



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Saavedra, Luísa

Alunas da Classe Trabalhadora: Sucesso Acadêmico e Discurso de Regulação

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 267-276

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817214>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Alunas da Classe Trabalhadora: Sucesso Acadêmico e Discurso

Luísa Saavedra¹

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

Este estudo, realizado em Portugal, analisa as entrevistas de 3 alunas da classe trabalhadora e as suas relações com o sucesso académico. As alunas foram selecionadas a partir de um estudo anterior em que tinham sido investigadas as relações entre o sucesso académico, o contexto escolar e o seu meio sócio-económico de origem. Este trabalho demonstrou que de cerca de 600 alunas da classe trabalhadora, apenas 3 conseguiram obter classificações académicas elevadas, o que é o final da escolaridade básica obrigatória. O objetivo do atual estudo é compreender como estas alunas conseguiram o sucesso académico e de que modos o avaliam. Os fundamentos teóricos e metodológicos foram os da “análise crítica do discurso”, que permitiram considerar a possibilidade destas alunas terem obtido um rendimento escolar elevado pela internalização de valores da classe média sobre a escola, embora este pareça estar dissimulado, oculto ou mascarado tanto para as alunas como para as suas famílias.

Palavras-chave: Análise crítica do discurso; discurso de regulação; identidade; motivação para a realização académica.

Working-Class Female Students: Academic Success and Regulating Discourse

Abstract

This study, conducted in Portugal, analysed interviews of 3 female students from working-class backgrounds who achieved high academic results. These students were selected from a previous study in which academic results and their link to socio-economic context were analysed. That work demonstrated that, out of 600 students from all socio-economic backgrounds, only 3 working-class female students who achieved high academic results up to the 9-th and final year of compulsory education, which is the end of basic compulsory education. The objective of the present study is to understand why these three female students have succeeded, and how they achieved it. The theoretical and methodological basis for this work and has been “Critical discourse analysis”, which has permitted to consider the possibility that these female students had achieved such great academic success by internalising the discourses of the middle class about school, although this is dissimulated, hidden and masked for both the female students and their families.

Keywords: Critical discourse analysis; academic success; identity; motivation for academic achievement; regulating discourse.

A psicologia moderna tem como pilares básicos da sua estrutura três questões centrais: a ênfase na mente como entidade individual, um mundo/realidade a que é possível aceder de uma forma objetiva e a linguagem como veículo condutor da verdade. Talvez, devido à sua forte identificação com as ciências naturais a psicologia teve, ou tem tido, alguma dificuldade em ser permeável às teorias, metodologias e práticas que têm influenciado as ciências sociais que mais se lhe avizinham (Gergen, 2001). Progressivamente, contudo, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo foram, também,

face aos vários recursos discursivos que a linguagem oferece, e os seus contextos sócio-culturais em que se situam.

Este interesse crescente pelo papel da linguagem na construção social da experiência levou a uma “voltar-se para a linguagem” (Gergen, 2001), e o desenvolvimento da análise do discurso, que não é apenas um método, mas um modo de pensar a vida social e a sua investigação.

Na análise do discurso a linguagem é vista como um meio de aceder a processos sociais e culturais, e não apenas como um veículo de comunicação.

discursos de uma forma distinta dos “repertórios interpretativos” (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Acentua a relação entre discurso e poder, no sentido em que Foucault (1994) relaciona poder com conhecimento, e o modo como as pessoas, ao lidarem com o poder e a sua sujeição a ele, emitem discursos de resistência. Procura nos textos as contradições entre diferentes significados, tentando identificar os que são dominantes e subordinados e salientando processos de resistência (Parker, 1999). Finalmente, apóia-se no pressuposto de que as nossas idéias são constituídas por padrões de discurso que fogem ao controle de cada um e que existe uma luta pelo significado que é levada a cabo sempre que as pessoas procuram contar uma história coerente sobre si próprias (Parker, 1999).

Da Busca pela Coerência à Multiplicidade de Discursos e Identidades

Nesta busca pela coerência, contudo, vários discursos podem competir entre si e criar uma visão diferente e até incompatível da realidade. Como é referido por diversos autores (Davis & Harré, 1990; Deleuze & Guattari, 1987; Goffman, 1993; Weedon, 1987), as pessoas constroem imagens sobre si próprias que nem sempre formam um todo coerente. O conceito de multiplicidade defendido, por exemplo, por Deleuze e Guattari (1987) implica a concepção de várias identidades que não têm um padrão fixo ou comum e que emergem através das diversas comunidades que habitamos e da multidimensionalidade em que participamos na vida social.

Além disso, é na relação que estabelecemos com os outros que vamos compreendendo e construindo a nossa experiência e identidade (Davis & Harré, 1990), o que se torna bem explícito nas palavras de Bakhtin (1984, p. 287):

Tenho consciência de mim e torno-me eu apenas enquanto me revelo para o outro, através do outro e com a ajuda do outro ... Ser, significa comunicar ... ser, significa ser para o outro e, através dele, para si próprio.

discursos disponíveis no contexto social ao qual pertencem (Davis & Harré, 1990).

Método

Tendo por base os pressupostos acima mencionados, se analisar, recorrendo a entrevistas, os discursos de algumas alunas que, simultaneamente, tivessem sucesso académico (considerado este unicamente através das classificações escolares) e pertencessem a classes sociais menos privilegiadas. Estes dois critérios foram escolhidos por serem os que estes alunos e alunas se encontrariam mais em contradição face à sua posição de classe social, tendo em conta que a maioria dos estudantes com sucesso académico obtêm classificações escolares elevadas, do insucesso do que do sucesso académico (Saavedra, 2001a, 2001b).

Interessava, pois, determinar os vários discursos que as alunas, e as suas respectivas famílias, tinham sobre o sucesso escolar e como se posicionavam em relação aos discursos disponíveis sobre as atribuições ao rendimento escolar nomeadamente sobre a inteligência e o esforço.

Participantes

Este estudo foi realizado em Portugal com 3 alunas e 3 pais, entrevistas realizadas com 3 alunas e 3 pais de escolaridade e respectivos familiares. Os pais das alunas eram operários exceto os pais de uma das alunas que possuíam 6 anos de escolaridade e tinham 4 anos de escolaridade académica.

As pessoas entrevistadas residiam na periferia do Porto, numa área com uma elevada taxa de desemprego, indústria e comércio. A escola é majoritariamente pública, com alunos e alunas provenientes da classe média e nível da escolaridade obrigatória.

Estas alunas foram selecionadas a partir de uma amostra anterior em que se analisaram as classificações escolares em função da classe social e do sexo. De um total de 100 alunas, foram selecionadas 30 alunas e 3 pais.

Os dados resultam das respostas das alunas às seguintes questões: 1) passado escolar e perspectivas para o futuro²; 2) auto-percepções sobre as suas classificações escolares; 3) atribuições causais para o sucesso escolar (métodos de estudo, apoio de familiares, etc.). Os familiares pronunciaram-se sobre as seguintes questões: 1) tipos de apoio prestado à aluna e como se concretizam; 2) hábitos de deslocação à escola e quais são os motivos dessas deslocações.

Análise dos Dados

A análise das entrevistas foi inspirada no método analítico do discurso de Parker (1992) que, em termos metodológicos recorre a meios essencialmente taxonômicos (em vez de se preocupar com pequenos segmentos de texto, como outros métodos de análise de discurso), procurando identificar e descrever quais são os principais discursos em questão. Relativamente a determinados tópicos procura-se saber quais os discursos disponíveis, como se desdobram e para que é que eles servem (Rogers, 1998). É enfatizada a natureza coletiva do discurso, atribuindo menos importância aquilo que o indivíduo diz em contextos particulares, e salientando o modo como o discurso lida com os recursos sociais e culturais que são usados nas atividades humanas (Parker, 1992,1999). Assim, mais importante do que as pessoas em si, são os textos ou discursos que essas pessoas produzem (Wood & Kroeger, 2000). O discurso, tal como é usado na “análise crítica do discurso”, diz respeito aos “padrões de significados que organizam os vários sistemas simbólicos, que os seres humanos habitam e que são necessários para fazermos sentido para os outros” (Parker, 1999, p. 3).

Concretizando, numa primeira fase as entrevistas foram cuidadosamente lidas para se formar uma ideia sobre os temas centrais abordados incluindo os inicialmente previstos na estrutura da entrevista e outros que tinham espontaneamente surgido. Depois de se ter determinado que os principais conteúdos circulavam em torno do seu sucesso e dos colegas, da relação com os professores e da

função dos seus efeitos (objeto do discurso). Finalmente, foram os melhores exemplos que melhor ilustravam os discursos produzidos neste trabalho de análise mais o discurso em espiral, pois um passo seguinte é um refazer do anterior.

Resultados e

Ao longo das várias entrevistas, as alunas falaram de si como do papel dos seus familiares e estes, tanto das alunas como dos professores, ainda referência aos professores.

Tendo em conta o modo como as alunas estruturaram, através da análise, o discurso seguinte apresentação: 1- “discurso sobre o sucesso das alunas”; 2- “discurso sobre o sucesso escolar”; 3 – “discurso sobre o

1. Discurso dos familiares para as alunas: O discurso da socialização

Este discurso diz respeito ao papel dos pais, mãe e irmãos para explicar o comportamento das alunas, também, as referências das alunas ao comportamento dos seus familiares e domínio.

As justificativas invocadas pelas alunas relativamente ao comportamento dos pais, com elas, para explicar o sucesso das alunas, variadas e freqüentemente espaciais, na forma genérica considerar que todos os comportamentos cabem dentro de um discurso “discurso da socialização”, por isso, as produções discursivas aqui insinuadas a prática dos pais tem um peso considerável nestas alunas, quer através da motivação, quer através de estratégias de

A motivação para a realização escolar

A construção discursiva de motivação para a realização é uma parte importante do discurso da socialização. Ao longo das entrevistas, está patente um acentuado interesse pelo percurso académico das alunas desde a escola primária:

Mãe da Aluna B - A (nome da aluna) foi sempre uma boa aluna, começou assim na primária, nunca repetiu, graças a Deus. Passou para a preparatória e continuou sempre a ser boa aluna. Acompanhei-a sempre, que eu agora estou em casa, mas trabalhei 21 anos na fábrica e, claro, quando era preciso faltar, ficasse o que ficasse, o que me interessava a mim era saber como a minha filha estava na escola, ou bem ou mal eu tinha de saber.

Esta preocupação com as educandas caracteriza-se por diversas práticas: deslocação dos familiares à instituição escolar (presente no discurso da mãe da aluna B e na aluna C), ajuda nos trabalhos de casa, encorajamento para os mesmos, crença na eficácia pessoal das alunas. Além disso, há desvalorização da aprendizagem de tarefas domésticas freqüentemente assumidas como fatores determinantes da construção e desenvolvimento da identidade feminina, ainda mais acentuada na classe trabalhadora (Bates, 1993; Perista, 1999), como é revelado pelo discurso da aluna C:

Aluna C - A minha mãe está sempre a dizer 'Tu em casa não precisas de fazer nada, precisas é de estudar'... Porque a minha mãe vai sempre às reuniões todas, nunca falta e quer sempre saber o que se passa.

A transmissão de expectativas elevadas relativamente ao seu futuro escolar é uma prática discursiva a que estes pais recorrem para implementar o sucesso das filhas, o que vai ao encontro a diversos trabalhos que têm salientado a importância do apoio emocional e de expectativas elevadas por parte do meio familiar e que são particularmente eficazes nos meios económicos e sociais mais desfavorecidos (Bandura, 1991; Barr & Parrett, 1995; Manning & Baruth, 1995; Pahl & Pattinson, 1996; Smeaton, 1996; Smeaton, 1999).

chamada por uma professora, como mãe de lá com as lágrimas pela cara abaixo, por uns trastes, porque fazem asneiras, porque eu acho que não estou preparada para a gente se sacrifica tanto para lhe dar uma vida, acho que nós não merecíamos que isso...

Se é verdade que a classe média investe numa forma considerável em bens económicos para que os seus filhos e filhas obtenham sucesso (Allatt, 1993), a principal diferença entre os meios média e as famílias em foco neste estudo é, essencialmente, nos recursos financeiros. As primeiras dispõem de meios económicos para a escola que melhor formação pode fornecer aos educandos, as famílias entrevistadas têm pouca instituição escolar que fica mais próxima de casa, investindo os seus poucos recursos financeiros em bens culturais (Ex.: computadores e livros) para as filhas não fiquem em situação de desvantagem cultural e economicamente mais tarde na vida. A satisfação destas necessidades culturais é importante, acrescido, que se caracteriza em horas-sábado, ausência de férias, etc. O investimento é construído, simultaneamente, com orgulho, sacrifício e com o objetivo de garantir melhores condições económicas para as filhas, como está nas transcrições seguintes da família C:

Mãe da Aluna C - ... Eu trabalhava 48 horas por semana não era mais, sem parar, claro, para conseguir aquilo que eles hoje têm que não é muito diferente do que aquilo que a gente tinha, ou que não puderam ou quiseram dar.

Pai da Aluna C - há alguns pais que têm mais dinheiro assim não se interessam muito ... eu e a minha esposa saímos para lado nenhum, eu trabalhei e a minha esposa já trabalhava para ganhar mais dinheiro.

realização escolar” seria o de uma “moeda de troca”: as alunas fazem o que lhe compete, estudando, e têm como retribuição da parte da família um interesse profundo pelas questões da vida acadêmica. Mas, simultaneamente, há um efeito de modelação/identificação do esforço dos pais no trabalho, que é reproduzido pelas alunas na própria atividade acadêmica.

A importância da figura materna

A construção discursiva da “importância das figuras maternas” faz parte do discurso da socialização na medida em que há uma identificação com as figuras paternas que leva a que elas funcionem, para as filhas, como um modelo a interiorizar. Para além do grande envolvimento dos pais e mães no trabalho se constituir como modelo para o envolvimento das alunas no estudo, outro aspecto parece ter um impacto significativo na sua motivação acadêmica: é o desejo explícito das mães em terem prolongado os seus estudos.

Ao longo das entrevistas, as mães – e não os pais – sublinharam o seu desejo de terem continuado os estudos (ao contrário da maior parte dos pais e mães da classe trabalhadora (Rak & Patterson, 1996) o que deixa implícito que possuem uma imagem positiva da escola ou, pelo menos, dos benefícios que esta lhes poderia trazer.

Mãe da Aluna B - O meu marido é uma pessoa que quer que os filhos estudem, mas não presta muita atenção, será por ser da construção civil? ... mas, eu fiz sempre força para que os meus filhos estudassem ...

Mãe da Aluna B - ... porque eu nem a 4ª classe tenho, podia-a tirar em qualquer altura mas o meu marido tem um feito muito esquisito, tem um feito difícil ... e eu gostava, sou franca, eu gostava de saber mais do que aquilo que eu sei, ainda há pouco o padre falou na missa e eu disse 'Eu vou-me matricular na escola da noite'.

Na mesma linha de idéias a aluna C, enfatiza a diferente postura entre a mãe e o pai face ao estudo:

não concretizados das mães foi para que estas projeções funcionassem como modelo para simultaneamente uma modelação da sua própria motivação para a realização. Discursivamente uma “modelação paterna” que se projeta nas filhas os seus desejos e aspirações. Funcionam como modelo para a sua própria vida mais reforçada pelas razões invocadas para o abandono dos estudos se centradas na situação económica e social e nunca so

Mãe da Aluna C - em casa dos meus pais não tinham direito a tudo as raparigas, eu não tinha no meu tempo já havia moças que não tinham e a minha mãe tinham aquela ideia de que elas precisam de nada, porque elas não têm que as sustentam, mas não é assim, elas têm de trabalhar ao lado do marido se não quiserem a vida e mais agora, ... Claro que

Mãe da Aluna B - eu não fiz a faculdade, estive quase 4 anos escaldada, mas não está, passei o meu tempo, a trabalhar e depois claro, a vida era diferente, mas os meus pais também não tinham os estudos prontos...

Em qualquer dos casos p o abandono precoce da escolaridade. A mãe da Aluna B sempre... e os meus pais também não tinham os estudos prontos) e um acentuar das diferenças entre o passado e o presente: *uma mãe que não consegue fazer face ao presente, mas o marido não consegue fazer face ao passado.*

Esta forte motivação das mães para a educação das filhas constitui uma identificação das filhas com a mãe, sendo um grande incentivo das mães para a realização dos estudos através dele, poderem concretizar os seus estudos.

dividiram-se entre discursos centrados na inteligência e discursos centrados no esforço onde se manifestam versões ambíguas, contraditórias e conflituosas para a explicação do seu sucesso académico.

A inteligência e o esforço parecem ser os discursos mais utilizados, quer pela psicologia escolar, quer pelo senso comum (Weiner, 1991). As alunas entrevistadas não recorreram, no entanto, espontaneamente a estes discursos para explicar o seu sucesso académico.

Assim, face à questão se consideram-se inteligentes surgem frequentes contradições.

Aluna A - Inteligente? O que é que se entende por inteligente? ... Inteligentes somos todos, temos é maior ou menor capacidade para aproveitar isso. Eu acho que é isso ... Tenho alguns colegas inteligentes, há é quem não aproveite isso...

A aluna A considera-se inteligente para logo desvalorizar esse fato ao afirmar que *somos todos inteligentes*. A segunda contradição acontece quando, depois de ter dito que *somos todos inteligentes*, considera que na sua turma há *alguns* alunos inteligentes o que o é o mesmo que admitir que *nem todos* o são.

Aluna B - Não sei, acho que não sou inteligente, mas sei lá, estudo e tento conseguir os objectivos mínimos ... mas às vezes também noto que é a pouca vontade que eles (colegas) têm de aprender ...

Em contrapartida, a aluna B valoriza os estudo e os objetivos que se propõe alcançar (que claramente não são mínimos, pois as suas classificações escolares são elevadas e pretende ingressar no ensino superior) em detrimento da sua capacidade intelectual, considerando que se os seus colegas só não têm boas notas porque não querem aprender.

Aluna C - Não, acho que não, porque considerar-me inteligente era considerar que tinha boa cabeça e que pensava bem. Por exemplo, agora não estudo tanto e se fosse inteligente estudava mais, não sei.

Aluna C - Por exemplo, matemática acho que é mesmo de perceber, se uma pessoa não sabe nada. Até ao 9º ano foi sempre a disciplina que mais percebi.

Aluna B – Gosto mais de matemática e física e química. Porque são disciplinas que não são de perceber, mas sim perceber...

No que diz respeito ao investimento em estudo encontram-se, também, algumas ambiguidades já que todas foram unânimes em afirmar que dedicavam muito tempo. Contudo, ao abordar temas acaba por se compreender que as afirmações não eram tão lineares como foram apresentadas.

Aluna C - Acho que devia estudar mais, mas não tenho tempo. Tiro apontamentos quando os professores dão e vejo o que é mais importante. Depois, vou desenvolver um bocado e passar para o próximo. Por exemplo, para estudar para os testes eu vou fazer resumos de tudo. No dia em que vou fazer os intervalos vou lendo para aquilo ficar mais fácil. Enquanto, por exemplo, os meus colegas não estudam e eu penso que também queria estar, mas não tenho tempo para aquilo para memorizar, para decorar”.

Esta incoerência torna-se mais explícita quando confrontam as percepções das alunas com as suas ações.

Aluna A – não sei se estudo muito ... mas não tenho bem ideia de quanto estudo.

Pai da Aluna A- Eu não sei, mas é bastante. Ela precisa mandar estudar ... Ela sabe o que tem de fazer e às vezes pode estar a estudar até às 2 ou 3 da manhã.

Aluna B - Não, eu não acho que estude muito, mas acho que podia ter estudado mais...

Irmã da Aluna B – “A [nome da aluna] gosta muito de fazer revisões antes dos testes...”

Estas contradições podem significar, por um lado, que admitir imediatamente que se é inteligente poderia ser considerado “politicamente incorreto”, mas, por outro lado, demonstra alguma dificuldade em tomar uma posição face a estes dois discursos que circulam tanto nos corredores onde se produz o conhecimento, como naqueles em que ele é ministrado a um nível de escolaridade básica. Note-se, contudo, uma total ausência nos discursos das entrevistadas de uma atribuição dos seus resultados escolares à sorte, o que torna mais explícita a importância dada à inteligência e ao esforço. Não é também de deixar de fora a hipótese de outra explicação muito difundida nos meios académicos: que quem é muito inteligente precisa de se esforçar menos do que quem possui esse atributo em menor grau (Bandura, 1991; Weiner, 1991). Mas a contradição e ambigüidade face ao discurso da inteligência e do esforço pode ter outra justificativa. Segundo Walkerdine (1988, 1998), as classificações escolares elevadas, quer das moças, quer dos alunos ou alunas das classes sociais baixas, são explicadas através do esforço ou grande capacidade de estudo, por oposição aos rapazes e alunos e alunas das classes elevadas que são atribuídas à inteligência. O fato das três alunas entrevistadas associarem a categoria sexo feminino com a posição de classe desfavorecida pode explicar este constante “saltitar” entre discurso da inteligência e o do esforço.

Sem que seja frontalmente assumida como tal, a capacidade intelectual é relegada ao segundo plano, em comparação com o esforço, através de sofisticados mecanismos em que: a inteligência é confundida com o esforço; a inteligência é desvalorizada porque *inteligentes somos todos* (Aluna A); se desconhece o significado de inteligente; se ignora se é ou não possuidora dessa “qualidade”. Ao mesmo tempo, está ausente destes discursos qualquer referência a uma conjugação da inteligência com o esforço, bem como à idéia de que a inteligência pode ser treinada precisamente através do estudo.

Assim, o efeito deste tipo de construções discursivas

3. Discurso sobre os prof legitimidade

O “discurso da legitimidade” proferidos tanto pelas alunas relação que têm tido com os pr

Segundo Bourdieu e Passeron, pedagógica se torne legítima têm duas condições: a primeira é de (Ex.: o professor) seja considerado que transmite; a segunda com pedagógico (no caso da escola) disposto a reconhecer a legitimidade pedagógico e, assim, receber e i Parece ser o que acontece nos pelas alunas quer pelos seus fa

Em termos concretos, o discurso demonstra existir uma relação p entre estas alunas e os profes caracteriza por uma imagem glob face aos professores e por comp por parte dos mesmos:

Aluna A - Professores? ... Ajudam em geral, se preocupam....-Sim

Apesar de existir uma certa primeira afirmação *Mas acho que* resposta seguinte *Sim alguns*, por de nem todos se preocupam efetivamente esse comportamento

Aluna B.-. Eram excelentes e excelentes. Nisso por acaso tive incentivavam-me bastante e a

A mãe desta aluna, mesmo sobre esse assunto, acentua a i

Mãe da Aluna B- Graças a Deu

Os professores dão-lhes sugestões conducentes a um comportamento mais adequado ao sucesso escolar como referem as duas alunas seguintes:

Aluna B - Aliás não sou nada participativa e é o único ponto em que me estão sempre a chamar a atenção, mesmo nas reuniões dizem à minha mãe. Ainda este ano tive uma professora que me avisou para eu para no ano não continuar assim, porque só me estou a prejudicar

Aluna A - querem é que eu tenha boas notas no ano seguinte, acho que é isso!

O principal efeito desta produção discursiva parece ser, assim, o de criar uma relação de reciprocidade positiva entre professores, pais e alunas. Para as alunas e encarregados de educação ele é representado pelo apoio, a transmissão de expectativas positivas e todo o incentivo de que precisam para serem bem sucedidas. Para os professores traduz-se no reconhecimento da sua legitimidade e da escola (Bourdieu & Passeron, 1970). Em última análise, o efeito deste discurso é permitir às alunas adquirir um capital cultural (Bourdieu, 1986, 1989), que lhes permita alcançar uma posição social distinta da sua origem social.

Discussão

Ao longo da análise das entrevistas verificou-se que os familiares destas alunas e as próprias alunas recorrem aos discursos oficiais do sistema educativo, que são usados essencialmente pelos professores e pela literatura especializada da psicologia como fatores que promovem a motivação para a realização.

Diversos estudos têm demonstrado que dos vários grupos sociais que freqüentam a escola, este tipo de discurso (que passa por presença nas reuniões da escola, encorajamento ou ajuda nos trabalhos de casa, expectativas elevadas face à realização escolar, criação de condições ambientais para essa mesma realização, tais como ter

assim, ao sucesso académico (Ayste, Fleury, & Lleras, 1994; Bernstein, 1977; Bourdieu

Que meios, ou estratégias, permitem ao estudo ter acesso a estes *habitus* da classe? As práticas discursivas que lhes são inerentes? O sucesso poderá estar relacionado com a própria motivação para o estudo e com a sua própria percepção da realidade social que pode ser alcançada através da educação (Bourdieu & Passeron, 1996). Como refere Skeggs (1997), as trabalhadoras manifestam uma enorme preocupação em que as filhas melhorem as suas condições de vida. Esta preocupação passa, precisamente, pela educação, pois se trata de transformar o capital cultural em capital económico.

Esta “(in)consciência” fez com que as mães entrevistadas acompanhassem mais de perto o percurso escolar das filhas e que se deslocassem à escola mais com os professores do que é comum. Esta preocupação com a sua posição de classe. Por outro lado esta preocupação com a escola, ao longo dos últimos 10 anos, não foi permitido a interiorização do discurso dos professores e as condições promotoras de sucesso escolar. É possível que por sua vez reproduziram nas alunas as mesmas idéias, o que estas famílias reproduziram. Estas foram as relações culturais e sociais da sua classe dominante.

Por outro lado, se estes pais vão tão preocupados com a escola (não para contestar, mas para reiterar a sua autoridade na mesma) é porque reconhecem autoridade pedagógica (tal como é entendida por Bourdieu & Passeron, 1970) ao professor ou professora, o que lhes permite e interiorizar a sua mensagem com facilidade. Este discurso de crítica à instituição escolar em termos de aspectos particulares da mesma, estes familiares não utilizam um discurso em que perpassa a identidade da escola. É um local onde todos, seja qual for a sua classe, gênero ou raça, têm a mesma oportunidade e de resultados.

Tendo em conta que a escola avalia

de desculpabilizarem a escola da sua quota-parte de responsabilidade no insucesso dos outros. É, portanto, mais uma forma de evitarem comportamentos de resistência e de reconhecerem que a escola é um local de desigualdade em que muito poucos têm a possibilidade de “saltar a barreira”.

Neste contexto de conformidade com a prática discursiva dominante poder-se-ia perguntar quais são os custos e os benefícios que esta prática implica?

A curto prazo o benefício desta prática poderá ser o de promover o sucesso escolar das alunas e, a longo prazo, uma mobilidade social ascendente através de mecanismos essencialmente individuais que passam, precisamente, pela escolarização prolongada. Estes são processos analisados e referidos, por exemplo, por Tajfel (1983) e que se baseiam na crença, à semelhança do “sonho americano”, que é possível através de uma desidentificação com o seu grupo de pertença alcançar uma mobilidade individual. Mas serão estes benefícios reais?

Os custos desta prática de conformidade com o discurso dominante podem ser vários. Um deles consiste num enorme esforço económico por parte do agregado familiar (horas-extras, ausência de férias, etc.). Para as alunas o preço a pagar pode ser de outra ordem, tendo em conta os resultados das investigações realizadas, por exemplo, por Skeggs (1997) e por Frazer (1989). Destes estudos pode-se concluir que, tanto as mulheres da classe trabalhadora, que fazem tudo o que está aos seu alcance para se desidentificarem e dissimularem a sua condição de classe (Skeggs, 1997), como as moças evitam a todo o custo falar sobre o assunto, considerando a classe um assunto ambíguo, vago e embaraçoso (Frazer, 1989).

Numa lógica essencialmente social o discurso da regulação contribui para uma posição ambígua face à classe de origem (ainda que permita alcançar uma mobilidade individual ascendente). Esta ambigüidade gera, provavelmente, conflitos de identidade com os outros significativos. E se é verdade que a contradição de imagens que compomos acerca de nós é uma constante da identidade

classe trabalhadora não pode ser resolvida sem a perda da identidade; não pode levar a uma situação em que não saibam como se situar, nem a uma integração na sociedade. Como referem Mairiaux e Mairiaux (p.1), professoras universitárias da classe trabalhadora:

Enquanto acreditarmos que somos pessoas da classe trabalhadora, não podemos ser iguais às deles, tendo em conta que os benefícios foram concedidos pela nossa condição. Nunca sentiremos que habitamos a sociedade do mesmo modo que a middle class (incluindo outras feministas)

Referências

- Allatt, P. (1993). *Becoming privileged: The experience of women in the workplace*. & G. Riseborough (Orgs.), *Youth and the workplace*. London: Open University Press.
- Ayste, A., Flecha, R., Lopez-Palma, F. & R. (1997). *pedagogia crítica: Comunicar e transformar*. Barcelona: Paidós.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original publication 1964).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through reactive mechanisms. Em R. A. Dienstbier (Ed.), *Handbook of motivation* (pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Barr, R. D. & Parrett, W. H. (1995). *Hope and despair: The experience of the working class*. London: Routledge.
- Bates, I. (1993). A job which is 'right' for you: The experience of individualization. Em I. Bates & G. R. R. (Eds.), *Work and the individual* (pp. 14-31). Buckingham: Open University Press.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Theoretical foundations of language* (Vol. 1). London: Routledge.
- Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Skinner, P. & W. (1996). *Introductory sociology*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Journal of the American Sociological Association*, 84, 25-44.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction en éducation*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Davis, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The experience of the working class. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 1-15.

- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Oxford: Westview Press.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água. (Original publicado em 1959)
- Harré, R. (1995). Discursive psychology. Em J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Orgs.), *Rethinking psychology* (pp. 143-159). London: Sage.
- Harré, R. & Gillet, G. (1994). *The discursive mind*. London: Sage.
- Íñiguez, L. & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Kvale, S. (1992). *Psychology and post-modernism*. London: Sage.
- Llombart, M. (1993). Mujer, relaciones de género y discurso. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 201-215.
- Mahoney, P. & Zmroczek, C. (1997). Why class matters. Em P. Mahoney & C. Zmroczek (Orgs.), *Class matters: Working class women's perspectives on social class* (pp. 1-7). London: Taylor and Francis.
- Manning, M. L. & Baruth, L. G. (1995). *Students at risk*. London: Allyn and Bacon.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nogueira, C. (2001). *Um novo olhar sobre as relações sociais de género: Feminismo e perspectivas críticas na psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Parker, I. (1999). Varieties of discourse and analysis. Em I. Parker and the Bolton Discourse Network (Orgs.), *Critical textwork: An introduction to varieties of discourse and analysis* (pp. 1-13). Buckingham: Open University Press.
- Perista, H. (1999). *Os usos do tempo e o valor do trabalho: Uma questão de género*. Lisboa: CESIS.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Rak, C. & Patterson, L. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development*, 744, 368-373.
- Reay, D. (1997). The double bind of working class feminist academic: The success of failure or the failure of success?. Em P. Mahoney & C. Zmroczek (Orgs.), *Class matters: Working class women's perspectives on social class* (pp. 18-29). London: Taylor and Francis.
- Roberts, K. (1993). Career trajectories and the mirage of... Em I. Bates & G. Riseborough (Orgs.), *Youth and...* Buckingham: Open University Press.
- Saavedra, L. (2001a). Sucesso/insucesso escolar: A... socio-económico e género. *Psicologia*, XIV(1), 67.
- Saavedra, L. (2001b). *Vozes de sucesso, vozes (silenciadas) de f... na escola*. Dissertação de Doutorado não-publicada e... da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Braga, Portugal.
- Sagor, R. (1996). Building resiliency in students. *Education...*
- Schunk, D. H. (1990, abril). *Socialization and the developme... The role of attributions*. Trabalho apresentado no... American Educational Research Associations, Boston.
- Shotter, J. (1997). The social construction of our inner self... *Psychology*, 11(4), 7-24.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender*. London: S...
- Rogers, W. S. (1998, julho). *Not just doing DA, but doing some...* apresentada no seminário Discourse Practice: Qual... Psychological Research, Bolton Institute., Blton, En...
- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa...
- Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason*. London: Ro...
- Walkerdine, V. (1998). *Counting girls out: Girls and math...* Press.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist...* Blackwell.
- Weiner, B. (1991). On perceiving the other as responsib... (Org.), *Perspectives on motivation* (pp. 165- 198). Lincoln... Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: Now working class...* Aldershot Gower.
- Wood, L. A. & Kroeger, R. O. (2000). Doing discours... studying action in talk and text. London: Sage.