre mulheres e educação encontramos a perspectiva oposta. O feminino é deliberadamente tomado como categoria autónoma, auto-suficiente em termos interpretativos e a-social.

São várias as correntes que se integram nesta área: alguns destes estudos inspiram-se no «feminismo liberal»; outros partem de autores que se advogam seguidores de uma teoria «neomarxista feminista» que coloca na crítica ao capitalismo e ao patriarcado o suporte da sua argumentação; outros ainda são levados a cabo por autores que aparentemente não reivindicam nenhuma filiação teórica específica.

Contudo, todos partilham em comum o pressuposto da discriminação negativa exercida a nível educativo sobre todas as mulheres, sem excepção, relativamente aos homens. Para a relação masculino-feminino transpõe-se por simples decalque a já clássica relação dominante-dominado, reduzindo a categoria mulher, despojada de quaisquer outras coordenadas sociais, à condição de vítima social.

Assim, quer se trate de estudos situados ao nível específico e local, inseridos no contexto da instituição escolar, como de investigações que contemplam domínios mais vastos da educação, a adopção desta perspectiva determina fortemente o tipo de resultados obtidos.

No primeiro caso incluem-se, entre outras, análises que versam a interacção entre professores e alunos na sala de aula, nas quais se constata (sem grande preocupação com dados suplementares, nomeadamente a inserção social do aluno) a atenção acrescida e a possibilidade de maior participação de que seriam alvo os rapazes relativamente às raparigas por parte dos professores, sinal que reflectiria o maior apreço e valorização que os professores, em geral, dispensariam aos seus alunos masculinos⁹.

⁸ P. Bourdieu e J. C. Passeron, *Les héritiers — les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit, 1964.

⁹ V., por exemplo, M. Sadker e D. Sadker, «Sexism in the classroom from school to graduate school», in *Phy Delta Kapan*, 67 (7), 512-515, p. 512, J. Viegas Fernandes, *A Escola e a Desigualdade Sexual*, Lisboa, Livros Horizonte, 1987, p. 59, E. Belotti, *Du côté des petites filles*, Paris, Éd. des Femmes, 1983, p. 245.

Esta interacção diferenciada, exercida tanto ao nível pré-primário como no primário e secundário, seria, aliás, fortemente responsável pelo reforço, nas raparigas, do seu estatuto de inferioridade¹⁰.

A idênticas conclusões se chega quando se analisa o currículo¹¹ e os materiais pedagógicos, nomeadamente o conteúdo dos manuais escolares, inextricavelmente sexistas¹².

Aliás, por os próprios professores se apresentarem quotidianamente aos alunos como «modelos vivos», caracterizados por um acantonamento sexualmente diferenciado, quer aos sucessivos níveis do sistema educativo, quer em áreas disciplinares específicas, se deduz a incondicional identificação entre docentes e discentes da mesma condição e, deste modo, a natural reprodução nos alunos de cada sexo de idênticos estatutos e de idênticas áreas de interesse¹³.

Nas referências feitas ao nível mais amplo da educação/sistema educativo, ou nos estudos que exclusivamente se situam nessa área, encontramos uma argumentação semelhante: as relações que genericamente todas as mulheres com ele estabeleceriam seriam de estreita subordinação. Não só os objectivos atribuídos à escola, a sua estrutura e organização e os próprios conhecimentos aí transmitidos, por estarem desde a sua criação conotados com o sexo masculino, determinariam as desadequações de que as alunas seriam as exclusivas vítimas¹⁴, como o próprio sistema de ensino, de um modo global, actuaria como uma agência particularmente eficaz de reprodução da desigualdade social e de oportunidades que as mulheres, sem excepção¹⁵, ao lado dos restantes dominados e desfavorecidos, sofreriam implacavelmente¹⁶.

Só por vezes, em referências marginais, se detectam algumas reflexões sobre a influência da inserção social da aluna na qualidade da educação obtida, mas frequentemente como mero reforço de pressupostos defendidos. De facto, nestes estudos, ao escolher-se preferencialmente a aluna da classe operária, pretende-se, não tanto dar conta de diferenças de educação feminina de classe, mas sobretudo demonstrar, graças ao recurso ao modelo mais «pu-

¹⁰ Cf. S. Delamont, *Sex Roles and the School*, Londres, Methuen, 1980, pp. 30 e 59, G. Harvey, «Finding reality among the myths: why what you thought about sex equity in education isn't so», in *Phy Delta Kapan*, 67 (7), 509-512, p. 510, e C. Shakeshaft, «A gender at risk», in *Phy Delta Kapan*, 67 (7), 499-503, p. 501.

¹¹ V. R. Meighan, *A Sociology of Educating*, Londres, Holt, Rinehart and Winston, 1981, p. 89, e ainda S. Delamont, *op. cit.*, p. 59.

¹² V. I. Barreno, *O Falso Neutro*, Lisboa, IED, 1985, p. 67, e ainda Maria F. Bivar, *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa, Seara Nova, 1975, pp. 31-48, e J. V. Fernandes, *op. cit.*, p. 47.

¹³ Cf. I. Barreno, *op. cit.*, p. 38.

¹⁴ C. Shakeshaft, *op. cit.*, p. 500.

¹⁵ V. I. Romão, «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*, Lisboa, Comissão da Condição Feminina, 1987, 251-267, p. 253.

¹⁶ N. Mosconi, «Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école», in *Revue française de pédagogie*, 62, 41-50, p. 49.

ro» de discriminação educativa, a validade dos argumentos da condição desigual da mulher na educação e no sistema educativo.

Cada uma das perspectivas aqui recenseadas apresenta-se manifestamente insuficiente, em termos interpretativos, para uma análise da educação feminina.

Para que a investigação assuma um maior rigor torna-se indispensável, sob o nosso ponto de vista, o encontro de ambas as dimensões. Urge, assim, explorar de uma forma mais sistemática a vertente frequentemente esquecida da vivência feminina de classe.

Estudar a mulher e, neste caso, a sua educação exige necessariamente um esforço de identificação social, ou seja, a determinação da sua origem e pertença de classe, já que este factor é condicionador, como se sabe, de distinções importantes nas práticas dos actores sociais. As diferenças daqui resultantes repercutem-se, obviamente, em concepções e possibilidades educativas certamente variadas.

No entanto, a necessidade, para efeitos de análise, daquela identificação social não significa uma inevitável diluição do feminino no colectivo aparentemente homogéneo da classe. Pelo contrário, no interior de cada classe social desenvolvem-se e coexistem modalidades diferenciadas — nomeadamente masculina e feminina — de vivência de classe que conferem grande complexidade à estrutura e às práticas protagonizadas pelos seus membros.

A não tomada em consideração daquelas diversas modalidades, ou a selecção exclusiva de uma delas como representativa da classe, tem conduzido a simplificações porventura redutoras e tem impedido a captação analítica de uma realidade indubitavelmente mais complexa e, por isso, mais rica.

O OBJECTO E A PERSPECTIVA

Pretendemos com este estudo empírico concretizar uma aproximação às práticas de educação feminina desenvolvidas nas classes dominantes. Através dele desejamos conhecer algumas facetas do processo de produção social de herdeiras, o modo como ele se realiza num determinado período temporal e a verdadeira dimensão da sua eventual especificidade face à produção social de herdeiros, por um lado, e às práticas educativas femininas de outros meios sociais, por outro.

A perspectiva que adoptamos neste estudo privilegiará a família enquanto unidade central de análise com a qual será constantemente articulado um conjunto de práticas educativas. Tentaremos compreendê-las, não como práticas individuais, mas associadas àquela família de classe em que se inserem e na qual adquirem pleno sentido.

O grupo doméstico, enquanto local onde «se condensa e organiza um conjunto de efeitos sociais diferenciados» e onde «se estruturam práticas social-

mente significativas»¹⁷, constitui de facto a instância fundamental onde se adquire a identidade social. É a inserção numa dada família, definida por um património peculiar (económico, cultural, social e simbólico), que confere ao indivíduo as suas coordenadas sociais e é por intermédio da família que ele se produz socialmente.

Com efeito, é no seu seio, no contacto permanente com os «outros significativos», sobretudo durante os momentos cruciais da socialização primária, que se adquire uma dada identidade social, construída através da incorporação de características possuídas e cultivadas pelo grupo familiar e apoiada na interiorização de uma dada visão do mundo.

Cada classe social desenvolve, na verdade, um sistema específico de tradução da realidade social, através do qual a realidade infinita disponível é filtrada — segundo critérios de significação produzidos pelo grupo —, objectivada, interiorizada e transmutada em realidade¹⁸.

É segundo essa leitura valorativamente condicionada do mundo social — e obviamente associada à experiência de uma situação de classe — que se irão estruturar gostos e práticas e é em função dela que no seio do grupo familiar se determina o tipo de transmissões e aprendizagens a realizar.

Essa leitura, determinante da estruturação dos valores e das práticas, é, por sua vez, continuamente retraduzida e adaptada, no interior de cada família de classe, às características dos novos agentes que a habitam, nomeadamente para a sua condição masculina ou feminina e a sua idade.

O processo de produção social de herdeiras, ainda que circunscrito, na nossa análise, a uma classe social particular, está longe de se operar de um modo uniforme. Ele assume necessariamente formas específicas consoante as características do espaço — rural ou urbano, central, semiperiférico ou periférico — em que se inscreve.

Na nossa análise incidimos exclusivamente sobre o meio urbano lisboeta¹⁹ por conter um feixe de atributos que o torna particularmente interessante ao conhecimento do problema que nos ocupa: por um lado, é um espaço onde proporcionalmente se encontra concentrado grande número de famílias detentoras de posições dominantes; por outro, constitui no espaço nacional o lugar onde porventura mais intensamente se localizam os núcleos de produção da mudança e da modernidade²⁰, o que, obviamente, interfere nas práticas sociais dos agentes que o habitam.

No entanto, para que a produção social de herdeiras seja inteligível enquanto processo, torna-se necessário incorporar a dimensão de temporalidade

¹⁷ Cf. J. F. Almeida, «Sobre a teoria das classes sociais», in *Análise Social*, 66, 1981, 231-251, p. 248.

¹⁸ P. Berger e T. Luckmann, *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1973.

¹⁹ Pelas características do meio social sondado, considerou-se a zona Estoril-Cascais como parte integrante daquele espaço.

²⁰ Tal é a perspectiva de autores como V. M. Godinho, *A Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa*, Lisboa, Arcádia, 1971, e A. S. Nunes, «Portugal, sociedade dualista em evolução», in *Análise Social*, 7-8, 1964, 407-462.

dade na análise, enquanto condição indispensável à apreensão das permanências e mudanças que a caracterizam.

A análise que efectuamos²¹ refere-se ao período que medeia entre o início da década de 30 e os princípios dos anos 70. Escolhemo-lo essencialmente por corresponder a um tempo relativamente longo e em que, na sequência do período republicano, importantes modificações ao nível da educação feminina se registaram na sociedade portuguesa²².

1. AS FAMÍLIAS

Apesar de singularidades diferenciadoras, todas as famílias de proveniência das entrevistadas reúnem um conjunto de traços comuns que importa salientar, já que, mantendo-se relativamente constante nas sucessivas gerações que percorrem as quatro décadas visadas, parecem constituir um modelo familiar consistente em vigor num certo meio social da capital.

Com efeito, estas famílias dispõem de um património cultural, económico, social e simbólico comum, resultante da partilha de uma mesma posição social, que cimenta a sua semelhança e, simultaneamente, as diferencia relativamente a outras.

Em primeiro lugar, todas estas famílias possuem um capital escolar e cultural elevado relativamente à situação global do país, sobretudo se nos reportamos à época em que os pais das entrevistadas fizeram os seus estudos — entre meados de 1905 e meados dos anos 40, aproximadamente.

Num contexto de persistente analfabetismo — cerca de 62% ainda em 1930²³ — e de generalizado afastamento da população relativamente a uma escolarização prolongada, os níveis escolares atingidos, quer pelos pais, quer

²¹ O método utilizado na investigação mais vasta que serviu de base ao presente artigo incluiu diferentes técnicas de investigação complementares: às técnicas de recolha de informação extensiva/quantitativa (fontes estatísticas, essencialmente) aliámos técnicas de recolha de informação intensiva (análise de brochuras, de obras literárias da época sobre o meio sondado e outras fontes escritas, entrevistas e sua análise de conteúdo categorial temático).

Tendo, contudo, a entrevista assumido um papel privilegiado em toda a pesquisa, impõem-se alguns esclarecimentos a seu respeito.

Entrevistámos 21 mulheres cujas características satisfaziam as seguintes condições: integram teoricamente (quer em termos de origem, quer em termos de actual pertença social) a burguesia; terem nascido entre meados da década de 20 e final de 50, por forma que a sua carreira escolar coincidisse com o período de análise fixado; finalmente, residirem na área de Lisboa e aí também terem vivido e realizado toda ou grande parte da sua formação.

As entrevistas, semidirectivas, foram organizadas em torno de um guião estruturante de questões relativas não só ao percurso educativo da entrevistada, mas também ao dos seus irmãos e, finalmente, ao dos seus próprios filhos.

²² Maria Manuel V. Fonseca, «O percurso até à universidade: pistas para descoberta de ideais de educação feminina», in *A Mulher e o Ensino Superior, a Investigação Científica e as Novas Tecnologias em Portugal*, Lisboa, Comissão da Condição Feminina, 1987, 81-91, p. 91.

²³ R. Barbot Costa, *Para o Estudo do Analfabetismo e da Relutância à Leitura em Portugal*, Porto, Brasília Editora, 1979, p. 104.

pelas mães das entrevistadas, assumem um carácter de excepção. No entanto, à imagem das fortes clivagens educativas então detectadas entre homens e mulheres, os pais das entrevistadas apresentam também desiguais capitais escolares (cf. anexo 1); neste caso, porém, a ausência de carreiras escolares prolongadas, no feminino, poderá não significar necessariamente um reduzido capital cultural, mas tão-só uma preferência clara pelo ensino doméstico.

Globalmente, portanto, do encontro entre a educação materna e paterna resulta um património familiar escolar e cultural valioso, cujas repercussões nos herdeiros teremos oportunidade de salientar mais adiante.

Comum a todas estas famílias é também a posse de um capital económico relativamente importante. A privilegiada situação profissional destes pais²⁴ não parece ser, aliás, a única fonte de aquisição desse capital. Ainda que a este respeito não tenhamos uma informação sistemática e detalhada, alguns testemunhos fazem supor a existência, pelo menos para alguns casos, de um património económico mais alargado resultante da acumulação paterna de várias ocupações — de que a combinação mais vulgar seria a da profissão declarada com a situação de proprietário — e ou ainda da incorporação de rendimentos maternos.

Por mais diversa que possa ser a origem do rendimento destes agregados domésticos, este parece propiciar em todos os casos o indispensável suporte financeiro para a alimentação contínua das exigências determinadas pela posição social detida: o desafogado sustento da esposa e dos vários filhos, o custeio das elevadas despesas com uma educação cuidada e prolongada — em estabelecimentos privados — dos herdeiros, a manutenção ao serviço da família de inúmeros servidores, neles se incluindo não apenas pessoal doméstico, mas também, frequentemente, mestras de ensino e professoras estrangeiras, e ainda os gastos com um conjunto de consumos culturais e lúdicos mais ou menos intensos²⁵.

A partilha de idêntico volume de capital económico propicia, nestas famílias, uma certa convergência de interesses, de gostos e de gastos, isto é, uma semelhante condição de existência e como tal apreendida pelos próprios actores.

²⁴ Profissão declarada dos pais das entrevistadas:

Profissão liberal	6
Quadro superior (sector privado)	7
Quadro superior (sector público)	4
Industrial/empresário	3
Proprietário	1
<i>Total</i>	<u>21</u>

²⁵ Livros, revistas estrangeiras, discos, concertos, teatro, viagens e jogo constituem o leque de consumos mais frequentemente referido pelas entrevistadas relativamente às suas famílias de proveniência.

De facto, assumindo-se implicitamente como pertencendo a um «meio» nunca expressamente definido, porque supostamente de desnecessária — porque evidente — descodificação, estas famílias revelam simultaneamente uma consciência das solidariedades fundamentais que as unem às restantes famílias do «meio» e do capital simbólico comum de que são portadoras, constituindo-se assim como verdadeiro «corpo», na acepção bourdiana do termo²⁶.

A consciência de pertença a um grupo de excepção nunca é, aliás, confessada individualmente, mas sempre transmutada para o colectivo — «as famílias do meio»:

O ambiente em casa era muito estimulante: jantávamos todos à mesa, não comíamos na copa com as criadas, tínhamos muitas conversas interessantes com os pais [...] conheci muita gente interessante que fugia ao meio [...] não ficámos com os tiques do meio, nem havia elitismos disparatados. [Graça A.]

ou, simplesmente, as «famílias»:

[...] era [o colégio] onde todas as famílias punham as filhas. [Assunção R.]

Evidentemente que a efectiva identificação com um determinado «corpo», grupo ou «meio» implica o conhecimento e a familiaridade com os seus vários membros, condição fundamental para o reforço das semelhanças que os unem e das diferenças que os distinguem relativamente ao exterior. A rede de relações possuída concentra-se, nestas famílias, intensamente no «meio», o que, dada a sua posição privilegiada, se traduz na posse de um bem suplementar — um capital social — de elevada cotação, porque passível, a qualquer momento, de reconversão em vantagens económicas.

A constante revitalização daquele capital simbólico e social colectivo só pode ser alimentada pelo convívio frequente, pelos contactos intensos, o que pressupõe a disponibilidade e abertura da unidade familiar aos condicionamentos do grupo, mas esta trasladação da família para o espaço mais público do grupo implica, no processo, não apenas um, mas todos os seus membros.

Pode-se afirmar que, aqui, a subordinação ao colectivo parece prevalecer sobre a afirmação individual; não só é a família, identificada pelo apelido, o referente privilegiado de reconhecimento no interior do meio, como é tam-

²⁶ P. Bourdieu, «Effet de champ et effet de corps», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59, 1985, p. 73.

bém enquanto membro de uma família que os seus vários elementos são dados (se dão) a conhecer publicamente²⁷.

Finalmente, da articulação dos diferentes tipos de capital de que estas famílias são portadoras resulta ainda uma particularidade comum, um elemento de caracterização complementar que as aproxima de elites de outros espaços nacionais: o cosmopolitismo²⁸. Este forja-se não apenas na influência exercida por alguns familiares ou antepassados estrangeiros que integram algumas delas, mas sobretudo pela aquisição de uma cultura multinacional e pelos numerosos contactos estabelecidos com o estrangeiro.

Idênticas características partilhadas pelo conjunto destas famílias permitem supor uma grande semelhança no modelo educativo adoptado para com os descendentes.

No interior deste modelo educativo aparentemente homogéneo surgem, porém, duas variantes relativamente distintas — pelos objectivos que visam e pelos meios a que fazem apelo. Referimo-nos concretamente àquilo a que designámos por submodelo masculino e submodelo feminino. O último constitui, justamente, objecto do presente estudo.

Vejamos em que diferem.

2. A EDUCAÇÃO

A DIFERENTE EDUCAÇÃO MASCULINA

De uma forma geral, o processo educativo parece decorrer, para ambos os sexos — pelo menos em termos puramente escolares —, de uma forma idêntica até à puberdade.

²⁷ As investigações que, total ou parcialmente, se têm dedicado à identificação e análise dos principais grupos económicos que até 1974 exerciam a sua actividade no país — nos quais, incontestavelmente, se incluíam alguns dos membros do «meio» de então — referem-se-lhes aludindo à(s) família(s) — e não ao indivíduo — com as quais se associam (cf., a este respeito, para os anos 20, F. Medeiros, *A Sociedade e a Economia Portuguesa nas Origens do Salazarismo*, Lisboa, A Regra do Jogo, 1978, cap. v, para a década de 30, F. Rosas, *O Estado Novo nos Anos Trinta — 1928-1938*, Lisboa, Ed. Estampa, 1986, pp. 245-252, e, sobretudo, a obra de Maria B. Martins, *Sociedades e Grupos em Portugal*, Lisboa, Ed. Estampa, 1975).

Nesta última obra pode mesmo avaliar-se, relativamente ao conjunto de famílias/grupos económicos, a intensidade da rede de sociabilidade estabelecida neste meio: vários são os casos de relação de parentesco que unem os membros dos vários grupos entre si.

²⁸ O carácter cosmopolita das classes dominantes encontra, aliás, equivalência noutros países. Para o caso espanhol, o tratamento do tema pode encontrar-se em Maria A. Leon, *Las Elites Femininas Españolas — Una Investigación Sociológica*, Madrid, Queimada Ed., 1982, ou ainda em P. Folgueira, «La historia oral como fuente para el estudio de la vida cotidiana de las mujeres», in *La Mujer en la Historia de España (Siglos XVI-XX)*, Madrid, Universidad Autonoma de Madrid, 1983, 177-211.

Aprendizagens culturais e precoces em casa, com professoras de Português ou de Línguas, seguidas da frequência inequívoca do ensino primário particular, tal é o trajecto comum às entrevistadas e irmãos.

É com a puberdade e após o ensino primário que se desencadeia verdadeiramente o processo de construção da dualidade educativa que conduzirá herdeiros e herdeiras a destinos sociais divergentes.

Assim, nos rapazes, a inevitabilidade de um futuro social indissociável de uma carreira profissional — desejavelmente compatível com a posição social de origem — parece marcar, muito mais fortemente do que no caso das entrevistadas e irmãs, o caminho escolar seguido. Este caracteriza-se não só por uma maior cumplicidade e submissão às exigências e regras do sistema educativo formal, como se apresenta claramente canalizado para a frequência de um curso superior.

A posse de um diploma universitário — simultaneamente tradução legitimada de uma educação superior, condição necessária à reprodução simples do capital escolar paterno e meio de acesso real ou simbólico às profissões contempladas no espectro ocupacional socialmente aceitável para a classe — parece mesmo constituir o objectivo educativo central, em função do qual se subordinam todas as opções escolares antecedentes.

O tipo de estudos secundários seguido parece, com efeito, ser objecto de uma criteriosa escolha de forma a adequar-se o melhor possível àquele objectivo.

Alguns dos irmãos das entrevistadas realizaram parte ou raramente a totalidade dos estudos secundários em colégios masculinos de um certo renome, maioritariamente religiosos, da capital. Mais frequente nestes irmãos é, porém, a passagem pelo liceu oficial. Este possui certamente alguns trunfos, sem os quais não se compreenderia a preferência dada por estas famílias ao ensino oficial para realização dos estudos secundários — na totalidade ou apenas em alguns dos seus ciclos — por parte dos seus filhos²⁹.

Em que consistiam então as vantagens oferecidas pelos liceus masculinos? Em primeiro lugar, não podemos esquecer-nos de que durante várias décadas³⁰ apenas a capital usufruía dos primeiros liceus construídos para

²⁹ Frequência do liceu oficial e privado pelos irmãos e entrevistadas:

	Entrevistadas e irmãos	Irmãos
Frequência do liceu oficial	30%	72%
Frequência exclusiva do liceal privado	70%	28%
<i>Total</i>	100%	100%
	(68)	(43)

³⁰ Apenas nos anos 40 e 50 se iniciará, fora da capital, a construção de novos liceus exclusivamente destinados a esse fim, substituindo progressivamente os velhos edifícios — antigos hospitais, conventos, seminários — até então utilizados como recurso para a prática do ensino [v. V. P. Valente, «O Estado liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)», in *Tentar Perceber*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983, 363-571].

esse fim no princípio do século — Camões, Passos Manuel, Pedro Nunes — e dotados de instalações que correspondiam, na época, a elevados padrões de exigência.

O liceu oficial oferecia, por outro lado, a garantia de uma certa selectividade social no interior da rede oficial de ensino. Para o período considerado, sabe-se, com efeito, que após quatro anos de escolaridade primária frequentada por uma população infantil extremamente heterogénea, em termos sociais, poucos eram os que sobreviviam no sistema de ensino para além deste nível³¹.

Por outro lado, a própria divisão então existente no seio do ensino secundário entre um liceal essencialmente humanístico-científico, fornecedor de «elementos de uma cultura geral»³², e um ensino técnico profissional explicitamente orientado para profissões mecânicas ou administrativas especializadas, mas subalternas, era um factor suplementar de separação social pelos distintos públicos a que os seus conteúdos se dirigiam.

Na realidade, porém, a preferência pelo liceal parece sobretudo dever-se à sua especial adequação ao objectivo visado para estes rapazes — o acesso à universidade.

Vocacionado na preparação propedêutica para o superior, o liceu tinha já dado suficientes provas do rigor colocado nessa preparação não apenas pela exigência de conhecimentos requerida, mas também pelas próprias competências aí adquiridas, eventualmente propiciadoras de uma melhor adaptação ao ensino superior. Podemos, com efeito, pensar em algumas das características possuídas pelo ensino liceal oficial próximas dos objectivos e práticas então porventura desenvolvidas a nível universitário: a centralidade praticamente absoluta que as aprendizagens escolares de teor científico assumem no processo de ensino e a assunção explícita dessa função; a realidade de um ensino anónimo e menos pessoalizado, obrigando a uma maior autonomia e responsabilização individual do aluno, relativamente ao seu processo de aprendizagem; finalmente, a eventual existência de uma maior distanciação entre professor e aluno comparativamente aos colégios particulares, dado o carácter mais massificado e, por isso, também menos familiar do ambiente vivido nos liceus oficiais.

A importância fulcral que detém a passagem masculina pelo ensino superior e a consequente subordinação dos estudos secundários a esse objectivo encontram também expressão na diferente intensidade familiar com que são vigiados e controlados os estudos masculinos. Do incentivo — «a mãe incentivava mais os meus irmãos nos estudos do que nós [...]» (Luísa C.) — ao castigo — «castigavam mais os meus irmãos por não estudarem [...]» (Lúcia S.) —, passando pela ameaça — «havia alunos, na minha geração, a quem

³¹ Cf. S. Grácio, *Política Educativa como Tecnologia Social*, Lisboa, Livros Horizonte, 1986, p. 119.

³² F. Rocha, *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português — 1.º Período de 1820 a 1926*, Porto, Paisagem Ed., 1984, p. 332.

os pais diziam que, se tirassem más notas, não eram dignos de usar o nome de família» (Helena C.) —, são várias, mas frequentes, as alusões a essa diferença no discurso das entrevistadas.

Ao contrário do que sucede com as entrevistadas e irmãs — «as raparigas deviam ser cultas, mas não era preciso fazer exames» (Helena C.) —, os rapazes parecem, na verdade, ter sofrido fortes pressões familiares para uma frequência universitária, fosse ela qual fosse.

Não obstante, e apesar das pressões e incentivos, nem todos os herdeiros estão certamente à altura dos projectos escolares ambicionados pelas suas famílias³³.

Existem então alternativas, a nível superior, aos cursos mais tradicionais (Direito, Engenharia, Medicina), mesmo que eventualmente conseguidas à custa do prolongamento anormal dos estudos:

[...] os meus pais nunca encararam a hipótese de os meus irmãos não tirarem um curso [...] mesmo o mais novo, que gostava um pouco de ficar na cama a dormir [...] lá acabou por tirar Arquitectura. [Teresa B.]

Em último recurso, a frequência de um curso médio não é de excluir:

[...] chumbou no 7.º ano. O meu pai deu-lhe duas oportunidades e depois foi estudar para Coimbra. Acabou por tirar técnico agrícola [...] [Assunção R.]

Só alguns casos irremediavelmente perdidos não chegam a frequentar qualquer tipo de curso. Aparentemente, no entanto, a qualidade do capital social detido parece mais tarde ter-se encarregado de colmatar, a nível profissional, a ausência do título escolar desejado:

[...] os meus irmãos não tinham um curso superior, só um é que andou alguns anos na faculdade [...] Mas também não fez grande diferença, todos hoje têm empregos óptimos. [Lúcia S.]

Em resumo, o modelo educativo maioritariamente seguido parece ter-se pautado por uma forte subordinação à posse de um diploma universitário, objectivo cuja preparação parece já encetar-se desde o início do ensino secundário, pelo tipo de escolhas realizadas e pelos estímulos familiares recebidos.

³³ Nível de habilitações possuído pelo conjunto dos irmãos:

	Entrevistadas e irmãs	Irmãos
Licenciatura	18%	71,7%
Frequência universitária	4,9%	2,5%
Curso médio	44,2%	12,8%
Ensino secundário	32,7%	12,8%

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FEMININA

a) INICIAÇÃO PRECOCE À CULTURA ESCOLARMENTE ÚTIL

A posição social detida pelas famílias e a estrutura do seu património determinam fortemente, como se sabe, a qualidade e as modalidades de educação que desenvolvem.

Nas classes dominantes, a «estruturação das famílias em torno de posições dominantes numa multiplicidade de campos e uma concentração das aquisições correspondentes»³⁴ proporcionam o acesso a um conjunto de trunfos culturais diversificados que se transmitem desde tenra idade e que facilmente são interiorizados porque adquiridos de uma forma natural e como que por osmose³⁵ no meio familiar.

Aliás, não é só a familiaridade com determinados saberes culturais potencialmente úteis escolarmente — porque integrantes do património da cultura tida por legítima — que é adquirida nestas famílias: aí também se transmitem certos saber-fazer, atitudes e comportamentos simultaneamente produtos e signos da posição de privilégio detida.

Relativamente às famílias estudadas, desejámos conhecer concretamente em que consistiam aquelas aprendizagens e qual a verdadeira precocidade dessa aquisição para o caso específico das raparigas.

A distinção cultural precoce é produzida, nestas famílias e para a época analisada, fundamentalmente por duas instâncias: por um lado, uma inculcação especificamente familiar, realizada informalmente no seio do grupo doméstico; por outro, uma inculcação diferida, delegada em agentes ou instituições especializadas na transmissão de certas aprendizagens específicas.

Relativamente à primeira, vimos como todas as famílias possuem como património comum um capital escolar e cultural mínimo bastante elevado que lhes confere não só determinadas competências, como favorece também certas disposições (nomeadamente ao consumo de bens culturais), possibilitadas, aliás, pela dimensão do capital económico detido.

Todas as entrevistadas estarão assim rodeadas à partida de condições propícias à interiorização gratuita de um conjunto de saberes privilegiados, realizada sob as mais variadas formas. No entanto, é também de esperar que cada família, em função da importância que os seus vários membros conferem à cultura e ao saber, apresente intensidades diferenciadas naqueles estímulos.

Assim, nuns casos deparámo-nos com famílias propiciadoras de um ambiente doméstico fortemente estimulante em termos culturais. Tal parece acontecer com Maria da Luz O. Em casa dispunha de uma extensa biblioteca paterna, contendo cerca de 3000 volumes de clássicos russos, franceses e ingleses, que desde cedo começou a ler, alguns às escondidas, transgredin-

³⁴ E. Liénard, G. Servais, *op. cit.*, p. 86.

³⁵ Cf. P. Bourdieu e J. C. Passeron, *op. cit.*, pp. 34-35.

do as indicações familiares quanto à adequação ou desadequação de certas obras à idade então possuída. Da mãe, «poetisa nata», adquiriu o gosto pela poesia, e aos 10 anos já fazia versos, que eram expostos em jantares de família.

Noutros casos, mais frequentes, destaca-se especificamente o pai ou a mãe como mentores da transmissão cultural. Esta pode assumir uma forma sistemática:

O meu pai tinha uma concepção de educação muito própria e puxou muito por mim [...] aos 6 anos já sabia línguas, tinha uma professora para escrever à máquina e recitava poesia com ele. [Marta S.]

ou puramente informal, como o gosto pela literatura:

O pai adorava ler e então lia à mesa³⁶, contava coisas, recitava poesia (Fernando Pessoa, etc.). Eu não gostava muito de estar à mesa a ouvir, mas hoje penso que tive uma boa educação. [Amélia B.]

No caso de ser a mãe a principal instigadora cultural, encontramos idênticas atitudes: o estímulo à leitura, a frequência de espectáculos, a visita a exposições.

Qualquer que seja a intensidade destes estímulos, o certo é que todas atribuem uma elevada importância à transmissão de certas aprendizagens, como o prova a frequência com que também delegam em profissionais a tarefa de o fazerem. Referimo-nos concretamente à segunda modalidade de aquisição de saberes, ou seja, a inculcação pré ou para-escolar de determinados conhecimentos não obrigatórios oficialmente, realizada por agências/agentes especializados escolhidos pelas famílias.

Esta prática familiar revela na realidade uma certa autonomia e independência face à uniformidade temporal e curricular da carreira escolar em vigor a nível nacional e como tal constitui inequivocamente um elemento de demarcação social. Com efeito, nestas famílias é surpreendente a frequência esmagadora (20 em 21 casos) com que se observam propostas educativas extra-escolares incidindo sobre saberes seleccionados, quase todos relacionados com a aprendizagem precoce ou relativamente pessoalizada da leitura e da escrita ou de idiomas estrangeiros, prática que terá perdurado por várias épocas.

Várias modalidades são postas em prática para o concretizar, embora as lições em casa constituam a variante mais comum. Por um lado, há quem recorra ao pagamento de lições particulares a professoras da nacionalidade que se deslocam a casa para aí ensinar as crianças; por outro, há quem prefira a contratação de uma *mademoiselle*, *miss* ou *fraulein* em regime de coa-

³⁶ A análise da refeição enquanto lugar de sociabilidade é interessantemente tratada por N. Herpin, «Le repas comme institution», in *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988, 503-521.

bitação familiar para a iniciação informal das crianças à aprendizagem da língua.

O certo é que, quer a iniciação a uma língua estrangeira, quer a aprendizagem precoce das primeiras letras, representam de facto um capital escolar acrescido relativamente às propostas do ensino oficial. Esta distinção educativa iniciada nos primeiros anos de infância irá prolongar-se, neste meio, em etapas posteriores do percurso escolar.

b) A ESCOLHA «ESCLARECIDA» DO COLÉGIO

Na altura de iniciar a escolaridade todas estas famílias optam inequivocamente pelo ensino privado para as suas filhas. Esta é uma escolha dura-doura. A preferência mantém-se durante a totalidade ou grande parte da sua carreira académica — no mínimo, até ao 5.º ano liceal.

Sabe-se que o ensino particular recobre uma grande variedade de situações educativas e inclui uma diversidade de ofertas que, pelas suas características, se dirigem a diferentes públicos.

Identificar apressadamente este ensino com um público elitista, asserção frequentemente sustentada por alguns, denota uma excessiva simplicidade de análise que impede a apreensão da diversidade que na realidade ele encerra. Com efeito, a sua localização em meio rural ou, pelo contrário, em meio urbano associa-lhe distintas estruturas de população; e a heterogeneidade de públicos é particularmente notória nos grandes centros urbanos — Lisboa e Porto —, onde a diversidade de oferta e de procura é consideravelmente superior.

A localização das famílias das entrevistadas em meio urbano, neste caso na própria capital, particularmente favorecida em matéria de oferta educativa, isenta-as dos constrangimentos colocados noutras regiões do país deficitárias, na época, em termos de ensino pós-primário e proporciona-lhes uma mais vasta gama de opções possíveis.

Todavia, não só em todas estas famílias a escolha recai exclusivamente sobre o ensino particular, como, para as suas filhas, ela incide sobre apenas alguns estabelecimentos — ao todo uns dez. Neles se inclui, maioritariamente, um conjunto de colégios católicos femininos: o Colégio de Santa Doroteia (mais tarde Externato do Parque), Colégio de S. José (Lisboa), Colégio de S. José (Quinta do Ramalhão, Sintra), Colégio do Sagrado Coração de Maria, Externato do Curso do Sagrado Coração de Jesus (Oblatas) e Colégio das Escravas do Sagrado Coração de Jesus. A par, ainda, de um colégio simultaneamente católico e de língua francesa — Chamoinesses de St. Augustin — e três laicos estrangeiros — Liceu Francês, Colégio Alemão e Queen Elisabeth's School.

Nenhum destes colégios conferia outra modalidade de ensino para além do pré-primário, primário ou secundário liceal e todos eram de fundação

relativamente recente: à excepção do Colégio Alemão, criado em 1922³⁷, e da Escola Francesa, cuja origem parece datar de 1907³⁸, os restantes estabelecem-se em Lisboa durante a década de 30 — Santa Doroteia (1932), Oblatas (1933), Escravas (1935), S. José (1939) — e princípios de 40 — Sagrado Coração de Maria (1941), Colégio do Ramalhão e Queen Elisabeth's School (1942)³⁹.

Destes, a preferência pelos religiosos é particularmente acentuada, já que na carreira escolar destas meninas se destaca em comum a frequência obrigatória de um ou vários desses colégios por um período de tempo mais ou menos longo, pontuada ou não por uma passagem pelo privado laico, neste caso escolhido de entre os estabelecimentos estrangeiros acima indicados.

Se nos lembrarmos de que todas as entrevistadas residem em Lisboa, onde se concentra uma grande variedade de estabelecimentos de ensino privado⁴⁰, não há dúvida de que a amplitude das escolhas realizadas é extremamente reduzida. Esta é uma das suas especificidades.

Quais seriam então os verdadeiros motivos das opções concretizadas?

Por um lado, a escolha inequívoca do ensino privado, ao nível das primeiras e fundamentais etapas educativas destas mulheres, obedece à reprodução de uma prática com largas tradições junto das classes favorecidas ao longo de sucessivas gerações.

Ao contrário do ensino básico oficial, o ensino particular, nomeadamente o doméstico, ministrado por mestres privados ou preceptores, constituiu desde remota data a modalidade utilizada pelas elites dominantes na educação dos seus herdeiros.

A exterioridade do ensino oficial relativamente ao modelo e às práticas educativas das classes privilegiadas é, de resto, claramente expressa, ainda que ironicamente, numa das entrevistas:

[Nunca frequentou o ensino oficial] por a mãe talvez nem saber que existiam escolas oficiais [...] Nunca lhe deve ter passado pela cabeça pôr as filhas em local que não fosse um colégio privado. [Maria da Luz O.]

³⁷ P. Descamps, *Le Portugal — la vie sociale actuelle*, Paris, Firmin-Didot e C^{ie} Éditeurs, 1935, p. 453.

³⁸ P. Descamps, *op. cit.*, p. 447.

³⁹ «Estabelecimentos de ensino particular», in *Anuário*, Lisboa, Associação dos Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular, 1985.

⁴⁰ Estabelecimentos de ensino primário e liceal existentes no distrito de Lisboa:

	1941	1947	1953	1957	1968
Oficial + privado	761	1121	1312	1447	1698
Privado (total)	174	478	434	497	591
Colégios católicos femininos	9	10	10	10	11

como se a hipótese da sua frequência extravasasse o «máximo de consciência possível»⁴¹ desta classe.

Por se tratar de um nível de ensino que aparentemente recobre alunos oriundos de vários meios sociais, inclusive os mais desfavorecidos, o primário oficial obtém de facto junto destas famílias uma imagem bastante negativa. Algumas das justificações invocadas na exclusão do ensino oficial — «por medo dos ambientes» (Helena C.), «por protecção» (Catarina N.), [os pais] deviam pensar que era perigoso (Vitória H.) — prendem-se de facto com uma noção implícita da nocividade do ambiente e do tipo de público das escolas públicas.

Na realidade, onde a escolha parece efectivamente existir é já no interior do próprio ensino privado, entre as numerosas opções então ao dispor. Aqui a questão que se coloca é saber por que razão, de uma oferta variada de estabelecimentos de ensino objectivamente elegíveis, estas famílias seleccionam apenas alguns, muito poucos, para a educação das suas filhas.

Em primeiro lugar, a existência de antecedentes de relações mais ou menos directas com esse mesmo colégio. A ligação afectiva com elementos de uma determinada ordem religiosa, a existência na família de um membro feminino que tenha professado, mantendo, por isso, relações privilegiadas com determinados colégios, a tradição familiar — materna, sobretudo — de frequência do mesmo colégio, nas entrevistadas mais jovens, ou ainda as referências dadas por amigos, terão constituído pretextos, segundo as entrevistadas, para a opção realizada.

Por outro lado, a preferência por estes colégios parece ter-se firmado na garantia de protecção contra promiscuidades sociais nefastas que outros prometiam, através de uma certa selectividade do público que o frequentava, baseada, entre outros critérios, no próprio preço aí cobrado. Por vezes não seria apenas pelo valor das propinas — em certos colégios praticavam-se mesmo descontos em função do número de irmãos inscritos —, mas também por um conjunto de gastos adicionais que oneravam consideravelmente a sua frequência: almoço, transporte, prolongamento de estudo, para além da farda obrigatória. Dependendo de cada colégio, esta poderia ser relativamente simples ou, pelo contrário, apresentar uma profusão de acessórios — blusa de seda, saia de pregas, gravata, meias, luvas, véu curto e véu comprido de organdi, chapéu e boina —, o que, obviamente, não estaria ao alcance de todas as famílias lisboetas de então.

A qualidade da educação transmitida nestes colégios parece ser também outra dimensão extremamente valorizada:

[a mãe pusera naquele colégio] porque andava à procura de uma boa educação para as filhas. [Helena C.]

⁴¹ O conceito de «consciência possível» pode ser aprofundado em L. Goldmann, *A Criação Cultural na Sociedade Moderna*, Lisboa, Ed. Presença, 1976, cap. I.

Fui para lá porque a mãe tinha lá andado e ficou ligada ao colégio [...] era um colégio bom. [Luísa C.]

Era o melhor colégio [...]. [Assunção R.]

O ensino era muito bom, era um colégio com prestígio. [Ana Maria M.]

A apreciação da qualidade do colégio é por vezes baseada, no caso particular de certos colégios religiosos femininos, na ancestralidade e tradição de ensino possuída, apenas interrompida nos primeiros anos do período republicano⁴².

O conhecimento⁴³ da obra educativa já realizada por certas ordens religiosas seria provavelmente um factor de garantia de qualidade do ensino ministrado, tornando a frequência dos seus colégios altamente recomendável, no parecer destas famílias.

Finalmente, por detrás dos vários argumentos apresentados na justificação da escolha do colégio parece esconder-se mais um efeito de «corpo», ou seja, um comportamento de grupo que faz da selecção de um determinado colégio e de uma dada educação um signo de pertença ao meio.

Vimos como não se deixa ao acaso a decisão do local onde se educam as filhas; pelo contrário, esta recai dentro de um grupo limitado de colégios que ascenderam à categoria de eleitos. Ora essa eleição não parece ser produto da escolha arbitrária de cada família, mas sim da definição colectiva de recomendabilidade educativa em vigor no meio: se é certo que a eventual qualidade do ensino que nele se ministra poderá exercer uma certa atracção sobre estas famílias, se a exigência dos requisitos à sua frequência poderá garantir uma certa selectividade na composição social das suas alunas, estes factores apenas assumem plena relevância como atributos destes colégios porque são reconhecidos por um conjunto significativo de famílias do «meio». Sem dúvida que também aqui, tal como relativamente a outras situações sociais, se faz sentir o efeito nivelador grupal⁴⁴.

A consciência de ser incontestavelmente membro do meio justifica assim, naturalmente, a inevitabilidade da frequência destes colégios, explícita ou implicitamente confessada pelas entrevistadas:

Era o espírito de elite, onde andava muita gente na altura. [Madelena G.]

⁴² Três ordens religiosas possuidoras de quatro dos seis colégios católicos acima indicados detinham já uma longa tradição de ensino feminino no país, que remonta à segunda metade de Oitocentos. Os primeiros anos da República obrigaram ao exílio forçado de algumas destas ordens (v., quanto a este assunto, A. H. O. Marques, *História de Portugal*, vol. 2, Lisboa, Palas Editores, 1976).

⁴³ A posse de meios de conhecimento para uma selecção esclarecida do «melhor» colégio e a própria manifestação de interesse relativamente à qualidade do ensino a oferecer às filhas são reveladoras da relação privilegiada que estas famílias estabelecem com a educação e com o meio escolar.

⁴⁴ E. Goblot, *La barrière et le niveau*, Paris, PUF, 1967, pp. 9-10.

Estava lá muita gente conhecida: era para nós andarmos todas acompanhadas. [Lúcia S.]

Era um colégio de boas famílias. [Marta S.]

A submissão das escolhas familiares aos constrangimentos do meio parece em certos casos ser de tal forma forte que consegue mesmo sobrepor-se aos próprios valores professados por alguns dos seus membros. O ateísmo confesso ou o judaísmo declarado de alguns pais não parece, paradoxalmente, constituir sério obstáculo à frequência de um colégio católico por parte das filhas, mesmo que, como nos afirmou uma entrevistada, a entrada nestes colégios dependesse, entre outros requisitos, da condição de católico praticante afirmada pelos pais.

O carácter duradouro da preferência dada pelo meio durante o período estudado ao conjunto destes colégios, sobretudo aos religiosos, aparece realçado pela inquebrantável popularidade por estes gozada junto das várias gerações entrevistadas.

É importante salientar, contudo, que, se este grupo restrito de colégios representa aparentemente a gama exclusiva aprovada pelo meio, mesmo assim, permite, no seu interior, uma certa maleabilidade de opções aos que se revêm como pertencentes a esse meio.

Ainda que não possuamos informação suficientemente consistente, alguns testemunhos fazem supor a existência de uma escala hierarquizada de selectividade entre eles. Relativamente aos colégios religiosos, um interno — o Colégio de S. José, na Quinta do Ramalhão — e outro externo — Colégio das Escravas do Sagrado Coração de Jesus — parecem ter estado durante quase todo este período no topo da escala, pelo tipo de frequência social possuída: ambos são frequentados aparentemente por elementos da alta finança e pela aristocracia tradicional lisboeta⁴⁵, ao primeiro dos quais se acrescentam também, pela sua condição de internato, algumas filhas de grandes lavradores alentejanos.

Em seguida posicionam-se os restantes colégios, mais heterogéneos em termos sociais, aparentemente integrando um grupo já apreciável de uma burguesia recém-instalada, ainda que incluindo também algumas famílias tradicionais. À parte parecem colocar-se os colégios estrangeiros frequentados por um público heteróclito pelas suas diversas nacionalidades.

Esta maior ou menor heterogeneidade social parece ser simultaneamente determinada e determinante da qualidade do ambiente aí vivido — de uma maior rigidez e uniformidade desencorajadora da inovação — «um colégio onde não acontecia nada» (Graça A.) — a uma certa abertura, ainda que contida em certos limites.

⁴⁵ Por vezes também estrangeira; um deles foi frequentado por elementos da actual família real espanhola, um dos quais chegou a ser colega de carteira de uma entrevistada (Marta S.).

É provável que a opção inicial por um ou outro ambiente educativo tivesse a ver, em certa medida, com concepções educativas distintas reveladoras de diferentes maneiras possíveis de estar no grupo.

Veremos, ao aprofundar a carreira escolar seguida pelas entrevistadas, em que medida as escolhas educativas tomadas pela família terão tido alguma incidência no seu destino social.

c) O COLÉGIO: ESPAÇO PRIVILEGIADO DE SOCIALIZAÇÃO

Durante parte da infância e da adolescência, o colégio desempenha um papel fundamental na educação destas meninas, transmitindo valores e conhecimentos, proporcionando amizades, inculcando regras e hábitos.

De entre o conjunto de estabelecimentos frequentados, os colégios religiosos merecem especial destaque pela importância que lhes é conferida como instância exclusiva ou parcial de formação destas mulheres. Para todas, a passagem pelo colégio católico revela-se dimensão obrigatória do seu processo educativo.

Não só pelas aprendizagens aí realizadas, mas também pela própria duração diária que a sua permanência ocupa no quotidiano destas jovens⁴⁶, este último representa, sem dúvida, um espaço privilegiado de socialização. É nessa medida, enquanto peça integrante do processo de aquisição da identidade social das entrevistadas, que a análise aprofundada do colégio religioso pode constituir um estimulante meio de conhecimento da própria estruturação dessa identidade.

NO INTERIOR DO COLÉGIO RELIGIOSO

A instrução

A conversão às instituições escolares, por oposição a um ensino exclusivamente doméstico, popular nesta classe até finais da década de 20, representa uma profunda alteração no processo de socialização feminina do meio.

A integração numa instituição caracterizada por uma estrutura específica — um espaço próprio, um tempo organizado e subordinado a determinadas funções, a selecção de determinados saberes e a existência de uma estrutura de poder⁴⁷ — requer, sem dúvida, a aprendizagem de novas disposições e hábitos ausentes ou incipientes num ensino pessoalizado e autónomo con-

⁴⁶ O tempo de permanência escolar, embora variável consoante os colégios e a modalidade escolhida, correspondia, no mínimo, a sete/oito horas diárias, nos casos de externato, podendo atingir as nove/dez horas, nas que se inscreviam em regime de semi-internato, isto é, as que almoçavam, lanchavam e estudavam após as aulas no próprio colégio, ou mesmo recobrir toda a semana, nos casos de internato.

⁴⁷ Cf. A. Petitat, «School and the production of society», in *British Journal of Sociology of Education*, 8 (4), 1987, 379-390, p. 381.

cretizado no espaço doméstico e unicamente gerido pelos protagonistas mais directamente implicados — família, aluno e professor.

A nova procura feminina de uma escolaridade mais prolongada, agora ao nível do secundário⁴⁸, e a submissão do ensino particular a uma mais estreita vigilância estatal, nomeadamente em relação aos planos de estudo em vigor a nível nacional, terão certamente contribuído para alterar, nestes colégios, o conteúdo das aprendizagens aí realizadas graças a uma maior subordinação ao currículo oficial, ainda que sem abdicar da formação religiosa e moral, para a qual se encontram particularmente vocacionados.

Deste modo, com a institucionalização educativa, o peso da dimensão instrutiva terá aumentado substancialmente na formação destas meninas: não apenas o campo dos saberes até então seleccionados no ensino doméstico — o domínio da leitura e da escrita, a mestria de um ou dois idiomas estrangeiros, noções de história e de geografia, rudimentos de matemática e por vezes uma certa destreza ao piano⁴⁹ — se vê amplamente alargado a outros domínios constantes do plano de estudos oficial, como também se verifica, concomitantemente, uma intensificação dos tempos dedicados a essas matérias.

No entanto, a tradição humanística dos colégios religiosos, em muito tributária da concepção educativa desenvolvida desde os séculos XVI e XVII pelos jesuítas, não parece ter sido facilmente apagada; pelo contrário, mesmo após a incorporação obrigatória de disciplinas de ciências exactas e naturais no conjunto das matérias ministradas, estes colégios femininos não escondem o seu maior pendor para as humanidades, em detrimento da cultura técnica.

Com efeito, alguns dos seis colégios estudados sentem a necessidade de recorrer a professores laicos para determinadas áreas científicas, ao nível do ensino secundário, ao contrário do que acontece com as restantes disciplinas, a cargo das próprias freiras. Por outro lado, à data da frequência destes colégios, apenas um oferece o ensino secundário completo; os restantes dispõem apenas, no ciclo complementar, das alíneas de letras e um não possui sequer este grau final do secundário.

Esta vocação humanística parece, aliás, vir ao encontro do tipo de instrução na realidade tida pelas famílias como mais adaptada às meninas; de facto, as humanidades aproximam-se mais dos trunfos culturais possuídos por estas mulheres, decorrentes quer do tipo de aprendizagens realizadas na primeira infância, quer ainda das que advêm da qualidade dos estímulos familiares.

O mesmo já não se pode afirmar relativamente à cultura artística, igualmente fomentada, no círculo doméstico, como complemento da cultura humanística. A este nível, os colégios religiosos parecem não conferir a impor-

⁴⁸ Os colégios estudados conferiam exclusivamente o grau liceal do ensino secundário.

⁴⁹ Segundo o currículo habitualmente seguido pelas mães de entrevistadas que estudaram em casa.

tância educativa que lhes é reconhecida por estas famílias. Algumas actividades — mais próximas do corpo e dos sentidos do que do espírito — são muito pouco levadas a sério:

As actividades extra-escolares eram péssimas. Havia música e ginástica, mas era tudo uma trapalhice, as freiras não sabem nada cá de fora, não é? [Lúcia S.]

e algumas são por vezes mesmo em certos colégios ostensivamente reprimidas; uma das entrevistadas lembra-se de fazer ginástica vestida:

A ginástica era mais um pretexto para andarmos no recreio do que propriamente para fazermos exercícios [...] o corpo era para esquecer. [Marta S.]

Estes colégios parecem visar mais a formação global das meninas do que a excelência escolar, objectivamente importante, mas aparentemente não primordial. Com efeito, vários factores apontam nessa direcção.

Por um lado, a avaliação de cada aluna, materializada numa nota semanal ou mensal, não resulta exclusivamente do nível de conhecimentos estritamente curriculares adquirido, mas constitui a média entre os resultados escolares e a qualidade do comportamento demonstrado. No caso de alunas interessadas, mas extremamente indisciplinadas, as suas qualidades académicas não bastam para impedir notas relativamente baixas, no cômputo da avaliação global.

Por outro lado, estes colégios abrigam uma população relativamente heterogénea em termos escolares, sem que isso constitua, aparentemente, objecto de grave preocupação.

Evidentemente que a dimensão instrutiva possui um peso importante na determinação do valor do colégio. A qualidade do ensino ministrado, uma vez que um número crescente de alunas passa a prestar provas públicas dos conhecimentos aí adquiridos, tem de estar à altura das expectativas depositadas pelas famílias.

A razão do aparente sucesso neste domínio parece residir na adopção de um modelo pedagógico, em certos aspectos, muito próximo daquele outrora desenvolvido nos colégios jesuítas. Segundo Durkheim⁵⁰, este basear-se-ia em dois grandes princípios: o trabalho contínuo e incessante do aluno; uma disciplina assente num sistema intensivo de emulações simultaneamente propiciador do contacto estreito e pessoalizado entre o educador e o educando.

Nestes colégios ambos os princípios estão também presentes de uma forma articulada e contribuem para a garantia de um ensino eficaz.

Relativamente ao primeiro, ele concretiza-se com a aquisição de «métodos de estudo» (Luísa C.) tendentes à prática do trabalho disciplinado e diário, frequentemente realizado no próprio colégio em horário apropriado.

Em internato, esse regime é mesmo obrigatório; nos externatos, a permanência de uma ou duas horas para o estudo, após o lanche, permite às alunas que optam por essa modalidade a realização dos trabalhos escolares das várias disciplinas: «[...] saía às 7 horas já 'estudada', pronta para chegar a casa, comer e dormir.» (Ana Maria M.) Os próprios intervalos podem constituir ocasião de aprendizagem escolar: como recorda Assunção R., a sua professora de Francês — *ma soeur*, como era conhecida — mantinha conversações no recreio da tarde com as alunas, em francês, para treino da língua. Num dos colégios recria-se mensalmente a atmosfera de exame através da encenação de uma avaliação escrita e chamadas orais com o intuito de preparar as alunas para esse difícil momento.

Associado a estas práticas, desenvolve-se em todos estes colégios, sem excepção, um verdadeiro sistema de emulações praticamente idêntico, diferindo apenas a frequência e intensidade com que cada um o utiliza. Semanal ou mensalmente é atribuída à aluna que se tenha revelado a melhor numa dada disciplina uma fitinha ou um lacinho de uma determinada cor — correspondente à cor fixada para essa disciplina —, que pode ostentar publicamente na lapela da farda ou simplesmente guardar em casa como prova do seu mérito. Num dos colégios essa fitinha é substituída por cartões de várias cores: do *Excellent* ao *Very bad*, começando no branco, sucede-se uma variada gama de cores, correspondendo à gradação da qualidade do aproveitamento obtido.

Em certos colégios, paralelamente à estimulação individual, promove-se também a competição colectiva através da prática de desafios de verbos ou de vocabulário entre as turmas dos vários anos.

Na base desta peculiar forma de avaliação contínua está um conhecimento próximo e intensivo do aluno, possibilitado através de múltiplas vias. No caso de internato, os contactos são forçosamente estreitos e constantes. No Colégio de S. José, em Sintra, as turmas eram na época suficientemente pequenas (20-24 alunas) para que o anonimato não se pudesse instalar e, chegado ao ciclo complementar, das poucas que aí se mantinham eram tão raras aquelas que optavam pelo currículo oficial, como recorda uma das entrevistadas, que acabavam por ter aulas numa confortável salinha decorada com sofás e mesas, de janelas abertas sobre o jardim. As conversas com mães e professoras eram aqui muito frequentes e prolongavam-se muito para além das próprias aulas.

Em regime de externato, a familiaridade com professoras e mães não deixa de existir. Por um lado, a duração de permanência diária no colégio cria condições para o contacto estreito entre aluno e professor. Por outro, a própria dimensão do colégio contribui para a pessoalização dos contactos: alguns mantêm uma atmosfera bastante familiar, já que possuem apenas uma turma por ano; nos mais populosos existe a figura da «mestra de

estudos» ou «mestra de classe», dependente da superiora, intermediária entre as docentes e as alunas, cuja missão consiste em gerir e velar pelo grupo/turma, exercendo uma atenta vigilância sobre cada um dos seus membros e intervindo sempre que algum problema surja.

Contudo, apesar de todas as entrevistadas terem sido aparentemente submetidas a um trabalho escolar relativamente intensivo, a representação que dele têm é, curiosamente, a de um «ensino muito descansado, muito calmo», por oposição a uma suposta competitividade aberta e dura já então vivida, segundo estas mulheres, nos liceus oficiais femininos.

A esta aparente tranquilidade com que globalmente é identificado o percurso escolar realizado não será provavelmente alheia a própria concepção da sua finalidade, no feminino: a de constituir um ensino «gratuito» e, por isso, isento de pressões utilitárias de qualquer espécie ou premências de projectos futuros a concretizar.

Mas o aparente paradoxo entre a prática e a representação do ensino recebido explica-se também pelas características do próprio modelo formativo seguido nestes colégios. Se o trabalho escolar intensivo parece constituir uma dimensão dessa formação, o facto de surgir frequentemente envolto numa atmosfera lúdica — os jogos e os desafios na aquisição de matérias, a aprendizagem informal nos recreios ou fora do espaço da aula — impede o desvendar desse propósito, eventualmente revelado de uma forma mais explícita nos liceus oficiais. Acima de tudo, aquele trabalho encontra-se diluído e imbricado num sistema formativo mais vasto e mais complexo, onde se incorporam ingredientes morais e religiosos, aos quais é concedida uma importância equiparável àquele.

Formação moral e domesticação

O desejo de obtenção de uma formação moral e religiosa complementar de uma instrução condigna teria estado, em boa parte, na origem da escolha unânime de colégios católicos como instância apropriada à educação destas meninas. Apenas desta conjugação parece resultar, para as famílias, a verdadeira «boa educação» a que aspiram para as filhas.

Na realidade, os colégios analisados concedem uma formação globalizante, cujo espírito conserva, aliás, algumas das tradições do colégio moderno surgido após a Idade Média, enquanto instituição, já não apenas de ensino, mas também de vigilância e de enquadramento⁵¹. De facto, se o carácter inovador do colégio moderno tinha consistido na separação etária dos alunos e na sua submissão a um período de formação simultaneamente intelectual e moral pautado por um autoritarismo disciplinar constante, não há dúvida

⁵¹ Cf. P. Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Ed. du Seuil, 1973, pp. 191-200.

de que estes princípios gerais continuam presentes nos colégios frequentados pelas entrevistadas.

Na base da formação aí ministrada parece permanecer igualmente uma concepção de criança e de jovem idêntica à que inspirou a pedagogia que vigorou naqueles colégios: a noção de criança como ser imperfeito, a corrigir, um ser susceptível de tentações, face às quais deve ser protegido e preservado.

Este aperfeiçoamento formativo do educando compõe-se, nos seis colégios analisados, de duas dimensões principais: a inculcação de valores e práticas morais e religiosas; a modelação de atitudes e comportamentos.

A primeira, para a qual possuem uma explícita vocação, é realizada de um modo intensivo e diário. Do regime de frequência escolhido — externo, semi-internato ou internato — depende, em grande parte, a intensidade da formação moral obtida. Na maioria das entrevistadas esta terá sido particularmente intensa, já que, das 21, apenas quatro seguem um regime de atendimento mais reduzido por virem a almoçar a casa. As restantes permanecem grande parte do dia no colégio e um número razoável (6 em 21) chega mesmo a frequentar parte da sua vida escolar em regime de internato.

A aprendizagem moral e a prática religiosa são realizadas não só em aulas apropriadas — «religião e moral», «catequese» —, mas em inúmeras outras ocasiões. As orações são frequentes ao longo do dia — antes do início e no termo de cada aula, antes e depois das refeições, por vezes mesmo durante parte do almoço, que num dos colégios é acompanhado ao som de leituras em voz alta — e a missa obrigatória, consoante os colégios, uma a duas vezes por semana. Anualmente, para as mais velhinhas, promovem-se «retiros» de recolhimento e reflexão cristã.

No entanto, para além destes momentos de prática regular, muitos outros tempos são também utilizados para esse tipo de transmissões. No fundo, a formação moral e religiosa envolve duradouramente as alunas durante praticamente toda a sua permanência diária no colégio: nos intervalos, na hora de saída, enquanto se espera por quem venha buscar, nos períodos festivos do calendário religioso, nos raros passeios colectivos, pode haver pretexto para pequenos ensinamentos — o relato de histórias de santos, a leitura ou a simples contemplação de ilustrações de obras religiosas, a encenação de peças de teatro contendo um fundo moral, a visita a locais sagrados ou a monumentos religiosos.

Na realidade, o quotidiano das alunas encontra-se, em certa medida, embebido nas regras e nos votos seguidos pelas freiras na sua reclusão, o que é sentido por algumas como um regime demasiado rígido e distorcido relativamente à vida e ao mundo exterior.

A ameaça do pecado e o medo do inferno, associados a certos tabus e preconceitos, parecem constituir um meio por vezes utilizado como dissuasão de actos ou de pensamentos que não se coadunam com a rigorosa moralidade defendida: fumar, mostrar partes do corpo através do uso de vestidos sem mangas ou de saias demasiado curtas, entrar em determinados lo-

cais, no colégio, de acesso restrito às freiras, são comportamentos altamente reprováveis. As ameaças são, porém, particularmente intensas se se tratar do conjunto de proibições que mais directamente se relacionam com os «pecados da carne» e que visam a erradicação ou pelo menos a sublimação da sexualidade natural das alunas. Pensar em rapazes constitui um pecado e na maior parte dos colégios é rigorosamente proibido falar sozinha com uma amiga nos momentos de pausa; neste caso apenas a conversa colectiva é aceite.

Esta permanente inculcação moral é indissociável de uma disciplina intensiva de adestramento de carácter e de atitudes. Com efeito, os comportamentos devem em todas as ocasiões espelhar as qualidades morais apreendidas e nunca demonstrar desvios ou fraquezas.

Do conjunto dos adestramentos aos quais as alunas estão sujeitas, a domesticação corporal e gestual assume em todos estes colégios uma importância considerável. A aprendizagem de atitudes corporais encontra-se aí profundamente subordinada aos valores de contenção e de autodomínio incorporados na disciplina religiosa e é sujeita a um treino diário.

Falar, sentar, comer, andar, não pode realizar-se ao jeito de cada aluna, mas apenas segundo determinadas regras bem delimitadas. Por exemplo, sentadas ou levantadas, as alunas deverão manter o corpo permanentemente direito e apumado; a entrada e a saída da sala de aula são sempre feitas debaixo de forma e em silêncio; nos espaços para além do recreio é proibida qualquer manifestação ruidosa ou apressada — correr nos corredores, subir a escada dois a dois, gritar ou rir abertamente — e no próprio recreio é reprovada qualquer atitude mais violenta. Num destes colégios o regulamento lembra às suas colegas que nesse espaço «é completamente proibido baterem umas nas outras por isso se opor à mais elementar educação»⁵².

A aprendizagem dos silêncios parece ser neste contexto um elemento extremamente importante; em múltiplas ocasiões ele deverá ser observado sob pena de punição: nas aulas, nas formas, na entrada e saída dos refeitórios e durante a própria refeição⁵³ em alguns colégios. Num deles vigorou mesmo durante um certo período um curioso mecanismo de regulação mais ou menos silencioso dos gestos das alunas: através de batimentos de castanholas, cujos toques se encontravam codificados, as freiras emitiam sinais de permissão ou de proibição às alunas, evitando assim a sua explicitação oral.

Este adestramento corporal pode mesmo assumir, em última instância, a forma de uma quase flagelação. Tal é o caso, num colégio, da prática colectiva da reza do terço na capela, com os braços abertos em cruz, quando al-

⁵² Escravas do Sagrado Coração, *Regulamento das Alunas*, Lisboa, 1937, p. 13.

⁵³ Não apenas se deseja o silêncio das alunas, como também dos próprios movimentos por elas executados: «na sala de jantar», recomenda o regulamento acima citado, «observem es-
crupulosamente até os mais pequenos pormenores de boa educação, comendo de tudo o que é necessário, se quiserem depois conviver com pessoas finas, e evitem posições, gestos e movimentos inconvenientes, como fazer ruído com os talheres e os pratos» (*op. cit.*, p. 13).

guma colega faz um exame particularmente difícil, causando nas alunas fortes dores musculares.

Para além da postura e do silêncio, também o gesto assume aqui um ritual muito marcado. Frequentemente encontra-se associado à aprendizagem simultânea dos valores da obediência e do respeito pela hierarquia, exprimindo-se através de pequenos sinais de reverência: fazer vénia às mães, beijar a mão às freiras, em certas ocasiões.

Muitas vezes, porém, alguns gestos derivam exclusivamente de um certo formalismo cultivado nestes colégios e posto em prática em múltiplas ocasiões. A entrega semanal ou mensal das notas obedece a um ritual próprio e reveste-se de uma certa solenidade, com as discípulas impecavelmente fardadas e com luvas. O formalismo estende-se também ao momento de prestação de provas no liceu em que impera a obrigatoriedade do uso de uniforme.

As comunhões realizadas no colégio constituem outra festividade solene aí promovida, à qual os pais habitualmente assistem. No entanto, a distribuição anual dos prémios é, sem dúvida, a ocasião solene por excelência do colégio.

Envolta numa atmosfera cerimoniosa, realiza-se num grande espaço (o salão ou o ginásio) irrepreensivelmente cuidado. Todas as famílias e comunidade escolar se encontram presentes e as alunas, rigorosamente fardadas, são as vedetas.

A descrição da distribuição de prémios num destes colégios feita por uma entrevistada revela sugestivamente o grau de teatralidade que acompanha o momento.

A festa desenrolava-se num amplo salão cujo soalho se mostrava particularmente brilhante e encerado para aquela ocasião. Os actores — alunas, mães, pais — dispunham-se em lugares especificamente marcados, conforme o esquema indica (fig. 1).

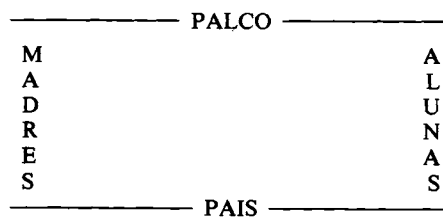


Figura 1

As alunas que tinham direito a prémios (de estudo ou de comportamento) iam sendo, sucessivamente, chamadas uma a uma. Ostentando uma coroa de flores no cabelo, cada aluna tinha de atravessar sozinha todo o salão, dirigir-se às mães, que a condecocaravam com a faixa da cor corres-

pondente à qualidade dos resultados alcançados, e, depois de esboçar uma vénia, subia ao palco, aí permanecendo até ao final da cerimónia⁵⁴.

Com maior ou menor teatralidade, todas estas cerimónias solenes, relativamente frequentes, têm na realidade uma função latente importante, para além da função manifesta a que, em princípio, respondem: a de constituírem privilegiadas ocasiões de socialização para a apresentação pública e de aprendizagem da arte de saber estar perante os outros, útil preparação para a futura vida social que estas meninas, dada a qualidade da posição ocupada na estrutura social, irão provavelmente protagonizar.

A aquisição no colégio de todo este conjunto de atitudes corporais e gestuais específicas através de um treino diário de domesticação do espontâneo realizado em nome das «boas maneiras» produz, sem dúvida, um modo muito próprio de se saber servir do corpo, uma «técnica»⁵⁵ desconhecida para quem não domina os códigos de contenção implícitos neste tipo de educação. Ora esta aprendizagem, longe de ser um tirocínio caprichoso e supérfluo, constitui na realidade uma dimensão educativa fulcral na formação destas meninas, pela importante qualidade exterior de distinção que lhes transmite.

A modelação realizada no colégio não se cinge, porém, exclusivamente à domesticação corporal, mas estende-se a outras dimensões do carácter das alunas, cuja expressão pode, em certos casos, passar igualmente pelo corpo — a «doçura» de carácter, a «amabilidade» e «delicadeza» no trato com os outros⁵⁶ — ou não, tal como o sentido da «pontualidade» e da «organização».

Sabe-se como a organização sincronizada do tempo é tributária dos mosteiros medievais e da necessidade aí sentida de regular as práticas de vida comunitária⁵⁷. Fortemente embebidos nas regras eclesásticas, estes colégios sabem desenvolver melhor do que ninguém uma rigorosa disciplina temporal indispensável à concretização das múltiplas actividades propostas diariamente às alunas. Na realidade, o dia escolar encontra-se dividido em inúmeras fracções e cada uma delas corresponde a uma determinada função — a oração matinal, as aulas, as orações intercalares, o recreio, o terço, o almoço, as aulas, o lanche, o estudo —, cujo bom desenrolar está necessaria-

⁵⁴ Curiosamente, encontramos idêntica descrição para alguns colégios religiosos franceses da segunda metade de Oitocentos na obra de M. Françoise Lévy, *De mères en filles — l'éducation des françaises 1850-1880*, Paris, Calmann-Lévy, 1984, p. 119.

⁵⁵ V., a este respeito, o ensaio de M. Mauss, «Les techniques du corps», in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1983, e ainda L. Boltansky, «Les usages sociaux du corps», in *Annales d'Économie, sociétés, cultures*, 1, 205-233.

⁵⁶ A aprendizagem das «boas maneiras» constitui de facto um atributo fundamental na educação das mulheres das classes dominantes (v., a este propósito, M. de Saint-Martin, «Une grande famille», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 31, Janeiro de 1980, 4-21, e ainda B. Le Wita, *Ni vue ni connue — approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1988).

⁵⁷ Cf. M. McLuhan, *Pour comprendre les media*, Paris, Ed. du Seuil, 1968, p. 172.

mente dependente da pontualidade das alunas. De automóvel, na camioneta do colégio ou mesmo a pé, «chegava tudo a horas» (Carolina R.).

A moldagem do carácter inclui ainda o intenso cultivo do «apuro» e do «esmero». Pelo discurso das entrevistadas adivinha-se nas freiras uma constante atenção aos mais ínfimos pormenores da apresentação global das alunas: o uniforme deve mostrar-se sempre completo e imaculado, a altura das saias deverá seguir à risca o comprimento tolerado, as meias até ao joelho não podem descair, custe o que custar, os acessórios têm de estar impecavelmente colocados (o lacinho, a gola branca, o chapéu, o véu, a boina, o babero, a gravata, as luvas, a bata) e o seu uso deverá subordinar-se à ocasião apropriada.

Esta grande preocupação com os pormenores de apresentação das alunas constitui apenas uma das manifestações de uma característica mais globalmente cultivada pelas freiras em todos estes colégios e que consiste num extremo desenvolvimento do aspecto exterior das coisas. O culto do rigor nos mais pequenos pormenores constitui, sem dúvida, o prolongamento natural, a todos os actos terrenos, de uma procura da virtude laboriosamente exercitada e exprime a exteriorização material da constante busca do perfeccionismo espiritual⁵⁸ desenvolvido pelas ordens religiosas. Apenas nesta relação esta qualidade adquire o seu pleno sentido.

No entanto, ao transmitir esse valor a jovens desobrigadas de idêntico empenhamento espiritual e, por isso, mais propensas a aprender a sua manifestação — dimensão de exterioridade — desligada do motivo que a sustenta, não se correrá o risco de essa aprendizagem se transmutar em inculcação, «das qualidades de aparência e superficialidade»⁵⁹ tão cultivadas, segundo Goblot, pelas classes superiores, pela capacidade que encerram de impressionar e de provocar a imediata admiração e respeito dos outros?

Disciplina e fuga à disciplina

Vimos como a submissão à disciplina através da demonstração de um bom comportamento é fundamental nestes colégios. Praticamente em todos, os atributos do «bom comportamento» correspondem às mesmas qualidades, variando apenas a maleabilidade com que são fixadas as respectivas fronteiras. Se nuns colégios o bom comportamento é definido em função da «delicadeza, pontualidade, ordem e aplicação nas aulas» (Ana Maria M.), noutros depende da assiduidade, do cumprimento dos deveres religiosos e da prática de boas maneiras por parte das alunas.

Na obtenção deste bom comportamento utiliza-se uma pedagogia idêntica àquela que é posta em prática para o fomento de bons resultados escolares, isto é, uma pedagogia baseada na estreita associação entre uma vigilân-

⁵⁸ M. Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Ed. Gallimard, 1975, pp. 141-142.

⁵⁹ *Op. cit.*, p. 20.

cia apertada e um complexo sistema de emulações, compreendendo recompensas, prémios e castigos. No fundo, trata-se da extensão à aprendizagem de determinados comportamentos dos métodos aplicados ao trabalho escolar.

À excepção de um, em todos os restantes colégios a vigilância sobre as alunas mostra-se constante e estende-se praticamente à generalidade dos momentos de permanência no colégio.

Em todos os espaços, e a qualquer hora, as freiras encontram-se omnipresentes, velando continuamente por cada uma das suas discípulas: as formas à saída e entrada das aulas são sempre acompanhadas por uma irmã (num dos colégios a freira acompanhante caminhava mesmo de um modo deveras insólito — aos recuos — só para poder estar de face para as alunas e, assim, vigiá-las melhor!). Entre duas aulas as discípulas não são deixadas a si próprias, sendo frequente o sistema de permanência na sala da professora que acaba de leccionar até à chegada da professora seguinte. Nos recreios as alunas são obrigadas a manter-se no espaço reservado para esse efeito, sob pena de serem castigadas.

Nos corredores, nas escadas, no refeitório, na camioneta do colégio, na própria capela, há sempre a discreta presença de alguma freira, impedindo toda e qualquer atitude contrária ao estabelecido: «estavam sempre em cima das pessoas.» (Graça A.)

O resultado desta apertada vigilância traduz-se, para cada aluna, em recompensas ou punições, consoante a qualidade do comportamento apresentado, e o balanço global irá repercutir-se na nota final.

No que respeita ao bom comportamento, as alunas dispõem de uma série de modalidades de recompensa: medalhas, fitas e faixas de várias cores são prática corrente em todos os colégios e constituem a forma mais visível de ostentação do bom resultado obtido.

Em alguns estabelecimentos acrescenta-se ainda a este sistema de condecorações a oferta de pequenos prémios simbólicos cumulativos e hierarquizados: ovinhos de bom comportamento que, acumulados em certa quantidade, dão direito a um ovinho de maiores dimensões, que, por sua vez, somado a outros, pode ser, sucessivamente, substituído por ovos de tamanhos superiores; prémios de crescente qualidade para aquelas que obtenham uma nota semanal acima de um determinado nível até aos 20 valores; o incentivo à aspiração de títulos e funções — aspirante de adoradora de... — numa escala hierarquizada de postos crescentemente prestigiados.

Num dos colégios o nível do comportamento é mesmo publicamente registado num painel semeado de pombinhas de papel, a que corresponde cada aluna, e que, ao fim do dia, descem ou sobem em função do comportamento demonstrado. Na época natalícia esse controlo pode assumir outra faceta: a cada aluna é incumbida a tarefa de confeccionar, através de recortes e colagens em papel de seda, um enxoval para o Menino Jesus, mas as sucessivas operações de dobragem da respectiva fralda estão dependentes do bom comportamento diário da aluna...

Apesar deste constante incentivo ao comportamento disciplinado através da promoção da competição pela atribuição dos numerosos prémios e recompensas, a maior parte das entrevistadas revela, todavia, uma atitude de fuga à disciplina, que contrasta vivamente com a aparente rigidez normativa do colégio. Na realidade, a transgressão às regras parece constituir uma prática de tal modo comum entre elas que quase todas contam, no seu currículo, com pelo menos uma história de desobediência à estrita disciplina imposta, graças à qual recebem, invariavelmente, um castigo.

O castigo constitui de facto a face oposta das recompensas e a fórmula disciplinar correntemente utilizada nos casos de mau comportamento. Muitas vezes limita-se à simples admoestação ou à aplicação de uma tarefa religiosa suplementar (frequentemente, o confessar-se). Outras vezes resume-se a castigos menores, que implicam o desfazer da atitude errada e o refazê-la segundo a versão correcta: repetir a descida de escadas, ordenada e alinhada, quando antes tinha sido feita a correr; contornar várias vezes em silêncio o pátio interior do colégio; escrever repetidamente no quadro «não devo ser malcriada» após o ter sido.

Quando a situação é mais grave, utilizam-se métodos mais drásticos, que podem ir da reclusão da aluna, por minutos ou horas, num quarto escuro à ameaça de expulsão ou mesmo, em casos de reiterado mau comportamento, até à própria expulsão.

Contudo, nenhuma destas punições parece ser suficientemente ameaçadora para dissuadir estas alunas de agir contra certas regras. Pode-se mesmo afirmar que o estado de indisciplina latente parece constituir condição comum às meninas deste meio, por oposição à pacatez e à fiel submissão das chamadas «manteigueiras», desprezadas colegas de condição humilde que, em número restrito, frequentam o colégio, e revelar-se, por isso, como signo de classe.

Nestes colégios a «insubordinada» é de facto assumida como o ideal-tipo de aluna a que praticamente todas estas meninas aspiram. Nalgumas, a insubordinação parece apresentar um carácter permanente e constituir frequentemente fonte de diversão:

Éramos muito rebeldes no colégio, desobedecíamos imenso. Puxávamos as saias das freiras quando elas subiam as escadas [...] [Margarida C.]

Era superindisciplinada, parece-me que até fiquei pior no colégio. [Luísa C.]

Não gostei de andar no colégio. Era insubordinada e elas eram autoritárias, era imaginativa e elas não gostavam. Era tão insubordinada que antes de vir a ser expulsa os pais acharam que eu precisava de rédea e de sossego e mudaram-me para interna no colégio do Ramalhão. [Graça A.]

Juntei-me ao grupo das alunas mais indisciplinadas porque gostava muito de brincar. [Vitória H.]

Gostava particularmente de transgredir as regras, as fronteiras entre aquilo que era ou não considerado pecado pelas freiras. [Maria da Luz O.]

Pode dizer-se que estive sempre ameaçada de expulsão, mas nunca fui expulsa [...] As regras e a disciplina eram rígidas, mas conseguiam, apesar de tudo, ser furadas. [Ana Maria M.]

Era muito insubordinada, uma revoltada com aquilo, dizia ao meu pai que faria tudo para ser expulsa de lá. [Assunção R.]

Noutras, a contestação parece ser mais ocasional ou menos exuberante:

Fazia maldades pela calada. [Carolina R.]

Uma vez tive *Very bad* por ter sido apanhada a sublinhar partes da Bíblia que continham alusões ao parto de Maria. [Marta S.]

Era uma revoltada de cabeça, o que dizia nas aulas nunca teve foros de desobediência civil. [Leonor V.]

Uma vez fui apanhada na capela a ler um livro em francês enquanto se rezava o terço. [Carmo M.]

Gozávamos um bocado com aquilo tudo. [Madalena G.]

Em todas, porém, se nota uma atitude de desprendimento face às normas impostas pela instituição. Esta constitui uma das manifestações do «à-vontade» ou da «afecção do à-vontade» própria de estudantes oriundas das classes dominantes, sinais da sua pertença à elite⁶⁰.

Neste jogo de poder travado entre freiras e alunas parecem ser sempre estas a sair vitoriosas, já que, mesmo acabando por sofrer represálias, ganham, quanto mais não seja, o importante mérito de conseguir abalar o carácter inquestionável das normas e, com isso, quebrar o próprio mito da inviolabilidade da instituição.

Evidentemente que a possibilidade de desafiar as regras não constitui um acto gratuito, mas relaciona-se com a qualidade dos privilégios que advêm de uma determinada pertença social. Talvez não seja por acaso que as alunas mais submissas sejam justamente as que provêm de meios mais humildes, ou seja, as que porventura mais dependem da instituição para a obtenção da «boa educação» não dominada a nível familiar.

O facto de certas alunas se saberem protegidas económica e socialmente, e sobretudo o facto de contarem sempre com o suporte familiar em qualquer circunstância, confere-lhes a segurança necessária para poderem responder, com ou sem arrogância, mas sempre com à vontade, às contrariedades que se lhes colocam ou simplesmente para desafiarem o que lhes é imposto. O alcance desse suporte familiar pode ser plenamente entendido através de dois exemplos esclarecedores do tipo de represálias exercidas sobre quem ousa desafiar ou humilhar as próprias filhas:

Fui para um colégio perto de casa. Um dia a professora bateu-me [...] então a minha família disse: ai sim? Batem nela? Então saem todas! Saí eu e todas as minhas primas que lá andavam comigo. [Lúcia S.]

ou ainda:

No colégio sentia-me muito segura e apoiada pelos meus pais, porque, tal como eles não admitiam que eu fosse indelicada para com as professoras, também me diziam sempre que, se algum dia as professoras duvidassem de mim, tiravam-me de lá! [Ana Maria M.]

É num contínuo processo de relacionamento com os outros — neste caso no colégio — que se vai produzindo nestas alunas a descoberta do poder que lhes advém da inserção no conjunto das posições dominantes e lhes outorga o reconhecimento público da sua superioridade, conferindo-lhes, desta forma, um importante poder simbólico. Em permanente reserva, este permite-lhes mesmo afrontar os que, na instituição, ocupam posições hierarquicamente superiores.

Freiras: discursos e modelos

«Ao andar, evitem a precipitação, o fazer barulho, os movimentos bruscos e quanto se opõe à verdadeira delicadeza que devem manter escrupulosamente dentro e fora do colégio como meninas de boas famílias e educandas das Rdas. Escravas do Sagrado Coração de Jesus.» (Escravas do Sagrado Coração, *Regulamento*, 1937, pp. 6-7.)

Do discurso dominante nestes colégios parece emergir o reconhecimento implícito do estado de graça de que gozam as suas alunas.

Ele é público nos regulamentos ou boletins produzidos por alguns colégios e parece sê-lo também no discurso emitido pelas freiras em várias ocasiões da vida escolar, já que algumas entrevistadas o recordam:

Elitismo porquê? Porque elas estavam sempre a falar nas «famílias», uma «menina de família» para aqui, uma «menina de família» para ali [...] [Madalena G.]

Mas é sobretudo do modelo de relacionamento social praticado pelas freiras que mais eficazmente parece ser transmitida às alunas a dimensão da sua distinção.

Por um lado, é a forma como interagem com as diferentes alunas, demonstrando uma certa diferença de tratamento, que parece corresponder a um simples reconhecimento da legitimidade da distinção social instituída e à qual as próprias freiras parecem submeter-se:

Davam muita importância à origem das alunas [...] as que tinham posses já eram vistas de outra forma. [Helena C.]

Havia no colégio algumas raparigas de uma burguesia que se começava a instalar. Uma delas, filha de merceeiro, era a melhor aluna da turma, mas era posta um pouco de lado pelas freiras. [Maria da Luz O.]

Na prática resultava, porém, numa verdadeira discriminação: entre as «meninas de família» e as «outras», particularmente entre as mais pobres, parecia na realidade cavar-se um profundo fosso:

Lembro-me de que havia uma «protegida» que as freiras tinham, uma rapariga pobre da província que lá estava a fazer o liceu, mas depois das aulas tinha de trabalhar para elas, lavava a loiça, esfregava o chão, etc. [Maria da Luz O.]

[as freiras] tinham na altura uma aluna que era indicada como sendo a «protegida», era esse o nome que lhe davam, e que às vezes aparecia, ia connosco para retiros [...] as alunas até se revoltavam com aquele tratamento. [Helena C.]

Às «meninas de família» parece ser devido um tratamento mais compatível com o poder simbólico que lhes é reconhecido, ou seja, um conjunto de «ritos estatutários», manifestações de um comportamento de «deferência»⁶¹ de que parecem ser alvo. Mesmo aquelas que transgridem as normas — por vezes, particularmente essas —, apesar de punidas, são encaradas com uma complacente ternura — «as irmãs eram muito compreensivas, gostavam muito de nós» (Margarida C.) —, adoravam-nas (Luísa C) e até lhes achavam uma certa graça (Carmo M.).

Na realidade, as freiras parecem admirar a coragem demonstrada por estas alunas ao desafiar as regras e aparentemente não escondem mesmo um certo apreço pela sua irreverência, chegando, paradoxalmente, a recompensá-la:

Não me lembro de qualquer expulsão no colégio. Olhe, a Maria João S. de A. era a mais mal comportada do colégio e ganhou no mês de Maria o prémio de bom comportamento, tá a ver! [Lúcia S.]

[na cerimónia de distribuição dos prémios] vendo bem depois quem estava no palco não eram de facto todas aquelas que mereciam as faixas de bom comportamento [...] [Carolina R.]

No entanto, ao exprimir uma certa complacência com determinadas alunas, as freiras revelam no fundo a concessão implícita de uma condição de excepção que, mais uma vez, age em favor do reforço, nestas meninas, da consciência de pertença a uma elite.

⁶¹ Um comportamento de «deferência» define-se enquanto «[...] un composant symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, on sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent» (E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éd. de Minuit, 1974, p. 51).

O próprio modelo de organização estratificado de cada ordem constitui uma fonte adicional de legitimação e consagração das diferenças sociais. Desde cedo aprendem a distinguir as «mães» das «irmãs», enquanto dois grupos distintos de protagonistas com poderes diferenciados na instituição. As primeiras correspondem ao escalão mais elevado da hierarquia do colégio e exercem funções de direcção ou de docência, já que são as únicas a possuir habilitações adequadas.

O seu hábito, o seu modo de falar, as funções desempenhadas e a cultura por algumas demonstrada diferenciam-nas das «irmãs», freiras geralmente oriundas de meios relativamente humildes e detentoras de poucos estudos. Estas trajam um hábito mais simples e ocupam-se exclusivamente de tarefas auxiliares — a permanência na portaria, a vigilância do refeitório, os serviços de manutenção e limpeza do colégio. Em certos colégios está-lhes mesmo vedada a presença em determinados acontecimentos mais solenes, tais como a cerimónia anual de distribuição dos prémios. É apenas uma das expressões da sua condição subalterna.

Esta hierarquia de poder diariamente exercido no colégio funciona na realidade como a naturalização de um modelo específico de relacionamento social que as próprias alunas irão pôr em prática na forma como convivem entre si.

Contrastes e identidades

Para além da influência exercida pelos educadores na formação destas meninas, o convívio diário com as restantes discípulas fornece um meio informal e, por isso, extremamente eficaz de aprendizagens múltiplas.

A importância socializadora do «grupo de pares» no contexto escolar há muito tem sido evidenciada na literatura sociológica. Enquanto lugar de obtenção de sucesso e de realização de proezas e, simultaneamente, fonte de aprovação e de reconhecimento, o «grupo de pares»⁶² constitui, sem dúvida, um importante meio de socialização paralelo à família e à organização escolar.

No caso destas alunas, o tempo particularmente longo de permanência no colégio amplia consideravelmente a influência da socialização resultante do contacto com os pares, gerando cumplicidades e laços particularmente fortes entre os vários membros de cada grupo.

Deste convívio com colegas proporciona-se o reconhecimento de identidades entre algumas alunas com gostos, práticas e valores semelhantes e, deste modo, gera-se a consciência de partilha de um mesmo grupo de pertença; relativamente a outras, pelo contrário, evidenciam-se as diferenças e apura-se deste modo a distinção entre membros e não membros do grupo.

⁶² Cf., a este propósito, T. Parsons, «The school class as a social system», in A. Gras (org.), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Lib. Larousse, 1974.

As diferenças podem instalar-se devido à condição propriamente escolar de cada aluna. O facto de determinados colégios integrarem simultaneamente o regime de internato e externato gera uma barreira entre «internas» e «externas» dificilmente transponível. A marginalização de um destes grupos é determinada pela proporção em que cada um se encontra representado no colégio.

Mas mais importante do que a condição escolar da aluna na formação de afinidades e contrastes é, sem dúvida, a sua condição social: a pertença a meios diferentemente posicionados na estrutura social é responsável pela diversidade de hábitos, atitudes, saberes e gostos ostentados e determinante do surgimento espontâneo de grupos de iguais. Aliás, do próprio grau de diversidade existente, isto é, da maior ou menor expressão que cada grupo detém na composição social da população de cada colégio, depende a forma como se estabelecem as interações.

Num dos colégios mais fortemente selectivos, o peso desigual entre uma importante representação de alunas originárias de um meio privilegiado relativamente homogéneo e um escasso número proveniente de famílias mais humildes ou menos consagradas⁶³ provoca um domínio aparentemente muito marcado das primeiras e dos seus códigos sobre as segundas, consideradas verdadeiras intrusas no interior de um espaço ao qual nunca deveriam ter aspirado pertencer e para quem a vida no colégio se torna por vezes verdadeiramente insuportável pelo simples facto de transportarem consigo o «estigma»⁶⁴ da sua origem social.

No entanto, tanto neste como na maioria dos restantes colégios, a relação estabelecida entre as meninas do meio e as colegas cuja proveniência social modesta as torna particularmente vulneráveis parece oscilar entre dois posicionamentos distintos: algumas, ao que tudo indica, adoptam uma atitude prepotente, de permanente exibição da sua superioridade, através de um rebaixamento e marginalização mais ou menos ostentatória, portanto agressiva, das colegas, recorrendo à troça ou apenas à indiferença como meio de relacionamento mais frequente; outras, pelo contrário, numa atitude de abnegação quixotesca de protecção dos fracos e dos oprimidos, procuram resgatar as colegas pobres do estado de exclusão a que estão votadas no colégio, reproduzindo a relação de patrocínio que une as próprias freiras às suas alunas «protegidas»: «A líder era eu», conta-nos Maria da Luz O., a aluna mais irreverente da turma, «resolvi ser a patrona de todas as oprimidas e ter protegidas: a Pilar, a Maria do Carmo e muitas outras.»

⁶³ As que, recentemente protagonistas de um processo de mobilidade ascendente que as tinha guindado a uma posição social mais elevada, não detinham os indispensáveis atributos (um capital simbólico e social suficiente) ao seu reconhecimento por parte das «herdeiras». Neste grupo parece incluir-se a filha de um então ministro de Salazar que era alvo de comentários trocistas pelo facto de ser «nova rica».

⁶⁴ Para um aprofundamento do conceito de «estigma» e suas modalidades, v. E. Goffman, *Estigma — Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1982.

No fundo, constitui outra forma aparentemente menos agressiva de dominação, já que este tipo de relação é, tal como a anterior, profundamente desigual, dela saindo identicamente ileso a superioridade das «patronas».

Ao invés, num dos colégios frequentados, a relativa heterogeneidade social das suas alunas torna a presença das herdeiras bastante mais diluída. A existência de uma representação relativamente alargada de alunas oriundas de uma recente burguesia urbana parece funcionar como amortecedor das veleidades agressivas de certas colegas para com as mais humildes, permitindo mesmo a algumas destas que se revelem particularmente interessantes (inteligentes ou com espírito de iniciativa) a possibilidade de exibirem publicamente o seu mérito.

A forma de dominação prevalecente entre o corpo discente parece reflectir, assim, a representatividade e qualidade dos actores que nela tomam parte: no primeiro colégio — o mais selectivo socialmente — e em grande parte dos restantes, uma dominação fundada num tipo de legitimidade tradicional, assente na «imemorial validade» da autoridade decorrente de uma dada pertença social, protagonizada por alunas identificadas com um meio formado por famílias detentoras de uma posição dominante há sucessivas gerações consagrada; no último, mais socialmente heterogéneo, um domínio assente na legitimidade da «ilegalidade» e no reconhecimento de «competências objectivas» que fundamentam concepções de tipo meritocrático e consagram dotes individuais, independentemente da pertença social de cada agente⁶⁵.

Independentemente da forma específica de dominação encontrada em cada colégio, para todas estas meninas do meio a prática diária de relacionamento com as «outras», as mais ofensivamente contrastantes, constitui de facto um exercício regular de estabelecimento contínuo das diferenças indispensável à consolidação da posição de dominação e de subalternidade a que umas e outras se deverão remeter, contribuindo assim para o reconhecimento da legitimidade do poder e dos privilégios que às primeiras são naturalmente devidos.

Ao invés, o seu relacionamento com iguais funciona como o reforço de uma identidade colectiva através do treino de valores, atitudes e mesmo de uma linguagem sancionados pelo meio e, por isso, integrantes dos códigos de conduta que nele vigoram. No grupo de pertença, estas meninas encontram um cúmplice suporte para as suas acções e o público reconhecimento do seu valor.

Através deste simultâneo jogo de exclusões e de solidariedades consubstancia-se assim a consagração da pertença de algumas a um grupo de eleição.

⁶⁵ M. Weber, *O Político e o Cientista*, Lisboa, Ed. Presença, 1979, pp. 10-11.

3. EDUCAÇÃO E DESTINO SOCIAL

A infância e a adolescência destas meninas correspondem a um período de formação global deixada a cargo do colégio e que se dá por suficientemente terminada após a conclusão do curso geral do ensino liceal⁶⁶, já que para todas as entrevistadas este nível constitui a plataforma educativa a que todas, no mínimo, acabam por aceder.

Precursora dos estudos de nível liceal entre as meninas do meio, a geração mais velha das entrevistadas, nascida durante a década de 20, protagoniza uma verdadeira mudança qualitativa e quantitativa relativamente à educação seguida pelas gerações que a antecedem. Essa mudança parece ser na altura já suficientemente grande para que se pense sequer em projectos mais ambiciosos:

Não se usava na altura tirar mais do que isso [...] não era hábito em certas famílias. [Maria da Luz O.]

Na minha altura eram mais as raparigas dos liceus do que as dos colégios que iam para a faculdade. Todas as do mesmo meio, mesmo as do Colégio Francês, não iam para a faculdade. [Maria João F.]

Desta forma, apesar de detentoras de um título liceal, o destino destas meninas parece continuar a ser exclusivamente o casamento.

Contudo, com as gerações que se lhes seguem enceta-se uma nova mudança. Algumas meninas começam a desejar não abandonar os estudos tão precocemente e a partir do início da década de 50 enveredam por áreas de ensino mais avançadas e especializadas. No entanto, aquela decisão parece de início pautar-se pelo simples desejo de não abdicar do estudo ou do saber, mais do que por qualquer outro motivo:

Quando acabei o 5.º ano, estava farta de fazer exames, cansava-me muito nos exames e pensei não fazer mais. Os meus pais não se importavam, até porque as minhas irmãs mais velhas também não tinham feito o exame do 7.º ano. Entretanto, nas férias comecei a pensar que, se não tivesse uma obrigatoriedade, talvez «aparvalhasse» [...] ainda para mais gostava muito de estudar, quando estudava, quando tinha essa obrigação, gostava de aprender, era boa aluna.

Resolvi então fazer o 7.º ano. Fiz o 7.º ano e pensei não deixar de estudar porque senão ficava «burrinha» [...] decidi então ir para a faculdade. [Helena C.]

⁶⁶ Duas entrevistadas foram protagonistas de um remate particularmente luxuoso dessa formação de base, pois ambas frequentaram, em regime de internato, *finishing schools* no estrangeiro — um ano na Suíça, uma delas, dois anos em Inglaterra, a outra —, acrescentando, assim, um toque cosmopolita à educação já obtida nos colégios nacionais. Para além do aprofundamento do inglês, segundo nos revelou Assunção R., adquiriu conhecimentos suplementares sobre «saber estar, saber falar, culinária e ténis».

Sem pressas ou pressões, o percurso escolar feminino, longe de se submeter a uma vocação muito definida, vai sendo traçado ano a ano ao sabor das ofertas existentes em cada colégio ou da viabilidade do momento:

Como no colégio só havia a alínea de Germânicas, foi essa que fiz. [Helena C.]

Escolhi letras porque na época era talvez mais fácil, mais viável. [Isabel G.]

Neste progressivo tatear de novas áreas educativas a família e o meio desempenham um importante papel de orientação das escolhas das filhas.

Ao que parece, quando os primeiros exemplos no meio de aspirações femininas a estudos mais avançados começam a instalar-se, terão desencadeado nas famílias uma alteração dos mecanismos de protecção das meninas até então utilizados no sentido de uma adaptação à nova situação entretanto criada: por um lado, através de uma dissuasão das aspirações a certos cursos, sobretudo superiores, ainda fortemente conotados com o masculino, nos quais a presença destas meninas não constituiria, a seu ver, senão uma evitável exposição pública⁶⁷. Neste caso, apenas os cursos de letras — porventura os mais descomprometidos profissionalmente e já então fortemente feminizados — são na generalidade tolerados.

A dissuasão estende-se igualmente a determinados cursos que, independentemente da maior ou menor representatividade feminina, parecem identificar-se com uma população cuja conduta não inspira a confiança do meio; duas das entrevistadas vêm ser-lhes peremptoriamente recusado o propósito de se matricularem em cursos da Escola de Belas-Artes com a desculpa de que é «uma escola mal frequentada» (Catarina N.) e que não é «bonito uma menina andar lá» (Vitória H.). Outras são por vezes subtilmente canalizadas para determinados cursos oferecidos por instituições particulares, considerados, pela sua natureza e frequência, como mais adequados à sua condição social e feminina:

Como gostava muito de crianças, fui canalizada para o curso de educadora de infância pela família. [Luísa C.]

particularmente algumas que possuem a garantia de uma ligação ao meio.

Quer porque se encontram associados a figuras ou movimentos identificados com a Igreja católica — o caso do curso de serviço social⁶⁸ e também

⁶⁷ Leonor V. queria seguir os passos do pai e frequentar Direito. No entanto, foi desincentivada a fazê-lo, já que aquele por várias vezes lhe afirmara, demonstrando um certo desprezo, que as mulheres de Direito ou eram notárias ou «faziam umas coisas na Boa Hora [...]».

⁶⁸ Nascido em 1935 sob os auspícios do Patriarcado, este curso recebe quatro anos depois o seu reconhecimento oficial e em 1961 é-lhe dada equivalência a curso superior. O seu lançamento parece obter o apoio do meio, já que desde a sua fundação até 1944 irá funcionar sob a direcção, respectivamente, da condessa de Rilvas e da condessa de Almoester (v. E. Fernandes, «Elementos para uma cronologia do serviço social em Portugal», in *Intervenção Social*, n.ºs 2-3, 1985, 143-148).

de um dos cursos de educadora de infância existentes na capital criado em meados da década de 50⁶⁹ —, quer porque possuem a chancela de destacados membros do meio — o caso do curso de artes e decoração de uma fundação privada⁷⁰ —, estas opções constituem na realidade prolongamentos das estruturas de enquadramento a que as jovens do meio estão submetidas desde o início da sua socialização, representando, aliás, no conjunto destas mulheres, o tipo de habilitação mais comumente atingida⁷¹.

Com efeito, para além dos atributos do ensino privado e da garantia de respeitabilidade no funcionamento e na frequência, estes cursos oferecem ainda outra das características também presentes na sua carreira educativa anterior, ou seja, a sua total ou quase total feminização.

Os cursos que estas meninas passam a frequentar após o ensino liceal correspondem, portanto, a um leque limitado de escolhas e representam, na sua maioria, a racionalização e a institucionalização, através do sistema educativo, de certas competências adquiridas desde a infância e de certas actividades até então exercidas de uma forma gratuita, avulsa e não profissionalizada por elementos femininos do meio.

Três grandes áreas, associadas a aptidões correspondentes, parecem, com efeito, dominar essas escolhas: as letras e as línguas, as artes, a assistência e a protecção, tarefas a que há muito se dedicam as mulheres do meio, quer sob a forma de beneficência, quer pela própria prática de orientação educativa da sua descendência.

De início, grande parte das escolhas das entrevistadas não se subordinam a qualquer tipo de projecto futuro, mas parecem corresponder ao prolongamento, ainda profissionalmente indefinido, dos seus estudos. Relativamente às que seguiram o ensino superior, vimos como a eleição do curso resulta de casualidades não alteradas pelas entrevistadas. Quanto aos estudos médios, se grande parte dos cursos revela um marcado pendor profissionalizante, essa dimensão não parece exercer, *a priori*, qualquer influência decisiva sobre a sua escolha. A pura aleatoriedade, por vezes associada à vantagem de uma maior facilidade destes cursos:

Estava farta de estudar. Resolvi então tirar um curso pequeno, que não desse muito trabalho e que não precisasse de muitos estudos. Optei por secretariado. [Teresa B.]

⁶⁹ O «curso da Maria Ulrich», como é conhecido pelo meio, devendo o seu nome à sua fundadora e então directora, conotada com a Igreja católica.

⁷⁰ Criada em 1953, a Fundação Ricardo do Espírito Santo Silva abre o seu curso de artes decorativas (decoração de interiores) quatro anos depois, nele prestando colaboração não apenas professores nacionais, mas também frequentemente personalidades nacionais e estrangeiras de destaque no mundo das artes, conferindo aos seus cursos um grande prestígio entre o meio. Para mais aprofundamentos, v. A. Alçada Baptista, *Fundação Ricardo Espírito Santo Silva, Museu-Escola de Artes Decorativas*, Lisboa, Quetzal Ed., 1988.

⁷¹ Os cursos médios obtêm a preferência de 10 das 21 mulheres entrevistadas contra os títulos liceais (5 entrevistadas), a licenciatura (3 entrevistadas) ou a frequência do ensino superior (3 entrevistadas).

Depois fui para a escola de secretariado, onde tinha lá montes de amigas, havia imensas coisas [...] o curso era óptimo, divertíamos-nos imenso. [Lúcia S.]

Queria estudar, nunca pensei não estudar, mas nunca pensei o que iria fazer. Um dia vi uma lista feita pela Mocidade Portuguesa Feminina sobre cursos que uma menina podia fazer e descobri que para serviço social não era necessário exame de admissão: como detestava exames, escolhi mesmo aquele curso. [Madalena G.]

ou o desenvolvimento de competências que se julga possuir:

Resolvi depois, por divertimento, fazer o curso de decoradora na Fundação Ricardo Espírito Santo. Pintava muito bem. [Maria da Luz O.]

Escolhi educadora. Havia ainda a ideia de missão, muito poética [...] as criancinhas como pequenas flores de jardim. [Ana Maria M.]

constituem os únicos critérios em que se baseiam aquelas decisões.

A desobrigação profissional e a menor inevitabilidade, relativamente ao masculino, na obtenção de um título escolar superior parecem suscitar, nestas meninas, não só uma maior vulnerabilidade à competência escolar — a decidida orientação para alternativas menos longas e aparentemente menos fatigantes quando os resultados académicos não se mostram demasiado brilhantes —, mas também determinar a própria disposição colocada na feitura do curso.

O empenhamento nos estudos apenas existe na condição de que daí resulte um certo prazer. Quando tal não sucede, facilmente parece adoptar-se uma atitude de desistência, reacção aliás também surpreendida entre uma parcela de população universitária feminina da época⁷².

Aliás, o seu destino social continua a definir-se prioritariamente pelo matrimónio — realizado, ao que parece, em idades relativamente baixas — e pela maternidade, frequente⁷³, pouco espaçada e ocorrida pouco tempo após o casamento:

Casei cedo porque havia neste meio a mania de nos casarmos muito novinhas para nos libertarmos da casa dos pais e havia também o desejo de termos logo muitos filhos [...] era amoroso ter filhos. [Maria da Luz O.]

No entanto, apesar do peso determinante que esta vocação tem sobre a população feminina do meio, podemos legitimamente interrogar-nos se, tendo a orientação escolar apresentado uma certa aleatoriedade e aparecendo

⁷² V. o clássico estudo de A. Sedas Nunes, «A população universitária portuguesa: uma análise preliminar», in *Análise Social*, n.ºs 22, 23 e 24, 1968, 295-385.

⁷³ A média de número de filhos por mulher casada, do conjunto das entrevistadas, é de facto elevado: 4.

de início⁷⁴ dissociada de um projecto futuro bem definido, a contínua socialização resultante da frequência diária do curso não acabará por produzir nestas mulheres disposições propícias ao exercício da actividade profissional?

Não podemos esquecer-nos de que durante este período, associadas às modificações operadas na actividade económica nacional sobretudo a partir de finais dos anos 50, importantes alterações estavam a ocorrer ao nível da estrutura da população activa, particularmente no tocante à população feminina, no sentido da sua crescente terciarização.

Esta crescente participação feminina no mercado de trabalho, sobretudo em áreas mais diversificadas e especializadas dos serviços — ramo no qual se integram as habilitações possuídas pelas entrevistadas —, ao envolver camadas mais vastas da população feminina na vida profissional, vem provocar, sem dúvida, a difusão, em certos níveis sociais, de modelos femininos alternativos à carreira doméstica tradicionalmente seguida e criar as condições para uma certa aceitação, no meio específico de proveniência das entrevistadas, da inserção feminina no mundo do trabalho.

Ao analisarmos as suas carreiras profissionais, detectamos de facto três grandes momentos temporais correspondentes a estratégias de actividade distintas: do modelo de vida doméstica exclusiva, seguida pela geração mais velha, surpreendemos tímidos ensaios de vida profissional, por vezes iniciados antes do casamento, mas logo depois interrompidos por um período longo, apenas retomados após os cuidados com os filhos se darem por terminados, ou, em alternativa, uma actividade profissional relativamente autónoma compatível com o acompanhamento atento dos filhos, nas gerações seguintes. Por último, e nas mais novas, uma actividade mais regular e marcada, podendo incluir curtas interrupções circunscritas e pontuais geralmente provocadas pelo nascimento do filho mais novo.

Parece assim ter-se consagrado, nos últimos anos⁷⁵, o modelo de mulher activa, exercendo uma actividade profissional, embora não implicando aparentemente o peso e a obrigatoriedade de carreira como no masculino.

4. EPÍLOGO

Este estudo permitiu tornar salientes alguns dos atributos do conceito de educação feminina em vigor no meio sondado durante um período de quase

⁷⁴ A não ser em dois casos, cuja opção se encontra intimamente associada a uma carreira profissional — a de hospedeira de bordo da TAP —, opção essa, aliás, que, em ambas as entrevistadas, se concretizou à revelia dos pais, apenas contando com o apoio decisivo das respectivas avós maternas...

⁷⁵ Segundo referências feitas pelas entrevistadas, as súbitas alterações sociais ocorridas após 25 de Abril de 1974 parecem ter condicionado o acesso à actividade profissional (independente ou assalariada) por parte de algumas mulheres do meio, até então donas de casa a tempo inteiro, como forma de fazer face a uma situação doméstica conjunturalmente desfavorável. A vida activa então iniciada terá gerado um precedente a que muitas não mais abdicariam.

quatro décadas. Em breves traços, podemos caracterizá-la como uma educação que se pretende superior, entendida como formação de qualidade, predominantemente humanista, desinteressada e possuidora de uma forte componente moral e religiosa.

Mais do que mera instrução, estas famílias desejam para as suas filhas uma determinada socialização fornecedora de uma formação globalizante, o que determina o modelo educativo que põem em prática para a concretizar.

Ao longo de todo o período estudado parece de facto vigorar no meio um padrão comum orientador da educação feminina, uma norma relativamente homogénea. Compõe-se essencialmente de uma aprendizagem precoce, formal ou informal, de saberes escolarmente úteis, uma formação intensiva e longa — no mínimo até ao final do curso geral liceal — obtida exclusivamente em certos estabelecimentos de ensino particular, com uma passagem frequente por um colégio católico e uma grande autonomia face ao mundo do trabalho.

Constatámos, aliás, que certos colégios privados religiosos parecem deter o exclusivo de adequação à qualidade da educação que se deseja promover, graças a um conjunto de requisitos que globalmente possuem e na análise dos quais nos detivemos particularmente: a preservação face a elementos potencialmente nocivos; um apertado controle e vigilância; uma formação completa que alia as vantagens de uma boa instrução às qualidades de uma sólida educação moral e religiosa e à aquisição de um código de boas maneiras; finalmente, a possibilidade de um intenso convívio entre iguais, propiciando assim o alargamento das redes de interconhecimento.

Por tudo isto podemos afirmar, relativamente à educação feminina, que na realidade a inserção de classe parece concorrer para a existência de claras diferenças de concepções e de modelos educativos que introduzem, no domínio do feminino, variações significativas nem sempre levadas em conta pelos estudos que tomam esta categoria de uma forma global e homogénea.

Ainda que não tenhamos confrontado, dado o próprio objecto deste trabalho, algumas das asserções defendidas por autores que se situam naquela perspectiva relativamente à dualidade masculino-feminino, vimos como não só perante outras jovens a formação obtida pelas meninas deste meio se apresenta singular, como também as próprias relações estabelecidas com condiscípulas no espaço escolar, desde que oriundas de outras classes sociais, longe de se mostrarem solidárias, igualitárias e fraternas pela partilha de idêntica condição feminina, se revelam profundamente discriminatórias.

No entanto, detectámos também no interior desta classe importantes diferenças nas concepções educativas para rapazes e raparigas. Vimos como nestas famílias a defesa para ambos de determinados pressupostos formativos e o desenvolvimento de competências comuns não parecem colidir com a adopção de modelos de educação relativamente distintos aparentemente adequados ao destino esperado para cada sexo.

A revelação destas subtis diferenças demonstra a verdadeira complexidade de que se reveste a educação de classe, raramente captada em investigações que apenas contam com a categoria de classe social.

Resta esperar que investigações mais profícuas nesta área venham permitir aprofundar esta perspectiva.

Estudos possuídos pelos pais das entrevistadas

[ANEXO 1]

	Pai	Mãe
1	Ensino superior militar.	Ensino secundário em colégio religioso (estrangeira).
2	Curso médio comercial (Inglaterra).	4.ª classe em colégio interno inglês + ensino doméstico posterior.
3	Licenciatura em Direito.	Ensino doméstico.
4	Licenciatura em Engenharia.	2.º ano liceal + ensino doméstico.
5	Licenciatura em Direito.	Ensino doméstico.
6	Ensino superior militar.	4.ª classe em ensino doméstico + ensino doméstico posterior.
7	Licenciatura em Engenharia.	Ensino doméstico.
8	Ensino secundário.	4.ª classe em colégio interno + ensino doméstico posterior.
9	Ensino secundário.	Ensino doméstico.
10	Licenciatura em Direito.	Ensino doméstico.
11	Ensino secundário.	3.º ano liceal em colégio privado.
12	Licenciatura em Direito.	7.º ano liceal no Liceu Francês.
13	Ensino secundário.	Ensino liceal em colégio religioso.
14	Licenciatura em Direito.	Licenciatura em Letras.
15	Licenciatura em Engenharia (França).	3.º ano liceal no Liceu Francês.
16	Licenciatura em História e Filosofia.	7.º ano liceal em ensino privado.
17	Licenciatura em Medicina.	5.º ano liceal em colégio religioso.
18	Licenciatura incompleta (Engenharia).	5.º ano liceal em colégio religioso.
19	Ensino secundário.	5.º ano liceal em colégio religioso.
20	Licenciatura em Engenharia.	5.º ano liceal em colégio religioso.
21	Licenciatura em Medicina.	Ensino doméstico.

Capital escolar e actividade profissional actual das entrevistadas

[ANEXO 2]

	Capital escolar	Actividade profissional actual
1	6.º ano liceal.	Nunca exerceu actividade.
2	5.º ano liceal.	Nunca exerceu actividade.
3	5.º ano liceal.	Não exerce actividade.
4	Licenciatura em Germânicas.	Ensino de línguas/ensino de religião e moral.
5	Curso do Conservatório.	Ensino artístico.
6	Frequência universitária.	Assessora em organismo cultural.
7	Licenciatura em Germânicas.	Ensino universitário/cargos políticos e cívicos.
8	5.º ano liceal.	Secretariado a tempo parcial.
9	Curso de educadora de infância.	Ensino e formação.
10	5.º ano liceal.	Secretariado.
11	Curso de educadora de infância.	Não exerce actividade.
12	Frequência universitária.	Actividades na área das artes e cultura/colaboradora em organismos políticos.
13	Curso de assistente de bordo.	Assistente de bordo (TAP).
14	Curso de serviço social.	Secretariado/jornalismo/cultura.
15	Frequência universitária + curso de decoração.	Jornalismo.
16	Frequência de curso de tradutora e intérprete.	Jornalismo/comunicação social.
17	Curso de secretariado.	Secretariado.
18	Curso de secretariado + curso de assistente de bordo.	Assistente de bordo (TAP).
19	Curso de educadora de infância + curso de decoração.	Educadora de infância e decoradora a tempo parcial.
20	Curso de serviço social.	Assistente social.
21	Licenciatura em Agronomia.	Técnica superior em organismo público.