



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 Discursos

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 respectivas famílias. As alunas foram selecionadas a partir de um estudo anterior em que tinham sido investigadas as relações entre os resultados escolares e o seu meio sócio-económico de origem. Este trabalho demonstrou que de cerca de 600 alunos de todos os meios sócio-económicos, só 3 alunas da classe trabalhadora conseguiram obter classificações académicas de sucesso até ao final da escolaridade básica obrigatória. O objetivo do atual estudo é compreender como estas alunas conseguiram obter 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 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 Discourses

Abstract

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

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 avizinharam (Gergen, 2001). Progressivamente, contudo, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo foram, também,

face aos vários recursos discursivos e contextos sócio-culturais em que se situam

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

Na análise do discurso a linguagem é um meio de aceder a processos sociais que são dinâmicos e que

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 constróem 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 que pertencem (Davis & Harré, 1990).

Método

Tendo por base os pressupostos acima expostos, foram analisar, recorrendo a entrevistas, os discursos de 12 alunos que, simultaneamente, tivessem uma escolaridade acadêmico (considerado este unicamente para efeitos de classificações escolares) e pertencessem à classe média baixa. Estes dois critérios foram escolhidos porque, de acordo com estes alunos e alunas se encontrariam em uma contradição face à sua posição de classe social, tendo em conta que a maioria dos estudantes trabalhadora obtém classificações escolares inferiores ao sucesso do que do sucesso acadêmico (Saavedra, 2001a, 2001b).

Interessava, pois, determinar os vários discursos de alunos, e as suas respectivas famílias, sobre o sucesso escolar e como se posicionavam relativamente aos discursos disponíveis sobre as atribuições ao rendimento escolar, nomeadamente sobre a inteligência e o esforço.

Participantes

Este estudo foi realizado em Portugal continental, através de entrevistas realizadas com 3 alunas e 9 alunos, com idades entre 16 e 18 anos, com nível de escolaridade e respectivos familiares. Os alunos eram operários exceto os pais que, todos, possuíam 6 anos de escolaridade e tinham nível de escolaridade entre 4 e 6 anos de escolaridade.

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

Estas alunas foram selecionadas a partir de uma amostra anterior em que se analisaram as classificações escolares, a função da classe social e do sexo. De um total de 12 alunas,

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 idéia 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 (objetos de análise). Finalmente, foram feitas leituras mais profundas que melhor ilustravam os discursos. Assim, o processo de análise de este trabalho de análise mais ou menos circular, se desenrolou em espiral, pois um passo seguia o outro, sempre voltando a um refazer do anterior.

Resultados e discussões

Ao longo das várias entrevistas, as alunas falam de si como do papel dos seus familiares na sua vida e estes, tanto das alunas como dos professores, dão uma referência aos professores.

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

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

Este discurso diz respeito ao modo como os pais, mãe e irmãos para explicar o que é que os pais fazem, também, as referências das alunas ao comportamento dos seus familiares no seu domínio.

As justificativas invocadas pelas alunas, relativamente ao comportamento dos pais, são usadas com elas, para explicar o sucesso das alunas. As variadas e freqüentemente espontâneas justificativas, de forma genérica considerar que todos os pais fazem o que cabem dentro de um discurso “discurso da socialização”, porque os pais fazem o que produções discursivas aqui insinuado. O discurso da prática dos pais tem um peso considerável para as alunas, quer através da maneira como os pais falam com elas, 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, P. 1-8; Patterson, 1996; S. 1-1, 1996, S. 1-1, 1999).

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

Se é verdade que a classe média investe uma forma considerável em bens económicos para que os seus filhos e filhas obtenham sucesso (Allatt, 1993), a principal diferença entre os da média e as famílias em foco neste estudo essencialmente, nos recursos financeiros, primeiras dispõem de meios económicos para a escola que melhor formação pode fornecer aos educandos, as famílias entrevistadas têm uma instituição escolar que fica mais próxima, investindo os seus poucos recursos financeiros em bens culturais (Ex.: computadores e livros), às filhas não ficarem em situação de desvantagem social, de colegas cultural e economicamente mais favorecidos, a satisfação destas necessidades culturais é maior, o crescimento, que se caracteriza em horas-aula, 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 transcrevendo a seguinte transcrição da família C:

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

Pai da Aluna C - há alguns pais que têm muita vontade assim não se interessam muito ... eu e a minha mulher saímos para lado nenhum, eu trabalhei e a minha mulher férias já trabalhar 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 académica: 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 4^a classe tenho, podia tirar em qualquer altura mas o meu marido tem um feitio 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 fossem estas projeções funcionassem como simultaneamente uma modelação e uma motivação para a realização. A discursiva uma “modelação parental” que projetam nas filhas os seus desejos, funcionam como modelo para a filha mais reforçada pelas razões invocadas, abandonado os estudos se centrando na economia e social e nunca sobre a escola:

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

Mãe da Aluna B - eu não fiz a
estive quase 4 anos escaladada
está, passei o meu tempo, a
depois claro, a vida era diferente
meus pais também não tinham
prontos...

Em qualquer dos casos p
abandono precoce da escolarid
sempre... e os meus pais também n
prontos) e um acentuar das diferen
o passado e o presente: *uma mu
marido senão não consegue fazer face
diferente*

Esta forte motivação das mães a uma identificação das filhas considerado um grande incentivo das atráves dele, poderem concretizar realizados.

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 acadêmico.

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 freqüentes 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 eu a dizer que não era inteligente, eu acho que não teria problema.

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

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

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

Aluna C - Acho que devia estudar mais isso. Tiro apontamentos quando os profs e vejo o que é mais importante. Depois, desenvolver um bocadinho e passar para exemplo, para estudar para os testes eu visto faço resumos de tudo. No dia em que vêm intervalos vou lendo para aquilo ficar. Enquanto, por exemplo, os meus colegas e eu pensamos que também queria estar, naquele para memorizar, para decorar".

Esta incoerência torna-se mais evidente quando confrontam as percepções das alunas com

Aluna A – não sei se estudo muito ...
dias. Mas não tenho bem ideia de quant

Aluna B - Não, eu não acho que estude m

Irmã da Aluna B – “A [nome da aluna] gosta muito de fazer revisões antes do

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 acadêmicos: 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 professores e a legitimidade

O “discurso da legitimidade” é um discurso proferidos tanto pelas alunas quanto pelos professores, que expõem a relação que têm tido com os professores ao longo da vida.

Segundo Bourdieu e Passeron (1977), o discurso pedagógica se torne legítima têm de se cumprir duas condições: a primeira é de que o professor (Ex.: o professor) seja considerado competente, que transmite; a segunda condição é de que o professor seja considerado pedagógico (no caso da escola) e que esteja disposto a reconhecer a legitimidade do discurso pedagógico e, assim, receber e integrá-lo. Parece ser o que acontece nos discursos das alunas, pelas alunas quer pelos seus professores.

Em termos concretos, o discurso das alunas demonstra existir uma relação particular entre estas alunas e os professores. Esta relação é caracterizada por uma imagem globalizada de professores, que é positiva, face aos professores e por compreensão e aceitação por parte dos mesmos:

Aluna A - Professores? ... Ajuda, é que a gente... Ajudam, em geral, se preocupam....-São bons.

Apesar de existir uma certa ambigüidade entre a primeira afirmação *Mas acho que é bom* e a resposta seguinte *Sim alguns*, pode-se dizer que a maioria de nem todos se preocupam com a questão de efetivamente esse comportamento.

Aluna B.-. Eram excelentes, eram ótimos, eram excelentes. Nisso por acaso tinham a capacidade de incentivar e me motivar, de me incentivar a estudar, de me incentivar a fazer...

A mãe desta aluna, mesmo que não esteja presente sobre esse assunto, acentua a importância da educação.

Mãe da Aluna B- Graças a Deus, a gente consegue...

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 acadêmico (Ayste, Fle & 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, por exemplo, poderão estar relacionado com a própria maneira de falar, de se comunicar, para o estudo e com a sua própria percepção da realidade social que pode ser alcançada através da sua participação (Bourdieu & Passeron, 1996). Como refere Skeggs (1997), as mulheres que trabalhadoras manifestam uma enorme pressão para que as filhas melhorem as suas condições de vida, que passa, precisamente, pela educação, pois é através da educação que se transformar o capital cultural em capital econômico.

Esta “(in)consciência” fez com que as alunas entrevistadas acompanhavam mais de perto a vida escolar das filhas e que se deslocassem à escola mais com os professores do que é comum para a maioria das suas famílias. A sua posição de classe. Por outro lado esta pressão é exercida na escola, ao longo dos últimos 10 anos, permitido a interiorização do discurso dos professores, que passa por suas condições promotoras de sucesso escolar, que por sua vez reproduziram nas alunas as suas ideias, o que estas famílias reproduziram. As alunas entrevistadas foram as relações culturais e sociais da sua classe dominante.

Por outro lado, se estes pais vão tão regularmente à escola (não para contestar, mas para reiterar a sua posição de classe) é porque reconhecem autoridade e legitimidade pedagógica (tal como é entendida por Bourdieu, 1986, 1989) ao professor ou professora, o que lhes permite interiorizar a sua mensagem com facilidade. No discurso de crítica à instituição escolar em que se falam os aspectos particulares da mesma, estes pais e mães utilizam um discurso em que perpassa a ideia de que a escola é um local onde todos, seja qual for a sua origem social, classe, gênero ou raça, têm a mesma oportunidades e de resultados.

Tendo em conta que a escola avalia cada

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 econômico 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 embracoso (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 (Tajfel, 1980; Wetherell, 1987), é também de

classe trabalhadora não pode ser identidade; não pode levar a certeza de que os saibam como se situar, nem a certeza de que a sociedade. Como referem Marques e Pimentel (2001, p.1), professoras universitárias da classe trabalhadora:

Enquanto acreditarmos que pessoas da classe trabalhadora eram iguais às deles, tendo em vista que foram concedidos pela nossa classe, nunca sentiremos que habitamos o mesmo mundo que a maioria (incluindo outras feministas).

Referências

- Allatt, P. (1993). *Becoming privileged: The* & G. Riseborough (Orgs), *Youth and* Open University Press.

Ayste, A., Flecha, R., Lopez-Palma, F. & *pedagogía crítica: Comunicar e transformar*

Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Prose* (R. W. Ruland & M. Holquist, Trans.). Minneapolis Press. (Original publication 1928)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Self- regulation of motivation: A self-referential process. In A. Bandura (Ed.), *Handbook of self-referential processes* (pp. 69- 164). Lincoln: University of Nebraska Press.

Barr, R. D. & Parrett, W. H. (1995). *Hope and the American Dream*. New York: HarperCollins.

Bates, I. (1993). A job which is 'right' for me: The process of individualization. In I. Bates & G. R. R. R. (Eds.), *Individualization: The American Dream in the 1990s* (pp. 14-31). Buckingham: Open University Press.

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control* (Vol. 1). London: Routledge.

Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Skinner, D. & T. (1996). *Introductory sociology*. London: Hodder & Stoughton.

Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. In J. C. Passeron (Ed.), *Social space and symbolic power* (pp. 25-45). London: Routledge.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La formation des élites*. Paris: Les Editions de Minuit.

Davis, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The construction of reality. In R. Harré & A. S. Secord (Eds.), *Journal for the Theory of Social Behaviour* (Vol. 20, No. 1, pp. 1-20).

- 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. & Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. London: Sage.
- Iniguez, 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. & Zmrczek, C. (1997). Why class matters. Em P. Mahoney & C. Zmrczek (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*, 74(4), 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. Zmrczek (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 success. Em I. Bates & G. Riseborough (Orgs.), *Youth and success*. Buckingham: Open University Press.
- Saavedra, L. (2001a). Sucesso/insucesso escolar: A socio-económico e género. *Psicologia*, XV(1), 67-82.
- Saavedra, L. (2001b). *Vozes de sucesso, vozes (silenciadas) de fracasso*. Dissertação de Doutorado não-publicada em Estudos da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Braga, Braga, Portugal.
- Sagor, R. (1996). Building resiliency in students. *Education*, 117(1), 1-10.
- Schunk, D. H. (1990, abril). *Socialization and the development of achievement motives*. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Shotter, J. (1997). The social construction of our inner selves. *Psychology*, 11(4), 7-24.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender*. London: Sage.
- Rogers, W. S. (1998, julho). *Not just doing DA, but doing something else*. Trabalho apresentada no seminário Discourse Practice: Qualitative Research in Psychology, Bolton Institute, Bolton, England.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Edições Síntese.
- Walker, D. V. (1988). *The mastery of reason*. London: Routledge.
- Walker, D. V. (1998). *Counting girls out: Girls and mathematics*. London: Routledge.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. London: Blackwell.
- Weiner, B. (1991). On perceiving the other as responsible. Em B. Weiner (Ed.), *Perspectives on motivation* (pp. 165-198). London: Academic Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class young people learn to do work*. Aldershot: Gower.
- Wood, L. A. & Kroeger, R. O. (2000). Doing discourse: A study of how people study action in talk and text. London: Sage.