



Departamento de Sociologia

Contingências e Disposições na Sala de Aula: Influência de Dinâmicas Juvenis Extra-Escolares na Relação Pedagógica do Secundário

Nuno Miguel da Silva Melo Ferreira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Orientador:

Doutor António Firmino da Costa, Professor Auxiliar com Agregação,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2012

Agradecimentos

Gostaria de começar por agradecer ao Professor Doutor António Firmino da Costa que possibilitou, ao longo desta investigação, toda uma série de discussões profundas, tanto teóricas quanto metodológicas. A sua orientação, amizade, sabedoria imensa e, sobretudo, a extraordinária capacidade de pensar a fundo qualquer fenómeno ou problemática, ajudaram-me a ir sempre mais longe.

Uma palavra de amizade e gratidão para os meus colegas de doutoramento com quem construí relações ricas, cheias de bons momentos e com quem muito aprendi, em especial: Ana Isabel, Ricardo, Magda, Inês, Dulce, Tiago, Teresa, Marta e Bernardo.

A todos os professores, professoras e directores das várias escolas secundárias que fizeram parte da pesquisa de terreno, cuja dedicação em muito dignifica a classe profissional que mais convive de perto com a série de processos que aqui são estudados.

Um agradecimento muito especial ao Professor Doutor José Madureira Pinto, que sempre mostrou disponibilidade e gentileza para algumas das discussões sociológicas mais fascinantes que pude ter, com quem muito aprendi e a quem muito devo.

À minha família – em especial aos meus pais e irmão – e amigos, que sempre estiveram presentes e me ajudaram incondicionalmente.

Para a Maria João, companheira nesta aventura, que sempre me incentivou e apoiou com a sua energia e inteligência contagiantes, e cujo amor ajudou a suportar os momentos mais angustiantes e erráticos deste caminho.

Uma palavra final para a minha filha, que mudou para sempre a minha perspectiva das coisas e que adensa o meu fascínio perante os mistérios da vida, todos os dias. Esta tese é para ti, Inês.

Contingências e Disposições na Sala de Aula: Influência de Processos Extra-Escolares na Relação Pedagógica do Secundário

Resumo: O presente estudo inicia um percurso analítico por entre inúmeras linhas de partida, de aspectos muito diversificados da vida escolar. Propõe-se, porém, um determinado conjunto de lógicas operacionais para se analisar a ligação entre a interacção na sala de aula e algumas dinâmicas de mudança da sociedade em geral. A sala de aula é aqui entendida como o ponto de convergência, o reflexo de transformações maiores, com implicações ao nível do *habitus* dos agentes (re)socializados no espaço escolar. Numa qualquer aula do secundário é possível encontrar toda uma série de dinâmicas de negociação e de atenção que giram em torno da relação entre professor e alunos. Funcionam enquanto diferenciadores de atitudes em termos da relação com a autoridade e as normas, revelando mais ou menos autonomia ou mais ou menos proximidade com o professor. Estas dinâmicas, transfiguradas em práticas de sala de aula, transmitem modos e maneiras de estar perante o trabalho escolar, reflexos de disposições mais ou menos concorrentes entre si, e acabam por revelar aspectos éticos que regem de uma forma ou de outra a conduta dos alunos. O conjunto de transformações despoletadas por uma nova ética perante o plágio, com recursos informacionais cada vez mais presentes, é disso exemplo.

Palavras-chave: Relação Pedagógica; Novas TIC; Dinâmicas de atenção; Dinâmicas de negociação

Contingencies and dispositions in the Classroom: Influence of Extra-School Processes in Pedagogic Relationship of the Secondary

Summary: The initial analysis followed in this study gives a series lines starting from very diverse aspects of school life. Having regard to the title of the study, the general object of the analysis carries with it at the outset, numerous lines of departure for very varied aspects of school life. However, maybe just a certain set of logical operations will be enough to analyze the link between interaction in the classroom and some dynamics of change in society in general. The classroom is here understood as the convergence point, the reflection of major changes, with implications for the *habitus* of the agents, (re)socialized at school. In any class of the secondary it's possible to

find a whole series of dynamics of negotiation and attention that revolve around the relationship between teacher and pupils. They are differentiators in of attitudes regarding authority and rules, revealing more or less autonomy or more or less proximity to the teacher. These dynamics, transposed to classroom practice, transmit ways of dealing with school work, reflecting internal dispositions more or less competing with each other, and revealing ethical aspects of the pupil's conduct. The set of changes triggered by a new ethic towards plagiarism, with informational resources increasingly present, constitutes an example.

Key-words: Pedagogical Relationship ; New ICT; Attention dynamics; Negotiation dynamics

ÍNDICE

Índice de figuras e quadros.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
Primeiras interrogações.....	4
PARTE I: CIRCUNSCREVENDO O OBJECTO.....	9
1 O DESPERTAR DO OBJECTO DA PESQUISA.....	11
1.1 Transformações emergentes nos quotidianos juvenis	11
1.2 A escola e as TIC: o que mudou na última década.....	15
2 OUVIR OS PROFESSORES: ALGUNS TESTEMUNHOS.....	17
2.1 Os lugares da aprendizagem	19
2.2 A presença implícita dos <i>media</i>	21
2.3 Temporalidades escolares.....	24
2.4 O modelo pedagógico.....	26
2.5 O telemóvel na sala de aula.....	27
2.6 Autonomia, Valores e Ética	28
3 QUESTÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO.....	31
3.1 Primeiras considerações teóricas e construção do modelo de análise geral.....	31
<i>Heranças recentes</i>	33
<i>Ação e Estrutura</i>	36
3.2 Metodologia e etapas da investigação	40
<i>A escolha do ensino secundário</i>	40
<i>Caracterização da amostra extensiva</i>	45
<i>Limitações do estudo</i>	49
<i>Estrutura da análise e da interpretação dos dados</i>	50
PARTE II: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	53
4 DINÂMICAS DE SALA DE AULA.....	55
4.1 Questões de observação	
<i>Dimensões da pesquisa</i>	56
<i>Categorias escolhidas para a organização dos dados da observação de campo</i>	62

<i>Estratégias e Vicissitudes da Pesquisa no Terreno</i>	64
4.2 Socialização escolar e regras.....	66
<i>Regras Impostas Externamente</i>	66
<i>Habitus e dinâmica de disposições na sala de aula</i>	68
<i>O Trabalho Escolar</i>	69
<i>Esquemas de interpretação e acção</i>	71
<i>Contexto de Sala de Aula como Quadro de Interacção</i>	71
4.3 Processos gerais de interacção pedagógica.....	73
<i>Interacção e Relação Pedagógica</i>	73
<i>Papéis na Sala de Aula</i>	74
<i>Definição da Situação</i>	76
<i>O Ascendente da Autoridade</i>	77
<i>Autoridade e Confiança</i>	79
<i>Maneiras e Comportamento Disruptivo</i>	82
<i>Transgressão e Culpa</i>	88
4.4 Aproveitamento escolar, utilitarismo e ética do trabalho escolar.....	90
<i>Utilitarismo e Ética do Trabalho Escolar</i>	90
<i>Plágio e ambiguidade normativa</i>	92
4.5 Dinâmicas de atenção.....	96
<i>Novas TIC e Sala de Aula</i>	101
<i>Inflexão da Atenção</i>	102
<i>Estilo do Professor</i>	108
<i>O caso da Professora “Ana”</i>	113
4.6 Proximidade ao professor.....	116
4.7 Dinâmicas de negociação	122
<i>A Negociação “Clássica”</i>	122
<i>Normas e contingências da acção</i>	126
<i>Acção reflexiva e automatismos da acção</i>	127
<i>Disputa de Disposições e Nivelamento</i>	128
<i>Negociação de Quadros e Modulação da Acção: Inflexão na negociação</i>	130
5 DINÂMICAS DOS CONTEXTOS EXTRAS-ESCOLARES	137
5.1 Visão geral das “culturas juvenis”	137
<i>Atitudes e Práticas Grupais</i>	137
5.2 Relação com as novas TIC.....	142
<i>Coordenação e Flexibilidade da Agenda</i>	142
<i>Privacidade e Riscos Acrescidos</i>	145
<i>O telemóvel e a comunicação móvel: inflexão normativa da atenção</i>	149
<i>Acessibilidade informacional e inflexão normativa da autoria</i>	154

5.3 Dinâmicas de confiança.....	155
<i>Confiança entre pares</i>	157
<i>Relações “adesivas”</i>	162
<i>Rupturas nas relações e inflexão da confiança</i>	164
<i>Atitudes perante o compromisso</i>	168
5.4 Estratégias compensatórias.....	169
<i>Resistência à Dependência</i>	170
<i>Atitudes na Expressão da Intimidade</i>	173
<i>Comunicação Fática</i>	176
<i>Compulsão e Feedback</i>	179
5.5 <i>Ethos</i> , autonomia e identidade	183
<i>Relação com a culpa</i>	185
<i>Autonomia</i>	190
<i>Controlo</i>	194
<i>Self, identidade e papel: propriedades emergentes</i>	196
 6 DIFERENCIAÇÃO DE ACTORES E PERFIS ATITUDINAIS	205
6.1 A construção das variáveis.....	205
<i>Percepção da autonomia</i>	206
<i>Percepção da relação com a autoridade</i>	206
<i>Percepção da proximidade ao professor</i>	207
<i>Aproveitamento e capitalização da informação</i>	208
6.2 Análise de clusters	211
6.3 Cruzamento dos perfis com variáveis chave	217
<i>Classe socioprofissional de origem</i>	217
<i>Negociação</i>	219
<i>Uso do telemóvel</i>	220
<i>Atitude face à pergunta do professor</i>	221
<i>Atitude face ao uso da internet nos trabalhos de casa</i>	222
<i>Atenção</i>	223
<i>Relação com a culpa</i>	224
<i>Atitude face ao espaço da sala de aula</i>	225
<i>Vontade de estar/fazer em vários sítios ao mesmo tempo</i>	226
<i>Tolerância à falta do telemóvel</i>	227
<i>Necessidade de comunicação permanente</i>	228
<i>Aproveitamento de informação sem critérios de selecção</i>	229
6.4 Atributos complementares dos perfis atitudinais.....	230
<i>Dependentes Passivos (Cluster 1)</i>	230
<i>Autónomos Normativos e Integrados (Cluster 2)</i>	231
<i>Autónomos Desligados (Cluster 3)</i>	232

<i>Dependentes Funcionais Utilitaristas (Cluster 4)</i>	233
<i>Autónomos Pragmáticos Utilitaristas (Cluster 5)</i>	234
CONCLUSÃO.....	237
Referências Bibliográficas.....	247
Anexos.....	259

Índice de figuras, quadros e caixas

Figuras

Figura 3.1 Perspectiva sistémica e permeabilidade entre contextos	39
Figura 4.1 Dinâmicas da relação pedagógica	81
Figura 5.1 Modelo híbrido da identidade pessoal	200
Figura 6.1 Representação gráfica das médias (Centros dos Clusters)	213
Figura 6.2 Cruzamento dos perfis com a classe socioprofissional de origem	217
Figura 6.3 Cruzamento dos perfis com a negociação	219
Figura 6.4 Cruzamento dos perfis com o uso do telemóvel	220
Figura 6.5 Cruzamento dos perfis com a atitude face à pergunta do professor	221
Figura 6.6 Cruzamento dos perfis com a atitude face ao uso da internet nos trabalhos de casa	222
Figura 6.7 Cruzamento dos perfis com a atenção	223
Figura 6.8 Cruzamento dos perfis com a relação com a culpa	224
Figura 6.9 Cruzamento dos perfis com a atitude face ao espaço da sala de aula	225
Figura 6.10 Cruzamento dos perfis com a Vontade de estar/fazer em vários sítios ao mesmo tempo	226
Figura 6.11 Cruzamento dos perfis com a tolerância à falta do telemóvel	227
Figura 6.12 Cruzamento dos perfis com a necessidade de comunicação permanente	228
Figura 6.13 Cruzamento dos perfis com o aproveitamento de informação sem critérios de selecção	229

Quadros

Quadro 3.1 Alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos/ gerais do ensino secundário, segundo o ano de escolaridade, por NUTS II.	41
Quadro 3.2 Número de inquiridos por sexo	45
Quadro 3.3 Percentagem de alunos por idades presentes na amostra	46
Quadro 3.4 Percentagem de alunos por ano de escolaridade	46

Quadro 3.5	Percentagem de alunos por área vocacional	47
Quadro 3.6	Percentagem de alunos por classe profissional do agregado familiar (indicador familiar de classe).	48
Quadro 4.1	Indicadores gerais da pesquisa	64
Quadro 4.2	Percepção por parte dos alunos acerca de que atitudes devem ter na sala de aula	84
Quadro 4.3	Atitude perante a procura de informação online para um trabalho escolar	93
Quadro 4.4	Resposta à questão “Durante as aulas, uso o telemóvel...”	105
Quadro 4.5	Resposta à questão “Sou capaz de manter a atenção em relação ao que o professor diz se ele...”	110
Quadro 4.6	Resposta à questão “Sinto que a maior parte dos professores...”	119
Quadro 4.7	Resposta à questão “Quando o professor pede um trabalho de casa ou marca um teste, eu ou os meus colegas tentamos negociar com ele sugerindo outras coisas ou chegando a um acordo. Esta situação...”	123
Quadro 5.1	Atitude face à vontade de estar em vários sítios a fazer várias coisas ao mesmo tempo	138
Quadro 5.2	Atitude face à necessidade de resultados imediatos	141
Quadro 5.3	Resposta à questão “Costumas expressar sentimentos e emoções através de SMS’s ou chats (Messenger, etc.)?”	173
Quadro 5.4	Percepção da atitude perante a comunicação permanente (telemóvel, computador, etc.)	181
Quadro 6.1	Estrutura dos Índices construídos	210
Quadro 6.2	Média dos Índices por Cluster	212
Quadro 6.3	Tabela de Frequências dos Clusters.....	215

Caixas

Caixa 4.1	Liberdade de movimentos e maneiras na sala de aula	85
Caixa 4.2	Atitude utilitarista, simulação e ética do trabalho escolar	91
Caixa 4.3	Trabalhos escolares e atitude perante o plágio	94
Caixa 4.4	Dinâmicas da atenção e estratégias compensatórias	98
Caixa 4.5	Utilização de TIC na sala de aula	102
Caixa 4.6	Utilização do telemóvel na sala de aula	106
Caixa 4.7	Estilo pessoal do professor	111
Caixa 4.8	Aulas e modelo pedagógico da professora “Ana”	114
Caixa 4.9	Proximidade ao professor	120
Caixa 4.10	Negociação “clássica”	123
Caixa 4.11	Tentativas de nivelamento da relação pedagógica	129
Caixa 4.12	Negociação dissimulada subversiva	133
Caixa 5.2	Privacidade e riscos acrescidos	147
Caixa 5.3	Inflexão da acção por via da comunicação móvel	152
Caixa 5.4	Confiança nos pares e fidelidade	159
Caixa 5.5	Dissidência abrupta nas relações de confiança	165
Caixa 5.6	Evitamento dos riscos	167
Caixa 5.7	Atitudes perante o compromisso amoroso	168
Caixa 5.8	Dependência do telemóvel	171
Caixa 5.1	Coordenação e flexibilidade da agenda	145
Caixa 5.9	Expressão de sentimentos à distância	174
Caixa 5.10	Comunicação fática e comunicação permanente	178
Caixa 5.11	Compulsão e feedback.....	182
Caixa 5.12	Atitude perante a culpa	186
Caixa 5.13	Bullying	188
Caixa 5.14	Autonomia	193

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição que, quase paradoxalmente, se idealiza como espaço de reprodução social no sentido de garantir continuidades mas que, ao mesmo tempo, tem sofrido o impacto de uma calendarização, algo descoordenada e desestabilizadora, de políticas educativas, sobretudo nas últimas décadas. Um intenso debate público tem despertado a atenção mediática para medidas, contrariedades, oportunidades, mudanças, reestruturações e também fenómenos inspiradores de diagnósticos precipitados acerca dessa estrutura tão vital para a sociedade e para as preocupações de pais, alunos, professores, directores e outros decisores. Paralelamente, a escola é uma das instituições mais estudadas pelas ciências sociais e, quase sempre, alvo de atenção por parte da sociologia, tanto a clássica, quanto a contemporânea.

De facto, de uma forma ou outra, as grandes correntes sociológicas que se foram desenhando acabaram por dar relevo analítico à escola e aos processos educativos. Se se considerar, por exemplo, a problemática (e atenção mediática) em torno da autoridade escolar, é possível encontrar-se um leque variado de análises sociológicas que, directa ou indirectamente, têm contribuído para adensar outra importante característica da escola: o efeito de retorno de que é alvo, por via da compreensão científica que influencia a acção escolar enquanto construção institucional.

Algumas linhas orientadoras do discurso científico em torno da escola, pautadas por conceitos como o insucesso, o currículo ou a reprodução de elementos de classe têm ganho força, nas últimas décadas, no campo da sociologia¹. Elementos como a negociação entre professor e alunos (Eggleston, 1977; Jackson, 1968), a disciplina ou o currículo oculto; ou mais recentemente, a importância das identidades juvenis (Abrantes, 2003) ou a pertinência dos processos de literacia (Ávila, 2008) são, igualmente, exemplos de temáticas que têm sido exploradas em paralelo com os grandes eixos clássicos, e já com alguma tradição no panorama nacional.

Todos estes percursos têm aproveitado ecos interpretativos de vários autores fundadores da sociologia. Veja-se a moral social de Durkheim (2001) ou a sociologia weberiana, enquadradora da racionalização e modernização das sociedades (Weber, 1995).

¹ Veja-se Bourdieu e Passeron (1976), Bernstein (1973) ou, mais recentemente, Lahire (2002) e Perrenoud (2002).

Apesar da herança rica de interpretações sociológicas, a sociologia da escola/ educação tende, por vezes, a esquecer – por força de alguma cristalização de teorias e metodologias – outros processos subjacentes com influência nas práticas escolares e no desempenho dos actores sociais neles implicados.

A ideia de “crise” – transversal a vários domínios da sociedade – tem sofrido a saturação própria de diagnósticos que, de tempos a tempos, se vão construindo à volta da escola. E no entanto, desde a sua existência institucional massificada, esta tem passado por múltiplas “crises”, resultado, provavelmente, das próprias transformações da sociedade alargada, mas que de uma forma ou de outra foi igualmente assimilando, transformando-se e desenvolvendo-se.

Com efeito, o carácter institucional da escola tem-se revelado dinâmico o suficiente para acompanhar, em maior ou menor grau, as transformações da própria sociedade. Em determinados aspectos, essa permeabilidade tem tido efeitos indesejados. Veja-se a questão da reprodução das desigualdades ou o fenómeno do abandono escolar. Noutros, parece dar-se o efeito inverso: a desejável adaptação ponderada da escola às novas TIC, tem-se revelado, na prática, algo lenta e quase experimental. A propósito deste último aspecto, veja-se, por exemplo, os (imensos) desafios que os currículos escolares enfrentam perante novas dinâmicas de aprendizagem ou novas formas de literacia (Kress, 2003; Jewitt, 2008).

Não obstante a diversidade de perspectivas, as problemáticas escolares reflectem, frequentemente, mudanças, desafios ou falências da sociedade mais alargada, com destaque para a reprodução de desigualdades, conteúdos curriculares, modelos pedagógicos, papel do professor, relação entre escola e família, valores, etc. A Escola é um espaço de reprodução de normas, mas as normas estão constantemente a mudar, seja por via institucional, seja por força das imposições agenciais próprias da prática continuada e dos processos de adaptação.

Os desvios (às normas) ou as diferenciações são quase sempre focos de análise importantes que, dependendo da sua natureza, revelam processos com maior ou menor alcance estrutural. Esta tradição é, aliás, herdada de Merton (1970), para quem o desvio tem um potencial heurístico importante na análise sociológica. Para Singly, os recentes discursos em torno da “falta de educação” ou “falta de respeito” dos alunos, devem ser também levados a sério. Na opinião do autor, eles “reflectem o problema central da normatividade nas sociedades modernas. Trata-se não da sua ausência, como é dito à sociedade, mas da coexistência, não pacífica, de diversos tipos

de normas. A contradição entre elas gera efeitos negativos, e nomeadamente o aumento da incivilidade. Tentemos compreender as razões desta crise normativa” (2006: 131).

O presente estudo propõe-se, não tanto apresentar um quadro geral de falência da instituição escolar, mas antes analisar processos e dinâmicas que, dada a volatilidade a que estão sujeitos, revelam contradições ou sobreposições sistémicas com reflexo no quotidiano da sala de aula. Não apenas numa sala de aula em particular, mas revelando fenómenos transversais ou diferenciados, em função dos contextos locais e, sobretudo, dependendo dos antecedentes socializantes dos sujeitos estudados. A sala de aula é o terreno privilegiado da análise, sem se comprometer, contudo, a desmontagem de ramificações ou encadeamentos sociológicos com outros contextos de acção. Esse é, aliás, um dos eixos analíticos centrais do estudo; justamente, a ligação entre os processos e dinâmicas na sala de aula, verificados ao nível da relação pedagógica – objecto principal da pesquisa – e algumas práticas e incorporações inscritas noutros quotidianos, nomeadamente aqueles mais próximos dos jovens. Estes actores – e, sobretudo, os seus esquemas de acção – são o elo de ligação entre os diferentes contextos analisados.

A problemática aqui tratada inscreve-se no campo da sociologia da educação. Porém, dada a natureza transversal do seu objecto, abarca outros domínios sociológicos, nomeadamente a juventude, os processos de comunicação ou as dinâmicas identitárias. A análise tem a sala de aula como objecto central, vista aqui como espaço de cruzamento de dinâmicas e disposições variadas que definem, no quotidiano, as contingências da relação pedagógica. Desde logo, e não por acaso, a questão da autoridade (do professor) assume um lugar importante na pesquisa, pese embora a necessidade de se desmontar todo um leque de mecanismos sociológicos associados, que permitam clarificar e articular de forma proveitosa os muitos dados entretanto recolhidos para o estudo. O desafio fundamental reside em destacar as disposições – observadas em comportamentos ou recolhidas em depoimentos pessoais – e as dinâmicas – entre as quais a confiança, a negociação e a atenção, que extravasam as fronteiras da própria escola. O “objecto-hipótese” primeiro assume-se, então, como esse conjunto de acções identificáveis dentro e fora do contexto da sala de aula que, de alguma forma, surtem efeitos na relação pedagógica.

Uma segunda demanda analítica – força motriz do despertar da problematização e indissociável da primeira – prevê um enfoque nos processos de desvio normativo na sala de aula. Mais do que uma microsociologia do desvio ambiciona-se aqui, pelo menos de forma tentada, estabelecer pontes com outros processos extra-escolares que permeiam o quotidiano juvenil,

nomeadamente as transformações recentes trazidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Estes e outros fenómenos, ainda que pontuais, não deixam, muitas vezes, de constituir sintomas de processos de fundo que necessitam de uma análise, também ela, mais aprofundada.

Primeiras interrogações

No dia 21 de Março de 2008, vários meios de comunicação social nacionais reportaram o episódio no qual uma aluna, em plena aula, se envolvia numa acesa discussão com a professora tentando recuperar o telemóvel que lhe havia sido retirado. Um vídeo gravado através do telemóvel por um colega, igualmente presente na sala de aula, começava a disseminar-se na internet, chamando a atenção dos principais noticiários e jornais, e onde a aparente novidade seria o facto de a jovem aluna recorrer a modos violentos com vista a recuperar o objecto. À data, o *Diário de Notícias* citava um dos docentes da mesma escola: "Isto acontece muito vulgarmente em todas as escolas portuguesas, só que aconteceu a circunstância de estar um aluno a filmar (...). Combinam encontros lá fora com alunos de outras turmas e pedem para ir à casa de banho, fazendo apostas para ver quem é que consegue sair. Mas os malabarismos não se ficam por aqui. Durante os testes enviam fórmulas químicas ou de matemática e, principalmente nos testes de escolha múltipla, enviam as respostas uns aos outros, conta ainda"².

No mesmo dia, o *Jornal de Notícias* destacou um estudo de uma investigadora da Universidade do Minho³. Em declarações ao jornal, Pereira defendia que “os docentes também são vítimas de *bullying*” e “têm dificuldade em controlar os alunos, não conseguem incentivá-los

² Belém, Joana de (2008), “Aluna agride professora para reaver telemóvel”. *Diário de Notícias*, 21 de Março. Página consultada a 22 de Março de 2008, http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=996433.

³ Pereira, B. O. *et al* (2009), “Um estudo sobre o bullying no contexto escolar”, comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de Outubro de 2009 – PUCPR; e Pereira, B. O. (2001), “A violência na escola – formas de prevenção” in. B. Pereira, A. P. Pinto (eds), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*, Edições Asa, 17-30.

e ficam cada vez mais desmotivados". Quanto aos alunos, "ofendem os professores, chamam-lhes nomes e ameaçam-nos, não com agressões físicas, mas com avisos de que, por exemplo, lhes vão destruir o carro". "Nos casos que acompanho, [salienta a investigadora] os professores são constantemente denegridos, rebaixados e humilhados pelos alunos"⁴.

Em Outubro de 2009, o *Público* relatava que "quase três em cada dez docentes que contactaram a Linha SOS Professor [linha entretanto criada com vista a dar apoio a casos de violência contra professores] nos últimos três anos lectivos admitiram ter sido vítimas de agressões físicas e mais de 40% relataram episódios de agressão verbal. Nos relatos registados, os intervenientes (sic) mais apontados são professor-aluno (58,4 por cento), seguindo-se professor-encarregado de educação (25,5 por cento) e professor-turma (7,6 por cento). Lisboa e Porto continuam a ser os distritos onde se registaram mais casos, com 26,3 e 22,9 por cento, respectivamente, seguidos de longe por Setúbal, com 6,8 por cento"⁵.

Quase um ano depois, em 2010, o Ministério da Educação anunciava que iria dar formação a professores, sobre gestão e resolução de conflitos⁶. Uma medida que alguns anos antes havia sido proposta pela Associação Nacional de Professores (ANP). O *Jornal de Notícias*, citando um dos seus membros, avançava que "os jovens actualmente têm aprendizagens muito rápidas sobre a violência psicológica, através da televisão e da internet, e 'os professores não estão preparados para responder a essa violência, porque não têm luzes para remediar as situações'"⁷.

Também no ano de 2010, e considerando uma proposta da Federação Nacional de Professores (Fenprof), a Ministra da Educação à data, admitia a possibilidade de a violência exercida sobre os professores passasse a ser considerada crime público, deixando de ser necessária

⁴ Jornal de Notícias (2008), "Docentes também são vítimas de 'bullying'", 21 de Março. Página consultada a 30 de Março de 2008, http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=925021.

⁵ Público (2009), "Linha SOS Professor: quase 30% das chamadas relatam agressões físicas", 5 de Outubro. Página consultada a 6 de Outubro de 2009, <<http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/linha-sos-professor-quase-30-das-chamadas-relatam-agressoes-fisicas-1403702>>.

⁶ Jornal de Notícias (2010), "Bullying: ME vai dar formação a docentes na área de gestão e resolução de conflitos nas escolas", 18 de Junho. Página consultada a 20 de Junho de 2010, http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=1596774.

⁷ Lopes, Glória (2006), "Falta formação para travar violência". *Jornal de Notícias*, 17 de Junho. Página consultada a 17 de Junho de 2006, http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content_id=555856.

a apresentação de queixa por parte do professor agredido para que decorram os processos judiciais respectivos⁸. O mesmo sindicato propunha ainda que se passasse a reconhecer os professores como autoridade pública – à semelhança das forças de segurança.

Apesar de alguns estudos relativizarem a questão da violência na escola, criticando, sobretudo, o mediatismo à volta da problemática – veja-se, por exemplo, Sebastião *et al* (2003; 2006)⁹ – a pertinência do objecto não deixa de fazer sentido. Ainda que pontuais – e filtrando a dimensão mediática dos vários acontecimentos que têm ocorrido nos últimos anos, apesar do escasso aprofundamento destas matérias¹⁰ – alguns fenómenos constituem sintomas com alguma novidade, nem que seja pelo facto de estarem muitas vezes presentes neste tipo de incidentes as novas tecnologias, nomeadamente o telemóvel – ferramenta com implicações e potencialidades muito para além do simples telefonema. A própria atenção mediática não seria tão espectacular se não houvesse, precisamente, algum tipo de registo audiovisual dos acontecimentos.

Os casos até agora apresentados constituem exemplos, para já ilustrativos de um quadro de dinâmicas que existe, de facto, nas escolas portuguesas. Não ganha relevância sociológica, necessariamente, pela sua frequência. O estudo aprofundado da problemática das várias formas de violência escolar não constitui, directamente, o objectivo do presente estudo. Contudo, existem sinais de que determinadas facetas do actor (e papel de) aluno são, em certa medida, redefinidas, dado o poder de subversão normativa que adquirem, quando auxiliadas pela comunicação móvel. Trata-se de um elemento desestabilizador que tantas dificuldades tem causado a directores e professores.

Quer-se com isto dizer que, nos casos noticiados pelos *media*, vale a pena filtrar, sob um outro olhar, possíveis dinâmicas que estejam subjacentes. Um exemplo: por que razão o telemóvel

⁸ Jornal de Notícias (2010), “Ministra não exclui que agressões a professores se tornem crime público”, 21 de Março. Página consultada a 22 de Março de 2010, http://www.jn.pt/PaginaInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1524658.

⁹ Sebastião, João, Mariana Gaio Alves e Joana Campos (2003), "A violência na escola: das políticas aos quotidianos", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41, CIES-ISCTE, Oeiras, Celta Editora, pp. 37-62; Sebastião, João (Coord), Mariana Gaio Alves, Sónia Vladimira Correia e Joana Campos (2006), *Violência na escola: mediatização, insegurança e prevenção*, OSE- Observatório de Segurança nas escolas, Revista NOESIS.

¹⁰ Sobretudo ao nível da investigação intensiva, de observação no terreno, salvo algumas excepções – veja-se Gomes (2009), por exemplo.

adquiriu uma importância tão vital, ao ponto de fazer uma aluna passar por cima de todas as regras que estão estipuladas formal e informalmente? Quais os riscos de perder o controlo desse objecto, para a própria vida pessoal da aluna? O que teria a perder? Interrogações que, mais do que se centrarem no embate entre aluno e autoridade pedagógica, inspiram a desmontagem de elementos – disposições, circunstâncias, idiossincrasias – que estão igualmente presentes e que influenciam o curso da acção na sala de aula.

Ainda relativamente aos casos mediatizados, ressalve-se a possibilidade de muitas das situações relatadas terem como pano de fundo um quadro normativo pobre ou instável, não se devendo esquecer as origens socioeconómicas presentes. O presente estudo pretende controlar a variável de classe social de origem (dos alunos, note-se) filtrando devidamente a própria pesquisa no terreno, de forma a estabilizar o enfoque analítico nas classes médias. Isto abre caminho para que os eventuais factores explicativos e diferenciadores do objecto de estudo, se centrem em aspectos - porventura mais transversais – constituintes das culturas juvenis actuais.

Pelas razões expostas, torna-se, então, importante analisar o lugar das novas TIC no quotidiano escolar e, também, dos demais quotidianos que preenchem as vidas de todos os jovens com acesso privilegiado a este tipo de tecnologias. Uma vez conseguido, será pertinente perceber-se que quadros disposicionais e que dinâmicas subjacentes são activadas pelos usos em rede, numa juventude que, como sempre, procura construir a sua própria identidade, pessoal e colectiva, e que não deixa em casa ou na rua essas mesmas demandas.

A par disto, e porque provavelmente as novas TIC não explicarão boa parte de alguns comportamentos observados no decorrer da pesquisa, urge identificar – e aqui poderá haver uma maior proximidade à ambição de se compreenderem melhor alguns incidentes de “indisciplina” – elementos do *ethos* juvenil e das atitudes em relação a quadros normativos, com os seus esquemas próprios de acção.

É justo, então, afirmar-se que o presente estudo se insere, em boa parte, no âmbito da sociologia do desvio, numa linha com tradição longa no quadro, não apenas da sociologia da educação – veja-se, por exemplo, Becker (1963) – mas também dos processos de integração em sociedade e respectivos circunstancialismos funcionais (Merton, 1970 e outros).

PARTE I

CIRCUNSCREVENDO O OBJECTO

1 O DESPERTAR DO OBJECTO DA PESQUISA

1.1 Transformações emergentes nos quotidianos juvenis

A evolução da tecnologia tem possibilitado, nos anos mais recentes e de um forma global, uma profunda transformação dos hábitos comunicacionais indo, em muitos aspectos centrais da vida quotidiana, ao encontro do modelo da sociedade em rede (Castells, 2002). Portugal, no início do novo século permanecia uma economia proto-industrial, não se tendo afirmado desde então como economia informacional. Provavelmente subsistirão alguns factores estruturais, identificados algumas décadas antes (Santos, 1990: Viegas e Costa, 1998). No entanto, como afirmam Cardoso *et al*, relativamente ao país, “há sinais claros de uma transição, embora de carácter incipiente e de resultados largamente em aberto (...). Enfrenta, por um lado, muitos dos novos desafios e paradoxos das sociedades modernas (...) mas, por outro, suporta os atrasos induzidos pela manutenção de antigas estruturas e disposições sociais (...)” (2005: 314).

Nos últimos anos da década passada o panorama de evolução em termos de modernização tecnológica mudou. Veja-se, por exemplo, o relatório do PISA 2009, lançado em 2011¹¹, que evidencia que cerca de 91% dos estudantes tem ligação à rede no domicílio, o que se traduz num crescimento muito significativo quando comparam estes valores com os de outros relatórios ao longo da última década do novo século.

Ao mesmo tempo, nos EUA, um estudo de mercado citado pelo jornal *Público* de Março de 2010, dá conta de que os americanos passam cada vez mais tempo a ver televisão e a navegar na Internet simultaneamente, sendo que entre 2009 e 2008, essa prática aumentou 35%¹². Apesar da falta de dados, não será muito arriscado referir que tal tendência se verifica na maioria dos países europeus, incluindo Portugal.

¹¹ OECD (2011), *PISA 2009 Results – Students On Line: Digital Technologies and Performance*, Volume VI, pp.147-149, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>.

¹² Rocha, Daniel (2010), “Americanos vêm cada vez mais TV e usam Internet em simultâneo”. *Público*, 23 de Março. Página visitada a 25 de Março de 2010, <<http://www.publico.pt/Tecnologia/americanos-veem-cada-vez-mais-tv-e-usam-internet-em-simultaneo-1429062>>.

Enquanto os dados relativos ao panorama nacional dão conta de um aumento substancial da utilização das novas TIC, entre os jovens estudantes, os dados citados pelo *Público*, que dizem respeito ao panorama americano, levantam um pouco o véu acerca da forma como tais práticas são levadas a cabo pelos actores sociais.

As inúmeras transformações resultantes, directa ou indirectamente, da introdução crescente de uma lógica de rede cada vez mais sofisticada no quotidiano juvenil constituem um desafio imenso para a sociologia. Pondo-se de parte a ambição de se abranger todos esses novos mecanismos – igualmente potenciadores de “velhas” práticas sociais –, não será, provavelmente, infrutífera a tarefa de se identificarem algumas lógicas de acção que aos jovens, mais directamente, dizem respeito.

Poucos estudos têm começado a desbravar terreno no quadro das novíssimas tecnologias presentes no quotidiano juvenil. Apesar de haver toda uma série de problematizações em torno das novas TIC em si, faz falta dirigir-se a atenção sociológica para os efeitos e transformações, à medida que aquelas vão penetrando em vários domínios e práticas sociais. Algumas excepções a esta lacuna analítica vêm da parte de pesquisas que, nos anos recentes, aprofundam um pouco mais a realidade e impacto da internet, comunicação móvel, redes sociais e outros, ao nível das relações sociais (Cardoso *et al*, 2005, 2008 e 2009; Castells *et al*, 2009; Ling, 2008; Stalder, 2008).

Cardoso *et al* (2005) sugerem que a familiarização com a internet tem surgido fortemente associada a competências e predisposições mais comuns nos jovens e nos indivíduos mais qualificados. Neste mesmo contexto, e tendo em conta as propriedades emergentes que têm sido referidas, não deixa de fazer sentido que se tenha em conta “a emergência de redes constituídas em torno de projectos individuais e colectivos, a partir dos interesses e valores dos seus protagonistas. A organização destas redes pauta-se, tendencialmente, pela horizontalidade, abertura e espontaneidade. A internet, meio de comunicação interactivo e multidireccional, afirma-se como um dos instrumentos privilegiados de expressão desses projectos de autonomia e dos correspondentes modos de acção” (Cardoso *et al*, 2005).

No âmbito do estudo «E-generation: os usos dos media pelas crianças e jovens em Portugal», Cardoso e Espanha (2008) divulgam, com base num inquérito feito a crianças e

jovens¹³, dados acerca da consciência do tempo que é despendido com o uso da internet em detrimento de outras práticas e contextos. Cerca de 36% dos inquiridos admite que o uso da internet subtrai tempo à família e amigos (*idem*: 92). No mesmo estudo, e relativamente à atitude face à manutenção do telemóvel permanentemente ligado, cerca de 69,7% dos jovens é concordante com esta prática – que, deduz-se, é independente do contexto de utilização (*idem*: 204).

Um outro estudo, de 2009, realizado pelo Departamento de Computadores da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto¹⁴, refere que um quarto dos jovens entre os 21 e os 23 anos gastam mais de 40 horas por semana na Internet. Entre os 15 e os 20 anos, o valor, apesar de ser igualmente elevado, desce para 15%. Outro dado importante é o facto mais de 70% dos jovens terem o seu próprio portátil¹⁵.

Perante um panorama de transformação acelerada da sociedade – cada vez mais em rede (Castells, 2002) – as mudanças culturais e simbólicas surgem, elas próprias, cada vez mais rápidas e reconfiguradoras. Os quadros de referência multiplicam-se – muitas vezes contradizendo-se – e os percursos de vida apresentam-se, muitas vezes, erráticos, sobretudo entre os jovens (Pais, 2001). Não tanto pela busca incessante e construção da identidade pessoal, mas também devido a circunstâncias sociais próprias da modernidade tardia e do panorama nacional. Neste sentido, os rituais de passagem “típicos” ou idealizados, profundamente enraizados na cultura, adivinham-se incertos – expectativas no mercado de trabalho, perspectivas de carreira, constituição de família,

¹³ Cardoso, Gustavo e Espanha, Rita (org.) (2008), “E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal – Relatório Final de Apuramentos Estatísticos”, relatório do OberCom – Observatório da Comunicação.

¹⁴ Em parceria com o Centro de Investigação em Sistemas de Computação Avançados (CRACS), em Janeiro e Fevereiro, a 3.752 adolescentes e jovens dos 12 aos 23 anos. O estudo encontra-se alojado em <http://tueainternet.sapo.pt> e <http://tueainternet.blogspot.pt/2009/05/alguns-dos-resultados-obtidos.html>.

¹⁵ A título de curiosidade refira-se uma reportagem da revista Forbes, na qual se argumenta que graças à tecnologia, as pessoas nunca estiveram tão conectadas, sugerindo-se, mesmo, uma certa alienação crescente. Adianta-se, ainda, que o self se constrói e cresce em multitarefa e numa lógica de resposta rápida, a reboque de chamadas telefónicas, e-mails e mensagens trocadas em segundos. Tal cultura de comunicação terá diminuído o tempo disponível para se reflectir sobre si mesmo, sem interrupções – Turkle, Sherry (2007) “Can You Hear Me Now?”, Forbes.com (online), 5 de Julho. Página visitada a 3 de Março de 2008, http://www.forbes.com/free_forbes/2007/0507/176.html.

habilitações, competências, projectos pessoais, etc. Para as gerações mais velhas, as transformações em curso, por força das novas tecnologias, apresentam por vezes uma inversão de legitimidades. Um exemplo disso é a disparidade de competências adquiridas entre a geração actual de jovens (e até crianças) e a geração de pais e avós, que tantas vezes adopta uma posição contrastante com as habilidades informacionais demonstradas pelos mais novos. As consequências ao nível dos papéis sociais serão, no mínimo, desafiadoras.

A propósito da acção multitarefa¹⁶, aliada a um ritmo de vida cada vez mais veloz (Tomlinson, 2007), coloca-se a hipótese de, mais do que somente oportunidades e novas competências de eficácia e produtividade, haver, porventura, uma concorrência normativa e disposicional que acompanha o processo de integração e construção do *self*. Na perspectiva de Lahire, “entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação, etc., que são muitas vezes levados a frequentar, os filhos das nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogéneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista de socialização que desenvolvem” (2002: 27).

Quanto aos quadros normativos e preceitos éticos orientadores da acção, alguns fenómenos merecem destaque, não só pela sua relativa frequência (tal como se verá mais adiante), mas também pela lógica em que se inscrevem. Veja-se, por exemplo – algo noticiado em abundância – os episódios de *bullying* nas escolas e também entre contextos juvenis, incluindo-se os ambientes virtuais e comunicacionais potenciados pelas novas TIC¹⁷.

¹⁶ Ou, como diria Hall (1996), um modo de acção eminentemente policrónico.

¹⁷ O *ciberbullying*, como já tem sido denominado, é igualmente uma prática comum nos mais jovens, fazendo-se valer das imensas potencialidades que as redes sociais virtuais oferecem, aliadas às novas ferramentas, cada vez mais acessíveis, presentes nos telemóveis (câmara de filmar e fotografar, internet móvel, YouTube, etc.)

1.2 A escola e as TIC: o que mudou na última década

Algumas das mudanças mais visíveis no espaço escolar nos últimos anos resultam, em boa parte, da modernização tecnológica levada a cabo com o objectivo de inscrever a escola portuguesa na sociedade da informação¹⁸. As iniciativas têm incluído a formação de docentes, a crescente implantação de computadores em salas de aula ou outras e, mais recentemente, a instalação de quadros interactivos como meios de auxílio ao ensino de determinadas disciplinas. Em paralelo, note-se o investimento em diversas plataformas didácticas – cd-rom's, dvd's, enciclopédias multimédia, livros electrónicos, etc. – ou em ferramentas de auxílio à docência, tais como o Moodle, amplamente utilizado pelos docentes portugueses.

A pouco e pouco, as escolas portuguesas foram, ao longo da última década, começando um caminho de modernização mais ou menos acelerada. Ao mesmo tempo que todas estas mudanças se foram implementando, um outro objecto, dir-se-ia quase sub-repticiamente, foi-se instalando no quotidiano de professores e alunos. Se ao início foi sendo aceite sem grandes oposições, o telemóvel acabou por se tornar um elemento proibido – pelo menos em regra – nas salas de aula.

As implicações, tanto culturais quanto cognitivas, das novas TIC (institucionalizadas ou não) no ensino, estão, em muitos aspectos, longe de se tornarem evidentes. Alguns estudos recentes têm destacado os aspectos funcionais das novas práticas informacionais, nomeadamente o advento de novas formas de literacia (Yelland, 2007; Jewitt, 2008; Kress, 2003). Note-se que a proliferação de fontes de informação descentrou as formas de transmissão do conhecimento. Novas fontes de informação competem, de alguma forma, com a escola enquanto veículos de aprendizagem. Ainda assim, a estruturação das regras mais básicas é fundamentalmente feita pela instituição escolar, mediante uma aprendizagem sistemática e progressiva.

O professor confronta-se com dois tipos de ritmos: o dos manuais e do currículo, e o da informação veiculada pelos novos media. A escola tenta incutir rituais e automatismos que são, de certa forma, contrários aos ritmos exteriores à escola, onde não existem linhas orientadoras de fundo ou referências estáveis. Certamente que os esforços no sentido de contrariar este tipo de

¹⁸ Veja-se o programa e-Escola, inserido no Plano Tecnológico para a Educação, avançado pelo Governo Português de 2005-2011.

disparidades têm surtido os seus efeitos. Alguns estudos consideram que as políticas em torno destas questões compelem as escolas “to actively encourage teachers to make pedagogically effective use of ICT, including the use of online integrated learning environments, and has inadvertently led to major changes in the interrelationships between teachers, administrators and students” (Lee, 2006: 92). Alguns autores argumentam que o uso das TIC’s dentro e fora da escola traz consequências para a organização da educação e para a relação entre o professor e o aluno, pelo que “the traditional role of the teacher as the ‘fontain of knowledge’ must be reconsidered as massive amounts of information are readily accessible on the Internet...With the continued emergence of new technologies, learning will be less about knowledge residing in the head and more about learning the pathways to knowledge” (Frechette, 2002 in Kuiper *et al.*, 2005: 286).

A par destas mudanças estruturais, assiste-se a novas relações entre produção e disseminação de conteúdos, tornadas possíveis através de uma variedade crescente de meios tecnológicos, reformulando – como é evidente na nova cultura de partilha e apropriação ilegal – as condições de audiência e autoria. A acessibilidade virtualmente infinita – embora não necessariamente fiável e, na sua maioria, sem rasto das fontes consultadas – tem tido, também, efeitos no espaço escolar, nomeadamente através de uma cultura emergente de plágio, entre os alunos, com vista à produção e rendimento escolares. Em Portugal, estudos como o de Ponte *et al* (2009), relatam o facto de crianças e jovens utilizarem cada vez mais a internet para fazerem os trabalhos escolares, sendo que o objectivo passa mais por plagiar e não tanto levar a cabo uma pesquisa cuidada e potenciadora de aprendizagem. Em entrevista ao *Diário de Notícias*, Cristina Ponte destaca que muitos alunos pensam que “fazer uma pesquisa é escrever o tema no google, ver o que aparece, fazer a impressão e entregar na escola, desconhecendo muitas vezes que estão a fazer um plágio (...). Muitas crianças pensam que fazer pesquisa é ir à internet, está aqui, corta, cola, imprime e já está”¹⁹

¹⁹ Diário de Notícias (2010), “Jovens plágiam cada vez mais para trabalhos escolares”, 8 de Fevereiro. Página visitada a 10 de Fevereiro de 2010, http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1489614.

2 OUVIR OS PROFESSORES: ALGUNS TESTEMUNHOS

Na fase exploratória do presente estudo, foram recolhidos testemunhos de professores do ensino secundário público. De certa forma, estes assumiram um estatuto de informantes privilegiados, já que tinham lugares de preponderância na unidade social em estudo (Costa, 1986: 139). Um aspecto interessante, referido pela totalidade dos professores entrevistados, foi o da necessidade constante de um esforço pedagógico acrescido sobre o uso correcto das fontes de informação na internet. A título ilustrativo, referira-se o caso de uma turma evocada por um dos professores, na qual foi solicitada uma pesquisa na internet como trabalho de casa. Apesar de imagem exterior dos trabalhos entregues ser diferente para os 24 alunos da turma, todo o conteúdo provinha da mesma fonte: a conhecida enciclopédia *online*, *Wikipedia*. Alguns alunos chegaram mesmo a manter a formatação original do *site*.

Os professores entrevistados apontam a imensa informação que, mesmo nas aulas, têm que saber gerir – em trabalhos de casa, por exemplo – mas são unânimes a destacar a falta de critérios de pesquisa na internet. Além de não terem “sensibilidade para conseguir encontrar uma fonte de informação legítima e verdadeira” (E4, Professora de História, 10º ano), os alunos são tidos como profundamente influenciados pelos *media*.

“Existe uma ambiguidade de fundo nos jovens: por um lado o acesso cada vez mais vasto e mais rápido a informação mas, por outro, uma incapacidade de capitalizar esses recursos. São seres relativamente passivos; não têm uma mola que os projecte para o futuro (...) A linguagem escolar – a do Português, no meu caso – é completamente diferente da linguagem que eles trazem lá de fora”

E2 (Professora de Português)

Outro dos aspectos destacados diz respeito à influência da linguagem abreviada e uma simplificação extrema da expressão oral e escrita. A permissividade face ao uso da linguagem abreviada em testes e trabalhos, depende muito da atitude do professor. Alguns toleram, outros nem tanto.

“Eu tolero nos apontamentos, nas mensagens pessoais, mas nos testes e trabalhos, não”

E7 (Professora de História)

“Quando acontece, a pesquisa na net é feita sem qualquer trabalho de filtragem ou critério”

E3 (Professora de Português)

Parecem existir duas forças em confronto: por um lado uma fonte de acesso à informação que dificilmente está categorizada de forma eficaz – a que está associado o uso que os alunos lhe dão; por outro lado, a escola a tentar inculcar, ensinar de forma regrada, organizada e categorizada, a informação e conteúdos que pressupõe legítimos. Esta situação traz desafios grandes aos professores, ao nível da gestão desses fluxos de informação, bem com uma responsabilidade acrescida para gerirem a forma como os alunos lidam e organizam essa mesma informação.

“a influência da internet...há muita informação mas falta um fio condutor, uma orientação”

“necessidade muito grande de concretizar as coisas, a par de uma incapacidade grande de abstracção”

E1 (Professora de Português)

“a escola tenta inculcar rituais e rotinas, o que é de certa forma contrário ao que é instigado, pelos meios exteriores, nos jovens. A escola incute automatismos necessários, através da memorização e / ou rotinas e isso choca com um ritmo, por parte dos alunos, que é bastante diferente, onde não existe uma linha orientadora de fundo”

E6 (Professor de Português)

É interessante verificar como a escola tenta acompanhar este “apelo à concretude”, por parte dos alunos, através do auxílio, cada vez mais frequente, de materiais, de quadros interactivos, de jogos, etc., indo ao concreto, o mais possível, na aprendizagem.

O quadro interactivo representa um investimento importante, por parte do Ministério da Educação, e inserido no Plano Tecnológico para a Educação do anterior governo. Consiste, basicamente, numa superfície que permite escrever (electronicamente) apontamentos que interagem com esquemas, texto, imagens, ou outros conteúdos, quando ligada a um computador. Estão, normalmente dispostos de frente para uma turma, na sala de aula, permitindo a professor e alunos controlar ou anotar apontamentos numa imagem que é projectada digitalmente.

Na linha da sua implementação, e segundo um documento do Ministério da Educação, “foi igualmente realizada a primeira fase do Plano Nacional de Formação Competências TIC, tendo sido, à data desta publicação, assegurada formação a trinta e um mil duzentos e trinta docentes portugueses em ‘Competências profissionais e pedagógicas TIC: Quadros interactivos Multimédia’ nas diferentes áreas disciplinares”²⁰. Refere-se ainda que “o quadro interactivo é seguramente um instrumento fundamental para a promoção de um processo de ensino mais inovador e de aprendizagens mais efetivas, sendo a presente publicação um contributo para que o seu uso seja optimizado por toda a comunidade escolar”²¹.

2.1 Os lugares da aprendizagem

Numa fase inicial da pesquisa, os processos de aprendizagem *stricto sensu* assumiram um lugar preferencial, situação que veio a sofrer alterações, já que outros aspectos, reivindicando maior profundidade analítica no decorrer da observação de aulas, foram formando o núcleo heurístico principal. Não será demasiado, porém, ter-se em conta, para já, alguns desses processos, não só porque não são exclusivos relativamente a outros processos da acção (desempenho de actores,

²⁰ Fonte: Ministério da Educação – DGIDC (2007), “Aproveitar ao máximo o seu quadro interactivo”.

Consultado a 15 de Janeiro de 2010, <http://www.crie.minedu.pt/publico/conteudos/BrochuraQIM.pdf>.

²¹ *Idem*.

ética, dinâmicas várias próprias da relação pedagógica, etc.), mas também porque ajudam a perspectivar o olhar analítico sobre algumas transformações estruturais de fundo.

Particularmente notada e criticada pelos professores, foi a capacidade de análise de textos por parte dos alunos. De acordo com aqueles, os alunos não conseguem extrair dados que denotem uma compreensão global de um dado texto, apresentando uma incapacidade de categorização e de atribuição de vários elementos isolados a um mais genérico. São também referidas dificuldades em pesquisar e seleccionar informação.

Ao referir-se aos velhos modelos de aprendizagem, Robert Reich (1996) adianta que para “a maior parte das crianças nos Estados Unidos e em todo o mundo, a educação formal envolve exactamente o tipo oposto de aprendizagem. Os significados não são construídos por eles próprios, os significados são-lhes antes impostos. O que deve ser aprendido é previamente embalado em planos de lições, conferências e livros. A realidade foi já simplificada, o estudante obediente só tem de a enviar para a memória” (1996: 325). Trata-se de modelos de aprendizagem tradicionais que tendem a negar essa mesma abertura à inovação.

Perrenoud aborda a questão da aprendizagem enquanto transferência de conhecimentos, de certa forma dependente do trabalho escolar mas evidencia, em tom de crítica, um certo tipo de trabalho escolar que foi “durante muito tempo, e continua por vezes a ser definido como um trabalho de memorização do discurso do professor ou do manual, em que a importância dada à repetição e à aprendizagem de cor parecem ter sido as chaves das pedagogias que faziam apelo à memória, à capacidade de registar o discurso magistral e de o reproduzir” (2002: 48). Para Pinto, existe mesmo uma certa resistência que insiste em manter velhos cenários da acção pedagógica na sala de aula, nos quais ainda se mantém “a ordem dos objectos, a matriz de distâncias físicas impostas, a sequencialização dos actos de fala, a contenção gestual sugerida (...) levando a uma mobilização espontaneamente conformista de *habitus*” (2007: 178).

Independentemente de haver uma maior ou menor desadequação de modelos é relativamente aceite que novas capacidades para ler, procurar, autenticar, manipular, interligar ou recontextualizar informação são exigidas num ambiente de referências múltiplas. O paradigma da sociedade em rede (Castells, 2002) ou a lógica do hipertexto (enquanto modelo de organização da informação), já estiveram mais longe de constituírem apenas modelos teóricos. Para alguns autores, “the conceptual shift demanded by hypertext is, from one of ‘collection to connection’, a

move that underlies the production of complex hybrid semiotic systems and new repertoires and demands for literacy” (Jewitt, 2008: 259).

Um artigo publicado na revista *Science*, em Agosto de 2011, por investigadores da Universidade de Columbia, refere o “efeito Google” na memória e as consequências cognitivas derivadas de se ter um acesso à informação praticamente ilimitado, no quotidiano. Através de algumas experiências feitas com estudantes, concluiu-se que uma determinada percentagem de indivíduos prefere confiar a “sua” memória à internet e aos computadores; ou seja, abdicam do esforço de memorização (e concentração) de determinados passos de uma dada tarefa, assumindo que a reversibilidade é sempre possível e que a qualquer momento se poderá recuperar uma dada informação esquecida, bastando para tal ter à mão uma ligação à internet ou uma base de dados²².

2.2 A presença implícita dos media

Segundo alguns professores entrevistados no presente estudo, a influência dos media é tal que influi na estruturação da maneira de pensar, nomeadamente o efeito ao nível das associações entre objectos e a contextualização de certas ideias. Um dos entrevistados afirmou o seguinte:

“o poder da imagem e do imediato, cada vez mais acessível, está a secundarizar a capacidade de associação de ideias. Os alunos não têm, muitas vezes, noção da gramática das imagens. Não há tempo para a construção dessas gramáticas.”

E1 (Professora de Português)

De notar que esta influência é pautada, sobretudo, pela difusão dos novos media – que incorporam obviamente toda a panóplia de informação audiovisual que está na base da esmagadora maioria do universo simbólico apropriado pelos jovens. A este propósito, Pinto adianta que “a escola contrasta fortemente com a inevitabilidade de a cultura mediática acabar por

²² Betsy Sparrow, Jenny Liu, and Daniel M. Wegner (2011), “Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips”, *Science*, 5 August 2011: 776-77.

entrar, sem cerimónias, no quotidiano das escolas, marcando quadros de interacção e lógicas de sociabilidade e impondo constrangimentos inéditos no processo de recepção cultural sui generis da sala de aula” (2007: 115).

A consciência da existência de dois “mundos” em permanente choque é notada por muitos dos professores. Trata-se de uma problematização “testada” na experiência quotidiana dos próprios agentes.

“Os jovens trazem, sem dúvida, influências exteriores à escola”

E7 (Professor de História)

Refere-se também a necessidade de se entrar no ritmo dos alunos, “embalando-os” sem recurso a sanções mais duras – antes convidando, sem ironia, os alunos a partilhar as conversas. Faz-se um esforço constante de “aglutinação” dos discursos e acções que ocorrem dentro da sala de aula. Uma das entrevistadas observou o seguinte:

“Não é de estranhar que os professores com maior sucesso na sala de aula são os que conseguem convencer os alunos, através de uma orientação mais ou menos improvisada, mas, sobretudo, muito segura e coerente”

“Eu tento sempre que eles me dêem feedback, mas tenho a consciência que o meu entusiasmo faz 75% da festa”

E2 (Professora de Português)

Os alunos parecem responder bem a tal “embalo” mas isso depende das características do professor que dá a aula e dos próprios alunos. Uma das entrevistadas afirmou:

“O ritmo veloz está associado a uma dificuldade de concentração. O aluno, ao fim de pouco tempo, tende a desligar. E isso exige um esforço cada vez maior da parte do professor ao longo da aula”

“Há uma certa impaciência quando os resultados de um dado trabalho de grupo, por exemplo, não são imediatos, há menos dedicação, menos investimento”

E4 (Professora de História)

A propensão para a dispersão da atenção na sala de aula não implica, necessariamente, uma atitude disruptiva. Os entrevistados referem aspectos que os alunos gostam de reconhecer no professor: o sentimento de segurança, a coerência. Gostam de perceber que o espaço da aula é coerente:

“Os alunos gostam de ter um espaço de aula onde saibam que podem estar com regras e com segurança, mesmo que não as respeitem”

E5 (Professora de História)

“O professor deve ser uma referência, uma pessoa segura, é o eixo em torno do qual giram os aprendizes. Os papéis não se devem confundir”

“deve ser o mestre orientador, disciplinador, não o amigo, o psicólogo, o pai ou a mãe”

E1 (Professora de Português)

Os professores investem, frequentemente, em pausas e momentos de descontração para os alunos acalmarem e, posteriormente, retomarem a concentração. De acordo com uma das entrevistadas:

“O professor também não pode não ter alguma flexibilidade. Se for demasiado rígido perde tudo”

“Eu não negoceio muito... aparentemente. Mas vai havendo uma negociação mais implícita, uma flexibilização das regras”

E11 (Professora de Português)

2.3 Temporalidades escolares

Não seria possível analisar todos estes aspectos sem se filtrar devidamente todo um conjunto de mudanças institucionais – algumas políticas educativas que foram sendo implementadas no sistema de ensino – que, eventualmente, poderão obstruir o olhar analítico, levando-o a confundir explicações possíveis acerca do que possa ser atribuível às transformações socioculturais alargadas. Torna-se, portanto, fundamental analisar o que é o efeito de umas e o que é o efeito de outras.

Um exemplo do que foi referido diz respeito às temporalidades escolares institucionais. Se a atenção dos alunos constitui um eixo importante da análise, será necessário ter em conta que as aulas do secundário, actualmente, têm uma duração de 90 minutos. E que os intervalos entre aulas são, normalmente de 10 ou 20 minutos, sendo raros os momentos mais longos para os alunos se dedicarem a actividades extra-escolares – as políticas referentes às aulas de compensação deram pouca importância à vivência do pátio ou do lazer, intervalados com o período de aulas diário. A lógica dominante parece ser, nos últimos anos, a de um investimento na carga horária, intensificando-se o tempo seguido de aulas, bem como o preenchimento do horário dos alunos e apostando-se noutra política, desta feita não tão questionável. Trata-se da continuidade pedagógica, que aposta no reforço da estabilidade não só do sistema de colocações do corpo

docente, mas também – e aqui parece haver uma aposta ganha, pelo que se observou no terreno – na estabilização da relação pedagógica ao longo dos anos do ensino secundário²³.

A maioria dos professores entrevistados mostrou uma atitude crítica relativamente aos tempos escolares, sobretudo no que diz respeito à duração das aulas:

“Em relação à duração das aulas, não concordo com os 90 minutos. Isso prejudica a concentração dos alunos. A partir de um dado tempo, os alunos começam a dispersar, o que obriga os professores a darem início a actividades que os ponham ‘a mexer’. A partir dos 40 minutos de aula a tendência deles, mesmo em trabalhos de grupo, é começarem conversas que já não têm nada a ver com a aula”.

E9 (Professor de Português)

A questão da flexibilização das regras por parte dos professores e a necessidade de se negociar com os alunos as condições para a condução da aula, revela uma atitude de condescendência por parte da autoridade escolar.

“Existem falhas ao nível da civilidade muito básicas (principalmente nos alunos de origens humildes, mas não só). Os alunos espreguiçam-se ou levantam-se sem pedir permissão, esticam-se em cima da cadeira, metem os pés em cima da mesa. Mas não vejo isso como um desafio à autoridade do professor. É uma coisa inocente. É uma falha ao nível dos hábitos”.

E4 (Professora de História)

²³ É possível consultar a medida em: Ministério da Educação (2008). Despacho n.º 8774/200 in Diário da República, 2.ª série — N.º 60 — 26 de Março de 2008.

“Há uma simplificação dos termos e formas de tratamento dos outros, muito por influência dos media. Há uma generalização dessa simplificação”

“a maneira de os alunos tratarem o professor hoje em dia, há uns anos podia ser interpretada como ‘falta de educação’, mas os alunos não têm essa noção, pensando que estão a ser correctos para com o professor. E estamos a falar de alunos a partir do 10º ano. Eles não sabem, não tem essa noção. São formas de tratamento que, não são nem necessariamente dirigidas de propósito ao professor, nem são, necessariamente, «falta de educação». Trata-se de como se saber dirigir aos interlocutores.”

“Promover um debate na aula, muitas vezes é difícilimo. Os alunos compreendem as regras do debate mas depois é muito difícil manter o respeito por essas regras. Os alunos, muitas vezes, acabam por se atropelar e não se ouvirem uns aos outros.”

E2 (Professora de Português)

2.4 Modelo Pedagógico

Face à indisciplina ou provocações de alunos, as reprimendas não são, na maioria dos professores entrevistados, a melhor estratégia. Muitos professores consideram, com base na sua experiência, que um ligeiro gracejo que “feche” o assunto ou uma simples pausa são suficientes. Mandar os alunos para a rua ou ralhar parece, na maioria dos casos, ser algo que provoca maior instabilidade. Evidentemente, tal dependerá do modelo pedagógico adoptado e do estilo pessoal de cada professor.

“Mais vale haver pausas e/ou momentos de descontração, para os alunos acalmarem e retomarem a concentração”

E7 (Professor de História)

Ainda a respeito das regras definidas institucionalmente, observa-se, frequentemente, uma adequação das políticas ministeriais às realidades e diagnósticos que vão acompanhando a escola. A problemática dos desafios para a autoridade pedagógica tem estado na ordem do dia nos últimos anos. Uma das medidas que visa reforçar a autoridade dos professores – e simultaneamente estabelecer um padrão normativo conforme, nos alunos – é a recente revisão do Estatuto do Aluno. Trata-se de uma medida compensatória que, provavelmente, pecará por ter uma operacionalidade precária. Ainda assim, a Proposta de Lei nº 255/ 2012, recentemente aprovada em Conselho de Ministros, denominada Estatuto do Aluno e Ética Escolar, tem como objectivo “consagrar a centralidade da escola como espaço de ensino e formação, criando condições para o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória e para a melhoria do ensino. Tal desiderato impõe a construção de um regime que promova, em primeiro lugar, o reforço da autoridade dos profissionais de ensino e comprometa e responsabilize os intervenientes no processo de ensino pelas suas condutas”. Uma explicitação dos deveres dos alunos é seguida de uma referência às medidas disciplinares, correctivas ou sancionatórias que preenchem cerca de metade de toda a lei.

2.5 O telemóvel na sala de aula

Alguns professores recordam que a luta para desligar os telemóveis na sala de aula é intensa. Hoje em dia, apesar da proibição, uma vasta maioria de alunos ainda utiliza estratégias para continuar a usar o telemóvel na sala de aula, como se verá mais adiante, na análise da observação das aulas levada a cabo. O Ministério da Educação definiu muito claramente, ainda no Estatuto do Aluno de 2008, a proibição do uso do telemóvel como medida preventiva, de forma a evitar a disrupção do ambiente escolar²⁴.

²⁴ O Artº 15º do Estatuto do Aluno, Lei nº3/2008 prevê o seguinte: “d) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos, passíveis de, objectivamente perturbarem o normal funcionamento das actividades lectivas, ou poderem causar danos físicos ou morais aos alunos ou a terceiros.”

Este tipo de fenómeno extravasa o ensino secundário público português, afectando a maior parte das instituições modernas. Novos fenómenos parecem implicar novas regras. Trata-se de uma problemática igualmente abordada por autores como Young (2006) que, estudando o ensino secundário americano, relatam as disputas entre professores e alunos, quando aqueles banem os computadores ou cortam o acesso à internet na sala de aula, como forma de combater um crescente número de alunos que preferem prestar atenção às solicitações das novas TIC²⁵.

Mesmo nos meios universitários, esta realidade é notada. Veja o estudo de Campbell e Pargas²⁶ que, há já quase uma década, salienta o número crescente de estudantes universitários americanos, equipados com computadores portáteis com ligação à internet. Uma situação que leva muitos docentes a reequacionar os planos das aulas, com vista a integrarem o uso dos aparelhos que foram aparecendo por entre as audiências e se começaram a tornar um hábito. Hoje em dia, em muitos estabelecimentos universitários portugueses ou mesmo em conferências é comum verificar esta realidade que, entretanto, se tornou relativamente banal no quotidiano de auditórios e salas de aula.

2.6 Autonomia, valores e ética

Todos os professores entrevistados apontaram uma grande falta de autonomia por parte dos alunos e também uma certa passividade nas acções que requerem iniciativa.

No que toca aos valores predominantes nas mentalidades dos alunos, a maioria dos professores entrevistados aponta uma valorização grande do dinheiro, do conforto e do sucesso imediato, independentemente do esforço ou mérito (ou do conhecimento do caminho para) o conseguir.

²⁵ Young, Jeffrey R. (2006). “The Fight for Classroom Attention: Professor vs. Laptop” in The Chronicle of Higher Education, June 2, 2006, Washington, D.C.

²⁶ Campbell, Andrea B. e Pargas, Roy P. (2003). “Laptops in the Classroom” in ACM SIGCSE Bulletin Volume 35 Issue 1, January 2003, ACM New York, NY, USA

“Os alunos não contemplam a necessidade do esforço para se chegar a determinados objectivos, e isso tem a ver com a cultura do imediatismo, com os modelos que a sociedade fornece: o lucro fácil, o sucesso imediato”

E4 (Professora de História)

“Esse peso, de autogestão, de auto-disciplina, de auto-regras, no fundo de autonomia, acaba por não existir de todo”

“Nota-se, nos últimos anos, uma intensificação dessa preferência por referências imediatas, onde o mérito e a consciência de como se consegue algo, são ignorados ou desvalorizados, o que interessa é obter/ter. ‘Chave na mão, dinheiro no bolso’”

E3 (Professora de Português)

3 QUESTÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO

3.1 Primeiras considerações teóricas e construção do modelo de análise geral

Considerando o que tem sido exposto, avança-se agora para uma explicitação mais organizada do objecto em análise, para lá de todas as pistas recolhidas até aqui. Pretende-se, como foi avançado, estabelecer pontes de ligação entre processos de mudança a um nível estrutural e cultural - exteriores à escola - as práticas quotidianas da sala de aula. A sala de aula é assim entendida como o ponto de convergência, de transformações e traços da socialização exteriores à escola, com reflexo no *habitus* escolar dos agentes.

Tornou-se evidente, desde o início da pesquisa, que seria necessário despistar uma série de variáveis que condicionavam, num ou noutro sentido, a chegada aos tais processos-fronteira de interacção entre a autoridade pedagógica e os alunos, com as suas pluralidades e idiossincrasias.

Diferentes tipos de pesquisa têm, recentemente, envolvido as recentes transformações exteriores à escola na análise do que se passa ao nível da relação pedagógica na sala de aula.

Tomando como ponto de partida o rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, Cook-Sather (2001)²⁷ sugere que estas são catalisadoras de uma reconfiguração de papéis, tradicionalmente associados aos professores, alunos, bibliotecários e pessoal técnico de suporte em contexto universitário. Bloome e os seus colegas (2005)²⁸ centraram-se na pesquisa do quotidiano das práticas da sala de aula recorrendo ao que chamam de análise microetnográfica do discurso como ferramenta para analisar as estruturas de significado na comunicação verbal e não-verbal entre professores, alunos e instituições.

Christie (2002)²⁹ focou a investigação nos actos de fala na sala de aula, estudando o ‘discurso pedagógico’ (Bernstein, 1975) à luz de um método que denomina de “Análise Funcional

²⁷ Cook-Sather, Alison (2001) “Unrolling Roles in Techno-Pedagogy: Toward New Forms of Collaboration in Traditional College Settings” in *Innovative Higher Education*, Springer, Netherlands.

²⁸ Bloome, David (et al) (2005) *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: A Microethnographic Perspective*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

²⁹ Christie, F. (2002) *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.

Sistémica”. Assim, discute a relação entre o registo pedagógico presente na escola primária ao nível do ‘discurso regulador’ (relações de controle e autoridade) e o registo instrucional (conteúdos). Dá especial ênfase à autoridade centrada na figura do professor no contexto da sala de aula.

Wang (2006)³⁰ argumenta, no seu estudo, que a ideia de um ‘diálogo ideal’ livre de relações de poder é irrealista e que tais relações estão inerentes em todos os diálogos. Centra a sua análise na exploração das *perguntas* como meios de exercício de poder tanto em conversas casuais como ao nível do diálogo institucional. Estabelece uma tipologia de perguntas cujas respectivas estruturas revelam um maior ou menor grau de desigualdade ao nível das relações de poder.

Como se pode ir adivinhando, apesar de haver uma problematização da relação entre a escola e outros processos externos, a convergência destes estudos com o estudo que aqui se propõe, ou é somente marginal ou apenas se faz indirectamente. Ao longo do presente estudo, com especial destaque na análise aprofundada dos dados recolhidos no âmbito da pesquisa, não só alguns estudos portugueses que vão mais directamente ao encontro da problemática serão referenciados, como também todo um modelo teórico se fará valer do contributo de parcelas importantes do pensamento sociológico clássico e contemporâneo. Como se verá, tal contributo não se confina ao campo da sociologia da educação, visando auxiliar a análise compassadamente, e permitir a articulação teórica que acompanha a exposição dos dados empíricos.

Para já, será útil discernir os elementos que constituem o cerne do objecto, separando-o de outras abordagens que possam desviar a atenção para o que realmente se pretende analisar. Mas como ir ao encontro desse difícil objecto? Como analisar a comunicação e a relação pedagógica descartando-se paradigmas textualistas ou desconstrutivistas? Como chegar a um objecto decorrente de uma problemática, já de si complexa e que, começando numa série de fenómenos síncronos – e aparentemente desconexos –, abra caminho para a compreensão de alguns mecanismos da acção quotidiana escolar? Independentemente da resposta, uma ideia seminal é avançada por Vanderstraeten: “the ‘groundwork’ for classroom interaction is laid outside the classroom, and outside the school. A large number of structural arrangements are beyond its control, such as the asymmetrical structure of the classroom (one teacher, a number of

³⁰ Wang, Jinjun (2006) “Questions and the exercise of power” in *Discourse & Society* nº 17; p.529, Sage.

students of about the same age), the hierarchical relationship between teacher and pupils, the timetable, the subject matter that should be taught c.q. learned” (2001: 272).

Heranças recentes

Apesar do impacto recente das novas TIC, alguns processos – ainda actuais – merecem atenção, dada a pertinência para a análise de algumas dinâmicas da sala de aula. O discurso dos agentes, veículo de normas e com o cunho posicional de quem o profere tem, sem dúvida, uma importância acrescida. Assim, a observação e registo dos momentos discursivos, na comunicação pedagógica, bem como a análise das condições da comunicação³¹ são peças importantes da análise.

Desta feita, será proveitoso avançar para lá dos meros conteúdos discursivos, sendo essencial a observação da acção nas suas diferentes valências, tão ricas em indicadores de atitudes ou mesmo de valores e princípios éticos (subjacentes à própria acção).

Não que o discurso em si, não traga elementos heurísticos suficientemente interessantes para uma profícua análise de determinadas dinâmicas da sala de aula. Veja-se, por exemplo, autores como Bernstein (1975), que evidencia o ‘processo de recontextualização’ – transformação do ‘discurso científico’ em ‘discurso instrucional’ e a consequente conversão em ‘discurso regulador’, na medida em que cria uma ordem, uma relação e uma entidade específicas. Também os rituais de instituição, apontados por Bourdieu (1982), são veículos normativos que permitem deduzir diversos aspectos de “forma”, igualmente importantes. Do mesmo autor, os ‘actos de fala’ – enquanto expressões de um posicionamento na acção –constituem uma perspectiva analítica igualmente pertinente (Bourdieu, 1998a).

O objecto do presente estudo pretende ir ao encontro de dinâmicas de desempenho dos actores que, lembre-se, sejam igualmente o reflexo de processos que têm lugar fora do contexto institucional escolar. Aspectos que, de alguma forma “underlie the configurations of the self-in-social-activities that identity theorists (...) refer to as “identities” and understand as the means by

³¹ Embora este aspecto seja aprofundado mais adiante, aquando da análise dos dados recolhidos no terreno, refira-se, na linha de Austin (1975), a legião de autores que subscreeve a importância do seu conceito de ‘condições de felicidade’ - Bourdieu (1998a); Goffman (1983) ou Pinto (2007).

which ‘individuals infuse self and subjective meaning into roles’” (Holland e Lachicotte, 2004: 7)³².

Ao mesmo tempo que expressa a ordem da interacção (Goffman, 1999), a sala de aula é também um espaço de aplicação e interpretação de regras (Burns e Flam, 2000) e um espaço de legitimação de papéis. É um lugar de encontros e performances (Goffman, 1993) onde os agentes criam e recriam ordens sociais a diferentes níveis institucionais. Neste sentido, Pires sugere que as instituições, das quais a escola é apenas um exemplo, “constituem-se pois como sistemas normativos no sentido de sistemas de normas enquanto codificações externas que regulam a acção através da especificação de papéis. Estes, por sua vez, existem (...), enquanto expectativas internalizadas de desempenho de posições sociais” (Pires, 2007: 34).

É na interacção entre aluno e professor que se conjugam, em última análise, o propósito, o meio e as condições básicas para o desempenho do acto de ensinar e o consequente acto de aprender. As precedências agenciais não deixam de estar presentes nos discursos, condutas, maneirismos ou raciocínio dos alunos numa sala de aula, elementos que decorrem de disposições e esquemas incorporados (Bourdieu, 2002; Lahire, 2002).

Um dos papéis centrais na sala de aula – o aluno – é ocupado por indivíduos jovens, que têm, enquanto categoria sociológica, uma relação privilegiada com a mudança social e na reprodução cultural e social (Pais, 2003). Esta condição constitui um motivo acrescido para se “sair da escola”, em busca de lógicas agenciais directamente relacionadas com as transformações emergentes noutros contextos. A pertinência de se tomar em consideração alguns aspectos das dinâmicas identitárias dos jovens afigura-se, na linha do que se tem visto, igualmente relevante para a análise.

Os objectivos elementares desta tese passam por se estudar a relação entre a sala de aula e as dinâmicas, contextos e circunstâncias socializantes próprias de uma sociedade em rede, e de uma cultura e construção identitária juvenil actuais. Para lá de sintomas vários – entre os quais os casos de indisciplina ou violência – urge, sobretudo, dissecar os elementos presentes nas próprias dinâmicas do espaço escolar da relação pedagógica sem, contudo, se confinar a análise ao espaço físico, social e normativo que é a sala de aula. Ressalve-se o facto de a análise se centrar em alunos

³² Holland, D. e Lachicotte, W. (2004), “Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity”, University of Cambridge

oriundos da classe média – condicionante de partida que exclui outros tipos de objecto e problemáticas, comumente associados à violência ou comportamentos disruptivos em contexto escolar.

A investigação aqui proposta começa por assentar numa divisão entre a análise da sala de aula e a análise dos contextos extra-escolares. O quadro dimensional da primeira assenta, em linhas gerais, na pesquisa das dinâmicas de atenção e de negociação – elementos sempre presentes e determinantes numa qualquer aula do secundário – que permitem diferenciar atitudes por referência à autoridade (pedagógica) e as normas. A atenção destaca-se como um elemento heurístico, a par da negociação, que surge no decorrer da acção, dando pistas importantes (por hipótese) para uma análise de outros aspectos exteriores. Subjacentes a tudo isto, estão as dinâmicas de confiança (na autoridade), a que está associada (como se verá mais adiante) a proximidade ao professor; os comportamentos paralinguísticos e a ética perante o trabalho escolar. O objectivo: tentar chegar aos quadros de disposições e esquemas de acção e a sua relação com as contingências do dia-a-dia da sala de aula.

Dado que a problematização de base diz respeito à ligação entre a sala de aula e os processos emergentes do mundo exterior, será necessário encontrar algumas linhas operatórias que sirvam de ligação entre contextos. É útil, então, tomar em consideração as dinâmicas de sociabilidade juvenis, onde convergem as novas relações e traços culturais resultantes do uso das novas TIC. A desmontagem - em disposições e atitudes - de questões como a relação com o telemóvel, as dinâmicas de confiança e reciprocidade, a privacidade, a autonomia e a gestão de papéis, permite esboçar elementos-chave da própria construção identitária dos jovens. Algo que, por hipótese, se manifestará no quotidiano escolar, em acções, também elas sustentadas por esquemas transversais a múltiplos contextos.

As práticas identitárias e a gestão de papéis, num mundo complexo, pautado por múltiplas solicitações da atenção e tantas vezes sujeito a sobreposições de normas³³, dão pistas valiosas que permitem chegar mais perto do *ethos* e dos valores com grande impacto na relação

³³ Lahire adianta, a este respeito, que “(...) outros mercados legitimam outros produtos, outras atitudes e outros comportamentos, e os actores em questão não estão inseridos permanentemente em um único e mesmo mercado. (2006: 55).

com o outro e, evidentemente, na relação com o professor³⁴. Saliente-se a importância da autonomia, da confiança ou do papel construído na situação, em relação ao qual a negociação parece muitas vezes funcionar, ora como mecanismo de estabilização, ora de reconfiguração.

Ação e Estrutura

A perspectiva de uma estrutura externa à acção afigura-se útil para se perceber o panorama das dinâmicas que operam entre os diferentes contextos em análise. Apesar de boa parte das teorias enquadradas neste paradigma – e de acordo com toda uma tradição sociológica que vai desde Durkheim até Parsons, entre outros – dar pouca relevância à acção quotidiana, a verdade é que os esforços no sentido de se conjugarem as duas frentes têm produzido alguns resultados teóricos que vale a pena destacar.

As teorias em torno da organização sistémica da acção e dos jogos de poder (Crozier e Friedberg, 1977) ganharam protagonismo nos anos 70 do séc. XX e, em conjunto com outras teorias anteriores – nomeadamente a teoria dos sistemas abertos, nascida no campo da biologia – previam, justamente, a permeabilidade dos sistemas e organizações face ao meio externo. Dentro dos factores da envolvente societal que afectam os sistemas destacam-se não só as mudanças tecnológicas mas também a influência dos valores culturais que condicionam posicionamentos éticos e representações várias.

Os sistemas sociais sofrem reestruturações de várias ordens através de processos que acentuam a sua natureza dinâmica. Para Burns e Flam, “os sistemas sociais são fundamentalmente dinâmicos porque (1) os factores exógenos mudam e influenciam-nos, provocando reestruturações internas, e (2) as actividades sociais internas acarretam frequentemente inovações e consequências não pretendidas” (2000: 5).

³⁴ Madureira Pinto, no seu esquema interpretativo sobre a produção, circulação e recepção de sentido em contexto escolar, toma como hipótese a não-congruência entre dispositivos de produção e de recepção/interpretação de sentido. Para o autor, esta incongruência não só conduz a «saldos comunicacionais» muito diversificados no plano da própria aprendizagem como “dificulta igualmente a concretização das missões de educação «para os valores» e, em particular, de «educação para a cidadania»” (2007: 176).

Archer opera uma separação analítica entre estrutura e cultura havendo lugar para a reestruturação dos dois sistemas respectivos em ciclos de ‘morfogénese’ e ‘morfoestase’ (Archer, 1995). Ao distinguir entre as propriedades emergentes de cariz estrutural, cultural e agencial – cada uma delas irredutível às restantes, com relativa autonomia e estabilidade – Archer reforça a sua convicção de que estas são exteriores aos indivíduos e estão para lá da contingencialidade das práticas do dia-a-dia. É ao nível deste tipo de precedências estruturais que Archer identifica “poderes causais emergentes não observáveis”, cujas combinações (relações entre relações) geram as propriedades emergentes (1995: 308).

O estruturalismo archeriano não dispensa, porém, a importância da interacção. Ao explicar as diferentes fases do ciclo morfogenético, a autora articula toda a sua argumentação nos processos de elaboração onde esboça uma combinação do tendencial com o contingente. A reprodução e transformação das tendências configuram-se mediante a “sobreposição” de condicionantes, posições, papéis, num mecanismo de ligação mediado pelo poder e as relações de troca. Estes são os responsáveis directos pela chamada elaboração social e dão-se ao nível da interacção. Dando como exemplo o sistema de ensino, Archer afirma que “small-scale interactions between teachers and pupils do not just happen in classrooms but within educational systems” (1995: 10).

Giddens vê alguns aspectos da acção como algo mais do que uma série de comportamentos localmente situados. Por muito localmente situadas que sejam, todas as práticas contribuem de igual modo para a produção e reprodução das relações sistémicas e dos padrões estruturais (2002: 131). Para o autor, a estrutura refere-se à padronização visível das relações sociais e envolve ‘regras’ e ‘recursos’ recursivamente implicados na articulação institucional dos sistemas sociais. Dar conta das estruturas, incluindo os princípios estruturais, é considerar os aspectos mais vastos das relações de mediação e transformação que influenciam a integração social e a integração sistémica – entendida como a reciprocidade entre actores ou colectividades ao longo do espaço-tempo, fora das condições de co-presença (1989: 15). Para Giddens, “the structural properties of social systems are both enabling and constraining”, mas acaba por centrar a atenção nos processos de interacção ao admitir que “socialization fuses constraint and enablement” (1984: 162; 170). Independentemente de uma operacionalização mais ou menos eficaz da dualidade acção/estrutura, a perspectiva interaccionista de Goffman destaca de forma simples uma visão possível desta problemática geral: “quaisquer que sejam os nossos actos, eles

têm toda a probabilidade de estar socialmente situados, no sentido restrito do termo” (Goffman, 1999: 196).

A profunda morfogénese ao nível estrutural nos processos económicos, sociais e culturais tem como uma das suas maiores expressões a acelerada difusão das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) e a constituição progressiva de uma sociedade em rede. A escola actual é apenas uma das instituições que se insere nesse processo geral sem, contudo – e à semelhança de muitas outras instituições – deixar de sofrer os desafios trazidos por algumas contradições sistémicas, derivadas do choque de velhos e novos modelos de regras sociais. Para Burns e Flam, o condicionamento estrutural é muitas vezes contraditório e problemático “surgindo de sistemas de regras múltiplos que convergem em contextos concretos de interacção.” (2000: 9).

Referindo-se à ideia da coerência dos gostos culturais, Lahire sublinha a mesma lógica de diversidade contraditória: “(...) outros mercados legitimam outros produtos, outras atitudes e outros comportamentos, e os actores em questão não estão inseridos permanentemente em um único e mesmo mercado” (2006: 55). Esta questão adensa a problemática aqui tratada se for tido em conta que tais dinâmicas não estarão, provavelmente, desligadas de processos muitas vezes invisíveis – à semelhança do que afirma Archer – mas que nem por isso deixam de estar presentes, em termos estruturais, em esquemas de acção incorporados (Bourdieu, 2002). O desafio, no âmbito da presente pesquisa, passa precisamente por se conseguir identificar e interpretar tais mecanismos.

Uma perspectiva estrutural-sistémica aplicada aos processos de interacção pedagógica oferece a possibilidade de apresentar o jogo dinâmico subjacente ao que será analisado a fundo na Parte II. A figura 1 resume essa perspectiva, com vista a ilustrar, num primeiro momento, a linha de pensamento seguida no presente estudo. Afastada está, como se verá, a adopção de um paradigma exclusivo, até porque serão analisados processos que ocorrem em diferentes patamares sociológicos. Por conseguinte, uma perspectiva sistémica não impede que se analisem também as dinâmicas próprias da interacção quotidiana dos actores. É na articulação das duas perspectivas que a pesquisa encontra o seu potencial heurístico de fundo.

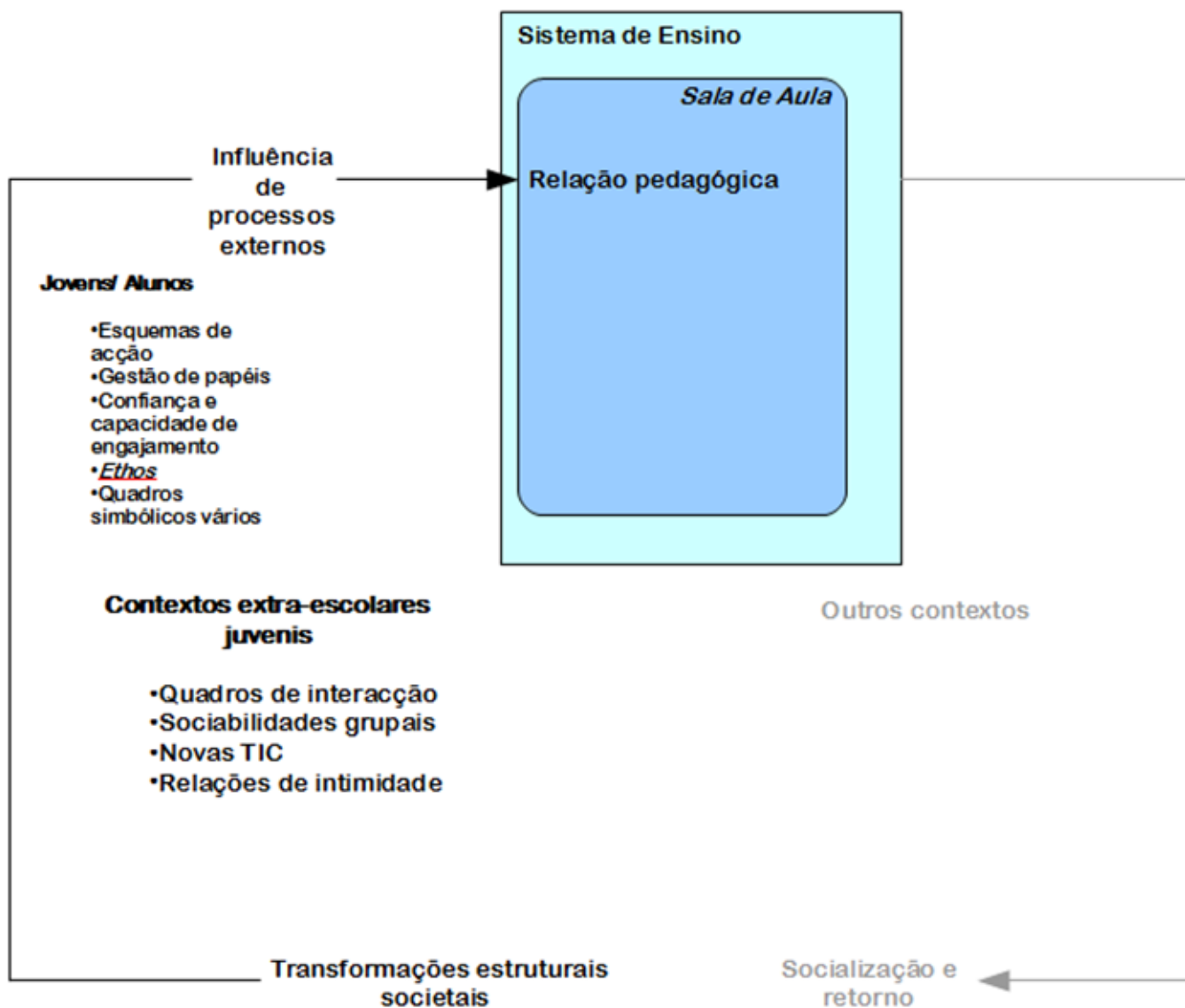


Figura 3.1 Perspectiva sistémica e permeabilidade entre contextos

3.2 Metodologia e etapas da investigação

Na linha do que tem sido tratado, a grande distinção metodológica do estudo segue os passos da linha divisória de partida, entre a pesquisa na sala de aula e a pesquisa das práticas e referências extra-escolares que incluem sociabilidades de amizade e familiares, redes sociais virtuais, relações afectivas, etc. Contudo, esta distinção é atravessada por diferentes abordagens metodológicas.

Os esforços feitos no sentido de se chegar, de alguma forma, aos propósitos iniciais da pesquisa constituíram um desafio considerável. O plano de partida – que se revelou eficaz – consistiu, em traços gerais, na combinação de dois tipos de procedimentos empíricos. O primeiro, de carácter intensivo, permitiu ir, mais a fundo, aos circunstancialismos e hábitos dos agentes individuais, quer no decorrer da acção – observação em sala de aula – quer através da recolha de discursos e atitudes em entrevistas semi-estruturadas e abertas a jovens – fora do contexto escolar. O segundo, de carácter extensivo, passou pela aplicação de um questionário em larga escala a uma amostra do objecto com alguma representatividade (pesem embora as limitações logísticas entretanto sofridas por força de a própria pesquisa se fazer valer de um só investigador).

A escolha do Ensino Secundário

Em Portugal, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino secundário surge como o estágio imediatamente a seguir ao 3º ciclo ou última fase do ensino básico. O ensino secundário é realizado em cursos com diversas modalidades, entre as quais aquela sobre a qual incidiu o estudo: cursos científico-humanísticos. Vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, de carácter universitário ou politécnico, têm a duração de 3 anos lectivos correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, sendo normalmente ministrados a jovens entre os 15 e os 18 anos de idade. A partir de 2009, na sequência da Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, o ensino secundário tornou-se universal, gratuito e obrigatório.

No que diz respeito à população em análise, no ano lectivo de 2008/ 2009, estavam matriculados, na AML, um total de 53556 alunos, de ambos os sexos, em cursos científico-humanísticos (gerais) do ensino secundário público (ver quadro 3.1).

Quadro 3.1 Alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos/ gerais do ensino secundário, segundo o ano de escolaridade, por NUTS II.

NUTS II \ Modalidade e ano	Cursos Científico-Humanísticos / Gerais			
	Total	10º ano	11º ano	12º ano
Continente	184 532	68 827	58 999	56 706
Norte	69 027	25 553	22 216	21 258
Centro	42 754	15 690	13 635	13 429
Lisboa	53 556	20 301	17 193	16 062
Alentejo	11 743	4 381	3 679	3 683
Algarve	7 452	2 902	2 276	2 274

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) – dados referentes a 2008/2009.

A escolha do grau de ensino - o secundário - foi feita com base na necessidade de se chegar a jovens já com uma capacidade de auto-reflexão mais elaborada – aspecto particularmente importante no caso das entrevistas e do questionário, mas também de incidir sobre a fase de desenvolvimento tida como crucial na construção de aspectos estruturantes da identidade, tais como a autonomia, algumas dinâmicas de confiança interpessoal e os próprios preceitos éticos.

No período que antecedeu a recolha de uma amostra definitiva da população em estudo, iniciou-se um plano de aproximação ao terreno que passou pela selecção de um número de escolas suficientemente abrangente e diversificado, por forma a evitar futuros enviesamentos. Um dos critérios de partida da selecção foi o de chegar a uma população estudantil heterogénea do ponto de vista da sua origem socioeconómica. Com vista a permitir chegar a uma amostra sem

particularismos territoriais ou regionais de maior – excepção feita à busca de modos de vida urbanos nos quais os processos de modernidade avançada pautassem os quotidianos da população abrangida – escolheu-se estudar um conjunto de escolas secundárias da zona da Grande Lisboa³⁵. Provenientes de grandes centros urbanos, os alunos dificilmente estariam afastados da influência das novas formas de comunicação e das cada vez mais vastas e diversificadas fontes de informação.

A escolha das escolas secundárias do ensino público foi feita, de forma mais ou menos aleatória, sob a influência da própria abertura de cada estabelecimento à entrada do investigador. Contudo, houve uma selecção prévia feita com base nos *rankings* de escolas dos anos de 2008 e 2009³⁶ que, pese embora o facto de tais resultados não permitirem inferir directamente elementos respeitantes a origens socioeconómicas, ou mesmo ao mérito real dos alunos, deram alguma orientação de partida no sentido de se evitarem, tanto as escolas supostamente mais elitistas, como as escolas mais desafortunadas. O propósito desta despistagem inicial ia ao encontro da necessidade de se rodear, ainda que de forma tentada, a variável classe social que, como já foi abordado, se pretendia o mais heterogénea possível, dentro do espectro das chamadas classes médias.

A pesquisa efectuada em contexto escolar consistiu, numa primeira fase, numa série de entrevistas exploratórias feitas a professores³⁷ dos estabelecimentos de ensino escolhidos, com o intuito de se obterem testemunhos e averiguar possíveis tensões, inquietações ou focos de divergência no que toca às práticas de ensino no contexto da sala de aula e na comunicação professor-aluno. Iniciou-se a incursão no terreno em cinco escolas da cidade de Lisboa (para mais tarde se alargar o leque aos arredores) onde se trabalharam acordos e autorizações com as autoridades administrativas respectivas e os professores de diferentes disciplinas.

O passo seguinte, e aproveitando o balanço de algum capital social institucional entretanto acumulado, foi iniciar, de forma sistemática e o mais abrangentemente possível, uma série de observações em salas de aula, em períodos de tempo determinados. Foram observadas de

³⁵ A Área Metropolitana de Lisboa (AML) é vista aqui como referencial de mudanças estruturais no país, porventura reflectindo-se no quotidiano tecnológico e cultural dos jovens alunos e, também, das próprias escolas.

³⁶ Dados facultados pelo Ministério da Educação, elaborados com base nas médias dos exames nacionais.

³⁷ Cerca de 15 professores do ensino secundário público, de ambos os sexos.

forma continuada e sistemática³⁸ 12 turmas, de 12 escolas da AML, durante o 3º período do ano lectivo de 2008/2009 e o 1º período do ano 2009/2010. As escolas onde decorreu a pesquisa foram as que se seguem:

- Escola Secundária D. Pedro V (Lisboa)
- Escola Secundária Padre António Vieira (Lisboa)
- Escola Secundária Camões (Lisboa)
- Escola Secundária do Restelo (Lisboa)
- Escola Secundária de Oeiras (Lisboa)
- Escola Secundária Rainha Dona Leonor (Lisboa)
- Escola Secundária com 3º Ciclo Daniel Sampaio (Almada)
- Escola Secundária António Gedeão (Almada)
- Escola Secundária de Miraflores (Algés)
- Escola Secundária Leal da Câmara (Rio de Mouro)
- Escola Secundária Stuart Carvalhais (Queluz)
- Escola Secundária José Afonso (Loures)

Apesar da importância e contributo das entrevistas a professores – sobretudo na fase exploratória – foi na sala de aula e acompanhando de perto a relação pedagógica, que a matéria-prima da pesquisa se foi desvendando de forma sistemática. Pretendeu-se ir ao encontro do desempenho e interação focando a atenção na relação entre aluno(s) e professor.

Refira-se ainda que na escolha das turmas – passando por uma auscultação inicial dos professores, frisando-se a necessidade de aquelas corresponderem aos critérios de partida do estudo – se quis assegurar alguma diversidade relativamente às disciplinas leccionadas. Um dos critérios iniciais, relativamente a este aspecto, foi o de incluir, no leque de disciplinas, o Português e a História.

³⁸ Umás mais do que outras, dependendo da disponibilidade mostrada pelos professores e as próprias escolas e, também, de acordo com a observação de processos que, entretanto, foram estabilizando ao longo do tempo, adquirindo validade analítica.

Os conteúdos programáticos não foram, de início, um elemento indiferente à análise. O ensino e uso da língua portuguesa, oferecia a oportunidade de analisar, também na relação pedagógica, o veículo de comunicação entre alunos e professor, ao mesmo tempo que tais práticas constituíam o conteúdo manifesto do currículo da disciplina. Tal como foi referido por um dos professores:

“A linguagem escolar, a do Português, no meu caso, é completamente diferente da linguagem que eles trazem lá de fora”

E10 (Professor de Português)

Tal uso e aprendizagem seria, por hipótese, especialmente propenso a negociações e acordos tácitos próprios da relação pedagógica, abrindo eventualmente as portas de outros caminhos na pesquisa. Quanto à disciplina de História, considerou-se inicialmente que constituía um bom ponto de partida para a análise de consciência histórica, opiniões e forma de lidar com o panorama cultural geral. A intenção inicial previa, ainda, o resgate de elementos passíveis de interpretação linguística, num esforço que, entretanto – e apesar do mérito dos muitos (e importantes) estudos feitos nessa linha – foi secundarizado, preferindo-se seguir o potencial heurístico de outros processos.

A abordagem metodológica feita aos processos extra-escolares foi dupla. Por um lado, procedeu-se à recolha de depoimentos de cerca de 20 jovens, entre os 15 e os 17 anos de idade, de classe média e a frequentar o ensino secundário³⁹. A escolha da amostra seguiu um método *snowball*, em várias frentes: alunos das escolas estudadas ou contactos informais de amigos e conhecidos. O outro lado importante da abordagem metodológica, incluiu a pesquisa extensiva de aspectos relacionados com a relação com as TIC, valores, atitudes e práticas quotidianas. Refira-se que o questionário extensivo contemplou indicadores relativos aos dois patamares analíticos – sala de aula e processos extra-escolares. Com os dados entretanto recolhidos através deste dispositivo procedeu-se – para além das habituais tabelas de frequências – a uma análise de *clusters*, com base em índices entretanto construídos de acordo com os pressupostos teóricos e outras variáveis deduzidas da pesquisa no terreno.

³⁹ Entrevistas efectuadas em 2010 e 2011.

Caracterização da amostra extensiva

A amostra recolhida para a pesquisa extensiva, no âmbito do presente estudo, contou com a participação de aproximadamente 500 alunos – sendo que o número de casos válidos foi de 409 indivíduos – a quem foi distribuído um questionário no final das aulas, mediante acordo prévio com as autoridades administrativas escolares. Refira-se, ainda, que a maioria das turmas observadas está incluída na amostra extensiva, a par com outras turmas entretanto conseguidas para a pesquisa com a ajuda dos professores e directores de quase todas as escolas estudadas. No que diz respeito à caracterização dos inquiridos, vale a pena apresentar uma panorâmica da amostra.

Em termos de género, a distribuição amostral apresenta-se equilibrada, verificando-se, ainda assim, uma feminização ligeira (cerca de 55%) em relação à população masculina (quadro 3.2).

Quadro 3.2 Número de inquiridos por sexo

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	179	44,1
Feminino	227	55,9
Total	409	100,0

Relativamente à idade, não faria sentido estabelecer faixas etárias, dado o leque muito reduzido de idades onde se concentra a esmagadora maioria da amostra. São elas os 16, 17 e 18 anos – cerca de 93% da amostra (quadro 3.3), o que corresponde às idades expectáveis para o nível de ensino em questão.

Quadro 3.3 Percentagem de alunos por idades presentes na amostra

Idades	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
15	2	,5	,5
16	89	21,9	22,4
17	192	47,3	69,7
18	96	23,6	93,3
19	19	4,7	98,0
20	5	1,2	99,3
21	2	,5	99,8
27	1	,2	100,0
Total	406	100,0	

De acordo com o quadro 3.4, os anos lectivos representados na amostra centraram-se, sobretudo, nos 11º e 12º anos do ensino secundário – com cerca de 53% e 46%, respectivamente –, apesar de a observação de aulas ter incluído igualmente turmas de 10º ano⁴⁰.

Quadro 3.4 Percentagem de alunos por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
11º ano	217	53,6	53,6
12º ano	188	46,4	100,0
Total	405	100,0	

⁴⁰ A ausência deste ano de escolaridade deveu-se, exclusivamente, a motivos logísticos e administrativos, que impediram a recolha dos dados em questão.

No que diz respeito à área vocacional escolhida (quadro 3.5), mais de metade da amostra pertence às Ciências e Tecnologias (52,6%), havendo ainda valores significativos nas Línguas e Humanidades (24%) e nas Ciências Socioeconómicas (18,8%).

Quadro 3.5 Percentagem de alunos por área vocacional

Área vocacional	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Ciências e Tecnologias	215	53,1	53,1
Ciências Socioeconómicas	77	19,0	72,1
Línguas e Humanidades	98	24,2	96,3
Artes Visuais	15	3,7	100,0
Total	405	100,0	

Em relação à classe profissional, enquanto indicador relevante da classe social de origem – indicador familiar de classe (tal como sugerido por Machado *et al*, 2003) – verifica-se que mais de metade dos pais dos alunos se inserem na categoria de Profissionais e Técnicos de Enquadramento (52,1%), seguidos dos Empregados Executantes (21,8%) e dos Empresários, Dirigentes e profissionais Liberais (14,2%). Todas as outras classes profissionais apresentam valores residuais (quadro 3.6).

Quadro 3.6 Percentagem de alunos por classe profissional do agregado familiar (indicador familiar de classe).

Classe profissional	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
EDL	58	15,0	15,0
PTE	213	55,0	70,0
TI	6	1,6	71,6
EE	89	23,0	94,6
O	1	,3	94,8
Tlpl	13	3,4	98,2
Aepl	7	1,8	100,0
Total	387	100,0	

Ainda a propósito da relevância da variável classe social, relembre-se que foi tomada como critério de partida, a delimitação do objecto em torno das classes médias, tomando como referência o acesso facilitado às novas tecnologias de informação, e a adesão a uma cultura juvenil o mais abrangente possível, evitando-se ou controlando-se, na pesquisa, outras variáveis que enviassem a análise em torno de problemáticas diferentes – nas quais se incluem, por exemplo, as marcas culturais e sociais das classes populares que, independentemente da pertinência das regularidades específicas associadas, não fazem parte do objecto de estudo. Assim, e apenas com base em informações locais, não seria de esperar uma grande homogeneidade sociodemográfica – até porque as classes médias não contêm elementos constituintes tão vinculados como as classes mais elevadas ou as classes populares. Tem-se pois uma amostra com uma abrangência grande de estratos socioeconómicos, embora com tendência para se concentrar em classes profissionais de origem, comumente associadas às classes médias⁴¹.

⁴¹ Apesar de se ter verificado uma percentagem de 15% de EDL's que, como se verá adiante, e de acordo com uma associação prévia às turmas que a representavam, revelou particularidades, no mínimo interessantes, comparativamente a outras turmas observadas.

Limitações do estudo

Após uma apresentação dos eixos mobilizadores da análise e das condições de partida da sua operacionalização, importa ter presente quais as limitações e em que moldes se discutirá toda a problemática sugerida.

Uma das lacunas do presente estudo – de grande interesse sociológico, aliás – consiste na relação entre algumas dinâmicas da sala de aula (com destaque para as atitudes perante a relação pedagógica) e os processos familiares⁴². Um investimento neste tipo de análise daria lugar a outra tese, e exploraria – provavelmente com sucesso – outras dinâmicas e regularidades sociológicas. Sem dúvida que o *background* familiar influi (e muito) nalgumas atitudes que os alunos possam ter na sala de aula. Será, porventura, o entrelaçamento desse substrato com as dinâmicas próprias das culturas juvenis actuais que dará um quadro mais completo acerca dos esquemas de acção prevalentes nas dinâmicas escolares. Porém, a pesquisa prosseguiu sem esta valência, concentrando-se em processos mais circunscritos.

Outro caminho que ficou por explorar, e apesar do acesso a dados nesse sentido, foi o de se fazer uma distinção analítica em torno do género.

A consciência das limitações do estudo passa ainda por se ter presente o carácter regional que acaba por assumir – os dados recolhidos referem-se, somente, à AML, deixando de fora outras regiões do país ou mesmo a possibilidade de comparações com dados similares de outras realidades nacionais. Sem dúvida que a justificação para tal lacuna reside na escolha de um investimento analítico feito em profundidade, numa abordagem que dificilmente se faria valer de dados (comparativos) da mesma natureza.

Relativamente à metodologia empregue, tentou-se montar um dispositivo que abrangesse uma variedade de situações, escolas, actores, zonas geográficas (de acordo com os critérios de partida) considerável. Ainda assim, o problema da representatividade da amostra qualitativa não desaparece por completo. Apesar da diversidade, a amostra não deixa de ser – pelo menos numa fase inicial – casuística e intencional, já que as escolas foram escolhidas pelo investigador. As turmas apareceram um pouco de acordo com as oportunidades que se foram criando aquando da

⁴² A relação entre a escola e a família é uma problemática já abordada pela sociologia portuguesa – veja-se, por exemplo, em Diogo (2008), a análise dos investimentos das famílias nas condições e percursos escolares dos filhos, com vista à potenciação do sucesso escolar.

pesquisa exploratória – que envolveu, como se viu, a colaboração de informantes privilegiados (directores de escola, professores, etc.). Pode, assim, ser questionada a representatividade das dinâmicas e processos estudados nas salas de aula das várias turmas envolvidas.

O problema da representatividade da amostra na pesquisa qualitativa é um problema clássico que, apesar de não ter uma solução clara e, muito menos, pré-estabelecida, só ganha em ser discutida à medida de cada situação em estudo. Burgess (2001) dá conta disso mesmo, ao referir, inclusivamente, as estratégias de Becker (1970) – cuja análise sociológica incidia, assumidamente, em processos desviantes – com vista a contornar algumas limitações, mais simples de controlar numa análise extensiva.

O critério utilizado no presente estudo para estabelecer um dado fenómeno como válido, do ponto de vista sociológico, e indo ao encontro da representatividade, foi o de pôr em prática, tanto quanto possível, uma observação das aulas sistemática e continuada, nas várias escolas escolhidas. A identificação de determinados fenómenos comuns a várias turmas observadas e a sua própria recorrência, ajuda o investigador a solidificar – e a processar analiticamente ao mesmo tempo – caminhos até chegar a um estágio de saturação dos dados, em que já não se vê ou ouve nova informação.

O questionário supramencionado, feito a cerca de 500 alunos do secundário - na sua grande maioria presentes nas observações de aulas feitas numa primeira fase – contribuiu também para se controlar alguma subjectividade de critérios patente na amostragem qualitativa, como se verá adiante (capítulo 6).

Estrutura da análise e da interpretação dos dados

A organização do resto do texto segue o balanço da própria pesquisa no terreno. Cada um dos capítulos seguintes corresponde, pois, a um determinado enfoque metodológico e analítico. Começar-se-á pela interpretação dos dados da observação das aulas (capítulo 4) – fase nuclear da pesquisa, em torno da qual orbitam as outras metodologias adoptadas. Segue-se um outro patamar analítico, o dos contextos extra-escolares (capítulo 5), igualmente importante no que diz respeito ao eixo de ligação entre as dinâmicas dos diferentes contextos em estudo. Como complemento do

trabalho de proximidade efectuado nestes dois capítulos, apresentar-se-á um conjunto de dados respeitantes ao questionário extensivo. Por fim, a conclusão do trabalho incluirá uma articulação dos momentos precedentes da pesquisa, bem como um confronto com as hipóteses entretanto avançadas ao longo do texto.

PARTE II: ANÁLISE E DISCUSSÃO

4 DINÂMICAS DE SALA DE AULA

O propósito de se estudar toda uma série de interrogações e inquietações que, nos últimos anos, têm, em parte, percorrido o universo mediático (e, paralelamente, o meio académico) em torno da relação pedagógica afigurou-se desafiante também por força de um objecto que foi difícil de circunscrever e enquadrar num plano metodológico.

Não se pretendeu, fazer comparações com o passado, tentando-se aferir até que ponto a escola mudou. A observação sistemática e a interpretação teórica permitiram retratar alguns processos que ocorrem actualmente nas salas de aula do ensino secundário, num resultado que dispensa uma análise diacrónica das eventuais mudanças.

No que diz respeito à pesquisa feita em sala de aula, os aspectos cognitivos de conteúdo curricular foram deixados de lado enquanto objecto de análise, salvo uma ou outra excepção, focando-se a atenção nos aspectos comportamentais da interacção e comunicação. Houve também um cuidado especial em evitar as generalizações abusivas em termos de frequência de fenómenos e em termos do seu alcance, daquilo que é sociologicamente relevante na sala de aula do secundário. Tal não impediu que tenham sido identificados, aqui e ali, fenómenos sintomáticos que fizessem arriscar um retrato aprofundado da relação pedagógica, revelando ligações com as transformações nos contextos extra escolares. Uma reflexão comparativa geral, ao nível dos diferentes contextos de análise, terá o seu espaço nas considerações finais do estudo.

Neste capítulo é igualmente importante fazer uma condução cuidada das diferentes hipóteses explicativas daquilo que em sala de aula pode ter (e ser o) reflexo de processos e dinâmicas extra-escolares. O núcleo heurístico da análise centra-se nos processos contingenciais da relação entre professor e alunos e pretende dar conta de esquemas de acção e de pensamento, desvendados nos processos de negociação e de atenção.

Refira-se ainda que o presente capítulo constitui um elemento principal e referencial da investigação, inserindo-se, porém, num percurso analítico que se prolonga a outros patamares, tentando desmontar, etapa a etapa, os mecanismos subjacentes ao trabalho e comunicação escolares. O caminho percorrido nesta parte inclui ainda a apresentação de um estudo de caso que se revelou suficientemente pertinente e ilustrativo, destacando-se da observação sistemática

levada a cabo. Trata-se do caso de uma professora do ensino secundário, cujo modelo pedagógico constitui um modo de adaptação possível – e com potencial de inovação pedagógica –, do *modus operandi* do agente professor às novas realidades e dinâmicas presentes nas salas de aula.

A linguagem conceptual utilizada para descrever o que se passa na sala de aula é, frequentemente, o resultado de um trabalho de pesquisa e articulação teórica prévias. Porém, a experiência vivida na observação das aulas ajudou a reorganizar as unidades de análise e os conceitos envolvidos no presente estudo. Algumas das categorias e conceitos estruturadores da análise surgiram da teoria, ao passo que outros ganharam relevo no âmbito da própria pesquisa de terreno. É o caso, por exemplo, da atitude de proximidade ao professor, por parte de alguns alunos, que se insere num quadro de dinâmicas de confiança. Um elemento que, não estando previsto no modelo de análise inicial, ganhou relevância bastante para reestruturar a abordagem metodológica e a própria pesquisa.

Na linha de Goffman, a sala de aula pode ser considerada um sistema social em miniatura (1993: 284), com as suas regras e convenções específicas. Tal perspectiva não impede que se resgatem outros conceitos úteis, cruzando autores e até paradigmas sociológicos. Daí a necessidade de o estudo se fazer valer de abordagens que têm igualmente em consideração as dinâmicas de autoridade ou de confiança, sendo estas articuladas com uma abordagem onde os processos de negociação no âmbito da interacção são elementos vitais. Vale a pena revisitar, num primeiro momento, boa parte da tradição teórico-metodológica que, especialmente no mundo anglo-saxónico, tem pautado todo o género de investigações em torno da sala de aula.

4.1 Questões de observação

Biddle, num importante artigo de 1967, apresenta uma síntese das diferentes abordagens possíveis no âmbito da observação não participante. Mais recentemente, e em consonância metodológica, considere-se, ainda os contributos de Burgess (2001) e Costa (1986).

A longa tradição americana de pesquisa de terreno em contextos institucionais fez-se sentir igualmente na escola com vários estudos que influenciaram a pesquisa de terreno na sala de aula (Jackson, 1968; Smith and Geoffrey, 1965; Eggleston, 1977). Delamont (1987), apresenta, à semelhança de Biddle (1967), uma sistematização de estratégias de análise, acabando por sugerir uma abordagem próxima do interaccionismo simbólico. Mais recentemente, Perrenoud (2002)

centra-se no trabalho escolar enquanto veículo de análise, articulando estratégias e destacando o currículo enquanto elemento com potencial de análise.

No panorama português, Gomes (2009a) evidencia as dinâmicas de poder e, também, as estratégias associadas a cada uma das partes envolvidas, na relação pedagógica. As incursões no terreno de Lopes (1996) e Abrantes (2004) são, igualmente, exemplos de incursões no terreno escolar com marca na investigação sociológica portuguesa.

Uma das técnicas que ganhou algum protagonismo nos Estados Unidos da América, durante os anos 50 e 60 (ainda com ecos na actualidade) foi a observação sistemática metódica. Esta visa contabilizar e ordenar a ocorrência de determinados fenómenos na sala de aula, através de uma observação continuada e sistematizada. Trata-se, na prática, de uma padronização das unidades de análise contabilizada ao longo do tempo estabelecido de observação.

Entre as múltiplas abordagens, mais ou menos rígidas em termos de sistematicidade da observação, interessa reter que as categorias podem ser aplicadas a unidades de tempo arbitrárias, episódios seleccionados e sequências de eventos. Para Biddle a dimensão dos eventos na sala de aula não deve preocupar o observador; este é livre de escolher os actos, as sequências dos actos, horas de aula inteiras ou mesmo um semestre inteiro para a sua unidade de análise (1967: 341). Mas como tratar a unidade de análise em termos do seu conteúdo? Que fenómenos sinalizar?

A unidade de análise tem de ser construída, conceptualizada e identificável. Pode ser um episódio de aprendizagem ou de interacção ou ainda uma unidade mais longa em termos de acção: as *estratégias dos actores*, por exemplo (Biddle, 1967; Delamont, 1987).

Biddle sublinha três tipos possíveis de observação: as características objectivas da acção; as intenções; e os efeitos (1967: 345). Numa linha semelhante, no que toca às características ou condições da acção, Madureira Pinto lembra os recursos que a escola oferece: espaço físico, organizacional, relacional e de comunicação (2007: 164). No caso das intenções é preciso especial cuidado para se resistir às tentações de juízos falsos ou enviesados. Existe ainda o perigo de se substituir a realidade observada por uma linguagem sintética, da necessidade de se ponderar, à medida das circunstâncias, a questão. O desafio consiste em ir ao encontro da realidade sem se comprometerem as linhas teóricas e metodológicas anteriormente trabalhadas.

Os processos observados podem ser de cariz individual ou grupal, sendo essencial discernir os mesmos de acordo com a pertinência do acontecimento. Saber-se quem diz o quê e a quem, com que intenção e com que efeitos torna-se igualmente pertinente (Perrenoud, 2002: 47).

Os comportamentos grupais ou de equipa (Goffman, 1993) permitem aferir a posição de determinados alunos em relação ao grupo (turma) podendo fazer, por exemplo, com que mobilizem maior apoio (Delamont, 1987: 120). Transversais a estes processos, as lógicas de comunicação entre professor e alunos (Watzlawick apud Perrenoud, 2002:173), podem ser antagónicas ou concordantes, implícitas ou manifestas e exprimem a intenção dos actores envolvidos. Igualmente transversais são os fenómenos paralinguísticos: a postura, as maneiras, os gestos, a expressão facial; etc. (Goffman, 1993; Delamont, 1987; Elias, 1995; Pinto, 2007).

As dinâmicas e práticas internas da sala de aula podem incluir a estrutura comunicacional, com ou sem recurso à sociolinguística; a estrutura ecológica: proximidade dos corpos, propriedades físicas dos participantes, disposição dos objectos; os tipos de acção (ex. avaliação; planeamento, negociação, discussão, trabalho de grupo, actos de aprendizagem em geral etc.); e também os papéis – enquanto padrões estáveis de comportamento, tipos de liderança, papéis informais, etc. (Biddle, 1967; Goffman, 1993). Atente-se às funções específicas do trabalho escolar, enquanto veículo precioso de boa parte destes processos presentes (Perrenoud, 2002).

É possível estabelecer uma divisão entre categorias de trabalho, ao nível do seu conteúdo, e categorias expressivas ou de desempenho dramático. Importa ter presente que, embora a interacção em sala de aula seja em parte cognitiva (Delamont, 1987: 132), os contributos tangenciais ao trabalho escolar se tornam absolutamente centrais no presente estudo. Podem ser aferidos elementos cognitivos, da parte dos alunos que, por exemplo, dêem pistas para esquemas de pensamento relacionados com o impacto das novas TIC na aprendizagem⁴³.

Mas a fronteira entre os processos cognitivos e o desempenho pode ser, por vezes, ténue. Veja-se o caso do utilitarismo (Perrenoud, 2002) praticado por alguns alunos que, tendo consciência das respostas e acções que agradam ao professor, operam determinadas atitudes “mascaradas” de conteúdo cognitivo, aparentando não haver instrumentalização alguma.

Um eixo organizador comum a quase todas as investigações feitas em torno da sala de aula contempla as *estratégias do professor* e as *estratégias dos alunos* (Delamont, 1987: 128). Igualmente relevante é a estrutura imposta institucionalmente: as regras e normas definidas pelo Ministério da Educação, as temporalidades, o currículo, os regime de faltas e sanções, a avaliação, etc. A propósito dos *timings* e ritmos escolares refira-se os três períodos de aulas num calendário

⁴³ Nomeadamente, tentar-se perceber o impacto do audiovisual e do hipertexto nos processos cognitivos.

lectivo determinado, avaliações, exames e testes – todos estes influenciam o comportamento em sala de aula (Burguess, 2001). Importa salientar o enorme contraste desses tempos escolares com muitos dos ritmos e temporalidades externos.

Também a descrição do espaço é, muitas vezes, tomada em consideração, quer seja em associação com as regiões, palcos e contextos (Goffman, 1993); ou então relacionado com o peso do espaço físico e institucional escolar (Dubet e Martucelli, 1996).

Um aspecto da análise fundamental e incontornável reside no modelo pedagógico e nos padrões de disciplina (Gibson *apud* Delamont: 84). Estes conjugam elementos formais externos com elementos definidos circunstancialmente pelo professor, não sendo necessariamente – se não mesmo na maior parte dos casos – padronizado e rígido na sua aplicação. Verifica-se aqui uma ligação forte com os processos de aprendizagem presentes na comunicação pedagógica que importanão ignorar completamente. As estratégias seguidas no modelo pedagógico incidem não só no controlo que o professor possa vir a ter da turma, como também dizem respeito a técnicas que potenciam a concentração mantida pelos alunos.

A análise de processos de comunicação e aprendizagem pode assumir várias formas. Uma sugestão interessante proposta por Barnes (1971), citado por Delamont (1987: 138) tem em conta a estrutura das perguntas do professor, desde perguntas “factuais” ou concretas até perguntas “abertas”. Walker e Adelman (1975) aprofundam a matéria, propondo 2 dimensões: ‘Conteúdo’ – flexível ou rígido – e ‘Definição’ ou ‘Focagem’ – aberta ou fechada. Esta última contempla o grau de especificação do papel do aluno na resposta ou seja uma definição elevada induz o aluno a dar respostas certas, enquanto a baixa definição pressupõe maior ambiguidade na resposta.

Para Bernstein estas questões têm correspondência, em última análise, com a classe social de origem de cada aluno. A célebre dupla ‘classificação’ e ‘enquadramento’ definiria o modelo de prática pedagógica conforme a posição e códigos linguísticos da família de origem dos alunos (Domingos, 1985: 260-262). Refira-se que a classificação diz respeito ao grau de diferenciação entre categorias curriculares (áreas de conhecimento e matérias); e que o enquadramento, neste caso, está associado ao grau de controlo que, na comunicação pedagógica, se possui relativamente à selecção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido. Nestes termos, um enquadramento fraco traria uma maior flexibilidade ou liberdade na aprendizagem (Bernstein 1973^a: 205; 1973^b: 88). Ainda no âmbito da comunicação na relação

pedagógica, Singly (2006) propõe a diferenciação entre norma psicológica – modelo que personaliza a relação com os alunos – e a norma de comando – mais impessoal e, sobretudo, centrada nas regras institucionais.

As contingências e as normas conjugam-se na sala de aula de forma mais ou menos concordante. O presente estudo dá especial relevância à análise de imprevistos, contingências, eventuais disfunções ou focos de desvio que se possam fazer sentir na relação pedagógica.

De acordo com Merton (1970), a disfunção, enquanto perturbação de nível estrutural, permite uma aproximação analítica ao estudo da dinâmica e da mudança. As disfuncionalidades e condutas divergentes têm as suas normas próprias e muitas vezes processos de sentido latente (1970: 120, 237).

Para se analisar a interacção na sala de aula seria infrutífero sobrevalorizar-se uma perspectiva estrutural ou sistémica, pelo que se torna desejável recorrer à perspectiva dramática. Na linha de Goffman (1993), interessa, sobretudo, o desempenho dos actores, com todos os posicionamentos convencionados e estratégias próprias da interacção com diferentes papéis. É nesta linha que se destacam os processos de negociação.

A negociação entre professor e aluno(s) tem sido tema de análise já com alguma tradição no âmbito da sociologia da sala de aula (Perrenoud, 2002; Hamein *et al*, 1973; Eggleston, 1977). Testa-se, entre outras coisas, a eficácia da autoridade do professor num saldo entre padrões de disciplina e comportamentos e práticas dos alunos. Durkheim (2001) destacou esse aspecto, com base numa aprendizagem moral como factor central da questão educativa e, desde então, a problemática da disciplina tem sido tratada em numerosas investigações. Em Portugal, Gomes refere a adaptação situacional de alunos e professores às circunstâncias do momento que passam, inevitavelmente pela disciplina e maneiras e onde se testa a eficácia da autoridade pedagógica (2009a: 99).

Se for tido em conta o potencial heurístico dessa adaptação ou, sob uma outra perspectiva, desse ajustamento entre disposições e práticas (Bourdieu, 2002), é pertinente associar e tratar esses aspectos num quadro de negociação. Aprofundando os processos de negociação e ajustamento presentes na relação pedagógica, torna-se particularmente útil resgatar as ideias de Goffman presentes em *Frame Analysis* (1976).

Após uma explicação dos diferentes conceitos (ferramentas) que ajudam a incluir na interacção alguns aspectos cognitivos⁴⁴, Goffman analisa a interpretação dos quadros (*frames*) presentes na interacção. “O que se está a passar aqui?” ou “que atitude e comportamento correspondem a este momento?” são exemplos de questionamentos internos – sem serem necessariamente reflexivos – com uma ligação grande com a definição da situação, já abordada em *A apresentação do Eu na vida de todos os dias* (1993). O autor acaba por salientar a negociação ou ajustamento desses esquemas de interpretação, subjacente aos processos de interacção quando os quadros são, à partida, discordantes (1976: 322). A aplicação deste contributo conceptual ao contexto da sala de aula revela-se, assim, promissora.

Igualmente importante é o destaque das práticas de atenção (por parte dos alunos) na sala de aula. Madureira Pinto, numa reflexão sobre a sala de aula contemporânea, propõe que se analisem os silêncios e os fenómenos de desatenção por parte dos alunos (Pinto, 2007).

Subjacente a todos estes processos, e permitindo aprofundar e operacionalizar determinadas acções e dinâmicas, estão os esquemas e disposições incorporados dos agentes envolvidos (Bourdieu, 1998b; 2002). A sugestão de uma correspondência entre um acontecimento “desencadeador” e uma disposição incorporada é de particular interesse no quadro relacional da acção (Lahire, 2002: 56). Assim, os efeitos das disposições enquanto propriedades relacionais ou de interacção tornam-se peças fundamentais da observação no terreno, sem se deixar de ter em conta a diferença entre um modo consciente (reflexivo) e outro modo mais automático da acção (Bourdieu, 2002; Lahire, 2002: 145).

Dimensões da pesquisa

⁴⁴ As ideias de Goffman parecem, em determinados aspectos, constituir uma crítica teórica à abordagem de Garfinkel e da sua etnometodologia (1967).

Após uma passagem por várias abordagens possíveis à pesquisa de terreno, nomeadamente no quadro da observação não participante em sala de aula, faz sentido avançar-se para uma sistematização do conjunto de ferramentas e indicadores escolhidos para esta pesquisa.

Na linha do que tem sido avançado, o eixo dos processos de negociação torna-se fulcral no despieste dos fenómenos diversos que preenchem a acção na sala de aula, estando associados a dinâmicas que, muitas vezes, escapam a um olhar menos atento. São estratégias accionadas no âmbito dos diferentes papéis da relação pedagógica.

A questão da atenção parece ser igualmente um factor determinante na conduta, tanto de um ponto de vista mais cognitivo, como também, e sobretudo, do lado do desempenho e das dinâmicas de papéis que se revelam na interacção. Também não são esquecidos os ritmos e velocidades quotidianos que frequentemente atravessam contextos (Tomlinson, 2007), consequência, em boa parte, do uso intensificado das novas tecnologias (Castells, 2002; 2009).

Ainda a propósito da atenção, é necessário ter-se presente e despistar o tradicional contraponto de trabalho escolar atento: a resistência própria dos alunos face a regras e aprendizagens que, de certa forma, chocam com as estruturas de partida dos alunos. A este propósito, Perrenoud (2002) lembra que os alunos estão na sala de aula contra a sua vontade, a executar um trabalho que lhes é imposto. Em Portugal, este aspecto é particularmente relevante, sobretudo quando a duração das aulas é de 1:30h sem interrupções, o que não deixa de levantar questões próprias da adequação de certas medidas ministeriais aos tempos de aprendizagem óptimos e eficazes. No que respeita à pesquisa, parte do desafio passa então por se despistarem cuidadosamente os vários focos de desatenção que ocorrem.

Igualmente importantes, surgem as dinâmicas de confiança, especialmente evidentes na análise da proximidade ao professor, por parte dos alunos. Esta abordagem será desenvolvida em paralelo com a apresentação dos dados recolhidos no terreno.

A análise da relação com a autoridade contempla uma abordagem em torno das regras e normas instituídas – muitas vezes associadas a rituais de instituição (Bourdieu, 1982) – encontrando correspondência em boa parte dos esquemas de acção internalizados. Refira-se que nestas dinâmicas é possível aferir, em maior ou menor grau, a própria confiança na autoridade, numa relação estreita com a questão da proximidade ao professor.

Ao nível das estratégias dos alunos, inclui-se toda uma série de práticas e atitudes, das quais o utilitarismo (Perrenoud, 2002) ou as tentativas de capitalização de ganhos pessoais (avaliação favorável, reconhecimento privilegiado, etc.); feitas por via de se “jogarem as regras do jogo” (agradar ao professor, desempenhar um papel com determinadas características, etc.). Isto é, de certa forma, contrário à atitude de proximidade cúmplice e confiante face ao professor. Poderá tratar-se de um tipo de proximidade, porventura mais instrumental e atenuadora da hierarquia própria dos papéis da relação pedagógica. Estas e outras diferenças relativas às atitudes para com o professor serão mais facilmente despistadas aquando da apresentação dos dados da recolha extensiva feita aos alunos.

Todos os sinais de conduta e desempenho observados incluem traços da corporalidade dos comportamentos (Bourdieu, 1998b) na mesma medida em que se desviam em maior ou menor grau das normas instituídas – traduzindo-se em efeitos na postura, modos, decore ou cortesia dos alunos (Goffman, 1993; Elias, 1995).

Ao nível do trabalho escolar, a relação entre o mérito, o esforço e os seus entrelaçamentos com algumas práticas extra-escolares definem o seu *ethos*, num saldo que pode, igualmente ser tido em conta, se se incluírem elementos externos ao campo escolar (nomeadamente, por exemplo, a possibilidade de acesso praticamente ilimitado e indiscriminado à informação, graças às novas TIC).

Uma eventual análise geral e diacrónica das mudanças que a escola atravessa adivinha-se infrutífera dada a imensidão de aspectos que se cruzam num único contexto. Sobretudo tendo em conta a falta de elementos analíticos do passado, consistentes com os critérios definidos para a análise do presente.

A escola é uma instituição dinâmica, sujeita, desde sempre, a alterações curriculares, institucionais, sociais e culturais. Contudo, uma mudança profunda ao nível do impacto das TIC merece um destaque especial, já que começa a evidenciar, aqui e ali, a introdução de novos elementos no espaço de comunicação e aprendizagem. Note-se, por exemplo, a presença significativa do telemóvel na sala de aula, ou os novos desafios para o controlo do plágio que a internet apresenta (Cristina Ponte *et al*, 2009).

Parte do desafio, na pesquisa, passa por identificar possíveis focos de autonomia associados a novos hábitos de comunicação e acesso à informação e, eventualmente,

potenciadores de uma *normatividade contingencial* e de redefinição frequente da situação (Burns e Flam, 2000).

Categorias escolhidas para a organização dos dados da observação de campo

As categorias escolhidas para a organização da recolha de informação na pesquisa de terreno foram criadas de forma a garantir o devido distanciamento epistemológico na identificação e avaliação da frequência e relevância dos fenómenos presentes na sala de aula. Foram construídas com base nalguns indícios teóricos e também empíricos, sobretudo na fase exploratória da pesquisa. O quadro 4.1 sintetiza os indicadores utilizados.

Quadro 4.1 Indicadores gerais da pesquisa

Dinâmicas da Atenção	Desempenho/ estratégias dos alunos
	Desempenho/ estratégias do professor
Dinâmicas de Negociação	Desempenho/estratégias dos alunos
	Desempenho/estratégias do professor
Modelo Pedagógico (professor)	-organização do espaço/ tempo -uso de TIC -gestão das interpelações -material/ modelos de aprendizagem -sanções/ regras de conduta -“confiança”/liberdade (autonomia?) permitida aos alunos
Interacção fora do tempo de aula	Desempenho dos alunos
	Desempenho do professor
Indiferenciados/ Outros	

Estratégias e vicissitudes da pesquisa no terreno

Do ponto de vista das técnicas de observação não participante, os desafios vividos pelo investigador começaram pela omissão da posição efectiva (Goffman, 1993: 19) que contou com o auxílio e cumplicidade inicial dos professores das turmas observadas. Em termos espaciais, a localização escolhida para se observar (comum a praticamente todas as investigações do género) foi a mais discreta e mais afastada possível da atenção dos alunos: uma das mesas de trás da sala, preferencialmente situada num canto.

A turma não é um meio evidente e apesar das influências externas e das mudanças, permanecem elementos “típicos”, próprios da estruturação institucional levada a cabo pela escola ao longo de décadas. Ao ouvir-se uma aluna a ler um excerto de um livro, identifica-se o tom e a postura, como algo que “é próprio” da escola, presente nas convenções comunicacionais igualmente partilhadas pelo investigador.

No decurso das observações, alguns despistes e ajustes iniciais foram necessários. Reparou-se, por exemplo, que quanto mais inseguro/a é um determinado professor/a, mais bem comportada é a turma que dá possibilidade de observar. Trata-se de um mecanismo de defesa utilizado por alguns professores, que foi devidamente despistado.

Como se viu na primeira parte, fez-se uma observação sistemática em várias turmas do ensino secundário. Se as primeiras observações em cada turma despertavam a curiosidade dos alunos, as seguintes foram feitas, quase sempre, com indiferença face à presença do investigador. Isto não impediu algumas situações onde a interferência resultante da observação se fez sentir com maior impacto. Subsistiu, sobretudo, a capacidade de filtragem desses efeitos inesperados no trabalho de campo.

Um dos entraves clássicos de um trabalho de campo desta natureza é, precisamente o da interferência e desafios relativos à identidade do investigador. De acordo com Costa, aquilo que William Foote Whyte⁴⁵ sentiu corresponde à necessidade de “objectivar também o investigador e as suas acções” (1986: 144). Na maioria das situações, tal como acontece neste estudo, “a

⁴⁵ (Whyte, 2005 [1943, 1955]).

identidade e os papéis do investigador originam-se, sedimentam-se e transformam-se num processo de interacção entre observador e observados (...) [até porque] uma coisa é a maneira como o investigador se apresenta inicialmente, outra coisa é a forma como as pessoas dum certo quadro social lhe vão redefinindo a identidade, nos termos do respectivo sistema de representações” (Costa, 1986: 145). A questão, para Costa, não está em evitar-se a interferência “mas em tê-la em consideração, controlá-la e objectivá-la, tanto quanto isso for possível” (*idem*: 135). A questão do papel e a identidade configurados pelo e à volta do investigador, conjugados com este aspecto da interferência – uma vez que o comportamento do investigador se dissolve nas rotinas do quotidiano, obriga a, por vezes, a “rompimentos parciais” (*idem*, 1986) ou mesmo alguns excessos de envolvimento nas actividades.

No presente estudo, a identidade do investigador passou, sem grandes resistências ou desconfiança por parte dos alunos, pela ideia de ser apenas mais um “professor” que iria observar (ou avaliar) as aulas dos colegas. Durante a observação propriamente dita, algumas regras básicas com vista a minorar a interferência do observador foram tidas em conta: nunca fixar o olhar nalgum aluno; não tirar notas imediatamente a seguir a alguma pista observada; simular a atenção na matéria dada pelo professor; equilibrar isso com uma vigilância constante no que se passa à volta e ter em atenção os menores indícios que possam surgir.

Do papel do investigador

É desejável uma reflexão mais aprofundada acerca do papel do investigador na pesquisa, sobretudo na observação em sala de aula. Alguns aspectos merecem destaque.

Desde logo, as representações do próprio investigador. A sala de aula não é um contexto estranho, sobre o qual parem apenas algumas considerações teóricas. Não sendo um terreno completamente novo, lá encontram-se alguns princípios orientadores da acção que, com elevada probabilidade, serão comuns a várias gerações de alunos. Enquanto antigo aluno, o investigador necessita, neste caso, de filtrar ou enquadrar devidamente essa herança simbólica nascida da prática socializadora que a escola lhe incutiu. Talvez essa familiaridade possa constituir um entrave, à partida, para uma entrega mais descomprometida aos fenómenos potenciais. Provavelmente haverá a influência de modelos de acção ou de interacção pedagógica cuja normatividade possa toldar uma apreciação mais aberta e objectiva de determinados fenómenos

ou a tentação de comparar diacronicamente diferentes momentos, diagnosticando elementos de mudança social mais baseados na experiência pessoal do que propriamente em factos sociais.

Mas volte-se à questão do papel do investigador. Como foi referido atrás, perante os alunos numa dada turma, o papel do investigador foi assumido de forma parcial. Pouca diferença faria um esclarecimento minucioso dos objectivos da investigação, pelo que ser “mais um professor a observar” ou “mais um membro da administração da escola” acabaria por se revelar um pormenor de menor importância. A interferência inicial foi, contudo, grande, provocando toda uma série de interrogações e – não menos importante – geradora de alguma desconfiança, o que, por si só, tendia a minar boa parte da validade das observações iniciais. Todavia, alguma sistematicidade presente na observação acabou por diluir ou, pelo menos, minorar os efeitos da interferência do observador.

Note-se que o papel desempenhado não teria de ser trabalhado apenas para os agentes observados. O próprio investigador foi obrigado a encaixar para si próprio um papel na acção sem a comprometer demasiado. A ambição de um papel demasiado neutro ou invisível teria de ser posta de lado, sob pena de comprometer a pesquisa. Optou-se por assumir a (inevitável) interferência e a visibilidade trabalhando aspectos do próprio desempenho, ao longo da experiência ganha no terreno. Não terá sido em vão o esforço já que, eventualmente, a temível exposição acabou por se diluir no tempo e na acção de muitas aulas observadas.

Estes dois desafios – 1) o de contornar os filtros simbólicos relativos ao senso comum do próprio investigador, e 2) aquele que trabalha, na própria acção observada, as resistências e tensões que o seu próprio papel despoleta – foram, na medida do possível, devidamente solucionados.

A consciência destes obstáculos foi um processo que foi acontecendo num diálogo permanente que o próprio investigador foi gerindo no terreno. No início da pesquisa, muitas dúvidas e até alguma confusão estiveram presentes. Porém, a insistência na observação e alguns felizes acasos – provavelmente mais próximos da famosa *Serendipity*⁴⁶, presente na descoberta científica – permitiram desbravar terreno num cenário que se foi tornando cada vez mais claro e (internamente) estruturado. Quando o conceito deixa de ter um carácter fantasmagórico e o

⁴⁶ Merton, Robert K.; Barber, Elinor (2004). *The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*. Princeton University Press.

fenómeno ou mecanismo associado se evidencia ao olhar do observador, não só o ímpeto de o nomear ganha força, como também a própria acção adquire uma roupagem diferente, preferencialmente, mais científica.

4.2 Socialização escolar e regras

Regras impostas externamente

A pesquisa feita passa sobretudo por se tomar em consideração que a escola é uma instituição com um regime de regras sociais, com uma base organizada e com significado, que visa coordenar as suas interacções sociais (Burns e Flam, 2000: xix). É um espaço com mecanismos reguladores e formas de controlo social com as suas sanções próprias e códigos morais passíveis de serem interiorizados (Bourdieu, 2002; Burns e Flam, 2000: 23). Justifica-se, desta forma, a importância da disciplina⁴⁷ para os agentes institucionais, enquanto tentativa de harmonização entre códigos e normas de conduta e os *habitus* dos agentes ensinados. Trata-se de um compromisso mais ou menos correspondente entre os códigos de autoridade e as disposições incorporadas.

No campo da psicologia social, e numa visão complementar, Rotter refere o *locus* de controlo, enquanto expectativa e autonomia das acções e normas conforme sejam sentidas pelo indivíduo como sendo controladas pelo próprio ou, ao invés disso, sejam impostas por entidades externas a si (1966). Esta ideia é pertinente no quadro das dinâmicas de autoridade já que o *locus de autoridade* torna-se um referencial relevante na atitude dos agentes, numa dada situação.

As regras são aceites e legitimadas porque agentes dotados de autoridade as definiram, identificando-as na sua relação simbólica com determinados interesses e status (Weber, 1995; Burns e Flam, 2000). A esta perspectiva não será alheia a noção de violência simbólica, enquanto legitimação de um lugar no espaço social mediante a imposição de critérios do discurso

⁴⁷ De acordo com Weber, a disciplina corresponde à “probabilidade de, numa multidão dada de homens, encontrar uma obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, em virtude de uma atitude adestrada” (Weber, 2009: 81).

dominante. Um jogo de forças tido como desigual e no qual a dominação não é percebida como arbitrária⁴⁸ (Bourdieu e Passeron, 1976). A própria linguagem da instituição escolar apresenta traços de retórica característicos dos discursos institucionais (Bourdieu, 1998a: 95), sendo também parte de um processo ritualizado, identificado por Bourdieu (1982), no seu sentido mais abrangente. Associado a isto, o próprio “tempo ritualizado” nas aulas (Chartier e Janssens, 1996), que reforça os padrões de autoridade e disciplina.

Habitus e dinâmica de disposições na sala de aula

A noção de disposições incorporadas é central no enquadramento teórico do presente estudo, ainda que seja necessário não as confundir com as consequências objectivas de atitudes, crenças e comportamentos (Merton, 1970: 118). O *habitus*, enquanto sistema de disposições duradouras, resulta de uma acção organizadora que começa no seio da família e se prolonga no âmbito da acção pedagógica, entre outras – estruturando práticas e representações simbólicas (Bourdieu, 2001; 2002). Ao longo da socialização o corpo adquire hábitos e estrutura-se, inclusive, temporalmente – os ritmos e temporalidades de diferentes contextos são aprendidos ainda que, muitas vezes, de forma pré-reflexiva. Sublinhe-se ainda o peso das primeiras experiências – que incluem práticas, interacções e contacto com a cultura em geral – que corporalizam interditos, preocupações, lições de moral, gostos, valores, etc. (*idem*: 166) – configurando disposições éticas. Outros autores, como Lahire, sublinham as situações sociais (institucionais ou informais) como “activadoras” de hábitos, “despoletando” esquemas específicos de acção de acordo com o

⁴⁸ Também para Weber, «Obediência» significa que “a acção daquele que obedece se desenrola em essência como se ele tivesse feito do conteúdo da ordem, por si mesmo, uma máxima do seu comportamento, e isto unicamente por força da relação formal de obediência, sem ter em conta a sua própria opinião sobre o valor ou desvalor dessa ordem, como tal” (Weber, 1995: 684).

contexto específico onde esta se desenrola (Lahire, 2002: 59). Os esquemas de acção e pensamento estruturados incluem ainda competências linguísticas e culturais (Bourdieu, 2002: 177).

Os sistemas de disposições individuais são, para Bourdieu, variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe (Bourdieu, 2002: 183-184). Ora, tendo em conta que a população estudantil aqui estudada pertence, na sua maioria, às chamadas classes médias, faz sentido ir ao encontro das homologias estruturais onde há uma partilha de esquemas comuns. Como se verá na parte da análise dos dados extensivos, recolhidos a partir da amostra dos alunos, importa tomar em consideração os indicadores que permitam ter em consideração elementos estruturais do *habitus* familiar de origem.

Considera-se, assim, que a teoria da acção, nestes moldes, não é incompatível com a visão de uma reestruturação posterior por via de mudanças tecnológicas e simbólicas. É aliás notório o recente esforço de pesquisa sociológica que acaba por ir ao encontro de novos esquemas de acção e interacção relacionadas com as TIC e a sociedade em rede (Stald, 2008; Ling, 2008; Castells, 2002; Cardoso *et al*, 2005). A pertinência da análise de um behaviorismo prático (Bourdieu, 2002) que dispensa a análise consciente das intenções – lembre-se Biddle (1967) – revela-se essencial para a observação em sala de aula.

O trabalho escolar

O trabalho escolar obedece, em parte, à distinção convencional entre trabalho e lazer (Elias, 1992), apesar de não ser remunerado. Esta polarização é trabalhada por diversos autores, frisando, sobretudo as características específicas do ambiente escolar (Perrenoud, 2002; Vieira, 2005).

Durkheim (2001) apontou a acção escolar como instrumento da “integração intelectual e moral”, ressaltando o carácter normativo e integrador da aprendizagem. Bourdieu, convergindo com Goffman, sugere que a educação permite criar automatismos que “reforçam a influência que

a cortesia exerce sobre os actos da aparência quotidiana”⁴⁹ (Bourdieu, 2002: 195). O *habitus*, transformado pela acção escolar seria o princípio estruturador das experiências ulteriores – profissionais, culturais, etc. (*idem*: 184), operando uma renúncia (por meio da acção pedagógica) aos prazeres imediatos com promessa de ganhos futuros (*idem*: 193).

Numa linha convergente, Perrenoud distingue duas dimensões da aprendizagem: uma dimensão que contribui para a interiorização de representações, crenças, gostos, ideologias, modelos conscientes; e ainda uma dimensão que leva a uma transformação do *habitus* – traduzido em esquemas de percepção, de pensamento, de avaliação e de acção (Perrenoud, 2002: 58). O autor acaba por criticar os sistemas de ensino mais tradicionais onde se dá primazia ao “peso das tarefas fechadas, dos exercícios, das rotinas, por oposição às pesquisas, às situações abertas, aos projectos, à criatividade” e ainda a “relações bastante ‘burocráticas’ entre professores e alunos, cada um no seu papel, no seu ofício, no seu território” (*idem*: 16-17). No âmbito do presente trabalho, coloca-se a questão de se saber até que ponto estes processos de aprendizagem serão ou não influenciados por disposições e hábitos extra escolares e ainda qual o saldo respeitante ao *ethos* associado. Mais: serão as tais relações entre aluno e professor assim tão “burocráticas”, ou essa imagem apresenta outros contornos na actualidade?

O chamado currículo oculto tem sido discutido nas últimas décadas por vários autores (Jackson, 1968; Eggleston, 1977). A síntese que Perrenoud faz dos contributos nesta matéria inclui a aprendizagem da espera, do “matar o tempo”, do acostumar-se ao aborrecimento e passividade como algo que faz parte, e tido como inevitável, no meio escolar (2002: 57). Como se verá mais adiante, em muitas das aulas observadas a impaciência e a desatenção são muito frequentes, levando ao desenvolvimento de *estratégias compensatórias* por parte dos professores, não havendo, necessariamente, atitudes conformistas, de ambas as partes da relação pedagógica.

Apesar de Perrenoud referir que na sala de aula “aprende-se a influenciar o ritmo de trabalho escolar e de progressão no programa, através de estratégias de diversão: fazer novas perguntas, mostrar que não se compreendeu, que não se encontrou o material” (*idem*: 58)⁵⁰, não é raro observar, no ensino secundário estudado, situações que ultrapassam a simples “manha”.

⁴⁹ Bourdieu sugere, a este propósito, que “o trabalho pedagógico obtém o respeito das formas e as formas do respeito” (2002: 194).

⁵⁰ Refira-se que o autor centrou boa parte da sua observação própria no ensino primário, o que é manifestamente diferente da situação analisada no presente estudo.

Numa outra dimensão do trabalho escolar, refira-se que o currículo explícito faz parte, em grande medida, de um género de dominação que “impregna as formas de linguagem e de escrita, que valem como ortodoxas” (Weber, 1995: 684). O professor age sobre a linguagem (Bourdieu, 1998a: 29), porém a aprendizagem depende de uma série de condições que sustentam uma comunicação pedagógica eficaz, sendo a atenção uma delas. Na linha de Austin (1975), e de acordo com algo que Goffman (1983) já trabalhara – e que Pinto (2007), recentemente, destaca –, Bourdieu refere as “‘condições de felicidade’ que permitem ao conjunto dos agentes implicados no rito cumpri-lo com felicidade (...)” (Bourdieu, 1998a: 107). O saldo final do trabalho escolar dependerá, entre outros aspectos, da receptividade dos alunos e também do próprio estilo e modelo pedagógico adoptado pelo professor.

Esquemas de interpretação e acção

Em termos cognitivos, e até onde a presente análise permite ir, torna-se útil revisitar a ideia de enquadramento da acção em Goffman. O autor entende que os ‘esquemas de interpretação’ permitem localizar, perceber, identificar e nomear uma dada situação (Goffman, 1976: 21). Ainda segundo Goffman, a cognição é algo que vai ao encontro de premissas organizadoras da acção (*idem*: 247), sendo que o entendimento acerca “daquilo que se passa aqui” influencia a definição da situação em contextos de interacção social. Não sendo uma teorização que dê exclusividade absoluta aos processos cognitivos, ela permite, na prática, decifrar alguns dos aspectos que sustentam a problemática das “atitudes”, nomeadamente a postura (que acompanha os modos e o posicionamento perante as convenções e regras) relacional no espaço pedagógico. Isto tem implicações importantes, como se verá mais adiante, na definição dos próprios papéis tradicionais de professor e aluno.

Contexto de sala de aula enquanto quadro de interacção

Interessa ainda clarificar a questão do contexto físico e relacional, enquadrado – no caso da sala de aula – num regime institucional. Num registo similar ao utilizado neste estudo, Costa reconhece especificidade analítica tanto aos contextos sociais, quanto às relações de interacção (Costa, 1999: 348). O autor problematiza o conceito de *quadros de interacção*, salientando a actualização que se dá a este nível, dos processos sociais de âmbito mais vasto – condições estruturais e institucionais, aspectos culturais, etc., relacionando-o, assim, com os sistemas de disposições, na medida em que são uma forma de mediação social (*idem*: 296-300).

Costa refere-se à zona de Alfama (palco da sua pesquisa de terreno) como um espaço onde “as práticas e representações sociais (...) se geram, antes de mais, na *convergência* entre os *sistemas de disposições da população residente*, com as características próprias à composição de classe nela prevalecente e às respectivas trajectórias sociais, e o *quadro de interacção local*, com as não menos específicas características morfológicas, relacionais e simbólicas que o configuram.” (*idem*: 303). Os quadros de interacção são entendidos como formas estruturadas e sedimentadas com “flexibilidades diferenciadas” (*idem*: 302), resistindo a contingências

A sala de aula não será, à partida, propriamente um espaço de encaixe harmonioso, entre os sistemas de disposições da população estudantil – com a respectiva composição de classe e trajectórias sociais – e o quadro de interacção local. Neste sentido, e apesar de nunca haver uma harmonia perfeita nos contextos sociais, a zona de Alfama, retratada por Costa, diferencia-se do contexto escolar, tanto ao nível da coerência disposicional dos agentes, como, também, ao nível da correspondência com as homologias estruturais também elas, em Alfama, mais sólidas e “fechadas”.

Por norma, os esquemas normativos e disposições incorporadas influenciam – ou são despoletados por – referências diferentes de forma diferente conforme o quadro contextual em questão. Não havendo, na sala de aula, uma correspondência exclusiva entre disposições e quadro de interacção pedagógico, dir-se-ia que no mesmo quadro de interacção podem coexistir disposições associadas a outros quadros contextuais, que não deixam de ser “despoletadas”. Isto explicaria a influência, dentro da sala de aula, de mecanismos (internalizados) relativos a processos sociais externos à escola, transparecendo, enquanto efeitos, no comportamento dos alunos.

Em todo o caso, e para os efeitos analíticos aqui pretendidos, parece evidente a pertinência de se auscultar um “conhecimento, em parte consciente e reflexivo, em parte implícito e automático, das formas adequadas de proceder e interagir nas várias situações que o quotidiano social lhe impõe ou proporciona” (Costa, 1999: 304). Lembrando Pinto (1981), Costa destaca ainda duas dimensões analíticas convergentes com a sua argumentação: uma respeitante ao plano simbólico; outra, no plano relacional, reportando-se à “importância das relações de interconhecimento na configuração dos principais processos sociais locais” (Costa, 1999: 298). Tudo isto em linha com a ideia de que a interacção entre agentes é definida pela estrutura objectiva e pela estrutura conjuntural da relação (Bourdieu, 2002: 177).

4.3 Processos gerais de interacção pedagógica

Interacção e relação pedagógica

Com base nas suas próprias observações, Gomes destaca que na prática ainda subsiste a ideia de concepção hierárquica da relação pedagógica, pautada por uma concentração das decisões nas mãos dos professores (2009a: 180). Certamente que (e também com base nas observações do presente estudo) esta injunção normativa ainda percorre os esquemas de acção de professores e alunos. Saliente-se, porém, que o estudo da relação pedagógica passa por se dissecar, não só os papéis envolvidos e a sua posição relativa, mas também por se destacar as dinâmicas inerentes à própria interacção estabelecida entre professor e aluno(s).

Na comunicação pedagógica os discursos são também sinais de autoridade e não apenas códigos, onde importa o estilo expressivo e as maneiras de comunicar (Bourdieu, 1998a: 54). Bourdieu fala de um compromisso entre intenção expressiva e a censura inerente a uma relação social mais ou menos dissimétrica, na qual o discurso depende da relação entre um *habitus* e um

mercado⁵¹ mais ou menos tenso, onde há noção do rigor das sanções que se inflige a quem falha a “correção” e a “compostura” (*idem*: 72).

Para Bernstein (1973), a análise dos discursos na sala de aula engloba aquilo a que o autor chama de princípio do enquadramento – uma espécie de regulador das práticas comunicativas das relações sociais: “o princípio de enquadramento regula os aspectos de distinção dos princípios de comunicação, isto é, a selecção, a organização (sequência), a ritmagem da comunicação e a posição, a postura e os atavios dos comunicantes, bem como os aspectos da localização física. Quando o enquadramento é forte, é o transmissor que regula aqueles aspectos de distinção, ou seja, controla a selecção, a organização e a ritmagem, assim como a posição, a postura, atavios e as características do espaço.” (*idem*: 260). A relação desta ideia com a de definição da situação ou de modelo pedagógico adoptado pelo professor, parece clara. Nas aulas observadas no presente estudo, verificou-se, não surpreendentemente aliás, que o sucesso do professor depende, na esmagadora maioria das situações, da forma como este consegue ou não impor um ritmo de trabalho aos alunos, daí resultando um determinado saldo normativo e cognitivo.

A noção de *consenso operacional* instaurado num dado quadro de interacção sugere uma reciprocidade de atitudes mínimas (Goffman, 1993: 21). A comunicação em sala de aula depende deste aspecto e a atenção é um dos seus requisitos. Este saldo pode ser interpretado, como já foi atrás referido, enquanto o conjunto de condições mínimas e de sintonia comunicacional dos protagonistas, muitas vezes resultante de negociações tácitas – a “condição de felicidade” (Austin, 1975; Bourdieu, 1998a; Pinto, 2007: 171). Sirota (1988) aponta a existência de duas redes de comunicação na aula: uma rede legítima, controlada pelo professor; e uma rede paralela – entre os alunos – que depende da tolerância e do estilo adoptados pelo professor (Sirota *apud* Perrenoud, 2002: 176).

A observação feita no âmbito desta pesquisa, identificou frequentemente, aquilo que Pinto descreve como uma incongruência entre dispositivos de produção e de recepção e interpretação de sentido (2007: 176). Com efeito, notou-se que em praticamente todas as turmas observadas, a atenção é muito instável, comprometendo um entrosamento normativo eficaz para

⁵¹Importa sublinhar a ideia da comunicação entre emissor e receptor como uma troca económica, numa relação de forças simbólica (Bourdieu, 1998a: 53).

a recepção da mensagem, não sendo raro assistir-se a registos e desempenhos disruptivos que minem a comunicação pedagógica.

Papéis na sala de aula

A importância do conceito de papel social para a sala de aula confunde-se com a própria relação pedagógica. Não se trata apenas de um conceito abstracto demasiado preso à teoria. A observação das turmas permitiu identificar muito claramente alguns atributos dos diferentes papéis que se vão desenrolando na sala de aula. São, de certa forma, instrumentos analíticos preciosos para se operacionalizarem as dinâmicas principais da relação pedagógica. Em todas as turmas o professor correspondeu ao papel designado institucional e socialmente. Contudo, algumas nuances que um olhar mais atento não deixará escapar, permitem perceber de que forma as próprias dinâmicas da interacção entre professor e aluno são processos de sustento ou gestão do papel que é imputado ao actor que se destaca.

Os papéis sociais estão em correspondência com padrões culturais e emoções e normas sociais que influenciam a organização de grupos e da sociedade em geral (Merton, 1970: 118). Ao nível da interacção, são expressão da sociabilidade e pressupõem um controlo, muitas vezes, cuidado (Goffman, 1993: 19). São, ainda, uma exigência moral endereçada aos outros de acordo com a expectativa social criada. As primeiras impressões ou a projecção inicial do indivíduo tornam-se, assim, cruciais para a aceitação de um dado papel (*idem*: 21-24).

Ao nível dos esquemas internalizados, os papéis – sugere Bourdieu – surgem associados a um intercâmbio de posições relativas e de reciprocidade simbólica (tio/sobrinho-, eu/tu, etc.). Deste modo, ao nível da socialização primária, estariam os papéis de pai e mãe e ainda os esquemas de género (Bourdieu, 2002: 187).

Nas socializações posteriores, e também no contexto escolar, o papel de cada um dos protagonistas da acção, subjaz à própria acção e é constantemente (re)negociado. Em contexto escolar, Gomes sugere que, relativamente à sua postura, os alunos operam uma “avaliação das suas possibilidades de liberdade ou autonomia de movimentos na sala de aula, e (...) da sua

reação a diferentes aspectos ligados (...) ao desempenho dos professores” (2009a: 104), testando, portanto, os limites do seu próprio papel.

A volatilidade da definição da situação e do saldo comunicacional na sala de aula do secundário relaciona-se, não apenas com a especificidade do estilo de cada professor, mas também, seguramente, com as diferentes disposições juvenis face à escola – relacionadas, também, com uma diversidade de ordem classista, cultural, etc. (Pais, 1993; Abrantes, 2003). A este respeito, Abrantes contrapõe a multiplicidade de disposições observadas à “dicotomia clássica entre conformistas ou resistentes” (*idem*: 124), que está desajustada com a realidade. O autor destaca a ocorrência de uma adesão distanciada à escola por parte dos alunos: “relação flexível e ambígua com a instituição escolar que lhes permite, em certas situações, resistir e infringir as regras, noutras participar com bastante entusiasmo” (*idem*: 123).

Se um determinado papel, formal ou informal, for associado a uma determinada postura ou modos, torna-se expectável a sua identificação por parte dos demais presentes. Tal dependerá dos padrões normativos em voga na configuração cultural e social do momento, no campo escolar, e até da sociedade em geral⁵². Os estereótipos tradicionais associados a papéis do espaço escolar são uma realidade estudada – veja-se, por exemplo, Pais (1993), que acaba por elaborar uma categorização de alunos (“graxas”, “baldas”, etc.). Este tipo de categorização depende das atitudes diferenciadas relativamente à relação com o meio escolar mas é, certamente, vulnerável a reestruturações simbólicas de toda a sociedade. Neste sentido, torna-se útil considerar a sobreposição de vários papéis e valências diferentes, conforme os canais de comunicação ou os quadros de interação. No decorrer das aulas, foi com alguma frequência que se observou que nem sempre os estereótipos correspondem a papéis homogêneos ou exclusivos de determinado agente, situação que reforça a ideia de haver múltiplos registos num mesmo indivíduo. Registos não apenas em termos de acção (Lahire, 2002), mas também em termos da coexistência e modulação de papéis ou expectativas endereçadas a si e aos outros.

O aluno mais participativo é também o que chegou mais atrasado. Tem uma postura completamente descontrainda na aula (senta-se de lado e conversa em todas as direcções);

⁵² Ou, pelo menos, da ideia e interpretação simbólica que esta tenha acerca das posições relativas dos agentes implicados.

tem os *phones* e o leitor mp3 ao lado, em cima da mesa. Tem uma postura e um reconhecimento de líder da turma e responde acertadamente às perguntas da professora

(Nota de Observação, 2010 – Turma D).

Definição da situação

A definição da situação – conceito basilar do interaccionismo simbólico – é elaborada de acordo com os princípios de organização que regem os acontecimentos (Burns e Flam, 2000: 41; Goffman, 1993: 14). Contribuir para definir “o que se passa aqui e agora” envolve autoridade e poder com influência suficiente para o efeito (Burns e Flam, 2000: 45). Qualquer definição da situação projectada possui também um carácter moral (Durkheim, 2001; Goffman, 1993: 24). Do ponto de vista do indivíduo que se apresenta, é, portanto, do seu interesse controlar de alguma forma o comportamento dos outros.

Trata-se de um processo inerente às dinâmicas de negociação e acompanha a recolha de informação que um indivíduo faz sobre o(s) outro(s) (Goffman, 1993: 11). Isto é particularmente evidente na auscultação (tanto inicial como posterior) que os alunos fazem do professor. A este respeito, Gomes refere que “para os alunos, a definição do que se vai passar na sala de aula com um determinado professor depende de conseguirem ou não, de forma aberta ou dissimulada, influenciar o rumo dos acontecimentos” (2009a: 103). Destaque-se, ainda, a possibilidade de desacordos em torno da precedência na orientação da acção⁵³ (Burns e Flam, 2000: 98).

Qualquer aula em curso contém ou representa uma definição da situação. No decorrer das observações, um dos desafios maiores passou por identificar, precisamente, que agentes tinham mais peso na definição da acção pedagógica. Um jogo dinâmico a que estão, inexoravelmente ligados os processos de negociação entre alunos e professor. Trata-se, a par do papel social, de um dos elementos-chave da própria interpretação da acção observada.

⁵³ Goffman distingue, no quadro de uma liderança, entre a precedência dramática (fachada) e a precedência directiva (bastidores), enquanto dois tipos de poder presentes no desempenho, podendo ser ou não coincidentes num mesmo actor (1993: 124).

O ascendente da autoridade

O significado do conceito de autoridade bem como os seus elementos subjacentes tem sido trabalhado, não por acaso, em diferentes sentidos (Weber, 1995; Durkheim, 2001; Bourdieu, 1976; 1998a; 1998b; 2002; Littlejohn, 2001). De facto, a autoridade remete para inúmeros aspectos que a circundam, directa ou indirectamente. Destaque-se, para já, um duplo sentido: a autoridade que um indivíduo ou entidade detém por imposição de normas e regras que reforçam uma posição estatutária; mas também um ponto de referência moral ou até de legitimidade pericial (Giddens, 2000b: 79). Para Durkheim trata-se de duas faces da mesma moeda:

“o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior. Devido a esse ascendente, agimos no sentido que nos é prescrito, não porque o acto assim reclamado nos leve a tal, não porque para isso estejamos motivados na sequência das nossas disposições interiores, naturais ou adquiridas, mas sim porque nela existe, na autoridade que no-lo dita, um não sei quê, que no-lo impõe” (2001: 101).

Uma perspectiva com interesse do ponto de vista operativo, dada por algumas correntes da teoria dos sistemas (onde o poder surge como peça fundamental) e também da psicologia, considera a autoridade em termos da direcção do seu *locus*, quer se situe do lado das pessoas que dão ordens ou directivas, quer nas que recebem as mesmas (Littlejohn, 1996). Importante para a análise, como se verá mais adiante em pormenor, se bem que orientada para o controlo da acção, é o contributo de Rotter (1966), que distingue entre *locus* de controlo externo ou interno, conforme as expectativas sobre si mesmo sejam viradas para as capacidades próprias (autocontrolo) ou, por outro lado, sejam resgatadas externamente; o que tem, igualmente, efeitos ao nível das atitudes para com a autoridade.

A acompanhar o poder da autoridade está o reconhecimento da sua legitimidade. A própria disciplina torna-se um dos seus possíveis efeitos (e prática de reforço, ao mesmo tempo) que, no caso da educação, exprime o grau de resposta ao conjunto de regras que condicionam o comportamento dos alunos. A disciplina escolar possibilita assim a aprendizagem do respeito pela

regra (Durkheim, 2001: 202). Também Erikson (1976a; 1976b) destaca o respeito pelas regras e procedimentos, o esforço e o sentido de dever, concomitantes com o reconhecimento da autoridade e dos papéis – tudo elementos necessários para o desenvolvimento psicossocial na socialização primária e secundária (1976a: 51).

A competência legítima (e institucionalizada) de que é dotada a autoridade é sustentada na ordem, na palavra de ordem ou no discurso ritual (Bourdieu, 1998a: 62). De facto, os performativos explícitos – actos de fala, ordens, etc. – são, frequentemente, a parte visível da autoridade estatutária, tendo como pano de fundo as condições e circunstâncias sociais extralinguísticas que a sustentam (*idem*: 64).

Em todas as turmas observadas, a presença da autoridade fez-se sentir, em maior ou menor grau. A autoridade do professor marca a fronteira entre diferentes tipos de conduta e diferentes atitudes por parte dos alunos. Mas é também um conceito relacional, uma vez que depende do grau de correspondência da audiência. Apesar deste jogo dinâmico, é possível filtrar a chegada a outras instâncias analíticas, nomeadamente esquemas de acção e preceitos éticos (dos alunos) importantes para a interacção e para a respectiva interpretação.

Autoridade e confiança

Um dos elementos que circunda as dinâmicas em que se encontra envolvida a autoridade pedagógica é o da confiança. Apesar da sua subtilidade a observação no terreno permitiu abrir caminho para um aprofundamento da análise, em direcções que, no início da pesquisa, não estavam previstas. Relacionar a confiança no professor com a autoridade associada ao papel reforça o carácter relacional de ambos os conceitos, num contexto de interacção como a sala de aula.

A autoridade dificilmente conseguirá impor-se sem uma dinâmica estável de confiança. Esta é uma condição inerente a uma autoridade reconhecida. Importa então aprofundar a questão uma vez que esta revelou ser – dir-se-ia quase inesperadamente – um elemento importante da

análise. Não foi, pois, uma linha que estivesse prevista à partida, tendo emergido dos dados recolhidos no terreno.

É relativamente aceite que existem diferentes dinâmicas e manifestações de confiança na sociedade (Six, 2005: 7). Por um lado tem-se a confiança nos sistemas abstractos (Giddens, 1994; 2000a); não longe disto está a confiança institucional sugerida por Bourdieu (1982) nos rituais de instituição; a um outro nível, tem-se a confiança interpessoal – família, grupos de pertença, colegas de trabalho, estranhos, etc. A este nível, as diferentes abordagens transdisciplinares variam desde um plano estritamente cognitivo (Garfinkel, 1990), até um plano que contempla dinâmicas afectivas (Erikson, 1976).

De acordo com Luhmann, a confiança precisa de instituições especiais para se reconstruir ou actualizar: redes de amizades; relações patrão-cliente (2000: 94). O autor afirma que a coerção legítima, visando um reforço dos direitos comuns, está a par com acordos que preparem o caminho para a confiança embora não sejam substitutos da mesma (*idem*: 220). O mesmo se passa na sala de aula, tornando-se claro que isto se aplica à relação professor-aluno⁵⁴. O professor não dispõe, pelo menos na sua totalidade, da garantia de sucesso no decorrer das práticas pedagógicas. Dir-se-ia, com as devidas ressalvas, que a autoridade de que dispõe não é apriorística.

Para Weber a associação de dominação é “uma comunicação de carácter emocional” (1995: 708). Terá de haver uma conquista – ou pelo menos uma aprendizagem a ela conducente – desse vínculo como que uma “fé em qualquer autoridade legítima do ou dos impositores” (Weber, 1995: 62). Esta ideia de “sentimento” é partilhada por Luhmann (2000), ao referir a fé como uma espécie de confiança apriorística associada à legitimação simbólica da nossa cultura.

A presença da confiança reduz a necessidade de dispositivos contratuais e de monitorização (Six, 2005: 2). Ainda assim, no mundo contemporâneo tal afigura-se como um desafio complexo, longe da imagem das figuras de autoridade personificadas das religiões (com os seus rituais litúrgicos) que permitiam uma transferência directa da confiança pessoal (Giddens, 2000a: 80).

Giddens sugere que existe uma ligação entre confiança pessoal e confiança no(s) sistema(s) (*idem*: 81). Tal é possível observar em contexto de sala de aula, quando os alunos mantêm uma certa reserva no primeiro dia de aulas, com vista a auscultar o professor. Trata-se de

⁵⁴ Lembre-se a noção de violência simbólica sugerida por Bourdieu e Passeron (1976).

um momento de teste, no qual a autoridade escolar enquanto figura abstracta é personificada num determinado professor (um desconhecido), que se dá a conhecer e para quem é de todo o interesse conquistar a confiança (interpessoal) dos seus alunos. Tudo isto conjugando e fazendo-se valer, eventualmente, dos recursos simbólicos abstractos que rodeiam a legitimidade com que a escola se apresenta na sociedade.

A determinada altura, o ambiente em sala de aula desestabiliza, o que leva o professor a accionar um desempenho “típico” de quem “dá as ordens”; os alunos respondem com prontidão, embalados, ao mesmo tempo pela directividade familiar de se terem habituado a ser tratados pelo nome próprio e com preocupação e compreensão das suas dificuldades.

(Nota de observação, Turma A).

Apesar de tudo, e indo ao encontro de uma hipótese central deste estudo, esta conjugação de dinâmicas de confiança é especialmente dificultada em contextos onde coexistem múltiplos papéis (Sickel e tal, 2009: 311) – muitas vezes antagónicos – ou até, se quisermos, múltiplas roupagens de hábitos e práticas num só indivíduo. Tal sobreposição gera incerteza e novos desafios para a autoridade, seja de que tipo for⁵⁵.

A figura 4.1 resume o modelo analítico referente aos processos de interacção na relação pedagógica, ilustrando ‘grosso modo’ as linhas até aqui avançadas.

⁵⁵ Embora não corresponda directamente aos aspectos fundamentais da hipótese avançada, Durkheim destaca o risco de vulnerabilidade das instituições às adversidades da anomia (durkheimiana) podendo acontecer que, em determinadas situações, se redefinam os papéis da autoridade (1995: 327).

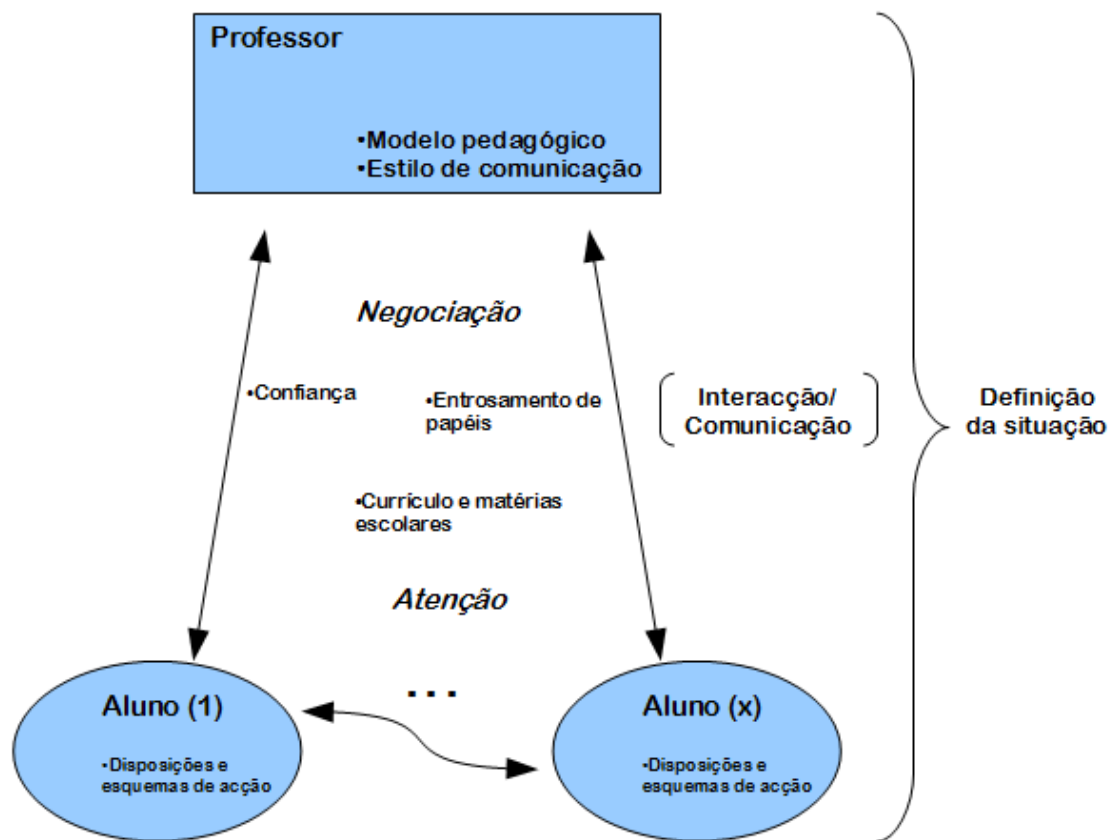


Figura 4.1 Dinâmicas da relação pedagógica

Maneiras e comportamento disruptivo

Um dos indicadores mais comuns de perda da autoridade é a incapacidade de se estancar o barulho na sala de aula como sinal de perda da autoridade (Delamont, 1987: 85). Ao avaliar as dinâmicas de conflito na sala de aula, do ponto de vista dos professores, Gomes salienta que estas acontecem quando: “os alunos não reconhecem a sua autoridade legítima (...); quando os alunos contestam os métodos e as actividades lectivas decididas pelos professores (...); quando os alunos tentam impor as suas definições do que deve ser a interacção na sala de aula” (Gomes, 2009a: 160). Pinto

arrisca mesmo dizer que se assiste, actualmente, a uma diluição do papel enquadrador da relação pedagógica escolar (2007: 158).

O desempenho dos alunos no que toca ao respeito pelas convenções da civilidade e dos modos de cortesia é uma das valências presentes no confronto com a autoridade pedagógica. A observação dos comportamentos dos alunos na aula é um bom indicador de parte do saldo entre os dois lados da relação pedagógica que ajudam a definir a situação.

Na maioria dos contextos sociais modernos, e especialmente no contexto escolar, é suposto pôr-se em prática a supressão dos sentimentos imediatamente vividos (Goffman, 1993: 20), sendo que os hábitos animais se querem transformados em lealdade e dever (*idem*: 74; Elias, 1995). A coerência do desempenho social é diferente da volatilidade corporal (Durkheim, 2001) daí que os “modos” sejam um compromisso visível que permite aferir componentes do papel na interacção imediata (Goffman, 1993: 37).

Segundo Goffman, o desempenho de fachada incorpora dois tipos de critérios: os elementos de cortesia – dirigidos aos membros – e o decoro – que responde perante o campo visual e auditivo (*idem*: 130). Delamont refere a importância dos fenómenos paralinguísticos: a postura, o gesto, a expressão facial, etc. (1987: 105), enquanto que Bourdieu destaca os esquemas posturais associados à *hexis* corporal (2002: 178).

Ora, as exigências de cortesia e as disposições ascéticas escolares são, por norma, parte integrante do quotidiano da sala de aula e de outros contextos de trabalho. Lahire evidencia isso mesmo ao descrever a possibilidade de tais disposições concorrerem com outras, porventura mais ligadas ao lazer ou contextos de informalidade (2002: 67). Refira-se que as maneiras incluem aspectos corporais e, também, verbais (Bourdieu, 2002: 194).

O respeito pelas normas que rodeiam os fenómenos paralinguísticos não significa uma adesão ou lealdade cegas. Importa, também, trabalhar a aparência por forma a evitar sanções ou com o objectivo de impressionar a autoridade (Goffman, 1993: 131). Prevê-se, ainda, como é espectável, a possibilidade de infracção ou mesmo tentativas de reconfiguração normativa. Para além de tudo isto, no que diz respeito ao desempenho em termos da atitude subjacente, é frequente que o efeito desejado por muitos alunos na sala de aula passe por influenciar, de uma forma ou de outra, algum ou alguns dos outros participantes.

Nos casos em que se dá a apropriação da região de fachada (*idem*: 155) por parte dos alunos na sala de aula, a acção ganha um cunho muito mais informal. Há uma redefinição da

situação onde a linguagem comportamental dos bastidores se confunde com o palco normativo institucional da sala de aula. Isto gera uma tensão objectiva do mercado (linguístico e paralinguístico) que é tanto maior, quanto mais formal o regime normativo (Bourdieu, 1998a: 71). É nestes moldes que se pode analisar a fundo possíveis focos de comportamento desviante.

Quando questionados acerca do tipo de comportamentos que os próprios devam ter na sala de aula, 55,5% dos alunos da amostra relativa aos dados extensivos manifestaram uma atitude pacífica e concordante com as normas escolares. Porém, é significativa a percentagem (42%) dos que referem ‘ter o direito de falar de vez em quando, com os colegas, entreterem-se com outras coisas, especialmente quando a matéria ensinada é mais aborrecida’ (quadro 4.2).

Quadro 4.2 Percepção por parte dos alunos acerca de que atitudes devem ter na sala de aula

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Devem permanecer sossegados, nos seus lugares, tentando ao máximo não conversar com os colegas e concentrando-se, sobretudo, nas matérias que o professor ensina.	223	55,5	55,5
Apesar de tudo, têm o direito de falar de vez em quando, com os colegas, entreterem-se com outras coisas, especialmente quando a matéria ensinada é mais aborrecida	169	42,0	97,5
Têm todo o direito de conversar com os colegas, entreterem-se com coisas divertidas; movimentarem-se pela sala, se lhes apetecer	10	2,5	100,0
Total	402	100,0	

A caixa 4.1 ilustra bem o que se passa – nalguns casos muito frequentemente – nas aulas observadas. Contém notas de observação e excertos de entrevistas feitas a jovens. Os momentos de chegada à sala de aula são representativos de uma descontração muito evidente da parte dos alunos, face à presença do professor (já pronto a dar início à aula). Trata-se de um primeiro momento de negociação da situação. Até a aula começar de facto, há todo um jogo ritualístico que visa procrastinar o trabalho escolar, ao máximo. Tal inclui a “preparação” do material de trabalho, a criação de condições de conforto para o mesmo efeito ou estabelecer diálogos (*small talk*) com o professor com vista à sua distração.

Quando as coisas ficam mais tensas, alguns episódios – tanto quanto se conseguiu apurar, menos frequentes já que apenas foram testemunhados por terceiros (alunos ou professores entrevistados) – adquirem proporções de total subversão de papéis, ficando o professor numa situação de evidente subjugação (Caixa 4.1).

Caixa 4.1 Liberdade de movimentos e maneiras na sala de aula

A aula é interrompida por uma aluna que se levanta para ir buscar uma caneta a outra mesa. Apesar disso, alguns alunos da frente prestam atenção

Um aluno chega atrasado à aula, descontraidamente, como se estivesse a passear

(N.O.⁵⁶ Turma B)

Um aluno chega atrasado, entra na aula e dá uma volta pela sala, descontraidamente, como se a sala fosse um local de convívio

(N.O. Turma C)

⁵⁶ Nota de Observação no terreno

Os alunos passam material de um lado para o outro; atiram estojos pelo ar, como se fosse um hábito comum

(N.O. Turma G)

Qualquer oportunidade para rir ou alimentar “graçolas” é aproveitada e é comandada pelos elementos da turma mais “engraçadinhos” e extrovertidos (que nalguns casos podem ser problemáticos para o professor)

(N.O. Turma G)

“nestes últimos três anos, assisti a momentos de indisciplina...houve uma pessoa que até foi expulsa da escola...respondia mal aos professores, levantava-se quando queria, saia da aula porque lhe apetecia...foi alguém que veio do exterior...não é desta zona...acho que vivia só com o pai, e ele era liberal até demais...”

E4⁵⁷ (17 anos, 12º, sexo masculino)

“dentro da sala de aula os professores têm mais respeito pelos alunos do que os alunos pelos professores”

“já ouvi alunos a chamarem nomes a professores...e não eram de bairros problemáticos”

“eu não gosto da maneira de os professores ensinarem...eu acho que nesta geração já não há reguadas nem nada disso e os professores têm mais respeito pelos alunos porque têm medo”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“já assisti a momentos de indisciplina...foram dois alunos lá dentro à porrada...mas a directora de turma veio logo e eles foram separados...um deles até é bom aluno, tem 17's...porta-se mal mas safa-se nos testes, tem boas notas”

⁵⁷ Entrevista nº 4

“já ouvi dizer directamente ao professor «granda lata», mas acho que foi de ter ouvido aquilo do dia-a-dia e ter transferido para a aula...às vezes escapa”

“há alunos que tratam o professor como se fosse igual a eles...isso acontece em caso de problemas...de algum desentendimento isso acontece...”

E9 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“há professores que têm medo de ir para a escola...e têm medo dos alunos”

“já assisti a momentos de indisciplina...fora da sala de aula, por exemplo...os funcionários...isso aí é uma rebaldaria...é como se fossem abaixo de alunos”

“dentro da sala de aula, quem quer conversa, quem quer mandar sms manda, quem ouve música ouve...não é frequente haver falta de respeito, mas toda a gente faz o que quer”

E10 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

“já assisti a momentos de indisciplina...por exemplo, a minha professora de inglês é uma pessoa submissa, tem medo dos alunos, os alunos fazem o que querem nas aulas, não fazem nada nas aulas...eu sei que se der um bocado de graxa até tenho boas notas, agora eles...não fazem nada...até houve uma colega minha que se levantou e começou a gritar com a professora...e a professora toda encolhida na carteira e ela a gritar com a stora”

“vejo pessoas que são extremamente mal-educadas para os professores...respondem mal e não obedecem a nada, reclamam e depois culpam os professores de o exercício ser muito difícil, quando depois não estudaram”

E12 (16 anos, 11º ano, sexo feminino)

“P: O que acontece quando as coisas correm mal?”

R: foi o que disse há bocado, ser indisciplinado, responder de forma incorrecta, abandonar a sala sem autorização, enervar de tal modo que o professor fique a chorar...

P: O professor era homem ou mulher?

R:mulher

P: e o que é que o resto da turma fez quando isso aconteceu?

R:calaram-se todos...”

E5 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

“P:Já assististe a algum momento de indisciplina na sala de aula? Algo mais grave?

R: sim .

P:o que aconteceu?

R:várias coisas , alguém dizer um palavrão para ofender o professor ou destruir o material da escola propositadamente”

E8 (15 anos, 10º ano, sexo masculino)

“eu acho que a aula deve ser um momento formal. E eu comporto-me como tal. É claro que às vezes eu tenho um deslize ou outro mas é quando o professor permite”

E2 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

Transgressão e culpa

Seja em situações de empenho e lealdade para com as regras, seja apenas para se evitarem potenciais sanções (Burns e Flam, 2000: 29) ou ainda para se subverterem as regras redefinindo-

se a situação, as práticas dos agentes orientam-se de acordo com esquemas de valores e de ética que podem ter um peso considerável na interacção em sala de aula.

A culpa e a vergonha são sentimentos com relevância sociológica e suficientemente importantes na análise da conduta em sala de aula. Para Giddens, a culpa constitui uma ansiedade produzida pelo medo da transgressão normativa, enquanto a vergonha representa uma ansiedade diferente, produzida pelo choque com a narrativa de auto-identidade (1994: 60). Erikson destaca o evitamento da vergonha em relação aos pares (Erikson, 1976b: 129) – algo que é visível na sala de aula, na qual o desempenho quase nunca é feito em função exclusiva da presença do professor mas sim, também, tendo em consideração que mais olhares e apreciações se centram no *self*.

Uma aluna, sentada numa das mesas da frente, usa um palavrão para se referir à colega do lado. A professora reprime a acção e a mesma aluna fica espantada, perante o reparo “inesperado”

(N.O. turma D)

Um dos alunos da frente faz tudo para chamar a atenção, acabando por consegui-la quando a professora lhe dá a palavra. O seu ar vitorioso de partida dá, aos poucos, lugar a um embaraço claro perante os colegas

(N.O. turma B)

O desempenho na acção gerida por normas e regras permite despistar, em parte, reacções de culpa ou vergonha. Trata-se de um indicador importante do *ethos* subjacente a muitos casos de alunos do secundário. Relacionado com este aspecto, e tendo em conta que a expectativa do controlo sobre si, no caso dos alunos, muito deve à estruturação de esquemas éticos e princípios da acção, está, precisamente, o *locus* de controlo (Rotter, 1966).

Na medida em que foi possível observar, registaram-se casos de alunos cuja expectativa de reforço do seu controle recaía, claramente no professor, enquanto orientador e impositor de regras de forma continuada no tempo. Embora existam turmas e indivíduos com um quadro disposicional que invoca o esforço pessoal e a competência, de acordo com regras internalizadas, o *locus* de controlo externo, como forma de gestão e controlo pessoal é relativamente frequente e pode ser despistado no decorrer da acção das turmas observadas.

A professora chama, continuamente, a atenção e refreia os ânimos de um determinado grupo de alunos que, ao longo da aula, vão alternando entre a atenção e participação (com entusiasmo, até) na explicação da professora e uma total ausência provocada por um registo de brincadeira e comunicações paralelas agitadas. Um dos alunos mostra habilidade nos dois registos, transparecendo alguma maleabilidade e receptividade às chamadas de atenção da professora, embora o efeito seja de muito curta duração, exigindo um reforço constante do refreamento

(N.O. turma G)

4.4 Aproveitamento escolar, utilitarismo e ética do trabalho escolar

Utilitarismo e ética do trabalho escolar

O destaque analítico dado às atitudes e comportamentos em torno das diligências escolares permite abrir um pouco mais o véu em torno de alguns valores e princípios éticos como o mérito ou a perseverança.

A estratégia, por parte dos alunos, de se mostrar trabalho, visando-se cultivar uma aparência de dedicação e empenho corresponde a uma forma de decoro, um pouco na linha de Goffman (1993: 132). Este “doping dramático” surge associado a uma antecipação das sanções do mercado, sendo por vezes inconsciente e inscrita no *habitus* linguístico (Bourdieu, 1998a: 68). Dá para perceber essa atitude ao observar-se a prontidão dos alunos face a algumas solicitações do professor, acompanhada, harmoniosamente, de uma cortesia linguística oportuna.

A caixa 4.2 contém algumas notas de observação das salas de aula, onde é ilustrada esta atitude que, refira-se, não apresenta um *timing* específico, podendo acontecer em qualquer momento do trabalho escolar e de forma mais ou menos explícita. Particularmente interessantes são os momentos em que a subtileza dos alunos – trabalhada ao longo do período em que vão conhecendo o professor, que também vai conhecendo e despistando as estratégias daqueles – é

posta em prática. Acrescente-se ainda que este tipo de práticas é comum, e não apenas actualmente – veja-se, por exemplo, os “graxas” em Pais (1993) que de certa forma vão ao encontro deste tipo de comportamento – e não é exclusivo de alunos com mais dificuldades em acompanhar o trabalho escolar.

Caixa 4.2 Atitude utilitarista, simulação e ética do trabalho escolar

Quando a professora faz uma pergunta acerca do poema, já falado em aulas anteriores, alguns alunos preferem arriscar uma resposta qualquer, tendo uma vaga referência de uma palavra que ouviram falar e que se verifica não ter nada a ver com o conteúdo da pergunta

A associação de palavras aleatórias à pergunta do professor surge como uma estratégia, em determinadas circunstâncias, quando a matéria não é tão interessante ou considerada demasiado exigente. Frequentemente, os alunos preferem arriscar uma palavra ao acaso, em vez de admitirem que não sabem a resposta (vulgo “mandar barro à parede”)

(N.O. turma A)

No caso dos alunos mais atentos, verifica-se uma atitude de “manha”: a professora pergunta algo mais teórico, já dado anteriormente, e os alunos apressam-se a responder, escondendo o facto de conseguirem ler a matéria no livro de forma dissimulada

(N.O. turma B)

Os alunos respondem às perguntas da professora com o auxílio das calculadoras (que possuem bases de dados com cábulas e informações)

(N.O. turma H)

No seguimento do ponto anterior, e ainda respeitante ao trabalho escolar (se bem que não necessariamente feito em sala de aula), atente-se nas tensões emergentes entre autoria e plágio. Trata-se de um tema largamente debatido entre os docentes (e não apenas ao nível do ensino secundário) e que, de certa forma, constitui um problema em aberto para as instituições escolares na medida em que é um desafio grande para as avaliações dos alunos. O acesso muito facilitado a todo um conjunto de fontes de informação (independentemente da fiabilidade das mesmas) abre certamente caminho a novas formas de realizar os trabalhos escolares. Porém, não explicam por si só a frequente tendência, entre os alunos, para não se hesitar em plagiar informação.

A ideia de equilíbrio ou tensão entre as aspirações ou metas culturalmente estabelecidas e os modos legítimos de obtenção das mesmas, sugerida por Merton (1970), serve como explicação sistémica de base para a análise dos desafios em torno da autoria e da ética subjacente. Tais encruzilhadas éticas estendem-se às questões da honestidade perante o trabalho escolar, o qual, é sabido (Ponte *et al*, 2009), é, actualmente, largamente afectado pela facilidade de acesso a informação praticamente ilimitada e facilmente plagiável. Entre riscos e oportunidades derivados de uma nova cultura da partilha (James *et al*, 2009: 44), redefinem-se atitudes e comportamentos em torno da autoria.

A propriedade e a autoria são conceitos bem definidos *offline*, protegidos por mecanismos legais e reforçados pelas normas culturais e escolares (*idem*: 46). Relativamente ao mundo *online*, sobretudo dada a escassez de regulamentação e de critérios definidos relativamente à qualidade e fidedignidade da informação, o panorama muda.

O sucesso da Wikipédia junto dos estudantes do secundário, com vista à produção escolar, é elevado, tal como foi reconhecido por professores e alunos em entrevistas (ver caixa N° ?). Através da recombinação de textos e de uma subversão da identidade do autor (Nunes *apud* Pinto, 2007: 158), alimenta-se um fenómeno generalizado de “cheating culture” (Callahan, 2004) ou, noutros termos, de plágio generalizado (Ponte *et al*, 2009).

A disseminação exponencial das novas TIC e os respectivos efeitos sociais e culturais, parecem funcionar como um mecanismo de inovações acumuladas e sobrepostas – usando os termos de Merton – com efeitos sistémicos imprevistos, como a institucionalização da transgressão (“toda a gente o faz”) (Merton, 1970; Sztompka, 2003: 25). A este nível, a internet, enquanto ferramenta, parece ser um significativo catalisador de focos de ambiguidade normativa,

senão mesmo de anomia (no sentido mertoniano e durkheimiano), dada a relativa ausência de regras e normas de utilização. Neste cenário, torna-se possível avançar com a hipótese, de haver uma reestruturação de princípios éticos e de conduta, sobretudo no que toca ao mérito e à percepção das consequências do empenho e esforço pessoais. Note-se, ainda, que as implicações para a identidade pessoal – nas quais se inclui o espírito de diligência (Erikson, 1976b) – aparentam ser significativas.

Em resposta ao questionário da amostra extensiva, somente um quarto dos alunos afirma ler com atenção, garantindo que interioriza as ideias, quando procura informação *online* para um trabalho escolar. Para cerca de 41% dos inquiridos, para o mesmo fim, basta fazer uma leitura rápida e ter uma ideia básica acerca do que se pretende, enquanto cerca de 31% dos alunos declara que selecciona o texto e só lê depois (quadro 4.3).

Quadro 4.3 Atitude perante a procura de informação online para um trabalho escolar

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Selecciono o texto e leio depois	126	31,2	31,2
Às vezes só copio e nem sequer chego a ler	10	2,5	33,7
Leio tudo rapidamente e basta-me ter...	166	41,1	74,8
Gosto de ler com atenção e garantir que interiorizo as ideias...	102	25,2	100,0
Total	404	100,0	

Entre os casos entrevistados existe a percepção de que o plágio é generalizado entre os pares, mas é também assumido pelos próprios. Existe mesmo a preocupação em fazer um “bom

trabalho” (de plágio) que não levante suspeitas (ver Caixa 4.3). Da parte dos professores, é frequente alertar os alunos para a necessidade de haver critérios de pesquisa (na internet) e evitar o plágio. Não foi observada nenhuma turma onde o professor proibisse o acesso à internet para auxiliar a elaboração dos trabalhos de casa. O alerta passa, quando muito, por uma série de recomendações com vista a evitarem-se fontes *online* pouco credíveis.

Caixa 4.3 Trabalhos escolares e atitude perante o plágio

“acho que hoje em dia se copia muito...mas no meu caso eu tento sempre fazer por palavras minhas o que está no site...mas há muita gente que faz só copy/paste e pronto...já está despachado”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“costumo usar a internet para os trabalhos para a escola...copy/paste sim...mas hoje em dia é diferente...é copiar, colar, e tentar modificar...até porque hoje em dia já há maneiras de se saber se aquilo foi copiado...”

“eu acho que os alunos aproveitam porque as ideias já lá estão e é muito mais prático, não tem de se abrir o livro...mas tem de ser bem feito...sem dar muita bandeira”

E9 (17, 11º ano, sexo masculino)

“uso a internet para fazer trabalhos de casa...principalmente quando não tenho tempo...e copio sim...é a coisa mais habitual do mundo...os professores preferem livros...mas já se habituaram...já nem pedem a bibliografia...só dizem para metermos os sites a que fomos...dizem «ponham a página que foram ver»”

E10 (17, 12º ano, sexo masculino)

“eu costumo utilizar a internet para fazer os trabalhos de casa...nunca copio...altero sempre...não faço copy/paste...não uso livros, não uso nada...é muito comum fazer-se copy/paste...mesmo na biblioteca...muitos professores aceitam...só um ou outro é que às vezes descobre mas é preciso que os trabalhos não fiquem todos iguais”

E12 (16, 11 ° ano, sexo feminino)

Recurso à Internet para fazer trabalhos de casa e telemóveis para auxiliar nos testes

(N.O. geral)

A professora faz uma pequena elucidação sobre os conteúdos da Internet e recomenda os sites mais fidedignos sobre o Frei Luís de Sousa

(N.O. turma A)

Não será provavelmente exagerado considerar-se a existência de um choque (cultural, até) entre as novas práticas e éticas em torno do trabalho escolar e as instituições educativas tradicionais. Este panorama, sublinhe-se, é distinto da cultura de artimanhas possíveis no âmbito do trabalho escolar que, em boa parte, não são novidade. De facto, não é incomum trabalhar-se “só para a nota” e construir-se, de alguma forma, uma relação utilitarista com o trabalho e com o próprio professor (Perrenoud, 2002: 17). Delamont refere, neste sentido, a observação do uso de métodos desonestos e batota na elaboração de trabalhos, nos anos 60 (1987: 118).

Certamente que tem havido, ao longo de décadas e gerações de alunos, toda uma cultura de percepções acerca do que agrada mais a um professor. “Dar graxa” é uma das estratégias mais comuns e documentadas desde há algum tempo (Becker, 1953; Pais, 1993)

Actualmente, as estratégias e técnicas de adulação articulam-se com um acesso massivo à informação, adquirindo uma sofisticação grande. A questão reside, também, em saber-se até que

ponto a manha ou a infracção normativa são conscientes. Alguns autores defendem haver uma confusão instalada em torno de se estar ou não a infringir normas (James, 2009: 56); isto articula-se com a possibilidade de ausência de culpa perante determinados comportamentos, e exprime parte da natureza do *ethos* prevalecente nas culturas juvenis da actualidade.

De acordo com James os jovens são, hoje em dia, “apanhados entre velhos e novos modos de autoria e propriedade” (2009: 56). A juntar a isto, o autor refere o crescimento de expectativas imediatistas de acesso à informação e bens (*idem*: 47). Pinto refere ambiguidades ao nível do controlo da relação com o texto, entre os mais jovens, fruto da relação, cada vez mais forte, destes com as tecnologias de informação (2007: 154).

4.5 Dinâmicas de atenção

Na linha do que tem sido avançado até aqui, importa analisar a fundo a questão das *dinâmicas de atenção* na interacção em sala de aula. Uma parte importante da análise sociológica acaba por referir, de uma forma ou outra, quer os pré-requisitos, quer as consequências, ou mesmo o processo em si mesmo. Particularmente influente tem sido o anteriormente referido termo “condições de felicidade” (Austin, 1975) que, basicamente, diz respeito a um estado de sintonia comunicacional entre emissor e receptor. Bourdieu, acrescenta a necessidade de uma autoridade reconhecida por parte dos destinatários para que tais condições subsistam (1998a: 63).

Embora não trate directamente a questão da atenção, não lhe dando destaque conceptual significativo, Goffman – que, lembre-se, resgatou o termo de Austin supracitado (1982) – destacou frequentemente a importância das condições inerentes à definição da situação (Goffman, 1993). Os momentos de ruptura dessa mesma definição – dependendo obviamente da audiência ou grupo que mobiliza a orientação da acção (*idem*: 102) – são indicadores pertinentes da importância das dinâmicas de atenção subjacentes aos processos comunicacionais.

Destaque-se, a nível nacional, a sugestão de Pinto (2007) no sentido de se analisarem as dinâmicas de atenção na sala de aula da “sociedade cognitiva”. Essa mesma sociedade, de hoje, por onde proliferam múltiplas fontes de informação, estímulos e acções paralelas.

Fora do campo da sociologia, surgem contributos convergentes com as hipóteses avançadas na presente pesquisa. Veja-se, por exemplo, o trabalho de Gary Small e Gigi Vorgan⁵⁸, neurologistas, que estudam possíveis alterações no cérebro, provocadas pela utilização das novas tecnologias. Os autores destacam um processo mental, relacionado com um modo de acção multitarefa, a que chamam *atenção contínua parcial* (Small e Vorgan: 2008). Não se trata apenas de simples acção multitarefa, mas antes, o facto de a “mente moderna” – ser propensa a auscultar continuamente novas informações a qualquer momento e em qualquer lugar, muito por força da omnipresença de *gadgets* comunicacionais e informacionais cada vez mais sofisticados.

Larry D. Rosen⁵⁹, vai ao encontro da mesma ideia, ao analisar o impacto das novas tecnologias nos jovens de hoje em dia. Salienta, sobretudo, a relação da “*geração multitasking*” com as tradicionais formas de leitura e audiência (Rosen, 2010). Quando se analisarem, na parte seguinte do presente estudo, as dinâmicas extra-escolares do quotidiano juvenil, aprofundar-se-ão alguns aspectos específicos do impacto das novas tecnologias nas sociabilidades e na identidade.

Até onde a própria atenção sociológica permitiu ir, foi possível observar dinâmicas de atenção comuns a todas as turmas (ver Caixa 4). A fronteira dos 60 minutos de aula parece ser uma “regra de ouro” da atenção em sala de aula. Em todas as turmas observadas, sem excepção, esse foi o tempo máximo de atenção por parte dos alunos nas aulas. Mesmo em turmas com aproveitamento elevado, acontece um momento de ruptura súbita das condições mínimas de comunicação e trabalho. Tal não significa que não haja interrupções pelo meio – são, aliás, igualmente frequentes – mas uma desatenção generalizada, incontrolável por momentos, dá-se após uma hora de tempo de aula.

Os momentos intermédios de desatenção, seja por força das circunstâncias do emissor ou da matéria escolar, seja por iniciativa própria de alguns alunos, ou – muito importante – por via de solicitações externas (como o telemóvel, como se verá adiante), denotam uma volatilidade e, em muitos casos, fragilidade da capacidade de investimento e continuidade da atenção dos alunos. Alguns alunos, quando entrevistados, admitem a sua própria intolerância em termos de

⁵⁸ Small e Vorgan (2008) *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*; Collings Living

⁵⁹ Rosen, Larry D. (2010) *Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn*, Palgrave Macmillan

concentração e de atenção (ver Caixa 4.4). As estratégias que visam combater tal fragilidade são, da parte dos professores, as mais variadas e até criativas possíveis.

Caixa 4.4 Dinâmicas da atenção e estratégias compensatórias

Aos 60 min. de aula (aproximadamente), os alunos dispersam e gera-se automaticamente uma série de conversas paralelas. Trata-se de um ponto de ruptura muito claro. Passa-se rapidamente (como o despoletar de um mecanismo automático) de um modo de atenção e concentração generalizada (e até um certo ponto aguentada e gerida pela professora), para um estado de dispersão, impaciência e inquietação

Passada uma hora de aula, a professora é obrigada a mudar de estratégia: propõe a leitura silenciosa de um texto e o registo das ideias de síntese

(N.O. turma D)

A professora mete música para ilustrar o som do cravo (presente no Memorial do Convento) como forma de recuperar a atenção dos alunos – ao mesmo tempo que lê excertos do livro onde o cravo é referido

(N.O. turma E)

Durante o visionamento de um filme alusivo à época vitoriana, no âmbito de uma aula de história, a dada altura, perante a impaciência dos alunos, a professora passa o filme no dobro da velocidade

(N.O. turma D)

“Ficha surpresa!” (Professora)

“Hiiii! Má onda stora!” (Aluno)

A ameaça da professora parece apenas não passar disso mesmo e tem como objectivo chamar a atenção dos alunos, o que surte um efeito muito pouco duradouro

“Picansos” entre dois alunos: interrupção momentânea da aula para se responder a insultos e provocações

(N.O. turma C)

A tendência para se compreenderem somente objectos concretos é grande. O poema é muito visual e descreve estímulos muito fortes, apesar das metáforas. Parece ser uma das poucas formas de os alunos prestarem mais atenção

Passados 50 min. de aula: a concentração dispersa, mesmo nos alunos mais aplicados; estabelece-se algum caos na turma, algo a que a professora parece estar habituada; os alunos levantam-se quando querem e estão à vontade para circular dentro da sala

(N.O. turma F)

Os objectos que não fazem parte do quotidiano directo dos alunos parecem não ter nome

(N.O. turma G)

A dada altura a professora faz referências com exemplos muito concretos (relativos a uma determinada obra): os alunos arrebitam

A professora vê-se obrigada a ir ao concreto, de forma a “pescar” a atenção dos alunos: a introdução constante de factos e curiosidades históricas, apesar de estar prevista no programa da disciplina de Português, parece ser uma estratégia para prender a atenção dos alunos – os exemplos são um apelo à concretude

(N.O. turma A)

Mal acabam de apresentar um trabalho, os alunos perguntam imediata e impacientemente: “Quanto é que tivemos stora?”

“basta o professor estar a ensinar coisas, a falar coisas e nós não ligamos nenhuma, e falamos uns com os outros...também é muito habitual...mandarem mensagens por baixo da mesa...é proibido mas é muito habitual...muito mesmo”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“não consigo estar com atenção a aula toda...consigo estar concentrado, no máximo meia-hora...no resto do tempo...é o desastre (risos)...eu tento ficar atento, mas se estiver ao pé de outro rapaz, está tudo estragado...falamos...até podemos falar de uma coisa da aula que nos leva a outra coisa diferente”

E9 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“eu só consigo estar com atenção na aula uma meia-hora...eu era mais adepto das aulas de 45 min. Agora o tempo é demasiado...”

“no tempo seguinte eu ocupo o tempo a ler, por exemplo...os meus colegas portam-se todos bem mas a maioria das miúdas usam o cabelo comprido para ouvirem música com os phones...para descontrair um bocadinho”

E10 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

“nas aulas de história adormeço...mas em todas as aulas mesmo...não sei porquê...a professora é daquelas que se desliga e diz a matéria toda”

“quando os professores sentem que os alunos estão a perder a atenção, tentam fazer uma coisa mais dinâmica, metem os powerpoints e essas coisas...mas os alunos acabam sempre por perder a atenção...eu adormeço sempre nas aulas de história, às 2^{as}’s...”

E12 (16 anos, 11 º ano, sexo feminino)

A disseminação das TIC torna-se indissociável das dinâmicas da sala de aula, quer por via institucionalizada – computadores escolares, quadros interactivos, slides, etc. –, quer por via informal da relação com o *gadget* e consequentes mudanças nas dinâmicas de atenção. A hipótese de os efeitos sistémicos da tecnologia em rede estarem a transformar as dinâmicas de atenção apenas poderá ser testada, por agora, num alcance mais limitado, no âmbito deste estudo, tentando-se interpretar apenas algumas manifestações possíveis de tal fenómeno. São, ainda assim, manifestações importantes visto que condicionam os meios institucionais de socialização e que não impedem que se perspectivem alguns fenómenos num quadro de disfunções sistémicas.

Merton admitiu a possibilidade de haver, num quadro sistémico, *disfunções acumuladas*: um determinado mecanismo é funcional num dado sistema social mas que torna-se disfuncional noutro (Sztompka, 2003: 25). Este processo é partilhado, de forma similar, por Burns e Flam quando referem uma possível incompatibilidade funcional que surja quando “tecnologias e técnicas radicalmente novas são introduzidas” (2000: 150). Madureira Pinto fala do contraste crescente entre “os princípios que rodeiam a cultura escolar (livro e escrita) e os que estruturam a efemeridade do audiovisual (Pinto, 2007: 153). Ainda de acordo com o autor, haveria um choque entre ritmos de natureza distinta: aqueles associados ao “texto que se lê” e os associados ao “texto que se olha” (*idem*: 153).

Como já foi evidenciado na parte anterior do estudo, as escolas têm feito, nos últimos anos, esforços consideráveis no sentido de acompanharem as mudanças trazidas pelas novas TIC, apesar de, como se pôde verificar no terreno, nem sempre haver uma harmonização com as velhas formas de execução do trabalho escolar (ver Caixa 4.5).

Caixa 4.5 Utilização de TIC na sala de aula

“Já não tenho mais espaço nas folhas” (Aluno) – desculpa/justificação para evitar trabalhar

“Na próxima aula (Biologia) já não precisamos de escrever” (Aluno) – a aula é dada através de Powerpoints

“É por isso que eu não vos apresento Powerpoints!” (Professora)

(N.O. turma H)

As disciplinas de ciências e matemática são a pioneiras no uso de quadro interactivo

(N.O. geral)

A professora usa o *data-show* (PC e PowerPoint) e explica o “Equilíbrio e Solubilidade”

(N.O. turma L)

Inflexão da atenção

Entrando a fundo no núcleo da pesquisa, e lembrando a vulnerabilidade das *dinâmicas de atenção* nas salas de aula observadas, dir-se-ia a este respeito, que a acção na sala de aula requer um cuidado especial em termos de análise sociológica.

As consequências momentâneas desorganizadoras da acção (Goffman, 1993) não surgem, necessariamente, de forma aleatória e sem explicação. A análise de eventuais processos conflituais na interacção pedagógica encontra um caminho teórico e metodológico bastante aceitável se se considerar, como aliás tem vindo a ser destacada, a influência, na sala de aula, de disposições e esquemas de acção extra-escolares.

Será porventura infrutífera – pelo menos no âmbito deste estudo – a tentativa de se encontrarem as origens últimas da estruturação de tais disposições disruptivas da acção escolar. A socialização familiar terá certamente a sua marca. Além do mais, a própria identificação, na sala de aula, dos fenómenos em causa é falível sob muitos aspectos e provavelmente não se traduzirá num código oculto explicativo dos acontecimentos. Contudo, e não se querendo avançar

uma explicação holística evolutiva da socialização dos jovens alunos, será bem mais útil e pertinente identificar algumas linhas, ainda que parciais, de dinâmicas e processos na acção que visem estabelecer pontes ilustrativas e, de certa forma, explicativas, da influência de determinados processos extra-escolares no desempenho dos actores na sala de aula.

Bourdieu chama a atenção para a iniciação do *habitus* na lógica do rodeio e do adiamento (2002: 193), algo que aproxima as competências, hábitos e disposições dos regimes temporais que são variáveis de cultura para cultura. Nas sociedades modernas actuais, os processos extra-escolares contemplam os ritmos acelerados e as potencialidades da acção auxiliada pelas novas TIC. A cultura ocidental actual – movida a tecnologia cada vez mais sofisticada e disseminada – facilita a transformação dos esquemas internos de percepção, acção e pensamento. Pinto acrescenta, a este respeito, a hipótese de haver uma alteração das competências comunicacionais, por via do uso intensivo das novas tecnologias (2007: 177).

Independentemente do efeito directo das novas tecnologias nos esquemas e disposições dos agentes, relembre-se a possibilidade de uma mesma pessoa ser portadora de diferentes esquemas de acção, por vezes contraditórios. Lahire refere os momentos onde se verifica a possibilidade de justaposição de esquemas, contraditórios (2002: 64). Seria de certa forma equivalente a avaliar a consistência entre quadro, aparência e modo (Goffman, 1993: 38). Mesmo Bourdieu não descarta a possibilidade da existência de um desfasamento estrutural entre ocasiões e disposições: o efeito de *hysteresis* (2002: 179).

Burns e Flam, convergindo com Goffman, referem a ambiguidade, quando mais do que uma definição da situação é possível dando lugar a incompatibilidades entre (e dentro de) sistemas de regras (2000: 97), algo que vai ao encontro das ideias supracitadas de Merton (1970). Burns salienta as situações nas quais o “regime de trabalho” se encontra em oposição a um “regime de tempos livres ou de divertimento” (Burns e Flam, 2000: 47). A sala de aula, enquanto micro sistema de regras, é susceptível de sofrer contradições sistémicas onde surjam “regras ou sistemas de regras múltiplos aplicados ao mesmo contexto de acção, mas indicando cursos de acção opostos numa ou mais situações” (*idem*: 98).

Interessa, ainda, tomar em consideração a natureza das disposições ou, pegando na terminologia de Lahire, a natureza reflexiva ou não reflexiva dos hábitos (2002: 143), aferindo-se o grau de intencionalidade das práticas desviantes na sala de aula.

Sugere-se o termo *pontos de inflexão* da atenção e comportamento para descrever os momentos de ruptura da (e na) comunicação pedagógica, de desvio de um dado sistema de regras para outro, de um dado esquema de acção para outro feito, frequentemente – tal como foi observado – de forma súbita.

Enquanto contexto dinâmico de acção, a sala de aula apresenta-se como um jogo de equilíbrios, tendo de um lado o desempenho dos alunos e do outro o desempenho do professor. A existência de desvios desta natureza não implica, necessariamente, uma quebra continuada do desempenho pedagógico, embora tal não seja impossível. Todos os professores observados possuem um conjunto de estratégias de manutenção da ordem e, sobretudo, da atenção dos alunos.

Tanto o modelo pedagógico adoptado, como o estilo de ensino de cada professor variam de caso para caso, apesar da existência de estratégias comuns, próprias do *modus operandi* estabelecido. Como contrapartida dos pontos de inflexão da acção, sugere-se o termo *estratégias compensatórias* da acção desviante (algumas já ilustradas na caixa 4), que representa os mecanismos e modos de compensação aplicados com vista ao restabelecimento dos esquemas de acção condizentes com a norma institucional e da definição da situação. Ao nível da sala de aula, isto inclui a própria sustentação e reforço dos papéis nucleares da relação pedagógica.

Uma das causas mais evidentes da inflexão da atenção surge, com muita frequência, na utilização do telemóvel na sala de aula. Os dados recolhidos por questionário, revelaram que 38,8% dos alunos admite utilizar o telemóvel ‘às escondidas do professor para mandar e receber SMS’s’; que 26,3% o faz quando precisa de tratar de assuntos importantes que não podem esperar pelo fim da aula e, ainda, 13,3% a admitirem que fazem uso do aparelho sempre que lhes apetece. Estas três categorias de resposta – que remetem para uma utilização de facto do telemóvel na sala de aula – somam 78,4% dos alunos, contra aqueles (21,6%) que raramente ou nunca utilizam o mesmo objecto (ver quadro 4.4).

Quadro 4.4 Resposta à questão “Durante as aulas, uso o telemóvel...”

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Sempre que me apetece	53	13,3	13,3

Às escondidas do professor, para mandar e receber SMS's	155	38,8	52,1
Quando preciso de tratar de assuntos importantes e não posso esperar pelo fim da aula	105	26,3	78,4
Raramente ou nunca	86	21,6	100,0
Total	399	100,0	

Mas não são apenas os dados extensivos que vão ao encontro desta realidade. A observação das aulas permitiu testemunhar o fenómeno, em praticamente todas as aulas observadas (caixa 4.6) ainda que, na sua maioria, feito de forma dissimulada. Frequentemente, e apesar da proibição tanto do uso, como da própria presença à vista desarmada do aparelho, o telemóvel (ou telemóveis, como foi observado) fica em cima da mesa em posição que permita a auscultação periódica de eventuais mensagens ou chamadas recebidas. Também as entrevistas feitas a jovens vieram confirmar estas práticas, sendo que quase sempre se assumiu, despudoradamente, a utilização muito frequente do aparelho (caixa 4.6).

Caixa 4.6 Utilização do telemóvel na sala de aula

O uso de telemóveis acontece um pouco por toda a turma, às escondidas da professora

(N.O. turma E)

Uma aluna manda mensagem de telemóvel mesmo em frente à professora

Quando é chamada à atenção não pede desculpa e, apesar de parar com a acção, parece assumir um ar de indignação, como se tivesse direito a ter continuado

(N.O. turma H)

Uma aluna tem dois telemóveis “estacionados” na mesa

(N.O. turma D)

Os telemóveis de quase todos os alunos ficam em cima da mesa (em silêncio?)

(N.O. turma L)

“o uso do telemóvel na aula é muito comum...acho que os alunos usam, apesar de ser proibido, porque é mais para conversarem...às vezes estamos a ouvir a matéria e é a mesma coisa que não estar lá a fazer nada...porque também podemos depois estudar em casa aquilo...então a pessoa agarra no telemóvel e é também uma forma de passar a aula”

E17 (17 anos, 12º ano, sexo feminino)

“o telemóvel interrompe a concentração na sala de aula...por causa de ter de se ver o que é que se passa...se se recebe uma mensagem tem de se tirar o telemóvel para ver o que é que se passa”

E9 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“usa-se imenso o telemóvel na sala de aula...a maior parte dos professores diz «ah, guarda lá isso...»; talvez haja professores que sejam mais rigorosos e tirem o telemóvel, mas é muito raro...é mais «guarda lá isso...» e pronto...até porque é fácil arranjar uma desculpa: «ah, tava a ver as horas»”

E15 (16 anos, 11º ano, sexo masculino)

“o aluno típico está à vontade para usar o telemóvel na aula quando quiser...basta, por exemplo, tê-lo dentro do estojo e mandar uma sms e, estar a olhar para a professora e uma das mãos estar dentro do estojo a mandar uma mensagem...

“estando em aula ou não, continua a haver essa urgência em responder de imediato a uma sms que se recebe”

E10 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

“na sala de aula...eu no ano passado estava «sempre às mensagens», sempre...no estojo...toda a gente usa o telemóvel, toda a gente! Os professores não têm noção...eu olho para o lado e vejo muita gente a mandar 4 e 5 mensagens...sempre! E os professores nem têm noção...”

“mas eu agora já não mando muito nas aulas...o meu namorado está na mesma escola que eu...só quando estamos zangados é que mando...mas estou a tentar não mandar nas aulas”

“mas ainda esta semana houve um episódio de uma rapariga da minha turma...a professora avisou-a 6 vezes...6 vezes...a professora começou com «para com o telemóvel», e ela «sim, sim», mas voltava sempre...a mandar e a receber mensagens a toda a hora...a professora avisou-a 6 vezes...mas não fez nada”

E12 (16 anos, 11º ano, sexo feminino)

Estilo do professor

Ao nível da interação em sala de aula, o desempenho do professor constitui a pedra angular das *estratégias compensatórias* que permitem a condução da aula. Tanto ao nível das entrevistas feitas aos professores (Parte I), como nas demais abordagens metodológicas, o desempenho do professor foi determinante para a definição da situação e, sobretudo, para a estabilidade das dinâmicas de atenção por parte dos alunos. Vale a pena desmontar alguns processos subjacentes a este quadro de interação.

O papel tradicional do professor corresponde a uma fachada social institucionalizada (Goffman, 1993: 40), sendo que a autoridade também se mantém encobrindo aspectos fragilizantes ou evitando a exposição ou revelação de aspectos e assuntos pessoais.

A coerência do desempenho é marcante para a sustentabilidade do papel. Contudo, tal não implica que tenha de haver uma rigidez comportamental, até porque a dramatização exige, por vezes, uma “espontaneidade calculada”⁶⁰ (Goffman, 1993: 46). Exige, ainda, não raras vezes, estratégias de condescendência, ao ir-se ao encontro das idiossincrasias pessoais ou grupais.

Note-se que, a par do controlo do papel, e de acordo com o estilo de cada caso, o professor tem como objectivo fundamental o ensino propriamente dito, realizando “um trabalho permanente de reinvenção, de explicitação, de ilustração, de realização, de concretização do currículo formal (...) [e dispondo também de] (...) esquemas gerais de conteúdos novos, de exemplos, de problemas, de ilustrações, de explicações, de exercícios” (Perrenoud, 2002: 43).

Todo o bom desempenho no exercício do papel de professor não dispensa, também, algo que Bourdieu chama de eficácia reconhecida ao performativo (1998a: 58); algo que, no universo do autor, remete para as dinâmicas de domínio simbólico, tão caras ao universo escolar, e com efeitos de reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1976).

A eficácia dos preceitos ritualizados é tanto maior, quanto maior a capacidade de incutir credibilidade e confiança, como foi já referido anteriormente. A este propósito sublinhe-se a dominação carismática em Weber: “é legítima apenas na medida e enquanto o carisma pessoal é tido por «válido» por força de verificação, ou seja, só encontra reconhecimento, só é «utilizável» pelo homem de confiança, discípulo ou séquito durante o tempo de duração da sua credibilidade carismática estabelecida” (1995: 709). Fica, certamente, mais clara a ligação entre estes aspectos e a relação entre confiança e autoridade, vista mais atrás. O papel da confiança é, de facto, marcante ao nível da autoridade pedagógica continuada e depende, pois, do estilo de cada professor.

Mayer *et al* (1995) sugerem que as características mais valorizadas na pessoa em quem confiar são a capacidade, a benevolência e a integridade. De forma oposta, a ideia de um “mau professor” é, no entender de Gomes, aquele que os alunos consideram “incompetente do ponto de vista pedagógico, que não revela autoridade, que é autoritário, que faz discriminação entre alunos, que não promove a sua participação nas aulas, que tem má relação pessoal com os alunos, que é incompetente do ponto de vista científico” (Gomes, 2009a: 53). Acrescente-se que qualquer

⁶⁰ Refira-se, a este propósito, que Goffman chama a atenção para os desempenhos breves e eficazes: auxílio de termos formais certos ou um sotaque ou colocação da voz de forma característica (1993: 260).

figura de autoridade que aja com autoritarismo ou mesmo coerção quando não se lhe é reconhecida legitimidade, reduz a confiança que em si é depositada (Luhmann, 2000: 220).

Como manter o respeito pelas regras? Como manter a atenção dos alunos? Para alguns dos professores observados a resposta a estas perguntas passa por um acção em sala de aula que é transformada num espectáculo de estímulos. Certos professores são, muitas vezes, autênticos virtuosos do desempenho dramatizado (Goffman, 1993: 46). A este respeito, Gomes chama a atenção para a necessidade de os professores se adaptarem às condições interactivas “de certa forma impostas pelos alunos” (2009a: 99). Para Postic, estes processos de adaptação permitem ao professor “suportar os choques e até prevêê-los; os que ele utiliza com mais frequência situam-se ao nível operatório e didáctico; são processos adaptativos da sua função pedagógica” (2007: 267).

As atitudes e estratégias do professor, são frequentemente marcadas pela condescendência, num processo similar ao que é sugerido por Bourdieu (1998^a)⁶¹. Este aspecto vai ao encontro dos limites de tolerância do professor (Delamont, 1987: 83), dentro dos quais pode haver lugar para infracções mais ou menos graves à conduta institucional pedagógica. Levanta-se a questão de se saber até que ponto os limites de tolerância do professor são, hoje em dia, mais ou menos alargados.

As observações realizadas nas salas de aula de diferentes turmas, permitiu, dum modo geral, verificar que o professor gere os seus distanciamentos, fazendo um esforço para não se desviar do rumo do trabalho escolar. No caminho encontra, aqui e ali, afrontas ou ameaças a essa orientação que pretende seguir. Vê-se confrontado com o desafio de gerir os obstáculos balanceando o uso efectivo da autoridade com estratégias compensatórias. Esta forma de agir depende, como se pôde constatar nas aulas observadas, do estilo particular de cada professor que, por conseguinte, condiciona significativamente a atenção dos alunos.

No âmbito do questionário, em resposta à forma de o professor comunicar nas aulas, as respostas com percentagens maiores entre os alunos inquiridos (ver quadro 4.5), indicaram uma preferência por uma acção acompanhada de ‘jogos e perguntas engraçadas, ou exemplos interessantes acerca da matéria’ (40,3%); e uma acção acompanhada de interpelação constante por parte do professor (26,2%).

⁶¹ Para ilustrar as “estratégias de condescendência”, Bourdieu refere o caso de um presidente da câmara que, ao discursar perante a audiência, usa o dialecto local como forma de reforçar o seu desempenho e legitimidade (1998a: 55).

Quadro 4.5 Resposta à questão “Sou capaz de manter a atenção em relação ao que o professor diz se ele...”

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Ditar a matéria, com ou sem a ajuda de um livro	31	7,8	7,8
Ditar a matéria e, de vez em quando, fazer perguntas aos alunos	102	25,7	33,5
Estiver sempre a perguntar coisas aos alunos, ou a pedir a opinião deles	104	26,2	59,7
Fizer jogos e perguntas engraçadas ou der exemplos interessantes acerca da matéria	160	40,3	100,0
Total	397	100,0	

A observação das aulas e também as entrevistas a jovens permitiram perceber, não apenas as condições preferenciais de atenção, reconhecidas pelos alunos, mas também o impacto que o estilo próprio de cada professor tem nas mesmas (caixa 4.7). Apesar da constatação de diversidade neste aspecto, entre as turmas observadas, não se pode deixar de sublinhar – já fora de um quadro hipotético – que a tolerância dos alunos relativamente às condições de emissão da mensagem pedagógica é manifestamente diminuta. Tal intolerância não estará, provavelmente, desligada da importância crescente dos meios audiovisuais e formas espectaculares de recrutamento da atenção que, no dia-a-dia, acabam por competir com as formas de transmissão da mensagem mais tradicionais.

Caixa 4.7 Estilo pessoal do professor

A atenção vai aumentando: a professora consegue prender a atenção devido ao seu estilo muito teatralizado, mas também devido ao facto de projectar bem a voz

Os alunos, na sua generalidade, compreendem melhor os conceitos directos, imediatos: o discurso da professora é como uma melodia de palavras sonantes, imediatas, concretas. Trata-se de uma estratégia assumida pela professora

A estratégia básica da professora parece ser “entrar na onda”, embalando os alunos com um estilo seguro e teatralizado, “furando” as conversas paralelas sem recurso ao autoritarismo ou repreensão mais acesa; convidando eventuais conversadores à participação e gerindo contingências aqui e ali. A professora prende a atenção, fazendo um esforço constante para aglutinar a acção dentro da sala de aula, tentando dar sentido e unidade à sua actividade

O tratamento personalizado dado aos alunos é dominante mas não como oposição da norma de comando. A norma psicológica “funde-se” com o controlo que a professora tem da turma

Os alunos parecem responder bem a um controlo “guiado” e sincronizado com as suas velocidades e estímulos dispersantes.

(N.O. turma B)

O professor dirige-se a cada aluno individualmente, apontando quem fez ou não o trabalho de casa (frase – opinião sobre a leitura de um bom livro)

Consegue, ainda assim, motivar os alunos. A apresentação e debate do trabalho de casa liga-se muito bem com a análise do texto do livro. O professor é alguém que está muito concentrado e vai gerindo habilmente a atenção dos alunos

(N.O. turma K)

Numa aula de Química, várias animações explicam a solvatação: moléculas a interagir umas com as outras. Há um carácter performativo, de embalo. Um ritmo em que os compassos de espera (e paragens para aprofundar o texto) têm que ser cuidadosamente alternados com estímulos desbloqueadores da desatenção

“a maioria dos professores dá muita confiança aos alunos...a professora de matemática não...é rígida, quando tem de mandar para a rua manda, etc...mas a maior parte só ameaça e nada”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“isto [desrespeito pelo professor] não acontece com a directora de turma...se for preciso ela manda metade da turma para a rua e manda falar com os pais...mas pode-se fazer com o professor de biologia e a professora de inglês...eles são mais permissivos...mas ao mesmo tempo não podem exigir respeito se não o impõem...não têm mão na turma porque não foram firmes logo desde o início”

“nós preferimos ter um professor «bacano», onde podemos falar e rir, e brincar...mas também vamos aprendendo...eu confio mais nele (professor de biologia) do que na directora de turma...ele é como um amigo”

E9 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

O caso da professora “Ana”

Dada a sua pertinência, resolveu-se dar a conhecer o caso observado de uma professora cuja conduta pedagógica é assente num modelo original e, sobretudo, inovador, indo ao encontro das problemáticas levantadas na pesquisa e, de certo modo respondendo aos desafios provocados pelos momentos de inflexão da acção atrás descritos. Trata-se de um modelo pedagógico adaptado à realidade quotidiana dos alunos, e que redefine a ideia de comunicação na sala de aula. As estratégias usadas pela professora Ana (nome fictício) conjugam dois aspectos: um, ao nível da atitude pessoal perante os desafios e obstáculos; o outro, a adopção efectiva de estratégias inovadoras de aprendizagem (ver caixa 8).

A postura de autoridade mais rígida é abandonada pela Prof.^a Ana, para dar lugar a uma orientação guiada e descontraída. Trata-se de uma forma de controlo renovado, mediante a

adaptação face a consequências não previstas nos modelos tradicionais. Lembre-se que, para Burns e Flam, qualquer sistema de regras contém reformulações e regras e procedimentos *ad hoc* (2000: 27).

A atitude da professora é pautada, ainda, por uma capacidade de antecipação no que toca à salvaguarda da definição projectada (Goffman, 1993: 25). O resultado é uma precedência dramática (no sentido de Goffman) não impositiva, flexível e, sobretudo, partilhada com os alunos – que são livres de falar entre si, levantar-se e tentarem redefinir a situação – acompanhada de uma precedência directiva muito firme. Os alunos assumem frequentemente o poder do desempenho de fachada enquanto a professora conduz a aula de forma subtil mas muito eficaz na gestão da atenção. Note-se que os alunos, de uma forma geral, respeitam a professora e, depositam nela uma confiança considerável. Esta não deixa de corresponder a um modelo de dominação legítima de carácter carismático (Weber, 1995: 685).

A este respeito Six refere a confiança como factor necessário em contextos de grande ambiguidade, incerteza, complexidade ⁶², que seria conquistada e mantida através da previsibilidade, consistência e expectativa do comportamento (2005: 1-5). Stickel *et al* salientam a importância da integridade como dando a percepção de que a pessoa segue uma série de valores compatíveis (2005: 307). Luhmann, por sua vez, aponta a necessidade da concretude para se renovar a confiança (2000: 103), algo que também Giddens (2000a) acaba por subscrever quando fala da importância da recontextualização nas sociedades modernas.

Apesar destas ideias generalistas, a verdade é que, o apelo à concretude pode ser tido em conta a vários níveis, desde os grandes sistemas sociais – onde os múltiplos espaços físicos e objectos desempenham um papel importante – até um nível simbólico, onde, precisamente, os exemplos concretos aprendidos em sala de aula, por exemplo, são um motor importante do embalamamento da acção e da atenção.

A par de uma atitude pessoal pragmática, flexível e firme na prossecução dos objectivos, a Prof.^a Ana acrescenta a isso tudo um conjunto de estratégias de aprendizagem que vão ao encontro do *modus operandi* das novas tecnologias. Para além do uso – já frequente – do quadro interactivo e também dos computadores presentes na sala de aula, que podem, inclusivamente, ser

⁶² Neste sentido, os *pontos de inflexão* da atenção, atrás referidos, seriam a antítese de um ambiente comunicacional solidificado pela confiança, já que geram ambiguidade, quebram o desempenho e complexificam a situação.

consultados pelos alunos a qualquer momento, a professora adopta a lógica do hipertexto na organização dos conteúdos da matéria dada, acabando por criar estímulos semelhantes a uma navegação na internet (ver caixa 4.8).

Caixa 4.8 Aulas e modelo pedagógico da professora “Ana”

Numa das apresentações feita no quadro interactivo a professora reproduziu e adaptou o estudo de capítulos e personagens de ‘Os Maias’ ao formato da Wikipedia, com uma organização por “links” hiperligações

“Abram as hiperligações para as personagens” (Professora)

O acompanhamento por parte dos alunos é quase total. A compreensão das matérias é, aparentemente, muito eficaz. A desmontagem do enredo e personagens de acordo com os esquemas (frames) de pensamento semelhantes ao hipertexto resulta bem junto dos alunos

(N.O.)

Disposição física da aula: sala em U; dezenas de computadores presentes, usados pelos alunos a qualquer momento que se justifique; a professora vai andando pela sala como parte da estratégia de controlo da atenção dos alunos e de rentabilização da aprendizagem; a professora está bem informada e preparada acerca do funcionamento da plataforma online e dos sites com informação (Wikipédia, etc.)

É uma aula diferente, no sentido da sua estrutura funcional, como um laboratório de experimentação do ensino

(N.O.)

Existe uma solicitação da atenção da professora por parte dos alunos ao mesmo tempo que se sentem impelidos a participar na aula, num misto de sede de confiança com uma comunicação aberta entre pares acerca da matéria da aula. Esta atitude perante os pares sugere uma competição interna grande.

Há, contudo, comunicação paralela à mensagem principal e por vezes uma indisciplina latente com alguma inquietação

Não se vê qualquer espécie de “bilhetinhos” trocados entre os alunos. As coisas são comunicadas de forma aberta e mais livre, dentro da aula

(N.O.)

A professora sugere uma pesquisa nos computadores, a propósito de uma curiosidade que surge na leitura de uma parte de ‘O Memorial do Convento’

O investigador tem acesso privilegiado a todos os ecrãs dos computadores, pelo que pode acompanhar a pesquisa levada a cabo pelos alunos

A maioria dos alunos recorre à Wikipedia para pesquisar informações acerca do rei D. João V. Apenas um dos alunos recorre a outro site diferente para o mesmo efeito

Alguns alunos destacam informação “ao lado” do que é pedido, preferindo ver sites de futebol ou outros. A informação acerca do D. João V é imensa e recheada de links e nota-se alguma dificuldade, por parte dos alunos, em filtrarem o que é pedido pela professora

A professora vê-se obrigada a dar mais orientações que permitam despistar melhor o que é relevante ou não na pesquisa [Pedagogia de pesquisa online]

O grupo de alunos que se sentou na secretária da professora e que tem acesso ao quadro interactivo (o que aparece no seu ecrã, aparece igualmente no quadro interactivo, logo é visível para toda a turma), vai brincando e faz pesquisas paralelas, num misto de se distraírem com outros assuntos e uma vontade de provocar / desafiar a professora

(N.O.)

A professora deixa de centrar o exercício da autoridade nos pormenores de indisciplina, preferindo controlar um certo rumo de aprendizagem mais virado para a orientação do que para o controle, a todos os níveis, acerca do que se passa dentro da sala de aula. Quando consegue a atenção dos alunos, a professora é acutilante a explicar a matéria

Tem o mérito de conseguir, pelo menos na 1ª hora das aulas, conquistar a atenção dos alunos. Está bem consciente da flexibilidade enorme no manejo da atenção dos alunos. Sabe utilizar habilmente as diferentes estratégias que tem ao seu dispor e despista muito bem as provocações ou “graçolas” dos alunos

(N.O.)

4.6 Proximidade ao professor

A proximidade ao professor trata-se de um elemento importante para se compreenderem melhor as dinâmicas de confiança no espaço da sala de aula. Não é um tema novo, tendo sido abordado por autores clássicos como Jackson (1968), que destaca, precisamente, a proximidade e a autonomia dos alunos em relação ao professor.

A relação entre a autoridade e a confiança surge na mesma linha da proximidade ao professor, se bem que se tratem de aspectos diferentes. A confiança subjacente a uma relação de autoridade (pedagógica) não implica, necessariamente, uma grande proximidade ao professor. Contudo, e querendo-se aproveitar o balanço do caso anterior (Profª Ana) – por isso só agora faz sentido levantar esta questão – há casos em que a autoridade e a proximidade *coincidem*, reforçadas, claro está, por uma base de confiança bem estabelecida.

Neste quadro, saliente-se a atenção que Erikson dá, tanto à necessidade de afirmação pelos pares, quanto à necessidade de confirmação pelos professores, ambos processos chave na construção identitária dos jovens (1976b: 130). A confiança desempenha aqui um papel fulcral e surge de uma reciprocidade entre reacção e envolvimento, alimentando a fé na integridade do outro, o que conduz eventualmente à integridade do *self* (Giddens, 2000a: 80).

Para lá dos aspectos estritamente comunicacionais, convém lembrar o peso dos princípios éticos incorporados. Até que ponto as dinâmicas de confiança e reciprocidade eventualmente correspondidas pelos alunos exprimem valores com base num *ethos* mais estruturado? Ou, em vez disso, até que ponto emerge exclusivamente das contingências da acção? Existirá um sentimento de dever ou gratidão no quadro da confiança depositada no professor?

Será que a preocupação que o professor tem, e que muitas vezes é percebida pelos alunos, é de alguma forma transformada numa espécie de obrigação recíproca?

Observou-se, frequentemente – e indo um pouco ao encontro do que já foi adiantado acerca do *locus* de controlo externo – que alguns alunos agem “a reboque” das orientações do professor, ao mesmo tempo que quebram as normas de cortesia e civilidade na sala de aula. Muitos desses alunos, apesar de um comportamento muitas vezes disruptivo, não hesitam em confiar no professor, uma figura, muitas vezes, firme e que, eventualmente, acaba por “metê-los nos eixos”.

Putnam vai ao encontro desta dupla atitude quando identifica sinais de mudança nas atitudes e valores de reciprocidade na sociedade americana do início do séc. XXI⁶³ (2001: 21). Pode-se, com os devidos riscos, problematizar a relação entre uma possível mudança nestes aspectos e as novas formas de comunicar, que por sua vez influenciam grandemente as novas formas de socialização, mergulhadas que estão em ritmos cada vez mais acelerados e num quadro de feedback social quase instantâneo.

No que diz respeito especificamente ao contexto da sala de aula, torna-se interessante analisar as dinâmicas presentes na interacção entre professor e aluno, nomeadamente, no que toca ao estabelecimento de uma base de confiança funcional. O seguinte excerto ilustra bem, uma dessas possíveis dinâmicas:

“O adolescente introduz uma ambivalência constante na sua relação, experimentando e exprimindo pretensões contraditórias ou exprimindo ainda o contrário do que deseja, sendo completamente sincero. Ele pede ao adulto em geral e ao professor em particular que se interesse o suficiente por ele para lhe trazer o apoio, a segurança e os conhecimentos necessários para prosseguir o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que deseja que este se desinteresse o suficiente para o deixar descobrir tranquilamente, ao abrigo de indiscrições, a sua nova personalidade que está a surgir e a independência conquistada” (Haim, A., 1969 *apud* Postic, 2007: 256).

⁶³ Nomeadamente os efeitos de uma busca de retorno de longo prazo em oposição a um retorno de curto prazo em situações de troca de favores (Putnam, 2001: 135).

Apesar do tem sido tratado até aqui, convém lembrar que os actores da pesquisa se diferenciam ao nível das atitudes, algo que se tentou sempre ter presente – e que tomará um lugar de destaque, mais adiante, numa outra parte, onde se aprofundará a análise extensiva dos dados. Aproveitando, uma parte desses mesmo dados, é conveniente adiantar que relativamente às representações que os alunos têm acerca do papel e função de um professor, a maior percentagem (47,7%) considera que este ‘é próximo dos alunos porque se preocupa com eles’, enquanto que quase um em cada dez alunos admite que o professor é uma figura muito chegada a alguns alunos e que compreende os seus problemas pessoais (quadro 4.6).

Quadro 4.6 Resposta à questão “Sinto que a maior parte dos professores...”

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não se preocupa nem compreende os alunos	30	7,5	7,5
É muito distante de mim e dos meus colegas	22	5,5	13,1
Faz apenas o que tem a fazer, que é ensinar	97	24,4	37,4
É próxima dos alunos porque se preocupa com eles	190	47,7	85,2
É muito chegada a alguns alunos e compreende os seus problemas pessoais	29	7,3	92,5
Nenhuma das anteriores	30	7,5	100,0
Total	398	100,0	

Um dos aspectos inesperados, no decorrer da pesquisa, foi o facto de se terem observado – ainda que não tão frequentemente como outros fenómenos – casos de alunos que recorrem ao professor (normalmente antes da aula começar ou mesmo no fim, já no tempo de intervalo) para desabafarem os seus problemas pessoais (ver caixa 4.9). As circunstâncias que levam a este fenómeno são, porventura, complexas. Todavia, não será demais adiantar-se a possibilidade de, à falta de confidentes noutros contextos, a figura de alguém com coerência e firmeza (apenas foram observadas situações que envolviam professores com estes atributos no estilo de ensino).

Caixa 4.9 Proximidade ao professor

Um aluno chega à sala, antes da aula começar, e desabafa com a professora: “Estou desiludido stora...”(apresenta um ar muito abatido): A professora fica a conversar com o aluno durante cerca de 5 minutos, tentando re confortar e motivar o aluno. No meio da conversa consegue-se perceber que se tratava de um desgosto amoroso

(N.O. turma D)

“acho que é necessário que os alunos confiem no professor...acho que é necessário que haja um bom relacionamento depois em termos da aula...acho que essa confiança, mais do que a sala de aula acho que não é necessário...”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“já vi colegas a desabafarem problemas pessoais com o professor...já vi coisas bastante pessoais...problemas de família, etc. e falarem só com o professor”

E10 (17, 12º ano, sexo masculino)

“o meu professor preferido é de educação física, ele sabe o que se passa na minha família, nos problemas lá de casa...eu desabafo com ele...”

“no ano passado tinha uma professora com quem eu desabafava também e ela chegou a dizer-me que era minha amiga e eu sentia que podia contar mesmo com ela...no fim das aulas queria falar comigo e saber como é que eu estava”

“pode-se negociar com aqueles que mostram uma ligação mais próxima...com quem partilhamos coisas”

E12 (16, 11 ° ano, sexo feminino)

“P: confias nos teus professores?”

R: muitos deles são dos melhores amigos

P: como assim?

R: são mais do que professores, são amigos , grandes amigos em quem confio muito”

E5 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

“P: confias nos teus professores? Achas que é preciso que os alunos confiem num professor?”

R: sim, confio em 2 ou 3. Às vezes é bom poder desabafar com um professor com coisas que se passem na escola

P: costumavas desabafar muito? Sobre quê?

R: no outro dia um professor viu que eu não estava muito bem, e como conhecia a minha namorada perguntou-me se estava tudo bem

P: e depois? Desabafaste com ele?

R: sim, expliquei-lhe a situação e ele deu-me um conselho”

E7 (16 anos, 10º ano, sexo masculino)

“às vezes há alunos que vêem o professor como alguém que lhes pode dar conselhos, como um pai. Não é muito frequente mas acontece”

E3 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

4.7 Dinâmicas de negociação

A negociação “clássica”

A questão da negociação – de alguma forma implícita em alguns processos entretanto analisados até aqui – revelou, no âmbito das observações efectuadas, dinâmicas igualmente importantes para a compreensão dos termos em que a relação pedagógica se desenrola. Não sendo novidade em pesquisa sociológica – veja-se, por exemplo, Eggleston (1977), Delamont (1987) ou Perrenoud (2002) – surge, nas palavras deste último, “da confrontação, hora a hora, das suas estratégias respectivas, quer haja um compromisso explícito ou a neutralização recíproca numa relação de forças” (2002: 52). Trata-se de acção experimentada que, de um lado, se caracteriza por um conjunto dinâmico de tentativas ou estratégias de maximização de ganhos (ou atenuação dos constrangimentos) – caso dos alunos – e, do outro, uma série de limites impostos e trabalhados que variam de acordo com o estilo de cada um, configurando um modelo pedagógico – caso do professor.

Verificou-se frequentemente uma amplitude grande e flexível dos limites impostos pelos professores observados. É frequente verificar-se, neste jogo de forças, cedências – relativamente a aspectos como prazos, disciplina, tolerância em relação a elementos da acção

descontextualizados ou desviantes, etc. –, por parte do professor, refêrem da necessidade de um mínimo funcional de “condições de felicidade”.

Gomes refere a negociação como um “factor atenuante da tensão e conflitualidade” (2009a: 169). A negociação do próprio modelo hierárquico – e, eventualmente, da ordem dos papéis – é, ainda, uma possibilidade constante. Vale a pena aprofundar estes aspectos e tentar desmontar algumas particularidades das estratégias de negociação observadas em sala de aula.

A percepção dos alunos inquiridos, relativamente à frequência da negociação com o professor – exemplificada no questionário com a “típica” situação em que se negociam datas ou outras formas de avaliação alternativas quando o professor anuncia um novo trabalho ou teste – vai no sentido de cerca de um terço da amostra notar que tal acontece normalmente ou muito frequentemente (ver quadro 4.7).

Quadro 4.7 Resposta à questão “Quando o professor pede um trabalho de casa ou marca um teste, eu ou os meus colegas tentamos negociar com ele sugerindo outras coisas ou chegando a um acordo. Esta situação...”

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca acontece	29	7,2	7,2
Acontece às vezes	234	58,2	65,4
Acontece normalmente	96	23,9	89,3
Acontece muitas vezes ou sempre	43	10,7	100,0
Total	402	100,0	

No que respeita à observação em sala de aula, foram recolhidos diálogos (parcialmente reproduzidos na caixa 4.10) que ilustram bem o tipo de negociação aberta que foi registado em abundância, saliente-se. Os próprios jovens entrevistados mencionaram – por vezes mostrando uma certa vaidade – as práticas de negociação como algo comum e aceite tranquilamente pelos professores (caixa 4.10).

Caixa 4.10 Negociação “clássica”

“Quem fez o trabalho de casa?” (Professora)

“Temos trabalhos de outras disciplinas!” (Aluno)

“Nunca se cumprem as datas. Amanhã têm de entregar três fichas” (Professora)

“Podemos entregar menos?” (Aluno)

“Amanhã entregam, pelo menos, uma ficha” (Professora)

(N.O. turma D)

Os alunos reagem mal à sugestão da professora para fazerem trabalhos de casa. A professora cede e apenas recomenda um exercício simples

(N.O. turma H)

Os alunos pressionam a professora para esta simplificar o teste (já marcado) mas também o fazem para protelar o esforço ou o embate do teste. Esta pressão é notória em várias turmas

(N.O. turma A)

O protesto ou mesmo a repulsa são elementos constantes quando a professora anuncia algum trabalho que exija maior concentração e esforço

(N.O. turma F)

“Alguém leu o livro?” (Professora)

(Ninguém leu)

“Eu li a capa!” (Aluno)

(risos)

“Eu li a parte de trás!” (Aluno)

(risos)

A professora introduz a leitura do livro: lê em voz alta e vai tentando analisar ao mesmo tempo, mas os alunos não acompanham

(N.O. turma I)

As piadas e brincadeiras são uma forma de “picar” a professora, com o objectivo de, simultaneamente, conquistar a confiança dela e adiar continuamente a concentração e esforço exigidos:

“Gostaram da exposição do Darwin? Quero que relembrem o que aprenderam” (professora)

“Era guiada por uma menina. Estava a fazer-se a mim!” (aluno)

(N.O. turma J)

“nós negociamos sempre com o professor...em primeiro para termos o mais espaço possível entre os testes...ou entre os trabalhos, ou entre as pesquisas...ou mesmo outras actividades...ou então se há uma festa de anos, ou uma coisa assim...e os professores por norma aceitam...sinto que os professores são abertos à negociação”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“quando o professor marca um teste ou trabalho para uma dada data costumamos negociar imensamente...pedimos sempre para adiar uma semana ou assim...e ele faz isso, mas é para nos dar mais tempo para estudar”

“os professores estão sempre dispostos a negociar...sempre”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“nas datas dos testes os professores cedem sempre, são compreensivos...em relação aos trabalhos de casa, é mais difícil mas acontece...há sempre aquela justificação que já está gasta...mas usamos na mesma...e eles vão aceitando”

E9(17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“regra geral há sempre algum argumento que se pode usar para regatear com o professor...e o professor marca sempre as coisas de outra maneira”

E10 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

Normas e contingências da acção

Recuperando em parte algo que já havia sido tratado antes – no sub-capítulo da socialização e regras – saliente-se a importância das contingências da acção em sala de aula como janelas de oportunidade (ou oportunidades criadas) para se reverem normas e regras previamente definidas. A definição da situação em sala de aula está sempre sujeita a revisões. Dependendo do modelo pedagógico e do estilo de cada professor (além, obviamente, das regras definidas institucionalmente) desenham-se no quotidiano escolar da aula fronteiras mais ou menos rígidas e mais ou menos permeáveis à força das contingências.

O peso do momento presente – factor fundamental com potencial heurístico em qualquer observação *in loco* – não deixa, certamente, de dar pistas para a compreensão de elementos estruturais prévios ou de continuidade da acção (de que as normas são um exemplo) mas pode, sobretudo, dar conta de determinados factores contingentes que escapam, por vezes, ao olhar sociológico.

Bourdieu realça a autonomia relativa da prática, enquanto produto da dialéctica entre um *habitus* e uma situação ou, dito de outra forma, entre uma estrutura e uma conjuntura (2002: 167-168). Lahire (2002) introduz o factor da pluralidade dos actores nas situações, justificando, assim, uma necessidade acrescida de se dar atenção ao “presente”. A ideia de pluralidade implica uma selectividade das disposições no (e do) momento (*idem*: 51-53). Contudo, tal não implica que os

contextos sociais – e sobretudo os institucionais – sejam espaços aleatórios, sem propósitos conjuntos, convenções implícitas, ou mesmo de patamares de normas em confronto com outras normas.

A própria confiança, já mencionada, é como um propósito tácito, uma necessidade básica na interação e que é um projecto que tem de ser trabalhado e conquistado (Giddens, 2000a: 85). Neste sentido, as contingências inerentes à conquista da confiança não são desprovidas de uma ordem com dinâmicas próprias. Apesar de haver desfechos imprevisíveis, há margem de manobra da pessoa (Luhmann, 2000: 98).

Para o seguimento da análise, importa ter presente uma certa perspectiva sistémica da acção, não esquecendo pois a tensão, muito frequente, entre normas predefinidas e modelos de acção e as contingências – estruturais ou agenciais – que a todo o momento emergem num quadro de interação como a sala de aula. A confiança dos actores é, aqui, um elemento mobilizador com impacto muito significativo, não fosse esta um pilar da própria autoridade.

Acção reflexiva e automatismos da acção

Do ponto de vista dos actores, importa – antes de se aprofundarem algumas particularidades dos processos negociais em sala de aula – contemplar a existência de diferentes registos da acção, ambos presentes a todo o momento nas dinâmicas próprias da relação pedagógica. A distinção entre uma acção consciente (ou reflexiva) e uma acção inconsciente (ou pré-reflexiva) introduz na análise um importante filtro operativo. Bourdieu (2002) contempla a possibilidade de as respostas do *habitus* se fazerem acompanhar de cálculo estratégico. A distinção entre um “*habitus* prático” e um “*habitus* reflexivo” é, ainda, apontada por Lahire (2002: 145). A diferença entre automatismos e processos cognitivos na acção não é uma questão pacífica em sociologia – lembre-se a disputa entre a etnometodologia de Garfinkel (????) e a análise do quadros da acção (*Frame Analysis*) em Goffman (1976).

Para Bourdieu, a acção é também “sabedoria semiformalizada, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos (...) e, mais profundamente, os princípios inconscientes do *ethos*” (2002: 165). O

ethos, entenda-se, resulta numa disposição que estabelece o balanço entre comportamentos “razoáveis” e “não razoáveis” (*idem*: 2002). A tradução de momentos da vida quotidiana nestes moldes conceptuais não é tarefa fácil, sobretudo quando estão, simultaneamente, envolvidos processos reflexivos e pré-reflexivos. Na sala de aula, o utilitarismo de alguns alunos é apenas um dos exemplos de calculismo, de intencionalidade da acção. Sendo a sala de aula um contexto de aprendizagem, a acção consciente decorre a todo o momento, mas é também acompanhada de processos pré-reflexivos, de esquemas e automatismos incorporados dos agentes.

Representando uma combinação de processos distintos quanto à sua natureza mais ou menos reflexiva⁶⁴, a confiança, quando associada ao risco, pressupõe de acordo com Luhmann, um cálculo interno dos riscos externos, afectando escolhas e decisões (2000: 100). Talvez se explique assim o calculismo observado nalguns alunos, que antecede o estabelecimento de uma relação de confiança mais próxima.

Disputa de disposições e nivelamento

A ideia, anteriormente vista, da contradição de dinâmicas e disposições, originando pontos de inflexão da acção, centrou-se sobretudo na questão da atenção na sala de aula por parte dos alunos. Interessa agora transportar esse mesmo modelo para a negociação, que também contempla a inibição ou o accionamento de esquemas desviantes (Lahire, 2002: 67), desta vez com um cunho reflexivo significativo.

O nivelamento de papéis, ou a sua tentativa, é um aspecto importante que abre caminho à análise da inflexão da acção negociada. De acordo com Lacey “a diferença na idade e na função são os principais factores que inibem um professor de entrar na estrutura social informal dos jovens” (Lacey, 1974 *apud* Gomes, 2009a: 103). Para Bourdieu está em questão a posição relativa

⁶⁴ Será importante sublinhar que a confiança, na interacção, não é somente o desfecho calculado das oportunidades e ganhos possíveis. A confiança pessoal, com todas as suas valências relacionais, é também, e talvez sobretudo, uma questão de vínculo ou apego emocional, tal como foi ilustrado na questão da proximidade ao professor.

do emissor e do receptor na hierarquia de diferentes espécies de capital, algo que pressupõe “um certo tacto” na percepção da autoridade do professor, disso dependendo uma maior ou menor correspondência à sua *Illocutionary force*⁶⁵ (Bourdieu, 1998a: 73).

Bourdieu refere ainda a busca da informalidade que tantas vezes gera conflitos e dilemas: “e se passássemos a tratar-nos por tu?” (*idem*: 73). Observou-se com frequência, a este propósito – e isso relaciona-se, como já se viu, com a questão da confiança – uma quase permanente busca da informalidade, por parte dos alunos, chegando, nalguns casos, a haver uma proximidade e intimidade grandes.

Singly vê a personalização associada à reivindicação da autenticidade como desestabilizadora dos papéis (2006: 100). Nas salas de aula observadas, registou-se uma vulnerabilidade grande das fronteiras dos papéis na relação pedagógica, estando sujeitas a um alternância entre um discurso pedagógico e um discurso lúdico. Contudo, é também frequente observar-se uma coexistência de registos, na comunicação entre professor e aluno, situação esta que merece ser aprofundada.

A análise do nivelamento tentado em sala de aula recupera alguns processos já anteriormente vistos – tais como os modos e maneiras de estar em sala de aula – é pertinente para o estudo na medida em que se trata de um processo ilustrativo de um tipo de negociação mais subtil do que o dito “clássico”. Tal subtileza tem, contudo, um impacto mais profundo, já que reconfigura elementos constitutivos dos papéis de cada lado da relação pedagógica. A caixa 4.11 contém excertos ilustrativos simples desse processo.

Caixa 4.11 Tentativas de nivelamento da relação pedagógica

Um dos alunos interpela a professora e usa a expressão “Pá...” (ex. eh pá)

(N.O. turma B)

⁶⁵ Bourdieu resgata este conceito das ideias originais de Austin (1975), expressando uma espécie de intenção dotada de legitimidade, dadas as circunstâncias hierárquicas do contexto em que acontece.

Os alunos parecem estar muito à vontade com a professora, num registo de forte cumplicidade e descontração

(N.O. turma C)

A maioria dos alunos assume (sem culpa) que não fez o trabalho de casa – apenas 5 alunos trouxeram a ficha de trabalho de casa. Após uma provocação da professora os alunos sentem que têm o direito de responder na mesma moeda:

“Aqui ninguém é burro a esse ponto!” (reclama um dos alunos)

“Estas porcarias ajudam stora!” (aluno a referir-se à utilidade da análise do texto – ficha)

(N.O. turma J)

A dada altura os alunos tentam ganhar a confiança da professora como se ela fosse uma amiga. O humor é um recurso estratégico. Este comportamento é, geralmente, encabeçado por uma minoria de líderes, entre os alunos, que estabelecem canais para a negociação directa com o professor.

(N.O. turma H)

Negociação de quadros e modulação da acção: inflexão na negociação

No âmbito da sua pesquisa feita em sala de aula, Gomes chama a atenção para os momentos de subversão dos alunos que conseguem fazer prevalecer as suas regras e movimentos próprios (2009a: 103), situação que é apresentada numa perspectiva dinâmica, feita de adaptações e estratégias. Entender, neste sentido, a lógica dinâmica da sala de aula, sobretudo na perspectiva do aluno, revela-se determinante para se chegar a mecanismos de acção que estão por detrás de

um quadro de disfuncionalidade ou de desvio. Contudo, dar conta dos esquemas e disposições incorporados e dos seus possíveis efeitos nas dinâmicas de diferentes papéis em jogo, requer um reforço teórico que permita operacionalizar convenientemente a pesquisa.

As simples brincadeiras ou comentários jocosos dos alunos na sala de aula podem ser entendidos como regras de transformação, quando as acções sérias e reais são convertidas em algo divertido (Burns e Flam, 2000: 50). As estratégias com vista a “dar a volta” ao professor ou contornar as regras da aula, são exemplo disso.

Em *Frame Analysis* (1976), Goffman sugere o termo *framing* ou “enquadramento” para definir uma espécie de filtro simbólico que os agentes utilizam para entenderem, de forma partilhada, os significados da acção e do mundo. Ao contrário da etnometodologia de Garfinkel (1967), Goffman não relegou para segundo plano a influência da cultura prévia ou, se quisermos, da estrutura interna dos agentes, construída de acordo com os constrangimentos da socialização social e cultural. Não sendo a obra mais clara de Goffman, não deixa de apresentar ferramentas de análise que são compatíveis com a pesquisa em sala de aula.

O autor refere diferentes tipos de enquadramento em jogo quando, por exemplo, numa dada interacção social, um registo de brincadeira poder ser dúbio, coexistindo, porventura, com uma atitude mais séria ou tensa⁶⁶.

No caso de uma disputa com um registo mais sério, a negociação de enquadramentos é frequente. Arriscado Nunes, a propósito das propostas de Goffman (1976), dá o exemplo dos julgamentos, nos quais acusação e defesa competem por “enquadrar” os mesmos acontecimentos de forma diferente (1993: 38). O próprio Goffman refere que “nestas circunstâncias é esperado que as partes com versões opostas dos acontecimentos possam, de forma aberta, disputar a definição do que aconteceu ou está a acontecer” (1976: 322, tradução do inglês).

Goffman dissecas as diferentes dinâmicas e nuances possíveis nos vários tipos de jogos de interacção possíveis. Duas variantes operatórias do *framing* (enquadramento) são o *keying* e a *fabrication*, que serão aqui traduzidas como *modulação* e *fabricação*, respectivamente. De acordo com o autor, “tanto as modulações como as fabricações envolvem a transformação de uma porção

⁶⁶ Goffman dá como exemplo as simulações de luta entre alguns animais quando estes aparentemente lutam entre si, mas que tal pode ser igualmente interpretado como uma simulação de carácter lúdico (1976: 40-41).

de uma dada actividade que já era, à partida, inteligível como enquadramento primário” (*idem*: 43, tradução do inglês).

Enquanto a fabricação corresponde a um engano ou fraude deliberada com vista a ludibriar o outro, – e isso é observado com frequência na sala de aula quando, por exemplo, um aluno mente ou tenta enganar, de alguma forma o professor –, já a modulação (*keying*) é o conjunto de sinais ou artifícios que permitem moldar a forma como um dado enquadramento é percebido pelos agentes presentes na interacção (*idem*: 43). É, portanto, uma transformação do enquadramento mais subtil do que a primeira.

Note-se que para Goffman, um contexto (de interacção) pode ser definido como um conjunto de “eventos imediatamente disponíveis que são compatíveis com um entendimento de um enquadramento e incompatíveis com outros” (*idem*: 441, tradução do inglês). Isto vai ao encontro da ideia da coexistência de diferentes tipos sistemas de regras e disposições (Burns e Flam, 2000; Lahire, 2002). Goffman, vai mais longe, dissecando e diferenciando as dinâmicas cognitivas da (inter)acção.

As estratégias dos alunos associadas ao utilitarismo são casos de fabricações quando, por exemplo, um aluno se antecipa, respondendo ou interpelando o professor relativamente a uma parte da matéria (que consultou ou teve conhecimento prévio, de forma dissimulada) sem que este se aperceba da farsa. O aluno dramatiza, desta forma, num esquema relativo a um enquadramento pedagógico assente no mérito, embora, na realidade, corresponda mais a um enquadramento de capitalização de ganhos pessoais. A modulação do enquadramento, por sua vez, requer especial atenção, dada a sua subtilidade.

As conversas entre aluno e professor, quer sejam de carácter pedagógico, ou de carácter mais pessoal – acontecendo estas últimas no intervalo das aulas, na chegada à sala de aula, no fim da aula, etc. – são muitas vezes pautadas, como já se viu, por uma proximidade grande (que depende, também, do grau de confiança depositado no professor).

No decorrer das aulas observadas, a comunicação entre aluno e professor é permeável, em maior ou menor grau, a esquemas de acção ou disposições contrárias ao enquadramento institucional da sala de aula (ver caixa 4.12). Umas vezes, a comunicação pedagógica, é assente na confiança no professor, outras vezes é pautada por um distanciamento relacional que visa, sobretudo a subversão das regras e do próprio papel pedagógico em disputa.

Foram observados diálogos, entre aluno e professor, onde ocorre uma modulação subtil que, em crescendo, vai modificando gradualmente o registo da comunicação, sendo introduzidos elementos contrários ao sistema de regras e convenções próprios da sala de aula (ver caixa 4.12). Neste tipo de negociação dissimulada verifica-se uma *inflexão normativa do papel social* – alterna-se o papel de aluno, com o de amigo (par), companheiro de brincadeira ou gozo –, sendo o professor influenciado de forma mais ou menos aberta ou cedendo voluntariamente à introdução de elementos estranhos ao registo pedagógico. Isto é, também, aplicável aos casos de proximidade ao professor. É a este nível, num quadro de negociação, que ocorrem os *pontos de inflexão do papel social*, associadas estas dinâmicas com a confiança estabelecida entre os actores envolvidos.

Caixa 4.12 Negociação dissimulada subversiva

Aos 60 minutos de aula os alunos começam a dispersar por completo a atenção. Há protestos inconsequentes, bocejos e muitas conversas paralelas. A professora muda de estratégia e sugere um trabalho 2 a 2

As conversas e o burburinho ainda enchem a sala. Alguns alunos levantam-se à vontade para irem buscar coisas. A professora perde totalmente o controlo da turma. Uma aluna usa o telemóvel sem o esconder para mandar mensagens escritas à vontade. A professora tem dificuldade em fazer os grupos de 2 elementos funcionarem:

“Aonde é que a professora sai à noite à 6^{af}?” (Aluno)

“Isso é da minha vida pessoal” (Professora)

“Ok, a professora é que sabe. Mas também não custa nada dizer...” (Aluno)

“Não falo sobre isso. Concentre-se no trabalho” (Professora)

“Não seja tão séria, é 6^{af}! Qual é o mal em dizer? A professora também sabe coisas sobre nós” (Aluno)

A professora acaba por desistir e propõe um trabalho de casa. Os alunos reagem de imediato e protestam vigorosamente em relação à proposta. Os alunos levantam-se e saem sem dizer nada assim que ouvem o toque.

(N.O. turma H)

Fala-se do Papa, a propósito da obra ‘O Memorial do Convento’. O episódio coincide com a última vinda do Papa a Portugal:

“Qual era a relação do Rei com o Vaticano?” (Professora)

“A stora vai ver o Papa?” (Aluno)

“Não interessa isso...porque não vais pesquisar o que te estou a pedir?” (Professora)

“Mas vai ver ou não? Diga-me só isso” (Aluno)

(N.O. turma I)

Outras estratégias de negociação dissimulada passam por pôr em causa o facto de determinada matéria já ter sido dada na aula anterior; ou ainda questionar artificialmente a veracidade de determinados aspectos da matéria sem dar a entender que se está a “atirar barro à parede”

(N.O. geral)

Tendo sido impossível quantificar a frequência da ocorrência (também não foi esse o objectivo de partida) dos fenómenos referidos nesta parte, lembre-se que a sua validação enquanto fenómenos sociológicos derivou de uma saturação própria da observação dos fenómenos com alguma recorrência. Observação esta que foi continuada e sistemática, e na qual a diversidade (de

turmas estudadas) não prejudicou o aprofundamento desejável com vista a despistar as aparências iniciais.

Relembre-se ainda que esta etapa da pesquisa não teve como objectivo promover uma análise diacrónica dos fenómenos, afastando-se de uma análise comparativa (com o passado) centrada nas mudanças na escola. Não seria possível fazê-lo sem dados do passado que tivessem sido obtidos nos mesmos moldes analíticos. Tal não impede o esboçar de hipóteses quanto à pertinência de eventuais transformações, nem que seja pelo impacto indesmentível das novas TIC na escola.

Um outro aspecto merece ser destacado. A comparação analítica discriminando as diferentes classes sociais do universo estudado, não sendo central no estudo – lembre-se que tanto as observações em sala de aula, assim como a amostra extensiva contemplaram, sobretudo, alunos oriundos da classe média – afigurou-se merecedora de atenção, particularmente numa das turmas observadas.

Com efeito, observou-se, numa escola de Oeiras, uma turma de alunos cuja origem socioeconómica era claramente superior à das outras turmas observadas. No caso em questão, assistiu-se a uma gestão de uma prática de rotina extremamente eficaz e concordante com a socialização prévia de origem (Goffman, 1993: 91). De facto, a eficácia na correspondência das incorporações era notada não apenas no desempenho escolar, mas também nas maneiras e numa certa cortesia⁶⁷. Eram alunos que, na sua maioria, dominavam um repertório prévio de informações e soluções de desempenho requeridas para cada momento: como colocar a voz, apresentar o rosto, orientar o corpo, etc. (*idem*: 91).

Tratou-se de uma turma cujo desempenho escolar elevado tinha projectado as expectativas dos alunos (e também dos professores) a um nível considerável. Foi, inclusivamente, uma das turmas escolhidas para representar Portugal no parlamento europeu jovem, em Bruxelas.

O ambiente em sala de aula revelou-se extremamente competitivo. Ainda assim, ao nível da atenção e da negociação, estes alunos mantinham, frequentemente, um registo semelhante aos

⁶⁷ A sistematicidade da observação no terreno permitiu despistar qualquer influência do investigador no comportamento dos alunos. Com o passar do tempo, o impacto da presença de um estranho na sala de aula foi sendo atenuado. Contudo, a cortesia e as maneiras próprias de uma classe mais abastada persistiram.

de outras turmas observadas. Os pontos de inflexão da atenção e da confiança fizeram-se sentir e as estratégias compensatórias, por parte do professor, foram igualmente empregues.

5 DINÂMICAS DOS CONTEXTOS EXTRAS-ESCOLARES

5.1 Visão geral das “culturas juvenis”

Atitudes e práticas grupais

Na sociedade ocidental moderna a passagem da infância para a vida adulta reveste-se de uma pluralidade de mudanças, que se intersectam com complexas transformações sociais e os imensos desafios de ordem estrutural que se colocam actualmente. A construção da identidade pessoal – tão cara a essa fase transitória – cruza-se com temporalidades aceleradas e com novas dinâmicas comunicacionais e informacionais. Toda a sociedade – desde as instituições mais alargadas, até às simples contingências da vida quotidiana – é condicionada por processos enquadrados no modelo da sociedade em rede (Castells, 2002), que é muito mais do que a simples propagação de meios tecnológicos informatizados.

A fase transitória entre a infância e a idade adulta tem sido retratada na sociologia de forma a abarcar processos quotidianos ou institucionais e estruturais que moldam, de certa forma, culturas próprias, evitando-se uma vinculação definitiva a imperativos de ordem biológica e, nalguns casos, de desenvolvimento psíquico *per se*.

Castells *et al* problematizam a “cultura jovem” enquanto um “sistema específico de valores e crenças que informa o comportamento de um determinado grupo etário, de modo que este apresenta características distintivas de outros grupos etários.” (2009: 163). Pais (1993; 2001) analisa a juventude com base no conceito de culturas juvenis enquanto elemento estruturante da pesquisa sociológica relativa a um objecto de difícil diferenciação. Contudo, à luz das mudanças

sociais actuais – onde toda uma série de códigos e elementos culturais juvenis tendem a alargar o espectro geracional de quem usufrui das oportunidades que as novas TIC possibilitam – impõe-se uma articulação com outros estudos, por forma a cercar de um modo mais incisivo as dinâmicas juvenis actuais.

Para além da ênfase dada às culturas subjacentes ao universo juvenil, a questão do grau de linearidade biográfica é levantada e sistematizada em estudos recentes (Pais, 2001; Pappamikail, 2007). As incertezas relativamente ao mercado de trabalho e às múltiplas transições rituais da vida social assumem aqui um lugar de destaque⁶⁸. A “geração ioiô” (Pais, 2001) viveria assim num cenário de incerteza e de difícil integração social por parte dos jovens entrevistados pelo autor. As implicações para os papéis e as identidades, numa conjuntura desta natureza, são imensas.

A distinção entre tempos monocromáticos e tempos policromáticos, sugerida por Pais (2001: 71), e igualmente descrita por Hall (1996), proporciona um interessante ponto de partida para a inclusão de uma análise temporal das dinâmicas juvenis. De facto, os ritmos de mudança – sobretudo como consequência do uso das novas TIC – sugerem uma série de mudanças estruturais, das quais a compressão do espaço-tempo constitui uma vertente importante (Giddens, 1986; 2000a).

Os jovens inquiridos no âmbito do presente estudo, quando confrontados com a vontade de estar em vários sítios a fazer coisas ao mesmo tempo – que vai ao encontro do modo de acção polícrona, atrás descrito – deram respostas elucidativas: mais de 70% afirma identificar-se no espectro das categorias concordantes (de ‘parecido comigo’ até ‘exactamente como eu’) (ver quadro 5.1).

Quadro 5.1 Atitude face à vontade de estar em vários sítios a fazer várias coisas ao mesmo tempo

	Frequência	Percentagem
Exactamente como eu	89	22,6
Muito parecido comigo	107	27,2

⁶⁸ De acordo com Papamikail, os múltiplos desafios passam por “articular e integrar aprendizagens escolares e não escolares, experiências institucionais e informais, vivências domésticas e públicas, «heranças» familiares e «aquisições» individuais.” (2007: 177).

Parecido comigo	87	22,1
Um bocadinho parecido comigo	60	15,2
Muito pouco parecido comigo	35	8,9
Não tem nada a ver comigo	16	4,1
Total	394	100,0

Os ritmos institucionais, associados a sistemas de regras específicos de contextos de interacção próprios, incluem as vivências escolares, profissionais e familiares, privilegiando “os horários, a segmentação, a pontualidade”. Os ritmos de natureza sociabilística, por sua vez, enfatizam “a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação, a convivialidade.” (Pais, 2001: 71).

Note-se que Elias destaca a sociabilidade enquanto “categoria que inclui actividades que se relacionam com o trabalho, tais como visitar colegas ou superiores hierárquicos, sair numa excursão da firma, assim como outras que não estão relacionadas com o trabalho, tais como ir a um bar, a um clube, a um restaurante ou a uma festa, falar de futilidades com os vizinhos, estar com outras pessoas sem fazer nada de mais, como um fim em si mesmo.” (1992: 109). Assinale-se ainda que o estudo de Pais, *Culturas Juvenis* (1993), se desenrola num tempo onde as fronteiras e regiões espaço-temporais são, ainda, bem definidas – algo que, actualmente, sofre transformações profundas por via da comunicação móvel (Castells *et al*, 2009; Ling, 2008; Tomlinson, 2007).

Ainda assim, o modelo de distinção de temporalidades (ou ritmos) diferentes acaba por se traduzir num quadro referencial que prevê a possibilidade de ruptura das fronteiras, no sentido de haver – por hipótese – uma miscigenação de ritmos e disposições ou a interferência de determinados elementos de uma cultura (juvenil) num quadro institucional mais rígido. Vale a pena tentar-se desmontar o conceito de cultura juvenil, de forma a encontrarem-se fios condutores operatórios compatíveis com o estudo presente.

De acordo com Bourdieu, a ideia de grupo prevê a existência de um código cultural partilhado; uma incorporação feita com base na subjectividade estruturada⁶⁹ (2002: 168). As

⁶⁹ Mas não só: a objectividade das condições socioeconómicas é uma parcela basilar que o mesmo autor salienta. Lembre-se que os jovens analisados no presente estudo são, na sua maioria, oriundos das classes média. Estas, longe de serem homogéneas têm, ainda assim, alguns traços comuns, num quadro de homologias estruturais condizentes. Apresentam sistemas de disposições individuais, enquanto

práticas de grupo – sobretudo nos mais homogêneos – pressupõem um *habitus* próprio. São de certa forma transcendentais aos projectos individuais (*idem*: 176). Ainda assim, não deixam de ser importantes na construção da identidade – projecto fundamental, e crítico, entre os jovens – e na busca de um estilo pessoal, numa demarcação do estilo comum grupal (*idem*: 184). Voltando aos dados do trabalho de campo, um dos traços comuns entre os jovens entrevistados, no que respeita a hábitos grupais, parece ser o de uma certa “cultura” de *shopping*, não necessariamente no sentido de “ir às compras”, mas antes como forma de socializar num ambiente simbolicamente sedutor e que muitas vezes corresponde ao estilo de vida contemporâneo:

“Costumamos, eu e os meus amigos, combinar muito no shopping. Às vezes comemoramos aniversários. Podemos ficar lá a tarde toda. Há cinema, dá para almoçar, etc”

E18 (16 anos, 11º ano, sexo masculino)

“as pessoas da minha geração vão praticamente todas ao centro comercial. No centro comercial (shopping) há tudo o que o jovem gosta. Há música, há jogos, há livros, há cinema, há roupas...”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“vamos ao Colombo...”

E10 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

Quanto à identidade pessoal, refira-se ainda que é construída, também, mediante o reconhecimento dos demais: os grupos de pares são fundamentais para a sua construção. Erikson retrata a adolescência como uma fase de crise normativa (1976b: 163). Lahire aponta, igualmente, esta fase da vida como sendo propensa a crises e contradições (2002: 60), onde os riscos se apresentam como pontos-chave mais ou menos inevitáveis no percurso de vida dos jovens.

variantes estruturais do *habitus* de grupo e de classe (Bourdieu, 2002: 184). Pais reforça que as famílias das classes médias se encontram “numa encruzilhada de complexos processos de mobilidade social que afectam a sua estrutura de normas e valores e até a própria definição de papéis na sua estrutura interna.” (1993: 128).

A imagem de uma juventude irrequieta, numa “busca descontente” e num “ir para a frente em permanente *Wanderschaft*” [viajar] (Erikson, 1976: 244) não andarà longe de muitos modos de vida e culturas juvenis. A sociedade em geral tem apostado na “busca da excitação”, numa corrente mobilizadora de esforços económicos, culturais e sociais com vista à sustentação de actividades de lazer e desportos mais ou menos violentos (Elias, 1992).

Pode dizer-se que a cultura jovem actual – para usar um termo mais geral – encontra boa parte da sua “velocidade” na comunicação móvel (Castells *et al*, 2009: 163), um meio que permite potenciar e reforçar as identidades pessoais e grupais. Os jovens já não passam sem comunicar, no momento, quando querem e sem poderem escolher os programas, jogos, música que quiserem a qualquer altura (Stald, 2008: 146). A incorporação de disposições acompanha os novos ritmos policrónicos e transforma o imediato numa regra não pensada. A comunicação móvel funciona, igualmente, como suporte da interacção em co-presença (Ling, 2008: 123); servindo, por exemplo, para reforçar laços intra-grupais, ou mesmo para sustentar relações de confiança próximas. Os riscos e desafios são múltiplos como se verá mais adiante.

Ainda a propósito de uma certa urgência comunicacional, e estendendo um pouco o âmbito da acção, quis-se aferir até que ponto haveria uma necessidade de resultados imediatos na vida dos jovens. Face ao confronto com tal atitude, mais de 50% dos jovens inquiridos no presente estudo assinalou as categorias mais concordantes (de ‘parecido comigo até ‘exactamente como eu’) (ver quadro 5.2).

Quadro 5.2 Atitude face à necessidade de resultados imediatos

	Frequência	Percentagem
Exactamente como eu	38	9,6
Muito parecido comigo	84	21,3
Parecido comigo	92	23,3
Um bocadinho parecido comigo	101	25,6
Muito pouco parecido comigo	52	13,2
Não tem nada a ver comigo	28	7,1
Total	395	100,0

5.2 Relação com as novas TIC

Coordenação e flexibilidade da agenda

Centrais no estudo e com repercussões no quotidiano juvenil, as novas TIC têm vindo a revolucionar a agenda e ritmos diários, a um nível crescentemente disseminado nas múltiplas valências de pertença dos indivíduos. As novas TIC têm permitido uma flexibilização de combinações, contactos, encontros, projectos, dinâmicas de sociabilidade várias que não seria possível até há pouco tempo atrás. Tal impacto merece e deve ser aprofundado cuidadosamente, trazendo para a análise uma desmontagem dos mecanismos que potenciam e reproduzem velhas e novas dinâmicas e relações sociais.

A relação dos jovens com as novas TIC é uma relação chegada. As gerações mais novas são frequentemente apontadas como sendo dotadas de uma desenvoltura e adaptação grandes no manuseio das novidades tecnológicas. Assiste-se, entre outros fenómenos, a uma mudança do ritmo de vida, fomentada pela comunicação móvel (Castells *et al*, 2009: 226). O telemóvel é a ferramenta predominante para a coordenação da vida diária, para a actualização de si próprio e das relações sociais e para a partilha de expectativas; é, ainda, um mediador de significados e emoções (Stald, 2008: 161).

Ling (2008) distingue duas características fundamentais no uso e potencialidades do telemóvel: a acessibilidade, possível graças a uma boa combinação entre disponibilidade social e intimidade – os jovens podem decidir quando e onde estão contactáveis; e a microcoordenação das actividades diárias – também referida por Stald (2008) e Castells (2009) – enquanto gestão “matizada” da interacção social, flexível, negociada e alterada no momento (2008: 153). Isto interfere com a capacidade de se gerirem as próprias escolhas e decisões, situação que dá margem de manobra para se lidar mais eficazmente com as contingências. Giddens não anda longe desta ideia, quando menciona que “muitas das nossas actividades quotidianas tornaram-se abertas à escolha” (2000b: 73); adianta, ainda, que este processo de escolha assume, por vezes, um estatuto de quase obrigatoriedade (por vezes compulsão) na acção. Por ora, tal não passará de uma

hipótese, que será aprofundada mais adiante e confrontada com os dados recolhidos na presente pesquisa.

Os destinatários da comunicação em rede são sobretudo os amigos, o grupo, e os companheiros amorosos. Os resultados de um inquérito extensivo levado a cabo por Cardoso *et al* (2009) mostram que, “claramente, os amigos são os principais destinatários das mensagens de texto a julgar pela resposta de 77,3 por cento dos jovens. Apenas 17,6 por cento afirmam que enviam mais habitualmente mensagens para familiares.” (2009: 109). O presente estudo confirmou isso mesmo, através das entrevistas feitas a jovens e também com os dados recolhidos extensivamente. Não será arriscado então afirmar que a comunicação em rede implantou-se nos centros nevralgicos das sociabilidades mais íntimas das novas gerações.

O desenvolvimento das redes de sociabilidade permite quebrar as barreiras organizacionais e espaciais dos relacionamentos sociais (Castells *et al*, 2009: 185). Na opinião de Stald, a comunicação móvel entre amigos ou o grupo, sustenta e reforça muitos aspectos da identidade grupal (2008: 144). Num mundo em permanente reconfiguração social, os novos meios de mobilidade e acessibilidade comunicacional servem, também, para preencher algumas lacunas entretanto tornadas mais ou menos visíveis pelos próprios: gregaridade incerta; modificação dos padrões de relacionamento, nomeadamente as temporalidades inerentes; dependência crescente da comunicação móvel com vista à organização da vida quotidiana e da identidade.

Beck (1992) e Giddens (2000a; 2000b) esboçaram, há uns anos, um panorama relativo a riscos emergentes no dia-a-dia e consequentes meios de as minimizar. As novas TIC cumprem, em muitos aspectos, este desígnio ao permitir lidar com a insegurança quotidiana (Stald, 2008: 144). Torna-se necessário, contudo, contemplar os desafios (e riscos) trazidos pela utilização dessas mesmas tecnologias, a um nível social e cultural. É como se as novas TIC despoletassem, de certa maneira, efeitos que, de imediato, são contornados pelas próprias mediante soluções e ajustamentos constantes. Não se pretende afirmar que um suposto “equilíbrio sistémico” advenha somente dos meios tecnológicos, encerrando-os num ciclo vicioso de causa-efeito-compensação. As reacções e ajustamentos vão sendo, em maior ou menor grau, implementados pelos agentes sociais – quer desenvolvendo novas ferramentas, quer mudando as suas próprias atitudes perante a mudança. Trata-se de um cenário complexo, com dinâmicas díspares, mas também concordantes, dependendo das circunstâncias. Um exemplo dos efeitos de tais dinâmicas encontra-se na dupla autonomia/dependência, sentida e agida pelos indivíduos de forma variável,

surgindo associada a diferentes mecanismos de acção. Esta problemática será explicada com detalhe mais adiante.

No seu estudo sobre as culturas juvenis, há mais de duas décadas, Pais (1993) descreve um universo juvenil que, no caso das classes médias é marcado por fronteiras identitárias onde grupos de jovens se distribuem segundo determinadas afinidades e de acordo com o tipo de território que ocupam. A este respeito, Pais interroga-se, à data, por que razões determinadas sociabilidades se desenvolveriam nas arcadas urbanas mas que dificilmente aconteceriam fora delas – iniciação ao consumo de drogas, aprendizagem sexual, etc. (1993: 171).

Actualmente, embora subsistam elementos de uma vivência territorial marcada por práticas específicas, entre os jovens – não sendo necessariamente os mesmos territórios de há duas décadas atrás – são complementados, nos termos de práticas e dinâmicas do dia-a-dia, pela utilização da comunicação móvel e da internet. O telemóvel tem permitido uma gestão muito mais eficaz dos tempos e dos espaços disponíveis para determinadas práticas (ex: relações sexuais ou consumo de drogas em casa dos pais; agendamento de sociabilidades grupais; saídas à noite controladas à distância, etc.).

A ideia de uma série de transformações do lugar, do local e distância, onde eventos distantes se podem tornar tão ou mais familiares do que os locais, tem sido defendida, em termos abstractos, por Giddens (2000a: 173). Mais recentemente, Castells advoga um desequenciamento da acção social não só derivado da compressão do tempo, mas também pela ordenação aleatória dos momentos das sequências ou das narrativas sociais (2009: 219). Paralelamente a isto, as regras e normas de comportamento social com recurso ao telemóvel estão constantemente a mudar (Stald, 2008: 159). Tais fenómenos acabam por ter influência na gestão do quotidiano, que tende a tornar-se incerta, ficando à mercê das contingências e das disposições imediatas dos indivíduos. Neste sentido, com vista a garantir-se um mínimo de previsibilidade e de forma a contornar-se a incerteza resultante de tais processos, refira-se a importância da recontextualização dos processos sociais, como base da actualização da confiança (Giddens: 2000a: 61).

Não surpreendentemente, os jovens entrevistados na pesquisa destacaram a facilidade de recombinação de agendas grupais, transparecendo, em todos os casos estudados, o carácter banal de tais práticas (ver caixa 5.1).

Caixa 5.1 Coordenação e flexibilidade da agenda

“Para combinarmos coisas é sms para todos...torna-se mais fácil...”

E4 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

“as combinações são quase sempre por sms e os encontros nunca são pensados com antecedência; mesmo entre 10 pessoas...”

“há mais flexibilidade nas combinações...mudanças de ideias à última da hora...ninguém leva a mal...é normal...quanto mais activas são as pessoas mais podem desmarcar...e as novas tecnologias ajudam isso...há muito mais capacidade de improviso”

E10 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

“sinto que não consigo gerir bem o meu dia-a-dia...chego ao fim do dia e penso «xiii...não tenho tempo pra nada!» e não consigo...às vezes perco-me a jogar e depois penso «tenho que estudar» e não consigo”

E12 (16, 11 º ano, sexo feminino)

Privacidade e riscos acrescidos

A temática da privacidade tem sido frequentemente discutida nos *media*, girando sobretudo em torno das redes sociais – nomeadamente o Facebook – cujas políticas relativas a esta questão têm sido alvo de críticas constantes. Tal prende-se com a facilidade com que a informação pessoal dos usuários – onde se incluem fotografias, comentários, partilhas e amigos – fica facilmente acessível a terceiros ou é guardada nas bases de dados da própria empresa. A temática da privacidade tem-se rodeado de questões delicadas e muitas vezes fracturantes em termos sociais (veja-se, por exemplo, a permeabilidade que o sistema judicial, tem revelado relativamente aos órgãos de comunicação social, situação a que porventura não é alheia, a facilidade e flexibilidade de recursos

tecnológicos ao dispor). Enquanto valor e também enquanto prática, a privacidade merece fazer parte da análise, sobretudo se for tida em conta a centralidade da mesma nas preocupações e na gestão quotidiana da identidade juvenil.

A forma como a informação pessoal é tratada em contextos sociais entrelaça-se com outro conceito mais abrangente, o capital social, sobretudo se na análise se contemplarem as novas práticas e éticas emergentes apenas às redes sociais *online*. De acordo com Putnam, o capital social é constituído pelas redes sociais (no sentido geral do termo) e as normas de reciprocidade e fiabilidade que daí emergem (2001: 19). Neste quadro, a privacidade adquire um valor central, escudado, eventualmente, pela confiança e preceitos éticos.

Ora, as novas TIC, permitem a criação de redes sociais extensas e, por conseguinte, possibilitam o aumento do capital social de cada indivíduo. Claro que a natureza e força desse capital social difere das redes sociais *offline* (para usar um termo diferenciador das práticas de interacção, quer sejam em co-presença ou à distância). Dada a sua natureza técnica, as redes sociais virtuais permitem que a informação pessoal seja partilhada com públicos muito alargados (James, 2009: 35). Permitem o acesso a essa informação acerca de outros membros pertencentes.

A utilização que os jovens fazem das novas tecnologias convive a todo o momento com estas problemáticas. Os jovens gostam de assegurar que têm escolha (de partilharem ou não momentos de privacidade ou de serem ou não localizados, por exemplo) (Stald, 2008: 159). A sensação de controlo (James, 2009: 37) surge interligada com a autonomia que visam assegurar.

De acordo com Woo (2006), a privacidade, para os jovens de hoje em dia, passa, não tanto por escolher entre ter acesso às redes sociais e demais ferramentas potenciadoras de capital social, mas antes por gerir cuidadosamente a divulgação de dados: o que se partilha, como, e quem pode aceder aos mesmos (James, 2009: 36).

O objectivo latente, mais do que a expansão das redes de capital social, passa por uma busca ou construção identitária através do reconhecimento dos demais – sendo, aparentemente paradoxal, o facto de que uma maior exposição (e com isso maiores riscos para a privacidade) pode ter efeitos de reforço externo da identidade pessoal – e também mediante uma sistematização

de gostos e escolhas simbólicos⁷⁰. James sugere mesmo que a identidade, reputação e sentimento de segurança arriscam-se a fugir ao controlo dos usuários (2009: 42).

As oportunidades que as redes sociais e a comunicação móvel oferecem, convivem lado a lado com os múltiplos riscos que se vão desenhando. Torna-se, de certa forma, incontornável relacionar esta questão com as dinâmicas de confiança que se tornam, de alguma forma, alvo de reconfigurações.

Os testemunhos recolhidos juntos dos jovens entrevistados acerca das questões da privacidade salientam, muito frequentemente, os perigos relacionados com a enorme facilidade com que alguém pode destruir a privacidade e humilhar alguém em público (*online* e *offline*). Para tal basta, muitas vezes, utilizar os meios tecnológicos hoje tão banais como os telemóveis (com câmaras de filmar e fotografar), mensagens ou simples boatos que podem adquirir uma dimensão considerável quando disseminados através das redes sociais (ver caixa 5.2).

Caixa 5.2 Privacidade e riscos acrescidos

“Já aconteceu na escola espalharem vídeos de alguém...mas não eram pessoas conhecidas minhas.

Houve uma discussão entre namorados...ou melhores amigos, em que ele filmou como o telemóvel a rapariga a despir-se e espalhou o vídeo pela escola toda...foi parar ao You Tube e ao Facebook. Por causa disso é que eles acabaram”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

⁷⁰ No caso do Facebook – e entrando um pouco no seu jargão – os *likes* (Gosto) ou mesmo as partilhas de *posts* são exemplos dessa sistematização ou organização dos gostos pessoais para si próprio e para os outros.

“quando, na minha escola, há confrontos, já assisti ao uso do telemóvel para filmar...e depois metem no youtube e assim...”

“Isso acontece...a pessoa que está a ser filmada não tem noção de que está a ser filmada e depois vai ver na internet, a um sitio aonde vão milhões de pessoas...e vê lá as suas figuras...não digo que aconteça muito, mas conheço uns dois ou três casos em que já aconteceu...”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“P: já assististe a alguma situação em que se invadissem a privacidade de alguém, usando o telemóvel, ou espalhando mensagens?”

R: imensas vezes...acho que quanto menos violência há na escola do género «vou-te roubar o telemóvel» ou «vou tirar-te o dinheiro do almoço», mais há a violência psicológica...quando não há violência directa há coisas que eu acho que são muito mais complicadas...por exemplo, pegar num factor de fraqueza da pessoa e espalhá-lo na net...isso é horrível...já assisti a isso, sim...por exemplo, houve uma miúda que fez um vídeo privado com o namorado e ele depois pôs a circular por toda a gente da escola e na internet. Acho que essa miúda nunca mais vai confiar em nenhum namorado”

E10 (17, 12º ano, sexo masculino)

“já assisti muito a situações de...uma situação em que descobri que andavam a falar mal de mim...no ano passado eu não me dava com ninguém, era só namorado, namorado, namorado...e as pessoas começaram a dar opiniões sobre mim e nem sequer me conheciam...aconteceram confusões...filmaram uma rapariga a ameaçar-me, a fazer uma cena, e a dizer que me ia bater e que eu era isto e aquilo...mas eu agora dou-me com ela...somos amigas...esse vídeo felizmente não foi parar à net porque eu fui a tempo de pedir para apagarem e ter verificado isso à minha frente”

E12 (16, 11º ano, sexo feminino)

“P: já tiveste conhecimento de alguém ter filmado (com o telemóvel, por exemplo) alguma cena mais pessoal de outra pessoa e depois ter espalhado por outras pessoas?”

R: sim.

P: como foi isso?

R: já aconteceu várias vezes...por exemplo raparigas que gostavam de um rapaz e fizeram coisas porcas só para o conquistar e depois esse mesmo rapaz acabou por divulgar em público”

E8 (15 anos, 10º ano, sexo masculino)

O telemóvel e a comunicação móvel: inflexão normativa da atenção

O telemóvel desempenha um papel fundamental na cultura juvenil. Os usos pessoais confundem-se com as inúmeras subculturas específicas e que, provavelmente variam de sociedade para sociedade (Castells, 2009: 185). Em Portugal, o estudo desta questão começa a aprofundar aspectos pertinentes das formas de utilização deste veículo cultural, alvo de usos distintivos e ajustamentos personalizados. Em Cardoso *et al* (2009) são descritos alguns hábitos comunicacionais de jovens entre os 16 e os 18 anos; designadamente a preferência pelas mensagens SMS em detrimento das chamadas telefónicas⁷¹. São descritos, ainda, aspectos como a importância da componente afectiva nesses mesmos hábitos (Cardoso *et al*, 2009: 100-101).

Vários autores têm dado conta das práticas de *texting* com a adopção de linguagens estenográficas na escrita de mensagens rápidas e em consonância com os serviços de mensagens instantâneas do computador (CAS, 2009; Stald, 2008; Ling, 2008; Cardoso *et al*, 2009). Provavelmente, tal estará relacionado com o facto de os telemóveis permitirem efectuar acções

⁷¹ No mesmo estudo, são observadas diferenças entre género e faixa etária dos inquiridos. Ao nível do primeiro aspecto, cerca de 92% das raparigas afirma utilizar o telemóvel para mandar SMS, ao passo que no caso dos rapazes esse valor é de 86% (Cardoso *et al*, 2009: 104).

quotidianas de forma mais espontânea, conjugando-se esta possibilidade com eventuais entraves de ordem financeira (custo das SMS e chamadas), o que forçaria uma economia de palavras e significantes. Assiste-se ainda a uma necessidade instantânea de comunicação e actualização (Stald, 2008: 150), em paralelo com os ritmos acelerados dos quotidianos juvenis e também uma grande facilidade de acesso a informação.

Uma característica importante do uso do telemóvel é o facto de ser possível estar-se disponível e contactável de forma perpétua (Stald, 2008: 151). Neste sentido, a comunicação móvel é diferente das outras formas de comunicação (Ling, 2008: 3). Estudos como o de Stald (2008), debruçando-se especificamente sobre a relação dos jovens com a comunicação móvel – e contando com o testemunho de entrevistados para o efeito – relatam o stress que ocorre quando o telemóvel não está disponível e, mais frequentemente, o cuidado extremo para não se perder uma qualquer mensagem ou chamada telefónica (Stald, 2008: 151-153). Existe uma espécie de “lealdade de contacto” e o medo de não se cumprirem, de forma urgente, as promessas feitas aos amigos – que estão permanentemente contactáveis (*idem*: 153).

Numa sociedade onde a concorrência de estímulos facilitada por uma diversidade crescente de tecnologias é significativa, a questão da atenção constitui, à semelhança do que foi abordado no capítulo anterior, um elemento importante para se analisarem as práticas e dinâmicas de acção.

Cardoso *et al* (2009) propõem três níveis de análise da atenção dada às tarefas quotidianas por forma a dar conta da distribuição da atenção nas actividades quotidianas dos jovens entrevistados. A “atenção focada” – dedicação a uma só tarefa; a “atenção difusa” – quando em modo multitarefa; e a “atenção intermitente” – quando o foco da atenção varia entre tarefas diferentes (*idem*: 180). As duas últimas formas de atenção dada a uma determinada prática ou pensamento estão claramente associadas ao *multitasking*, um modo de lidar com as tarefas que se torna especialmente adequado num quotidiano recheado de informação, nas suas mais diversas formas. Esta abordagem vai ao encontro da distinção, feita por Hall, entre monocronia e policronia. Nesta última, o foco da atenção recai sobre o indivíduo, na realização do compromisso, mais do que na primeira, onde a adesão a um horário preestabelecido é prioritário na acção (1996: 57).

É oportuno referir que, a par dos ritmos e temporalidades emergentes, as consequências de uma mudança nas formas de comunicar e aceder ao conhecimento se estendem aos domínios

do conhecimento, da busca de informação e da aprendizagem, nomeadamente através de formas emergentes de literacia e que têm, aliás como se viu, implicações na reestruturação dos currículos escolares.

Jewitt defende que os meios através dos quais algo é representado moldam, tanto *o que* pode ser aprendido, quanto *o como* pode ser aprendido (2008: 241). Defende-se, ainda, que é cada vez mais improvável pensar a literacia como um processo isolado de uma vasta teia de factores sociais, tecnológicos e económicos (Kress, 2003). O modelo de *multiliteracias* ou de literacias multimodais (Jewitt e Kress, 2003) surge como uma possível resposta aos desafios em torno da conceptualização dos processos em questão. Para os seus proponentes, o modelo evidencia dois tipos de mudança interligados no âmbito do processo comunicacional: a crescente importância da diversidade cultural e linguística no âmbito de uma economia global e a complexidade dos textos articulados com formas multimodais de representação e comunicação (Jewitt, 2008: 245).

Apesar das imensas novas potencialidades e oportunidades que possam advir deste modelo, o espectro da atenção é limitado em termos do seu alcance, tornando-se vulnerável a lógicas concorrentes, verificando-se, frequentemente, inflexões nas dinâmicas comunicacionais e normativas. De facto, a introdução da comunicação móvel em praticamente todos os momentos da vida quotidiana redefiniu as noções de tempo e espaço na gestão das agendas pessoais de cada um, arrastando consigo os timings inerentes à conduta e apetrechos de cortesia próprios da interacção – outro aspecto que acaba ficar vulnerável às transformações emergentes.

Autores como Ling, chamam a atenção para o facto de o telemóvel interromper o fluxo normal de interacção em co-presença (2008: 21). Muitos adolescentes estão constantemente a ser interrompidos nas suas situações privadas e em espaços públicos (Stald, 2008: 153). A interrupção abrange conversas com amigos ou família, tomando o telemóvel, quase sempre, a precedência na acção. O presente estudo recolheu testemunhos que vão ao encontro desta realidade. Os jovens entrevistados reconheceram com muita clareza a presença desses momentos nos seus quotidianos e em vários quadros de interacção. Tanto nas relações familiares, como nas de amizade, a interrupção (in)esperada do rumo da acção é tida como frequente e, muitas vezes, problemática, já que interfere com hábitos e rituais pré-estabelecidos (ver caixa 5.3).

Caixa 5.3 Inflexão da acção por via da comunicação móvel

“já aconteceu as conversas serem interrompidas pelo telemóvel...e já se criaram confusões familiares por causa disso. Às vezes o pai ou a mãe está a falar connosco sobre como correu o nosso dia ou até mesmo em jantares de família e, de repente, o meu telemóvel toca (sms's) ou o telemóvel de alguma pessoa toca e é sempre complicado...às vezes é consecutivamente e isso chateia um pouco os pais. Se estiver a ter uma conversa, principalmente com uma rapariga, por exemplo, normalmente tento sempre equilibrar um pouco...estar a atento a um mas conseguir responder a outro. Mas já aconteceu eu desligar o telemóvel...é difícil gerir isso...

Nessas situações é fácil desligar o telemóvel mas às vezes é preciso ter uma força de vontade maior...”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“quando estou com amigos a conversar em grupo e toca o telemóvel ou recebemos sms's, fazemos as coisas ao mesmo tempo...se for sms consigo mandar a sms sem olhar, ao mesmo tempo...se for chamada, interrompo a conversa e afasto-me...

a interrupção das conversas depende de quem esteja a tentar ligar ou mandar sms. Eu acho que é mais normal interromper a conversa e falar ao telemóvel, pois com essa pessoa podemos não voltar a contactar tão cedo, enquanto que com o grupo estamos todos os dias”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“acho que o telemóvel interrompe as conversas com os pais...com os amigos acho que é 50/50...muitas vezes está-se a escrever ao telemóvel (sms) e ao mesmo tempo está-se a falar com os amigos”

E9 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“quando estou a conversar e o telemóvel recebe sms ou chamada...que já aconteceu muitas vezes...eu dou sempre prioridade à pessoa que está a falar comigo...mas eu sou um caso à parte (...) na maior parte das pessoas, acaba por não interromper muito, porque já quase ninguém faz chamadas...é quase só sms's...e

não parece que se estão a ausentar, mas no fundo estão porque estão a pensar «o que é que eu vou escrever para responder?»...parece que não interrompe as conversas mas eu acho que sim”

E10 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

“quando estou com a minha família, à mesa, por exemplo, e toca o telemóvel (sms ou chamada), a minha mãe pede para eu desligar...mas na relação que eu tenho com a minha família não há essas coisas...eu venho do quarto, vou comer, demoro 5 min e volto logo para o quarto...

mas quando recebo uma mensagem não consigo...tenho de interromper e ir ver logo...ou então digo à pessoa com quem estou “espera”, não consigo mesmo deixar de ver logo...desligo a conversa”

E12 (16, 11º ano, sexo feminino)

Uma leitura goffmaniana destes momentos da acção remete – à semelhança do que se verificou nas observações em sala de aula – para as “consequências momentâneas desorganizadoras da acção” (Goffman, 1993: 284). Contudo, actualmente, os processos sociais não são exclusivos da co-presença, tendo sofrido, mudanças consideráveis, nas últimas décadas. As situações em que a interacção mediada toma a precedência sobre a co-presença são cada vez mais frequentes e em muitos casos, os rituais cara-a-cara são secundarizados (Ling, 2008: 5).

Cardoso *et al*, destacam a possibilidade de o desejo de contacto permanente se poder sobrepor a uma consciência de civilidade perante encontros em co-presença (2009: 124). A interacção quotidiana, pautando-se, sobretudo, por um acréscimo da interacção mediada (Ling, 2008: 6), contempla novos elementos e ferramentas: SMS’s, chamadas e-mail, chat, fórum, partilha de fotos, redes sociais, etc..

Lahire distingue acção longa, reflexiva, de uma acção curta, quase instintiva, como que evidenciando o lado não intencional das práticas (Lahire, 2002: 153). Ao nível dos novos processos comunicacionais, quando se verifica uma justaposição de solicitações e de esquemas contraditórios (*idem*: 67) – o que gera, no mínimo, ambiguidade na definição da situação (Burns e Flam, 2000: 47) – o segundo tipo de acção proposto por Lahire ganha especial relevância.

Em termos do rumo da acção, assiste-se, frequentemente – e à semelhança do que acontece com os processos de atenção na sala de aula – *momentos de inflexão* súbita da acção, por força do desvio da atenção. Trata-se de algo cujo desfecho é imprevisível e resulta em grande medida das contingências e oportunidades do momento.

Acessibilidade informacional e inflexão normativa da autoria

Um ponto de ligação muito evidente entre o capítulo anterior, relativo aos processos da sala de aula, e os processos quotidianos extra-escolares que aqui são examinados, prende-se com a questão das atitudes perante a propriedade, autoria e direitos de autor. Esta temática encerra em si, como se viu antes, a possibilidade de se estudar a relação dos jovens com alguns valores éticos e, também, identitários, sobretudo se for tida em conta essa fronteira, cada vez mais ténue, entre criação e apropriação.

Autores como James reivindicam que a autoria e direitos de autor são conceitos contestados na era digital, propondo ainda o advento de uma nova ética de autoria e apropriação (2009: 45-48). A possibilidade de acesso livre à informação, cada vez mais diversificada e em abundância não deixa de apresentar alguns problemas, já que é feita, em grande parte, sem critérios de fidedignidade e, muitas vezes, sem acesso às fontes originais. Umberto Eco (2011) refere o impacto da internet na cultura, advogando a existência de um excesso de informação e a necessidade de uma filtragem criteriosa da mesma.

A discussão sobre as oportunidades e riscos de uma ferramenta poderosa como a internet parece, ainda, embrionária já que se esboçam diferentes atitudes, a começar pelas diferentes práticas de acordo com a idade, escolarização, etc. Um dos desafios passa, sobretudo, por tentar-se perceber de que forma as novas gerações adoptam práticas e valores em torno da comunicação móvel e a internet enquanto mecanismo de acesso virtualmente ilimitado, multifacetado (e de enorme volatilidade) à informação. Note-se que a informação, aqui, se afigura como elemento potenciador e auxiliar da acção, nomeadamente, recurso de aprendizagem (ou de plágio, se for esse o caso), organizador do dia-a-dia – veja-se a possibilidade de microcoordenação (Castells *et al*, 2009) – meio de expressão individual e construção identitária, mediante a comunicação alargada e recurso simbólico diversificado.

A ideia de projecto de autonomia, explorada por Castells (2002; 2009), ilustra bem as potencialidades da lógica de rede que se expande cada vez mais e da possibilidade de participação e co-criação em ambientes virtuais (James, 2009: 49). A expansão dos processos de autonomia não é alheia à construção de identidades pessoais e colectivas, tal é a importância daquela para os processos e dinâmicas de construção identitária.

Relembre-se, contudo, a possibilidade de haver factores que geram confusão entre legitimidade e oportunidades de acesso, tal como acontece no caso do plágio e livre acesso à informação. De facto, o mundo virtual não oferece o sentimento ou a sensação de escassez (James, 2009: 53) e as expectativas imediatistas de acesso à informação e bens⁷² geram, por hipótese, uma ambiguidade normativa, no que diz respeito às infracções, possibilitadas e potenciadas pelas novas TIC. Esta situação abre caminho ao despoletar de *pontos de inflexão normativa* no decurso de práticas quotidianas directamente ligadas ao acesso à informação.

“em relação a downloads, não concordo que se saquem filmes...isso não concordo, porque os autores devem ser valorizados...agora em relação à música...é sempre mais difícil ter acesso aos músicos, etc. acho que a música deve estar disponível para download”

E4(17 anos, 12º, sexo masculino)

5.3 Dinâmicas de confiança

A confiança, já anteriormente abordada, pode ser analisada sob diferentes perspectivas teóricas (Giddens, 1994 e 2000; Six, 2005; Gambetta, 2000; Luhmann, 2000; Erikson, 1976a e 1976b). Se na análise dos processos e dinâmicas em sala de aula sobressaía a confiança, na sua relação com a autoridade e em certas dinâmicas de proximidade ao professor, interessa agora aprofundar as circunstâncias quotidianas da vida dos jovens, nas quais as dinâmicas de confiança assumem um lugar central na gestão de relações e na própria construção identitária, como se verá.

⁷² Estas expectativas e outros fenómenos serão trabalhados em detalhe no capítulo seguinte, respeitante à análise dos dados do inquérito extensivo.

Se se considerar, no âmbito da modernidade avançada, o aumento da incerteza e risco (Beck, 1992; Giddens, 2000^a), traduzido, entre outras coisas, numa ambiguidade subjacente, tanto em trajectórias de vida (Six, 2005; Pais, 2001), como em processos sociais continuados – como sejam as relações amorosas, de amizade ou familiares – a confiança torna-se um mecanismo determinante para assegurar uma vida social quotidiana minimamente estável. Distinguindo entre fé e confiança⁷³, Luhmann (2000), adianta que as sociedades complexas geram sistemas que requerem mais fé como pré-requisito para a participação e mais confiança como condição de uma melhor utilização das oportunidades.

Os contextos de mudanças aceleradas – com novas condições de acesso e novas temporalidades, de novas oportunidades e dependências, de abertura e falta de integração – alteram a relação entre a fé e a confiança (Luhmann, 2000: 99-102). Luhmann identifica duas mudanças estruturais na sociedade moderna: a diversificação e particularização de familiaridades e não-familiaridades; e a crescente substituição dos perigos pelos riscos (2000: 105).

Numa linha convergente, Giddens (2000a) chama a atenção para as características descontextualizadoras dos sistemas abstractos – que, ao contrário do que sucedia nas sociedades tradicionais, não são exclusivamente baseados no contacto directo co-presencial –, implicando uma interacção constante com “outros ausentes” (2000a: 86).

Uma das ideias centrais do presente trabalho, apoia-se na hipótese de existência de uma série de brechas ou disfuncionalidades (Merton, 1970; Burns e Flam, 2000) que, de certa forma, comprometem – no mínimo reconfiguram – as dinâmicas de confiança, tão caras às redes de sociabilidade.

As novas TIC, de acordo com o que tem sido avançado, reformulam algumas dinâmicas de confiança, tanto reforçando, quanto ameaçando alguns vínculos sociais e identitários. Funcionam enquanto meios de reforço de uma *autonomia da gestão da confiança* e evitamento de riscos. Para se analisarem tais dinâmicas é necessário entrar a fundo nalguns aspectos das relações íntimas (de confiança) dos actores e, mais uma vez, explorar o potencial heurístico dos desvios e rupturas desses processos.

⁷³ Distinção esta que foi já anteriormente explicada.

Confiança entre pares

Na sua visão da vida na metrópole, Simmel (2001) abriu caminho para se compreenderem alguns aspectos da modernidade que ainda hoje persistem. O impacto da vida urbana na sociabilidade e o ensaio da individualidade num mundo de estímulos crescentes levariam a um embotamento da relação com o meio e com o próximo. Independentemente da maior ou menor extensão, na realidade, desta visão, a influência de Simmel no aperfeiçoamento da análise dos fenómenos sociais decorrentes da vida moderna, foi relevante.

Na mesma linha, largas décadas mais tarde, Giddens sugere que “amigo”, nas sociedades modernas – por comparação com as sociedades tradicionais – é diferente de “conhecido” ou “colega”. Neste panorama, a honra daria lugar à lealdade e a busca da autenticidade seria um valor cada vez mais apreciado (2000a: 84).

Todas as relações sociais são, de certa forma, sustentadas e permeáveis à confiança estabelecida entre os agentes envolvidos. Trata-se de um mecanismo que molda valores e práticas de sociabilidade e, como tal, está intrinsecamente presente nas redes de amizade e nas relações de intimidade. Refira-se que a honestidade e a confiança atenuam as fricções inevitáveis da vida quotidiana (Putnam, 2001: 135) e que, paralelamente a isto, os grupos de amigos funcionam como uma instância de protecção de identidades individuais, já que as socializações a que estão sujeitos os mais jovens são muito diversificadas (Pais, 1993: 94) e, não raras vezes, desconexas ou fragmentadas.

No espaço das redes de sociabilidade e das dinâmicas de confiança emergem valores como a busca da autenticidade, da fiabilidade e integridade dos outros (Giddens, 1994: 48). Na mesma linha, Erikson sugere o termo fidelidade como uma qualidade emergente fundamental na adolescência (1976b: 235) sublinhando, igualmente, a distinção entre autenticidade e “pseudo” ou falsidade (*idem*: 242). A capacidade de confiar nos outros e ter esperança está, pois, intimamente ligada com o reconhecimento e fiabilidade mútuos (1976a) ou, segundo Putnam (2001), à capacidade de exercício da reciprocidade.

Confiar é, de certa forma, ficar-se vulnerável perante a incerteza das acções futuras (Six, 2005: 5). A confiança tanto é essencial nas redes de sociabilidade e grupos, com vista à sua coesão

e comunicabilidade, quanto o seu oposto, a desconfiança, se pode tornar catastrófico, funcionando como agente disruptivo de relações de amizade e amorosas. Não é de estranhar que as experiências de traição sejam das mais marcantes entre os jovens, atingindo o âmago da fiabilidade, que é também um elo de reforço da própria identidade (Six, 2005; Erikson, 1976 e 1976b).

Com a disseminação do audiovisual em hipertexto e da conectividade permanente, a exposição pessoal tende a ser muito mais intensa do que até há poucas décadas atrás. Que efeitos terão as novas possibilidades de construção e reforço da identidade e o reforço dos laços em tempo real, nos valores e no *ethos* relativos à reciprocidade e confiança?

Putnam distingue, como já foi referido, entre uma expectativa de retorno de longo prazo de um retorno de curto prazo, quando está em causa um favor feito a alguém (2001: 135). Na mesma linha, o autor distingue entre “thick trust” – confiança nas relações pessoais fortes e frequentes – e “thin trust” – algo que se estende para lá das pessoas conhecidas, como que uma confiança na reciprocidade alheia (*idem*: 136) – ideia próxima da diversificação (e conjugação) das familiaridades e das não-familiaridades (Luhmann, 2000).

Note-se que, relativamente à “thick trust”, o convívio no meio escolar é particularmente propiciador deste tipo de confiança, sendo, a par dos grupos de amigos e familiares, um dos principais contextos de relações intensas e regulares⁷⁴. Quanto à “thin trust”, Putnam sugere um decréscimo nas gerações mais jovens, dando o exemplo da boleia como prática em desuso (2001: 142). Provavelmente, a compensação dessa falta, na actualidade, seja a importância das redes sociais enquanto ferramentas de feedback social e acompanhamento, quase em tempo real, das vidas de amigos, conhecidos e desconhecidos.

A propósito do estilo de vida eminentemente urbano dos jovens entrevistados no presente estudo, vale a pena revisitar alguns caminhos teóricos do passado, de modo a enquadrar as questões emergentes relativas às dinâmicas de confiança.

Tanto Simmel, como a Escola de Chicago, destacavam, nas primeiras décadas do séc. XX, o enfraquecimento dos laços e o declínio das bases tradicionais da solidariedade (Simmel, 2001; Wirth, 2001). Contudo, tratava-se de uma sociologia compreensiva, ainda insustentada por dados válidos e concretos da realidade de forte mudança motivada pela explosão urbana. Na

⁷⁴ Veja-se, a propósito deste aspecto, o estudo de Abrantes (2003).

mesma linha, já em pleno séc. XXI, e com dados mais sólidos, Putnam sugere que a desconfiança é maior nas grandes cidades e que o controlo informal é, também, menor (2001: 138). Mesmo as observações de Goffman acerca do desempenho, de acordo com as convenções locais, exprimem, no cerne das volatilidades disposicionais, esses elementos culturais diferenciados (1971; 1993).

As dinâmicas do crescimento urbano, acentuando um estilo de vida globalizado e alicerçado pelas novas tecnologias crescentemente disseminadas, cruzam-se, mais uma vez com as dinâmicas da “vida do espírito”, à qual não deverão ser alheios os elementos que exprimem, enfim, as dinâmicas de confiança interpessoal e abstracta. Um dos desafios que emerge, desde o início da formação da vida social na metrópole e na actualidade, resume-se, ao conflito entre diversidade e fidelidade; algo que Erikson reconhece nas etapas de construção da identidade, entre os jovens (1976b: 247). A dinâmica nuclear desta contradição alastra a sua preponderância, num pano de fundo feito de comunicação móvel e de redes sociais virtuais.

A confiança entre pares, vital para os processos de autonomização e construção identitária, e acoplada a valores como a fidelidade ou a reciprocidade, é uma das questões mais delicadas na vida de um jovem, como se pôde verificar nas entrevistas feitas (ver caixa 5.4). Em grande parte dos testemunhos recolhidos, parece haver uma desconfiança de partida – que não se desfaz por completo ao longo de uma relação – mesmo entre relações afectivas está muito presente o medo da traição.

Caixa 5.4 Confiança nos pares e fidelidade

“partilho com o grupo gostos musicais, cinematográficos...aquelas coisas mesmo pessoais eu não partilho porque acho que não devem saber...mas tenho pessoas com quem partilho essas coisas. Mas com o grupo generalizado não partilho porque, para já, não tenho aquele nível de confiança que se deva ter...e além disso também acho que eles não têm nada a ver com isso...mas aqueles gostos gerais sim, partilho”

“o que me leva a confiar numa pessoa é a amizade que eu criei, os laços, e ela tem de me dar provas que eu posso confiar nela. Eu às vezes testo a pessoa, digo-lhe assim uma coisa banal, mas que eu diga que é importante e vejo se essa pessoa conta a alguém. E vejo se ela guarda mesmo isso para si. Costumo sempre fazer esse teste. Eu faço isso porque já fui “traída”. Tenho amigos que, contei-lhes uma coisa e eles não guardaram segredo. A partir daí comecei a fazer estes pequenos testes”

“acho que há muita gente infiel. Aliás, eu tenho muita gente infiel que me rodeia. É muito comum, imagine, um rapaz, tem duas namoradas. E elas se calhar até se conhecem. Mas ele esconde a situação”

E2 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

“acho que hoje em dia há muita gente que engana. É muito difícil confiar. Há muita gente infiel. Quanto à infidelidade entre amigos...normalmente hoje os amigos são mais sentimentalistas, há muitas mais chatices, uns falam mal nas costas dos outros...e depois o outro amigo foi falar do que ouviu quando se falou mais nas costas, é uma grande confusão”

“eu acho que o meu compromisso (de namoro) é sério para ela...para mim...é mas é mais ou menos...ela quer uma coisa mesmo muito sério e eu sinto que não consigo ficar com ela para sempre. Acho que consigo ficar com ela 1, 2 anos e mesmo assim”

“P: achas que para se namorar é preciso confiar-se na pessoa?”

R: hoje em dia não”

E3 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“Acho que hoje em dia é mais difícil encontrar alguém em quem confiar...mentiras não sei mas...acho que há pouca honestidade...e depois acho que as pessoas começam a querer fazer alguma coisa para parecer bem e não tanto para mostrar quem realmente elas são...e depois é difícil confiar em alguém assim

“acho que nesta idade há muita infidelidade nas relações amorosas”

“...às vezes ser enganado por um amigo também me marca...já me aconteceu...ele criou uma máscara dele, dizia que fazia coisas, mentia mesmo...arrastou isso um ano, dois anos e depois quando percebi que ele não era assim...de repente levei uma machadada nas costas...mas isso depois também me fez criar amizades de maneira diferente...não criar amizades tão rápido e não confiar logo numa pessoa...”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“Acho é que é preciso muito tempo para conhecer a pessoa e podermos confiar na pessoa...porque a pessoa pode ter segundas intenções...”

-para namorar acho que é necessário confiar na pessoa...eu já tive um daqueles casos em que conheci a pessoa na internet...e depois começámos a namorar...e depois vim a descobrir que ao mesmo tempo que ela namorava comigo, também namorava com outro...eu acho que antes de tudo é melhor conhecer bem a pessoa... Hoje em dia pode-se ter duas caras: uma pessoalmente e outra na internet”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“já fiquei desiludido com um amigo...eu contei uma coisa a um amigo meu e ele espalhou...mas também eu normalmente para contar segredos não conto...não confio. Eu não conto muito os segredos”

“hoje em dia há mais perigos em relação a contar-se um segredo...por causa das redes sociais...porque nas redes sociais pode-se revelar esse segredo e depois todos os amigos sabem isso”

“hoje em dia há mais perigos para os casais, por causa das redes sociais...imagine que está uma foto de um deles...e depois vai lá alguém comentar a foto, dizer que está muito gira”

“acho que hoje em dia há infidelidade porque hoje em dia as pessoas não têm os mesmos horários...e nem se controlam um ao outro e uma pessoa pode dizer que está ali, quando na verdade está com outra pessoa...o rapaz pode dizer “não tive aulas, estou em casa”, quando na verdade está noutra relação com outra, por exemplo”

E9 (17, 11º ano, sexo masculino)

“acho que há muita infidelidade...muita muita mesmo...eu tenho amigas que me dizem «ah, fui a uma festa e este beijou-me» ou «fui a uma festa e fiz isto com este», e eu digo «então e o teu namorado?» e elas dizem «olha, ele não foi, não sabe...estou-me a lixar, já não quero saber dele»”

“já senti traição da parte dos amigos...sobretudo ao nível de segredos...isso existe muito...os boatos então...e com as redes sociais...”

“existe uma coisa no Hi5 que é o Top, que é uma lista dos melhores amigos...e depois dizem «ah eu não acredito que ela pôs esta no meu lugar, ela trocou-me!» e depois estão lá no Facebook, «ah ele comentou a minha foto! Ahhhhh»

E12 (16, 11 ° ano, sexo feminino)

“P: achas que há infidelidade nas relações, hoje em dia?”

R: muitas , assisto diariamente”

E5 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

Relações “adesivas”

Ainda a respeito da diferenciação entre tipos de confiança ou laços de sociabilidade, mencione-se outra distinção conceptual feita por Putnam: o capital exclusivo (*bounding*) – virado para dentro, com vista ao reforço dos laços homogéneos e comunitários; e o capital inclusivo (*bridging*) – criação de laços diversificados fora do círculo imediato de relações comunitárias, com um carácter mais funcional e com possibilidade de poder gerar identidades mais amplas (2001: 23). O último termo representa aquilo que Granovetter (1983) descreveria como “*weak ties*”, sendo clara a possibilidade de uma aplicação à análise das redes sociais na internet.

As novas tecnologias, enquanto ferramentas promotoras de autonomia, tornam-se algo paradoxais quando se confronta a realidade de haver cada vez mais laços do estilo *bridging* – que alteram profundamente as dinâmicas sociais (Castells *et al*, 2009; Ling, 2008; Stald, 2008) – ao mesmo tempo que o modo de vida urbano sedimenta fronteiras nos contextos de sociabilidade e segmenta trajetórias quotidianas (casa, espaço escolar, casa de amigos mais chegados, centro comercial, desporto, etc.).

A velha temática da solidão, sempre tão associada a contextos urbanos, não é assumida, no presente estudo, como marca indelével da contemporaneidade. Contudo, a pesquisa no terreno conseguiu despistar alguns traços reveladores de *estratégias compensatórias*, levadas a cabo pelos jovens, com vista a lidarem com a ausência imediata dos laços afectivos, substituindo a co-presença pelo contacto à distância. Apesar de sair do enfoque do presente estudo, não deixa de ser relevante tomar-se em consideração a transversalidade de fenómenos e mudanças ao nível do círculo estritamente familiar – aumento das taxas de divórcio⁷⁵, rituais familiares refêns de novos ritmos e hábitos temporais; ausência dos pais, etc. Talvez a solidão apresente novas facetas, resultantes, não de uma causa única, mas de uma complexa rede de acontecimentos que a torna uma realidade.

“P: e como é que os teus pais se apercebem da tua responsabilidade? o que fazes para eles ficarem mais descansados?”

R: digo-lhes onde estou ou o que vou fazer, estou disponível para receber as chamadas deles (quando precisam de falar comigo), mas é uma coisa de há muito tempo...eles sempre viram que eu era uma rapariga ajuizada nunca me tendo 'cortado' em nada, por vezes até gostava que não me deixassem tão 'livre' e falassem mais comigo.

P: porque dizes isso? Sentes falta de falar com os teus pais?

R: sinto falta que eles falem comigo, porque eu falo bastante com eles.... por vezes não tenho essa retribuição”

E5 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

Os dados recolhidos apontam para uma coexistência e gestão dos fenómenos de *bridging* e *bounding*, entre os jovens, numa tentativa de se conseguir o equilíbrio possível que combata, sobretudo, a ausência dos outros⁷⁶. Por vezes, as estratégias passam pelo estabelecimento de

⁷⁵ Veja-se, a este propósito, Torres (1996).

⁷⁶ A este respeito, a psicanálise sugere o termo *espaço potencial* como a possibilidade (desejável em termos de saúde mental) de se criar um distanciamento entre a criança e os pais por forma a inscrever a criança no *princípio da realidade* e a conseguir lidar com os momentos de solidão. Para tal, alguns brinquedos

relações de amizade e namoro muito intensas (e muitas vezes muito vulneráveis em termos de confiança), auxiliadas por uma auscultação permanentemente do outro, ou fundadas numa necessidade de feedback constante.

Rupturas nas relações e inflexão da confiança

A quebra da confiança, muitas vezes despoletada por algum tipo de traição ou sentimento de insegurança mais descontrolado é uma das preocupações maiores na adolescência (Erikson, 1976) e serve de referência fundamental na orientação e gestão do quotidiano dos jovens. Goffman analisa bem, no âmbito das trivialidades do quotidiano, as inseguranças que são despoletadas quando o suposto melhor amigo de alguém demonstra grande intimidade ao falar com um desconhecido, dando a impressão de quebrar, precisamente, a exclusividade que alimenta muitas amizades (1993: 66).

As relações exclusivas de forte intensidade – das quais os namoros ou amizades irmanadas são os casos mais frequentes – dão, frequentemente, lugar a uma grande intolerância face a eventuais desvios na sustentação desses mesmos laços. A dependência, em que assentam muitas relações afectivas (Giddens, 2001) reclama medidas preventivas, estratégias de compensação quando a confiança não está suficientemente estabelecida. Mais uma vez, a confiança torna-se necessária em contextos de grande ambiguidade, incerteza e complexidade (Six, 2005). Isto é particularmente notório no quadro actual, onde as relações amorosas e de amizade são expostas a um maior número de “ameaças”: nomeadamente o “outro lado da moeda” das redes sociais como o Facebook, Hi5 e a partilha de vídeos e fotos. A *inflexão normativa da confiança* é uma possibilidade sempre em aberto, onde os caminhos de desvio são múltiplos e podem surgir, inclusivamente, em tempo real, através dos *gadgets* que actualizam e agendam a vida quotidiana.

A caixa 5.5 ilustra esta problemática específica com testemunhos das entrevistas aos jovens. Para além do facto de haver uma grande exposição ao conflito – proporcionada pelas

e bonecos constituem o que se denomina por *objectos transitivos*: permitem colmatar a ausência (temporária) dos pais (Winnicott, 1971).

novas TIC – é de salientar, a consciência por parte dos entrevistados acerca da extrema vulnerabilidade de algumas relações, despoletando atitudes de ruptura ao mínimo sinal de aparente quebra da confiança.

Caixa 5.5 Dissidência abrupta nas relações de confiança

[razões para um namoro acabar] *“nos casos que eu conheço é quando um deles é infiel, ou acaba por mentir, ou assim. Acho que há muita gente infiel, pelo menos dos casos que eu conheço”*

E1 (15 anos; 10º ano, sexo feminino)

“hoje em dia o que causa ruptura num casal de namorados são os problemas mais banais que existem. Por exemplo, o rapaz ter ido jogar matrecos e não ter avisado a rapariga e ela fazer uma tempestade num copo de água. E vice-versa. Os rapazes reagem na defesa quando uma rapariga vai ter com um colega para lhe pedir algum apontamento. Eu não chamo a isso ciúmes... não sei se é egoísmo. É quererem aquela pessoa só para eles. É um problema de confiança. Não confiam no namorado o suficiente. Isso é muito frequente. Tenho uma amiga que tem um namorado e o ele não confia nela. Ela não pode fazer nada porque ele não confia nela”

E2 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

“hoje em dia o que motiva a ruptura do namoro são pequenas discussões. Pode ser uma coisa muito grave mas também pode ser uma coisa muito pequena. Tenho um amigo, cuja namorada ia na rua e viu o irmão dele, que não a cumprimentou. Ela ficou muito chateada e discutiram. Ele disse que não tinha nada a ver...ou então quando se fartam um do outro. Por exemplo, no meu caso, eu já namorei com uma rapariga que me mandava 300 mensagens por dia e eu respondia a umas 10, 20 e ela ficava muito chateada porque eu não lhe ligava nenhuma, e às vezes era porque eu nem tinha tempo para lhe responder. Era muito insegura”

E3 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“O que leva um casal, hoje em dia, a zangar-se ou a acabar a relação são coisas insignificantes...às vezes um ciomezito qualquer...«estiveste a falar com aquela rapariga» ou «sentaste-te ao pé daquela rapariga na escola»...qualquer coisa assim e depois isso vai crescendo”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“entre namorados, o que os leva a zangarem-se ou a acabarem...por exemplo, um meio de acabar com as relações é nas redes sociais...por exemplo...a rapariga mete fotos...e tem vários admiradores, que comentam...«olha que linda» e etc...e depois o namorado vai a ver e...”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“pode haver zangas por um rapaz estar a falar com uma amiga numa rede social e isso aí já é motivo para se chatearem...ou mesmo para acabarem...e mesmo pior, não acabarem e afastarem-se dos amigos e fecharem-se...por causa dessas coisas...para não haver discussões deixam de se dar com os amigos. Isso acontece muitas vezes”

“nas redes sociais é mais isso...porque a namorada foi comentar a foto de um amigo...sempre houve ciúmes, mas quanto mais comunicação há, mais as emoções se intensificam, as boas e as más...as boas é os namorados poderem estar sempre a comunicar, a mandarem «cartinhas de amor» e etc. mas depois também há o lado negativo”

E10 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

“...já para não falar dos conflitos gerados entre namorados...por um deles ter comentado uma foto de outra e mais não sei o quê...eu não tenho essas coisas...não quero isso na minha vida...”

“as razões para acontecerem rupturas ou zangas são os ciúmes...são coisas pequenas...até no meu caso...ele é extremamente ciumento e possessivo...o meu caso é absurdo...se um rapaz me cumprimentava a dizer «olá» havia logo porcaria...e depois a juntar a isto os boatos «e tu tens alguma coisa com aquele»...muitos ciúmes mesmo”

E12 (16, 11º ano, sexo feminino)

“já assisti a cenas do género: «não levas isso vestido porque eu não quero», ou «ela estava a sorrir para ti», ou ainda «não o (a) cumprimentas porque é rapaz (rapariga)», ou seja o sentimento de posse que há por parte de um dos elementos do casal, isso leva a muitas discussões graves, porque discussões é normal haver e com sucessivas discussões vem o fim da relação”

E5 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

“eu sou um bocado ciumento, por isso se vir que a rapariga der mais atenção a uma pessoa que eu não tenha confiança, incomoda-me “

E7 (16 anos, 10º ano, sexo masculino)

No seguimento destas ideias, e antecipando um pouco as ideias avançadas no capítulo seguinte, refira-se que nas dinâmicas de confiança há também lugar para movimentos de prevenção ou reparação no sentido de um evitamento dos riscos expostos. Alguns jovens entrevistados declararam a necessidade de redefinirem as suas práticas e atitudes com vista ao reforço da confiança em tempos ameaçada (ver caixa 5.6).

Caixa 5.6 Evitamento dos riscos

“eu cortei com isso tudo (as redes sociais), eu tinha Hi5, tinha isso tudo e cortei completamente...o meu namorado também cortou...começou a acontecer coisas...por exemplo, pessoas que eu não conhecia começavam a fazer comentários...a dizer que eu era gira e isso...e isso gerava ciúmes...mas é um risco por causa da mente das pessoas, não é de haver novas tecnologias...por exemplo quando as pessoas metem fotos nuas na net...qual é o objectivo disso?”

“eu agora na net, a única coisa que tenho é um blog...só entra quem eu quero e só vê quem eu quero”

“[na sequência dos ciúmes do namorado] mas isso agora acabou...deixei de estar nas redes sociais, não tenho telemóvel, o que facilita...só falamos à noite e na escola...não telemóvel porque não carreguei...já

não tenho há dois meses...tem sido muito melhor e não há aquelas cenas estúpidas...acho que os namorados devem contactar o mínimo possível”

E12 (16, 11 ° ano, sexo feminino)

Atitudes perante o compromisso

Não constituindo propriamente um elemento central da pesquisa, as relações amorosas, enquanto relações íntimas, apresentam dinâmicas que não deixam de se intersectar com alguns aspectos até aqui estudados. Trata-se apenas de uma breve referência, justificada mais pela relevância dos dados recolhidos durante as entrevistas a jovens, do que pelos propósitos iniciais da investigação.

De facto, a quase totalidade dos entrevistados deu a entender que, no que toca a relações amorosas, existe uma fluidez grande, não só do compromisso em si, como do papel assumido (na relação), que se torna algo diluído na acção, sobretudo, sexualizada (ver caixa 5.7). A somar a isto, um auxílio grande da comunicação móvel no sentido de se dar início a novas relações, não sendo raro, isso possibilitar a existência de várias relações em simultâneo, o que apresenta desafios de gestão da vida quotidiana, consideráveis.

Caixa 5.7 Atitudes perante o compromisso amoroso

“acho que hoje em dia se prefere curtir do que namorar. Acho que é curtir por curtir...não é tanto para experimentar...”

E3 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“Entre casais de namorados...a minha geração já não é muito de compromissos...a minha geração é mais de curtes...não querem assumir compromissos...andam um dia com uma, outro dia com outra...para começar é sempre curtes...pode dar em namoro mas é preciso tempo [para confiar...]”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“acho que hoje em dia namora-se mais...mas um dia namora-se e outro dia já não...(risos)”

E9 (17, 11º ano, sexo masculino)

“acho que há curtes e namoros, é um bocado equilibrado...as pessoas têm curtes e depois namoram com outra pessoa”

E10 (17, 12º ano, sexo masculino)

“as relações sérias estão mais curtas, isso é um facto...as pessoas fartam-se mais rapidamente...eu acho que as redes sociais não ajudam nada...as pessoas falam muito mais uma com a outra e fartam-se mais também por causa disso”

E10 (17, 12º ano, sexo masculino)

5.4 Estratégias compensatórias

A relevância de medidas ou estratégias que contraponham eventuais desvios ou disfuncionalidades na acção, tanto no plano institucional, como em relações informais (sempre abertas às contingências diárias), afigura-se mais clara, sobretudo em quadros que se movem ao ritmo das novas tecnologias de comunicação e informação.

Os mecanismos de regulamentação ou de supervisionamento são frequentes em sistemas onde a complexidade assume grandes proporções. Coser (1995) refere, em linha com Merton (1970), a emergência de disfuncionalidades onde não há mecanismos para minimizar conflitos ou lidar com contradições (Coser, 1995: 13). Nesse sentido, e lembrando a escassez desses mecanismos reguladores no quadro das novas TIC, o verdadeiro alcance da cultura que daí emerge está ainda por avaliar.

Resistência à Dependência

Foram já afluídas, em pontos anteriores, algumas estratégias utilizadas pelos jovens, com vista a compensar as fragilidades de algumas dinâmicas de confiança. Na mesma linha de estratégias, se bem que nem sempre reflexivas (apresentando, por vezes, contornos de compulsão), estão outras atitudes que vale a pena explorar, dada a sua relação próxima com os processos que têm vindo a ser analisados.

O risco de dependência no seio das relações de intimidade, sobretudo as que são alicerçadas na comunicação móvel, é vivido de diferentes modos entre os jovens. Uma vez assume um carácter compulsivo, sem que se tenha, muitas vezes a noção disso; outras vezes, assiste-se a uma resistência ou resguardo, por forma a atenuar, ou mesmo erradicar, as ameaças para a estabilidade das relações e do próprio *self*.

O telemóvel, com todas as funcionalidades próprias, representa bem a dependência a que estão sujeitos os jovens. Stald (2008), no seu estudo feito com jovens dinamarqueses, destaca diferentes atitudes perante o uso e dependência do telemóvel. Cardoso *et al*, sugerem que este tipo de dependência “poderá causar sentimentos negativos de desorientação, vulnerabilidade e isolamento caso estejam impossibilitados de utilizar o telemóvel.” (2009: 118), sendo que, no mesmo estudo, a habituação ao telemóvel verificou-se em 57 por cento dos jovens portugueses inquiridos. Para Stald, não ter telemóvel implica “sacrificar” boa parte da interacção social (2008: 152). As mensagens de texto (SMS) assumem um lugar de destaque no que toca às preferências

comunicacionais do quotidiano juvenil. Ainda de acordo com Cardoso *et al*, “em termos médios, os jovens portugueses inquiridos costumam enviar diariamente 25,72 mensagens SMS através do seu telemóvel.” (2009: 110).

Conforme com o material recolhido no presente estudo, parece estar o conjunto de dados de Stald, que destaca um pequeno grupo de adolescentes que usam muito pouco o telemóvel. Trata-se de um grupo que se recusa a ficar dependente sem, contudo, querer perder a ligação com os outros jovens (2008: 150). No decorrer das entrevistas feitas, no âmbito da presente pesquisa, foi também possível observar esta atitude, da parte dos jovens. Quando não se assume uma dependência das novas formas de comunicar, há sempre a noção muito clara dos perigos que daí advêm. As estratégias para lidar com os perigos existem também a este nível, se bem que nem sempre é fácil lidar-se com um código de conduta estabelecido de prontidão na resposta face aos contactos ou solicitações possíveis (ver caixa 5.8).

Caixa 5.8 Dependência do telemóvel

“mando umas 3 ou 4 sms’s por dia...não mais do que isso”

“o meu telemóvel tá sempre sem som...normalmente só interrompe quando o tema é trabalhos...como disse não uso muito a máquina...tento não ficar dependente...mas conheço muita gente dependente do telemóvel...”

E9 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“em média envio umas 50 ou 100 sms’s por dia. Envio, sobretudo à noite, quando não tenho testes. Costumo mandar para a minha namorada, os meus amigos. Mas é mais para a minha namorada. Costumo falar pelo MSN todos os dias. Ai é mais com amigos”

E3 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“por dia? Deve rondar aí umas 500 [sms]...”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“mando umas cento e poucas, se calhar...”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“ai eu mando tantas mensagens...prai umas 500 mensagens. Também costumo falar por Messenger todos os dias”

E12 (16, 11º ano, sexo feminino)

“dantes as pessoas mandavam mensagens e pensavam “ah isto é rápido, vou mandar” só que ninguém ia logo ver as mensagens...hoje em dia toda a gente está sempre a ver se tem mensagens, vai sempre ver a caixa do e-mail

“há uma espécie de regra geral...tem de se responder a uma mensagem o mais rápido possível...eu tenho amigos que às vezes me impressionam...eu mando uma mensagem a dizer «vens cá ter às seis?» e eu vou a guardar o telemóvel no bolso e recebo logo duas mensagens...que é uma do relatório a dizer que foi entregue...e já a resposta do meu amigo a dizer «sim, estou lá às seis», e escrevem as palavras muito rápido...por isso eu diria que o tempo de resposta demora no máximo 2-3 min”

E10 (17, 12º ano, sexo masculino)

É pertinente ter-se em conta as atitudes, demonstradas pelos jovens, na expressão de sentimentos, via SMS. De acordo com Castells, “existe evidência empírica de que os jovens também usam o telemóvel para transmitir mensagens que, se fossem transmitidas face a face, causariam embaraço.” (Castells *et al*, 2009: 198). O presente estudo confirmou, na respectiva amostra, esta realidade que é, igualmente, partilhada por Cardoso *et al*, ao referir que a interacção à distância permite um “à vontade” superior ao de situações face a face (2009: 113). Para Ling, na mesma linha, se um dado apelo mais ousado feito por SMS não receber aprovação, o seu autor pode sempre dizer que se tratava de uma brincadeira e assim evitar “perder a cara” (2008: 127). Os riscos são controlados e permitem uma conveniência e um “conforto” social grande no acto de comunicar.

Coloca-se a hipótese de haver, de alguma forma e com alguma frequência – verificada em boa parte no terreno – uma certa resistência face ao confronto com os riscos ou perigos de determinados momentos ou etapas rituais, próprios das práticas de sociabilidade. Tanto as respostas do questionário, quanto as afirmações feitas pelos jovens entrevistados, vão ao encontro desta ideia. Mais de 40% dos jovens inquiridos admite expressar sentimentos e emoções à distância, frequentemente (27,6%) ou muito frequentemente (15,8%) (ver quadro 5.3).

Quadro 5.3 Resposta à questão “Costumas expressar sentimentos e emoções através de SMS’s ou chats (Messenger, etc.)?”

	Frequência	Percentagem
Muito Frequentemente	63	15,8
Frequentemente	110	27,6
Só às vezes	156	39,1
Nunca ou quase nunca	70	17,5
Total	399	100,0

Relativamente às entrevistas, como se pode notar na caixa 5.9, todo o tipo de situações que envolvam sentimentos – mesmo os mais delicados ou profundos – são passíveis de serem transmitidos à distância. Para tal, são sobretudo as SMS, o meio preferencial utilizado pelos jovens para “resolverem” assuntos que, de outra forma, seriam confrangedores.

Caixa 5.9 Expressão de sentimentos à distância

“Prefiro dizer por mensagens as coisas mais constrangedoras. Há coisas que não tenho assim tanta coragem para dizer cara-a-cara. Depois fico envergonhada...é mais fácil”

E1 (15 anos; 10º ano, sexo feminino)

“Não uso a mensagem como subterfúgio...quando tenho de dizer digo na cara”

E2 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

“existem coisas que prefiro fazer / dizer à distância e coisas ao vivo. Eu falo com uma rapariga, por exemplo, no Facebook, e quando eu a quero conhecer prefiro falar por telemóvel, porque parece que tenho menos vergonha...falo melhor com elas, etc. agora se eu estivesse ao vivo não. Eu prefiro, por exemplo, estar fisicamente com a minha namorada do que estar a mandar-lhe mensagens. No geral, com as pessoas, há coisas que prefiro dizer por mensagem. É mais fácil, definitivamente. É como estar no computador. Nós conseguimos dizer uma coisa, atrás do telemóvel, muito mais facilmente do que dizer ao vivo. Esses assuntos são por exemplo «quero-te conhecer». Ao vivo fico nervoso.”

E3 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“Não sou uma pessoa muito tímida. Digo as coisas na realidade. Mas sim, há temas que dizer por sms é mais fácil...coisas de namoros, raparigas...”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“em relação a coisas que prefira fazer através de sms...por exemplo coisas para amigas minhas, do tipo «gosto muito de ti» e isso...prefiro fazer por sms...transmitir sentimentos...sim...e não sou só eu...praticamente toda a gente desta geração...preferem evitar dizer essas coisas ao vivo...sinto isso com os meus amigos”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“prefiro expressar sentimentos através de sms. Se gostar de uma rapariga, por exemplo, é mais fácil dizer por mensagem do que dizer-lhe na cara”

E9 (17, 11º ano, sexo masculino)

“prefiro mandar sms's quando, apesar de não ser o mais correcto, em situações mais desagradáveis...tenho uma banda e alguém está a ser um bocado chato...para dizer algo assim mais desagradável, prefere-se mandar uma mensagem...”

E10 (17, 12º ano, sexo masculino)

“eu prefiro falar com as pessoas directamente cara-a-cara...mas há assuntos que eu prefiro à distância...porque estar a confrontar as pessoas...eu detesto confrontações”

“com o meu namorado prefiro falar por sms...porque às vezes quando uma pessoa está sempre a falar...eu agora nem falo muito e nem gosto de estar sempre a falar porque depois existem aqueles conflitos mesmo estúpidos e torna-se um bocado estúpido...e eu prefiro então por sms”

E12 (16, 11 º ano, sexo feminino)

“P: há coisas que prefiras comunicar através de SMS's, em vez de ser ao vivo? O quê?”

R: sim, acabar com relações...”

E7 (16 anos, 10º ano, sexo masculino)

“P: costumas expressar sentimentos através de sms's?”

R: sim por vezes

P: achas que é mais facil dizer/expressar determinadas coisas/sentimentos através de sms's?”

R: sim .

P: que tipo de coisas?”

R: sentimentos como amor, afecto...”

E8 (15 anos, 10º ano, sexo masculino)

Comunicação Fática

A gíria das SMS's, tantas vezes associada aos jovens, constitui –apesar da sua volatilidade linguística e sujeita a (re)actualizações constantes – um fenómeno que ultrapassou barreiras geracionais – por diferentes razões, certamente. Na literatura recente é um facto já documentado, constituindo uma marca característica das gerações mais jovens na actualidade (Castells *et al*, 2009; Ling, 2008; Cardoso *et al*, 2009). Sem se querer identificar causas últimas do propósito desta linguagem estenográfica, é possível adiantar um conjunto de pistas que, indo ao encontro das preocupações do presente estudo, podem ajudar a esclarecer algumas dinâmicas que têm vindo a ser tratadas.

De acordo com Ling (2008), na comunicação por SMS, torna-se desnecessário o uso de requisitos formais da interacção, tanto mais que a comunicação é continuada e não obedece, quase sempre a horários ou critérios de conveniência. Tal como nos chats, as formalidades são secundarizadas ou, simplesmente, abandonadas (Ling, 2008: 172). Note-se que, apesar da

informalidade, não estão postas de parte regras próprias de uma linguagem que funciona enquanto traço de uma cultura juvenil que se quer eficaz e em linha com as mais recentes tendências da moda social.

Qual a natureza das mensagens escritas? Para lá dos conteúdos simbólicos que seja possível descortinar, interessa, sobretudo, identificar certos mecanismos que são desencadeados no âmbito da comunicação continuada, por SMS.

As mensagens escritas são, frequentemente, remetidas usando formas linguísticas extremamente simplificadas. Certamente que nalgum momento houve necessidade de uma maior contenção no número de mensagens enviadas pelos jovens, sobretudo devido à limitada situação financeira de muitos. E isso teve, eventualmente, influência na construção da linguagem estenográfica adoptada pelos jovens.

Ainda assim, torna-se interessante verificar que, numa etapa posterior, os pacotes económicos de mensagens vendidos pelas operadoras (que chegam, muitas vezes, às 1500 mensagens), não resultaram, necessariamente, num aproveitamento da oportunidade para enviar textos longos ou pormenorizados no seu conteúdo. Serviram, isso sim, a necessidade de se mandar em quantidade e a qualquer momento, independentemente da riqueza do conteúdo.

A comunicação fática – termo com origem na linguística que se refere ao tipo de comunicação cujo objectivo não se centra tanto no conteúdo mas, sobretudo, em testar ou manter o canal de comunicação entre os interlocutores – é frequente nas práticas comunicacionais dos jovens (ver caixa 5.10). As mensagens com um simples “olá”, ou “estou a pensar em ti”, *smiles*, ou mesmo a ausência de qualquer conteúdo são frequentes. O presente estudo foi ao encontro desta realidade, igualmente auscultada por Stald (2008: 152) e Ling (2008: 130).

Na prática, o que esta situação possibilita é a transição para uma comunicação permanente (ou conectividade permanente, conforme os casos). São vários os autores que referem esta possibilidade (Katz e Aakhus 2002; Licoppe, 2004; Ling, 2008; Castells *et al*, 2009). Com a conectividade permanente, é reforçado o sentimento de união, de pertença, sendo possível a todo o momento a confirmação, o feedback dos outros. Stald sugere que a comunicação fática corresponde a uma experiência psicológica de alguém se sentir próximo, de ser cuidado (2008: 155).

No âmbito exclusivo do presente estudo, e com base na recolha feita no terreno, adianta-se a hipótese de que a conectividade permanente esteja, sobretudo, associada à necessidade de

manter, constantemente, o outro em linha; uma forma compulsória de contornar, em tempo real, as vulnerabilidades a que estão sujeitas as dinâmicas de confiança.

Caixa 5.10 Comunicação fática e comunicação permanente

“comunicam coisas que estão a acontecer no momento: «estou a passear na rua» ou «acabei de sair do ginásio» ou como é que estão a correr as coisas, ou alguma coisa que aconteceu na escola, tipo «vista a atitude daquela pessoa»”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“o conteúdo das sms's...é “olá, tudo bem”, “o que é que andas a fazer neste momento”, “como é que foi o teu dia”, coisas banais do dia-a-dia...depois também há o lado mais privado e isso...”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“não dou toques, mas trocamos mensagens para saber se ta tudo bem, quando ficamos algum tempo sem falar...quando não respondo logo ele liga-me para saber se está tudo bem”

E12 (16, 11 º ano, sexo feminino)

Compulsão e Feedback

Em *Culturas Juvenis* (1993), Machado Pais destaca, a dado momento, a arte de “matar o tempo”, entre os jovens. Nas sociedades modernas, a ideia de tempo livre está muito associada ao estilo de vida dos jovens em idade escolar. Contudo, nem sempre tal sucede, pelo menos se se tiver em conta que as exigências do trabalho escolar (Perrenoud, 2002) se cruzam com outras actividades, nem sempre lúdicas. Em todo o caso, o ideal de adolescência à deriva no tempo poderá não corresponder, em exclusivo, aos estilos de vida de classe média urbana actual, sobretudo se forem levadas em consideração as mudanças nos ritmos e expectativas alicerçadas na comunicação móvel.

Quer-se com isto dizer que, a par da arte de matar o tempo ou do “não fazer nada” como mote para se produzirem as solidariedades e identidades grupais (Pais, 1993: 108), hoje em dia, treina-se também, paradoxalmente, a arte de arranjar tempo, num mundo em que as temporalidades aceleram, com efeitos nas disposições temporais incorporadas dos agentes, cujos limites de tolerância são (cada vez mais) baixos⁷⁷.

Baseado em estudos britânicos, Castells sublinha a prática comum, entre os jovens, de se “conversar” regularmente via mensagens de texto, “várias horas por dia, no período da noite” (2009: 168). O autor refere, ainda, que o *texting*, como lhe chama, pode ser também uma forma de passar o tempo, especialmente à noite ou durante viagens (*idem*: 203). Estar-se sempre ocupado, e preencher os tempos mortos parece ser uma prioridade.

Na linha do que tem sido analisado, note-se ainda que as mensagens escritas são, utilizadas, em boa parte – segundo Cardoso *et al*, 40,1 por cento dos inquiridos no seu estudo

⁷⁷ Refira-se, por exemplo, investigações recentes acerca de um aumento da impaciência perante a leitura de textos tradicional; tendência, supostamente, alimentada por uma utilização intensiva do hipertexto e dos motores de busca. Estes tornariam a leitura muito mais pragmática e, sobretudo, mais habituada a uma lógica hipertextual e assim, inscrita numa lógica de rapidez, automatismo e prontidão (Carr, 2008). A par disto, a multiplicação de estímulos e solicitações alternativas da acção.

afirmam já terem utilizado SMS's nesse sentido (2009: 112) – para namorar ou dar sustento a outro tipo de relações afectivas.

O telemóvel torna-se um meio de suporte instantâneo e presença emocional (Stald, 2008: 151), ideia que reforça as considerações anteriores em torno da comunicação fática. Para Stald “estar sempre ligado e disponível expressa a confirmação da confiança” (*idem*: 151). Contudo, note-se, não se trata de confiança efectiva. Lembre-se que a confiança, entre outras coisas, é também um modo de lidar com as ausências do espaço-tempo (Giddens, 1994: 39). A comunicação móvel actual permite contornar as ausências de terceiros de forma muito sofisticada⁷⁸.

Ressalve-se, antes de mais, que afirmar taxativamente que a comunicação móvel é responsável por novos riscos e perigos será, provavelmente, nalguns casos, precipitado. Até porque as novas TIC são potenciadoras de oportunidades e permitem rentabilizar e melhorar inúmeros aspectos da vida quotidiana. A questão passará mais por se perspectivar a problemática de determinados fenómenos sob a forma de desafios que os sistemas sociais atravessam, o que se reflecte na vida quotidiana, na acção diária dos agentes envolvidos.

Giddens destaca as relações de fixação, enquanto relações em que as próprias são o objecto de dependência⁷⁹ ou seja, a segurança é alcançada por via da sua simples existência (2001: 63). Não parece ser um problema novo e, muito menos, generalizado.

A autonomia entre os jovens é vivida de múltiplas maneiras. Ainda assim, é possível analisar a emergência de alguns traços que se tornam mais evidentes com a “realidade aumentada” proporcionada pelas novas TIC. Entre esses traços, que constituem, no fundo, sintomas sociológicos, estão alguns comportamentos observados ou relatados pelos jovens.

Uma parte importante dos dados recolhidos no terreno, no presente estudo, aponta para a existência de casos de comportamento compulsivo, associado às práticas de comunicação entre os jovens. Uma explicação possível, na mesma linha do que já foi avançado, é condizente com a

⁷⁸ Veja-se, por exemplo, todo o conjunto de possibilidades que as novas tecnologias oferecem (e prometem): texto em tempo real; imagem e som em tempo real; partilha instantânea de gostos, estilos, opiniões, juízos, etc.; simulação cada vez mais realista de situações da vida quotidiana (jogos 3D, sexo virtual, realidade virtual, etc.).

⁷⁹ Giddens contrapõe a dependência à autonomia, retratando aquela como um escape e um reconhecimento da falta desta (2001: 53).

ideia de Giddens acerca da relação entre a confiança e as compulsões: “a confiança (...) é investida à luz da selecção de alternativas. Quando tais alternativas se tomam filtradas por compromissos inexplicáveis — compulsões — a confiança converte-se em simples urgência repetitiva.”⁸⁰ (Giddens, 2000b: 87). Destaque-se a relativa perda de controlo momentânea, patente na necessidade urgente de (cor)responder às solicitações da comunicação móvel, algo que se pode associar facilmente ao stress de não se ter o telemóvel por perto (Stald, 2008).

Nos dados recolhidos no âmbito do questionário, a identificação dos jovens com uma atitude de comunicação permanente foi bastante significativa, ao ponto de mais de metade dos inquiridos mostrarem respostas concordantes com tal atitude (de ‘parecido comigo’ até ‘exactamente como eu’) (ver quadro 5.4).

Quadro 5.4 Percepção da atitude perante a comunicação permanente (telemóvel, computador, etc.)

	Frequência	Percentagem
Exactamente como eu	59	14,8
Muito parecido comigo	70	17,5
Parecido comigo	98	24,5
Um bocadinho parecido comigo	90	22,5
Muito pouco parecido comigo	52	13,0
Não tem nada a ver comigo	31	7,8
Total	400	100,0

⁸⁰ Giddens define compulsão como um ritual estereotipado, “uma forma de comportamento que um indivíduo acha muito difícil ou impossível parar pelo poder da vontade e cuja realização produz um alívio de tensão (...)” (2001: 49).

Quanto às entrevistas, quando não é assumido pelos próprios jovens, há a percepção muito clara de que, entre os pares, existem comportamentos compulsórios no uso da comunicação móvel. As SMS, mais uma vez, destacam-se como meio de atingir os objectivos imediatos que vão eclodindo a todo o momento, no quotidiano (ver caixa 5.11).

Caixa 5.11 Compulsão e feedback

“eu vejo que a minha irmã está sempre agarrada ao telemóvel. Quando não estão juntos ela comunica muito com ele...sempre...desde o momento que se afastam...ela começa logo a mandar mensagens”

E1 (15 anos; 10º ano, sexo feminino)

“eu acho que uma coisa má nas sms’s (entre namorados) é que uma pessoa consome muito a outra pessoa...eu acho que com muitas mensagens ou falar demasiado tempo com a pessoa, depois cansamo-nos dessa pessoa e acabamos por nos fartar dela...acho que é algo que leva as pessoas a acabarem as relações...”já sei tudo o que há a saber sobre a rapariga e perdi o interesse em estar com ela”

“acho que hoje em dia quanto menos se contactarem melhor...acho que se trocam demasiadas mensagens entre namorados...acho que deveria ser menos...acho que se fartam rapidamente um do outro, engolem-se quase um ao outro, chuva de mensagens e telefonemas...ficam horas e horas agarrados ao telemóvel”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“os namorados quando não estão juntos estão, basicamente, a toda a hora sempre a trocar mensagens um com o outro...o que até se compreende...porque tipo, se gostam muito um do outro, a mensagem é tipo uma extensão como se eles estivessem juntos...com tantas mensagens é que há aqueles tarifários especiais onde as mensagens não se pagam”

E9 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“Existe uma pessoa com quem eu quase não estou mas com quem tenho intimidade, com quem troco SMS’s”

E2 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

“P: com que frequência é que achas que um casal de namorados (ou de amigos íntimos) se deve contactar (SMS, telemóvel, etc.)?”

R: acho que não devem estar sempre a todos os momentos a mandar sms, a dizer passo-a-passo da sua vida

P: vês isso a acontecer muito?

R: cada vez mais...”

E5 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

“P: Quantas SMS’s (+/-) mandas por dia?”

R: não sei , mas perto de 70 acho eu .

P: tens alguém em especial com quem troques as SMS?

R: a minha namorada”

E8 (15 anos, 10º ano, sexo masculino)

5.5 Ethos, autonomia e identidade

As regras sociais sejam elas impostas externamente, cultivadas internamente, sejam institucionais ou circunstanciais, encontram-se de mãos dadas com a problemática dos valores e, sobretudo, dos

preceitos éticos. Neste sentido, e no que toca às práticas, as regras e normas seriam uma espécie de rede de protecção contra o descontrolo, garantindo uma certa autonomia de escolhas na orientação do quotidiano.

De um certo prisma, e dado o período de especial susceptibilidade na adolescência face a todo o conjunto de pressões grupais, solicitações e estímulos publicitários múltiplos acelerados pela comunicação móvel, a autonomia ou independência saem prejudicadas (Castells *et al*, 2009 : 214). Se a isto se acrescentar o desfasamento entre a escolarização e as perspectivas de trabalho (Pinto, 1991: 222; Pais, 2001), o panorama de incertezas e riscos aumenta. Porém, a questão da autonomia, no quotidiano juvenil afigura-se, em termos analíticos, mais complexa.

Se, por um lado, existem as ameaças à autonomia atrás descritas, por outro, a diversidade enorme, a facilidade de acessos e de (re)agendamento motivados pelas novas tecnologias e ainda uma certa emancipação em relação a valores mais conservadores, (Vala e Costa-Lopes, 2010; Pappamikail, 2007) possibilitam novos caminhos de autonomia.

A versão mertoniana da anomia – exprimindo uma condição de indivíduos, onde se dá uma tensão entre objectivos e os meios para necessários para os atingir (Merton, 1970: 235) – serve melhor a análise do presente estudo, se comparada com a versão de Durkheim (1995). Pais sugere que, entre os jovens, as práticas, designadamente as sociabilidades, não são anómicas (no sentido durkheimiano), “já que elas expressam nomos (normas) tipicamente juvenis” (1993: 191).

Relativamente a este quadro apresentado, as sociabilidades juvenis actuais, não parecem ser muito diferentes quanto à existência de normas próprias ou, se se preferir, de culturas próprias, até porque continua – porventura, de forma mais acentuada – a haver uma dissonância normativa geracional. Tal como no tempo das arcadas retratadas por Pais, as sociabilidades distanciam-se grandemente dos quadros de normas e valores próprios dos adultos (1993: 193).

Autores como Beck (1992) e Giddens (1994; 2000a) sugerem uma mudança, nas últimas décadas, para uma ordem de valores centrados, sobretudo, no indivíduo. Não sendo uma ideia inteiramente nova – décadas antes, Merton referia uma disseminação do egoísmo hedonista (1970) – o individualismo traduzir-se-ia numa “adopção de éticas de vida mais expressivas, conviviais e hedonistas, que sublinham a importância de valores como a autonomia, a diversão, a experimentação (...)” (Pappamikail, 2007: 167).

Para Singly a modernidade apresenta duas injunções contraditórias: “a da igualdade de tratamento e a da diferenciação.” (2006: 133). No cerne desta contradição está o indivíduo, que

reclama para si os mesmos direitos de cidadania que foram sendo cultivados pelas democracias ocidentais, mas que, ao mesmo tempo insiste numa diferenciação e autonomização do seu raio de acção e na exploração da sua identidade.

Em última análise – e tomando em consideração a tendência de mudança nas formas de solidariedade ao jeito de Durkheim (1995) – a concomitância de uma crescente especialização das actividades (e da própria acção) com uma urgência de interdependência de processos sociais é tudo menos pacífica. Independentemente desta ideia, interessa questionar de que forma valores como a solidariedade, a tolerância ou as atitudes perante o compromisso marcam presença no quotidiano juvenil.

Putnam descreve, como foi visto, o advento de uma reciprocidade “immediatista”, nas novas gerações, no virar do século, em detrimento da reciprocidade enquanto valor intrínseco (2001: 21). Não sendo propriamente um valor, a confiança é, contudo, o mecanismo agregador que subjaz a tudo isto. Estas e outras questões são difíceis de aferir, justamente porque são, muitas vezes, propensas a generalizações algo infrutíferas, um risco que qualquer estudo sobre valores na sociedade acarreta. Contudo, tal não impede o levantamento de algumas hipóteses e pistas para análise.

Relação com a culpa

Reforçando a perspectiva analítica em torno do *ethos* juvenil, interessa destacar dois aspectos que sobressaíram na pesquisa de terreno: a relação com a culpa e o controlo. Trata-se de problematizar a relação entre alguns mecanismos associados à culpa e os mecanismos do controlo ou, como já foi exposto anteriormente, os mecanismos do *locus* de controlo (Rotter, 1966).

Relativamente à questão da culpa, não interessará tanto estudar os mecanismos últimos da culpa – até porque a temática já é suficientemente marginal no campo da sociologia – mas antes colocar o enfoque analítico em determinadas práticas que, sob o ponto de vista ético, podem ser zonas de fronteira indicativas de um maior ou menor (auto)controlo ou de uma maior ou menor confrontação com os meandros da culpabilidade.

A culpa, embora possa derivar de elementos não conscientes, despoleta, certamente, a justificação da acção (culpabilizante) num acto reflexivo que permite “encaixar” (para si próprio) o sentido da mesma. Desculpar-se com a ideia de que “toda a gente faz o mesmo” é um exemplo de amenização da transgressão. Isto compreende as maneiras e comportamentos diários, os aspectos cívicos, e outros desempenhos quotidianos, associados a um quadro normativo que, em maior ou menor grau, está presente na estrutura interna dos actores.

No decorrer das entrevistas, surgiu, quase por acaso, a referência ao acto de pedir desculpa a alguém após uma atitude supostamente condenável. Este aspecto particular em torno da temática da culpa será, provavelmente, mais uma pequeno apontamento analítico do que uma incursão representativa das dinâmicas em causa. Ainda assim, veja-se o conjunto de excertos recolhidos (caixa 5.12).

Caixa 5.12 Atitude perante a culpa

“não se pede muito desculpa depois de se errar...eu não peço...é o orgulho...sei lá, às vezes até penso «fiz isto mal, devia pedir desculpa, se calhar», mas não consigo...o mesmo até para agradecer...mesmo com os meus pais”

E12 (16 anos, 11.º ano, sexo feminino)

“[pedir desculpa] acho que o fazem de uma forma 'irónica', ou seja, eles sabem que moralmente não agiram de forma correcta, mas isso não os faz admitir o erro e pedir desculpa verdadeiramente...ou seja, quando admitimos um erro é preciso não o voltar a repetir, ou evitar...eles se for preciso, passado pouco tempo voltam a fazer o mesmo”

E5 (15 anos, 10.º ano, sexo feminino)

“[pedir desculpa] se forem pessoas que não se dão, acho que é muito raro

“peço desculpa quando sei que magoei alguém, mas costuma ser sem querer”

E7 (16 anos, 10.º ano, sexo masculino)

Enquanto fonte fundamental de reforço identitário entre os jovens, as práticas grupais ajudam a configurar um quadro normativo próprio. Exemplos de comportamentos como o *bullying* (e o *ciberbullying*) estão associados a contingências de grupo que vale a pena ter em conta. São, de certa forma, também, um indicador do *ethos* incorporado que está igualmente presente na sala de aula.

Não se pretende, note-se, advogar uma mudança nos valores dos jovens, com base nos comportamentos supracitados. Até porque, de certa forma, a intolerância em relação à diferença foi tantas vezes uma realidade documentada, onde, em determinadas circunstâncias de grupo se dá uma aceitação cega dos valores dos outros (Erikson, 1976b: 52), associada, em parte, a uma busca da excitação frequente na infância e adolescência (Elias, 1992; Erikson, 1976b). Ainda assim, convém destacar as novas formas de exercer estes comportamentos – e aqui destaca-se o *ciberbullying* – que se fazem acompanhar de novos e poderosos recursos (redes sociais, partilha de fotografias e vídeo, etc.). A internet, enquanto veículo e ao mesmo tempo depósito de informação (que pode permanecer de forma perpétua) possibilita assim novas práticas de humilhação que podem deixar marcas mais profundas na identidade, já que a estigmatização é, também ela, mais sofisticada.

Quando se tratou a questão da confiança, nos casos em que havia a noção clara dos perigos de exposição e humilhação pública com recurso a novas tecnologias, a perspectiva analítica recaía, sobretudo, nas redes de amizade ou namoro. Eram os actores que, face aos riscos externos se mobilizavam ou mostravam atitudes com vista à manutenção dos mínimos de confiança. Desta vez, a análise centra-se do lado das práticas de risco e nas questões éticas envolvidas, das quais a culpa constitui um possível indicador. Nas entrevistas feitas aos jovens, existe a noção dos meandros éticos rodeiam determinadas práticas – nos casos estudados, todas elas cometidas por terceiros –, o que permitiu também ter uma ideia, ainda que ilustrativa, das circunstâncias em que decorrem tais práticas (ver caixa 5.13).

Caixa 5.13 Bullying

“[práticas que considera erradas no seio do grupo] envergonhar uma pessoa. Uma pessoa do grupo. Uma pessoa normal. Eu não acho correcto. A não ser se a pessoa esteja a levar na brincadeira e não está a levar a mal. Isso é frequente”

E2 (15 anos, 10º ano, sexo feminino)

“já assisti imensas vezes a situações em grupo com as quais não concordo...comportamentos...já assisti e já fui alvo de bullying...mas já foi há algum tempo...”

“hoje em dia, na minha escola há pessoas que praticam isso, mas eu não digo nada, deixo-me ficar...”

E8 (15 anos, 10º ano, sexo masculino)

“não são só pessoas de bairros problemáticos...já não há aquele típico nerd...já não há...agora há um ser completo, que é tão bom nos estudos, tão bom no desporto...eu tenho esse exemplo na minha turma...pessoas que têm excelentes notas, mas que gostam de gozar e humilhar os outros”

“o que acontece normalmente nessas situações...já têm um alvo fixo...essas pessoas que se acham superiores, vá...pensam que a pessoa com quem gozam é inferior...mas sobretudo, pessoas que têm comportamentos fechados...já vi montes de vezes fazerem isso, na escola e fora da escola”

“os agressores, podem fazer coisas inapropriadas, mas depois no dia a seguir já estão a dar confiança, para depois voltarem a agredir...quer dizer...dão a entender que são amigos mas depois voltam a trair”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“uma das coisas que dá mais gozo, nos grupos de jovens, é gozar uns com os outros...eu acho que quando dizemos mal de alguém nas costas, é como se estivéssemos a rir-nos dessa pessoa...pelos costas há muita risada...isso faz-se mais na escola...fora da escola já se fala de assuntos do dia-a-dia”

E7 (16 anos, 10º ano, sexo masculino)

“já me senti desiludido por amigos que julgam demasiado...por tratarem mal pessoas que não pensam da mesma maneira que eles...ignoravam...usavam as redes sociais para gozar e discriminar...até já vi grupos criados no Facebook contra pessoas...que é a coisa mais cobarde que eu já vi”

E10 (17, 12º ano, sexo masculino)

“já assisti a comportamentos com os quais não concordo...são situações de gozarem com as pessoas pela aparência...é muito frequente...muito frequente”

“em anos anteriores vi humilhação, na minha idade é mais gozar...e ver-se o que se descobre sobre as outras pessoas”

E12 (16, 11 º ano, sexo feminino)

Outra questão, já anteriormente avançada, remete para a possibilidade de novos preceitos éticos concernentes à autoria. Exemplos disso são o plágio praticado em trabalhos escolares, bem como toda a cultura de *download* de músicas, filmes, jogos, etc. Esta *inflexão normativa da autoria* ou, noutros termos, reconfiguração da ética perante as práticas de acesso, utilização e partilha da informação, é uma prática comum e aceite entre os jovens, uma vez que “toda a gente o faz”.

O núcleo da problemática parece fundir a questão normativa com a acção perante a mesma, num plano dinâmico de construção identitária, como se verá mais adiante. James sugere que se assiste, actualmente, e por força da utilização intensiva das novas TIC, uma “desadequação ética resultante da distância mal interpretada entre a identidade online de um jovem e a sua audiência (simulação, fingimento, etc.)” (2009: 43).

Ressalve-se que para efeitos da análise se afasta um cenário de anomia (no sentido durkheimiano), descontrolo generalizado ou ausência de culpa e princípios entre os jovens. Tanto

mais que ”a nossa obrigação de nos mostrarmos moralmente correctos força-nos a sermos o tipo de pessoa que as exigências de palco definem”⁸¹ (Goffman, 1993: 294).

A existência de justificativos sistémicos da acção afigura-se volátil ou incerta, sujeitando os quadros normativos a uma reconfiguração quase permanente. Junte-se a isto a concorrência de autoridades múltiplas (Giddens, 2000b) ou a ideia de disfuncionalidades no quadro de um percurso pessoal acidentado e variável – que acabam por corresponder a mecanismos semelhantes aos das anomias mertonianas (Merton, 1970). É possível esboçar a hipótese de um *ethos* flexível e adaptado a um mundo de velocidade e volatilidade consideráveis; um *ethos* de contingência auxiliado por uma legitimidade negocial “pronta a usar”. Como pertinentemente nota Singly, “tudo se passa como se, no sinal, certos condutores tivessem prazer em negociar com o princípio. Desenvolvem-se nas sociedades contemporâneas infracções deste género, que consistem em seguir as regras mas com uma certa flexibilidade.” (2006: 130).

Autonomia

Aprofundando a questão da autonomia, importa sublinhar algumas práticas no campo de acção quotidiana juvenil. É, justamente, na relação entre os jovens e os seus pais que emergem indicadores importantes. De acordo com Pappamikail, no que toca aos jovens, “não é menos verdade que as suas existências são sujeitas à vigilância parental, estando, pelo menos em parte, dependentes das suas escolhas e opções” (2007: 180). Pais opõe os tempos de lazer juvenis aos outros domínios, como a família, a escola ou o trabalho, onde predomina a autoridade adulta (1993: 111).

A pertinência analítica da relação entre pais e filhos é, ainda, levantada, recentemente, por autores que se situam no epicentro do estudo sobre as mudanças sociais no advento da fluidez informacional proporcionada pela comunicação móvel (Castells *et al*, 2009; Ling, 2008; STA, 2008). Stald refere a existência de expectativas conflituais entre os vários círculos de sociabilidade – casa e pais; escola; amigos, etc. – cuja coordenação é facilitada pela comunicação móvel (2008:

⁸¹ Provavelmente, no momento, mais por força da vergonha – um sentimento mais “público” – do que pela culpa propriamente dita.

161). Os desafios para a coesão social – quer se tenha em consideração o seu reforço ou, por outro lado, o seu empobrecimento (Ling, 2008: xi) – afiguram-se vastos.

Embora considerada por alguns autores como uma conquista própria de uma fase da vida – o que justificaria uma certa rebeldia juvenil contra o controlo parental (Erikson, 1976b: 54) –, a autonomia surge, de acordo com Erikson, como o pólo oposto da vergonha e da dúvida, enquanto conflito fundamental da adolescência (*idem*: 48-49). Independentemente da validade estritamente sociológica desta ideia, é relativamente aceite que a autonomia constitui um dos pilares da identidade, como forma de diferenciação e livre escolha. Para Giddens, a acção escolhida produz autonomia (2000b: 72). Mas até que ponto é condicionada essa mesma acção?

A resposta dependerá, provavelmente, do alcance do seu condicionamento prévio. Poder-se-ia esboçar uma análise de diferentes tipos de autonomia, dependendo das limitações da mesma. Tal como existem diferentes tipos de capitais, cada um filtrando, em maior ou menor grau, a autonomia da acção, de acordo com a ascendência de factores estruturais como a classe social de origem, a escolarização, condição socioeconómica, etc. (Bourdieu, 2010). Como perspectivar, então, uma análise da autonomia individual?

Alguns autores, na esteira de Merton, reclamam o desenvolvimento de uma teoria da autonomia individual (Coser, 1995; Lopata, 1995; Buchmann, 1989). Para Coser⁸², o desafio passa por se articularem os componentes dos *role-sets* (Merton, 1970) que entram, frequentemente, em conflito entre si (Coser, 1995: 13). A ideia que subjaz é a de que a resposta minimizadora destes conflitos assegura que o indivíduo possa manter a autonomia. Esta perspectiva sistémica advoga ainda que as mensagens e as normas contraditórias dos vários papéis num único indivíduo, não são necessariamente desastrosos, constituindo, antes, oportunidades⁸³(Coser, 1995: 18).

É, precisamente, a gestão individual dos conflitos de papéis, que vai ao encontro da linha analítica do presente estudo, levantando a hipótese de a comunicação móvel – ao aumentar a capacidade de se gerirem e simularem múltiplos papéis diferentes – aumentar a autonomia individual, pelo menos num plano de acção imediato. Saliente-se que esta perspectiva faz sobressair o carácter dual da inflexão normativa da acção (nos casos em que é reflexiva), que tem

⁸² Não confundir com Rose Coser, cujas ideias são subscritas e desenvolvidas pelo autor supracitado.

⁸³ Repare-se na proximidade com a ideia de crise(s) da identidade em Erikson (1976; 1976b).

vindo a ser analisada. Ou seja, tanto pode ser disruptiva, como configuradora de novos rumos da acção.

Todavia, a capacidade de se pensarem de forma autónoma as escolhas da acção imediata – algo que abre caminho para a análise da questão identitária e que se será aprofundada mais adiante – também compreende a capacidade de adaptação e negociação na gestão do dia-a-dia. Onde, note-se, as novas tecnologias de informação e comunicação constituem instrumentos determinantes nas escolhas feitas. A possibilidade de expansão da experiência mediada, traz para o alcance imediato, objectos e eventos distantes no tempo e no espaço (Giddens, 1986; 2000a). Mas será que as TIC potenciam verdadeiramente uma autonomia efectiva nos jovens?

Para Castells, no que diz respeito ao projecto individual de autonomia, os telemóveis tendem a potenciar o desenvolvimento do próprio projecto (2009: 208). O mesmo autor sublinha que estes aumentam o sentido de independência⁸⁴, “permitindo-lhes distanciar-se dos pais e aproximar-se dos amigos” (*idem*: 188), ou ainda “transcender as barreiras institucionais do controlo e criar o seu próprio espaço de interacção, durante o tempo de actividades não escolhidas” (*idem*: 224).

No que concerne, especificamente, à relação com os pais, os jovens vêem-se envolvidos num jogo de gestão da autonomia (dos próprios) vs. (sentimento de) segurança (dos pais). Para Cardoso *et al*, a pressão social que aqueles sentem para possuírem o telemóvel, alia-se ao pragmatismo dos pais que podem, de certa forma, controlar à distância, os movimentos dos filhos (2009: 94). Trata-se de uma negociação clara do espectro de acção dos jovens, que lhes permite, inclusive, gerir e viver mais eficazmente as contingências do quotidiano.

A caixa 5.14 contém excertos de entrevistas que exemplificam o que foi exposto. Atente-se na questão do controlo parental, sempre presente, de alguma forma, nos discursos dos jovens e na importância do telemóvel na gestão desse mesmo controlo e, por conseguinte, na conquista de alguma autonomia.

Caixa 5.14 Autonomia

⁸⁴ Provavelmente, a autonomia traduzir-se-á, na maioria das circunstâncias, num sentimento de autonomia. Entre sentimento e autonomia efectiva existem, evidentemente, diferenças. Ainda assim, a ideia de autonomia individual pode ser operacionalizada de forma circunscrita na análise, sobretudo, se incluir a capacidade de negociação de papéis e contingências da acção.

“se eu não tivesse telemóvel, tenho a plena noção de que não teria tanta liberdade...o telemóvel dá para a minha mãe me contactar em qualquer ponto que eu esteja...isso para ela até é melhor...para ficar mais descansada...se eu atender é porque estou bem...se eu não atender é porque alguma coisa se passa”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

“a minha mãe não gosta que eu saia com gente que ela não conhece muito bem. Eu quando saio, a maior parte das vezes é com amigos que a minha mãe já conhece, e já teve contacto com eles”

“costumo negociar com a minha mãe as saídas...mas preciso de ter tudo organizado...com quem vou, aonde vou, a que horas chego, a que horas regresso...o telemóvel é importante, porque quando saio posso estar sempre em contacto com a minha mãe....dizer como é que está a situação, com quem estou, quando é que penso chegar a casa”

E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

“eu acho que os pais, ingenuamente, pensam que controlam os filhos pelo telemóvel...há o mito de que os pais ficam mais descansados por causa de o filho ter o telemóvel (risos)”

E10 (17 anos, 12º ano, sexo masculino)

“eu tenho muitas tardes livres...agora já tenho idade para o meu pai me deixar sair...agora tenho liberdade mais ou menos...dantes o meu pai tinha de saber tudo, mesmo em relação ao meu namorado...acho que tenho mostrado aos pais que sou responsável...o papel do telemóvel nisto, dantes era imenso...estavam sempre a ligar a toda a hora”

E12 (16 anos, 11º ano, sexo feminino)

Controlo

Um dos ramos da análise não previstos no modelo inicial, emergente na recolha de testemunhos junto dos entrevistados, foi a questão do autocontrolo quotidiano dos jovens. Algo que se liga com a possibilidade – no caso da sua falha ou ausência – de haver uma inflexão normativa da acção (com base em esquemas espontâneos avessos a uma acção escolhida), que mina a autonomia individual.

O controlo do indivíduo é entendido como sendo exercido sobre si externamente ou assumindo a forma de autocontrolo. Dir-se-ia que tal capacidade está presente em muitos aspectos da cultura herdada, transfigurada em *habitus* e em conduta (Bourdieu, 1998b e 2002; Elias, 1991). No caso de indivíduos adultos, Elias refere que “o controlo que exercem sobre si tornou-se, de certo modo, automático. O controlo — em parte — já não se encontra sob o seu domínio.” (1992: 103). Trata-se de um conceito similar ao de disciplina e, também, relacionado com o *locus* (de controlo).

Já se falou, num momento anterior, da importância da análise da autoridade em contexto de sala de aula. Dir-se-ia que, em termos de atitude, os indivíduos observados jogam no dia-a-dia o saldo da sua própria relação (internalizada) com a autoridade e as regras e normas impostas. A este respeito, o *locus* de controlo (Rotter, 1966) é um conceito útil que permite despistar, até certo ponto, a relação dos jovens com as regras impostas e, também, com a sua própria responsabilidade e conduta ética.

Giddens aborda à sua maneira a questão acentuando a importância da disciplina e das rotinas diárias enquanto modos de orientação do quotidiano⁸⁵ (1994: 35). Certamente que a cultura enforma as rotinas tal como as rotinas reforçam a cultura. A relevância das rotinas de educação e dos regimes alimentares é sublinhada por Giddens, não como algo necessariamente consciente mas que automatiza a acção de todos os dias (*idem*: 57). Convergindo com Bourdieu, Giddens avança que as rotinas são “hábitos mecanizados e sistematizados que não são

⁸⁵ Acrescente-se a definição de rotina em Elias: “desempenha um papel em todas as situações em que as pessoas têm de subordinar, por instantes, sentimentos e impulsos ao conjunto de exigências que se exerceu sobre elas directa ou indirectamente, pelas expectativas sugeridas aos outros dada a sua posição social.” (Elias (A Busca da Excitação): 115).

completamente opcionais (logo alvo de escolhas)” (2000b: 72). Sublinhe-se, contudo, que a existência de rotinas não implica um maior controlo de si próprio, até porque uma adesão cega a rotinas estabelecidas (compulsão) reduz a margem de manobra, em termos de autonomia.

O eixo analítico proposto por Rotter (1966) – distinção entre *locus* de controlo interno e *locus* de controlo externo – pressupõe que as expectativas dos indivíduos relativamente à sua conduta podem ter um carácter mais ou menos autónomo, quer dependam de si mesmos, das suas capacidades adquiridas ou sentidas como inatas, quer atribuam a agentes externos a sua acção diária e sorte. O impacto nas escolhas é, assim, considerável. Acrescente-se a isto o poder negocial dos agentes, quer em confronto com as imposições exteriores a si, quer com os dilemas, resistências ou adormecimentos da sua própria estrutura.

O seguinte excerto ilustra claramente o mecanismo que envolve o controlo, neste caso ao nível das práticas quotidianas de um jovem de 17 anos:

“acho que se ninguém se preocupasse comigo, como a minha mãe, por exemplo, acho que isso me levaria a um descontrolo total...se calhar até me metia noutras coisas...nas drogas...a famosa ganza, que circula entre o grupo...mas eu não me posso meter nisso porque faço controlo anti-doping, por causa do desporto...se não fosse a minha mãe, que me avisou sobre isso e o meu treinador, que nos está sempre a avisar também, acho que já me tinha metido nas drogas”

“tenho mais liberdade do que devia ter se calhar...acho que devia ter uma vida mais controlada...como ando pouco em casa...acho que um dia me posso dar mal...não sei...”

E4 (17 anos, 12º, sexo masculino)

A questão da identidade – pessoal e colectiva – tem acompanhado até aqui, ainda que implicitamente, várias frentes da análise. Trata-se de um conceito que encerra processos importantes presentes na vida quotidiana dos jovens. Este é o momento da análise no qual se pretende evidenciar os seus aspectos mais relevantes, num esforço para se coserem algumas linhas das dinâmicas juvenis e avaliar o impacto das novas práticas sociais na identidade e vice-versa.

A identidade é um atributo fulcral que é testado, protegido, reforçado, trabalhado e pensado por aspectos da conduta diária dos jovens – onde se incluem as dinâmicas de confiança ou de negociação. Está presente enquanto motivo de força maior para se gerirem as escolhas individuais, constituindo por si só, um princípio orientador da acção.

O conceito de *habitus* não é, de todo, sinónimo de identidade. Porém, compreende elementos comuns enquanto princípio orientador da acção. Para Bourdieu, corresponde a uma série ordenada de estruturas, onde as categorias inferiores estruturam as categorias superiores (2002: 183) e, como tal, constitui uma narrativa incorporada e agida. Mas é uma narrativa diferente daquela que, usualmente, é associada à identidade. Ao contrário do *habitus*, a identidade nem sempre é uma “orquestração que confere regularidade, unidade e sistematicidade” (*idem*: 169). Erikson, refere a formação da identidade como o repúdio selectivo e assimilação mútua de identificações da infância numa nova configuração, sujeita a crise e mudança (1976b: 159).

A identidade pode adquirir as mais variadas configurações para um só indivíduo; o *habitus*, não estando imune às mudanças, ainda assim, nas suas manifestações estruturais mais profundas, pode subsistir por debaixo desse manto de reflexividade e identificações múltiplas. Pode até ser o responsável por uma reconfiguração, ou mesmo falência, da identidade⁸⁶.

Pinto destaca a vocação relacional da identidade, diferenciando um plano sincrónico de outro, diacrónico, dos processos envolvidos (1991: 218). Dubar refere-se ao conceito enquanto uma “dupla articulação problemática de uma orientação «estratégica» e de uma posição

⁸⁶ Veja-se, por exemplo, os casos em que é tentada ou testada uma determinada identidade mas que, por força não só das circunstâncias mas também de esquemas incorporados contrários àquela, acaba por não resultar. Por outro lado, noutras condições, pode haver a tendência para o binómio posição/disposição se perpetuar de acordo com a sua determinação interna, naquilo a que Bourdieu chama de *conatus* (1998b: 134).

«relacional» que resulta da interacção de uma trajectória social e de um sistema de acção” (1997: 62), sujeita às lógicas da integração e diferenciação, com as suas ambivalências, contradições e alteridades (*idem*: 219).

Os mecanismos identitários são voláteis ou não fossem eles (re)construídos na incerteza e sem garantias de durabilidade (Dubar, 1997: 89). Na mesma linha, Erikson sugere que a identidade nunca se estabelece como uma conquista nem é algo de estático: é sempre algo “em processo” (1976b: 46).

Mas então como lidar analiticamente com as idiossincrasias de toda uma população juvenil? De facto, as culturas juvenis acabam por conferir operacionalidade analítica, ressaltando-se que não existem, necessariamente, “casos de elevada homologia estrutural” (Pinto, 1991: 222), mas, em vez disso, afinidades percebidas mediante uma ignorância das condições sociais da harmonia dos gostos estéticos e inclinações éticas (Bourdieu, 2002: 178). No presente estudo, deixou-se a estética de lado (elementos derivados de uma cultura juvenil apoiada em ícones, modas, estilos, modelos, etc.) e, à ética, somou-se o estudo de algumas dinâmicas subjacentes do quotidiano juvenil.

Mudando um pouco o enfoque, e passando da relevância directa da estrutura interna, para a importância do desempenho social, destaque-se, a este nível, o contributo fundamental do conceito de *papel social*. A sua filiação à identidade é determinante, revelando ser um atributo reconhecido internamente e externamente mas que depende, sobretudo, das práticas e da gestão das dinâmicas sociais.

A influência do interaccionismo simbólico neste estudo tem sido determinante. Sobretudo através de Goffman que, sob o legado de Mead, trabalhou as dinâmicas quotidianas do *eu*, construído na apreciação e reconhecimento dos demais actores. À luz desta corrente, a socialização serviria a construção de uma identidade social na e pela interacção (Dubar, 1997: 77). Goffman entende o *eu* como um produto da situação e não a sua causa (1993: 295). Na prática, não será irrelevante a importância dada à aparência sob o olhar dos outros, por parte dos adolescentes, tal como descreve Erikson (1976b:52). Trata-se de um dos traços importantes da

construção do *self*⁸⁷. A percepção de *si* é, neste estudo, articulada num compromisso com os princípios orientadores da acção – em parte herdados, em parte elaborados.

A construção identitária é feita de acordo com um campo de possibilidades, ao longo da vida e que depende de estratégias de continuidade e ruptura (Dubar, 1997: 98). A relevância de momentos sociais ritualizados ou institucionalizados – tais como o atingir da maioridade, a ida para a universidade, a entrada no mercado de trabalho, ou o selar de compromissos afectivos (casamento, parentalidade, etc.) – ajudaria a dar sentido às trajectórias pessoais, logo contribuindo para dar sentido à identidade.

A identidade em termos diacrónicos lida com um cenário de incertezas várias – veja-se as perspectivas em torno do mercado de trabalho ou as reconfigurações dos modelos familiares e das lógicas de reversibilidade dos processos de transição para a vida adulta (Pais, 2001: 75). Actualmente, a idealização de modelos e percursos ideais, não deixa de fazer parte das expectativas e metas de boa parte dos jovens, até porque, apesar das mudanças e descontinuidades, “há uma ansiedade em abarcar a continuidade dessa real descontinuidade.” (*idem*: 90). Num plano mais abstracto – e também mais optimista, sublinhe-se – Singly ressalva a possibilidade de uma “alternância possível [que] permite uma renovação eventual de si próprio (...)” (2006: 110).

A ideia de socialização plural, por vezes contraditória, apontada por Lahire (2002: 51) é partilhada por Pappamikail, no caso dos jovens: “podem estar inscritos em matrizes de papéis sociais com implicações sincronicamente contraditórias” (2007: 179), a que está associada a “multiplicação de esferas de interacção e de práticas sociais”, que não deixam de ser “instâncias de pertença e validação de identidades.” (*idem*: 173).

Recuperando o contributo de autores que, na linha de Merton, trabalharam a complexidade dos *role-set's* no mundo moderno (Coser, 1995; Lopata, 1995; Buchmann, 1989), chame-se a atenção para a componente sistémica dos fenómenos directa ou indirectamente ligados à construção da identidade.

⁸⁷ Constituído, segundo Mead (1962), pelo *eu* e pelo *mim*, num compromisso com o *outro generalizado*. O significado desta distinção encerra a ideia de que a vida em sociedade pressupõe a aprendizagem de um mecanismo correspondente às atitudes e ordenamentos dos outros, interiorizados – *mim* – num pano de fundo que é a generalização do ambiente social exterior ao *self*. A este respeito, Blummer, descreve bem a ideia de Mead acerca do *outro generalizado*: “embodies the organized group activity common to a class of social settings” (2004: 60).

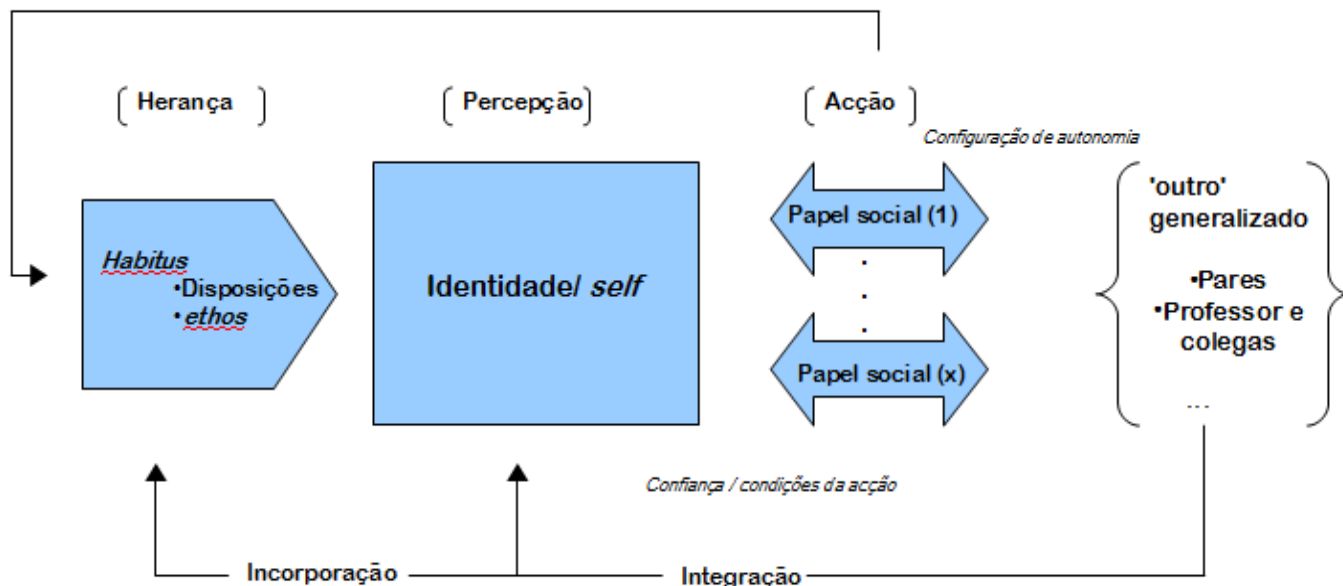
O casal Coser⁸⁸ refere a flexibilidade de orientações numa variedade grande de opções, dando azo a uma multiplicidade de expectativas no indivíduo moderno. A articulação de papéis, nestas circunstâncias seria mais auto consciente (Coser, 1995: 14-18). Numa perspectiva convergente, e comparando épocas, Marlis Buchmann menciona os comportamentos, nos anos 60 do séc. XX, como estando mais determinados pelas fronteiras do status social a que corresponderiam práticas sociais mais coerentes e integrativas – dando origem a identidades estáveis –, enquanto, nos anos 80 do mesmo século, os comportamentos tenderiam a ter padrões estratificados individualmente⁸⁹ (1989: 91).

Note-se ainda, lembrando a análise respeitante à sala de aula, a tendência esmagadora para, no âmbito da relação pedagógica, se personalizar a comunicação – o professor tem mais sucesso junto dos alunos (captando melhor a atenção destes) se tratar cada um pelo seu nome e de acordo com o seu temperamento específico. Singly distingue esta prática, como já foi referido, – a norma psicológica – da norma de comando, mais impessoal e centrada na ordem e normas (2006: 144).

A figura 5.1 resume parte da articulação seguida até aqui, em torno dinâmicas identitárias juvenis. Note-se a diversidade de papéis, ao nível da acção, que inclui, evidentemente, o próprio papel de aluno – com todas as suas particularidades – desempenhado na relação com os agentes escolares.

⁸⁸ Lewis Coser e Rose Coser desenvolveram um pensamento sociológico em torno do conceito de *role-set*, tal como sugerido por Merton (1970).

⁸⁹ Uma tendência que converge com Erikson, quando refere que “o sentimento de identidade torna-se mais necessário (e mais problemático) sempre que se encara uma vasta gama de identidades possíveis” (1976b: 247).



Orienta-se novamente a atenção para aspectos mais quotidianos e, sobretudo, centrados nas dinâmicas dos jovens. Dinâmicas que têm vindo a ser condicionadas por um desenvolvimento tecnológico significativo ao nível da informação e da comunicação. As consequências para a construção identitária são um terreno analítico ainda vagamente explorado.

Autores como James têm, recentemente, proposto a distinção entre uma exploração da identidade *offline* – fora dos ambientes comunicacionais virtuais – e uma exploração ou construção *online* (2009: 23). Note-se que as diferenças entre um tipo e outro não impedem a concomitância ou alternância de processos identitários para um mesmo indivíduo, até porque o mesmo autor chama a atenção para as limitações da exploração da identidade *offline* (*idem*: 23) – dir-se-ia, numa alusão às práticas sociais entretanto estabelecidas por força das novas tecnologias que chocam com práticas (identitárias) mais desatualizadas.

Na mesma linha, Turkle (1999) sugere que os adolescentes vivem sob uma pressão grande, precisamente por terem pouco tempo para explorar as suas identidades. Para James, as

TIC vêm ajudar a preencher esse vazio (2009: 24). Será de facto assim? Ou terão essas mesmas tecnologias uma influência determinante na aceleração dos processos sociais, nomeadamente das temporalidades quotidianas, alimentando um sentimento de urgência?

De qualquer modo, não parece haver muitas dúvidas de que as novas TIC fornecem novas ferramentas e espaços diversos de auto-expressão, auto-reflexão e feedback dos outros. Neste contexto, o uso das redes sociais permite exprimir valores, gostos culturais, identidade sexual, personalidade e sentimento acerca de experiências e relações (James, 2009: 24-25). Castells, lembre-se, mesmo antes da enorme adesão às redes sociais, nos últimos anos, evidenciara já as potencialidades em termos de autonomia, que as novas tecnologias proporcionam (2002).

O *feedback* dos outros, nas redes sociais e na comunicação móvel é algo que ganha uma relevância acentuada em termos da construção identitária. Para James, se o *feedback* for positivo, os jovens podem ganhar confiança para integrar aspectos da identidade no mundo *offline* (2009: 27). A validação social, crescentemente obtida *online*, pode ser, como já foi referido, um substituto da confiança, sobretudo nos casos em que exista uma dependência exagerada do *feedback* dos outros.

A pluralidade e diversificação de disposições – na linha de Lahire (2002) –, com correspondência numa fragmentação de contextos de interacção, não implica como sugere Giddens, uma fragmentação do *self* (1994: 175). Contudo, vale a pena pensar até que ponto haverá ou não o perigo de se falhar o desenvolvimento de um *self* autónomo, tendo em consideração, precisamente, a questão da dependência do feedback alheio tornado instantâneo. O risco de tal acontecer aumenta, então, com a possibilidade de uma conectividade permanente (possibilitada, como se viu, pela comunicação móvel), onde estar-se sozinho sem o frenesim ou a compulsão de se comunicar é, nalguns estratos juvenis⁹⁰, raro (Stald, 2008: 152).

A juntar a este panorama, a influência da mercadorização dos estilos de vida (Pinto, 2007), onde se inclui o impacto simbólico veiculado pelos media, numa correspondente identificação com coerências narrativas (Giddens, 1994: 183). Tais modelos e referências que actualmente os jovens possam seguir não deixam de estar relacionados, como sugere Stald, com

⁹⁰ O risco de generalização de determinados fenómenos até aqui analisados foi, de certa forma, controlado, numa análise mais aprofundada, com recurso a dados extensivos, na parte seguinte deste estudo.

a importância da capacidade de espelhamento (e teste à identidade pessoal) na relação com a identidade grupal (2008: 152).

No âmbito da recolha de dados empíricos do presente estudo, muitas das variáveis e problemáticas que têm vindo a ser discutidas articulam-se numa perspectiva analítica onde faz sentido incluir a questão da identidade pessoal. A vida quotidiana dos jovens é a construção de si próprios e essa construção é também devedora de um sentido na relação com os outros actores. Tentou-se desmontar toda a série de elementos estruturais que participam nessa construção, desde as dinâmicas problemáticas da confiança, até aos processos de autonomia ou a relação que os jovens possam ter com o controlo de si próprios, passando pelos princípios éticos que alimentam as expectativas da acção no dia-a-dia. Trata-se de componentes fundamentais da própria identidade, à qual uma análise do desvio não é avessa. Seguindo a linha analítica até aqui avançada, invoque-se, mais uma vez, a questão dos momentos de inflexão da acção no âmbito destas dinâmicas, não esquecendo que, no caso das teorizações da identidade, esses mesmos momentos são amplamente aceites enquanto realidade sociológica.

A relação entre a acção na sala de aula e algumas práticas e dinâmicas externas à escola, não é linear. Contudo, é possível, como se tem visto, encontrar elementos comuns aos dois lados da problemática. Veja-se, por exemplo, a questão da atenção, tão cara aos processos de aprendizagem e cujas dinâmicas se reconfiguram por força das práticas comunicacionais dos jovens. Ou as dinâmicas de confiança, fundamentais para a construção das sociabilidades, mas também vitais ao nível dos laços de compromisso ou no reforço do *locus* da autoridade.

O enorme impacto das novas TIC nas atitudes e práticas, processa mudanças sistémicas que reestruturam instituições e também disposições internas. As mudanças nos ritmos e as consequências para a interacção em co-presença conjugam-se para reequacionar convenções e referências normativas. Singly defende que não se trata de uma questão de falta de referências; em vez disso os desafios prendem-se com uma multiplicidade de normas (2006: 157). Provavelmente, mais do que uma multiplicidade de normas, haverá uma lógica de maior e mais sofisticado improvisado normativo, uma vez que as ferramentas de renegociação da acção (e também do *self*) estão cada vez mais disseminadas (telemóvel, e-mail, sms, redes sociais, etc.).

A emergência de uma normatividade assente nas contingências abre caminho para uma quase permanente negociação de normas e rumos da acção. Trata-se de algo que ameaça diluir fronteiras e tornar-se um desafio permanente para as hierarquias institucionais ou mesmo a

sustentabilidade de alguns papéis sociais. Se a isto se juntar a imensa facilidade de acesso à informação, certamente que os contextos institucionais mais ligados ao conhecimento ou à aprendizagem sofrerão a urgência destes novos desafios.

A substituição da confiança pela compulsão – automatismo de reposição das expectativas do *self* – é uma hipótese que ajuda a explicar o facto de alguns alunos, no confronto com um contexto mais rígido e normativo, personificado em termos de autoridade, na figura do professor, aparentarem uma certa avidez de confiança, precisamente por haver uma instabilidade grande das dinâmicas de confiança em contextos exteriores à Escola. Neste sentido, a sala de aula, poderá funcionar como uma espécie de âncora normativa, na medida em que se torna um lugar de estabilização de regras e da autoridade. A isto não será certamente alheia a considerável resistência, por parte dos alunos, a um método pedagógico que assenta na sistematicidade normativa e cognitiva e num compassamento e ritmagem da acção.

Fora da sala de aula, as dinâmicas de confiança pautam-se por uma vulnerabilidade considerável dos laços afectivos e de compromisso, ditada também pelo impacto de uma grande exposição às lógicas da rede e às possibilidades de reagendamento e gestão do quotidiano – que acabam por ser também uma forma de gestão das relações. A quebra abrupta da confiança torna-se, muito frequentemente, um risco na vida quotidiana dos jovens.

Algumas atitudes em torno do comportamento em sala de aula assentam num aparente paradoxo. Da parte dos alunos, verifica-se frequentemente uma inquietação e subversão das regras, ao mesmo tempo que são permeáveis a uma continuada chamada de atenção e injunção normativa por parte dos professores. Este tipo de comportamento observado reforça a ideia de certos alunos tenderem a reconhecer o *locus* de controlo e autoridade exterior aos seus mecanismos de acção. Fora do espaço escolar, alguns jovens entrevistados reconheceram a necessidade de serem constantemente reforçados do ponto de vista da sua disciplina quotidiana e gestão das responsabilidades pessoais.

A coordenação da vida diária auxiliada pela comunicação móvel é apenas a face visível das verdadeiras transformações, que se estendem aos automatismos da acção e aos esquemas do *ethos*. Neste quadro, a identidade torna-se uma espécie de aferidor que conjuga as dinâmicas atrás descritas – nomeadamente as ligadas à confiança e à autonomia – e também os preceitos éticos, transversais a tantos contextos de acção.

Tem sido proposto, tanto no capítulo da sala de aula, como no capítulo dos contextos extra-escolares, um esquema conceptual assente na ideia da existência de momentos de inflexão súbita da acção, com implicações, sobretudo, no quadro normativo, na atenção e na confiança. Trata-se, na prática, de atropelos abruptos da/na interacção quotidiana.

A transversalidade desta lógica sistémica faz-se sentir em contextos institucionais e informais da acção. A acompanhar estas dinâmicas, verificou-se a existência de estratégias que os agentes, de certa forma, aprenderam a utilizar, com vista a compensar o impacto subversivo da inflexão normativa. Não se trata de um jogo de forças exclusivo do espaço escolar ou dos contextos juvenis. Castells *et al* referem uma “ansiedade geral acerca do ritmo de vida em aceleração, até aos aspectos específicos relacionados com a etiqueta pública, a diluição das fronteiras entre o trabalho e a vida pessoal, a condução perigosa, devido ao uso do telemóvel, e as implicações ao nível da saúde causadas pelas tecnologias móveis” (2009 : 227).

No capítulo que se segue, serão trabalhadas e devidamente diferenciadas as atitudes representativas das dinâmicas que têm sido tratadas. A pesquisa no terreno revelou aspectos muito importantes da vida escolar e quotidiana dos jovens. Contudo, e apesar da riqueza dos dados recolhidos, a passagem para uma interpretação sólida só poderá ser devidamente efectuada se houver uma conjugação dos dados da observação e entrevistas com os dados extensivos recolhidos por questionário. Desta forma será possível controlar mais eficazmente o risco de generalizações abusivas em torno das dinâmicas em análise.

6 DIFERENCIAÇÃO DE ACTORES E PERFIS ATITUDINAIS

6.1 A construção das variáveis

Tal como foi referido na primeira parte, a pesquisa quantitativa tomou forma e devolveu toda uma série de dados, permitindo complementar e clarificar alguns dos mecanismos identificados ao longo dos últimos capítulos. As tabelas de frequências – ou ainda os dados de caracterização, na primeira parte – têm introduzido, ao longo do estudo, informação relevante que, de certa forma, reforça a linha argumentativa até aqui seguida. No presente capítulo, a análise centra-se na aferição e articulação das regularidades inerentes à pesquisa, mediante um confronto com a realidade extensiva da problemática.

Em termos de análise estatística, a análise de *clusters* revelou-se a técnica mais adequada para a problemática e a própria natureza dos dados recolhidos. Os resultados da sua aplicação constituem o cerne interpretativo do presente capítulo, e suportam parte da herança dos dados recolhidos nas fases anteriores de pesquisa no terreno.

A análise de *clusters* foi feita com variáveis que correspondem a índices construídos⁹¹ a partir de variáveis originais do questionário aplicado. No seguimento da análise sociológica precedente considerou-se pertinente testar extensivamente os indicadores correspondentes a quatro aspectos fundamentais: as questões da autonomia; a relação com as regras e a autoridade; a percepção da proximidade à figura do professor e as atitudes face ao aproveitamento da informação (por via das TIC).

Antes de se avançar para a explicação da estrutura de cada índice, importa referir que a construção de parte do questionário, além das variáveis construídas de raiz, contou com o contributo de indicadores inspirados no modelo de aferição da escala de valores humanos (Schwartz, 2003)⁹², também utilizados no European Social Survey.

⁹¹ Cada índice construído corresponde à média aritmética dos valores das variáveis constituintes do mesmo.

⁹² Schwartz, S. H. (2003), “A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations”, Chapter 7 in the Questionnaire Development Package of the European Social Survey. Website: www.Europeansocialsurvey.org.

Percepção da autonomia

A construção do índice “Sentimento de Autonomia e Individualismo” foi feita a partir de quatro variáveis escolhidas pela sua relação com a temática específica. Pretendeu-se aferir o posicionamento dos indivíduos perante o seguinte: 1) ‘Uma pessoa que faz o que lhe apetece mas que nunca pretende prejudicar ninguém’; 2) ‘Uma pessoa para quem os seus direitos estão sempre em primeiro lugar, mais do que outra coisa qualquer’; 3) ‘Uma pessoa que gosta de fazer as coisas à sua maneira, independentemente da opinião dos outros’ e 4) ‘Uma pessoa para quem é importante tomar as suas próprias decisões sobre o que faz. Gosta de ser livre e não estar dependente dos outros’ (ver quadro 6.1). A escolha das variáveis visou ir ao encontro da percepção, por parte dos indivíduos, da capacidade de conseguirem diferenciar-se dos demais e até que ponto fazem, de livre vontade, as escolhas e decisões acerca das suas vidas.

Existem diferentes atributos associados à adolescência relacionados com os processos de autonomização, quer enquanto forma de viver o dia-a-dia, quer como factor de diferenciação, constituindo um pilar importante de construção da identidade pessoal. Ter a capacidade de fazer escolhas ou de tomar decisões são indicadores importantes da autonomia dos agentes⁹³.

Percepção da relação com a autoridade

Quanto ao índice “Relação com a Autoridade e Regras”, é constituído por variáveis cuja estrutura segue a mesma linha do índice anterior, embora orientada para uma atitude diferente: 1) ‘Uma pessoa para quem é importante portar-se sempre como deve ser. Evita fazer coisas que os outros digam que é errado’; 2) ‘Uma pessoa que acha que as pessoas devem fazer o que lhes mandam e que devem cumprir sempre as regras mesmo quando ninguém está a ver’; 3) ‘Uma pessoa para quem é fundamental cumprir deveres. Ainda mais importantes que os direitos, são os deveres

⁹³ As variáveis podem, ainda, se se preferir, subdividir-se em dois aspectos estreitamente ligados à autonomia, e que se cruzam com outras áreas do saber – a autoconfiança e o autocentramento. Deixa-se, para já, de parte um aprofundamento dos factores diferenciadores destas duas subcategorias, centrando-se a atenção na coerência e da pertinência do índice como um todo.

perante os outros'; 'Uma pessoa para quem é importante ouvir pessoas diferentes de si. Mesmo quando discorda de alguém continua a querer compreender essa pessoa'; 'Uma pessoa que acha importante assumir sempre a culpa de algo que fez menos correcto ou de errado' (ver quadro 6.1). Quanto mais elevado for o valor do índice, neste caso, maior é o respeito ou correspondência para com a autoridade e as regras.

A relação com a autoridade e as regras permite dar conta de uma atitude importante na pesquisa, na medida em que se liga com os quadros normativos com peso ritual e institucional no quotidiano dos jovens. É possível olhar a questão sob vários ângulos e com diferentes implicações.

A internalização de disposições normativas concordantes com as diversas formas de autoridade (Bourdieu, 2002), reflectindo-se nas maneiras e modos da interacção (Goffman, 1993; Elias, 1995), sustenta sistemas de regras (Burns), estabelecendo laços de normatividade importantes para o funcionamento das instituições que delas dependem. A relação pedagógica, sendo um modelo fundado na assimetria pedagógica depende, em boa parte, da maior ou menor concordância entre disposições e injunção pedagógica, tal como se viu em capítulos anteriores.

A relação com a autoridade permite, ainda, aferir o *locus* da autoridade, algo que se pode associar ao sentimento de controlo sobre si próprio. Relativamente ao posicionamento perante o sentimento de culpa – enquanto reacção à transgressão normativa (Giddens, 1994; Erikson, 1976a) – sem ser propriamente uma medida central da relação com a autoridade e as regras, ajuda a perceber o grau de comprometimento e aceitação dos limites normativos impostos. Lembre-se que os indicadores são, no fundo, percepções pessoais, não se aferindo objectivamente a atitude dos indivíduos.

Percepção da proximidade ao professor

O índice “Proximidade ao Professor” é constituído pelas variáveis originais referentes ao posicionamento dos indivíduos face: 1) à implicação do professor nas questões dos alunos (ver tabela 1: variável C-11); 2) àquilo que o professor representa, na prática (ver quadro 6.1: variável C-12). Trata-se do índice mais directamente relacionado com a questão da confiança, nomeadamente a confiança depositada na figura da autoridade. Analisou-se, anteriormente, a

importância deste aspecto, enquadrado em dinâmicas que atravessam papéis institucionais e contingências relacionais.

Embora surja associada à questão da relação com a autoridade, torna-se importante distinguir esta atitude da que diz respeito ao índice anterior, já que a confiança não depende directamente da autoridade preestabelecida ou dos processos de internalização normativa, ainda que possa facilitar a sua construção.

A confiança surge aqui como uma espécie de conquista numa relação quotidiana sujeita a contingências várias. Impõe-se saber até que ponto o agente institucional (professor) estabelece laços de confiança com os alunos que sejam reconhecidos – nem sempre de forma manifesta – por estes. Não se trata aqui de aferir uma reciprocidade na relação pedagógica (embora ela possa acontecer), mas sim de aferir o papel tácito e o grau de proximidade relacional que é, na prática, estabelecido. Ressalve-se ainda que uma maior confiança não implica uma maior obediência ou conformidade com as normas, embora tal possa depender de uma base de confiança previamente trabalhada. Este assunto será retomado mais adiante, na interpretação dos resultados dos *clusters*.

Importa, no seguimento disto, chamar a atenção para a possibilidade – verificada na observação das aulas – da existência de uma certa procura (se não mesmo dependência) por parte de alguns alunos, face a um papel pedagógico mais próximo do ponto de vista afectivo, sem comprometer uma funcionalidade mínima em sala de aula. Uma forma observada, relativamente comum desta possibilidade, encontra-se em turmas com professores muito assertivos e ao mesmo tempo próximos (dir-se-ia afectivamente) dos alunos, tal como foi ilustrado no caso concreto da professora Ana (ver capítulo da pesquisa na sala de aula).

Aproveitamento e capitalização da informação

O quarto índice construído agrega duas variáveis originais cuja estrutura assenta no modelo de resposta das variáveis usadas nos dois primeiros índices. Assim, o índice ‘Aproveitamento da Informação’ foi construído com base no posicionamento dos indivíduos em relação a: 1) ‘Uma pessoa que não se importa nem se sente confusa com o facto de que a informação hoje em dia vir de várias fontes e entrecruzada de várias formas’ e 2) ‘Uma pessoa que aproveita, sem hesitar, toda a informação que lhe possa ser útil, mesmo que não tenha tempo para saber se é correcta’.

Não será, porventura, inesperada a estreita ligação deste índice com o índice de sentimento de autonomia e individualismo. Se for tida em consideração para a análise, a crescente expansão das novas TIC, faz sentido associar-se a autonomia dos agentes à capacidade de se expandir o alcance da experiência mediada (Giddens, 2000a), algo que se conjuga com a ideia de projecto de autonomia (Castells, 2002). Para Castells (2002; 2009), lembre-se, as novas TIC, e nomeadamente a comunicação móvel tendem a ajudar o desenvolvimento do próprio projecto. Faz sentido, ainda assim, diferenciar os dois índices. Tratar-se, por um lado, a autonomia enquanto atributo genérico – com todo o potencial analítico que daí advém; e tratar-se, noutros moldes, as potencialidades das novas TIC, indutoras não só de autonomia, mas igualmente associadas a outros processos importantes.

Tais aspectos prendem-se num primeiro momento, com a desenvoltura mais ou menos adquirida face às novas tecnologias e também com o pragmatismo quotidiano que as novas TIC permitem. Indo mais longe, é pertinente – tal como foi analisado no capítulo anterior – aferir as potenciais transformações ao nível de valores e premissas éticas. O aproveitamento da informação possibilita contornar quadros normativos preestabelecidos, sendo as implicações éticas associada à obtenção de conteúdos – o plágio nas suas mais diversas formas, a subversão da autoria e do mérito pessoal – apenas alguns exemplos.

Admitindo um impacto das novas TIC na transformação de valores ou de práticas, pretendeu-se, sobretudo destacar, no âmbito da apresentação do índice ‘Aproveitamento da Informação’, a possibilidade de maximização de oportunidades (nos mais diversos domínios da vida quotidiana) por parte de quem utiliza um computador, acede à internet ou usa o telemóvel; algo que evidencia uma atitude utilitarista perante o trabalho escolar.

Quadro 6.1 Estrutura dos Índices construídos

Índice	Método	Variáveis	Medida
Sentimento de Autonomia e Individualismo	Média aritmética	I-1i. Uma pessoa que faz o que lhe apetece mas que nunca pretende prejudicar ninguém.	Escala de 6 pontos: 1-Exactamente como eu 2-Muito parecido comigo 3-Parecido comigo

		I-1iii. Uma pessoa para quem os seus direitos estão sempre em primeiro lugar, mais do que outra coisa qualquer. I-1vii. Uma pessoa que gosta de fazer as coisas à sua maneira, independentemente da opinião dos outros. I-1viii. Uma pessoa para quem é importante tomar as suas próprias decisões sobre o que faz. Gosta de ser livre e não estar dependente dos outros.	4-Um bocadinho parecido comigo 5-Muito pouco parecido comigo 6-Não tem nada a ver comigo
Relação com a Autoridade e Regras	Média aritmética	I-1ii. Uma pessoa para quem é importante portar-se sempre como deve ser. Evita fazer coisas que os outros digam que é errado. I-1iv. Uma pessoa que acha que as pessoas devem fazer o que lhes mandam e que devem cumprir sempre as regras mesmo quando ninguém está a ver. I-1ix. Uma pessoa para quem é fundamental cumprir deveres. Ainda mais importantes que os direitos, são os deveres perante os outros. I-1x. Uma pessoa para quem é importante ouvir pessoas diferentes de si. Mesmo quando discorda de alguém continua a querer compreender essa pessoa. I-1xi. Uma pessoa que acha importante assumir sempre a culpa de algo que fez menos correcto ou de errado.	Escala de 6 pontos: 1-Exactamente como eu 2-Muito parecido comigo 3-Parecido comigo 4-Um bocadinho parecido comigo 5-Muito pouco parecido comigo 6-Não tem nada a ver comigo
Proximidade ao Professor	Média aritmética	C-11. Sinto que a maior parte dos professores: C-12. Na minha opinião, um professor é:	Escala de 5 pontos: 1-Não se preocupa nem compreende os alunos 5- É muito chegada a alguns alunos e compreende os seus problemas pessoais Escala de 5 pontos: 1-Um estranho de quem devo ter medo 5- Uma espécie de pai ou mãe que nos ouve, mesmo quando temos que desabafar
Aproveitamento da Informação	Média aritmética	E-1xi. Uma pessoa que não se importa nem se sente confusa	Escala de 6 pontos: 1-Exactamente como eu 2-Muito parecido comigo

	com o facto de que a informação hoje em dia vir de várias fontes e entrecruzada de várias formas.	3-Parecido comigo 4-Um bocadinho parecido comigo 5-Muito pouco parecido comigo 6-Não tem nada a ver comigo
	E-1xii. Uma pessoa que aproveita, sem hesitar, toda a informação que lhe possa ser útil, mesmo que não tenha tempo para saber se é correcta.	

6.2 Análise de *clusters*

O procedimento estatístico escolhido – a análise de *clusters* – corresponde a uma técnica de carácter multivariado que mede em simultâneo as variâncias dos índices de cada indivíduo ou objecto de análise. Foram utilizados, como variáveis de input de uma K-Means Cluster Analysis⁹⁴, os 4 índices criados a partir das variáveis originais atrás explicitadas. O objectivo passou por agrupar os inquiridos da amostra de acordo com as suas proximidades e afastamentos nas referidas variáveis, de forma a maximizar tanto a homogeneidade intragrupo, quanto a heterogeneidade intergrupar.

Após uma série de tentativas, a solução mais satisfatória apontou para cinco *clusters*. Importa ver como foram distribuídos os casos, e como se diferenciam entre si os grupos criados. A média dos índices por *cluster* permite uma primeira leitura das suas características, proximidades e afastamentos (ver Quadro 6.2).

⁹⁴ Trata-se de um método não hierárquico, adequado para bases de dados de dimensão moderada (no caso presente, n=409) e ideal para lidar com variáveis quantitativas. Implica a definição prévia de número de clusters a constituir, ao contrário de outros métodos que devolvem o número calculado de clusters. Isto implica que tem de haver um processo de experimentação, por parte do investigador, ao definir várias hipóteses de números de clusters, comparar as diferentes configurações e encontrar aquela que lhe parece mais diferenciadora entre grupos e agregadora dentro de cada grupo.

Quadro 6.2 Média dos Índices por Cluster

Final Cluster Centers					
	1	2	3	4	5
Índice Sentimento de Autonomia e Individualismo	3,31	4,73	4,89	3,37	4,74
Índice de Relação com a Autoridade e Regras	4,26	4,86	3,55	3,41	3,88
Índice de Proximidade ao Professor	3,32	3,44	2,77	3,28	2,94
Índice de Aproveitamento da Informação	1,95	3,52	2,33	3,45	4,78

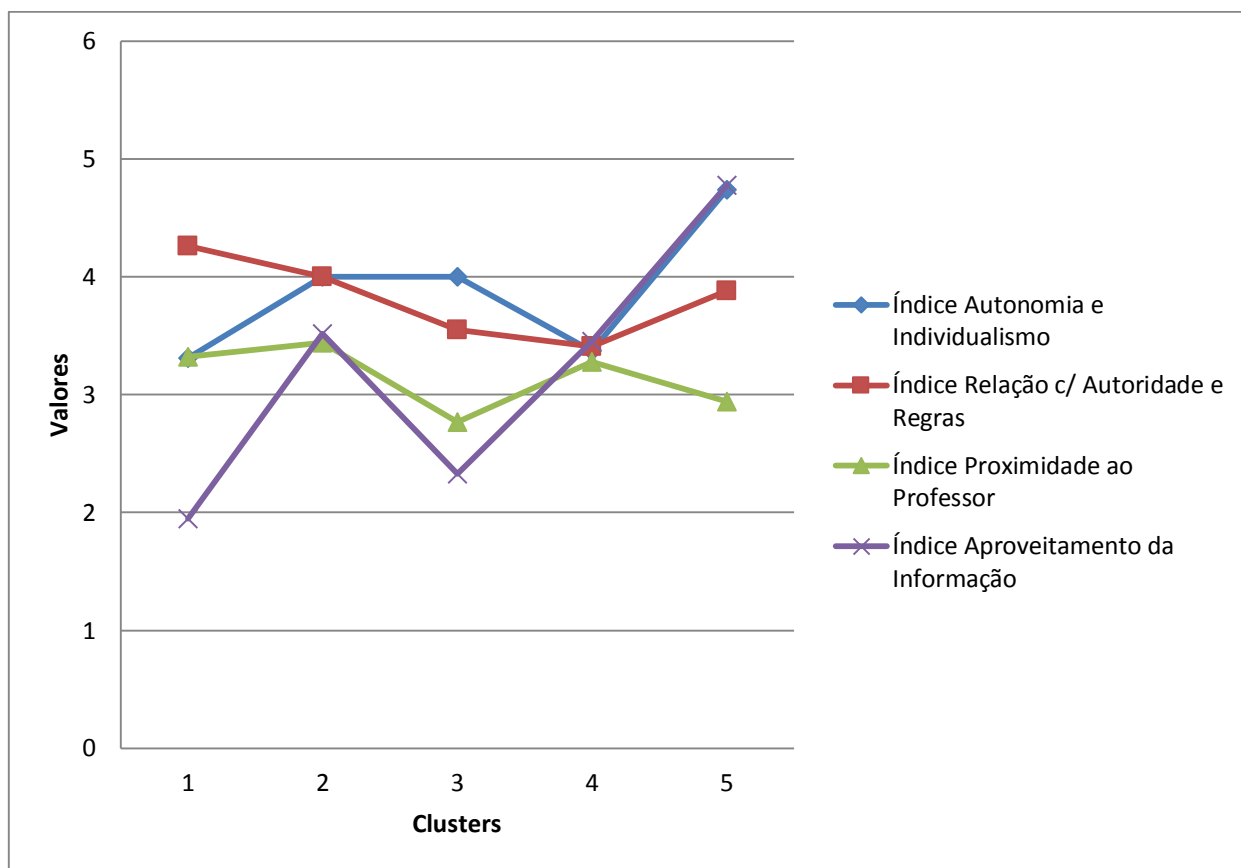


Figura 6.1 Representação gráfica das médias (Centros dos Clusters)

Tomando em consideração as respectivas amplitudes de cada índice, com especial atenção para os extremos das mesmas e o valor intermédio⁹⁵, no âmbito de cada cluster formado, é possível definir “arranjos” das médias. Cada arranjo vai definir a especificidade de um dado cluster e dar informação relevante acerca da posição relativa de cada índice em relação aos demais. Isto permitirá construir uma tipologia de atitudes para a amostra.

Uma primeira leitura dos resultados das médias dos índices por cluster (quadro 6.2 e figura 6.1) permite destacar o seguinte:

⁹⁵ Dizer-se que determinado valor de um índice é mais ou menos elevado é ter em conta a amplitude de valores desse mesmo índice. Por exemplo, se o índice de proximidade ao professor oscila entre 2,77 e 3,44 (ver quadro 1), adoptam-se, serão esses o valor mais baixo e o mais alto, respectivamente. Assim, o valor mais baixo registado do índice de proximidade encontra-se, no mesmo cluster (3), um valor de 4,89 para o índice de autonomia (valor mais alto registado neste índice e portando correspondente aos indivíduos que possuem o sentimento de autonomia maior da amostra).

- Os clusters 1 e 5 são diametralmente opostos no que diz respeito ao aproveitamento da informação, à autonomia (valores baixos no 1º e elevados no 5º) e à proximidade ao professor (valores elevados no 1º e baixos no 5º)
- Os clusters com valores mais elevados de autonomia (2,3 e 5) possuem – à excepção do cluster 2 – valores relativamente baixos na relação com a autoridade e regras
- O cluster 4 possui baixos níveis de autonomia e também de relação com a autoridade, mas regista um valor elevado de proximidade ao professor
- O cluster 3 possui valores baixos em todos os clusters à excepção do valor da autonomia, que é o mais elevado de toda a amostra.
- O cluster 2 possui valores relativamente elevados em todos os índices à excepção do aproveitamento da informação que regista um valor intermédio.

No que diz respeito ao número de casos – e tendo em conta que foram excluídos 29 casos (*missing values*) – três dos cinco clusters (1, 2 e 5) apresentam dimensões semelhantes, totalizando cerca de 50% da amostra. O cluster 3 é ligeiramente maior do que os anteriores (78 casos: 20,5%) e o cluster 4 é o maior de todos totalizando 110 indivíduos e com uma percentagem de 28,9% (ver quadro 6.3).

Quadro 6.3 Tabela de Frequências dos Clusters

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Cluster 1	68	17,9	17,9
Cluster 2	66	17,4	35,3
Cluster 3	78	20,5	55,8
Cluster 4	110	28,9	84,7
Cluster 5	58	15,3	100,0
Total	380	100,0	

Os 5 clusters obtidos correspondem a 5 perfis básicos em que cada designação, de acordo com Costa *et al*, “não pode deixar de ter um carácter em larga medida convencional” (Costa *et al*, 2002). Na nomeação de cada cluster escolheu-se destacar os atributos mais evidentes, pelo que não existe necessariamente um critério uniforme, já que se conjugam temáticas diversificadas. Note-se que, no que toca à diferenciação obtida, se trata de um conjunto de posições relativas e não absolutas.

Seguidamente, é apresentada uma caracterização estrutural sumária dos perfis obtidos:

Dependentes passivos. Correspondem ao 1º cluster e, analisando o quadro 6.2 e a figura 6.1, pode verificar-se que o que se destaca é o valor mais baixo da amplitude do ‘índice de aproveitamento da informação’; verifica-se também o valor mais baixo da autonomia; um valor ligeiramente acima da média da amplitude da relação com a autoridade e regras; e um dos valores mais elevados da amplitude da proximidade ao professor. Trata-se de indivíduos cuja fraca autonomia conjugada com uma proximidade grande ao professor sugere a designação de dependentes. O fraco aproveitamento da informação conjugado com a fraca autonomia e até uma aceitação da autoridade e regras acima da média sugere uma atitude de passividade.

Autónomos normativos e integrados. Correspondem ao cluster 2, onde se distingue o valor mais elevado da relação com a autoridade e regras; um valor elevado para a autonomia, assim como para a proximidade ao professor; e um valor intermédio (dentro da amplitude respectiva) do aproveitamento da informação. Os indivíduos pertencentes a este grupo possuem valores elevados na autonomia e simultaneamente no respeito pela autoridade e as regras. Esta conjugação, associada a uma proximidade igualmente elevada sugere que se trata de indivíduos que, de algum modo, integram de forma harmoniosa a vertente institucional, pessoal e relacional, daí o epíteto complementar de integrados.

Autónomos desligados. Correspondem ao cluster 3, onde sobressai o valor mais elevado da autonomia. Todos os outros índices são baixos neste perfil. Os indivíduos pertencentes a este grupo são relativamente desrespeitadores das regras e autoridade, são distantes do professor (comparativamente com outros grupos) e possuem um interesse baixo pelo aproveitamento da informação. A forte autonomia que apresentam é concomitante com um distanciamento grande a nível institucional e relacional.

Dependentes funcionais e utilitaristas. Correspondem ao cluster 4, o maior dos cinco. Apresentam uma relação com a autoridade e uma autonomia baixas, um aproveitamento intermédio da informação mas uma proximidade grande ao professor. São indivíduos que, apesar da grande proximidade ao professor, apresentam um (relativamente) baixo respeito pela autoridade e regras mas que ainda assim vão gozando de algum pragmatismo (dir-se-ia até utilitarismo) no aproveitamento da informação. O termo ‘funcionais’ justifica-se com uma adesão mínima aos compromissos do trabalho escolar embora, em boa parte, “rebocada” pela acção do professor.

Autónomos pragmáticos e utilitaristas. Correspondem ao cluster 5, e apresentam uma elevada autonomia, associada a um igualmente elevado aproveitamento da informação. Em contrapartida, são dos menos próximos ao professor e dos que possuem uma relação com a autoridade e regras mais baixa. São utilitaristas e pragmáticos conjugando a sua forte autonomia com a forte propensão para aproveitarem da melhor forma a informação ao seu dispor.

6.3 Cruzamento dos perfis com variáveis chave

As designações dos perfis iniciais serão seguidamente complementadas com o cruzamento dos clusters (enquanto variáveis) com outros indicadores relevantes do questionário. A partir daí, será possível um aprofundamento da análise das diferenças atitudinais, o que permitirá uma compreensão mais abrangente das realidades estudadas nos capítulos anteriores.

Os gráficos de barras obtidos, representam o cruzamento das variáveis cluster com as variáveis escolhidas com vista a analisar, não apenas dados da caracterização dos inquiridos, mas ainda alguns aspectos centrais da pesquisa feita nos capítulos anteriores.

Classe socioprofissional de origem

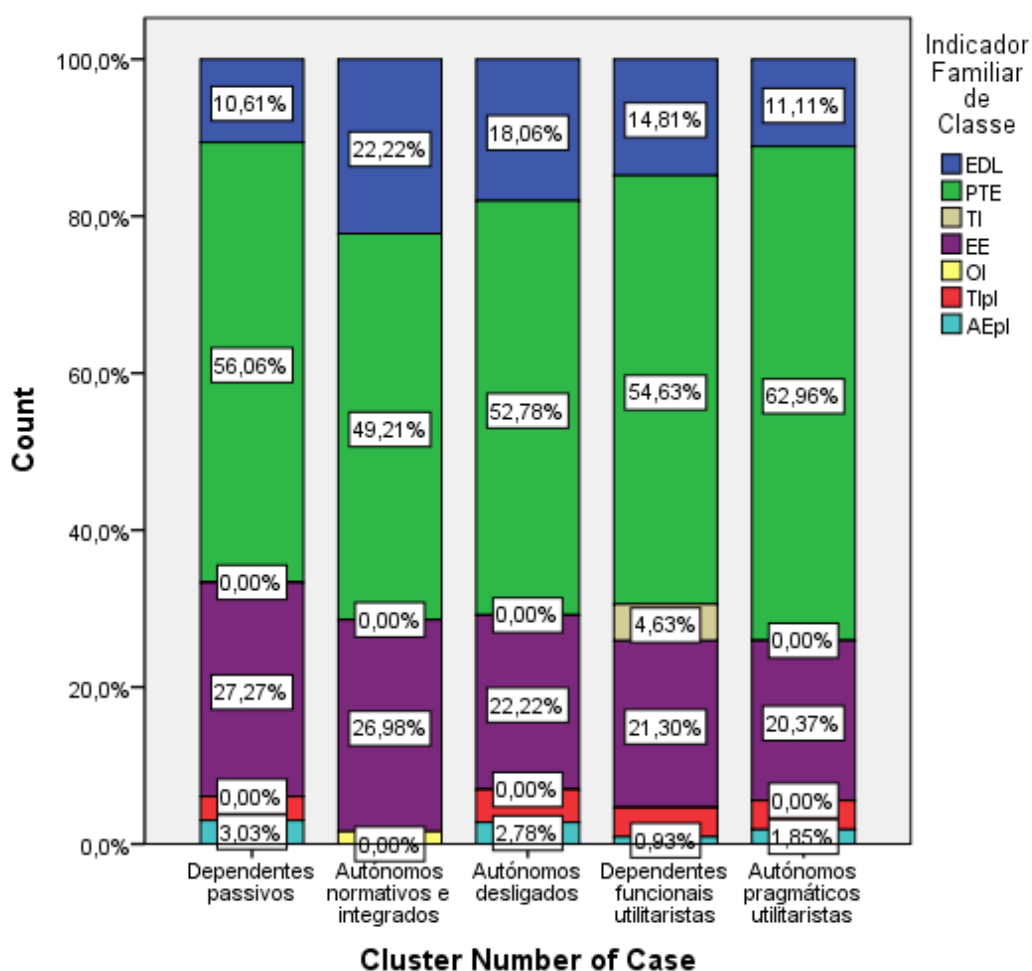


Figura 6.2 Cruzamento dos perfis com a classe socioprofissional de origem

As profissões foram agrupadas de acordo com a matriz de construção do indicador familiar de classe (Machado *et al*, 2003)⁹⁶ construído a partir da conjugação da classe profissional do pai com a classe profissional da mãe dos inquiridos. As categorias socioprofissionais têm por base a tipologia de classes sociais de uso mais corrente na sociologia portuguesa (Almeida, Costa e Machado, 1988)⁹⁷.

Para efeitos de simplificação o indicador familiar de classe contempla 9 grupos de profissões (dos quais, no âmbito do presente estudo, apenas 7 estão presentes na amostra): Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL); Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE); Trabalhadores Independentes (TI); Agricultores Independentes (AI); Empregados Executantes (EE); Operários Industriais (OI); Assalariados Agrícolas (AA); Trabalhadores Independentes Pluriactivos (TIpl) e Assalariados Executantes Pluriactivos (Aepl).

Antes de poder ser avaliada a distribuição relativa das diferentes classes socioprofissionais nos diferentes clusters, terá de se tomar em consideração o facto de o grupo dos PTE's ser o mais representativo da amostra geral recolhida. Assim sendo, não será estranho o facto de este grupo constituir, em todos os clusters, metade ou mais dos indivíduos representados proporcionalmente. Ainda assim, a proporção mais elevada de PTE's verifica-se no cluster dos indivíduos Autónomos Pragmáticos Utilitaristas, (63%).

Os EDL têm a sua maior percentagem relativa (cerca de 22%) no cluster dos Autónomos Normativos e Integrados. E a menor percentagem (cerca de 10%) nos Dependentes Passivos (que registam igualmente a maior proporção de EE, com mais de 27%).

O cluster mais diversificado ao nível das classes socioprofissionais é o dos Dependentes Funcionais Utilitaristas. Este é também o grupo com o maior número de indivíduos, correspondente a mais de um quarto da amostra.

De resto, de uma forma geral todos os clusters não se distanciam significativamente do padrão descrito (forte presença de PTE – a maior fatia em todos os casos; presença de EE entre

⁹⁶ “Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações” em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, Outubro 2003: 45-80

⁹⁷ Almeida, João Ferreira de; Costa, António Firmino da; Machado, Fernando Luís (1988), “Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica” em *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, 11-44.

os 20% e os 30%; e EDL entre 10% e 20% em todos os casos à exceção dos Autônomos Normativos e Integrados, com cerca de 22%)

Negociação

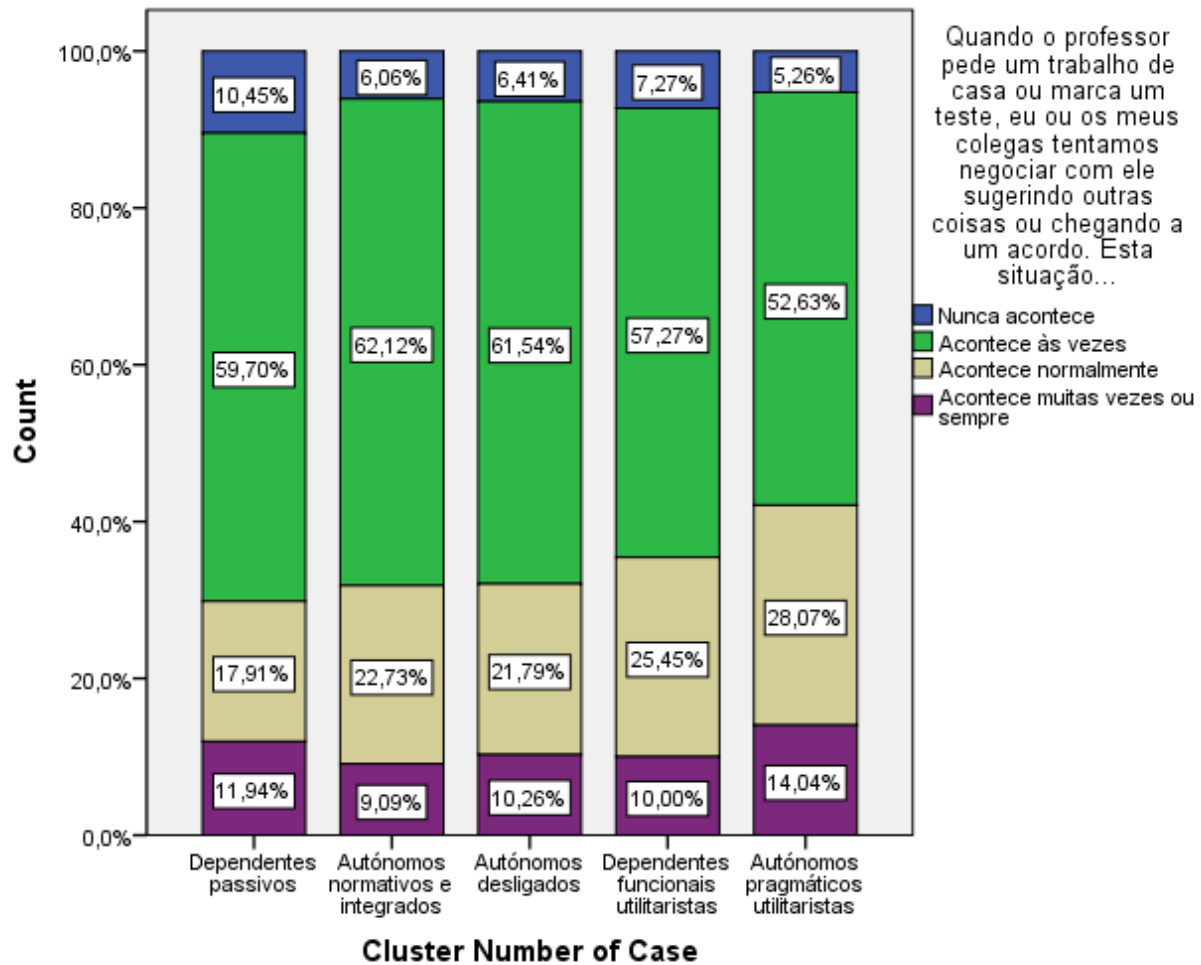


Figura 6.3 Cruzamento dos perfis com a negociação

Relativamente à negociação, o cluster dos indivíduos Autônomos Pragmáticos Utilitaristas (Cluster 5) é o que possui a maior percentagem de indivíduos que negociam mais, com cerca de 42% (soma das duas categorias de maior incidência de negociação), ao passo que os Dependentes Passivos (Cluster 1), possuem, relativamente às mesmas categorias, o valor mais

baixo (cerca de 29%). Este grupo, é também aquele cuja soma das categorias mais baixas da negociação é a mais elevada (cerca de 70%).

Uso do telemóvel

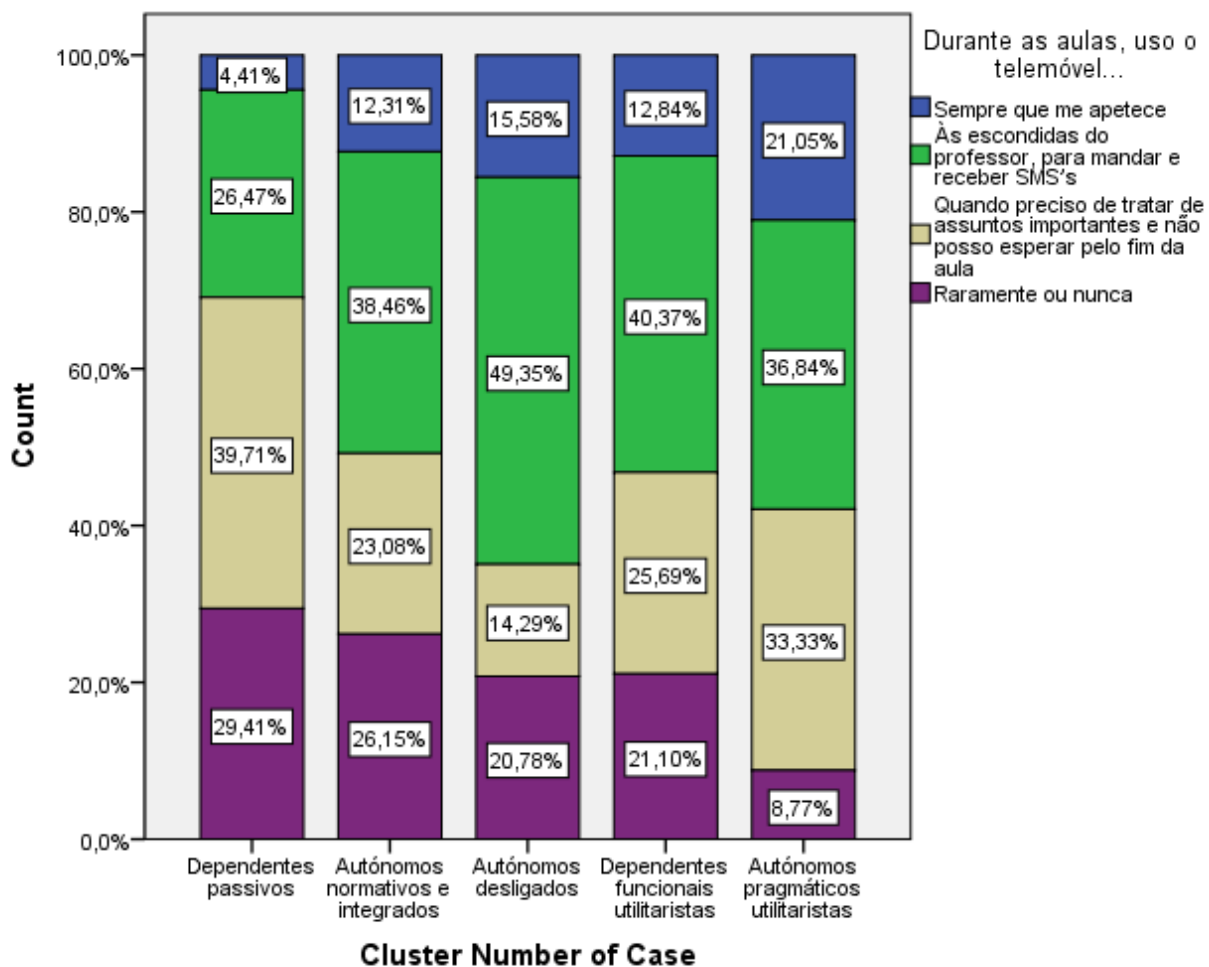


Figura 6.4 Cruzamento dos perfis com o uso do telemóvel

O grupo de alunos que mais utiliza o telemóvel nas aulas é o dos Autónomos Desligados, com cerca de 65% (soma das categorias mais elevadas). É seguido pelos Autónomos Pragmáticos Utilitaristas, com cerca de 58%.

O grupo com menor percentagem, proporcionalmente, de liberdade de uso do telemóvel é o dos Dependentes Passivos (cerca de 31%), seguido pelos Autónomos Normativos e Integrados (com cerca de 50%).

Atitude face à pergunta do professor

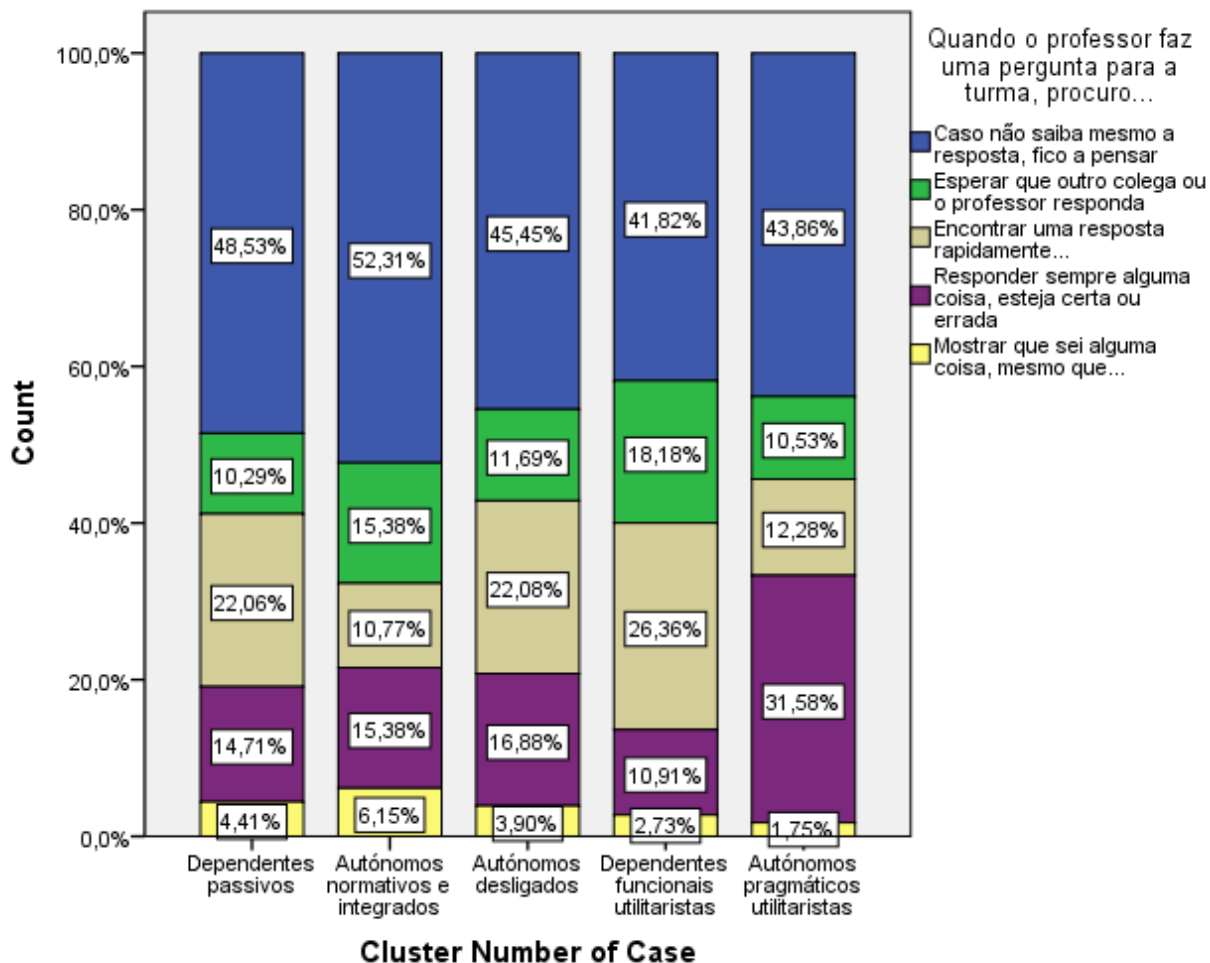


Figura 6.5 Cruzamento dos perfis com a atitude face à pergunta do professor

A maior percentagem relativa a uma predisposição para (cor)responder a todo o custo a uma pergunta do professor (de que a graxa é um exemplo) encontra-se no grupo dos Autónomos Pragmáticos Utilitaristas (33%). Apesar disso, a estratégia de se recorrer de forma sub-reptícia ao

manual, é mais valorizada, proporcionalmente, pelos Dependentes Funcionais Utilitaristas (26,4%).

A percentagem mais elevada relativa a uma atitude mais contida (não estratégica) relativamente a este aspecto, verifica-se nos indivíduos Autónomos Normativos e Integrados (68%).

Atitude face ao uso da internet nos trabalhos de casa

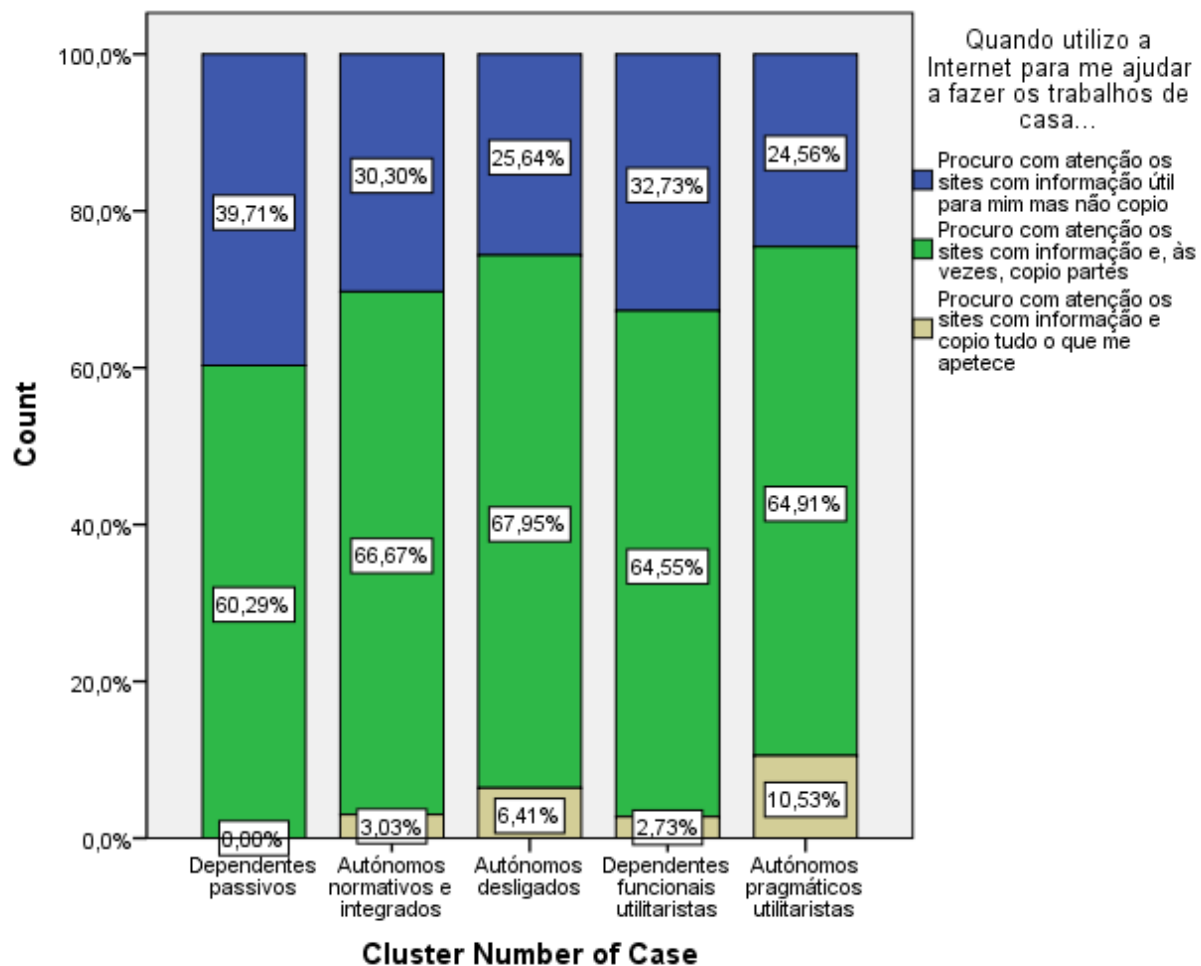


Figura 6.6 Cruzamento dos perfis com a atitude face ao uso da internet nos trabalhos de casa

Apesar de em todos os clusters mais de metade dos casos, praticar plágio (pelo menos parcial), os grupos que mais assumem, no mínimo, copiar partes de conteúdos da net para fazerem

os trabalhos de casa são os Autónomos Desligados (72%) e os Autónomos Pragmáticos Utilitaristas (75%).

Especial destaque para a atitude de se copiar indiscriminadamente os conteúdos da Internet para fazer os trabalhos de casa, ser mais elevada nos indivíduos Autónomos Pragmáticos Utilitaristas (10,5%).

A percentagem mais elevada, dentro de um só grupo, daqueles que não copiam (40%), surge da parte dos Dependentes Passivos.

Atenção

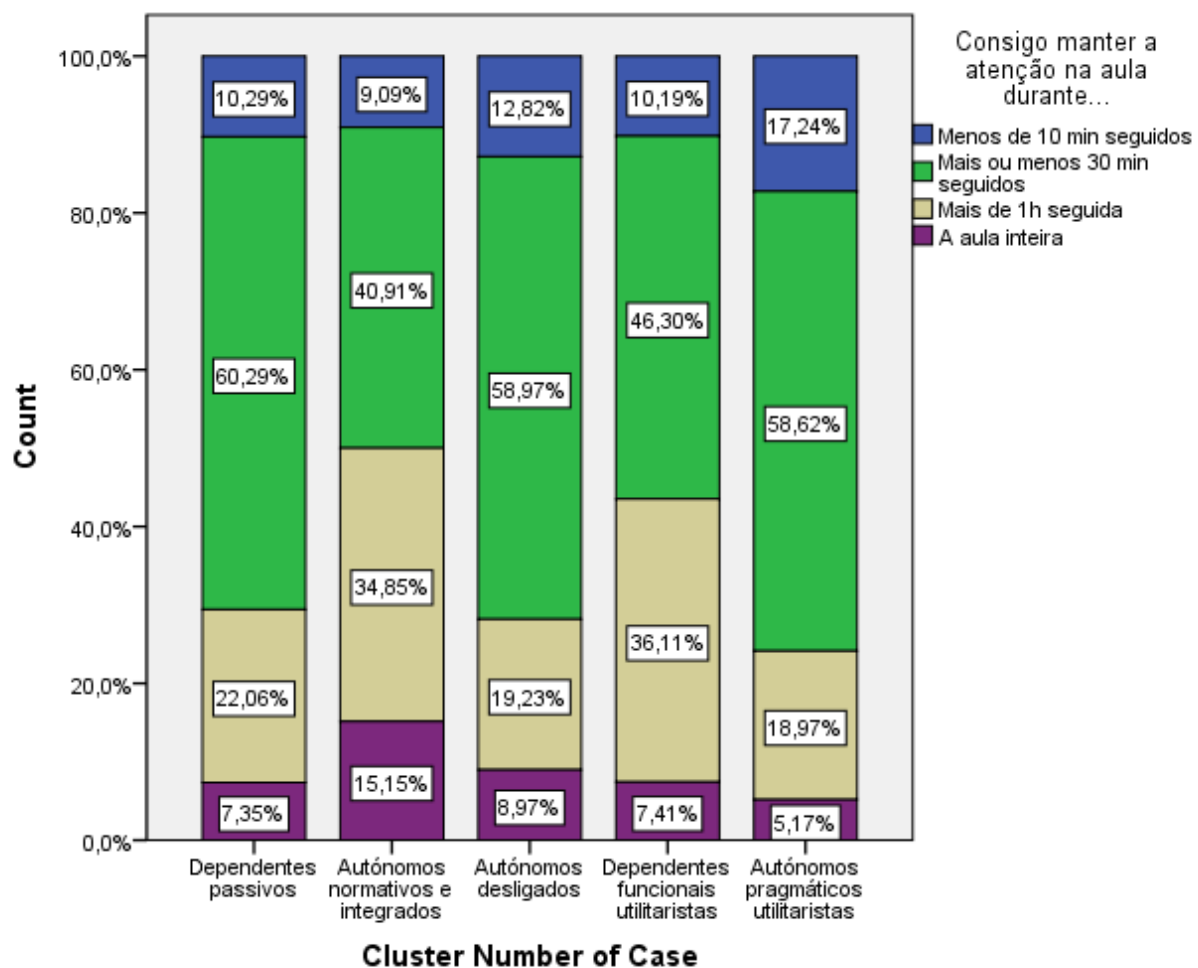


Figura 6.7 Cruzamento dos perfis com a atenção

Os grupos com menor tolerância relativa à atenção na sala de aula, são os Dependentes Passivos, os Autônomos Desligados e os Autônomos Pragmáticos Utilitaristas (todos acima dos 70%). Estes últimos são, ainda, os que possuem (proporcionalmente) a maior percentagem de indivíduos com a menor tolerância de todas relativamente à atenção (17%).

Por outro lado, o grupo com maior tolerância ao tempo seguido de aula, é o dos Autônomos Normativos e Integrados mas ainda assim, não passam dos 50% dentro do seu cluster. O grupo dos Dependentes Funcionais Utilitaristas apresenta também uma tolerância relativamente elevada em relação ao tempo de atenção seguido na sala de aula.

Relação com a culpa

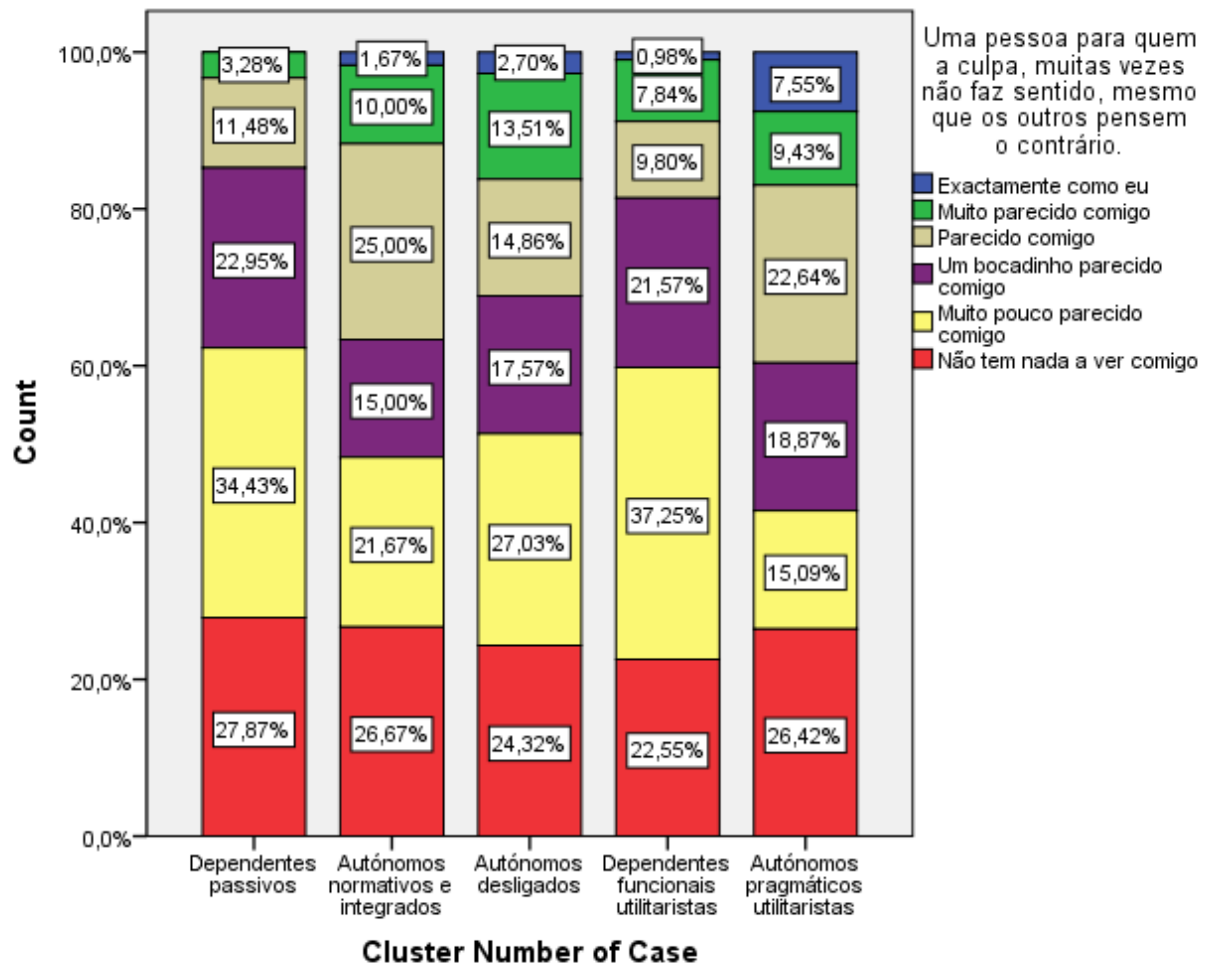


Figura 6.8 Cruzamento dos perfis com a relação com a culpa

O grupo que mais tende a ver a culpa como um sentimento despropositado é o dos Autônomos Pragmáticos Utilitaristas (com uma soma de 40% nas categorias mais elevadas), notando-se valores percentuais igualmente elevados em grupos como os Autônomos Normativos e Integrados (36%) e os Autônomos Desligados (cerca de 30%).

A culpa parece fazer menos sentido para os grupos dotados de maior sentimento de autonomia, enquanto para os grupos de dependentes, a culpa é mais valorizada. Veja-se o caso do grupo dos Dependentes Passivos, que regista a mais elevada valorização da culpa, não concordando de todo que seja despropositada, (mais de 60%). A mesma atitude parece ter o grupo dos Dependentes Funcionais Utilitaristas que apresenta igualmente uma valorização elevada da culpa, embora ligeiramente inferior.

Atitude face ao espaço da sala de aula

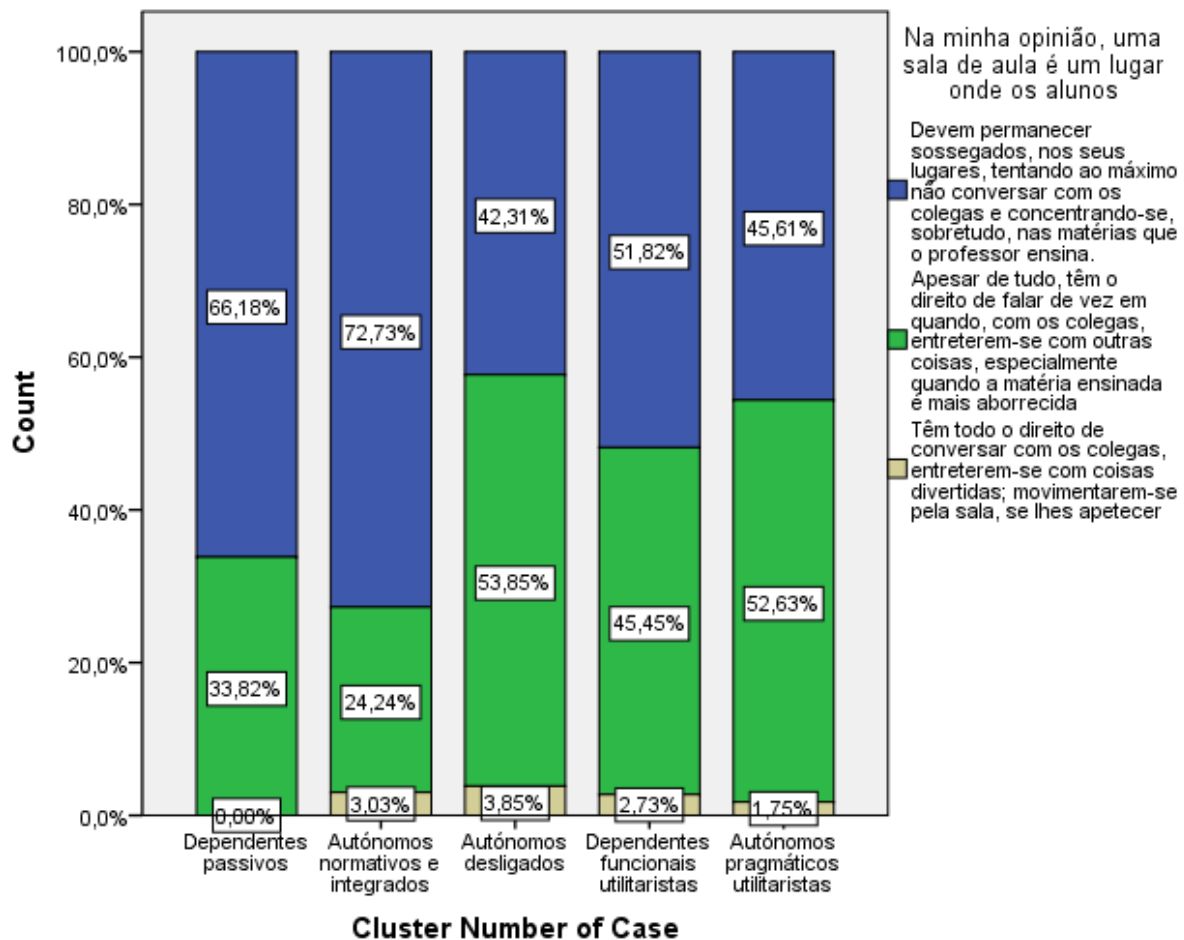


Figura 6.9 Cruzamento dos perfis com a atitude face ao espaço da sala de aula

Os dois grupos que possuem, proporcionalmente, percentagens maiores relativas à liberdade dentro da sala de aula são os Autónomos Desligados e os Autónomos Pragmáticos Utilitaristas (com 54% e 53% respectivamente).

O grupo dos Autónomos Normativos e Integrados é o que possui a maior percentagem relativa a uma atitude mais normativa na sala de aula (73%), seguidos do grupo dos Dependentes Passivos (66%).

Vontade de estar/fazer em vários sítios ao mesmo tempo

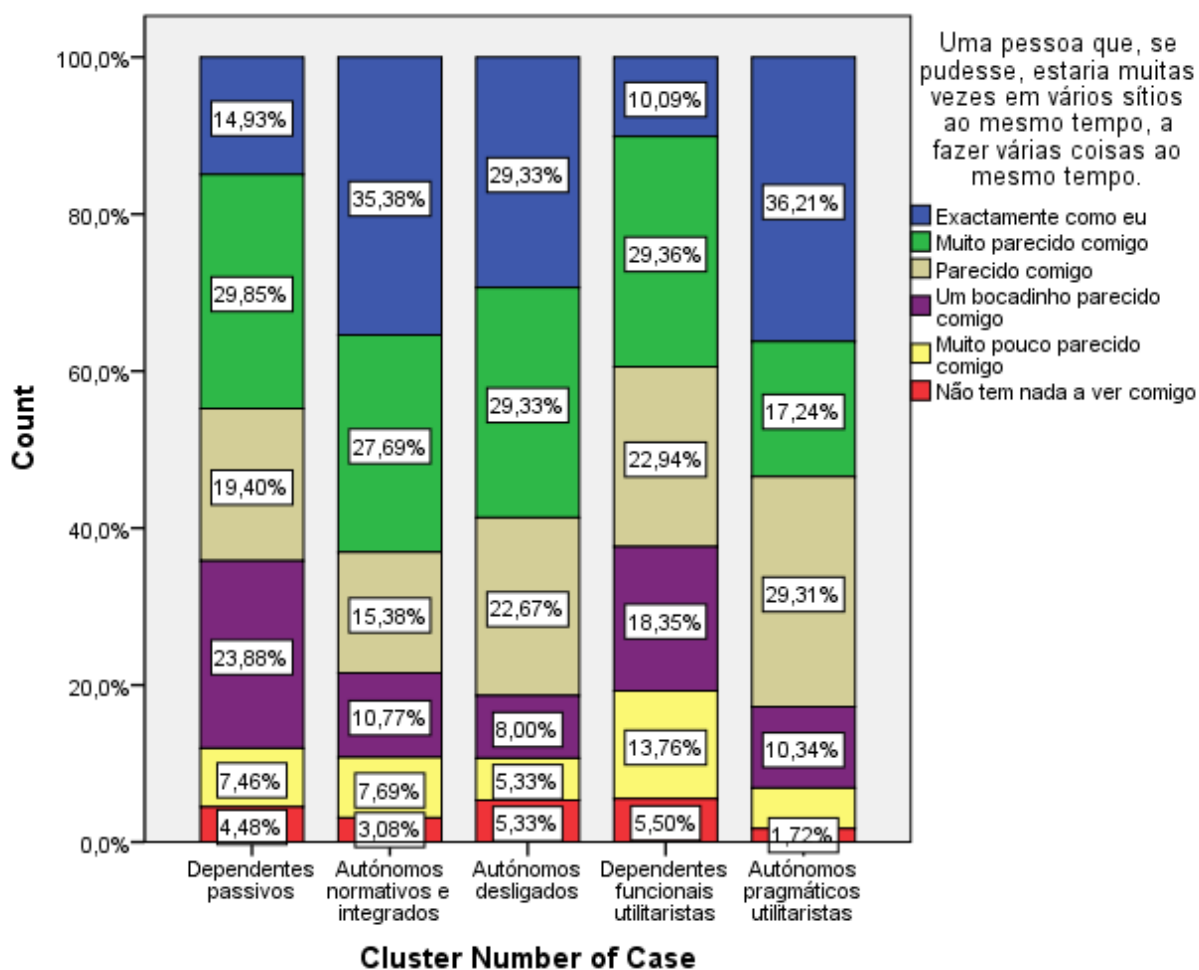


Figura 6.10 Cruzamento dos perfis com a Vontade de estar/fazer em vários sítios ao mesmo tempo

Os grupos que revelam, proporcionalmente, uma maior vontade de estar em vários sítios e fazer várias coisas ao mesmo tempo são os Autónomos Normativos e Integrados (com a maior percentagem relativa de respostas muito favoráveis), seguidos dos Autónomos Desligados e dos Autónomos Pragmáticos Utilitaristas. A autonomia parece aqui ser um factor decisivo na predisposição para um modo de acção multitarefa.

Tolerância à falta do telemóvel

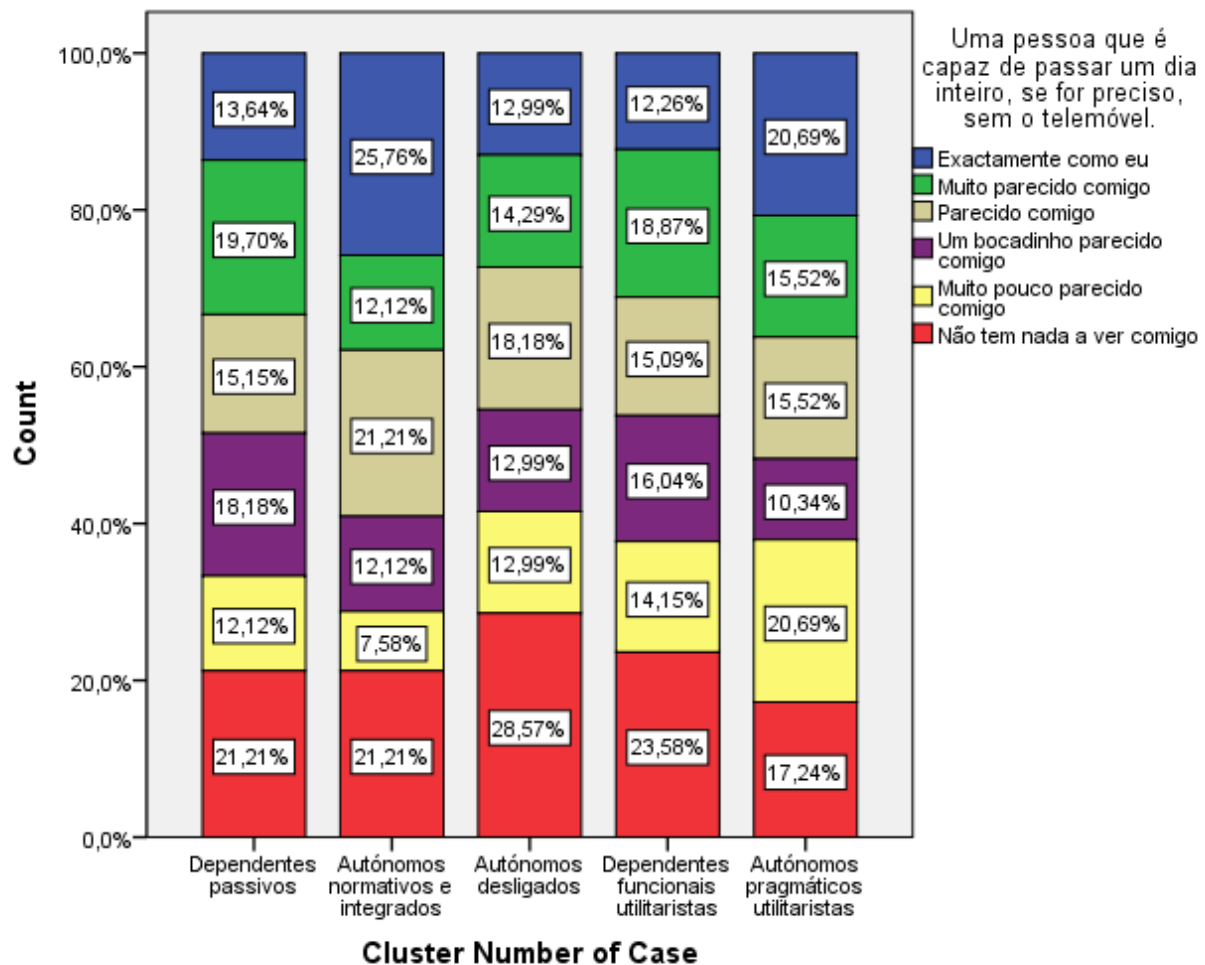


Figura 6.11 Cruzamento dos perfis com a tolerância à falta do telemóvel

Ao cruzar-se a variável dos clusters com a variável que permite aferir a tolerância à falta do telemóvel, verifica-se que o grupo mais tolerante em relação à falta do telemóvel é o dos Autónomos Normativos e Integrados, com cerca de 57% de respostas favoráveis.

Os grupos mais intolerantes (lendo nas categorias correspondentes) são os Autónomos Desligados (com o valor relativo mais alto de cerca de 42% de respostas desfavoráveis e simultaneamente o valor relativo mais baixo de respostas favoráveis), os Autónomos Pragmáticos Utilitaristas (com 38% de respostas desfavoráveis no seu grupo) e ainda os Dependentes Funcionais Utilitaristas (com cerca de 37% de respostas desfavoráveis).

Necessidade de comunicação permanente

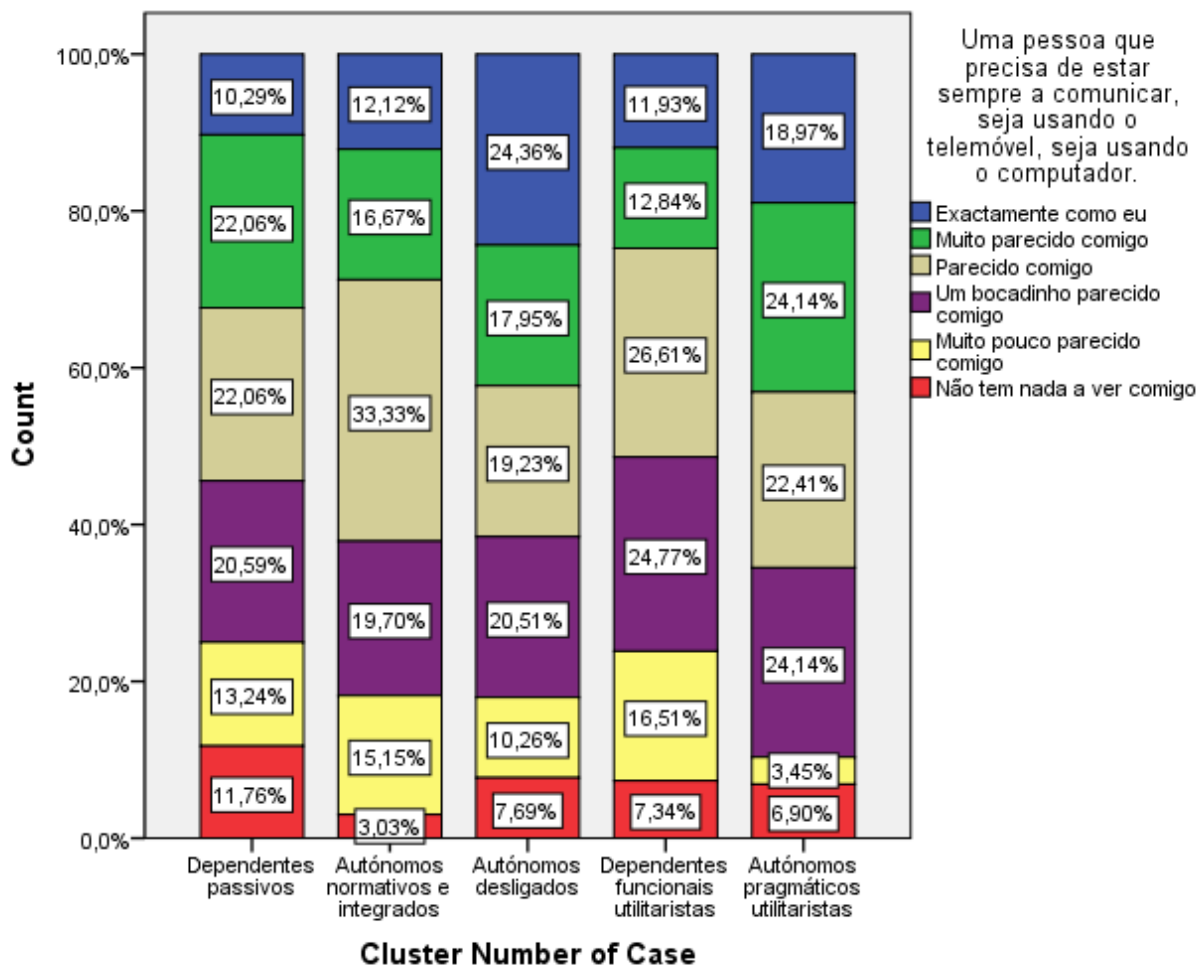


Figura 6.12 Cruzamento dos perfis com a necessidade de comunicação permanente

Quanto à necessidade de comunicação permanente, destacam-se os Autónomos Pragmáticos Utilitaristas (com cerca de 43% de respostas muito concordantes com essa necessidade) e os Autónomos Desligados (com cerca de 41% de respostas muito concordantes).

O grupo com menor necessidade de comunicação permanente é dos Dependentes Funcionais Utilitaristas (com cerca de 23% de respostas concordantes).

Aproveitamento de informação sem critérios de selecção

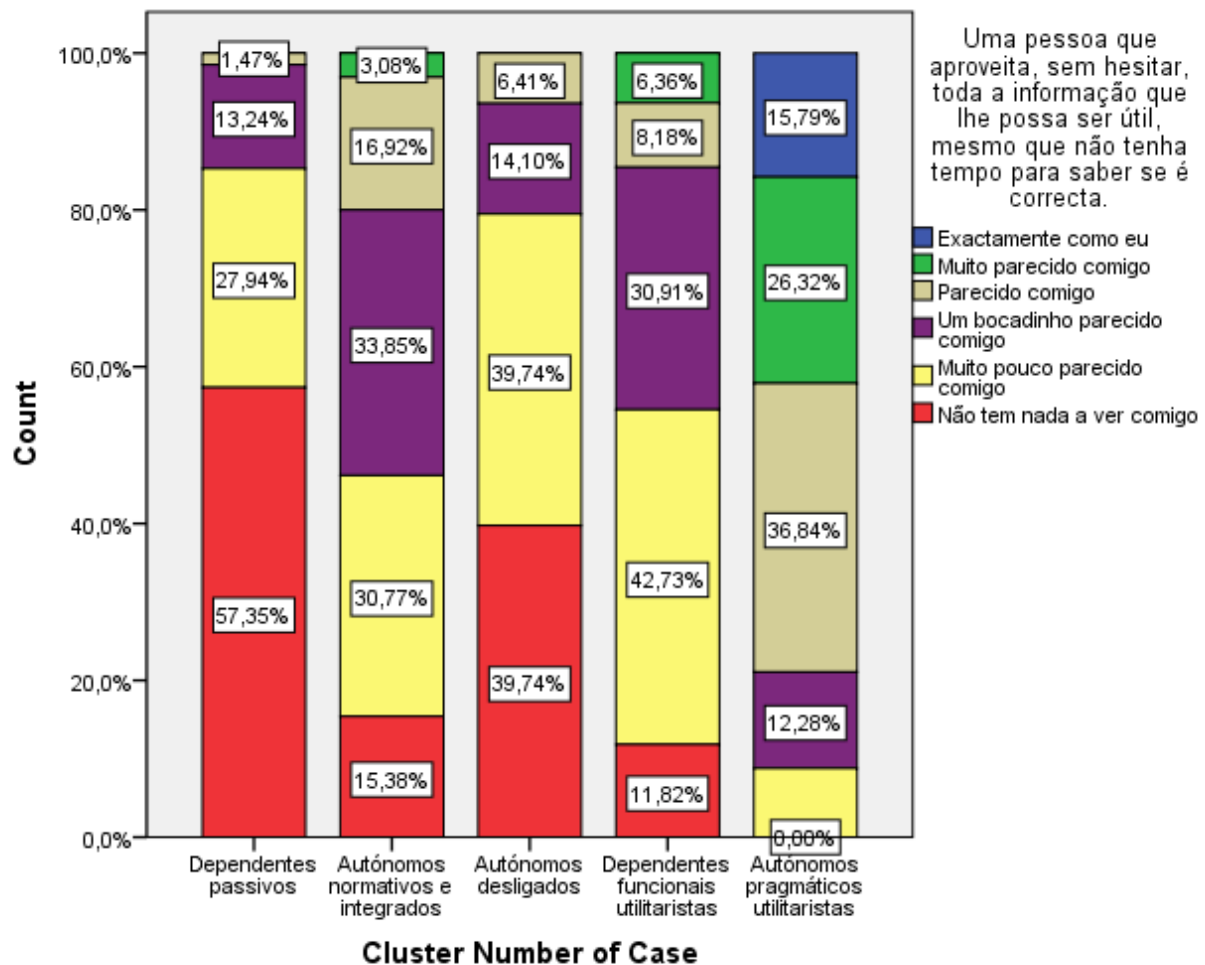


Figura 6.13 Cruzamento dos perfis com o aproveitamento de informação sem critérios de selecção

Relativamente ao aproveitamento da informação sem critérios de selecção, o grupo mais concordante com esta atitude é dos Autónomos Pragmáticos Utilitaristas (não surpreendentemente, uma vez que o aproveitamento da informação é uma das suas características estruturais mais definidas) com mais de 40% de respostas muito favoráveis.

O grupo mais afastado desta atitude é dos Dependentes Passivos, com mais de 80% de respostas muito desfavoráveis e valores muito residuais de respostas favoráveis.

6.4 Atributos complementares dos perfis atitudinais

Após a elaboração de uma tipologia estrutural resultante da análise de *clusters*, seguida de um cruzamento destes com outras variáveis relevantes para a pesquisa, sugere-se agora uma revisão dessa mesma tipologia, acrescentando uma descrição mais completa dos grupos atitudinais. As descrições seguintes dizem respeito aos atributos de cada *cluster* em função das variáveis escolhidas no ponto anterior.

Dependentes Passivos (Cluster 1)

- Trata-se do grupo com a menor percentagem de EDL e simultaneamente uma maior percentagem de EE
- São os que negociam menos com o professor na sala de aula.
- Usam muito pouco (comparativamente com os outros grupos) o telemóvel na sala de aula.
- São o grupo que possui mais alunos que não plágiam (com auxílio da internet) nos trabalhos de casa
- Ainda assim possuem uma tolerância baixa relativamente ao tempo seguido de atenção na sala de aula

- São igualmente o grupo para quem a culpa faz mais sentido
- Possuem uma atitude mais normativa na sala de aula
- Recusam categoricamente o aproveitamento a todo o custo da informação (independentemente da veracidade)

Os alunos do grupo correspondente ao cluster 1 revelam uma atitude mais normativa, têm menor predisposição para infringirem as regras e uma valorização grande da culpa. Ainda assim, o seu empenho não é relevante e parecem assentar a sua atitude numa dependência da autoridade e das normas, sugerindo uma certa passividade perante as oportunidades. Respeitam as normas mas a sua autonomia é baixa. Algumas implicações em termos identitários podem ser esboçadas a partir deste quadro.

Neste sentido, James Marcia, que estudou as fases de formação da identidade em estudantes universitários, identifica uma predisposição para a formação da identidade a que chama de *insolvência identitária*. De acordo com o autor, esta fase corresponde a um evitamento de escolhas autónomas, sendo os indivíduos mais orientados pela acção dos outros em detrimento da sua. Ao mesmo tempo, o seu espírito crítico é baixo, preferindo aceitar, em larga medida, o papel que as figuras de autoridade ou pessoas influentes lhe impõem (Marcia, 1966).

Autónomos Normativos e Integrados (Cluster 2)

- É o grupo com a maior percentagem de EDL
- Usam pouco o telemóvel na aula
- Face a uma pergunta do professor têm uma atitude mais contida/normativa (não estratégica)
- São o grupo com maior tolerância ao tempo seguido de aula
- Encaram a culpa como um sentimento despropositado (descontraídos)
- O grupo com uma atitude mais normativa na sala de aula

- O grupo com maior vontade de estar em vários sítios ao mesmo tempo e fazer várias coisas ao mesmo tempo
- O grupo mais tolerante em relação à falta do telemóvel

Sendo um dos grupos mais pequenos, o cluster 2 é também o que inclui a maior percentagem de alunos oriundos de classes sociais mais altas. Trata-se de alunos dotados de autonomia elevada, ao mesmo tempo que possuem uma atitude mais normativa. Apesar disso, tendem a desvalorizar o sentimento de culpa. Aproveitam as oportunidades. Trata-se de um grupo de alunos com recursos económicos e culturais sólidos e com trajectórias estáveis e duradouras.

A juntar a isto, e uma vez que tendem a ser regrados, ao mesmo tempo querendo aproveitar as oportunidades sem culpa e revelando uma predisposição para a acção *multitasking*, os alunos deste grupo estão provavelmente num patamar de integração social elevado, com papéis bem definidos. A este propósito, Lewis Coser lembra que “os mecanismos de articulação de papéis estão mais facilmente acessíveis a pessoas de estatuto social elevado, em vez do contrário” (Coser, 1975: 18, traduzido do inglês).

Autónomos Desligados (Cluster 3)

- O grupo de alunos que mais utiliza o telemóvel nas aulas
- Um dos grupos que mais assumem copiar partes de conteúdos da net para fazerem os trabalhos de casa
- Muito baixa tolerância relativa ao tempo seguido de atenção na sala de aula
- Assumem a culpa como um sentimento despropositado
- Atitude de grande liberdade dentro da sala de aula
- Vontade de estar em vários sítios e fazer várias coisas ao mesmo tempo
- Os mais intolerantes relativamente à falta do telemóvel
- Necessidade de comunicação permanente elevada

O grupo dos Autónomos Desligados é o que mais utiliza o telemóvel e possui uma atitude de grande liberdade de movimentos na sala de aula; sendo ao mesmo tempo despreocupado em termos de culpa e com uma necessidade elevada de comunicação permanente. Corresponde, em parte, àquilo que Pais, identificou, há duas décadas, quando denominou “baldas” aos alunos com um comportamento de alheamento em relação à Escola e à formalidade que nela se vive (1993: 233).

Um dos aspectos importantes nestes alunos é o facto de apresentarem uma intolerância elevada face ao tempo de atenção na sala de aula. Conjugando esse aspecto com uma utilização intensa do telemóvel em sala de aula e uma necessidade grande de comunicação permanente, dir-se-ia que são alunos cuja acção facilmente está sujeita à inflexão súbita da atenção (pontos de inflexão da atenção).

Outro aspecto relevante reside na conjugação da necessidade de comunicação permanente elevada, com uma proximidade ao professor baixa, o que pode sugerir uma confiança (nos outros, e também na autoridade) baixa e uma compulsividade elevada na comunicação móvel (enquanto substituto da confiança).

Dependentes Funcionais Utilitaristas (Cluster 4)

- O grupo que mais adopta a estratégia de, sub-repticiamente, recorrer ao manual face a uma pergunta do professor
- Apresenta uma tolerância relativamente elevada em relação ao tempo seguido de atenção na sala de aula
- Não concordam, de todo, que a culpa seja despropositada
- Intolerantes à falta do telemóvel
- O grupo com menor necessidade de comunicação permanente

Quanto aos alunos do cluster 4, lembre-se, têm uma proximidade grande ao professor ao mesmo tempo que um baixo respeito pelas autoridade e regras. Ainda assim comprometem-se com um mínimo de esforços no trabalho escolar, em grande parte, rebocado por uma assertividade externa presente no professor. São um dos grupos cujo *locus* de controlo (e autoridade) é externo (Rotter, 1966).

Erikson (1976a) sugere que uma das etapas do desenvolvimento, sujeita a crise, resultaria de um conflito entre iniciativa pessoal e culpa. É interessante verificar a este propósito que, neste cluster 4, os alunos apresentam uma valorização elevada da culpa, ao mesmo tempo que são pouco autónomos.

Autónomos Pragmáticos Utilitaristas (Cluster 5)

- Grupo com a proporção mais elevada de PTE's
- O grupo com a maior percentagem de indivíduos que negociam mais
- Um dos grupos que mais utiliza o telemóvel na sala de aula
- A maior predisposição para corresponder a todo o custo a uma pergunta do professor
- O grupo que mais assume copiar partes de conteúdos da net para fazer os trabalhos de casa
- Muito pouca tolerância ao tempo seguido de atenção na sala de aula (o grupo menos tolerante)
- O grupo que mais tende a ver, proporcionalmente, a culpa como um sentimento despropositado
- Grande liberdade dentro da sala de aula
- Grande vontade de estar em vários sítios ao mesmo tempo e fazer várias coisas ao mesmo tempo
- Relativamente intolerantes à falta de telemóvel
- Grande necessidade de comunicação permanente

- Quanto ao aproveitamento da informação independentemente da veracidade da mesma, é o grupo mais concordante (não surpreendentemente, uma vez que o aproveitamento da informação per si é uma das suas características estruturais mais definidas)

O grupo de alunos do cluster 5 é, como já se tinha referido anteriormente, dotado de grande autonomia e pouco próximo do professor, não sem revelar uma predisposição para o plágio ou para corresponder a todo o custo a uma imagem mínima de alunos aplicados. A isto junte-se um pragmatismo grande no aproveitamento da informação.

Verifica-se que são os mais descontraídos (é o grupo que menos valoriza a culpa); os que apresentam tendência para uma liberdade grande na sala de aula – que inclui o uso do telemóvel – e uma necessidade grande de comunicação permanente. São, neste sentido, alunos mais propensos a desviarem facilmente a atenção noutro sentido, estando mais vulneráveis a estímulos estranhos ao registo escolar que, inclusivamente, levam para dentro da sala de aula (caso do telemóvel). Contudo, não deixam de gerir esses momentos de forma a não comprometer o seu aproveitamento escolar. Distinguem-se dos alunos Autónomos Desligados (cluster 3), precisamente, por terem todo o interesse em mostrar trabalho feito, apesar dos meios que usam (descontraidamente) para o fazer.

Numa última nota, no âmbito dos dados tratados neste capítulo, refira-se que se verifica, como era expectável, que as dinâmicas descritas nos capítulos anteriores têm variabilidade, de acordo com as atitudes dos alunos em questão.

A pesquisa qualitativa permitiu, como se viu, identificar os fenómenos e dinâmicas mais relevantes; enquanto a pesquisa quantitativa feita a 409 alunos do ensino secundário deu uma ideia da abrangência diferenciada dos aspectos discutidos nos capítulos anteriores. Saliente-se o facto de o grupo com maior número de indivíduos ser o dos Dependentes Funcionais Utilitaristas (Cluster 4), seguido dos Autónomos Desligados (Cluster 3) e dos Dependentes Passivos (Cluster 1).

A importância da autonomia surge como pano de fundo orientador da uma análise da postura dos alunos na sala de aula. É um dos eixos analíticos que se destaca nesta parte da pesquisa

e que se cruza com a relação com a autoridade e regras, para definir diferentes arranjos de atitudes tendo em vista estes dois aspectos.

Destaque-se a importância das dinâmicas de confiança e a sua relação com a autoridade, nem sempre pacífica, mas cujo posicionamento relativo dá a conhecer – e, de certa forma, confirmar o que já se tinha observado no terreno – posturas diferentes por parte dos alunos.

CONCLUSÃO

A tese apresentada tentou, até onde a análise o permitiu, retratar dinâmicas da relação pedagógica do secundário e perspectivar esse quadro de interacção específico de acordo com as influências externas na própria acção que ali se desenrola. As transformações estruturais mais evidentes – incorporação maciça das novas TIC no quotidiano juvenil – por si só não explicariam alguns fenómenos observados nas aulas. Tornou-se importante enumerar os processos tecnológicos mais recentes e, com isso, descobrirem-se fenómenos que “apenas” foram potencializados pela eficácia das novas tecnologias. Neste sentido, não haveria tanto um conjunto de transformações sociais substantivas mas antes uma ordenação diferente das dinâmicas e redefinição de prioridades no âmbito da acção quotidiana (veja-se a sobreposição de normas e regras respeitantes a diferentes quadros de interacção; ou o desequilíbrio provocado pela acessibilidade informacional instantânea ao nível do trabalho escolar e na valorização do mérito). Para além disso, e como nem tudo o que se passa actualmente na escola ou fora dela é atribuível à influência das novas TIC (pelo menos directamente), ficou cada vez mais evidente, ao longo da pesquisa, que algumas “velhas” questões mereciam um tratamento sociológico tão ou mais importante do que as mudanças estruturais anunciadas. Aqui coube toda a série de tentativas feitas no sentido de se compreenderem (ainda que parcialmente) mecanismos do *self* e do *ethos* incorporado dos actores. Mecanismos que são permeáveis à tecnologia mas que adquirem autonomia analítica própria ajudando, inclusive, a perceber algumas das novas práticas sociais, entretanto estabelecidas ou reconfiguradas pelas novas TIC.

Os processos tecnológicos assimilados em crescendo têm, como se viu ao longo da análise, implicações mais profundas do que aparentam os *gadgets* do quotidiano juvenil. Alimentam novos ritmos e conflitos sistémicos (e também oportunidades renovadas) mas cruzam-se, também, com velhos processos e problemáticas da sociologia da educação e da juventude. Talvez por isso, esta tese não seja tanto uma tese sobre a influência das novas tecnologias na escola – temática, aliás, muito genérica e, por certo, demasiado abrangente para se concretizarem devidamente eventuais ferramentas de análise – mas sim, e sobretudo, uma análise de alguns processos sociais actuais que percorrem o quotidiano de algumas escolas e dos jovens das classes médias urbanas, numa tentativa de ir ao encontro dos mecanismos da acção que influem na definição dos papéis sociais e na própria identidade de cada um. Então, somente uma análise sincrónica de parte desta realidade faria sentido – até porque a única evidência sociológica que

possa servir de meio de comparação com o passado é o próprio desenvolvimento tecnológico. Todas as tentativas de se ir ao passado dos actores decifrar atitudes, disposições ou esquemas de acção seriam, desta forma, ilusórias. Ao invés de se compararem tempos, compararam-se contextos de acção. A este respeito o objectivo do presente trabalho não foi tanto enfatizar, a todo o custo, a ligação entre fenómenos de contextos de acção diferentes mas, sobretudo, analisar a fundo (e sem restrições ao nível da delimitação analítica espacial ou institucional) a relação pedagógica nas suas diferentes valências heurísticas e conceptuais, acentuando, é certo, os momentos de desvio normativo, mas sobretudo, indo ao encontro do seu potencial sociológico enquanto sintomas de transformações mais distantes da acção imediata.

Apesar de a análise dar especial destaque aos processos do desvio, tal não significa que se enverede por um caminho (tortuoso) de diagnósticos negativistas da realidade juvenil e escolar. Pelo contrário, quis-se, acima de tudo, empreender um esforço analítico que conseguisse dismantlar os comportamentos e atitudes dos actores e papéis presentes na relação pedagógica em dinâmicas sociais, ainda que por vezes invisíveis, específicas do universo juvenil com ecos na relação entre professor e aluno.

Este acentuar analítico não coloca as novas TIC sob um olhar apontador de causas de disfuncionalidade ou anomia. Trata-se, sim, de se perceber de que forma as transformações estruturais recentes reconfiguram, na adaptação própria das instituições prévias, dinâmicas entre actores e processos individuais da acção. Já se disse anteriormente que as novas TIC são potenciadoras de oportunidades, mas também – e esse deverá ser o termo adequado – de desafios, mais ou menos impactantes para as configurações sociais pré-existentes.

A tese visou, no fundo – e para lá do que possa ser dito acerca de novos paradigmas da acção social – combater diagnósticos uniformizadores sobre a “indisciplina” ou o “mau comportamento” dos alunos. Diagnósticos, aliás, tantas vezes repetidos pelos *media* ou aproveitados pelo poder legislativo ou a classe política. Importa, acima de tudo, e com sobriedade sociológica, analisar alguns fenómenos presentes na interacção, tantas vezes invisíveis ou ignorados mas que necessitam - tal é, tantas vezes, a complexidade dos processos envolvidos - de ser decompostos em unidades de análise mais adequadas mas, nem por isso necessariamente mais prováveis.

Relativamente aos contextos extra-escolares, algumas práticas do quotidiano juvenil, embora derivando do uso pleno das novas TIC, destacaram-se enquanto indicadores de partida de

uma análise que foi seguindo um percurso próprio, alimentada pelos discursos dos jovens entrevistados e pelo questionário. Atente-se, por exemplo, à coordenação e flexibilidade da agenda ou na comunicação móvel (potencialmente) permanente; dois processos – decompor processos foi, aliás, a actividade mais frutuosa da investigação – que encerram em si um vasto número de implicações sociológicas.

As dinâmicas de confiança entre os jovens constituíram um desafio teórico devido ao seu carácter algo subjectivo e também pelo facto de nem sempre ser fácil articular o conceito com as demais ferramentas teóricas do estudo. Por vezes tornou-se necessário o auxílio de pontes interdisciplinares, com vista a fortalecer a construção do quadro teórico. De outra forma, ter-se-ia deixado de lado toda uma série de fenómenos que se revelaram muito centrais nos quotidianos juvenis. Veja-se a questão da privacidade, na relação com a comunicação móvel ou as redes sociais virtuais. O poder que têm ganho nos últimos anos permitiu funcionarem, frequentemente, como auxiliares importantes da acção quotidiana *offline*.

Nos contextos extra-escolares, assiste-se a uma série de transformações ao nível das relações de intimidade e de amizade que, como se viu, são frequentemente postas à prova mediante uma constante auscultação da presença e da pertença. Saber-se ligar com o ‘ausente’ parece ser um desafio considerável. Os hábitos derivados da comunicação móvel têm permitido superar muitas dessas frustrações. No entanto a urgência de que se reveste a comunicação entre pares, não raras vezes assumindo formas compulsórias, leva a que provavelmente a tolerância relativa aos momentos de ausência copresencial e de *feedback* social tem diminuído. O mesmo para o compassamento da acção e em relação à própria tolerância da atenção, como se viu.

Fora da sala de aula, a confiança é um mecanismo vulnerável, sobretudo se for tida em conta a importância da cultura informacional e comunicacional que se tem formado e implantado com sucesso nas camadas mais jovens. Os riscos acrescidos da possibilidade de uma exposição pública consideravelmente maior, bem como a possibilidade de gestão de relações à distância, não estão desligados das práticas (e medos associados) de ruptura súbita da confiança. Talvez por isso esteja tacitamente definida uma predisposição para se definirem estratégias de redução dos riscos nas etapas e contingências próprias das relações. Por um lado afirma-se o contingencial como prevacente na interacção, sobretudo flexibilizando-se grandemente as práticas do dia-a-dia. Por outro, face aos perigos que daí derivam, são criadas formas de se contornar a variabilidade da confiança, quase existindo uma “confiança” em tempo real, porque permanentemente

confirmada. São estes os ingredientes dos comportamentos compulsórios que foram, largamente aferidos na pesquisa de terreno e no questionário.

Relativamente à sala de aula, as dinâmicas de confiança são de outra ordem, se bem que existam pontos de ligação com o atrás descrito. Um dos indicadores da existência de uma relação de confiança com o professor foi precisamente a proximidade ao professor que, não sendo necessariamente sinónimo de confiança na autoridade, não deixa de estar associada ao depositar da confiança na “figura” do professor enquanto alguém que pode ajudar.

A análise de *clusters* feita no âmbito dos dados recolhidos através do questionário, permitiu clarificar algumas ligações entre as diferentes dinâmicas presentes na sala de aula, sobretudo atentando à diferenciação de atitudes nos alunos verificada. Uma maior proximidade ao professor – à excepção do grupo de alunos ‘autónomos normativos e integrados’ – está muito associada a uma atitude de fraca autonomia.

A substituição da confiança pela compulsão é, como se viu, uma estratégia compensatória que pauta boa parte das práticas quotidianas dos jovens entrevistados. Na análise extensiva verificou-se, ainda, que a intolerância face à espera ou à ausência do telemóvel era significativa entre os jovens. Nos casos em que estas tendências se cruzam com uma fraca autonomia, e onde a proximidade ao professor é elevada, pode-se falar de uma “procura” do professor enquanto referente, não somente da autoridade (independentemente da aceitação de regras), mas de estabilidade normativa, num vínculo mais equilibrado, em contraste com os atropelos e o sentimento de renovação urgente da confiança presente nos quotidianos e relações exteriores à relação pedagógica. Neste sentido, como já se referiu, a relação pedagógica funcionará, para alguns alunos, enquanto âncora de normatividade, independentemente da aceitação de um método compassado e sistemático de transmissão de saberes e orientações.

Alguns dos aspectos aqui presentes podem, inclusivamente, ajudar a compreender a necessidade grande de concretude, por parte dos alunos, face aos ensinamentos e matérias escolares mais simples, tal como foi observado nas aulas. Este raciocínio não passará, por agora, de uma mera hipótese mas que ainda assim vale a pena avançar: a necessidade de ir ao concreto não andarà desligada da comunicação fática que pauta boa parte do universo comunicacional, orientando a acção (e o pensamento) em função de uma necessidade de recontextualização simbólica permanente por parte dos jovens. Algo, porventura, associado aos hábitos tecnológicos

mais recentes que tantas etapas eliminam e tantas demonstrações proporcionam, transformando o tácito em manifesto, sempre que se queira e quando se queira.

A problematização da autonomia, tão cara à juventude, não deixou de estar presente na sala de aula, sobretudo após uma diferenciação de atitudes filtrada pela análise de *clusters*. A questão do controlo sobre si e a gestão das expectativas em termos da interioridade ou exterioridade do *locus* de normatividade, destacou-se na análise, tanto nas observações como nos dados extensivos. O *locus* de controlo externo transfigurado no papel do professor, é uma realidade muito frequente nas salas de aula. Tal atitude, reveladora de uma autonomia diminuta, tem paralelismos com os contextos extra-escolares. Veja-se o próprio reconhecimento, por parte de alguns jovens, da necessidade de um controlo parental apertado para fazer frente ao descontrolo provável das suas vidas. A questão do controlo parental, uma das barreiras “tradicionais” à autonomização dos jovens é igualmente crucial para se avaliarem algumas dinâmicas que a comunicação móvel vem possibilitar. Se, por um lado, o telemóvel permite aos jovens gerir melhor o controlo parental, também permite aos próprios pais flexibilizarem ou ampliarem esse mesmo controlo, um fenómeno já notado anteriormente por Castells *et al* (2009). Trata-se assim de uma autonomia falsa, na medida em que há uma simulação de autonomização, sobretudo se for tida em conta a realidade estrutural do país com vista a uma autonomização sustentável – mercado de trabalho, estabilidade das relações de intimidade, novas éticas do trabalho e do mérito, etc. Talvez o termo que melhor se adequa ao processo, na perspectiva dos jovens, seja o de movimentos de autonomização.

*

No capítulo 4, na análise dos processos na sala de aula, começou a ser sugerido o impacto subversivo da *inflexão normativa*, tanto no caso da atenção, como na negociação, tendo este último sido, aliás, analisado com o auxílio de uma matriz teórica mais aprofundada, dada a subtilidade do fenómeno. Quanto à atenção, foi possível dar conta de uma lógica de desvio normativo, com base em elementos mais evidentes, como a utilização do telemóvel na sala de aula, mas também tomando em consideração a própria vulnerabilidade da atenção e concentração que é, também, o saldo de ritmos e práticas acelerados. O sentimento de urgência referido tanto pelos jovens nas entrevistas, quanto aferido na análise extensiva, é indubitavelmente um dos factores com impacto nas dinâmicas de atenção no quadro de interacção que é a sala de aula. Este elemento disruptivo constitui um risco que, da parte dos professores, tem de ser contornado a todo

o momento, havendo aqui também uma disposição de antecipação, uma atitude de sobreaviso, que a autoridade se vê obrigada, tantas vezes, a tomar. É esta atitude, presente no próprio modelo pedagógico, que constitui a base de construção de *estratégias compensatórias* na sala de aula que tanto podem tomar a forma de um estilo de ensino mais teatralizado, ou o evitamento de momentos de reflexão em silêncio, ou o acompanhamento da matéria feito com exemplos muito concretos e, por vezes, entusiasmantes.

Mas este não é um jogo dinâmico de forças exclusivo do espaço escolar. É possível encontrar a mesma lógica em contextos extra-escolares por onde se movem os jovens. Veja-se ainda no caso da atenção – sobretudo a presente nas práticas de sociabilidade – os momentos de quebra abrupta da comunicação presencial forçada pelas solicitações da comunicação móvel.

Se a inflexão normativa surge com mais frequência e de forma mais vincada, num quadro de comunicação móvel facilitada – cujo saldo ético, ele próprio transformado, apela a uma reconfiguração de valores de reciprocidade ou de autoria e mérito – ao nível da sala de aula, as diferentes atitudes sugeridas pela análise de *clusters* permitiram identificar quais os tipos de alunos que mais facilmente se envolvem nesta lógica de acção. Mais uma vez a autonomia parece ser um factor importante, sobretudo ao nível da propensão para a negociação – que inclui a inflexão normativa do papel social (tal como foi visto no capítulo 4) – e para o aproveitamento e instrumentalização da informação com vista a melhorar o desempenho escolar. Ao nível da atenção, a inflexão já não depende tanto da autonomia, sendo mais frequente, por exemplo, em alunos com baixa tolerância à falta do telemóvel.

Uma maior vulnerabilidade dos quadros normativos, dentro e fora da sala de aula, sugere a existência de um modo de acção – por parte de determinados grupos de alunos – em que as normas são, de certa forma, redefinidas em boa parte da sequência dos acontecimentos. Como uma contingencialidade normativa que emerge, mesmo em quadros de interacção institucionais. A negociação muito frequente de normas e rumos da acção traz consigo alguns desafios consideráveis para a própria sustentabilidade de alguns papéis sociais, particularmente os que são investidos de autoridade.

Em relação à negociação de quadros na sala de aula, note-se que não está desligada de uma habilidade, por parte de alguns alunos, em estabelecer um engajamento informal em termos de gestão de papéis na relação com o professor. Pressupõe, sobretudo, uma autonomia grande, ao mesmo tempo que denota uma resistência a um comprometimento normativo institucional. A

análise de *clusters* permitiu, também aqui, discriminar os arranjos disposicionais mais propensos a este tipo de comportamento. Veja-se o grupo dos alunos ‘autónomos, pragmáticos e utilitaristas’ (Cluster 5), dotados de imensa autonomia, associada a uma predisposição grande para negociarem e, ainda, uma instrumentalização dos recursos com vista a obter ganhos (escolares) concomitante com uma desconstracção grande em termos de culpabilidade. Conjugada com a observação feita em sala de aula, esta informação reforçou grandemente a análise da modulação da acção na relação pedagógica.

*

Ao longo da tese, os preceitos éticos dos jovens alunos foram sendo trabalhados de forma parcelar, identificando-se aqui e ali indicadores de atitudes e representações próximas de valores que pudessem – apesar da subjectividade envolvida e dos riscos de extrapolação indevida – dar uma ideia de alguns focos orientadores da acção, tanto em sala de aula, como fora dela. O questionário forneceu elementos preciosos que permitiram colmatar, pelo menos em parte, os enviesamentos possíveis. Com efeito, ao nível dos contextos extra-escolares, ir ao encontro de práticas e tentar analisar os mecanismos e dinâmicas subjacentes que estruturam o *ethos*, é também ajudar a perceber-se um pouco do que é “transportado” todos os dias para um contexto de sala de aula. Na sala de aula, é preciso não esquecer, as maneiras e modos de estar dos alunos – e com isso os automatismos e princípios associados ao *ethos* – acompanham as dinâmicas de atenção e de negociação, centrais para a pesquisa. Esse é um dos elos entre os dois tipos de contextos estudados.

Putnam (2001) advoga que nas últimas décadas, entre os americanos, tem ocorrido um declínio da reciprocidade e da *thin trust* – valores associados à confiança alargada e à vivência da cidadania. Extrapolar esta perspectiva para a realidade portuguesa dos últimos anos será provavelmente arriscado, ainda que, e até onde o presente estudo conseguiu auscultar, a questão da confiança, entre os jovens, tem sofrido sérios desafios, potenciados, é certo, pelas vivências associadas às novas TIC. Ainda a propósito dos efeitos provocados pelas novas tecnologias, Collins defende que, apesar de ainda se preferir o convívio presencial, o aumento das actividades à distância provocam uma menor solidariedade e respeito pelos objectos simbólicos colectivos (2004: 63). Trata-se de uma ideia apenas parcialmente subscrita aqui.

Se é certo que as práticas de *bullying* (e *ciberbullying*) têm ganho destaque nos últimos anos, fica por saber ao certo se existirá de facto um aumento das predisposições nesse sentido,

entre os jovens, ou se apenas o fenómeno ganhou mais visibilidade. Menos discutível parece ser, mais uma vez, o potencial transformador das novas TIC nos modos de acção e nas dinâmicas de confiança juvenis e de alguns preceitos éticos associados.

Uma das questões levantadas na pesquisa, representando, de alguma forma, um indicador de alguns destes aspectos, foi a relação dos jovens com a culpa. Talvez mais do que a culpa, e agora olhando para a problemática em termos conclusivos, será a responsabilidade – que afinal se articula com outros aspectos, entretanto analisados, como o trabalho escolar, a capacidade de estabelecer compromissos, a conformidade normativa, etc. A diferenciação dos alunos possibilitada pela análise de *clusters*, revelou que, ao nível da relação com a culpa, a autonomia joga um papel importante – entre os alunos com maior autonomia, o sentimento de culpa surge como algo despropositado. Tal não implica necessariamente uma menor conformidade com as normas, como se pôde verificar no grupo dos alunos ‘autónomos, normativos e integrados’.

*

A questão da identidade constituiu um desafio de certa forma inevitável, dadas as problemáticas que se foram construindo. Porém, não foi fácil alicerçar uma perspectiva analítica em torno dos processos identitários juvenis. Tomando em consideração a valência pessoal da identidade, o estudo fez-se valer de contributos de outras áreas disciplinares, colocando o objecto numa zona de fronteira que nem por isso deixou de constituir um desafio. Alguns pilares da identidade, tais como a autonomia, a confiança ou a gestão de papéis sociais foram tratados e retratados em várias frentes da análise que tentou, apesar da complexidade de alguns fenómenos, coser as linhas de um processo maior que é o da construção identitária, tão cara à adolescência. E mais uma vez, estabelece-se uma ponte entre o desempenho dos jovens na sala de aula e os processos identitários que orientam a acção, também, em termos éticos e atitudinais.

No capítulo 5, deu-se a conhecer, ao nível das dinâmicas de confiança, o estabelecimento de relações “adesivas”, nas quais imperam mecanismos quase securitários pautados por uma auscultação quase permanente dos laços afectivos. Talvez por isso, as dinâmicas de confiança “adesiva” (quase fraternal) à figura do professor sejam, como se observou, reveladoras de fragilidades ao nível do *self*, vivenciadas em contextos de sociabilidade e intimidade fora da escola. A comunicação permanente, conjugada com a necessidade de feedback permanente, tal como foi dado a conhecer nalguns casos relatados, dá a entender que a identidade pessoal, em determinadas circunstâncias, necessita de ser confirmada a todo o momento, sob pena de se esvair

rapidamente. A este propósito, James refere, no quadro da importância crescente das redes sociais e da comunicação móvel, o perigo, nalguns percursos juvenis, de se falhar o desenvolvimento de um *self* coerente e autónomo (2009: 28). Mais uma vez, a análise de *clusters* permitiu identificar com mais clareza quais as dinâmicas associadas a este tipo de atitude. O *cluster* 1, correspondendo aos alunos ‘dependentes passivos’ vai ao encontro, como se viu, deste modo de acção.

A própria gestão dos papéis sociais – tantas vezes sincronicamente contraditórios – potenciadora (se bem-sucedida) de autonomia pessoal, constitui uma marca importante aferidora de processos de construção identitária. Os jovens ‘autónomos, normativos e integrados’ são, de acordo com o que se viu, os melhor posicionados para constituírem um *self* coerente, apesar dos riscos.

*

Por fim, a análise de todos estes processos não deixa de merecer uma breve reflexão acerca dos desafios para a própria instituição escolar. Tratar a relação entre processos transversais a contextos tão díspares foi, apesar dos múltiplos obstáculos e limitações, frutuoso o suficiente para, pelo menos, garantir uma problematização adequada de alguns fenómenos presentes na sala de aula do secundário. De fora ficou a influência dos aspectos familiares (dos quais a única variável na análise foi a classe social de origem) e que tanta importância terá no desempenho dos actores em contextos escolares.

Estará a escola preparada para lidar com os desafios que emergem não apenas da relação dos jovens com as novas TIC, mas também perante reconfigurações de ordem disposicional que contemplam aspectos éticos e identitários pouco coerentes e, sobretudo, complexos? Deverá a escola ceder e adaptar-se à lógica de atalhos instantâneos e de vulnerabilidade da atenção entre os alunos ou, ao invés disso, resistir e insistir num método compassado que promova princípios éticos baseados no mérito próprio e no investimento diligente e faseado?

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Abreu, Guida de (2000), “O papel mediador da cultura na aprendizagem da matemática: a perspectiva de Vygotsky” in *Educação, Sociedade e Culturas*, N°13, 105-117, Porto, CIIIE.
- Alexander, Jeffrey C. e Seidman, Steven (orgs.) (1990), *Culture and Society – Contemporary Debates*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Alexander, Jeffrey C. (2005), *The Meanings of Social Life – A Cultural Sociology*, Oxford, Oxford University Press.
- Alexander, Jeffrey C. et al (2006), *Social Performance – Symbolic Action, Cultural Pragmatics and Ritual*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Almeida, Ana Nunes (2005), “O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate” in *Análise Social n°176, Vol. XL*, Lisboa, ICS.
- Almeida, Ana Nunes e Vieira, Maria M. (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, ICS.
- Almeida, João Ferreira de; António Firmino da Costa; Fernando Luís Machado (1988), “Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica” em *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, 11-44.
- Archer, M. (1995), *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press.
- Archer, M. (2000), *Being Human: the Problem of Agency*, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. (2007), *Making our Way through the World - Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Austin, J. L. (1995), *How to do things with words : the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*, Oxford : Oxford University Press
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos*, Lisboa, Celta editora.
- Azevedo, Joaquim (2001), *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa.*, Lisboa, ASA.
- Ball, Stephen J. (2003), *Class Strategies and the Education Market*, London, RoutledgeFalmer.
- Barnes, D. (1971), *Language, the Learner and the School*, Harmondsworth: Penguin.
- Barrère, Ana (2005), “O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma” in *Análise Social n°176, Vol. XL*, Lisboa, ICS.
- Bayley, Robert e Lucas, Ceil (eds.) (2007), *Sociolinguistic Variation – Theories, Methods, and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk society : towards a new modernity*, London : Sage
- Becker, H. S. (1953), “The teacher in the authority system of the public school” em *Journal of Educational Sociology*, n.º27, p.128-41.
- Becker, H. S. (2008) [1963], *Outsiders. Estudos de sociologia do desvio*, Rio de Janeiro: Zahar
- Belo, José M. C. (2008), “A comunicação na sala de aula: será a cultura um obstáculo à comunicação? Uma perspectiva a partir da comunicação intercultural” in Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (Orgs.) (2008), *Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação 6 - 8 Setembro 2007*, Braga, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho).
- Bendixen, Lisa D. & Feucht, Florian C. (2010), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (1973) *Class, Codes and Control* Volume 1, 2 & 3. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse : Class, Codes and Control* Volume 4. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, rev. edn. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Bernstein, B. (2001), “Das Pedagogias ao Conhecimentos” in *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº15, 9-17, Porto, CIEE.
- Berthelot, Jean Michel (2000), “Os novos desafios epistemológicos da sociologia” in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº33, Lisboa, CIES-ISCTE/Celta.
- Berthelot, Jean Michel (2001), “Programmes, paradigmes, disciplines: pluralité et unité des sciences sociales” in Berthelot, Jean Michel (org.) (2001), *Épistémologie des Sciences Sociales*, Paris PUF.
- Biddle, Bruce J. (1967), “Methods and Concepts in Classroom Research” in *Review of Educational Research*, nº3, Vol.37, pp. 337-357, Sage.
- Bindé, Jérôme (org.) (2007), *Rumo às Sociedades do Conhecimento – Relatório Mundial da UNESCO*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Bloome, David et al (2005), *Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events – A Microethnographic Perspective*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blumer, Herbert (2004), *George Herbert Mead and Human Conduct*, Oxford, Altamira Press.
- Boudon, Raymond (1990), *O Lugar da Desordem*, Lisboa, Gradiva.
- Boudon, Raymond (2009), “The Social Sciences and the Two Relativisms” in Hedström, Peter & Wittrock, Björn (orgs.) (2009), *Frontiers of Sociology – Annals of the International Institute of Sociology Vol. II*, Leiden, Brill.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1976), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa : Editorial Vega.
- Bourdieu, Pierre (1982), “Les rites comme actes d’institution”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 43
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & de saint Martin, M. (1994a), *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*, Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & de saint Martin, M. (1994b) “Students and the language of teaching” in P. Bourdieu, J. C. Passeron, & M. de saint Martin (Eds.), *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power* (pp. 35-79). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, J.C. e Passeron, J. C. (2002), *A Profissão de Sociólogo – Preliminares epistemológicas*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Bourdieu, Pierre (1998a), *O Que Falar Quer Dizer*, Lisboa, Difel.
- Bourdieu, Pierre (1998b), *Meditações Pascalianas*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (2001), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.
- Bourdieu, Pierre (2002), *Esboço de uma Teoria da Prática*. Oeiras, Celta.
- Bourdieu, Pierre (2010), *A distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*, Lisboa : Ed. 70.
- Buchmann, Marlis (1989), *The Script of Life in Modern Society: Entry Into Adulthood in a Changing World*, Chicago: Chicago University Press.
- Bullough, Robert V. (2010), “Parables, Storytelling, and Teacher Education” in *Journal of Teacher Education*, 61, 153, Sage.
- Burgess, Robert G. (2001), *A Pesquisa de Terreno*, Lisboa, Celta Editora.
- Burke, Lucy et al (ed.) (2000), *The Routledge Language and Cultural Theory Reader*, London, Routledge.
- Burke, Peter J. e Stets, Jan E. (2009), *Identity Theory*, Oxford, Oxford University Press.

- Burns, Tom e Flam, Helena (2000), *Sistemas de Regras Sociais – Teoria e Aplicações*, Oeiras, Celta.
- Brewer, John D. (2000), *Ethnography*, Buckingham, Open University Press.
- Callahan, David (2004). *The Cheating Culture: Why More Americans Are Doing Wrong to Get Ahead*, Florida: Harcourt
- Cardoso, Gustavo *et al* (2005), *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras.
- Cardoso, G., Espanha, R. e Lapa, T. (2009), *Do Quarto de Dormir para o Mundo: Jovens e Media em Portugal*, Lisboa, Âncora Editora.
- Carita, Ana (1999), “O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores” in *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 79-95, ISPA.
- Carr, Nicholas (2008), “Is Google Making Us Stupid?” in *The Atlantic Magazine*, July/August.
- Castells, Manuel (2002), *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, A sociedade em rede* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Castells, M. *et al* (2009), *Comunicação Móvel e Sociedade. Uma Perspectiva Global*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2009b), *Communication Power*, Oxford, Oxford University Press.
- Castro, Ana Lúcia de e Capelaro, Ana Luíza S. (2009), “Corpo, Consumo cultural e construção da aparência: estudo comparativo acerca da relação de diferentes grupos juvenis com a moda.” in *XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*, Rio de Janeiro.
- Chartier, A. e Janssens, F. (1996), “Les interactions maître-élèves dans l’apprentissage de l’écriture en grande section de maternelle” em *The Growing Mind – Centennial of Jean Piaget’s Birth*, Genève, 14-16 de Setembro 1996
- Collins, Randall (2004), *Interaction Ritual Chains*, Princeton, Princeton University Press.
- Corrie, Loraine (2002), *Investigating Troublesome Classroom Behaviour*, London, Routledge.
- Cortezão, Luíza (1982), *Escola, Sociedade. Que Relação?* Porto, Afrontamento.
- Coser, Lewis A. (1995) “Role-set theory and individual autonomy” em Judith R. Blau & Norman Goodman (eds.) *Social roles & social institutions : essays in honor of Rose Laub Coser*, New Brunswick: Transaction Publishers.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro*, Lisboa, Celta Editora.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.) (2007), *Sociedade e Conhecimento – Portugal no Contexto Europeu, vol. II*, Lisboa, CIES-ISCTE, Celta Editora.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L’acteur et le système*, Paris: Seuil.
- Delamont, Sara (1987), *Interacção na Sala de Aula*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Delanty, Gerard (ed.) (2006), *Handbook of Contemporary European Social Theory*, London, Routledge.
- Dicks, Bella *et al* (2005), *Qualitative Research and Hypermedia – Ethnography for the Digital Age*, London, Sage.
- Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola*, Lisboa, Celta Editora.
- Domingos, Ana *e tal* (1985), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dubar, Claude (1997), *A Socialização*, Porto: Porto Editora.

- Dubar, Claude (1998), “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos” in *Educação & Sociedade*, vol. 19 n. 62, Campinas.
- Dubet, François e Martuccelli, Danilo (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Durkheim, E. (1995), “As regras do método sociológico” pp.301-312; “A divisão do trabalho social” pp.313-324; “Solidariedade mecânica e orgânica” pp.325-344; “O suicídio e a anomia” pp.345-364, in Cruz, M. Braga da (org.), *Teorias sociológicas – Os Fundadores e os Clássicos (antologia de textos)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Durkheim, E. (2001), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés-Editora.
- Eco, Umberto (2011), “Umberto Eco: sábio entre borboletas” - Entrevista de Carlos Vaz Marques a Umberto Eco, *Revista LER*, Abril de 2011.
- Eggleston, J. (1977), *The Sociology of the School Curriculum*, Londres, Routledge
- Elias, Norbert (1991), *Condição Humana*, Lisboa: Difel.
- Elias Norbert e Dunning, Eric (1992), *A Busca da Excitação*, Lisboa: Difel
- Elias, Norbert (1994), *Teoria Simbólica*, Oeiras, Celta Editora.
- Elias, Norbert (1995), *A sociedade de Corte*, Lisboa: Editorial Estampa
- Enguita, Mariano Fernández (2001), “El sistema educativo y la convivencia cívica: Parte del problema o parte de la solución? [Dadas las actuales relaciones familia-escuela-sociedad, cual es el lugar específico de la escuela en la construcción y reconstrucción de la convivencia?]” in *Cuadernos de Pedagogia*, N°304, Ciss Praxis.
- Enguita, Mariano Fernández (2002), “Yo, nosotros, todos: Autonomía profesional, organización flexible y escuela-red” in *Cuadernos de Pedagogia*, N°317, Ciss Praxis.
- Enguita, Mariano Fernández (2007), *Educação e Transformação Social*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- Erikson, E.H. (1976a), *Infância e Sociedade*, Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E.H. (1976b), *Identidade: Juventude e crise*, Rio de Janeiro: Zahar.
- Fairbanks, Colleen M. et al (2010), “Beyond Knowledge: Exploring Why Some Teachers Are More Thoughtfully Adaptive Than Others” in *Journal of Teacher Education*, 61; 161, Sage.
- Flichy, Patrice (2007), *The Internet Imaginaire*, Massachusetts, MIT Press.
- Fortuna, Carlos (org.) (2001), *Cidade, Cultura e Globalização*, Oeiras, Celta Editora.
- Gambetta, Diego (2000) ‘Can We Trust Trust?’, in Gambetta, Diego (ed.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, University of Oxford, chapter 13, pp. 213-237.
- Garfinkel, Harold (1967), *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Garfinkel, Harold (1990), “A conception of, an experiments with ‘Trust’ as a condition of stable concerted actions” in Jeff Coulter (ed.), *Ethnomethodological sociology* Aldershot: Edward Elgar Publishing.
- Geertz, Clifford (1978), *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Geertz, Clifford (2002), *O Saber Local – Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa*, Petrópolis, Vozes.
- Giddens Anthony (1986), *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Cambridge : Polity Press
- Giddens, Anthony (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2000a), *Consequências da Modernidade*, Oeiras: Celta

- Giddens, Anthony (2001), *Transformações da Intimidade – Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*, Oeiras: Celta
- Giddens, Anthony; Beck, Ulrich e Lash, Scott (2000b), *Modernização Reflexiva*, Oeiras, Celta Editora.
- Goffman, Erving (1971), *Relations in Public – Microstudies of the Public Order*, New York: Harper & Row.
- Goffman, Erving (1976), *Frame Analysis – An essay on the organization of experience*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Goffman, Erving (1983), “Felicity’s Condition” in *American Journal of Sociology*, Vol.89, Nº1, Chicago, University of Chicago Press.
- Goffman, Erving (1993), *A Apresentação do Eu na vida de todos os dias*, Lisboa, Relógio d’Água.
- Gomes, Carlos Alberto (2004), “Escola, cidadania e educação de valores democráticos” in *Actas do V Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas - Reflexividade e Acção*, APS.
- Gomes, Carlos Alberto (2009a), *Guerra e Paz na Sala de Aula. Pesquisa e Análise Sociológica em Escolas Portuguesas*, Rui Costa Pinto Edições.
- Gomes, Carlos Alberto (2009b), “Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas” in *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 63, p. 235-262, Rio de Janeiro.
- Granovetter, M. (1983), "The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited". *Sociological Theory*, 1: 201–233.
- Greenhow, Christine *et al* (2009), “Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age - Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?” in *Educational Researcher*, 38, 246, Sage.
- Haim, A. (1969), “L’adolescent et l’adulte”, *Cahiers Pédagogiques*, n.º81, pp. 19-23.
- Hall, Edward T. (1996), *A Dança da Vida – A Outra Dimensão do Tempo*, Lisboa: Relógio D’Água
- Hancock, Gregory R. & Mueller, Ralph O. (2010), *The Reviewer’s Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*, New York, Routledge.
- Harker, R. and May, S.A. (1993) “‘Code and *Habitus*’ : Comparing Accounts of Bernstein and Bourdieu” in *British Journal of the Sociology of Education*, vol. 14, no. 2, pp.160 - 178.
- Hinton, Perry R. (2004), *Statistics Explained*, London, Routledge.
- Hodkinson, Paul e Deicke, Wolfgang (eds.) (2007), *Youth Cultures – Scenes, Subcultures and Tribes*, New York, Routledge.
- Holmes, David e Russell, Glenn (1999), “Adolescent CIT Use: paradigm shifts for educational and cultural practices?” in *British Journal of Sociology of Education*, Vol.20, Nº1, pp.69-78, London, Taylor & Francis.
- Hornberger, Nancy H. e McKay, Sandra Lee (2010), *Sociolinguistics and Language Education*, Bristol, Multilingual Matters.
- Hopkins, David (2008), *A Teacher’s Guide to Classroom Research*, Berkshire, Open University Press.
- Iedema, Roderick A. M. (1997), *Interactional Dynamics and Social Change: Planning as Morphogenesis*, Sydney, University of Sydney.
- Inglehart, Ronald *et al* (eds.) (2002), *Human Beliefs and Values. A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys*, Coyoacán, Siglo Veintiuno Editores.

- Inglehart, Ronald e Welzel, Christian (2005), *Modernization, Cultural Change, and Democracy – The Human Development Sequence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jackson, Philip W. (1968), *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- James, Carrie *et al* (2009), *Young People, Ethics, and the New Digital Media: A Synthesis from the GoodPlay Project*, Cambridge, MIT Press.
- Javeau, Claude (1998), *Lições de Sociologia*, Lisboa, Celta.
- Jenkins, Richard (2008), *Social Identity*, London, Routledge.
- Jewitt, Carey (2008), “Multimodality and Literacy in School Classrooms” in *Review of Research in Education*, Vol. 32, Sage.
- Katz, J. E. e Aakhus, M. (eds.) (2002), *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther (2003), *Literacy in the New Media Age*, Routledge.
- Kuiper, Els *et al* (2005), “The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information” in *Review of Research in Education*, Vol. 75, No. 3, Sage.
- Labov, William (1982) “Competing value systems in the inner-city schools” in Gilmore, Perry e Glatthorn, Allan A. (eds.), *Children in and out of school: Ethnography and Education. Language and Ethnography Series*, vol. 2, Philadelphia, Center for Applied Linguistics.
- Lacey, Colin (1974), *Hightown Grammar: the School as a Social System*, Manchester: Manchester University Press.
- Lahire, Bernard (2002), *Homem Plural: Os Determinantes da Ação*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Lahire, Bernard (2004), *Retratos Sociológicos: Disposições e Variações Individuais*, Porto Alegre, Artmed.
- Lahire, Bernard (2005), “Patrimónios Individuais de Disposições” in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n°49, Lisboa, CIES-ISCTE/Celta.
- Lahire, Bernard (2006), *A Cultura dos Indivíduos*, Porto Alegre, Artmed.
- Lahire, Bernard e Rosental, Claude (orgs.) (2008), *La cognition au prisme des sciences sociales*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- Lakoff, George (1992), “The Contemporary Theory of Metaphor” in Ortony, Andrew (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lakoff, George and Johnsen, Mark (2003), *Metaphors we live by*, London, The university of Chicago Press.
- Leccardi, Carmen & Ruspini, Elisabetta (orgs.) (2006), *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*, Hampshire, Ashgate.
- Lee, Kar-Tin (2006), “Online learning in primary schools: Designing for school culture change”, *Educational Media International* 43(2):pp. 91-106
- Licoppe, C. (2004), “Connected presence: The emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communications technoscape”, *Environment and Planning D: Society and Space*, n.º 22, pp. 135–156.

- Ling, Rich (2008), *New Tech, New Ties – How Mobile Communication Is Reshaping Social Cohesion*, Cambridge, MIT Press.
- Littlejohn, Stephen W. (1996), *Theories Of Human Communication*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Lock, Andy e Strong, Tom (2010), *Social Constructionism. Sources and Stirrings in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lopata, H. Z. (1995) "Role Theory" em Judith R. Blau & Norman Goodman (eds.) *Social roles & social institutions : essays in honor of Rose Laub Coser*, New Brunswick: Transaction Publishers.
- Lopes, João Teixeira (1996), *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*, Porto : Edições Afrontamento
- Luhmann, Niklas (2000) 'Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives', in Gambetta, Diego (ed.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, University of Oxford, chapter 6, pp. 94-107
- Luke, C. (2003), "Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity", *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397–403.
- Machado, Fernando L. *et al* (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações" em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, Outubro 2003: 45-80
- Magalhães, A. e Stoer, S. (2002), "A Nova Classe Média e a Reconfiguração do Mandato Endereçado ao Sistema Educativo" in *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº18, 25-40, Porto, CIE.
- Marcia, J. E. (1966), "Developmental and validation of ego identity status", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 551-558.
- Marsh, Jackie e Millard, Elaine (2000), *Literacy and Popular Culture – Using children's culture in the classroom*, London, Paul Chapman Publishing.
- Marshall, Hermine H. (1988), "Work or Learning – Implications of Classroom Metaphors" in *Educational Researcher*, Nº11, December 1988, Sage.
- Martins, Hermínio e Garcia, José Luís (coords.) (2003), *Dilemas da Civilização Tecnológica*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Maton, Karl e Moore, Rob (eds.) (2010), *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education – Coalitions of the Mind*, London, Continuum.
- Mayer, Roger C., J.H. Davis and F.D. Schoorman (1995), 'An integrative model of organizational trust', *Academy of Management Review*, 20 (3), 709–34.
- Mead, George H. (1962), *Mind, Self, and Society*, Chicago: University of Chicago Press
- Merton, Robert K. (1968), *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press.
- Merton, Robert K. (1970), *Sociologia: Teoria e Estrutura*, São Paulo: Editora Mestre Jou,
- Mills, C. Wright (1959), *The Sociological Imagination*, New York: Oxford University Press.
- Mouzelis, Nicos P. (2008), *Modern and Postmodern Social Theorizing – Bridging the Divide*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mozzicafreddo, Juan (2002), *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*, Oeiras, Celta.
- Nogueira, Maria Alice (2005), "A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas" in *Análise Social nº176, Vol. XL*, Lisboa, ICS.

- Nunes, João Arriscado (1993), “Erving Goffman, a Análise de Quadros e a Sociologia da Vida Quotidiana” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N°37, Coimbra, CES.
- OECD (2009), *Education Today – The OECD Perspective*, OECD.
- Pace, J. e Hemmings, A. (2007), “Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research” in *Review of Research in Education*, Vol. 77, No. 1, Sage.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, INCM.
- Pais, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*, Porto, Ambar.
- Pais, José Machado (2002), *Sociologia da Vida Quotidiana*, Lisboa, ICS.
- Pappamikail, Lia (2007), “A Autonomia como Valor e como Processo: Notas sobre uma Agenda de Investigação” em Maria Manuel Vieira (Eds.), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Penrose, Ann M. & Sitko, Barbara M. (eds.) (1993), *Hearing Ourselves Think – Cognitive Research in the College Writing Classroom*, New York, Oxford University Press.
- Pereira, Inês (2002), “Identidades em Rede – Construção identitária e movimento associativo” in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n°40, Lisboa, CIES-ISCTE/Celta.
- Perrenoud, Philippe (1997), *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, Philippe (2002), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- Petit, Marjorie M. et al (2010), *A Focus on Fractions –Bringing Research to the Classroom*, New York, Routledge.
- Pinto, José Madureira (1981), “Solidariedade de vizinhança e oposições de classe em colectividades rurais”, *Análise Social*, n.º 66, p.206
- Pinto, José M. e Silva, Augusto Santos (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- Pinto, José Madureira (1991), “Considerações Sobre a Produção Social de Identidade” em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 32, pp. 217-231
- Pinto, José Madureira (2007), *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*, Porto, Afrontamento.
- Pinto, José M. e Pereira, Virgílio Borges (orgs.) (2007b), *Pierre Bourdieu – A Teoria da Prática e a Construção da Sociologia em Portugal*, Porto, Afrontamento.
- Pinto, José M. e Pereira, Virgílio Borges (orgs.) (2008), *Desigualdades, Desregulação e Riscos nas Sociedades Contemporâneas*, Porto, Afrontamento.
- Pires, Rui Pena (2007), “Árvores Conceptuais – Uma reconstrução multidimensional dos conceitos de acção e estrutura” in *Sociologia Problemas e Práticas* n°53, Lisboa, CIES-ISCTE/Celta.
- Ponte, Cristina et al (2009), “Acessos e Usos: estudo de caso sobre a mediação das tecnologias em contexto escolar” comunicação apresentada no 6º Congresso SOPCOM – *Sociedade dos Media: Comunicação, Política e Tecnologia*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa ,15 a 18 de Abril 2009.
- Portugal e Melo, Maria Benedita (2005), “Os circuitos da reflexividade mediatizada: apresentação de dados preliminares” in *Análise Social* n°176, Vol. XL, Lisboa, ICS.

- Postic, Marcel (2007), *A Relação Pedagógica*, Lisboa, Padrões Culturais Editora.
- Pritchard, Alan (2007), *Effective Teaching with Internet Technologies*, London, Paul Chapman Publishing.
- Pritchard, Alan & Woollard, John (2010), *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*, London, Routledge.
- Putnam, Robert D. (2001), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster
- Rampton, Ben (2006), *Language in Late Modernity – Interaction in an Urban School*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Reich, Robert B. (1996), *O trabalho das nações*, Lisboa, Quetzal Editores
- Robbins, Brent D. (2008), “Cultural Therapeutics: The Recovery of Metaphoricity” in *Janus Head*, 10(2), 415-42, New York, Trivium Publications.
- Rodrigues, Susan (2010), *Using Analytical Frameworks for Classroom Research - Collecting data and analyzing narrative*, London, Routledge.
- Rodrigues, Teresa Ferreira (org.) (2009), *Regionalidade Demográfica e Diversidade Social em Portugal*, Porto, Afrontamento.
- Rosen, Larry D. (2010), *Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn*, Palgrave Macmillan
- Rotter, J.B. (1966), "Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements". *Psychological Monographs*, n.º 80
- Russell, Glenn e Bradley, Graham (1997), “Teachers’ computer anxiety: implications for professional development” in *Education and Information Technologies*, 2, 17–30, Chapman & Hall.
- Russell, Glenn (2006), “Virtual Schools: Reflections on Key Issues” in J. Weiss et al. (eds.), *The International Handbook of Virtual Learning Environments*, 329–343, Springer.
- Russell, Glenn e Finger, Glenn (2007), “ICTS and Tomorrow’s Teachers: Informing and Improving the ICT Undergraduate Experience” in *Handbook of Teacher Education*, 625–640, Springer.
- Santos, Boaventura de Sousa (1990), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Afrontamento.
- Schwartz, S. H. (2003), “A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations”, Chapter 7 in the Questionnaire Development Package of the European Social Survey. Website: www.Europeansocialsurvey.org.
- Scott, David (2008), *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*, London, Routledge.
- Sebastião, João, Mariana Gaio Alves e Joana Campos (2003), "A violência na escola: das políticas aos quotidianos", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41, CIES-ISCTE, Oeiras, Celta Editora, pp. 37-62;
- Sebastião, João (Coord), Mariana Gaio Alves, Sónia Vladimira Correia e Joana Campos (2006), *Violência na escola: mediação, insegurança e prevenção*, OSE- Observatório de Segurança nas escolas, Revista NOESIS.
- Simmel, Georg (1972), *Sociologia : estudios sobre las formas de socialización*, Madrid, Alianza Editorial : Revista de Occidente.
- Simmel, Georg (1981), *Sociologie et epistemologie*, Paris, PUF.

- Simmel, Georg (1995), “Influência do número das unidades sociais sobre as características das sociedades” pp.551-558; “Superioridade e subordinação” pp.559-566; “O cruzamento dos círculos sociais” pp.573-580, in Cruz, M. Braga da (org.), *Teorias sociológicas – Os Fundadores e os Clássicos (antologia de textos)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simmel, Georg (2001), “A Metrópole e a Vida do Espírito” em Fortuna, Carlos (org.), *Cidade, Cultura e Globalização*, Oeiras: Celta
- Singly, François (2006), *Uns com os Outros – Quando o Individualismo cria laços*. Lisboa: Piaget.
- Silva, Augusto Santos (1988), *Entre Razão e o Sentido – Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- Silva, Maria Preciosa e Neves, Isabel Pestana (2006), “Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder” in *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), pp. 5-41, CIED - Universidade do Minho.
- Silva, Pedro (2003), *Escola-Família. Uma relação armadilhada*, Porto, Afrontamento.
- Sirota, Régine (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris: PUF.
- Six, Frédérique (2005), *The trouble with trust: the dynamics of interpersonal trust building*, Cheltenham: Edward Elgar
- Small G. e Vorgan G. (2008) *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Collings Living.
- Stald, Gitte (2008), “Mobile Identity: Youth, Identity, and Mobile Communication Media.” in David Buckingham, *Youth, Identity, and Digital Media*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Stickel, Darril *et al* (2009), “Understanding social capital: In whom do we trust?” in Bartkus, Viva Ona e James H. Davis (eds.), *Social Capital: Reaching Out, Reaching In*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Sztompka, Piotr (2003), “Robert K. Merton” in Ritzer, George (ed.), *The Blackwell Companion to Major Contemporary Social Theorists*, Blackwell Publishing Ltd
- Sztompka, Piotr (2009), “The Return to Values in Recent Sociological Theory” in Hedström, Peter & Wittrock, Björn (orgs.) (2009), *Frontiers of Sociology – Annals of the International Institute of Sociology Vol. II*, Leiden, Brill.
- Taylor, P. (2006), “Critical Thinking in and through Interactive Computer Hypertext and Art Education” in *Innovate* 2 (3).
- <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=41> (accessed July 1, 2010).
- Teodoro, António (2001), *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*, Porto, Afrontamento.
- Tomlinson, John (2007), *The Culture of Speed. The Coming of Immediacy*, London: Sage
- Torres, Anália (1996), *Divórcio em Portugal, Ditos e Interditos*, Oeiras: Celta
- Turkle, S. (1999), “Cyberspace and Identity.”, *Contemporary Sociology* 28, n.º 6: 643-648.
- Turner, Bryan S. (ed.) (2002), *Teoria Social*, Lisboa, Difel.
- Vala, Jorge e Rui Costa-Lopes (2010), “Youth attitudes toward difference and diversity: a cross-national analysis” in *Análise Social*, vol. XLV (195), 2010, 255-275

- Vanderstraeten, Raf (2001), “The school class as an interaction order” in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, No. 2, Carfax.
- Vasudevan, Lalitha e Campano, Gerald (2009), “The Social Production of Adolescent Risk and the Promise of Adolescent Literacies” in *Review of Research in Education*, 33; 310, Sage.
- Vieira, Maria M. (2005), “O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer?” in *Análise Social* nº176, Vol. XL, Lisboa, ICS.
- Vieira, Maria do Carmo (2010), *O Ensino do Português*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Viegas, José Manuel Leite e Costa, António Firmino da (orgs.) (1998), *Portugal, que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora.
- Vienne, Philippe (2005), “Socialização e ressocialização: as políticas da educação para as classes populares” in *Análise Social* nº176, Vol. XL, Lisboa, ICS.
- Vignaux, Georges (2000), *O Demónio da Classificação – Pensar/Organizar*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Walker, Rob e Clem Adelman (1975), *A Guide to Classroom Observation*. London: Methuen.
- Weber, Max (1995), “Conceitos fundamentais de sociologia” pp.583-602; “A «objectividade» do conhecimento nas ciências sociais e em política social” pp.603-662; “Tipos de dominação” pp.681-724, in Cruz, M. Braga da (org.), *Teorias sociológicas – Os Fundadores e os Clássicos (antologia de textos)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weber, Max (2009), *Conceitos Sociológicos Fundamentais*, Lisboa: Edições 70
- Whyte, William Foote (2005 [1943, 1955]), *Sociedade de Esquina. A Estrutura Social de uma Área Urbana Pobre e Degradada*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs*, New York, Columbia University Press.
- Winnicott, D. W. (1971), *Playing and Reality*, London: Tavistock
- Wirth, Louis (2001), “O Urbanismo Como Modo de Vida” em Fortuna, Carlos (org.), *Cidade, Cultura e Globalização*, Oeiras: Celta.
- Woo, J. (2006), “The Right Not to Be Identified: Privacy and Anonymity in the Interactive Media Environment.”, *New Media and Society* 8, n.º 6, pp.949–967.
- Yelland, N.J. (2007) *Shift to the Future: rethinking learning with new technologies in education*. New York: Routledge.
- Zajda, Joseph & Gibbs, Donna (eds.) (2009), *Comparative Information Technology - Languages, Societies and the Internet*, London, Springer.
- Zajda, Joseph (ed.) (2010), *Global Pedagogies Schooling for the Future*, London, Springer.
- Zajda, Joseph (ed.) (2010), *Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, London, Springer.
- Zevenbergen, Robyn (1998), “Classroom interaction and linguistic capital: A Bourdieuan analysis of the construction of social differences in mathematical education” in *Mathematics Education and Society: Proceedings of the First International Mathematics Education and Society Conference (MEAS1) 6-11 September 1998*, Nottingham, Centre for the Study of Mathematics Education, Nottingham University.

ANEXOS

Questionário Nº []

Questionário a alunos do ensino secundário de Lisboa e arredores

Este questionário faz parte de uma investigação na área da Sociologia da Educação, desenvolvida no ISCTE e aborda, entre outros, vários temas sobre a relação dos alunos do secundário com as TIC e também as atitudes e comportamentos na sala de aula. Trata-se de um questionário no qual o anonimato do aluno é totalmente garantido. Deve ser respondido o mais fielmente possível, de acordo com a realidade.

A. Caracterização

1. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino
2. Idade: _____
3. Ano de escolaridade que frequentas: _____
4. Curso escolhido no secundário:
 - ☐ Ciências e Tecnologias
 - ☐ Ciências Socioeconómicas
 - ☐ Línguas e Humanidades
 - ☐ Artes Visuais
5. Localidade onde habitas: _____
6. Profissão do pai: _____
7. Profissão da mãe: _____
8. Escolaridade do pai:

☐ Sem escolaridade	☐ 1º Ciclo	☐ 2º Ciclo ou 3º Ciclo
☐ Ensino Secundário	☐ Licenciatura	☐ Mestrado
☐ Doutoramento		
9. Escolaridade da mãe:

☐ Sem escolaridade	☐ 1º Ciclo	☐ 2º Ciclo ou 3º Ciclo
☐ Ensino Secundário	☐ Licenciatura	☐ Mestrado
☐ Doutoramento		

B. Usos da Internet e práticas de pesquisa

1. Imagina que precisas de saber umas coisas acerca de um determinado facto ou acontecimento da História de Portugal ou mesmo Mundial. O que fazes?

Escolhe a resposta (apenas uma) que mais tem a ver contigo:

2. Ao fazer os trabalhos de casa, normalmente:
 - ☐ Baseio-me no meu caderno das aulas ou nos livros das disciplinas
 - ☐ Utilizo outros livros (enciclopédias, livros de estudo, etc.) para além do livro da disciplina e do caderno

2. Ao fazer os trabalhos de casa, normalmente:
- ☐ Basta ir até à Internet, porque tem toda a informação de que preciso e posso utilizar à vontade
 - ☐ Uso outras estratégias. Quais? _____
3. Quando utilizo a Internet para me ajudar a fazer os trabalhos de casa:
- ☐ Procuro com atenção os sites com informação útil para mim mas não copio
 - ☐ Procuro com atenção os sites com informação e, às vezes, copio partes
 - ☐ Procuro com atenção os sites com informação e copio tudo o que me apetece
4. Consigo pensar e compreender melhor uma dada matéria se o fizer através de:
- ☐ Um livro de texto
 - ☐ Um vídeo explicativo
 - ☐ Um jogo
 - ☐ Um livro com imagens
 - ☐ Um site multimédia com animações
 - ☐ Não sei
5. Quando navego na Internet (à procura de informação), ao passar de *link* para *link*:
- ☐ Consigo parar facilmente nalgum aspecto do site e perder tempo a ler ou a ver um filme, etc. que seja do meu interesse.
 - ☐ Aguento o tempo necessário para ter uma ideia rápida de alguma coisa que me interessa.
 - ☐ Às vezes sinto que tenho tendência para continuar (de link em link) sem perder muito tempo numa dada página.
 - ☐ Não consigo parar mais do que alguns segundos e prefiro sempre continuar a navegar.
6. Quando procuro informação, sob a forma de texto, na Internet (seja para a escola ou não):
- ☐ Selecciono o texto e leio depois.
 - ☐ Às vezes só copio e nem sequer chego a ler.
 - ☐ Leio tudo rapidamente e basta-me ter a certeza de que é a informação certa.
 - ☐ Gosto de ler com atenção e garantir que interiorizo as ideias, mesmo que demore muito tempo.

C. Sala de Aula e Professores

1. Durante as aulas, quando o professor ensina uma dada matéria:
 - ☐ Prefiro a matéria seja dada e explicada de forma falada e com recurso aos manuais escolares.
 - ☐ Prefiro que o professor fale umas vezes e outras passe filmes ou slides de PowerPoint.
 - ☐ Prefiro que o professor use sempre a ajuda de esquemas e/ou o Quadro Interactivo.
 - ☐ Prefiro as aulas em que se utiliza o computador para ser eu a pesquisar a informação.
 - ☐ Outra: _____
2. Durante as aulas, se o professor/a utiliza uma metáfora para explicar uma determinada matéria:
 - ☐ Normalmente consigo compreender e acho que ajuda na aprendizagem.
 - ☐ Consigo compreender às vezes.
 - ☐ Nem sempre consigo compreender e preciso que o professor explique.
 - ☐ Tenho dificuldade em compreender metáforas.
3. Quando o professor faz uma pergunta para a turma, procuro:
 - ☐ Responder sempre alguma coisa, esteja certa ou errada.
 - ☐ Encontrar uma resposta rapidamente, no livro ou em apontamentos.
 - ☐ Esperar que outro colega ou o professor responda.
 - ☐ Caso não saiba mesmo a resposta, fico a pensar.
 - ☐ Mostrar que sei alguma coisa, mesmo que na verdade não saiba.
4. O *texting* diz respeito ao acto de escrever mensagens por via SMS no telemóvel. No teu caso, consideras que essa maneira de escrever mais abreviada:
 - ☐ Não tem qualquer influência na maneira de escrever um texto para um trabalho da escola.
 - ☐ Às vezes é utilizada nalguns trabalhos na aula ou mesmo em trabalhos de casa.
 - ☐ É utilizada por mim à vontade mas com o consentimento do professor/a.
 - ☐ É utilizada por mim muitas vezes apesar de o professor/a não gostar.
5. Na sala de aula, já utilizei um portátil meu (com acesso à internet) ao mesmo tempo que o professor/a dava a aula:
 - ☐ Sim, muitas vezes.
 - ☐ Sim, algumas vezes.
 - ☐ Só aconteceu uma ou duas vezes.
 - ☐ Não, nunca aconteceu.
6. Na minha opinião, uma sala de aula é um lugar onde os alunos:
 - ☐ Devem permanecer sossegados, nos seus lugares, tentando ao máximo não conversar com os colegas e concentrando-se, sobretudo, nas matérias que o professor ensina.

6. Na minha opinião, uma sala de aula é um lugar onde os alunos:
- ☐ Apesar de tudo, têm o direito de falar de vez em quando, com os colegas, entreterem-se com outras coisas, especialmente quando a matéria ensinada é mais aborrecida.
 - ☐ Têm todo o direito de conversar com os colegas, entreterem-se com coisas divertidas; movimentarem-se pela sala, se lhes apetecer.
7. Durante as aulas, uso o telemóvel:
- ☐ Sempre que me apetece.
 - ☐ Às escondidas do professor, para mandar e receber SMS's.
 - ☐ Quando preciso de tratar de assuntos importantes e não posso esperar pelo fim da aula.
 - ☐ Raramente ou nunca.
8. Sou capaz de manter a atenção em relação ao que o professor diz se ele:
- ☐ Ditar a matéria, com ou sem a ajuda de um livro.
 - ☐ Ditar a matéria e, de vez em quando, fizer perguntas aos alunos.
 - ☐ Estiver sempre a perguntar coisas aos alunos, ou a pedir a opinião deles.
 - ☐ Fizer jogos e perguntas engraçadas ou der exemplos interessantes acerca da matéria.
9. Consigo manter a atenção na aula durante:
- ☐ Menos de 10 min seguidos
 - ☐ Mais ou menos 30 min seguidos
 - ☐ Mais de 1h seguida
 - ☐ A aula inteira
10. Quando o professor pede um trabalho de casa ou marca um teste, eu ou os meus colegas tentamos negociar com ele sugerindo outras coisas ou chegando a um acordo. Esta situação:
- ☐ Nunca acontece
 - ☐ Acontece às vezes
 - ☐ Acontece normalmente
 - ☐ Acontece muitas vezes ou sempre
11. Sinto que a maior parte dos professores:
- ☐ Não se preocupa nem compreende os alunos
 - ☐ É muito distante de mim e dos meus colegas
 - ☐ Faz apenas o que tem a fazer, que é ensinar
 - ☐ É próxima dos alunos porque se preocupam com eles
 - ☐ É muito chegada a alguns alunos e compreende os seus problemas pessoais
 - ☐ Nenhuma das anteriores

12. Na minha opinião, um professor é:

- ☐ Um estranho de quem devo ter medo
- ☐ Um estranho que me respeita e a quem devo respeito
- ☐ Uma pessoa que vamos conhecendo e de quem vamos gostando ao longo do tempo
- ☐ Uma espécie de amigo que nos quer conhecer e ajudar
- ☐ Uma espécie de pai ou mãe que nos ouve, mesmo quando temos que desabafar
- ☐ Nenhuma das anteriores

13. Já tive professores que me compreendiam melhor do que os meus pais:

- ☐ Nada verdade
- ☐ Mais ou menos verdade
- ☐ Verdade
- ☐ Totalmente verdade

D. Livros e Leitura

1. O que sentes quando estás a ler um livro sem imagens?

- ☐ Sinto-me bem, com vontade de continuar
- ☐ Continuo a ler, desde que o texto não seja chato
- ☐ Após algum tempo começa a ser incómodo
- ☐ Após algum tempo começo a faltar-me e paro de ler
- ☐ Não penso nisso, leio sem problemas se me apetecer
- ☐ Não gosto de ler esse tipo de livros

2. Quando comparada com a busca de informação na Internet, a leitura de livros:

- ☐ É ainda muito útil e será sempre pois é uma maneira mais completa de assimilar a informação.
- ☐ Continua a ser importante mas apenas como complemento da informação que se costuma encontrar na Internet.
- ☐ Na minha opinião tem muito pouca ou nenhuma utilidade, pois tudo o que se precisa de saber está na Internet.
- ☐ Não sei.

E. Práticas e ritmos de informação e comunicação

1.	<i>Vou descrever-te pessoas com diferentes características e vou pedir-te que indiques até que ponto cada uma destas pessoas é ou não parecida contigo:</i>							
		Exactamente como eu	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Um bocadinho parecido	Muito pouco parecido comigo	Não tem nada a ver comigo	Não sei
i.	Uma pessoa para quem é importante ter sempre as coisas organizadas, desde a roupa, passando pela música, até aos ficheiros e pastas do computador.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ii.	Uma pessoa que precisa de ritmo na sua vida. Detesta os tempos “mortos” e tenta estar sempre ocupado com alguma coisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
iii.	Uma pessoa que precisa de estar sempre a comunicar, seja usando o telemóvel, seja usando o computador.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
iv.	Uma pessoa que precisa de resultados imediatos. Detesta passar por etapas menos interessantes de uma dada actividade.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
v.	Uma pessoa que, se pudesse, estaria muitas vezes em vários sítios ao mesmo tempo, a fazer várias coisas ao mesmo tempo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
vi.	Uma pessoa que não gosta parar de falar para ouvir os outros numa conversa, ler instruções de um novo aparelho antes de o utilizar ou esperar pela resposta a uma SMS que mandou.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
vii.	Uma pessoa que é capaz de passar um dia inteiro, se for preciso, sem o telemóvel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
viii.	Uma pessoa que prefere aceder à informação e conhecimento em geral através de esquemas, quadros e resumos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ix.	Uma pessoa que prefere explicações concretas e reais do que tentar compreender uma ideia através de metáforas, analogias ou abstracções.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
x.	Uma pessoa que acha que a informação da <i>net</i> devia estar melhor organizada por temas e assuntos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
xi.	Uma pessoa que não se importa nem se sente confusa com o facto de que a informação hoje em dia vir de várias fontes e entrecruzada de várias formas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
xii.	Uma pessoa que aproveita, sem hesitar, toda a informação que lhe possa ser útil, mesmo que não tenha tempo para saber se é correcta.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F. Moda e Personalização

Considero que:

- Sou uma pessoa para quem é importante estar sempre actualizada com a moda a todos os níveis
 - ☐ Nada Verdade
 - ☐ Numa pequena parte é verdade
 - ☐ Verdade
 - ☐ Totalmente verdade
- Todos os acessórios que uso no dia-a-dia (telemóvel, computador, iPod, auscultadores) são personalizados de acordo comigo, para estarem mais de acordo com a minha personalidade.
 - ☐ Nada Verdade
 - ☐ Numa pequena parte é verdade
 - ☐ Verdade
 - ☐ Totalmente verdade

G. Família e Afectos

Escolhe a resposta (apenas uma) que mais tem a ver contigo:

1. O apoio que os meus pais / encarregados de educação me dão em relação às questões escolares e aos afazeres do dia-a-dia é:
 - ☐ Muito satisfatório
 - ☐ Satisfatório
 - ☐ Mais ou menos satisfatório
 - ☐ Pouco Satisfatório
 - ☐ Não sei

2. O apoio que os meus pais / encarregados de educação me dão em relação às minhas questões pessoais (com conselhos, motivação, atenção, etc.) é:
 - ☐ Muito satisfatório
 - ☐ Satisfatório
 - ☐ Mais ou menos satisfatório
 - ☐ Pouco Satisfatório
 - ☐ Não sei

3. Os meus pais / encarregados de educação são pessoas que:
 - ☐ Me conhecem muito bem, sabem ouvir-me e conversam abertamente sobre os meus problemas.
 - ☐ Me conhecem mais ou menos e nem sempre sabem ouvir ou conversar sobre meus problemas.
 - ☐ Não conhecem nada de mim, não sabem ouvir-me e não fazem nenhuma ideia dos meus problemas.

4. As pessoas que melhor me conhecem são:
 - ☐ Os meus pais / encarregados de educação / família próxima.
 - ☐ Os meus amigos de fora da escola.
 - ☐ Os meus amigos / colegas da escola.
 - ☐ O/a meu/minha namorado/a.
 - ☐ Alguns professores da escola.
 - ☐ Outros. Quem? _____

5. Costumas expressar sentimentos e emoções através de SMS's ou *chats* (Messenger, etc.)?
 - ☐ Muito Frequentemente
 - ☐ Frequentemente
 - ☐ Só às vezes
 - ☐ Nunca ou quase nunca

6. Na Internet, quando utilizas um *chat* (Messenger, etc.), de que forma preferes exprimir sentimentos importantes?

- ☐ Palavras
- ☐ *Emoticons* ou *Avatares*
- ☐ Fotografias
- ☐ Webcam
- ☐ Não sei
- ☐ Outro: _____

7. Dá a tua opinião acerca da seguinte ideia: É mais fácil expressar sentimentos e emoções através de SMS ou *chat* do que fazê-lo ao vivo.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Discordo totalmente

H. Usos do tempo

1. Costumas aproveitar para comunicar com amigos ou família (SMS, chamadas, chat) quando estás nos “tempos mortos”?

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. O que é para ti comunicar? Escolhe a resposta que mais tem a ver contigo:

- ☐ Uma maneira de ocupar o tempo
- ☐ Uma maneira de não me sentir sozinho
- ☐ Uma maneira de pôr os assuntos em dia com pessoas que não contacto há muito tempo
- ☐ Uma maneira de me fazer entender e entender os outros
- ☐ Outra: _____

3. Imagina que estás a usar o telemóvel (para chamada ou SMS) e repente ficas sem saldo e a conversa é interrompida (ou a SMS não chega a ser mandada). O que fazes?

- ☐ Espero até ter dinheiro outra vez, mesmo que isso demore algumas horas
- ☐ Vou imediatamente carregar o telemóvel ou peço um telemóvel emprestado a alguém para acabar a conversa (ou mandar a SMS)
- ☐ Fico ansioso/a mas consigo esperar até ter saldo outra vez
- ☐ Fico ansioso/a e não consigo esperar muito tempo

4. Quando estás a utilizar o teu computador e, de repente, ele fica mais lento ou bloqueia como reages?

- ☐ Espero calmamente até ele voltar ao normal
- ☐ Espero calmamente e reinicio o computador
- ☐ Fico ansioso/a mas tento esperar que volte ao normal
- ☐ Fico ansioso/a e não consigo esperar, irrito-me e reinicio
- ☐ Outra reacção: _____

5. No que diz respeito ao meu futuro:

- ☐ Consigo imaginar-me daqui a 5 anos e tenho objectivos gerais acerca do que quero fazer
- ☐ Consigo imaginar-me daqui a 5 anos mas não tenho objectivos gerais acerca do que quero fazer
- ☐ Não consigo imaginar-me daqui a 5 anos mas tenho objectivos gerais acerca do que quero fazer
- ☐ Não consigo imaginar-me daqui a 5 anos nem tenho objectivos gerais acerca do que quero fazer

I. Valores de autonomia e responsabilidade

1.	<i>Vou descrever-te pessoas com diferentes características e vou pedir-te que indiques até que ponto cada uma destas pessoas é ou não parecida contigo:</i>							
		Exatamente como eu	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Um bocadinho parecido comigo	Muito pouco parecido comigo	Não tem nada a ver comigo	Não sei
i.	Uma pessoa que faz o que lhe apetece mas que nunca pretende prejudicar ninguém.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ii.	Uma pessoa para quem é importante portar-se sempre como deve ser. Evita fazer coisas que os outros digam que é errado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
iii.	Uma pessoa para quem os seus direitos estão sempre em primeiro lugar, mais do que outra coisa qualquer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
iv.	Uma pessoa que acha que as pessoas devem fazer o que lhes mandam e que devem cumprir sempre as regras mesmo quando ninguém está a ver.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
v.	Uma pessoa para quem a culpa, muitas vezes não faz sentido, mesmo que os outros pensem o contrário.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
vi.	Uma pessoa que gosta de ser elogiada e valorizada independentemente de ter feito alguma coisa para isso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
vii.	Uma pessoa que gosta de fazer as coisas à sua maneira, independentemente da opinião dos outros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
viii.	Uma pessoa para quem é importante tomar as suas próprias decisões sobre o que faz. Gosta de ser livre e não estar dependente dos outros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ix.	Uma pessoa para quem é fundamental cumprir deveres. Ainda mais importantes que os direitos, são os deveres perante os outros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	x.	Uma pessoa para quem é importante ouvir pessoas diferentes de si. Mesmo quando discorda de alguém continua a querer compreender essa pessoa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	xi.	Uma pessoa que acha importante assumir sempre a culpa de algo que fez menos correcto ou de errado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	xii.	Uma pessoa que quando é elogiada é porque fez alguma coisa bem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	xiii.	Uma pessoa que acha que a aprendizagem é importante mas que não se justifica a maior parte dos sacrifícios e do esforço que são feitos na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Muito obrigado pela colaboração!

1. De uma maneira geral, como descreveria os alunos de hoje?
2. [*Caso se aplique*] Comparando com a situação há 10 anos, que mudanças houve na atitude dos alunos?
3. Sente diferenças ao nível da maturidade dos alunos quando compara os alunos do secundário de hoje com os alunos de há alguns anos atrás?
4. Até que ponto consegue comunicar com os seus alunos?
5. É fácil fazer com que os alunos prestem atenção?
6. Que estratégias utiliza para conseguir ensinar a matéria / estimular a aprendizagem / prender a atenção dos alunos?
7. Sente que os alunos respeitam as regras da sala de aula impostas pelo professor?
8. Considera que, de uma forma geral, os alunos respeitam a figura do professor?
9. Nas suas aulas tolera o uso de telemóveis? Que lugar tem o telemóvel na sala de aula?
10. Costuma estimular o debate e discussão de ideias?
12. Como é o ambiente na sala de aula?
13. Quanto tempo demora, desde que os alunos entram na sala até começarem a prestar atenção suficiente para se começar a aula?
14. Acha que os alunos, hoje em dia, estão melhor informados? A que níveis?

15. O que acha que mudou nesta geração de alunos?
16. Qual é a sua opinião relativamente ao avanço das novas tecnologias e o impacto na educação?
17. Até que ponto sente que as aulas são influenciadas por referências exteriores à escola?
18. Família/Media e cultura extra-escolar/Políticas Educativas: quais destes aspectos tem maior influência na atitude do aluno perante o professor, na sala de aula?
19. Como sente que os alunos vivem as expectativas relativamente ao futuro (escolar e geral)?
20. Sente mudanças, ao nível dos valores, nos alunos de hoje? Que valores acha que são dominantes na mentalidade dos alunos de hoje?

- Quantas SMS's (+/-) mandas por dia? Semana?
- Costumas falar por chat (Messenger, Facebook, etc)?
- Tens alguém (ou várias pessoas) com quem comuniquas várias vezes por dia? (SMS, Chat, ao vivo)
- Com que regularidade comunicas com os teus amigos (fora da escola)? Como costumavas fazê-lo?
- Costumas mandar / receber SMS's vazias, toques? Em que situações?
- O que preferes fazer/ comunicar através de SMS (ou chat) e o que preferes fazer ao vivo?
- Sentes que tens um grupo fixo de amigos? É coeso/ forte?
- Onde conhecestes os amigos actuais com quem passas a maior parte do tempo?
- Tens um grupo na tua rua? Vizinhas/os? Costumas estar com eles? Quando?
- O que gostas de combinar com os teus amigos? (Férias, saídas à noite, etc.) Com que regularidade? O que gostam de fazer para se divertirem?
- Que espaços são só vossos? Há apropriação de espaços/ territórios?
- Há sítios onde só façam as vossas coisas e outros sítios onde fazem o que é suposto fazer-se em sociedade?
- Previsibilidade das combinações?
- pontos de encontro/ programas / percursos/ sequências?
- quando estás em grupo com os teus amigos, sentes que conseguem sempre levar até ao fim as vossas ideias? Desistem? Dispersam? Mudam de ideias?
- O que prende a atenção do grupo? Como é que curtem o momento?
- Achas que há grupos diferentes nos jovens? Quais? (emos, betos, dreads) O que te diferencia a ti e ao teu grupo de amigos, deles?

-Tu e o teu grupo/ teus amigos, têm brincadeiras que sejam habituais? Maneiras de falar próprias? Piadas/ formas de gozar próprias?

-Alguma vez aconteceu/ costuma acontecer tu e os teus amigos não saberem o que hão-de fazer? Sentes que às vezes o grupo não funciona? O ambiente atrofia? O pessoal costuma “atrofiar”? Em que situações? Podes dar exemplos?

-Diversão/ busca de excitação: predisposição para todo e qualquer contexto. Disciplina. O binómio Disciplina vs. Diversão (Lazer?) é difícil de gerir?

-Existem situações nas quais os teus amigos fazem algo que não devem em público? São violentos?

-São chamados à atenção? Como se sentem? Costumam pedir desculpa?

-filmagens, registo/ captação de momentos íntimos/ privados: costuma acontecer? Em que situações?

-Quando algum dos teus amigos “se corta” nalguma actividade, como te sentes em relação a essa pessoa? Como se sente o resto do grupo?

-Confias nos teus amigos? Todos? O que te leva a confiar mais numa pessoa?

-Quando estás em grupo sentes que há coisas comportamentos errados? Quais?

-Achas difícil confiar nos outros (não-amigos)? (mesma idade) Porquê?

-As tuas conversas com amigos /ou pais costumam ser interrompidas por sms's ou telefonemas (teus ou de outros)? Muitas vezes? Como reages/reagem quando isso acontece?

-Sentes que tens muitas solicitações, convites, ideias para fazer isto ou aquilo? Como geres isso tudo? Como seleccionas?

-Consegues gerir todas as coisas que tens/gostavas de fazer no dia-a-dia?

-Temporalidades/Ritmos?

-Como é o teu dia-a-dia? (verificar se há constrangimentos/ limitações à autonomia)

- Que problemas costumam surgir na tua liberdade de movimentos?
- Negociação da autonomia (como e em que contextos?)
- Os teus pais dão-te autonomia? Deixam-te fazer tudo? O que é que não deixam?
- Costumas negociar com eles as coisas que podes ou não podes fazer?
- O que leva duas pessoas a iniciarem um compromisso mais sério? O que achas que é preciso haver para se namorar?
- Achas que para se namorar com alguém é necessário confiar-se totalmente na pessoa?
- Achas que a fidelidade é importante? Até que ponto uma pessoa deve ser fiel?
- O que achas que leva (no teu caso ou no dos amigos/as que observas) a que um casal de namorados se separe? (como deveria ser e o que acontece)
- Com que frequência deve um casal de namorados/ amigos íntimos contactar-se? Como? (ao vivo, SMS, chat, etc.)
- consegues estar com atenção a aula toda?
- Confias nos teus professores? Achas que é preciso que os alunos confiem num professor?
- Costumas (tu e os teus colegas) negociar com o professor, na sala de aula, quando ele marca um trabalho de casa, ou agenda um teste, ou manda fazer algum trabalho durante a aula? Como é que isso costuma acontecer?
- Costumam negociar por capricho/ ver o que é que dá?
- Já assististe a algum momento de indisciplina na sala de aula? Algo mais grave?
- Quais os teus gostos? O que gostas de fazer? (de forma resumida)
- Como vês a tua evolução até aqui? Como te imaginas daqui a alguns anos?
- Momentos marcantes da tua vida? (últimos tempos)
- O que é que te faz emocionar intensamente? O que te faz viver ao máximo?

-Tens algum hábito/ vício que repitas com frequência?

-Em que situações sentes que tens de ser mais formal?

-Em que situações sentes que podes estar completamente à vontade, sem te preocupares com a formalidade?

-Concordas com a existência de momentos mais formais?