

Luísa Saavedra  Maria do Céu Taveira  Pedro Rosário



CLASSE SOCIAL NO FEMININO:
PERCURSOS E (CO)INCIDÊNCIAS

Relatórios de Investigação

Centro de Investigação em Educação
Universidade do Minho

Classe Social no Feminino: Percurso e (co)incidências

Luísa Saavedra

Maria do Céu Taveira

Pedro Rosário

Centro de Investigação em Educação
2004

FICHA TÉCNICA

Título

Classe Social no Feminino:
Percurso e (c)incidências

Autores

Luísa Saavedra
Maria do Céu Taveira
Pedro Rosário

Capa

Luís Cristovam

Execução Gráfica

Lusografe – Artes Gráficas, Lda.
Palmeira – Braga

Depósito Legal

N.º 220190/04

ISBN

972-8746-23-7

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

500 exemplares

Braga – 2004

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 5 |
| RACIONAL | 6 |
| Interacções de género e classe social | 6 |
| Discursos e identidades | 10 |
| Género, classe social, dimensões da vida académica e vocacionais | 12 |
| METODOLOGIA | 16 |
| Amostra | 16 |
| Instrumentos e materiais | 18 |
| Procedimento | 19 |
| MÉTODO DE ANÁLISE | 19 |
| ANÁLISE | 21 |
| 1. DISCURSOS SOBRE APRENDIZAGEM E RENDIMENTO ACADÉMICO | 22 |
| Alunas provenientes da classe média com alto-rendimento académico | 22 |
| Alunas provenientes da classe trabalhadora com alto-rendimento académico | 25 |
| Alunas provenientes da classe trabalhadora com baixo-rendimento académico | 30 |
| Discussão | 32 |
| 2. DISCURSOS SOBRE PERCURSOS VOCACIONAIS E GÉNERO | 35 |
| Alunas provenientes da classe média com alto-rendimento académico | 35 |
| Alunas provenientes da classe trabalhadora com alto-rendimento académico | 43 |
| Alunas provenientes da classe trabalhadora com baixo-rendimento académico | 47 |
| Discussão | 50 |
| CONCLUSÃO | 56 |
| REFERÊNCIAS | 61 |

INTRODUÇÃO

A formação de identidades é um processo complexo para o qual contribuem os discursos, culturalmente disponíveis, sobre diversas dimensões psicológicas, sociais e culturais que dão significado às nossas experiências e constroem a nossa subjectividade. A escola, sendo um local onde coexistem diversas culturas derivadas das diferentes posições ocupadas pelos alunos em função da classe social de pertença, da raça/etnia e do género (para referir apenas as mais salientes), pode constituir-se como um espaço privilegiado para compreender o processo de formação de identidades. Os vários discursos que circulam na escola sobre sucesso académico, motivação, inteligência, classe social, género, raça, sexualidade, etc., o modo como os alunos e alunas recorrem a uns e não a outros e como constroem discursos ou são construído/as por eles, permite evidenciar o papel que os discursos representam no desenvolvimento de determinadas identidades.

Tendo por base esta linha de orientação, pretendemos com este trabalho explorar como as identidades de algumas alunas portuguesas do 11º ano de escolaridade, são construídas pelas fontes discursivas disponíveis em consequência da sua posição social, cultural, económica e de género. Pensamos, tal como defendem Fouad e Brown (2000), "que a raça e o estatuto socio-económico em conjugação¹ constituem importantes factores do nosso contexto cultural. Eles influenciam o estatuto social percebido; este estatuto reflecte-se na identidade" (p.382). Esta posição conduz à construção de discursos sobre a inteligência e sucesso, sobre abordagens à aprendizagem, sobre as perspectivas de carreira que, por sua vez, redimensionam as posições sociais, culturais e económicas de origem. Veremos como as dinâmicas de poder que os discursos suscitam, "fragmentam" a(s) identidade(s), mas também a construção de identidades mais dominantes e outras mais subordinadas e como algumas alunas seguem a(s) identidade(s) da estrutura familiar (identidade "herdada") e outras se afastam da estrutura familiar (identidade "escolhida") conjugando a socialização familiar com as várias fontes disponíveis na cultura mista que funciona na escola.

¹ Aos quais acrescentaríamos o género, pelo menos, mas onde se poderia igualmente incluir a religião, a orientação sexual, o nível etário, por exemplo.

Tal como refere Gilbert e Gilbert (1994):

“As escolas são locais onde as relações sociais e o sentido de si próprio são construídos num leque de discursos e outras condições ambientais que são preexistentes... A diversidade de discursos e contextos significa que os termos em que cada um de nós opera e o sentido do “eu” construído nesse processo são também diversos e, usualmente, contraditórios (p. 8). (...) Tendo em conta a diversidade, contradição e a mudança..., a construção da subjectividade e a negociação de recursos, relações e situações pessoais é inerentemente diversa para cada indivíduo (p. 12)”.

Alguns trabalhos anteriormente realizados (Saavedra, 2001, 2001a) foram o ponto de partida para este estudo. Nesses trabalhos estabelecemos a relação entre a realização escolar, o sexo de pertença e a posição de classe dos alunos², bem como a importância dos discursos dos agentes educativos (pais e professores) e das variáveis cognitivo-motivacionais no alto-rendimento escolar de alunas das classes sociais mais desfavorecidas (Saavedra, *no prelo*).

Neste projecto foram introduzidas novas dimensões psicológicas, tais como a auto-regulação da aprendizagem (Rosário, 2002) e as questões vocacionais (Taveira, 1997, 2002) pretendendo-se analisar e compreender como diversas dimensões da vida académica, ajudam a construir determinadas identidades.

RACIONAL

Interacções de género e classe social

Analisar o género em interacção com outras categorias sociais, foi uma decisão teoricamente justificada pelas abordagens mais recentes de âmbito feminista e pós-estruturalista, cujo âmbito de influência se alargou à psicologia.

Entre o final do século XIX e o princípio dos anos 70 do século XX, os investigadores das ciências sociais sugeriram modelos teóricos que faziam apelo a um universo de traços e comportamentos, fundamentando não só as diferenças individuais, mas também as diferenças entre homens e mulheres. Em qualquer aborda-

² A classe social, mais do que o género afecta a realização escolar dos alunos (o insucesso afecta, preferencialmente, os alunos e alunas das posições de classe mais baixas); os rapazes e as raparigas das posições de classe mais elevadas são sempre «melhores alunos» que os rapazes e as raparigas das posições de classe mais baixas (Saavedra, 2001).

gem essencialista³ as características pessoais e sociais são encaradas como qualidades internas e estáveis no tempo e nas situações. Esta perspectiva atingiu também as teorias feministas levando, entre outras consequências, a uma consideração de que todas as mulheres, pelo facto de o serem, partilhariam uma identidade e interesses comuns (Charles, 1996). A perspectiva essencialista não implica, necessariamente, a concepção de determinismo biológico, nem perde sentido e terreno de investigação pela mudança do termo «sexo» por «género». Realmente, muitos dos trabalhos em que se critica o conceito de sexo (Bem, 1974; Eagly, 1987) enfermam do mesmo mal essencialista, no sentido em que as diferenças continuam a situar-se dentro dos indivíduos e são socialmente determinadas.

Nem o feminismo liberal, nem o feminismo radical centraram o seu foco analítico na teorização sobre as diferenças entre as mulheres. As psicólogas feministas, por exemplo, estavam muito atentas aos enviesamentos androcentricos nas teorias psicológicas (e.g. Bem, 1974; Chodorow, 1978; Eagly, 1987; Gilligan, 1982), mas esqueceram o seu próprio etnocentrismo e, deste modo, a realidade das mulheres brancas da classe média serviu como "paradigma guarda-chuva" para análise dos problemas de todas as mulheres (Enns, 2000). O único movimento feminista que chamou a atenção para as diferenças entre as mulheres foi o feminismo socialista, ao acentuar que as mulheres estão divididas pela sua classe social de pertença. No entanto, não conseguiu tirar partido das diferenças encontradas (Charles, 1996) e a classe social foi frequentemente encarada pelas feministas socialistas mais como um sistema abstracto (associado ao capitalismo e ao patriarcado) do que como uma identidade cultural ou experiência subjectiva (Bettie, 2003). Simultaneamente, no feminismo socialista nunca teve lugar a análise da raça, que foi muitas vezes entendida, principalmente nos E.U.A., apenas como uma diferença de classe seguindo a tradição de reduzir a raça à classe, ou seja, alocando todos os "brancos" à classe média e todos os "negros" à classe trabalhadora (Bettie, 2003). Paralelamente a classe trabalhadora era encarada como um grupo homogéneo em oposição à classe dominante (Morley, 1997).

Influenciadas pelo pós-estruturalismo (cujo trabalho no campo da identidade desenvolveremos posteriormente de forma mais detalhada) e pelo feminismo "ne-

³ O essencialismo é um conceito que resume as críticas elaboradas pelas abordagens construtivistas e construcionistas relativamente a concepções que assumem que uma característica psicológica é "natural" e permanente, ou seja, que está inscrita no indivíduo como uma "essência", deixando de lado o papel que os processos sociais e históricos têm na construção das dimensões psicológicas e comportamentais associados ao género, raça, identidade, etc.

gro" (Baumgardner & Richards, 2000; Brewer, 1993; Collins 2000) as perspectivas feministas passaram a ser sensíveis à heterogeneidade da categoria género. Começou a tornar-se claro que as mulheres não se definem apenas em relação aos homens, mas também em relação a outras mulheres. Por outro lado, a literatura foi acentuando que diferentes versões de feminilidade estão em íntima ligação com a origem étnica, racial, orientação sexual e posição de classe (Skeggs, 1997, 1997a).

Para muitas mulheres "não-brancas", o racismo pode ser uma experiência muito mais marcante e dolorosa do que o sexismo, e embora a discriminação de género seja comum a quase todas as mulheres, é influenciada pela situação económica, social e histórica de cada uma (Enns, 2000).

Nas teorias feministas a conceptualização de classe social no feminino não está ainda, segundo Julie Bettie (2003), suficientemente enformada pelas teorias feministas, tendo como consequência que as experiências de classe das mulheres são praticamente invisíveis e as das mulheres das classes trabalhadoras mais ainda do que as das mulheres da classe média (Reid, 1993 citada por Enns, 2000; Skeggs, 1997a).

De facto, o modo mais usual de operacionalizar a classe social consiste em considerar a família como uma unidade básica de análise de classe, determinada pelo "chefe da família", que é o homem (Edgell, 1995; Leiulfsrud & Woodward, 1992). Esta perspectiva, além de tornar invisível a figura feminina e o seu papel na estrutura familiar, assume, ainda, que a família actua como uma unidade homogénea na estrutura de classe e que a mulher casada que trabalha fora do domínio doméstico fica condicionada à classe do "chefe de família" (Leiulfsrud & Woodward, 1992).

Estas abordagens partem, ainda, do pressuposto que a mulher partilha da mesma posição de classe do homem e que goza dos mesmos recursos, o que nem sempre é verdade, como demonstram alguns estudos em *cross-class families* (famílias em que os dois elementos do casal pertencem a classes sociais de origem, diferentes).

Um estudo realizado na Suécia com 30 *cross-class families* (14 homens e 16 mulheres pertencentes à classe trabalhadora) parece indicar que a mulher pertencer ou não à classe trabalhadora tem importantes consequências para a estrutura familiar (Leiulfsrud & Woodward, 1992). Quando a mulher é da classe trabalhadora há uma maior tendência para as divisões de tarefas na família seguirem os padrões tradicionais. Mas quando a mulher pertence à burguesia e o homem à classe trabalhadora os padrões tradicionais do género sofrem transformações radicais.

Na perspectiva destas autoras, quando a mulher está profundamente implicada no mundo do trabalho, a actividade doméstica deixa de estar, de uma forma tão evidente, centrada no género. O elemento do casal que fica a cuidar de um filho doente é aquele que pertence à classe trabalhadora, independentemente do seu sexo, porque o elemento da classe trabalhadora sente que pode facilmente ser substituído por outro colega, que o seu trabalho pode facilmente ser feito por outra pessoa. De acordo com o trabalho realizado por estas autoras, quando a mulher pertence à burguesia, esta sente que tem uma posição social e económica a defender e, por isso, quando um filho está doente é, geralmente, o pai que fica a tomar conta dele. Alguns destes homens referem até que é muito mais agradável ficar a tomar conta dos filhos do que ir para o trabalho (Leiulfsrud & Woodward, 1992).

Os resultados deste estudo apontam para uma nítida intersecção entre classe social e género, facto que contribui para uma nova configuração da estrutura familiar e dos papéis tradicionalmente atribuídos a cada um dos sexos.

Além da posição de classe da mulher ter sido tornada pouco visível no discurso da sociedade em geral, o próprio conceito de classe nem sempre é muito claro, quer se trate de homens ou mulheres. A escola não foge a esta regra. Essencializar os conceitos de raças e género pode ser uma das formas de tornar invisível o discurso sobre a classe social (Bettie, 2003). Pela sua maior visibilidade física, a raça e o género são mais facilmente perceptíveis como forças sociais estruturantes de desigualdades. As diferenças produzidas pela classe social são, nos contextos educativos, percebidas como diferenças de valores familiares, como individualismo, como diferenças na auto-estima, por exemplo. Contudo, o discurso sobre a classe social (e também sobre o género) pode ser encontrado no modo como são produzidos discursos sobre sucesso académico, sobre a inteligência, raça, orientação sexual, sobre a projecção de percursos pessoais e profissionais e formação de subculturas escolares, entre outros (Bettie, 2003).

Como pode este processo ser explicado?

Invocando as palavras de Berverly Skeggs (1997a, p.128), poder-se-ia dizer que:

“o espaço social que ocupamos foi historicamente gerado. Quando nascemos, entramos num espaço social herdado através do qual temos acesso e adquirimos determinados montantes de capital (...). Também herdamos modos de compreender; herdamos os significados associados com as posições sociais e as posições no discurso e conhecimento. (...) O género, a classe, a raça não são capitais como tal, antes eles fornecem as relações nas quais os capitais podem ser organizados e valorizados”.

Discursos e Identidades

A partir dos anos 90 do século XX, como referimos na secção anterior, várias áreas de conhecimento influenciaram uma nova visão sobre a categoria "mulher", sobre a identidade do género, em particular, e sobre as identidades em geral.

O trabalho de Foucault (1994) e o construcionismo social⁴ (dentro do qual se destaca a análise de discurso, como perspectiva teórico-metodológica) tiveram um peso considerável nestas novas perspectivas.

Para Foucault (1994), o poder está disseminado e percorre todas as relações e interações sociais. O poder é uma relação e estrutura as relações entre os diferentes sujeitos.

Estas ideias contrariam o pensamento até ai difundido, quer pelo marxismo, quer pelo feminismo, de que o poder era um privilégio dos grupos dominantes. No caso do marxismo, o poder seria exercido pela classe que detinha os meios de produção, e no caso do feminismo o poder seria exercido pelos homens. Para este tipo de modelos de dominação teria de haver uma noção clara e fixa da identidade, ou seja, de quem era a classe dominante, quem eram os homens e as mulheres (Nogueira, 2001; Weedon, 1987).

Na perspectiva de Foucault o poder pode ser usado e desenvolvido por qualquer pessoa e não está ligado a grupos particulares ou a determinadas identidades.

Nesta nova formulação da identidade não existem sujeitos reais, fixos ou eternos, como não existem essências no interior do indivíduo. O sujeito é resultado dos contextos em que interage e a que confere um determinado significado (Bettie, 2003; Gilbert & Gilbert, 1994).

O "mundo interior" fixo e essencial passa a ser substituído por um novo conceito de linguagem e pela utilização do discurso para explicar a construção dos objectos, dos sujeitos, da subjectividade e do "eu" (Willig, 1999). Os fenómenos psicológicos não são uma entidade intrínseca aos sujeitos, mas "existem" nos discursos, nos significados e nos posicionamentos que os indivíduos têm face aos vários recursos discursivos disponíveis nos contextos sócio-culturais em que se situam (Harré & Gillet, 1994). Neste sentido, a linguagem não é encarada como um meio de aceder a processos mentais internos, pois o próprio cérebro é discursivamente constituído, sendo, antes, conceptualizada como uma prática social e como recur-

⁴ Construcionismo social é um termo que abarca um amplo leque de teorias sobre a cultura e a sociedade; a análise de discurso é uma das várias abordagens construcionistas sociais, sendo igualmente uma das mais usadas (Jorgensen & Phillips, 2002).

so que permitem aceder a essas práticas (Potter, 1996). Neste sentido, a linguagem não é, por isso, uma "ferramenta" para descrição da realidade ou um meio de comunicação, mas sim uma prática social (Wood & Kroeger, 2000).

Sempre que usamos a linguagem procuramos, por isso, fazê-lo de uma forma coerente pois estamos a construir e a ser construídos⁵ pelos discursos que usamos. Nesta busca pela coerência, contudo, vários discursos podem competir entre si e criar uma visão diferente e até incompatível da realidade (Davis & Harré, 1990; Deleuze & Guattari, 1987; Goffman, 1993; Weedon, 1987). Uns autores utilizam a noção de fragmentação de identidades (Best & Kellner, 1991), enquanto outros preferem o conceito de multiplicidade. A ideia de fragmentação implica a articulação entre, por exemplo, a raça, o género e a classe social. Deleuze e Guattari (1987), em contrapartida, preferem o conceito de multiplicidade porque consideram que a fragmentação contém em si a noção de totalidade e unidade. A multiplicidade 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 multi-dimensionalidade em que participamos na vida social. Assim, tendo em conta que as posições sociais estão hierarquicamente ordenadas pela sociedade em que estamos inseridos e que cada um de nós pertence simultaneamente a grupos dominantes e subordinados, as diferenças nas posições sociais produzem diferentes "eus" e identidades que vão influenciar psicologicamente o nosso desenvolvimento e se reflectem em diferentes comportamentos. Por sua vez, o modo como vamos participar na sociedade reflecte os "eus" que incorporamos nas múltiplas posições sociais que ocupamos (Fouad & Brown, 2000).

Contudo, esta flexibilidade, fragmentação ou multiplicidade de identidades não é total e está sujeita a restrições (Jorgensen & Phillips, 2002). A maior ou menor sujeição do sujeito ao discurso, a sua maior ou menor capacidade de usar o discurso para provocar mudanças ou a sua subordinação a determinadas estruturas sociais é muito variável nas diferentes abordagens que estabelecem uma relação entre identidade e discurso.

Numa perspectiva interacionista, o foco está no modo como uma determinada identidade é usada para falar num contexto específico e realizar uma determinada acção social, tal como legitimar uma atitude particular (Jorgensen & Phillips, 2002).

⁵ Não existe total concordância entre os diversos autores sobre esta relação entre construirmos discursos e sermos simultaneamente construídos por eles. Para uma visão mais aprofundada desta questão ver, por exemplo, Jorgensen & Phillips (2002)

A abordagem pós-estruturalista, em contrapartida, encara a identidade como produto das várias posições que o sujeito vai ocupando no discurso. Como disse Stuart Hall: "as identidades são pontos de vinculação temporária às posições subjectivas que as práticas discursivas constroem para nós" (1996, p. 6).

Outros autores como, por exemplo Davies & Harré (1990) e Harré & Lagenhove (1999), encaram os sujeitos como simultaneamente produtos de discursos específicos e produtores de falas em determinados contextos. São simultaneamente sujeitos e agentes na reprodução e na mudança social e cultural.

Tanto a visão pós-estruturalista, como a perspectiva que combina o interacionismo com o pós-estruturalismo (Davies & Harré, 1990; Harré & Lagenhove, 1999) acentuam que as identidades se foram tornando cada vez mais fragmentadas e instáveis com a modernidade tardia porque passaram a ser construídas através de discursos contraditórios e/ou antagónicos. Por exemplo, a identidade cristã pode desafiar uma identidade feminista; a identidade de consumidor pode entrar em conflito com a identidade de defensor do meio ambiente.

Dizer que a identidade tem uma natureza instável e contingente não significa que se inicie uma nova identidade de cada vez que falamos, pois a identidade "que se articula num determinado momento pode ser entendida como a sedimentação de práticas discursivas anteriores" (Jorgensen & Phillips, 2002, p. 112).

Em suma, poder-se-ia dizer que as identidades

"são construídas com base em diferentes e instáveis recursos discursivos, que são relacionais, incompletos e instáveis, mas não completamente abertos. Nos termos de Hall (1993), formamos um "sentido de self", escolhendo uma versão do "eu" de todas as versões possíveis de "mim". Isto é um fechamento, que é, contudo, temporário". (Jorgensen & Phillips, 2002, p.111).

A produção de significados e a construção da identidade está constringido pelas fontes discursivas disponíveis para aquele indivíduo em consequência da sua posição, social, cultural e económica.

Género, classe social, dimensões da vida académica e vocacionais

A interacção entre género e classe social encontra-se amplamente fundamentada na literatura especializada, tendo sido já referenciada neste trabalho. A relação entre género, classe social e rendimento académico foi estabelecida por diver-

so autores (Davy, 1995; Saavedra, 2001) e Valerie Walkerdine (1998, por exemplo) faz extensas referências ao modo como as raparigas fazem, preferencialmente, atribuições de esforço para explicar o sucesso escolar e os rapazes procuram, essencialmente, atribuições à capacidade intelectual. Mas esta autora dirigiu também estudos em que demonstra como, dentro do sexo feminino, os professores e professoras fazem atribuições diferenciadas conforme a classe social de pertença das alunas, tendo tendência para atribuir o alto-rendimento académico das alunas das classes sociais mais desfavorecidas ao seu elevado esforço académico e para explicar o mesmo alto-rendimento nas alunas das posições de classe mais elevadas como o fazem para os rapazes, ou seja, recorrendo ao conceito de inteligência.

Trabalhos no campo da auto-regulação da aprendizagem parecem, igualmente indicar, que as abordagens à aprendizagem são influenciadas, tanto pelo género dos alunos e alunas (Rosário, 2003a), como pela sua classe social de origem. As alunas apresentam, de uma maneira geral, médias mais elevadas nos seus padrões de auto-regulação da aprendizagem e, no que diz respeito à origem social das famílias, as abordagens profunda e de alto rendimento parecem estar predominantemente associadas aos pais e mães com habilitações académicas mais elevadas (nível secundário ou licenciatura) e a abordagem superficial aos alunos e alunas cujos ambiente familiar é caracterizado por uma instrução académica básica (Biggs, 1987).

Paralelamente, no que diz respeito às teorias vocacionais, há muito que tem sido defendida a influência do género e da classe social no modo como o processo de tomada de decisão é conduzido e no seu resultado final (Gottfredson, 1981, 2002; Betz & Fitzgerald, 1987).

O presente estudo acentua, além disso, a necessidade de encarar, cada vez mais, o desenvolvimento académico e o desenvolvimento vocacional, como dois processos ligados que se complementam. No domínio da Psicologia do Desenvolvimento Vocacional, a visão sócio-construcionista (Peavy, 1998; Richardson, 1993), desenvolvimentista-contextualista (Young, Friesen, & Pearson, 1988; Young, Friesen & Dillabough, 1991) e relacional da carreira, tem dominado o pensamento científico das últimas duas décadas. Como resultado, acentua-se substancialmente o valor atribuído aos factores culturais, relacionais e sociais, na compreensão e explicação dos processos de desenvolvimento humano. Assim, os aspectos culturais de etnia, sexo, classe social, orientação sexual, religião, entre outros, bem como os aspectos sistémicos como, por exemplo, a rede e práticas de relacionamento na família, na

vizinhança, no grupo de pares, são muito valorizados no discurso científico, contribuindo para a construção de uma visão holística do desenvolvimento humano. Este é perspectivado como um processo inegavelmente incrustado na teia complexa e dinâmica de interações múltiplas que os indivíduos tecem, em cada tempo e espaço, com os seus micro, meso e macro-sistemas de vida, tal como originalmente foram definidos por Bronfrenbrenner (1996) e reiterados por autores vocacionais como Vondracek, Schulenberg, e Spanier (1986). Por outro lado, procede-se a uma revisão do conceito de "eu" e de identidade vocacional (cf, Taveira, 1997; Taveira, 2002; Taveira & Rodriguez, 2003), recuperando-se o valor da subjectividade e da experiência e história individual, da afectividade e da dinâmica cognitivo-motivacional do comportamento vocacional (cf. Paixão, no prelo; Paixão & Tomás da Silva, 2001). Acredita-se que os indivíduos constroem activamente os significados das suas percepções e experiências, definindo as suas próprias realidades (exs. Neymeyer, 1992) e gerando, ao longo e em diversas fases e situações de vida, vários "eus possíveis" (Cross & Markus, 1991).

Assim, tal como nos evidencia Paixão (no prelo), durante a adolescência, o processo de construção de identidade vocacional, no sentido lato, envolve a compreensão, a adesão e a resolução de cadeias de tarefas complexas, ambíguas e incertas e, conseqüentemente, a construção e articulação de planos extensos de acção, ou seja, a elaboração de uma narrativa pessoal progressiva (Gergen 1999; Young, Friesen, & Borycki, 1992).

Neste enquadramento teórico, o género é considerado um contexto privilegiado do desenvolvimento vocacional, que molda o comportamento humano em situações e tempos particulares, ao longo de toda a vida. Assim, mais do que analisar diferenças de atitudes e comportamentos entre mulheres e homens, importa estudar até que ponto, por exemplo, o género influencia a estrutura dos interesses e as percepções de competência na infância, ao longo da adolescência e na vida adulta (ex. Araújo, 2002; Gottfredson, 1981; Tracey, 2001). Ou ainda, que particularidades exibem as trajectórias de carreira de diferentes grupos de mulheres, ou de diferentes grupos de homens, em função da sua idade, etnia, classe social e práticas familiares, sucesso académico e relações interpessoais (cf. Super, 1990), e que qualidades apresentam as experiências das mulheres relacionadas com a sua vida de trabalho, em relação com as restantes áreas da vida.

A este propósito, a investigação tem evidenciado a importância que o estatuto sócio-económico da família tem nos resultados escolares e no sucesso académico

de raparigas e rapazes, sobretudo, através das práticas educativas e dos estilos de parentalidade assumidos (exs. atitudes dos pais face à educação, aspirações académicas e profissionais dos pais em relação aos seus filhos, actividades culturais e intelectuais desenvolvidas com os filhos; estilo autorizador, autoritário e permissivo de resposta e controlo dos filhos) (Arbona, 2000). Por seu turno, também, as dificuldades e barreiras no mundo da educação e do trabalho devidas ao género estão bem documentadas na literatura vocacional (cf. Fassinger, 2000). A subutilização de capacidades, a discriminação e a complexidade de papéis de vida são problemas até agora mais referenciados a propósito das mulheres, quer quando se comparam mulheres e homens, quer quando se analisam narrativas das experiências de vida das mulheres nos contextos de trabalho escolar e profissional (idem). A continuação da análise destas condições no estudo do desenvolvimento vocacional de jovens permitirá, estamos seguros, identificar linhas orientadoras da acção educativa no contexto português em favor da equidade social e de género.

A inovação deste trabalho parece-nos consistir na conjugação de todas estas dimensões da vida académica e analisar o modo como elas contribuem para a construção de determinadas identidades em função do modo com as alunas constroem e são construídas pelos vários discursos que vão produzindo ao longo das entrevistas.

De uma forma esquemática poderíamos dizer que o pressuposto básico foi de o que o género e a classe social (bem como outras categorias socialmente construídas como a raça ou a orientação sexual⁶) se interrelacionam com determinadas abordagens à aprendizagem conduzindo a determinadas classificações escolares (que foram o suporte para determinar o alto ou baixo rendimento académico das alunas entrevistadas). Por sua vez, os discursos sobre as atribuições causais (Weiner, 1986, 1991, 1992; Rosário, 1999) que as alunas elaboram face a determinados resultados escolares vão igualmente influenciar o modo como se processarão as novas classificações escolares e pesar determinantemente nos discursos produzidos sobre expectativas, avaliações sobre si e o envolvimento em tarefas futuras, ou seja, vão novamente influenciar o modo de abordar as tarefas de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, as classificações escolares obtidas ao longo do percurso escolar têm, objectivamente, um peso determinante nas escolhas vocacionais a efectuar no final do 12.º ano de escolaridade (continuar ou não para o ensino superior, que curso escolher, sabendo que quanto melhores as classificações escolares

⁶ Neste estudo cingimo-nos apenas ao género e à classe social, unicamente por factores de ordem demográfica, ou seja, dificuldade em encontrar no Norte do País alunas de raças/etnias minoritárias, ou outra, em número suficiente para o estudo que nos propusemos realizar.

menos impedimentos serão levantados à concretização de aspirações elevadas). Não teremos em linha de conta o modo como a classe social e o género, seguindo a perspectiva de Gottfredson (1981; 2002), influenciaram as escolhas efectuadas no 9.º ano de escolaridade, mas sim o modo como os discursos produzidos sobre as actuais perspectivas vocacionais se interrelacionam, bidirecionalmente, com as concepções de género e o modo como esta interacção constrói certos discursos sobre determinados estilos profissionais e pessoais. Simultaneamente, pretende-se compreender até que ponto o facto de pertencerem a determinada classe social (considerando as características culturais e sociais, para além das económicas) pode ter um valor significativo no modo de considerar a implementação de certos projectos profissionais com mais ou menos prestígio social.

Pensamos que o modo como as alunas recorrem a determinadas práticas discursivas sobre classe social, género, estratégias de estudo, classificações escolares, atribuições face às mesmas e perspectivas vocacionais e pessoais futuras inevitavelmente conduzem a múltiplas construções de identidade para as diversas alunas, mas também a uma "fragmentação" de identidades em cada uma delas, tendo em conta os vários antagonismos (Laclau & Mouffe, 1985) e conflitos (Gergen, 1982, 1994, 1999, 2001; Parker, 1992, Potter & Wetherel, 1987) que a articulação destas diversas dimensões vai gerar (ou as várias posições que vão ocupando nos diversos discursos que produzem e reproduzem ou que as constroem/constituem).

Dentro de certos limites as alunas podem limitar-se a representar a identidade "herdada", ou seja, aquela que está em concordância com a sua origem de classe e de género, ou "escolher" dentro do leque discursivo que têm disponível outras identidades para além das barreiras de género e da classe de origem.

METODOLOGIA

Amostra

Os dados foram recolhidos numa escola do Concelho de Vila Nova de Gaia. Foram contactadas 28 alunas do 11.º ano de escolaridade, que concordaram em conceder a entrevista. Este número ficou reduzido a 19 alunas ou porque algumas não compareceram e outras desmarcaram por a mesma ter coincido com datas próximas das provas globais.

O projecto inicial foi pensado para quatro grupos de alunas a entrevistar: dois grupos de alto-rendimento (cf. Rosário, 1999, 2003, 2003a) um proveniente de uma classe social elevada e outro da classe trabalhadora e dois grupos de baixo-rendimento escolar igualmente com uma pertença de classe elevada e baixa (cf. Rosário, 1999, 2003, 2003a). Considerou-se como critério de alto-rendimento alunas cujas médias finais do 10º ano de escolaridade e do 1º período do 11º ano fossem superiores a 16 valores. As alunas que integraram o grupo do baixo-rendimento académico eram alunas que tinham pelo menos uma negativa no 1º período do 11º ano de escolaridade e/ou que estivessem a fazer apenas algumas disciplinas. A idade das alunas permitia também supor se já tinha havido retenções em anos anteriores.

A posição de classe social das alunas foi definida com base nas profissões dos pais e mães. Como foi impossível recolher as habilitações escolares dos pais por estes dados não existirem nas fichas de inscrição, foram levadas em linha de conta as alunas cujos pais e mães tinham profissões que permitiam inferir a existência de uma licenciatura, (classe alta) e alunas cujos pais e mães apresentavam profissões, claramente pertencentes ao operariado e onde era permitido supor uma formação máxima ao nível do 6º ano de escolaridade (classe trabalhadora).

Houve, contudo, um desfasamento entre o projecto inicial e os dados que foi possível efectivamente recolher (como já era relativamente esperado) pois não foi possível encontrar nenhuma aluna que satisfizesse, simultaneamente, a condição de pertencer à classe alta e que apresentasse baixo rendimento académico.

A distribuição das alunas pelos diferentes grupos ficou assim constituída:

| | ALTO-RENDIMENTO | BAIXO-RENDIMENTO |
|----------------------------|-----------------|------------------|
| CLASSE SOCIAL ALTA | 8 | 0 |
| CLASSE SOCIAL BAIXA | 6 | 5 |

No quadro seguinte pode ser apreciada uma descrição mais detalhada da profissão dos pais e das mães com base nas quais foi determinada a classe social de pertença. Saliente-se a existência de uma aluna cuja classe social não se pode incluir nem na classe alta nem na baixa, mas que se decidiu manter na amostra dadas as características particulares do seu discurso.

| RENDIMENTO ACADÉMICO | CLASSE SOCIAL | PROFISSÃO PAI | PROFISSÃO MÃE |
|----------------------|---------------|-------------------------|----------------------|
| Baixo | Baixo | Técnico da PT | Empregada limpeza |
| Baixo | Baixo | Construtor civil | Doméstica |
| Baixo | Baixo | Serralheiro | Costureira |
| Baixo | Baixo | Serralheiro | Doméstica |
| Baixo | Baixo | Chefe de cozinha | Copeira |
| Elevado | Baixo | Mecânico | Empregada de balcão |
| Elevado | Baixo | Chefe de serviços | Cozinheira |
| Elevado | Baixo | Pintor construção civil | Empregada de limpeza |
| Elevado | Médio | Bancário | Técnica Comercial |
| Elevado | Baixo | Mecânico | Costureira |
| Elevado | Baixo | Auxiliar técnico | Doméstica |
| Elevado | Alto | Engenheiro | Professora |
| Elevado | Alto | Médico | Doméstica |
| Elevado | Alto | Eng. Tec. Máquinas | Ed. Infância |
| Elevado | Alto | Eng Electrotécnico | Escriturária |
| Elevado | Alto | Procurador republica | Professora |
| Elevado | Alto | Eng. Electrotécnico | Funcionaria CTT |
| Elevado | Alto | Eng. Civil | Professora |
| Elevado | Alto | Economista | Prof. 1º ciclo EB |

Instrumentos e materiais

Foram realizadas entrevistas pessoais a cada uma das alunas por uma das investigadoras que integram este estudo. A entrevista seguiu um formato semi-estruturado, deixando sempre uma grande margem de liberdade às entrevistadas, mas onde foram abordados os seguintes temas:

- Explicações sobre o seu sucesso ou baixo rendimento escolar e a relevância que atribuem nesse sucesso/baixo rendimento ao esforço, à sua inteligência, entre outros factores percebidos como relevantes para o resultado escolar final; tipo de estratégias de auto-regulação da aprendizagem utilizadas para fazer face a diferentes cenários escolares típicos;
- Objectivos/finalidades escolares e profissionais das alunas, a curto, médio e longo prazo; se imaginariam diferenças nos seus percursos passados e projectos futuros no caso de pertencerem ao género masculino.

Procedimento

Dada a dificuldade de recolher os dados necessários em algumas instituições escolares, ou porque o acesso a eles foi dificultado pelas entidades responsáveis pela escola ou porque os dados necessários nem sempre existiam, optou-se por critérios extremamente claros que não deixassem margem de dúvidas sobre o rendimento académico a estudar, bem como sobre a pertença de classe, como já foi anteriormente explicitado quando nos referimos à amostra.

Um primeiro levantamento dos dados relativos às classificações escolares foi realizado através das pautas e, posteriormente, através das fichas de inscrição e processo individual das alunas foram obtidas as profissões dos pais e mães.

MÉTODO DE ANÁLISE

O ponto de partida para este trabalho foi, em termos teóricos e metodológicos, a análise crítica do discurso⁷, que agrega um conjunto de abordagens que valorizam as relações entre a linguagem e o poder e a função do discurso como forma de crítica social e cultural (Wood & Kroeger, 2000). Sendo um “ramo” dentro da análise do discurso, partilha com esta perspectiva uma série de assumpções de entre as quais se destaca uma maneira particular de encarar a linguagem: não como uma entidade abstracta meramente composta por regras gramaticais, mas como um meio para analisar interacções sociais (Potter, 1997). Exemplificando: o discurso pode ser um meio de controlar os alunos numa sala de aula, o doente numa consulta médica ou os clientes na terapia; pode ainda ser um instrumento para manter determinadas relações de poder, de marginalizar certos grupos de pessoas ou de silenciar os que questionam a ordem estabelecida (Gergen, 1999, 2001). De uma forma geral, a análise do discurso representa um meio de ultrapassar as abordagens cognitivas do comportamento e centrar-se na natureza socialmente construída da realidade (Gilles, 1999).

⁷ Não foi seguida “à risca” o conceito de análise crítica do discurso. Por vezes, recorreu-se a uma perspectiva que é comumente designada de “psicologia discursiva, principalmente no que concerne às questões de identidade, por considerarmos que é a perspectiva que melhor explorou esta temática.

A análise crítica do discurso permite pôr em causa construções e conceitos dominantes da psicologia tais como a doença mental, a inteligência, a personalidade, entre outros, mostrando, através da sua desconstrução, como eles poderiam ser diferentes; como as categorias que usamos para descrever a realidade cumprem determinadas funções sociais e de poder. Através da desconstrução e crítica destes discursos é possível identificar explicações e posições alternativas e incrementar estratégias de resistência (Willig, 1999). Por exemplo, referir-se a si próprio como membro de determinados grupos sociais pode salientar aspectos mais escondidos da identidade social e permitir a eclosão de novas formas de se relacionar com os outros. Ainda outro exemplo: defender a utilização de uma terminologia não sexista pode mudar a percepção do que significa ser mulher (Willig, 1999a). O discurso pode provocar mudanças no sentido de que, como refere Foucault (1994, p. 104), "O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, o expõe, o torna frágil e permite impedi-lo de avançar".

No que diz respeito ao método de análise, saliente-se que em termos de estrutura, e dada a extensão do material obtido nas entrevistas, optou-se por não fazer uma identificação estruturada dos discursos e os efeitos dos mesmos não são apresentados de uma forma tão desenvolvida como seria possível efectuar com um material menos extenso. Apesar desta adaptação, podemos dizer que em geral foi seguida a estrutura de análise do discurso e que, sem dúvida, a sua perspectiva teórica está presente nas análises efectuadas.

A análise (Parker, 1997; Willig, 1999, Wood & Kroeger 2000), consistiu, resumidamente, nos seguintes passos:

1. Identificação e selecção de discursos associados aos temas em estudo através da identificação de temas repetitivos, frases com o mesmo significado ou significado semelhante;
2. Extração do texto de todas as referências associadas ao comportamento escolar (sucesso, estudo, expectativas face aos resultados escolares, ansiedades, projectos para o futuro, etc) e organização dessas referências recorrendo a temas considerados relevantes;
3. Identificação, dentro de cada tema, de padrões de discursos semelhantes e contrastantes;
4. Identificação dos significados discursivos que lhes estão associados;

5. Identificação de discursos específicos e dos efeitos ou consequências de cada um deles.
6. Escolha dos vários textos existentes, dentro de cada discurso, e das citações que melhor ilustrem esses discursos.

ANÁLISE

Tendo em conta que a classe social de origem dos alunos e alunas tem um peso determinante nos resultados académicos obtidos, com clara desvantagem para os alunos e alunas das classes sociais mais desfavorecidas (Saavedra, 2001a), as "variáveis" classe social e rendimento académico serão o ponto de partida através do qual serão apresentados os resultados obtidos. Contudo, como posteriormente veremos, estas próprias variáveis serão alvo de análise pelo impacto que os discursos vão tendo na própria percepção do rendimento académico e da classe social. Isto significa dizer que, embora se considere que a classe social (e a sua interacção com o género) é mais do que uma categoria demográfica estática e que em muitos casos existe uma negociação entre a classe "herdada" e a "escolhida", consideramos também ser útil identificar o lugar ocupado pelas alunas num dado momento das suas vidas, porque é precisamente deste ponto de partida que é possível analisar o modo como esta identidade é negociada em conjugação com outras dimensões da vida académica.

As análises efectuadas serão apresentados pelos grandes temas que estruturaram a realização deste trabalho e a realização das próprias entrevistas:

1. Atribuições causais sobre o rendimento académico e abordagens à aprendizagem ("discursos sobre aprendizagem e rendimento académico");
2. Inter-relação de projectos pessoais e profissionais e concepções sobre género ("discursos sobre percursos vocacionais e género")

Dentro de cada um destes temas, serão apresentados os discursos produzidos pelos 3 grupos de alunas em estudo: alunas provenientes da classe média com alto-rendimento académico; alunas provenientes da classe trabalhadora com alto-rendimento académico e, finalmente, alunas provenientes da classe trabalhadora com baixo-rendimento académico. A discussão de cada um destes dois grandes temas será efectuada em cada uma das respectivas secções, deixando-se para a conclusão uma discussão mais integradora de ambos os temas.

1. DISCURSOS SOBRE APRENDIZAGEM E RENDIMENTO ACADÊMICO

Alunas provenientes da classe média com alto-rendimento acadêmico

O discurso das alunas oriundas da classe média (pais e mães licenciados/as que são engenheiros/as, advogados/as, professores/as) é bastante uniforme no que concerne às atribuições causais (e nomeadamente na ponderação atribuída à inteligência e ao esforço), abordagens à aprendizagem e resultados académicos. A frase "toda a gente é inteligente" é paradigmática da relação que estabelecem entre as várias dimensões psicológicas.

Dado que consideram que "toda a gente é inteligente", a capacidade intelectual não é o principal determinante dos resultados escolares, mas sim outros aspectos tais como o estudo (que umas alunas assumem mais do que outras), a atenção nas aulas e a hereditariedade, que no discurso científico é precisamente um dos explicadores das diferenças de inteligência entre os indivíduos.

AI-C - Eu geralmente estudo tudo e aprofundadamente, não acho que tenha nenhuma capacidade, se calhar estou mais atenta que os outros nas aulas (...)

B-G - Não sei, (...) também estudo, não é? faço os meus resumos e assim... o que me ajuda imenso para os testes, e estou atenta nas aulas sobretudo, apanho imenso nas aulas (...)

Algumas alunas, acentuando a dimensão controlável do modo de estar nas aulas e do estudo, responsabilizam os seus colegas pelos seus insucessos:

AI-C - (...) a maioria das pessoas dizem que têm insucesso escolar, mas eu também não as vejo assim tão interessadas por as coisas... é mesmo isso.

Uma visão hereditária da inteligência está na patente no excerto usado por outra aluna, quando confrontada com a necessidade de explicar porque é que os alunos têm notas diferentes se são todos igualmente inteligentes:

JG-H - Bem, isso claro que depende da própria pessoa e também se são capacidades já biológicas, porque há pessoas que não são capazes de realizar certas tarefas, por exemplo, na área de educação física... há pessoas que não são capazes de realizar certas tarefas que outras são; na área intelectual é exactamente a mesma coisa.

Portanto, para estas alunas subsiste, lado a lado, uma visão motivacional e hereditária do rendimento académico. De salientar que esta visão não só coexiste nos discursos das várias alunas, como é produzido pela mesma aluna, em dois momentos distintos da entrevista:

MJ-G - Não sei, acho que o meu estudo faz parte da minha capacidade intelectual, a minha maneira de estudar se calhar é minha maneira de ser e as minhas capacidades intelectuais não são diferentes das da maioria acho eu, mas sempre as trabalhei.

MJ-G... não sou extremamente inteligente nem sou extremamente talentosa para me definir em concreto e eu vejo que o meu irmão tem uma aptidão natural para algumas coisas, em grande escala mesmo, por isso se calhar é que eu digo super inteligente, que eu gosto de..génios!...

Apesar de no seu conteúdo explícito este discurso ser dominado pela ideia do esforço no estudo, da concentração, de uma forma implícita está, no entanto, patente uma espécie de darwinismo social da inteligência. Camuflado por detrás da atenção nas aulas que, em alguns casos, dizem dispensar o estudo, existe uma percepção de si como sendo inteligentes.

Mesmo as alunas que têm mais dificuldade em assumir que as suas classificações escolares não são apenas fruto da atenção nas aulas acabam, quando directamente inquiridas, por revelar estratégias de aprendizagem profundas e de alto rendimento. Talvez também por isso se revelem frequentes contradições no seu discurso para explicar os resultados académicos.

Efectivamente, as alunas e alunos que adoptam uma abordagem profunda à aprendizagem recorrem a estratégias que implicam a procura de atribuição de significado para o material estudado. A sua concepção de aprendizagens está relacionada com uma perspectiva qualitativa sobre o acto de aprender (Biggs, 1980; Entwistle, 1990), emparelhada com um processo activo de abstracção, de significado e de interpretação pessoal da informação (Biggs, 1990; Gibbs, 1981, 1992; Marton, 1988).

Este comportamento de estudo pode ser caracterizado por um envolvimento pessoal no acto de aprender, expresso no relacionamento dos conteúdos de estudo com contextos pessoalmente significativos ou com os seus conceitos prévios.

Muitos estudos revelam que os alunos com *locus* de controlo interno, participam mais activamente nas aulas, são mais reflexivos e atentos e estudam como se o resultado dependesse exclusivamente do seu empenhamento nas tarefas (Biggs,

1987; Watkins, 1996). Esta abordagem à aprendizagem tem reflexos no modo como enfrentam as dificuldades face às tarefas escolares, demonstrando maior autonomia, menor necessidade de recorrer à ajuda dos outros como é exemplificado pelos discursos das alunas MJ-H, AI-C, cujos pais possuem habilitações escolares de nível superior:

MJ-G - Depende, quando é uma dúvida que tenho na altura ou quando tenho em casa e vejo que é uma dúvida objectiva, aí peço ajuda, mas não gosto de estar a dizer; "não percebi nada", e agora, e outra vez, não percebi nada outra vez, não gosto muito de fazer esses jogos porque eu acho que são preguicite mental que uma pessoa em casa pode esclarecer, se estiver com um pouco mais de atenção consegue resolver as coisas por si...

AI-C - Eu geralmente baseio-me mais nos livros que por norma se explicam razoavelmente bem, se tiver alguma dificuldade maior posso perguntar a um professor, mas não é costume...

ENTREVISTADORA - Não costumavas pedir ao teu pai que te explique nada?

AI-C - Não! aos meus pais não !...não resulta ! não tenho paciência para eles me estarem a explicar tudo, não gosto que me dêem explicações, para ser muito sincera.

ENTREVISTADORA - Não? preferes sozinha?

AI-C - Exacto , nem que tenha que recorrer a outros livros, ir até à biblioteca, e isso ... é mesmo... é só em último caso.

Sendo a motivação intrínseca uma das características da abordagem profunda, o estudo está predominantemente orientado para a satisfação dos seus interesses e curiosidade sobre os conteúdos das matérias, que pode ser generalizado a todas as disciplinas como é o caso da aluna AI-C:

AI-C.... também não ando muito preocupada com as médias, sinceramente... está tudo acima da média que eu preciso para já, bastante acima... por isso não me preocupo muito (...) É que basicamente eu gosto das disciplinas todas.

Ao contrário da abordagem profunda, a abordagem de alto-rendimento está essencialmente dirigida para a obtenção de classificações elevadas. Para alcançarem estes objectivos os alunos e alunas sabem que têm de ser auto-disciplinados e sistemáticos, planificando as actividades através da antecipação das consequências e dedicando tempo às tarefas escolares segundo o seu grau de importância (Biggs, 1992).

AI-C - *Faço, faço tudo por esquemas, mesmo que faça... ou faço por alíneas e alíneas o mais relacionadas possível, é muito lógico, muito estruturado, isso para mim é um bocado óbvio...(...) Sublinho quando a professora lê, depois quando estudo é mesmo só ler esses sublinhados... também sublinho só um bocadinho, o principal... é aquela coisa de estar atento...*

AP-I - *Sim, sim, nunca em cima porque há disciplinas, principalmente como filosofia, que se for em cima, depois começo a ficar muito atrapalhada e não vale a pena...(...) eu este ano fiz um horário de estudo que era para ter a certeza que tinha as coisas organizadas... Cumpri... por acaso houve dias que não cumpri mas foram mais os dias que cumpri do que os dias que não cumpri.*

Qual é o objectivo de se declarar que "somos todos igualmente inteligentes" e de apoiar a explicação das diferenças de realização académica na motivação (que leva a uma atenção e concentração nas aulas), no esforço e em factores biológicos?

Ao longo destes discursos podemos nos aperceber de que a justificação através da motivação e do esforço leva a uma maior responsabilização dos alunos que têm insucesso a si próprios, não questionando porque é que esses colegas não são agentes da sua actividade escolar ou deixando essa explicação para causas individuais e, eventualmente, de personalidade como se pode inferir da afirmação da aluna SS-H "*são malandros*". Esta concepção individualista e de culpabilização da vítima submerge outras visões mais sociais e culturais do insucesso impedindo a compreensão de que para alguns alunos e alunas que pertencem a meios sociais, culturais e económicos muito desfavorecidos é muito difícil que o seu esforço no estudo consiga superar estas desvantagens iniciais. Por outro lado, a explicação das diferentes classificações escolares através de diferenças hereditárias e biológicas contradiz a perspectiva de responsabilização dos colegas. Estas duas abordagens demonstram, assim, um conflito entre uma concepção em que a inteligência se mantém inalterada ao longo do tempo, de que é algo com que nascemos e não se pode modificar e a motivação que é um conceito socialmente bem menos ameaçador do que inteligência, porque pode ser alterado, porque implica ter vontade própria.

Alunas provenientes da classe trabalhadora com alto-rendimento académico

Nas alunas provenientes da classe trabalhadora que apresentam um elevado rendimento académico não existe um discurso tão unificado como nas alunas provenientes da classe média. Algumas alunas explicam os resultados académicos através

de diferentes graus de inteligência entre os alunos e alunas (que elas consideram possuir em grau reduzido) e que só pode ser compensada por um envolvimento elevado no estudo. Apenas uma alunas, que integram este grupo, assume para si uma clara superioridade intelectual a par de uma quase ausência de esforço no estudo.

No primeiro caso há uma clara negação da inteligência pessoal e uma explicação do seu sucesso académico pessoal através de um intenso trabalho académico:

CS-H - Acho que as minhas notas são o fruto do meu trabalho, acho que trabalho para ter as notas que tenho... às vezes não são tão boas como eu queria que fossem, mas... mas são o fruto do meu trabalho...

MM-H - Eu estudo, pelo menos para mim eu considero que sim, sei que há muita gente que tem melhor notas do que eu, que não estuda tanto como eu, mas pronto, eu tenho que estudar...

Quando questionadas sobre o peso que a inteligência ou o esforço têm nos seus resultados académicos, ambas pendem, claramente, para uma maior valorização do estudo no seu caso concreto. Deixam, contudo em aberto a possibilidade das capacidades intelectuais funcionarem com um peso preponderante noutros colegas:

MM-H - Não, tenho pessoas na minha turma que se vê que são inteligentes, nas aulas são capazes de resolver um problema que mais ninguém consegue, que para alguém resolver tinha que estudar muito e eles resolvem bem, na hora conseguem e eu há coisas que não consigo na hora, ainda tenho que estar ali a pensar e eles facilmente dizem alguma coisa... eu, eu não...

ENTREVISTADORA - Portanto tu achas que há umas pessoas mais inteligentes que outras...

MM-H - Há, há...

Tal como no discurso das alunas provenientes da classe média, mas de uma forma ainda mais clara, é vinculada a importância do esforço nos resultados escolares e a ideia de que a falta de inteligência que estas alunas assumem para si, pode ser colmatada através de determinadas abordagens à aprendizagem que elas usam como correctoras das suas lacunas hereditárias.

Do mesmo modo que as alunas provenientes da classe média estas alunas recorrem tanto a abordagens profundas como de alto-rendimento à aprendizagem.

As abordagens profundas embora sejam, segundo Biggs (1987), mais características das alunas provenientes de meios sociais, culturais e económicos

favorecidos, não são exclusivas desta população. A aluna, cujo discurso, a seguir se apresenta é proveniente da classe trabalhadora. Os seus pais possuem o 1º ciclo de escolaridade, sendo o pai mecânico e a mãe empregada de balcão numa confeitaria.

CS-H - Primeiro se tenho alguma duvida tento esclarece-la comigo mesma, não gosto muito de desistir logo e perguntar logo aos outros, gosto de tirar pelo menos para mim as minhas dúvidas, se vir que realmente não consigo, peço ajuda a quem saiba mais do que eu não é, que me possa ajudar...

A aluna LG-J (cujo pai é chefe de cozinha e a mãe cozinheira), utiliza como estratégia de estudo o relacionamento da matéria com os conhecimentos anteriores aprendidos noutros ou naquela mesma disciplina.

LG-J - (...) está-se a falar de uma coisa e eu já estou a ligar com a outra que estava relacionada atrás, já se conclui qualquer coisa... e nisso também interfere a memória, uma pessoa lembra-se daquilo; "Ah, pronto já falaram nisto há um tempo", isto deve ter alguma ligação com isto, tem estas semelhanças, portanto já se deve concluir qualquer coisa parecida com isto...

Uma das características da abordagem profunda da aprendizagem é a procura de um significado para os conteúdos programáticos a estudar. A aluna cujo discurso a seguir se apresenta, além de referir a sua necessidade pessoal de "perceber", salienta as vantagens que advêm de um estudo baseado na compreensão:

LG-J - Eu acho que perceber é fundamental (...) porque, por exemplo, eu se estudar uma coisa para um teste, se sair num teste a seguir, eu lembro-me daquilo, porque percebi... agora se for uma coisa que eu decorei, decorei para aquele teste, no próximo teste vou ter que decorar outra vez, não vale a pena porque não me vou lembrar de uma coisa que não percebi... porque se eu não percebi, não tem lógica para mim, não fica lá metido na cabeça, não vale a pena.(...) por exemplo em filosofia e coisas assim, a biologia há coisas que não têm muita lógica mas... aí está, há sempre aquelas bases que nós temos que decorar, é assim, porque é assim, mas a partir daí já se faz raciocínio.

A abordagem de alto rendimento da aprendizagem é também um recurso das alunas provenientes da classe trabalhadora com elevado rendimento escolar:

LG-J - É e também... pois também se torna mais fácil relembrar, por isso também acho que é uma coisa que ajuda é a organização que eu tenho... muito organizada,

aliás, elas dizem que eu sou maluca, porque por exemplo as canetas, no estojo, elas estão todas para o mesmo lado, os picos estão todos para aquele lado, não sei, eu não faço aquilo... pronto, eu não pego na caneta a pensar, pronto é para ali... não sei, já é natural... muito organizada, o meu quarto é tudo muito direito, eu sei onde estão as coisas, se precisar de alguma coisa sei onde é que está tudo...

Os discursos produzidos por algumas das alunas provenientes da classe trabalhadora com alto-rendimento académico parece indicar que para elas, existe uma associação entre a inteligência, a classe social e o rendimento económico, possuindo as pessoas de classes mais baixas e menor rendimento académico, uma menor inteligência (Anderson, 1995). O modo como acentuam de uma forma inegável a importância do seu esforço e a diferença entre elas e outros alunos/as, que consideram mais inteligentes, parece-nos reflectir uma aceitação deste modo de conceber a relação entre inteligência e classe social.

Contudo, nem todas as alunas provenientes da classe trabalhadora, com elevado rendimento académico recorrem a este tipo de explicações, como acima já foi referido. A aluna cujos excertos da entrevista seguidamente se apresenta (mãe cozinheira; pai mecânico de automóveis) revela, ao longo de toda a entrevista, um posicionamento crítico face à escola, aos professores e à sua feminilidade, assumindo a sua inteligência a par com o seu pouco envolvimento no estudo.

Ao contrário do discurso proferido pelas alunas provenientes da classe média, para as quais os colegas que não estudam são criticados, neste discurso nota-se um mal-estar perante os colegas que estudam mais e tiram pior notas.

O-H - Sinceramente essa é uma pergunta a que não sei responder porque eu muito vezes sinto-me mal e isso é muitas vezes mesmo, porque eu vejo colegas meus que se esforçam muito mais que eu e não conseguem tirar as notas que eu tiro, porque eu se há uma coisa que nunca soube foi estudar (...).

É uma aluna que se assume simultaneamente como inteligente (não só de uma forma indirecta como no excerto abaixo, mas de uma forma directa noutra momento da entrevista) e como "pouco estudiosa":

O-H.- Não sei... se calhar associo muito rapidamente as coisas e memorizo e depois encontro sempre uma lógica, por exemplo ainda ontem na prova global de CTV, houve lá uma matéria que eu não estudei, não peguei mesmo, não estudei pronto, não li para rever e na altura da prova global consegui-me lembrar de tudo, e pronto eu acho que isso é mais memória e capacidade de encadeamento, e depois muita memória fotográfica que é uma coisa que eu tenho...

Esta aluna usa, de uma forma geral, um discurso crítico que perpassa por diversas dimensões da sua vida (prefere amigos do sexo masculino, pensa seguir engenharia mecânica, não quer casar, nem ter filhos), onde se incluem também os professores:

O-H - *[a propósito de referências que os professores fazem aos seus pais] Não normalmente não fazem porque, pronto só dizem que não têm nada a dizer e que... pronto entregam as notas e o meu pai vem-se embora... (...) normalmente só referem aqueles casos que... normalmente só referem o pior, diga-se de passagem...*

ENTREVISTADORA - *Noto aí um certo tom crítico...*

O-H - *Mas é verdade, nunca põem...*

ENTREVISTADORA - *Mas críticas isso...*

O-H - *Crítico, crítico porque os pais vêm a uma reunião e os professores são incapazes de saber como é que eu sou, quer dizer, estamos aqui 9 meses, lidamos com o professor diariamente e os professores apenas estabelecem uma relação muito fria com os alunos (...)*

É a única aluna onde as aptidões cognitivas são utilizadas de uma forma quase pura e explícita para explicar o rendimento académico. Em última análise, tal como todas as suas colegas com alto-rendimento académico e independentemente da sua classe social de pertença, não foge a uma concepção tradicional sobre o modo de conceber o sucesso escolar.

Esta aluna, apesar de referir que não estuda, noutra momento da entrevista faz referência a associações que estabelece entre matérias, salienta a dimensão da memória e, embora não seja muito claro, é de supor que é uma memorização significativa onde está implícita uma prévia compreensão da matéria. Deixa assim supor que apesar de ter alguma relutância em assumir a actividade de estudo, recorre a estratégias de abordagem profundas à aprendizagem:

O-H. - *Não a física até tem mais formulas só que a química é mais... não sei, não é comigo, é mais... pormenorizada e depois é tudo muito de decorar na base de decorar e não consigo assim, encontrar uma lógica e eu tenho que encontrar uma lógica para as coisas, por exemplo, gosto de matemática por causa disso também porque tudo tem lógica e tudo se associa e a física vai nessa base, porque a partir de uma formula podemos deduzir montes de coisas...*

Mas, simultaneamente, utiliza, como recurso, estratégias de alto rendimento:

O-H - *Sempre, sempre... o que eu faço mais é exercitar, faço muito, por exemplo a física adoro fazer exercícios, faço montes de exercícios, mas faço por prazer, não é por estar ali a tentar estudar e depois encontro uma lógica no exercício e depois é fácil resolver qualquer exercício...*

ENTREVISTADORA - *Portanto para português, filosofia e isso tu não fazes resumos e...*

O-H - *Não, porque não consigo, não vale a pena porque não consigo, porque não sei...*

ENTREVISTADORA - *E ler e sublinhar também não fazes?*

O-H - *Ler, leio muito, leio os livros, leio a informação e depois é só associar... depois também ajuda muito o facto dos professores na aula... ajuda muito, eu acho que as aulas são muito importantes...*

Também esta aluna, tal como as suas colegas da classe média, não foge a uma concepção biológica das aptidões intelectuais associadas às classes sociais, pois a dado momento da entrevista reconhece-se como privilegiada por ser inteligente e dum forma algo especial: "*Porque a minha médica diz que eu sou uma sobredotada, mas eu acho que não (...)*" (O-H). No entanto, nesta aluna há uma espécie de luta, uma contestação e resistência a esta concepção sobre a inteligência e aos conceitos relacionados para explicar o alto-rendimento académico. Sendo de uma classe que não é geralmente beneficiada com este atributo pessoal e ao não ter reservas em assumi-lo para si, está a ter uma postura de contestação que não é, no entanto, isento de conflitos consigo própria e os outros "*porque eu muito vezes sinto-me mal e isso é muitas vezes mesmo, porque eu vejo colegas meus que se esforçam muito mais que eu e não conseguem tirar as notas que eu tiro*".

Alunas provenientes da classe trabalhadora com baixo-rendimento académico

As alunas e alunos que adoptam uma abordagem superficial à aprendizagem apresentam uma motivação extrínseca, ou seja, estudam pelos reforços positivos que possam vir a obter. Enfrentam as tarefas de aprendizagem dispostos a dispender o menor esforço possível (Biggs & Moore, 1993) e a memorização mecânica dos conteúdos é a estratégia a que preferencialmente recorrem, centrando-se nos aspectos que se lhes afiguram como mais importantes, tentando reproduzi-los com exactidão, sem lhes darem um significado pessoal. Preocupam-se mais com a acumulação de conhecimentos do que com a sua integração num todo significativo e compreensivo (Rosário, 1999).

Os motivos superficiais que regem estes alunos e alunas levam-nos a procurarem cumprir os requisitos mínimos da tarefa podendo considerar-se um acto equilibrado entre o fracasso e o trabalhar mais do que é necessário (Biggs, 1987, 1990).

A utilização de estratégias superficiais evita o planeamento e o envolvimento pessoal nas tarefas, mas frequentemente preenche os requisitos mínimos propostos pelos professores (Rosário, 1999).

A abordagem superficial da aprendizagem parece ser preferencialmente usada por alunos e alunas de baixas condições sociais, económicas e culturais, embora possa estar associada a estratégias de alto-rendimento como fazer resumos, esquemas e utilizar os sublinhados.

As produções discursivas que a seguir se apresentam pertencem a alunas de classes sociais desfavorecidas e que apresentam baixas classificações escolares. Nelas perpassa as dificuldades enfrentadas com o estudo, atribuições externas ao rendimento académico e ansiedade elevada face a situações de avaliação e até face ao estudo. Por vezes, é difícil atribuir um significado claro ao discurso: se se envolvem efectivamente no estudo, mas através de uma abordagem superficial, ou se não acreditam nas suas capacidades intelectuais, como está patente no excerto seguinte:

SR-I - Nem eu encontro explicação, porque para aquilo que estudo, para aquilo que trabalho, não encontro explicação como é que tiro estas notas... estou admirada comigo própria...

Todas estas alunas, quando questionadas sobre o estudo, referem que estudam embora nem sempre seja muito claro se este consiste apenas na realização de trabalhos marcados pelos professores. Ao contrário do que é referido por Covington e Omelich (1979) que aludem ao evitamento do esforço como estratégia defensiva para preservar a auto-estima, estas alunas parecem, ainda assim, preservar no esforço:

D-F - Estudo diariamente, principalmente a matemática e a físico-química, faço exercícios diariamente, a inglês sempre tive aquela dificuldade por causa da língua, nunca fui assim muito boa a línguas... acho que depende também muito dos testes, como me correm e assim...

Mas, ao mesmo tempo, recorrem a atribuições externas e incontroláveis como o acaso: ("*... acho que depende também muito dos testes, como me correm e assim...*") como refere a aluna D-F.), à fraca qualidade da escola (a aluna JR-H) ou às

características dos professores ou colegas. O recurso a atribuições internas, mas incontroláveis como a ansiedade, (alunas L-H e JR-H) é, também, comum.

SS-H (...) talvez, os professores tentaram dar-me ajuda mas talvez eu precisasse um bocadinho mais de atenção, mas não podiam dar porque também têm outros alunos, depois os colegas também não ajudam muito, ficam só na deles; ai estuda isto é fácil, tu sabes isto e uma pessoa fica assim... e eu não entendo nada, para mim é chinês, e estão sempre a dizer que eu sei isto e eu às vezes não sei e depois também sou uma pessoa que me acanho muito, às vezes tenho medo de fazer uma pergunta e de responder errado e as pessoas criticarem...

L-H - Estudo, eu estudo mas chega a um certo ponto não consigo estudar mais e aí paro, mas chego aos testes muito nervosa e lembro-me de alguma coisa e percebo mas não consigo raciocinar, não consigo... como é que hei-de dizer?... encadear as coisas, não consigo associar uma coisa à outra e não consigo fazer mais nada nos testes... é por isso que eu desço muito...

JR-H - Matemática e físico-química, principalmente... é assim eu a físico-química estudo faço exercícios em casa e tudo bem, só que chego à prova, não sei... deve ser dos nervos... deve ser por causa disso e provas e testes e tudo, não consigo fazer, chego ao teste e não consigo fazer...

ENTREVISTADORA - Então porque é que tu achas que estudando dessa maneira não consegues tirar melhores notas?

JR-H - Não sei... não vejo razão nenhuma... não sei eu sempre fui... é assim, eu sempre andei em escolas do estado (...) e lá o ensino é um bocado degradado e então as... há muitas... e então eu sempre calhei em turmas fraquinhas (...)

Segundo Covington e Omelich (1979) estas estratégias servem para proteger o sentimento de valor pessoal e evitar uma imagem, tanto pública como privada, de fracasso. Contudo, parece mais ou menos evidente, ao longo dos vários excertos apresentados, que nem sempre este objectivo é claramente conseguido. Pressente-se, nestas alunas, um desânimo pessoal, uma falta de segurança nos esforços que desempenham para minorar as dificuldades sentidas face aos resultados académicos obtidos e uma falta de confiança nas suas capacidades intelectuais.

Discussão

No que diz respeito aos aspectos fundamentalmente relacionados com o rendimento académico (atribuições aos resultados escolares e abordagens à aprendizagem) os discursos produzidos pelas alunas com alto-rendimento académico, quer sejam da classe média ou da classe trabalhadora, parecem encarar a realidade

escolar como um espaço onde se produzem e reproduzem as desigualdades sociais. Os discursos produzidos por estes dois grupos de alunas apresentam, no entanto, algumas variações. No discurso pertencente às alunas provenientes da classe trabalhadora adivinha-se uma maior consciência da sua baixa posição social, como se a posição social elevada se tornasse invisível para as alunas pertencentes à classe média (Kitzinger & Wilkinson, 1996):

JG-H - *Não... nunca considere, muitas vezes consideram-me e às vezes até não me sinto assim muito...*

ENTREVISTADORA - *Consideram-te...*

JG-H - *Sim, como se fosse superior aos outros, mas eu sinto-me mal com essa situação, não sei lidar muito bem, porque acho que também tem a ver com a minha educação, eu fui educada naquele sentido de que todas as pessoas são iguais e acredito sinceramente nisso (...).*

Esta incapacidade, de umas, em perceber a posição elevada que ocupam e a capacidade, de outras, em perceber a sua posição socialmente desvalorizada, apresenta consequências distintas ao nível da identidade.

O discurso das alunas provenientes da classe média permite aceder a uma consciência positiva de si, a uma segurança pessoal sem grandes conflitos consigo próprias e com os outros significativos, no sentido em que as alunas caminham na mesma direcção social e cultural dos progenitores. Mas esta invisibilidade face à sua situação de privilégio tem ainda outra consequência para a identidade das alunas que se encontram nesta posição: permitir-lhes estabelecer relações não conflituosas com as colegas que são alvo desse mesmo poder, pois este encontra-se mascarado num discurso de igualdade: «*eu fui educada naquele sentido de que todas as pessoas são iguais e acredito sinceramente nisso*» (JG-H).

Em contrapartida, a ideia de um défice na inteligência tem consequências negativas para a identidade das alunas provenientes da classe trabalhadora com alto-rendimento académico. Sobretudo para aquelas que assumem os seus défices intelectuais (e relembramos que a aluna O-H, não o faz, assumindo-se particularmente dotada deste ponto de vista), não parece fácil considerarem que só conseguem obter sucesso através de um trabalho escolar intenso, mas não só escolar. As alunas provenientes da classe trabalhadora têm que aprender uma linguagem diferente daquela que aprenderam no ambiente familiar, um sotaque diferente, silenciando a linguagem da infância, a par de toda uma expressão e posturas não ver-

bais que distinguem a classe trabalhadora da classe média, que se relacionam com um determinado sentido de feminilidade e da sexualidade feminina (Hey, 1997; Reay, 1997). A propósito do vestuário e da linguagem refere uma das alunas entrevistadas:

LG-J - Eu acho que uma pessoa, mesmo que quando entra para aquele grupo seja completamente diferente, não porque se sintam mal com isso, quer dizer às vezes até se sente um bocado mal por ser diferente, vestir de maneira diferente ou assim, mas à partida se vai para aquele grupo é porque tem alguma afinidade com o que aquele grupo tem, depois acaba sempre por ser contagiada, claro... depois há aqueles grupos que se vão tornando cada vez mais iguais, vestem-se de maneira parecida, até falam de maneira parecida... eu noto por exemplo no grupo de amigas em que eu estou inserida, se há uma que vem com uma palavra nova, as tantas já estão todas a dizer... é impressionante, as outras já estão todas a dizer cá fora... eu acho que isso é...

A par destas dificuldades outras surgem, ligadas com o sentido de individualismo e meritocracia. Estas alunas, tirando partido de um sistema social de desigualdade, são provas vivas de que o rendimento académico depende das aptidões pessoais e não da classe a que se pertence, ou seja, de um sistema que sendo desigual recorre a sofisticados mecanismos para ocultar essa desigualdade. Invoçando Chisholm (1995, citada por Reay, 1997, p.21), dir-se-ia que: "sentir que se pode tomar o seu destino nas suas próprias mãos pode ser pessoalmente emancipador, mas não é necessariamente socialmente emancipador".

Portanto, para as raparigas da classe trabalhadora o elevado rendimento escolar significa a recusa de todo o sistema de significado de classe e, ao mesmo tempo, é uma prova de meritocracia que serve para desvalorizar aqueles que fracassam, contribuindo para um sentimento de deslealdade para com os seus. Mas, paralelamente, coloca-as numa posição complexa face às colegas, pois são estas que lhes dão a dimensão da sua própria posição de subordinação. Assim, estas alunas nem estão inteiramente com os seus, nem podem estar inteiramente com os outros. De certo modo, poderíamos dizer que "escolhem" uma identidade distinta da sua família de origem, mas que esta escolha não é feita sem conflitos e ambiguidades.

Se analisarmos, par a par, os dois tipos de discursos das alunas provenientes da classe trabalhadora com alto rendimento (as que assumem o défice e a que assume a sua vantagem intelectual), parece ser possível inferirmos que na aluna O-H há ainda uma maior consciência da posição conflitual em se encontra e que se

traduz num sentimento de culpa face aos colegas: *«porque eu muitas vezes sinto-me mal e isso é muitas vezes mesmo, porque eu vejo colegas meus que se esforçam muito mais que eu e não conseguem tirar as notas que eu tiro»* (aluna O-H). Este sentimento de culpa e vergonha é mais acentuado pelo facto de reconhecer que é inteligente e que não precisa de estudar não podendo, por isso, esconder-se atrás da auto-regulação da aprendizagem e consequentes abordagens ao estudo. Esta é, por isso, a aluna que está mais consciente dos custos que tem para si própria o assumir destas posições e do lugar de excepção que ocupa face às suas colegas. Para ela o conflito com os outros parece ainda estender-se aos professores e à escola em geral. Pode-se levantar a hipótese de que é a sua maior consciência da posição ambígua em que se encontra que favorece, um cariz de resistência no seu discurso.

No que diz respeito às alunas provenientes da classe trabalhadora com baixo rendimento escolar também elas aderem a uma perspectiva de distribuição desigual da inteligência e, tal como grande parte das suas colegas da classe trabalhadora, atribuem para si uma pequena parcela nessa distribuição. A circunstância é, no entanto, distinta das restantes porque as abordagens à aprendizagem a que recorrem não são suficientes para superar as dificuldades intelectuais percebidas. Os conflitos situam-se entre assumirem plenamente uma capacidade intelectual deficitária ou ocultarem essa incapacidade com atribuições que mantenham, de algum modo, o seu valor próprio. Quanto às vertentes mais sociais da identidade, o seu baixo-rendimento académico não as conduz a situações complexas com a sua família de origem. Os seus discursos, tal como as alunas provenientes da classe média, reproduzem a(s) identidade(s) da sua estrutura familiar (identidade "herdada").

2. DISCURSOS SOBRE PERCURSOS VOCACIONAIS E GÉNERO

Alunas provenientes da classe média com alto-rendimento académico

A exploração vocacional é um componente relevante da tomada de decisão e do desenvolvimento vocacional (Taveira & Rodríguez, 2003). Influencia, entre outros aspectos, a curiosidade e o investimento em novas matérias e actividades escolares e profissionais, bem como a actualização e o aprofundamento de interes-

ses existentes, em ligação com os objectivos de vida pessoais. Com efeito, o desenvolvimento e a diferenciação dos interesses vocacionais são um meio importante de conceitualização de possibilidades múltiplas para o "eu" (Cross & Markus, 1986, 1991). O modo como estes processos de exploração vocacional foram implementados conduziu, nas alunas pertencentes à classe média, a dois tipos de cenários relativamente à aquisição e processamento de informação: alunas muito diferenciadas do ponto de vista dos interesses profissionais e alunas com interesses profissionais muito indiferenciados nos vários campos de actividade profissional.

No primeiro caso, evidencia-se um processo de compromisso precoce com determinadas opções vocacionais, como a Medicina, a Engenharia, ou o Direito, (ficando em aberto a questão da qualidade dos processos de exploração vocacional) como está patente nos discursos das alunas D-H e I-F:

ENTREVISTADORA - *Já pensaste que se não conseguires entrar em Medicina o que é que vais fazer, portanto já pensaste na enfermagem e que não te agrada e em que mais é que pensaste?*

D-H - *Eu penso na área de Medicina não é, e eu acho que a 2ª hipótese é enfermagem, mas já era assim... mas fora de medicina não estou a ver muito, eu gosto de física só que não me estou a ver com a profissão do meu pai, não me chama minimamente, não sei... só na enfermagem a media já é mais baixa...(...)*

ENTREVISTADORA - *Portanto tu não consegues imaginar outra coisa na tua vida, não é?*

D-H - *Não...*

ENTREVISTADORA - *Já me disseste que tencionavas tirar.. (Direito) se possível até ir para o estrangeiro, não é? Que dificuldades é que tu prevês em termos profissionais no teu percurso, nesse ramo do direito, achas que é difícil, achas que é fácil, como é? (...)*

I-F - *Ah, não sei... acho que... já me disseram que o curso de direito era muito maçudo e que era muito chato e isso, mas sinceramente não faço a mínima ideia do que é que vai ser o curso...*

Este modo de construção a identidade vocacional, conhecido como *Identity Foreclosure* (Cf. Taveira, 1997), pode ser adaptativo para as mulheres, e estar relacionado com a percepção de possíveis constrangimentos externos associados ao sexo e a baixas expectativas na prossecução de aspirações pessoais e vocacionais. Podem, contudo, tais processos ficar a dever-se, também, à falta de oportunidades sistemáticas de educação e desenvolvimento vocacional, criadas pelos contextos educativos (família, escola e comunidade) daquelas alunas. Estas alunas estão em risco, do ponto de vista da planificação e execução da sua carreira, podendo benefi-

ciar de uma intervenção deliberada, dirigida para o planeamento da acção dos objectivos e planos de carreira e para a gestão dos não-acontecimentos de vida.

No segundo caso (interesses vocacionais pouco diferenciados), situam-se aquelas alunas que apesar de expressarem interesse elevados por matérias, cursos e profissões específicas, muitas das vezes, parecem não estar capazes de hierarquizar preferências, nem de organizar a informação recolhida sobre si e sobre o meio, com vista a uma tomada decisão, seja por receio de arriscar, seja por interferência de ansiedade associada à tomada de decisão, ou mesmo por aquisição e processamento de informação pouco válida ou dificuldades na avaliação da informação, como acontece com a aluna MJ-G:

MJ-G - Por acaso foi, a minha escolha foi um bocado difícil, eu ainda à bocado disse, eu adorava matemática, as minhas disciplinas preferidas foram sempre português e matemática... mas acho que, eu tive sempre muitas dúvidas sobre o curso que ia escolher, mas acho que no fundo sempre soube que ia para humanidades, se calhar é que se identifica mais comigo, pelas situações que se vivem acho que se identifica mais comigo (...)

ENTREVISTADORA - Quais são os teus planos para o teu futuro em termos de curso de profissão, o que é que consideras melhor par ti neste momento...

MJ-G - Não faço a mínima ideia, isto é um bocado complicado, foi complicado para decidir no 9º e agora é complicado outra vez, ainda na semana passada fui falar com a psicóloga aqui da escola, porque o que eu gosto mesmo e que sempre quis ser foi bailarina, e estive muitos anos no (...) e... só que por problemas físicos não posso continuar e... mas continuo a gostar, se calhar não tanto só de dança mas também gosto imenso de teatro e sempre quis fazer alguma coisa relacionado ou com dança ou com teatro, como gosto de história até pensei que se calhar pudesse fazer as compilações históricas de teatro...

ENTREVISTADORA - Mas gostavas de trabalhar no teatro?

MJ-G - Se calhar não para toda a vida mas era uma coisa que eu gostava de fazer... agora assim objectivos, um curso que eu queira tirar, não sei, não faço a mínima ideia... Também sempre quis dar aulas... sempre... sempre gostei dos professores e do ambiente de escola e gosto de viver isso, dizem sempre que eu tenho jeito para apresentar os trabalhos e assim... porque eu gosto de fazer entender e gosto de falar para as pessoas e que as pessoas me entendam, mas não sei... se calhar agora para seguir esta parte do teatro e dança e assim, tenho que deixar isso de parte... mas ainda não está nada decidido...

Esta aluna revela que o processo de aquisição e processamento da informação foi e continua a ser muito problemático. O facto de possuir muita informação que não foi avaliada e integrada está a ser vivida com uma ansiedade que em nada contribui para a ajudar a construir planos para o futuro de uma forma mais específica.

Em todos os discursos acima transcritos, está patente uma visão tradicional e não desenvolvimentista da carreira, centrada no conteúdo das decisões e escolhas vocacionais. A carreira é encarada mais como um objecto de escolha (um curso, uma profissão, um emprego) e não tanto como um processo prolongado e evolutivo de autoria e execução de um projecto de vida pessoal e vocacional. Por outro lado, a carreira é encarada de duas formas distintas pelas alunas: para umas é abordada, como um domínio estanque face às restantes áreas e objectivos de vida; para outras está em íntima relação com as diversas dimensões pessoais, como a maternidade, o casamento, o número de filhos e a idade para os ter, como está patente no discurso da seguinte aluna:

AP-I - (...) *aliás medicina que é um curso que exige muito, eu própria acho que vou estipular regras (...) e uma das regras que eu acho que vou fazer comigo própria é preferir ganhar menos mas ter uma vida afectiva... (...)*

ENTREVISTADORA - *E então isso quer dizer o quê? que gostavas de casar?...*

AP-I - *Casar, ter filhos...*

ENTREVISTADORA - *Ter a tua casa...*

AP-I - *Sim, sim... de ter o meu tempo para os meus filhos... ter uma hora para chegar a casa, não chegar às não sei quantas da noite, só um dia por semana, claro, ter que fazer uma urgência... mas de resto chegar a... porque eu conheço médicos que fazem isso, chegam a casa a horas, mais ou menos por volta das 6, têm tempo para estar com os filhos, ter o fim de semana ou então um dia por semana para poder estar...*

ENTREVISTADORA - *Portanto consideras essa parte muito importante?*

AP-I - *Acho muito importante, aliás acho que é das partes mais importantes para uma pessoa ser bem sucedida na vida... é a parte afectiva...*

Com efeito, apesar de muitas das alunas entrevistadas estarem centradas em abordagens profundas e de alto-rendimento à aprendizagem, quando falam sobre o seu papel de alunas e de profissionais, quer no futuro próximo, quer no futuro longínquo, é a possibilidade de adquirir independência interpessoal e económica que surge como principal benefício do trabalho.

Nas alunas pertencentes a este grupo, as opções vocacionais efectuadas parecem ter um peso considerável nas suas concepções de género. Para umas, as opções por carreiras menos convencionais do ponto de vista do género levam a uma valorização da carreira profissional em detrimento dos papéis familiares, adiando para mais tarde o início da vida conjugal e o nascimento dos filhos. Outras consideram que as suas opções seriam diferentes se fossem rapazes e esta diferença encaminhar-se-ia numa direcção mais apropriada ao sexo masculino.

Noutros domínios, para além do vocacional, algumas alunas salientam o facto das raparigas serem mais responsáveis em termos académicos, o que é considerado uma vantagem. Outras referem algumas desvantagens pelo facto de pertencerem ao sexo feminino, sendo a principal o terem menos liberdade para saídas sociais.

Em termos analíticos pode-se afirmar que apesar de alguns conflitos e contradições nos discursos, todas as alunas acabam por reconhecer que é diferente ser rapariga ou rapaz, homem ou mulher, embora o sentido desta diferença se revista de diferentes significados.

De uma forma geral, o discurso utilizado pela aluna AI-C está povoado de contradições e ambiguidades que podem derivar da aluna se confrontar com estas questões pela primeira vez ou da própria posição conflituosa em que se encontra: tencionar enveredar por um domínio tipicamente masculino, engenharia civil, pois como ela própria afirma: "*... quando vou a FEP eu assusto-me, devo ser uma rapariga no meio de rapazes e as empresas dão muita prioridade aos rapazes*".

Numa primeira fase da entrevista o seu discurso leva a crer que o adiamento do casamento é uma decisão meramente pessoal porque quer, antes de mais, organizar-se em termos profissionais:

AI-C - O futuro... o casamento e isso tudo, não vejo tão cedo essas coisas, tenho o futuro profissional primeiro.

ENTREVISTADORA - Para já não há projectos de casamento e ter filhos?

AI-C - Oh, não! Eu acho que há tempo para tudo e é primeiro a vida profissional, acho que está primeiro que tudo.... não, não quer dizer que deixe a minha vida pessoal para trás, mas pode acompanhar, o casamento não é uma coisa prioritária na vida de uma pessoa...

Contudo, quando se relaciona este depoimento com o seguinte pode-se supor que o adiamento da vida familiar para uma fase mais tardia do desenvolvimento pode estar em íntima relação com a escolha vocacional a efectuar:

ENTREVISTADORA - Achas que se fosses rapaz as tuas opções podiam ser diferentes? Pensavas, por exemplo, mais cedo em casar... ou...

AI-C - Não. Eu acho que não. Por qualquer motivo, acho que há empresas que dão prioridade, principalmente nos ramos da engenharia, quer principalmente ligada à mentalidade... quando vou a FEP eu assusto-me, devo ser uma rapariga no meio de rapazes e as empresas dão muita prioridade aos rapazes, principalmente

por eles não engravidarem e essas coisas todas.... geralmente a função de ter filho é só para as mulheres, mas comigo não vejo assim. Quer dizer, eu não vejo que vá ter alguma dificuldade por causa disso, mas se fosse rapaz se calhar tinha mais facilidade para concorrer, para subir de posto numa empresa, mas há que ser lógico, e as empresas não querem ficar sem o trabalhador durante 1 mês pelo menos para o parto, para amamentar e essas coisas todas....

A primeira reacção à pergunta que lhe é formulada é uma pronta negação das diferenças, nomeadamente quanto a um eventual casamento mais precoce. Depois de reconhecer que fica assustada quando vai à Faculdade de Engenharia do Porto (FEP) e se confronta com um domínio predominantemente masculino entra em contradições sobre a maternidade e o modo como a encara: *"... geralmente a função de ter filho é só para as mulheres, mas comigo não vejo assim. Quer dizer, eu não vejo que vá ter alguma dificuldade por causa disso"*. A afirmação *"mas comigo não vejo assim"* parece significar que não vai ter qualquer problema porque, como anteriormente referiu, vai adiar o casamento e o nascimento dos filhos.

Finalmente, apesar de no início deste discurso ter negado as diferenças entre mulheres ou homens, acaba por aceder em que *"era mais fácil se eu fosse um rapaz ir para este curso"* e que só lutando, e muito, pode conseguir superar essas desvantagens percebidas.

AI-C - 4 meses? quer dizer, eles dão prioridade em cargos de chefia a homens exactamente por isso, porque não podem... quer dizer, eles vão estar sempre bem, não podem esperar 4 meses, é muito. E eu isso entendo numa empresa, é uma questão de machismo, mas as empresas têm que dizer logo que não, e escolhem um rapaz.

Era mais fácil se eu fosse um rapaz ir para este curso, quer dizer, lutando também acho que se consegue sendo mulher... neste momento não está assim tão difícil como era há uns anos atrás.

ENTREVISTADORA - *Achas que é preciso lutar mais, então?*

AI-C - *Acho. Sem duvida*

Mesmo assim, concorda com esta discriminação (embora a avalie com um acto machista) pondo-se no lugar dos empresários e nas desvantagens que uma mulher acarreta no mundo empresarial.

Os restantes discursos que se apresentam como aceitando as diferenças centram-se, essencialmente, no reconhecimento de que existem profissões mais adequadas a um sexo do que a outro, embora esta aceitação não se faça sem alguns

conflitos e ambiguidades e pois, numa primeira fase, algumas alunas assumem que não há diferença entre ser mulher ou homem.

D-H - Pois, porque acho que não tem nada a ver ser rapaz ou ser rapariga... não sei... se calhar já poderia gostar da profissão que exerce o meu pai, por exemplo... depois também depende do carácter das pessoas...

ENTREVISTADORA - Portanto, achas que a profissão do teu pai é uma profissão mais apetecível para os rapazes?

D-H - Acho que... lá está é a tal coisa de químicas e electricidade... não quer dizer que seja mais apetecível porque eu tenho raparigas que gostam, mas de um modo geral é mais homens...

RS-C mas seu fosse homem... arquitecto... não sei...eu vejo os homens como engenheiros e advogados, não sei...

A aluna MJ-G apoia a justificação das diferentes opções vocacionais em determinantes físicos baseados numa maior resistência física:

ENTREVISTADORA - Achas que se em vez de seres uma rapariga fosses um rapaz, as tuas escolhas podiam ter sido diferentes e a tua vida poderia ser diferente daqui a 5 ou 6 anos?

MJ-G- Podia, provavelmente teria ido para desporto...

ENTREVISTADORA - Tens que me explicar isso, se fosses rapaz terias ido para desporto?

MJ-G - Não teria a compleição física que tenho, e talvez não tivesse tido os problemas que tive fisicamente e... acho que não ia haver assim muita diferença, talvez tocasse piano melhor porque ia ter umas mãos maiores e...

Apesar de inicialmente ter reconhecido que se fosse rapaz as suas escolhas seriam diferentes, contradiz-se dizendo que talvez fossem iguais, para novamente entrar em contradição ao afirmar que no *ballet* talvez fosse mais complicado se fosse rapaz:

MJ-G - eu há bocado disse que ia ser diferente mas provavelmente fazia as mesmas opções que fiz, talvez o ballet tivesse sido mais difícil, tivesse tido mais discriminação, mais preconceitos (...)

Paralelamente a estes discursos que se centram essencialmente nos domínios vocacionais, algumas alunas reconhecem diferenças, com uma coloração nitidamente positiva, que se situam em termos de características essenciais de personalidade como o facto de as raparigas serem mais responsáveis que os rapazes.

B-G - *Penso que... não sei... se calhar se fosse rapaz também encarava as coisas de outra maneira... se calhar os estudos ficariam para segundo plano, depende... Se calhar não ia ter tanto sucesso na profissão que quero ter... mas acho que não... também por ser rapaz não implica mudança de personalidade, não é?*

Apesar de alguns escrúpulos em explicitamente reconhecer menor responsabilidade nos rapazes, que se traduz em contradições sucessivas, acaba por considerar que, no caso dos rapazes, os estudos ficam em segundo plano, bem como a própria profissão:

ENTREVISTADORA - *Mas isso quer dizer que tu imaginas os rapazes como menos aplicados, menos estudiosos?*

B-G - *Não, se calhar nesta altura dão mais importância a outras coisas, por exemplo sair e assim... que eu também adoro, adoro estar com os amigos, ir a festas e assim, mas não sei... se calhar, não que os imagine menos responsáveis, não é isso, mas acho que se calhar não põem tanto em causa a profissão nem nada, preferem...*

Tal como a colega anterior também a aluna RS-C tem dificuldade, num primeiro momento, em defender a igualdade. Contudo, posteriormente considera que pode ser uma perspectiva um pouco infantil, afirmar uma maior responsabilidade das raparigas:

RS-C - *Estou a pensar bem... se eu fosse um rapaz... eu sou um bocadinho feminista, combato muito a ideia de que a mulher é que tem que trabalhar e o homem não faz nada, e por isso é que... se eu fosse homem, provavelmente, também pensaria assim, não é... mas acredito que os rapazes sejam... que não pensem tanto como as raparigas, não sejam como eu, não tenham esta ideia que um rapaz ignora mais tudo, joga futebol, mais não sei quê... é uma ideia um bocado indecente, infantil (...)*

A única diferença entre ser rapariga ou rapaz explicitamente referida como desvantagem para o género feminino diz respeito à maior falta de liberdade face ao sexo masculino:

RS-C - *Teria muito mais liberdade, era isso que eu estava a pensar... os meus pais não me dão liberdade nenhuma, rigorosamente... (...) Os meus pais são muito protectores, o meu pai tem medo que me aconteça alguma coisa, que eu possa ser raptada, violada, roubada, etc... não posso andar em carros de ninguém nem*

nada... acredito que se fosse homem, apesar de ele ser assim com o meu irmão também, com o meu irmão mais novo... acredito que se fosse homem, que fosse muito diferente(...)

Alunas provenientes da classe trabalhadora com alto-rendimento acadêmico

Como já foi anteriormente referido, e tal como nas alunas provenientes da classe média, evidencia-se ao longo das entrevistas um compromisso precoce com determinadas opções vocacionais. O excerto da entrevista da aluna CS-H permite exemplificar esta ideia:

[Quanto a seguir Medicina...] Sinceramente é uma ideia que eu já tenho há muito tempo, nunca tive outra profissão que quisesse, desde a primeira classe quando os professores nos faziam as perguntas o que é que nos queríamos ser quando fossemos grandes, e eu respondi sempre que queria ser médica, depois... tudo bem que se calhar no início era por brincadeira, mas depois o desejo foi-se intensificando e agora é realmente uma profissão que eu gosto imenso... eu gostava imenso de tirar esse curso...

O compromisso com opções escolares e profissionais bastante específicas como as referidas, na ausência de um processo de exploração vocacional deliberado (cf. Taveira, 1997; Taveira, 2002; Taveira & Rodriguez, 2003), está na base, muitas das vezes, de atitudes de fraco planeamento da carreira e de insucesso na fase de execução dos objectivos pessoais e vocacionais, um aspecto reflectido no decorrer do discurso das alunas entrevistadas. Assim, por exemplo, a continuação da entrevista da aluna CS-H permite concluir sobre isso mesmo:

ENTREVISTADORA - *E se não for no curso de medicina pões a hipótese de concorrer a outro?*

CS-H - *Lá terá que ser, ainda não sei qual mas lá terá que ser...*

ENTREVISTADORA - *Ia-te perguntar qual mas então ainda não pensaste nisso...*

CS-H - *Não sei, não sei, não consigo sequer ter a mínima ideia, não tenho absolutamente mais nada que me diga é aquilo..."*

As preocupações com a subsistência e a independência económica são muito mais incidentes nas boas alunas de classe baixa - o que vai ao encontro do pensamento já defendido de que os fracos recursos económicos destas alunas as colocam

numa posição de desvantagem face às suas colegas da classe média - tal como se pode constatar na referência da aluna CS-H:

CS-H-... por exemplo nós na faculdade acho que temos algum tempo livre, não sei talvez arranjar algum trabalho em part-time ou qualquer coisa para também não sobrecarregar tanto os meus pais, não é?

Nestas alunas o pouco conhecimento sobre as questões e processo da carreira estão a constituir-se como um constrangimento de peso à construção de projectos pessoais e profissionais satisfatórios quer para si próprias, quer para a sociedade. A conjugação destes aspectos com a sua condição de classe, podem ser potencializados, aumentando a probabilidade de insucesso pessoal e vocacional das pessoas. Também o modo como concebem o peso do género nas suas próprias opções vocacionais não ajuda à construção de projectos vocacionais e pessoais muito bem sedimentados, pois ao contrário das alunas com alto rendimento pertencentes à classe média, estas não consideram que as opções vocacionais seriam diferentes se pertencessem ao outro sexo:

ENTREVISTADORA - Mas achas que se fosses rapaz terias pensado noutra curso diferente que não a Medicina ou achas que isso não interfere...

CS-H - Não interfere em nada, eu acho que não interfere em nada... acho que seria exactamente a mesma coisa... aliás os sentimentos que devem guiar uma pessoa, pelo menos do meu ponto de vista, os sentimentos que devem guiar uma pessoa a seguir determinada profissão, acho que não tem a ver se somos mulheres ou se somos homens, é mesmo por gostarmos daquela profissão e porque gostamos daquilo que ela implica...

Cumulativamente, nenhuma destas alunas faz referência ao facto de pretender dar prioridade à carreira sobre a sua vida pessoal.

Ao contrário de algumas colegas da classe média que apesar de reconhecerem a discriminação no mundo do trabalho a aceitam, esta aluna não lhe atribui qualquer significado justificável:

CS-H - Uma mãe tem sempre um pouquinho, deveriam ser os dois, mas uma mãe acaba por ter sempre um bocadinho mais de responsabilidade sobre o filho do que o próprio pai... aliás, uma mulher é bem mais lesada por ter filhos do que um homem... ultimamente, por exemplo, em certos empregos não aceitam mulheres grávidas... enquanto aos homens isso não acontece não é?

Por outro lado, consideram que as tarefas domésticas deveriam ser partilhadas por ambos os elementos do casal, embora tenham consciência de que existe uma diferença entre o que é e o que deveria ser:

SS-H - eu sou um bocado feminista, mas pronto... e assim em termos, por exemplo em casa, acho que são diferentes as tarefas da mulher e do homem, mas pronto acho que acabam por... deve-se sempre partilhar não é, mas acaba por ser sempre diferente...(...)

Ao mesmo tempo, são salientadas as dimensões psicológicas e pessoais que podem interferir com os domínios profissionais, tais como a competência profissional ou a vertente emocional:

SS-H - (...) e também porque os homens pensam que são eles os mais competentes e assim, as empresas escolhem os homens porque pensam que eles vão ser mais competentes ou... mas pronto...(...) nós podemos ter depressões e assim, mas acho que os homens também têm, podemos ter problemas emocionais mas os homens também têm... tudo bem que nós temos os filhos, mas os homens também têm que tomar conta dos filhos, por isso... (...) Exactamente, por isso acho que, acho que é injusto fazer essa... em termos profissionais, tais como os homens e as mulheres por causa disto ou daquilo porque os homens são iguais, são seres humanos, são iguais a nós, só muda o sexo...

Em oposição às perspectivas apresentadas pela aluna SS-H, outras colegas identificam diferenças entre os géneros salientando a valorização positiva das mesmas para o género feminino: mais sensibilidade, capacidades mais diversificadas, maior competência profissional e maior sentido de responsabilidade:

CS-H. (...) mas eu acho que nós temos mais vantagens em ser rapariga, pelo menos do meu ponto de vista acho que temos um bocadinho mais de sensibilidade do que eles... e acho que somos capazes de fazer mais coisas embora às vezes pensem o contrário, acho que somos capazes de fazer mais coisas que eles...

SS-H - Em termos emocionais, até em termos profissionais e tudo as mulheres às vezes acabam por ser mais competentes que os homens (...)

SS-H - ...também acho que as raparigas tem mais responsabilidade nesta idade, acho que os rapazes ainda são assim um bocado imaturos, nós acho que a partir dos 16, 15, 16, já começamos a ficar mais responsáveis, mais adultas, os rapazes é mais tarde... não sei... mas é, acho que é, é verdade...os rapazes são mais assim para pegar nos livros não é com eles... são piores do que nós... distraem-

-se mais, ou porque há jogos de futebol, ou basquetebol ou vão ao café ou vão sair ou assim e depois deixam sempre os estudos para a última da hora e nunca conseguem recuperar não é... mas acho que as raparigas não são tanto assim...

Tal como nas raparigas provenientes da classe média, também algumas alunas sentem que, em algumas situações, a sua condição de género acarreta algumas desvantagens que, por exemplo, se centram numa diminuição da liberdade pessoal para saídas sociais:

MM - Acho que seria diferente... há vezes em que os meus pais não me deixam ir e eu vejo que as minhas colegas vão e os meus pais não me deixam talvez também por eu ser filha única e ser rapariga... acho que é por isso... os meus colegas também me dizem que é por isso...

ENTREVISTADORA - Porque se fosses rapaz seria diferente?

MM - Talvez... acho que há menos cuidados com rapazes...

Outras alunas, ainda, limitam-se a constatar as diferenças sem fazer uma avaliação positiva ou negativa sobre as mesmas. É o que acontece com LG-J quando faz alusão ao facto de os rapazes terem menos pressa em saírem de casa dos pais:

ENTREVISTADORA - E o projecto de saíres de casa achas que o terias também mesmo sem casares, se fosses rapaz...

LG-J - Não, acho que não... acho que se calhar, os rapazes são mais assim: para que é que eu vou sair de casa se a minha mãe me faz tudo, saio de casa de manhã com o quarto desarrumado, entro e está no sítio, passada a ferro, está lavada e está a cama feita e eu chego e a minha mãe faz-me o almoço, agora vou para minha casa fazer o quê? (...) Ela faz... se eu for para minha casa ou contrato uma empregada ou ninguém faz... ou faço eu quando me apetecer, portanto acho que era diferente não tinha tanto aquela vontade de ter as minhas coisas... porque era mais prático ficar em casa dos pais... As raparigas como já estão mais ou menos habituadas, contam sempre com a mãe, mas já estão mais ou menos habituadas a lidar com as coisas e não sei quê... já não é uma grande diferença para elas, para eles é, mudar de casa...

Não se detecta uma postura crítica nesta avaliação das diferenças entre os géneros, o que pode ser explicado por uma frase, anteriormente proferida, onde a aluna procura explicar porque existem diferenças entre os géneros:

ENTREVISTADORA - E achas que tinhas cabeça diferente se tivesses um corpo de homem?

LG-J - *Se calhar... porque eu acho que para já se trata uma rapariga de um modo diferente que se trata um rapaz, e agora já não tanto mas há uns tempos atrás era... agora já se começa a... pronto é rapaz também, pode chorar, porque é que não pode chorar um rapaz?... mas há uns tempos atrás não se pensava assim, um rapaz não podia ser piegas... a educação acaba por ser sempre um bocadinho diferente... e isso também se vai reflectir na maneira das pessoas pensarem... não sei... acho que se fosse rapaz e não tivesse as ideias que tenho, se não fosse a minha cabeça dentro de um corpo de rapaz, as coisas eram diferentes, acho que se calhar pensava noutras coisas, pensava em futebol...*

Talvez seja considerado, pela aluna, que o facto de serem socializados ou "educados" de forma diferente, retira qualquer sentido de responsabilidade aos rapazes e às raparigas nas diferenças encontradas.

Alunas provenientes da classe trabalhadora com baixo-rendimento académico

No que respeita aos temas emergentes dos discursos das alunas com menor rendimento académico e oriundas de famílias de classe trabalhadora, é de assinalar o aspecto da sobrevivência, aliado a um optimismo realista, condições favoráveis do ponto de vista motivacional da acção. O discurso das alunas reflecte a atribuição de importância aos objectivos e planos vocacionais, uma consciência activa das possíveis dificuldades em termos de aprendizagem e rendimento académico, associadas à execução dos seus planos e um nível de aspirações vocacionais não muito elevado e consonante com aquelas previsões pessoais. No entanto, tal como acontece com os restantes dois grupos de alunas, a expressão de vários "eus vocacionais possíveis" bem como os sinais de exploração vocacional sistemática e intencional associados estão igualmente pouco presentes. Estas alunas estão mais centradas no futuro mais próximo e nas tarefas de desenvolvimento vocacional mais próximas (ex. terminar o 12.º ano com sucesso), o que poderá estar na base da sustentação da sua motivação académica e vocacional, apesar dos resultados escolares moderados (cf. Taveira, 1997). Paralelamente, e ao contrário das alunas com alto-rendimento a académico, verifica-se uma indiferenciação de interesses vocacionais com pouco envolvimento nas várias profissões que vão sendo referidas. Os excertos dos discursos seguintes pretendem ilustrar o já referido.

ENTREVISTADORA - *E quais são os teus projectos em termos escolares e profissionais?*

JR-H - *É assim, eu queria fazer o 12.º e depois tentar entrar para a faculdade e seguir... o que eu gostava mesmo era medicina veterinária mas a minha média não dá para... nem vale a pena estar a pensar nisso... mas gostava de ser fisioterapeuta a média já é mais baixa e eu gosto muito de saúde, por isso é que vim para este curso, e então gostava de ser fisioterapeuta, se por acaso não conseguir entrar para a faculdade nos dois primeiros anos, vou tentar dois anos, também uma coisa que eu gostava de fazer era ir para a tropa, seguir carreira militar... era outra coisa que eu gostava de fazer, dá outras possibilidades depois para o futuro.. (...)... pronto, a vida é assim tem que se viver com ela, tem que se dar a volta por cima e tentar viver assim...*

SS-A - *Foi, inclusive no 10.º ano a minha mãe quis que eu andasse no psicólogo aqui da escola, só que eu não quis andar mais porque só me fazia perguntas do que se tinha passado e não queria falar mais nisso e eu queria que me desse uma orientação porque digamos que eu vim para um curso que não era bem isto que eu queria, porque também não sabia exactamente o que eu queria, desde pequenina queria ser veterinária mas sabia que para veterinária é preciso matemática, e eu a matemática era um zero à esquerda, desisti disso e pronto, as coisas também ficaram assim em casa, fiquei só naquela de gostar dos animais, mas meti-me num curso que foi mais ou menos assim... eu..."*

ENTREVISTADORA - *E quais são os teus projectos em termos escolares e profissionais?*

SS-A - *Não sei, por isso é que também estou assim um bocado... preocupo-me porque também não sei... o que me está a preocupar é saber se passo ou não para o 12.º, em principio tudo indica que passo, mas sei que o 12.º não vai ser pêra doce e tenho que começar logo do 1º período, logo do principio a estudar muito para tentar tirar umas boas notas, visto que as minhas notas também não foram assim lá muito boas, não foram negativas mas também podiam ser melhores... os profs. também já disseram isso, que eu tinha capacidades para tirar mais, se eu quisesse, e eu às vezes fico assim a pensar: será que é mesmo verdade, será que se eu quisesse tirava mesmo mais, às vezes fico assim a pensar que a minha cabeça não dá para mais, ou sou eu que tenho minhocas na cabeça e que faz com que eu também não dê mais...*

Associada a uma fraca imagem pessoal, mais evidente no último excerto, existe uma indiferenciação de interesses vocacionais que se reflecte em perspectivas futuras deficientemente planificadas. Como veremos, as próprias concepções sobre o género são também menos perspicazes e críticas que as apresentadas pelas colegas pertencentes aos dois grupos anteriormente referidos. A ideia que perpassa é de que as questões de género são encaradas de uma forma menos conflituosa, com menos contradições e ambiguidades, mas também coloridas por uma visão mais idealista.

Ao contrário das dificuldades mencionadas pelas alunas provenientes da classe média e pelas suas colegas da classe trabalhadora com alto-rendimento académico, estas alunas percebem de uma forma quase idílica a conciliação da vida profissional e familiar:

ENTREVISTADORA - *E achas que depois é difícil o teu trabalho e a vida familiar?*
JR-H - *Tem que haver tempo para tudo, tem que haver tempo para o trabalho, sem trabalho não há dinheiro, não há dinheiro não há vida, tem que se jogar tudo, tem que haver um bocadinho de tempo para o trabalho, tem que haver um bocadinho de tempo para os filhos, e um bocadinho de tempo para o marido... e para os amigos também., também fazem parte da vida...*

O discurso de uma das alunas, para a qual o futuro profissional está ainda muito dependente dos resultados académicos que venha a ser capaz de obter e consequentemente da estruturação de um determinado percurso vocacional, aponta para alguma capacidade em compreender que a maior ou menor facilidade de conciliar estes dois mundos, está dependente da profissão que posteriormente venha a desempenhar.

ENTREVISTADORA - *Como é que imaginas depois os teus filhos e a tua carreira, como é que imaginas isso? Achas que vai ser difícil ou não?*
LA-H - *Eu acho que não mas também é conforme o emprego que tiver não é? Mas eu acho que não... Se tiver capacidades para isso, há infantários ou isso e de manhã à noite posso os pôr lá ou isso, e se não tiver ninguém, por exemplo a minha mãe pode tratar dos meus filhos ou isso... mas se não puder tenho o infantário, mas tenho que equilibrar tudo, emprego, filhos e vida de casa e isso, tenho que equilibrar tudo...*

Ao mesmo tempo, há uma forma quase ingénua de defender a necessidade de colaboração da figura masculina nas tarefas domésticas. Em todos os discursos anteriormente apresentados foi defendida a necessidade e importância de o homem colaborar nas tarefas domésticas mas, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que ainda continuava a haver uma diferença nesta participação. A aluna JR-H parece acreditar que pelo facto de a partilha de tarefas ser necessária ela acontece de forma quase automática, embora reconheça que em sua casa existe diferença entre o trabalho que é feito pela mãe e pelo pai (" *(...) para dar trabalho não vale a pena, como o meu pai...* ").

JR-H - *É assim, antigamente... as pessoas ainda têm muito essa visão mas para mim os homens têm que saber fazer exactamente as mesmas coisas que as mulheres,*

não são mais nem menos que as mulheres, e então têm que ajudar a mulher porque a mulher não tem dois trabalhos tem um que é... quer dizer ela tem dois trabalhos mas os dois trabalhos não é só para ela, ela tem a vida dela, o trabalho dela se trabalhar e se não for doméstica e tem que tratar dos filhos e da casa e o homem tem que fazer a mesma coisa, senão assim não vale a pena ter homem... para isso tinha só filhos e eu, para dar trabalho não vale a pena, como o meu pai...

A esta forma, de certo modo ingénuo, de acreditar na igualdade das relações de géneros está associada uma fraca percepção de diferença entre os rapazes e raparigas:

LA- H - Eu acho que o relacionar assim com os pais, acho que era um pouco diferente... talvez tinha menos confiança a falar sobre sexualidade e essas coisas todas com a minha mãe, falava mais com o meu pai... e pronto, na escola acho que também só na relação entre amizades, claro que é normal que me relacionasse mais com rapazes do que com raparigas mas creio que... era tudo normal...

Estas diferenças, são consideradas diferenças entre pessoas e não parecem ser explicadas pela pertença de género:

SS-A - Acho que não, acho que isso tem a ver mais com a minha própria pessoa do que com o facto de ser rapariga ou rapaz, isso não tem nada a ver, também tem a ver com a força de vontade da pessoa, a vontade da pessoa ir para a frente, a vontade da pessoa arriscar (...)

A única diferença percebida entre os géneros deve-se à maior força física dos rapazes, que é referida por uma aluna como uma vantagem:

TM-C- Quando saí daqui da escola e me quiseram assaltar no caminho, aí eu adorava ter sido rapaz, aí... é diferente, está bem que há muitas coisas que podem fazer a um rapaz, mas a uma rapariga é muito pior do que a um rapaz, acho que assim, só foi mesmo essa situação... de resto as coisas não são diferentes porque se eu sair o meu irmão também pode sair desde que os meus pais tenham aquelas informações todas, onde estamos... com quem estamos... porque nós sempre saímos os dois juntos e sempre nos damos bem e o que ele fazia eu também podia fazer, excepto nalgumas coisas, não é... que são mesmo de rapazes.

Discussão

Os discursos sobre as questões vocacionais e sobre género estão intimamente relacionados, pois as questões da entrevista que abordam o género referenciam,

embora não exclusivamente, as questões vocacionais o que permite inferir que também as questões de género estão presentes quando as alunas respondem sobre o modo como efectuaram a sua tomada de decisão vocacional e como planificam o futuro.

No que diz respeito ao género, poderíamos reconhecer dois tipos de discursos: um em que as desigualdades e diferenças são mais ou menos reconhecidas, outro em que as desigualdades e diferenças são praticamente negadas.

No primeiro caso, o reconhecimento das desigualdades e diferenças assume formas mais ou menos explícitas que se exprimem na verificação de diferentes tratamentos no mundo do trabalho, uma eventual mudança nos projectos vocacionais e pessoais (sair de casa dos pais, idade para o casamento) caso pertencessem a outro sexo, maior sentido de responsabilidade por parte dos elementos do sexo feminino - que se traduz num maior envolvimento no estudo e maior competência no mundo profissional - menor liberdade concedida pelos pais pelo facto de serem raparigas, reconhecimento de um maior envolvimento das mulheres nas tarefas domésticas e cuidado com os filhos.

O discurso em que há um reconhecimento das diferenças e desigualdades entre os géneros caracteriza-se por ambiguidades e contradições que se revelam, em considerações sobre a infantilidade de afirmar que as raparigas são mais responsáveis que os rapazes, em declarar que não existem diferenças entre os sexos, mas encontrar razões para que as mulheres precisem de lutar mais para se imporem no mundo do trabalho ou encontrar justificações para as desigualdades nesse mesmo mundo do trabalho. Esta prática discursiva encontra-se, preferencialmente, nas alunas provenientes da classe média e nas da classe trabalhadora com alto-rendimento académico.

No segundo caso - negação das desigualdades e diferenças - as alunas desvalorizam as categorias de género pondo o acento das diferenças na individualidade de cada um e assumem como certo que, pelo facto de ser justa a partilha de tarefas domésticas, essa partilha vai, inevitavelmente, acontecer. Este discurso enforma, sobretudo, as práticas discursivas das alunas provenientes da classe trabalhadora com baixo-rendimento escolar.

De comum aos dois tipos de discursos existe, em todas as alunas, uma manifesta necessidade de independência, aliás bem expressa no modo como formulam os seus projectos vocacionais, centrando a escolha frequentemente mais na procura da independência que o trabalho lhes pode conferir do que num verdadeiro

envolvimento numa carreira. Este tipo de discurso é mais frequente naquelas alunas em que existe uma compartimentação entre a vida pessoal e a vida profissional. Esta procura de independência reflecte-se no desejo de sair de casa dos pais e ter a sua própria casa, mesmo sem casarem (nalguns casos, de preferência sem ser para casar), e ter o seu emprego ou carreira, conforme as opções vocacionais e o nível de sucesso escolar esperado. Algumas alunas chegam mesmo a invocar para as suas explicações o serem feministas. No entanto, e a par destas práticas discursivas, estão patentes interrupções, silêncios, mudanças no sentido da linguagem, significando, muito provavelmente dificuldades em gerir esta temática, seja porque foi pouco reflectida, seja porque contém, em si mesma, dificuldades mais intrínsecas. Em certos momentos das entrevistas parece pressentir-se como que uma vergonha no reconhecimento das desigualdades e diferenças entre os géneros.

Da bibliografia consultada sobre esta temática surgem duas linhas de pensamento que poderão ajudar a explicar estas ambiguidades discursivas. Por um lado, Michael Gurian (2002) faz referência à "teoria de vitimização" – que se teria desenvolvido sob a influência das teorias feministas – que teria "ensinado" que a nossa sociedade é eminentemente hostil para as raparigas e mulheres e que os homens são naturalmente violentos. Apesar de estarmos em desacordo com a perspectiva do autor defendida ao longo da obra [pelo carácter essencialista de defesa simplista do "homem" bem distinta, aliás, da visão de Richard Connell (1987)], parece-nos que, de certo modo, algo de semelhante pode estar implícito nos discursos das alunas. Negar a existência de diferenças é de certo modo, igualmente, negar que possam ser vítimas de uma sociedade desigual. O sentimento de vergonha, a que anteriormente nos referimos, pode ser explicado por este tipo de discurso implícito. Por outro lado, Judy Mann (1994), aborda uma realidade totalmente diversa na qual as alunas em análise planeariam de uma forma inequívoca as suas carreiras, com uma plena compreensão de que as raparigas ocidentais têm problemas face à vida adulta. A autora afirma que as alunas "não estão em negação. (...) não se vêem a si próprias como dependentes do patriarcado, nem pretendem inclinar-se às suas pressões ou submeter-se a si próprias e às suas identidade(s) a um conjunto de submissas expectativas sobre como é suposto as mulheres serem" (Mann, 1994, p.181).

Poder-se-ia considerar que as alunas aqui entrevistadas oscilam entre estas duas perspectivas de uma forma mais ou menos constante, sem serem capazes de assumir uma posição definitiva. De facto, nas entrevistas realizadas, as alunas que

mais reconhecem as desigualdades e diferenças são precisamente as que planeiam um futuro profissional mais exigente. Contudo, as desigualdades não são reconhecidas de forma tão clara como refere Judy Mann (1994), sendo a ambiguidade a principal característica destas construções discursivas.

Que condições fazem emergir estes dois tipos de discursos?

A pouca ou nenhuma experiência pessoal do domínio privado da vida das mulheres e das dificuldades de gestão entre vida profissional e a pessoal, pode ser uma das causas subjacentes aos discursos destas alunas. Os modelos que têm mais próximos são os seus próprios ambientes familiares, a que recorrem, frequentemente, sobretudo para explicitar o papel pouco participativo das figuras paternas. Mesmo, no ambiente familiar da classe média, o que se verifica é que a maioria das mães têm uma flexibilidade de horário⁸ que lhes permite uma melhor conciliação entre a vida profissional e pessoal.

Contudo, as alunas provenientes da classe média, bem como as suas colegas da classe trabalhadora com alto-rendimento académico parecem estar mais sensibilizadas para as desigualdades, eventualmente porque estão mais motivadas para aceder a recursos culturais que lhes permitam inteirar-se deste tipo de realidade. Eventualmente o próprio capital cultural que vão adquirindo como consequência do seu sucesso académico permite-lhes entender os eventuais contactos com as abordagens feministas ou outras abordagens à situação da mulher que por vezes são divulgadas nos meios de comunicação social ("sitcoms", notícias na TV, artigos de revistas "femininas", etc).

Apesar das ambiguidades nos discursos, ainda assim, existe alguma sensibilidade em distinguirem a situação ideal da situação real em termos de partilha das tarefas domésticas: ("*...*) *por exemplo em casa, acho que são diferentes as tarefas da mulher e do homem, mas pronto acho que acabam por... deve-se sempre partilhar não é, mas acaba por ser sempre diferente...(...*)" (aluna SS-H).

A maior sensibilidade para detectarem as diferenças entre os géneros situa-se na vida escolar e nas saídas sociais com amigos, o que está de acordo com a maior proximidade das suas experiências pessoais e o desenvolvimento psicológico deste nível etário.

⁸ Em oito mães, uma é doméstica e cinco são professoras (do ensino secundário, 1º ciclo e infantil) e apenas duas têm horários menos flexíveis.

Nas diferenças percebidas entre os géneros que se situam no contexto académico, adoptam uma atitude de valorização positiva do feminino, muito próxima das perspectivas divulgadas por Nancy Chodorow (1978) e Carol Gilligan (1982), que enfatizaram a capacidade especial das mulheres para as relações, para a riqueza de sentimentos, para a preocupação com o bem-estar dos outros e para a riqueza interior das experiências femininas. Estas perspectivas feministas foram alvo de duras críticas por advogarem uma visão essencialista e dicotómica (ou se tem ou não se tem) de atributos que caracterizariam cada um dos géneros como se estes atributos fossem devidos a características internas das mulheres e homens e não um resultado das diferentes experiências que distinguem o género feminino do masculino (Lott, 1990).

Parecendo recorrer a esta fonte discursiva algumas das alunas que acentuam as diferenças entre os géneros, defendem igualmente esta visão dicotómica dos atributos: as raparigas sensíveis, responsáveis e fisicamente frágeis face aos rapazes insensíveis, irresponsáveis, que só pensam no futebol, mas possuidores de força física. Outras alunas, contudo, neste mesmo âmbito, chamam a atenção para o papel da socialização: *"(...) porque eu acho que para já se trata uma rapariga de um modo diferente que se trata um rapaz (...) a educação acaba por ser sempre um bocadinho diferente... e isso também se vai reflectir na maneira das pessoas pensarem..."* (LG-J). Estas diferenças de perspectiva serão, mais adiante, alvo de análise.

No caso das alunas provenientes da classe trabalhadora, embora as mães possam ter horários menos flexíveis são profissões que não implicam grande envolvimento mental, permitindo-lhes encarar as tarefas domésticas de uma forma mais ligeira. Por outro lado, a construção de projectos profissionais pouco ambiciosos, ou ainda pouco claros pelo facto de se encontrarem numa posição escolar de baixo-rendimento que lhes dificulta a idealização de outro modo de conceber a vida profissional, não facilita a percepção das prováveis desigualdades a que poderiam estar sujeitas noutra contexto profissional. Como refere Skeggs (1997), a propósito de um estudo realizado com mulheres da classe trabalhadora, de uma forma geral as mulheres têm pouco conhecimento sobre o feminismo. A informação obtida é produto de discursos contraditórios e confusos veiculados pela cultura popular que transmite estratégias de demissão. Sendo verdade, ainda segundo a mesma autora, que o feminismo é útil para interpretar experiências negativas, permitindo nomear os problemas, experiências de opressões e imaginar mudanças, então pode-

se pensar que o facto destas alunas só indirectamente terem contacto com a vida adulta, não as ajuda a construírem uma atitude mais perspicaz face às desigualdades e diferenças entre os géneros.

Por outro lado, autoras que conduziram estudos com raparigas parecem ter-se apercebido de que a palavra "feminismo" não suscita sentimentos muito positivos por parte das jovens (Pipher, 1995; Walter, 1999), devido às imagens que foram sendo passadas para o exterior do que seria o feminismo. Para muitas jovens ser feminista implica vestir de certa maneira considerada pouco feminina, detestar homens, ler apenas certas revistas e livros, apesar de quase todas reconhecerem que gostariam de mais igualdade em casa e no trabalho (Walter, 1999).

Pode, então, perguntar-se quais serão as consequências das várias produções discursivas a que as alunas recorrem para justificar uma desigualdade e diferença entre os géneros ou, pelo contrário para a negar.

Negar que as diferenças se situam a nível das categorias de género mas antes a nível individual, como fazem algumas alunas, principalmente da classe trabalhadora, pode ter numa primeira análise um carácter emancipador, se considerarmos que as categorias de género não são apenas uma forma de ver as diferenças, mas também de as criar (Nogueira, 2001). Neste sentido, quando acreditamos nas categorias vamos funcionar nas interações sociais de acordo com elas. Não recorrendo a elas poderemos, eventualmente, actuar de uma forma geradora de menos desigualdades e diferenças.

Na mesma linha de ideias se situam os discursos que salientam que as diferenças são devidas à socialização (porque negam uma visão essencialista das diferenças), ou seja, que resultam das experiências de interacção que quotidianamente estabelecemos.

Mas, se estes discursos podem parecer libertadores, o facto de não estarem inseridos numa rede mais ampla e consciente das desigualdades que efectivamente existem no domínio público e privado, podem apenas contribuir para que as produtoras destes discursos se encontrem menos apetrechadas para enfrentar a realidade do mundo adulto, se até ao momento de entrarem nesse mundo não conseguirem adquirir as competências necessárias para lidar com ele.

Neste sentido, as alunas que produzem discursos em que existe um reconhecimento não só das diferenças, mas também das desigualdades, podem estar, à partida, melhor equipadas para enfrentar a realidade do mundo adulto: atrasar o

casamento e a maternidade são estratégias referidas por mais de uma das alunas. Apesar de serem estratégias individuais, que apenas defendem quem as usa e não servem a um certo grupo de mulheres, podem ter mais benefícios para as próprias do que do o discurso da negação das desigualdades.

CONCLUSÃO

Segundo Foad e Brown (2000) os aspectos mais salientes do "eu" são aqueles que se tornam mais relevantes face aos contextos sociais e comportamentais em que as pessoas se encontram integradas. Igualmente determinados aspectos do "eu" se tornam mais salientes quando as pessoas se encontram em situações que põem em evidência as suas diferentes posições sociais. Nesta ordem de ideias, pertencer a um estatuto baixo torna-se mais saliente quando se está associado a membros de um estatuto social elevado. Tendo em conta que a escola é um local onde as diferentes posições sociais se encontram representadas, parece ser possível inferir que na escola os estatutos sociais se podem tornar bastante salientes.

Mas a distinção entre as várias posições sociais só se torna relevante quando a área em questão é importante para o indivíduo. Fouad e Brown (2000) consideram, a título de exemplo, que as habilitações académicas só se tornam salientes se uma pessoa está a concorrer para um emprego de professor, mas que já não o serão se for contratado como desportista.

Numa escola, o sucesso ou insucesso escolar é um dos temas mais salientes da vida académica. Poder-se-ia mesmo dizer que sendo o objectivo da escola a aprendizagem, esta se traduz em classificações escolares que são do conhecimento público não só quando os professores entregam as avaliações aos alunos mas igualmente quando, no final de cada período, as classificações escolares são afixadas. Não há pois como fugir a este confronto com o maior ou menor aproveitamento escolar e as implicações que este acarreta em termos da posição social que futuramente permite alcançar.

Assim, o alto, baixo ou médio rendimento académico, em conjugação com as atribuições que são elaboradas sobre esse mesmo rendimento, as percepções sobre as abordagens à aprendizagem, bem como os projectos vocacionais, são dos principais meios de hierarquização dos alunos e alunas e de construção dos vários "eus" e identidade(s). Mas estes factores são simultaneamente causa e efeito da própria

classe social de pertença, do género ou outras categorias sociais. Queremos significar com isto que se a classe social e o género podem ser determinantes nos rendimentos escolares, atribuições causais, abordagens à aprendizagem ou da construção de determinados projectos vocacionais, simultaneamente estas variáveis académicas ajudam a reconstruir uma determinada percepção da sua própria pertença de classe e de género.

Dependendo da classe social e do género de pertença, a construção da(s) identidade(s) será mais ou menos isenta de conflitos ou de contradições. Consideramos que alunas que pertencem a uma baixa posição de classe e conseguem obter os mesmos resultados que geralmente ocorrem nas classes sociais mais elevadas, se encontram em posições contraditórias, tendo que negociar entre diversos "eus" possíveis: entre a(s) identidade(s) de origem (identidade(s) "herdada") e as identidades que vão construindo a partir dos recursos culturais, sociais e simbólicos que a escola lhes vai permitindo alcançar (identidade(s) "escolhida") e que se reflectirão, no futuro, em recursos económicos, culturais e sociais e simbólicos bastante diferenciados dos da sua família de origem.

O capital económico dos pais não lhes permite usufruir dos mesmos bens de consumo (roupas, livros) das suas colegas de diferente pertença de classe ou, pelo menos, não lhes permite usufruir deles com a mesma facilidade apercebendo-se, inevitavelmente, dos significativos esforços a que os pais têm de recorrer para esses fins (Saavedra, 2001, 2001a), como é referido pela aluna SS-H:

SS-H - É os polos, aquele cabelinho, eu estou a falar dos rapazes, os polos, calça de ganga ou calça normal, é mais ou menos à sport, mas é tudo polos com as riscas da Máximo Dutti ou da Gant ou assim não é, é tudo igual, sapatinho de vela, cabelinho igual(...)

O desprezo por estes alunos está bem patente na mesma aluna quando referindo-se ao mesmo grupo (os "betinhos") acaba por salientar:

SS-H - Arrogantes, cínicos, vestem-se todos da mesma maneira, usam todos o mesmo cabelo, os mesmos sapatos, vão todos às mesmas casas, acaba por ser... parece um sociedade de clones, digamos assim... mas é, comportam-se da mesma maneira, têm as mesmas ideias, isso para mim não dava...

Esta mesma aluna (na qual nos centraremos para exemplificar o modo como a(s) identidade(s) são construídas) cujas classificações escolares oscilam entre 18

e 20 valores revela-se, em termos vocacionais, bastante indecisa, denotando o tom do seu discurso uma certa desmotivação e interesses profissionais pouco ambiciosos, embora para um campo profissional bastante específico:

ENTREVISTADORA - *Quais são os teus projectos em termos profissionais, escolares e profissionais?*

SS H - *Não sei... (...) eu desde pequenina que era pediatria, mas desde pequena mesmo, só que há dois anos para cá decidi que não vou para medicina, posso ter nota e assim, mas não quero ir para medicina, mas queria estar num curso ligado à saúde mesmo assim, mas medicina não, então assim um curso ligado à saúde que tenha saída e assim é fisioterapia... ou terapia da fala e assim, sou capaz de tirar esses cursos... tiro fisioterapia e depois se puder ainda tiro terapia da fala a seguir...*

ENTREVISTADORA - *Portanto por aí, mas ainda não tens a certeza?*

SS-H - *Não...*

Como já anteriormente referimos, uma definição profissional precoce impede um processo de exploração adequado e, como se pode ver nesta sequência de excertos, esta aluna não possuía um conhecimento exacto da duração do curso de Medicina. Pouco a pouco, e eventualmente devido à insistência da entrevistadora, começa a desenhar-se uma explicação para a mudança de projectos profissionais da aluna:

ENTREVISTADORA - *E porque não farmácia ou qualquer coisa assim?*

SS-H - *Não gosto... não, não gosto... eu queria, por acaso gostava de ir para pediatria mas são tantos anos... o curso é tão... o curso de medicina é um bocado puxado, muito trabalhoso, então... não quero, não estou para aí virada... é muitos anos a estudar...*

ENTREVISTADORA - *Não gostas de estudar?*

SS-H - *É assim, eu gostar gosto que é a minha profissão, acaba por ser a minha profissão, para já não é, é estudar... mas... mas acho que o curso de medicina é muito trabalhoso, puxa demais pelos alunos acho eu... é exagerado, são muitos anos a estudar, ia saturar, eu acho... eu quero tornar-me independente o mais depressa possível e acho que o curso de medicina ainda tinha que fazer os 5 anos e ainda tinha que fazer a especialização...*

ENTREVISTADORA - *Tinhas que fazer 6...*

SS-H - *Pronto, mais a especialização se queria pediatria ou assim... imagine, nunca mais saía da universidade, ia passar a minha vida toda na universidade não?*

ENTREVISTADORA - *Mas a especialização já não é lá...*

SS-H - *É mas o que eu gostava mesmo, sempre gostei, é biologia, CTV tirei 20 e tudo, é o que eu gosto, é biologia, mas não tem muita saída aqui em Portugal,*

tinha que ir estudar para o estrangeiro e assim, e isso também não gostava muito, prefiro estar em Portugal...

ENTREVISTADORA - *E um curso como bioquímica por exemplo?*

SS-H - *Pois, eu sei exacto, se eu fosse para biologia era para investigação, mas pronto... não, eu vou para fisioterapia, em principio é isso...*

ENTREVISTADORA - *Porque é que estás com tanta pressa de ser independente?*

SS-H - *Não sei, sempre fui independente, a minha mãe sempre me deu a minha mesada, e eu tenho a minha mesada não peço mais nenhum à minha mãe, eu compro as minhas prendas, as minhas coisas, vou ao cinema, vou jantar ao shopping com a mesada que ela me dá e não lhe peço mais nada, carrego o meu telemóvel e tudo... e eu sempre fui assim, não gosto de estar a depender dos meus pais e do dinheiro dos meus pais e por isso prefiro ser independente o mais depressa possível...*

Através de estratégias relativamente complexas, a aluna começa por iludir as possíveis razões porque vai abandonar o projecto de seguir o curso de Medicina. Por um lado, pode existir algum receio de não conseguir a média necessária e, deste modo, fugir à confrontação com o fracasso. Por outro lado, pode existir alguma dificuldade em assumir eventuais dificuldades económicas familiares (tem um irmão mais velho numa Universidade privada a tirar o curso de Educação Física) que a fazem desejar, por si ou pelos seus pais, enveredar por um percurso escolar mais curto. Simultaneamente, pode também ser que a verdadeira razão seja a invocada: querer ser independente o mais cedo possível em conjugação com pouca motivação para o estudo. Mas, ao mesmo tempo, escolher uma profissão como fisioterapia, com menor prestígio social do que Medicina, pode igualmente permitir-lhe gerir melhor a sua identidade em conjugação com a identidade familiar.

A par desta situação complexa em termos vocacionais esta aluna revela uma imagem muito negativa dos seus colegas, o que está patente no discurso que seguidamente reproduzimos:

ENTREVISTADORA - *E consideras-te muito inteligente?*

SS-H - *Considero, dentro dos possíveis não é? Sssim para tirar estas notas não me considero muito burra, eu acho que toda a gente é inteligente, basta é puxar um bocadinho pela cabeça, concentrar-se, ter atenção ao que faz, pronto... acho que todos os meus colegas eram capazes de tirar boas notas se estivessem mais concentrados nas aulas, estudassem quando chegassem a casa e assim, mas pronto, são todos malandros... quase todos...*

A sua concepção de uma inteligência pessoal superior possibilita-lhe assumir que não estando com atenção nas aulas consegue obter melhores classificações

escolares que a sua colega de carteira (que igualmente está distraída). Uma vez mais, aparecem atitudes de crítica para com uma colega que ela considera "como uma irmã para mim":

ENTREVISTADORA - *Quer dizer que então nem sempre estás atenta nas aulas...*

SS-H - *Não, sinceramente não... eu estou naquela mesa ao fundo...(...) sempre atrás, nunca gostei de ficar à frente, sempre atrás, por isso é que eu estou mais distraída, ponho-me a conversar com a minha colega ninguém nos vê conversar não é, porque os professores cá à frente não nos ouvem nem nada, eu estou sempre a conversar ou a fazer desenhinhos com ela, ou a escrever com ela assim coisas, mas atenta não estou, (...) ela é inteligente também, podia tirar as mesmas notas do que eu, só que é preguiçosa e depois como não está atenta não consegue perceber, quando está a estudar em casa sozinha é assim, mas pronto quer dizer...*

ENTREVISTADORA - *É inteligente como tu mas tu percebes e ela não...*

SS-H - *Está bem mas porque eu se calhar empenho-me mais não é... eu se calhar tenho mais paciência, leio aquilo várias vezes, ela não, ela lê uma vez: não percebo nada disto e não pega mais naquilo... Ela é desse género, é preguiçosa, é mesmo preguiçosa, eu ando com ela desde a primeira classe é como uma irmã para mim e eu sei que ela é assim, ela é daquelas que lê: não percebi nada disto, também não interessa, não pega mais naquilo e depois pergunta-me: Oh Sara explica-me isto e eu lá lhe explico e ela percebe, mas não tem muita paciência nem para estudar nem para fazer exercícios, nada, não tem paciência para nada...*

Esta aluna, que demonstra uma rejeição pelos colegas que ocupam uma posição social superior (como vimos na descrição que faz dos "betinhos"), simultaneamente avalia como "malandros" e "preguiçosos", aqueles que não conseguem obter classificações escolares elevadas. O que fica explícito no seu discurso é que apesar de se considerar uma pessoa com qualidades intelectuais bastante elevadas, não pretende prosseguir um curso onde possa tirar partido das classificações escolares obtidas, pelo desejo de ser independente a curto prazo.

Dos excertos desta entrevista parece ser possível concluirmos que grande parte das alunas provenientes da classe trabalhadora com alto-rendimento académico possuem, por comparação com as suas colegas da classe média, uma auto-estima inferior que pode revelar-se, por exemplo, na elaboração de projectos vocacionais menos ambiciosos e menor confiança nas suas capacidades cognitivas. Contudo, a comparação com o seu meio social de origem parece desencadear uma sensação de superioridade face aos seus familiares e até às suas colegas de classe com classificações escolares mais baixas, levando-as a valorizar excessivamente a sua capaci-

dade intelectual (o mesmo acontece com a aluna que faz referência à sua possível sobredotação) ora desvalorizando as colegas que não alcançam os mesmos níveis de rendimentos, ora sentindo-se culpabilizadas perante elas.

Assim, por um lado, distanciam-se dos seus familiares, continuando a partilhar com eles certas posições de identidade. Por outro lado, procuram (consciente ou inconscientemente) assemelhar-se às colegas com quem partilharão um futuro idêntico, através da utilização de bens de consumo, cujo padrão nem sempre conseguem alcançar o que pode estar na base de certa rejeição daquelas que o representam.

Em jeito de conclusão dir-se-ia que as alunas da classe trabalhadora com alto rendimento académico, mais do que qualquer outro grupo de alunas, constroem a(s) sua(s) identidade(s) à custa do conflito e da ambiguidade.

REFERÊNCIAS

- Anderson, Milton L. (1995). The many and varied social constructions of intelligence. Em Theodore R. Sarbin & John I. Kitsuse (Eds). *Constructing the social* (pp. 119-138). London:Sage.
- Araújo, Sara Barros (2002). *O desenvolvimento vocacional na Infância: um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Tese de Mestrado. Braga: IEP. UM.
- Arbonna, Consuelo (2000). The development of academic achievement in school aged children: precursors to career development. In Steven D. Brown & Robert W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.) (pp. 270-309). NY: John Willey & Sons, Inc.
- Baumgardner, Jennifer, & Richards, Amy (2000). *Manifesta: young women, feminism and the future*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Bem, Sandra L. (1974). The measurements of psychological androgyny. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Best, Steven, & Kellner, Douglas (1991). *Postmodern theory: critical interrogations*. London: MacMillan Press.
- Bettie, Julie (2003). *Women without class: girls, race, and identity*. London: University of California Press.

- Betz, Nancy, E. & Louise F. Fitzgerald (1987). *The career psychology of women*. Orlando: Academic Press.
- Biggs, John B., & Moore, Phillip J. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Biggs, John B. (1980). Development processes and learning outcomes. In John Kirby & John B. Biggs (Eds.), *Cognition, development and instruction*. New York: Academic Press.
- Biggs, John B. (1987). *Students approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, John B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, John B. (1992). *From theory to practice: a cognitive systems approach*. Keynote paper, Annual Conference, Higher Education Research and Development Society of Australasia, Gipssland.
- Brewer, Rose M. (1993) Theorizing race, class and gender: the new scholarship of black feminist intellectuals and black women's labor. In Stanley M. James & Abena, P. A. Busia (Eds.). *Theorizing black feminism: the visionary pragmatism of black Women*. (pp. 13-30). London: Routledge.
- Bronfrenbrenner, Uri (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Charles, Nickie (1996). Feminist practices: identity, difference, power. In Nickie Charles & Felicia Hughes-Freeland (Eds.), *Practising Feminism: Identity, Difference, Power* (pp. 1-37). London: Routledge.
- Chodorow, Nancy (1978). *The reproduction of mothering: psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- Collins, Patricia Hill (2000). *Black feminism thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Connell, Richard (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- Covington, Martin V., & Omelich, Carol L. (1979). Effort: the double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-183.
- Cross, Susan, & Markus, Hazel (1991). Possible selves across the life-span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Davies, Bronwyn, & Harré, Rom (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.

- Davy, Van (1995). Reaching for consensus on gender equity: the new NSW experience. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.), *Proceedings of the promoting gender equity conference*, Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Eagly, Alice H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. N.Y.: Erlbaum.
- Edgell, Stephen (1995). *Class*. London: Routledge.
- Enns, Carolyn Zerbe (2000). Gender issues in counselling. In Steven D. Brown & Robert W. Lent (Eds). *Handbook of Counseling Psychology* (3ª edição)(pp.601-638). New York: John Wiley & Sons, Inc..
- Entwistle, Noel J. (1990). Students learning and classroom environment. In Neville Jones & Norah Frederickson (Eds.). *Refocusing Educational Psychology* (pp. 8-30). London: Falmer Press.
- Fassinger, Ruth E. (2000). Gender and sexuality in human development: implications for prevention and advocacy in counseling psychology. In Steven D. Brown & Robert W. Lent. (Eds). *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.). (pp.346-378). NY: John Willey & Sons, Inc.
- Fouad, Nadya A., & Brown, Michael, T. (2000). Role of race and social class in development: implications for counselling psychology. In Steven D. Brown & Robert W. Lent. (Eds). *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.) (pp. 379-408). New York: Jonh Wiley & Sons, Inc.
- Foucault, Michel (1994). *História da sexualidade I – A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D' Água. (Originalmente publicado em 1976).
- Gergen, Kenneth J. (1994) *Realities and relationships. soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, Kenneth J. (2001). Psychological Science in a Postmodern Context. *The American Psychologist*, 56, 803-813.
- Gergen, Kenneth J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. London: Sage.
- Gergen, Kenneth. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gibbs, Gondon (1981). *Teaching students to learn*. Milton Keines: Open University Press.

- Gilbert, Rob, & Gilbert, Pam (1994). *Discourse and disadvantage: studying the gender dimensions of educational disadvantage*. Paper presented to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Newcastle, Novembro.
- Gilles, Val (1999). An analysis of the discursive positions of women smokers: implications for practical interventions. Em Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp. 66-86). Buckingham: Open University Press.
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goffman, Erving (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D' Água. (Originalmente publicado em 1959).
- Gottfredson, Linda (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gottfredson, Linda (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self creation. In Duane Brown & Associates. *Career choice and development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gurian, Michael (2002). *The wonder of girls: understanding the hidden nature of our daughters*. New York: Atria Books.
- Hall, Stuart (1996). Who needs "identity"? In S. Hall and P. du Gay (Eds). *Questions of cultural identity* (pp.1-17). London: Sage.
- Harré, Rom, & Gillet, Grant (1994). *The discursive mind*. London: Sage
- Harré, Rom, & Lagenhove, Luk Van (1999). The dynamics of social episodes. In Rom Harré & Luk Van Lagenhove (Eds). *Positioning theory: moral contexts of intentional action* (1-13). Malden: Blackwell.
- Lagenhove, Luk Van, & Harré; Rom (1999a). "Introducing positioning theory. In Rom Harré & Luk Van Lagenhove (Eds)". *Positioning theory: moral contexts of intentional action* (pp 14-31). Malden: Blackwell.
- Hey, Valerie (1997). Northern accent and southern confort: subjectivity and social class. In Pat Mahoney & Christine Zmroczek (Eds). *Class matters: "working-class" perspectives on social class* (pp. 140-151). London: Taylor & Francis.
- Jorgensen, Marianne, & Phillips, Louise (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Kitzinger, Celia, & Wilkinson, Sue (1996). Deconstructing heterosexuality: a feminist social-constructionist analysis. Em Nickie Charles & Felicia Hughes-Freeland

- (Eds.), *Practising Feminism: Identity, Difference, Power* (pp. 135-155). London: Routledge.
- Laclau & Mouffe, (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Leiulfsrud, Håkon, & Woodward, Alison (1992). Women at class crossroads: repudiating conventional theories of family class. In A. Giddens (Ed.), *Human societies: an introductory reader in sociology* (pp 95-103). Cambridge: Polity Press.
- Lott, Bernice (1990). Dual natures or learned behavior: the challenge to feminist psychology. In Rachel T. Hare-Mustin & Jeanne Marecek (Eds). *Making a difference: psychology and the construction of gender* (pp.65-101). London: Yale University Press.
- Mann, Judy (1994). *The difference - the hidden ways we silence girls: finding alternatives that can give them voice*. New York: Warner Books Edition.
- Marton, Ference (1988). Describing and improving learning. In Ronald Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles* (pp.53-82). New York: Plenum Press.
- Morley, Louise (1997). A class of one's own. In Pat Mahoney & Christine Zmroczek (Eds). *Class matters: "working-class" perspectives on social class*. (pp. 109-122). London: Taylor & Francis.
- Neimeyer, Greg J. (1992). Personal constructs in career counselling and development. *Journal of Career Development, 18*, 163-173.
- Nogueira, Conceição (2001). *Um novo olhar sobre as relações sociais de género*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Paixão, Paula, & Tomás da Silva, José (2001). Estudo do funcionamento motivacional em momentos críticos de tomada de decisão vocacional: Estudo exploratório. *Psicologica, 26*, 175-185.
- Paixão, Paula (no prelo). *A organização do futuro subjectivo e a construção de projectos em alguns momentos do trajecto de vida. Livro de Homenagem ao Prof. Viegas de Abreu*.
- Parker, Ian (1992) *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Peavy, R. Vance (1998). *Sociodynamic counseling: A constructivist perspective*. Victoria, British Columbia: Trafford.
- Richardson, Sue (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 425-433.

- Pipher, Mary (1995). *Revising Ophelia: saving the selves of adolescent girls*. New York: Ballantine Book.
- Potter, Jonathan, & Wheterell, Margaret (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage
- Potter, J. (1997). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. Em D. Silverman (Ed.). *Qualitative research* (pp. 144-160). London: Sage.
- Potter, Jonathan (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Reay, Diane (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.
- Rosário, Pedro (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as "abordagens ao estudo" em alunos do ensino secundário*. Dissertação de Doutoramento não-publicada em Psicologia, área de conhecimento de Psicologia da Educação, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, Pedro (2002). *007.º Ordem para estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, Pedro, Ferreira, Isabel, & Cunha, Ângela (2003). Ensinar e Aprender: Leituras centradas no professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol VII, nº 1, 157-175
- Rosário, Pedro (2003a, Novembro). *As raparigas estudam mais do que os rapazes? Uma abordagem centrada nos processos de auto-regulação da aprendizagem*. 8.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Saavedra, Luísa (2001). *Vozes de sucesso, vozes (silenciadas) de fracasso: género e classe social na escola*. Dissertação de Doutoramento não-publicada em Psicologia, área de conhecimento de Psicologia da Educação, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Saavedra, Luísa (2001a). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socio-económico e género. *Psicologia*, XV, 1, 67-92.
- Saavedra, Luísa (no prelo). Alunas provenientes da classe trabalhadora: sucesso académico e discurso de regulação. *Psicologia: Reflexão & Crítica*. 17, 2.
- Skeggs, Beverly (1997). *Formations of class & gender*. London: Sage Publications.
- Skeggs, Beverly (1997a). Classifying practices. In Pat Mahoney & Christine Zmroczek

- (Eds). *Class matters: "working-class" perspectives on social class* (pp.123-139). London: Taylor & Francis.
- Super, Donald E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Taveira, Maria do Céu, & Rodriguez, Maria Luísa (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration, *British Journal of Guidance and Counselling*, 31, 2, 189-208.
- Taveira, Maria do Céu (1997). *Exploração e Desenvolvimento vocacional de Jovens*. Dissertação de Doutoramento não-publicada em Psicologia, área de conhecimento de Psicologia da Educação, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, Maria do Céu (2002). Educação e Desenvolvimento da Carreira ao longo da vida: A intervenção Vocacional baseada em programas. In *Homenagem ao Prof. Doutor J. Ferreira Marques* (pp. 75-89). Lisboa: FPCE, UL
- Tracey, Terence J.G. (2001). The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behaviour*, 59, 89-104.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 179-202.
- Walkerdine, Valerie (1998). *Counting girls out: girls and mathematics*. London: Falmer Press.
- Walter, Natasha (1999). *The new feminism*. London: Virago Press.
- Watkins, David A. (1996). Hong kong secondary school learners: a developmental perspective. In David Watkins & John Biggs (Eds.). *The Chinese learner: cultural psychological and contextual influences* (pp. 159-182). Hong Kong: Australian Council for Educational Research.
- Weedon, Chris (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. New York: Basil Blackwell.
- Weiner, Bernard (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, Bernard (1991). On perceiving the other as responsible. Em R. A. Dienstbier (Org.), *Perspectives on Motivation* (pp. 165- 198). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Weiner, Bernard (1992). *Human motivation: metaphors, theories and research*. London: Sage.
- Willig, Carla (1999). Introduction: making a difference. Em Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp 1- 21). Buckingham: Open University Press.
- Willig, Carla (1999a). Conclusion: opportunities and limitations of 'applied discourse analysis'. Em Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp. 145-159). Buckingham: Open University Press.
- Wood, Linda A. & Kroeger, Rolf O. (2000). *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text*. London: Sage.
- Young, Richard A.; Friesen, J. D.*, & Dillabough, J. M.* (1991). Personal constructions of parental influence related to career development. *Canadian Journal of Counseling, 25*, (2), 183-190.
- Young, Richard A.; Friesen, J. D.*, & Pearson, H. M.* (1988). Activities and interpersonal relations as dimensions of parental behavior in the career development of adolescents. *Youth and Society, 20*, (1), 29-45.
- Young, Richard .A., Friesen, J.D*., & Borycki, B.* (1992). *Narrative structure and parental influence in career development*. Second International Symposium on Career Development, University of Ghent, Belgium, 17-18, July.

* Excepcionalmente, optou-se por incluir siglas na referência ao nome do autor, na bibliografia, pelo facto de não ter sido possível, à data de publicação desta monografia, identificar o nome completo do mesmo.