


INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**Olhar a escola e os outros:
vivências de alunos de 9.º ano com atitudes de indisciplina**

Rute Mercedes Albuquerque Salvador

Lisboa, 2003

	Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Classificação de Documentação	
Registo	15668
Data	1/04/05
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt	

*Olhar a escola e os outros:
vivências de alunos de 9.º ano com atitudes de indisciplina*

Errata

Na página	Linha	onde se lê	deve ler-se
42	17	sendo passível	sendo possível
49	5	referindo o trabalho	reportando-se ao trabalho
52	1	à versão SPPA-P	à versão portuguesa da Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter
76	2/3	quer através de bons resultados académicos, quer (Quadro 11).	quer através de bons resultados académicos ou em outras áreas, quer ao nível das atitudes, correspondendo às expectativas dos adultos significativos (Quadro 11).
86	23/24	Quadro 13	Quadro 14
96	22	não configuram para um	não configuram para o aluno um
96	25	reconhecem	reconhece
108	13	não deixam	os alunos de auto-estima elevada não deixam
124	12	o gosto por esta	o gosto por estar
125	2	ligado	ligada
126	1	(1997). n.	(1997). Estime de soi, locus de controle et exclusion.
130	22	Humana. Pp. 11-65	Humana.

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da **Professora Doutora Margarida Alves Martins**, apresentada no **Instituto Superior de Psicologia Aplicada** para obtenção do grau de **Mestre** na especialidade de **Psicologia Educacional**, conforme Portaria n.º 385/91 de 6 de Maio, para dar satisfação ao ponto “b” do n.º 2 do Art.º 5 do Decreto-Lei n.º 216/92 de 13 de Outubro.

Aos meus alunos, os que tive, os que terei e muitos outros, que são a minha motivação para persistir neste desafio que é ser professora...

Aos meus professores, com quem aprendi muito do melhor e do menos bom através do meu olhar de aluna,

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, pela orientação,

Aos amigos, sempre presentes mesmo quando eu estive mais ausente,

A muitos colegas, pelo incentivo, pela força (e pelo trabalho que às vezes tiveram a mais), em especial à Lurdes, ao Luís, à Manuela e à Deolinda,

Aos meus pais, com quem aprendi a importância de ajudar os outros e de procurar o que há de melhor em cada um,

À Joana, porque mesmo sem saber me ensinou tantas coisas ao longo da sua caminhada de adolescente,

À Sara, pelas horas que nem sempre lhe dediquei, por alguns momentos de menos paciência, pelos seus mimos e pelo seu especial sentido de humor,

À Dulce, principalmente, sem mais palavras...

...Obrigada!

*Os meus olhos são uns olhos
E é com estes olhos uns
Que eu vejo no mundo escolhos
Onde outros com outros olhos
Não vêem escolhos nenhuns*

(...)

*Inútil seguir vizinhos,
querer ser depois, ou ser antes.
Cada um é seus caminhos:
onde Sancho vê moinhos,
D. Quixote vê gigantes.*

*Vês moinhos? São moinhos!
Vês gigantes? São gigantes!*

*Impressão Digital
António Gedeão*

RESUMO

A indisciplina é uma das problemáticas com que mais se deparam os profissionais ligados à educação. As intervenções junto de adolescentes com atitudes de indisciplina em relação à escola é, em geral, complexa, nomeadamente porque estes alunos, muitas vezes, interpretam de formas diferentes os acontecimentos em que participam ou a que assistem. O objectivo deste estudo é tentar olhar a escola através dos olhos dos alunos com atitudes de indisciplina procurando, através da análise dos seus discursos, compreender a sua visão dos outros e do mundo e, simultaneamente, verificar a existência de diferenças entre os discursos dos adolescentes com auto-estima baixa e elevada. Para este efeito, optou-se pela realização de um estudo qualitativo, de âmbito exploratório, dentro do campo de uma abordagem fenomenológica.

A população em estudo foi constituída por alunos do 9.º ano de escolaridade, a frequentar a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato, na Amora, com sucesso escolar no ano lectivo anterior e atitudes de indisciplina em relação à escola. A amostra ficou constituída por 14 alunos, 6 com baixa auto-estima e 8 com auto-estima elevada, que concordaram em ser entrevistados no âmbito deste trabalho.

A recolha de dados foi efectuada através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em suporte áudio e posteriormente transcritas e submetidas a análise de conteúdo.

Embora não podendo ser generalizados, os resultados apontam para diferenças entre os dois grupos, nomeadamente ao nível da atribuição, interna ou externa, da responsabilidade pelas diferentes situações. Os adolescentes com auto-estima elevada referem situações de bom relacionamento com colegas e professores, sabendo explicar os factores que os levam a gostar mais ou menos de um professor, bem como as regras de conduta e de ética que devem guiar as relações entre os pares. Atribuem a si próprios a responsabilidade pelas suas aprendizagens, escolhas e

comportamentos, bem como pelos seus sucessos, que consideram fruto de um esforço.

Os adolescentes com baixa auto-estima, pelo contrário, assinalam sobretudo situações menos satisfatórias, quer com colegas, por quem se sentem (ou já sentiram) excluídos, quer com professores. Os seus problemas com os pares são sobretudo devido às características ou atitudes dos colegas. Quanto aos professores, são para eles parciais e rotuladores, criando situações de injustiça e favoritismo quer na avaliação, quer na área disciplinar. O processo de etiquetagem, para estes alunos, influencia o julgamento dos professores. Os episódios narrados pelos adolescentes deste grupo apresentam uma visão mais negativa das suas vivências em contexto escolar do que as dos alunos com auto-estima elevada.

O estudo aponta, assim, para uma relação entre o nível de auto-estima destes alunos e a sua visão da escola e dos outros.

ABSTRACT

Indiscipline is one of the problems that education professionals more often have to face. To work with adolescents who have an undisciplined attitude towards school is usually complex, namely because these students often interpret the events in which they participate or watch in different ways. The aim of this study is to try to see school through the eyes of students with discipline problems and, throughout the analysis of their speech, understand their vision of the others and the world and, at same time, verify the existence of differences between the speeches of teenagers with a low and high self-esteem. Thus, a qualitative study, of an exploratory sphere, was developed from a phenomenological approach.

The population studied was constituted by 9th grade students, attending Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato, in Amora, with success in the previous school year, with low or high self-esteem and with an indiscipline attitude as far as school is concerned. The sample was constituted by 14 students, 6 with low self-esteem and 8 with high self-esteem, who agreed to be interviewed for this study.

The gathering of information was done throughout semi-structured interviews, taped and transcribed, and analysed afterwards in a qualitative approach.

Although the results can't be generalised, they show differences between the two groups, namely the internal or external attribution of responsibility of the different situations. The adolescents with a high self-esteem refer a good relationship with colleagues and teachers, explaining why they prefer a teacher, as well as the conveyance and ethical rules which should guide a pair relationship. They attribute to themselves the responsibility for their apprenticeship, choices and behaviour, as well as their success, which they consider the result of an effort.

On the contrary, teenagers with a low self-esteem indicate mostly less satisfactory situations, either with colleagues by whom they feel (or have already

felt) excluded or with teachers. Their problems with pairs are namely due to their colleagues' characteristics or attitudes. As far as the teachers are concerned, they are partial and labellers, causing unfair situations and favouritism either in evaluation or discipline. The labelling process, to these students, influences the teachers' judgements. The episodes narrated by this group of students show a more negative vision of their livings in the school context than the one presented by students with a high self-esteem.

Thus, the study points out to a connection between the self-esteem rate of these students and their vision of school and the others.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	Página	1
A Adolescência	Página	4
O Adolescente e a Escola	Página	7
O Adolescente e os Pares	Página	11
O Adolescente e o Professor – Relação Pedagógica	Página	16
A Indisciplina	Página	22
A Etiquetagem	Página	27
Auto-estima e Auto-conceito	Página	31
A Atribuição	Página	35
MÉTODO	Página	41
Participantes	Página	41
Delineamento do Estudo	Página	45
Instrumentos	Página	48
Escala de Auto-conceito para Adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa.....	Página	49
Escala de Atitudes em Relação à Escola.....	Página	52

Entrevista	Página	54
Procedimento	Página	56
RESULTADOS	Página	60
Os Grandes Temas	Página	60
Olhar a escola	Página	61
Olhar os outros: os professores	Página	80
Olhar os outros: os pares	Página	97
DISCUSSÃO	Página	107
CONCLUSÃO	Página	122
REFERÊNCIAS	Página	126

ANEXOS

- Anexo A – Instrumento de Recolha de dados - *Escala de Auto-Conceito para Adolescentes* de Susan Harter para a população portuguesa
- Anexo B – Instrumento de Recolha de dados - *Escala de Atitudes em Relação à Escola*
- Anexo C – Pedido de autorização à Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato para realização da recolha de dados
- Anexo D – Autorização da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato
- Anexo E – Folha de Instruções para preenchimento do questionário

Anexo F – Transcrição integral de entrevista

Anexo G – Unidades Temáticas – Grupo A e B

Anexo H – Categorias e Sub-categorias - Grupos A e B

ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1 – Valores obtidos na Escala de Atitudes em Relação à Escola na população de 9.º ano da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato
- Quadro 2 – *Escala de Auto-Conceito para Adolescentes* de Susan Harter - Valores obtidos na sub-escala “Auto-estima” na população de 9.º ano da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato
- Quadro 3 – Coeficientes de Consistência Interna para as diferentes sub-escalas da *Escala de Auto-Conceito para Adolescentes* de Susan Harter para a população portuguesa
- Quadro 4 – Resultado da análise factorial da *Escala de Atitudes em Relação à Escola*
- Quadro 5 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Expectativas de Futuro”
- Quadro 6 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Infra-estruturas”
- Quadro 7 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Clima e ambiente da escola”
- Quadro 8 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Regras e organização”
- Quadro 9 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Segurança”
- Quadro 10 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Família e escola”
- Quadro 11 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Desempenho pessoal”
- Quadro 12 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Relação de empatia e respeito”
- Quadro 13 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Competência pedagógica”
- Quadro 14 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Avaliação”
- Quadro 15 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Atitudes dos alunos nas aulas”

Quadro 16 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Socialização”

Quadro 17 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Códigos de ética e
conduta”

Quadro 18 – Sub-categorias pertencentes à Categoria “Aceitação pelo grupo”

INTRODUÇÃO

São muitas as questões que, nos últimos anos, têm sido colocadas no centro da discussão e da investigação em áreas relacionadas com a educação. De entre elas, a indisciplina é talvez a que está mais difundida e generalizada no discurso do dia a dia do professor, que nela inclui todos os comportamentos que lhe pareçam desajustados ou incomodativos, questionadores da sua autoridade ou perturbadores de um funcionamento “normal” da sua aula.

Factores como o insucesso escolar, a influência do grupo de pares, as relações familiares, a relação pedagógica professor-aluno, as dificuldades de aprendizagem, a auto-estima e o auto-conceito têm sido alvo de estudos de investigação que visam ajudar a compreender a origem das atitudes e dos comportamentos socialmente desajustados e encontrar estratégias e métodos de prevenção, de remediação e de modificação dos comportamentos.

Sendo a adolescência um período particularmente importante no desenvolvimento do *self* do indivíduo, é fundamental olhá-la sem perder de vista o contexto social em que se desenvolve, tanto familiar como, principalmente, escolar, já que é na escola que a maior parte dos adolescentes passa a maioria do seu tempo, desenvolvendo relações, representações, comportamentos, em que as interações se dão em contextos sociais que vão muito além dos limites da sala de aula (Amado, 2001). É também a adolescência que os professores mais referem quando se aborda a questão da indisciplina.

Por outro lado, esta é a idade das escolhas e das renúncias (porque uma escolha implica, sempre, a renúncia a alguma coisa), nomeadamente em contexto escolar, quanto mais não seja porque é preciso decidir, finda a escolaridade obrigatória, se se continua, ou não, a estudar e qual a área em que se pretende investir tendo em vista o futuro profissional, a vida adulta.

Sabendo que neste campo não há áreas estanques e que, ao contrário, há inúmeros factores, individuais e sociais, que condicionam a percepção da realidade, as representações, as atitudes e os comportamentos, procura-se incessantemente melhores formas de intervenção.

Mas se as intervenções se dirigem, pelo menos neste contexto, a adolescentes que, de alguma forma, revelam atitudes de indisciplina, é pertinente dar-lhes a palavra para que contem as suas vivências: experiências positivas e negativas, vividas em contexto escolar. Ver a escola, sim, mas através do olhar daquele a quem ela se dirige e em função de quem existe: o aluno.

Consideramos, por isso, pertinente efectuar um estudo que permita ver **a escola e os outros** através das **vivências de alunos de 9.º ano com atitudes de indisciplina**. O nosso propósito é ir ao encontro dos adolescentes nesta situação, dar-lhes a palavra, escutar as suas experiências e comentários e tentar perceber a forma como são a escola e os outros para estes alunos no último ano do ensino básico. Procura-se verificar, igualmente, se um alto ou baixo nível de auto-estima tem reflexos no discurso do adolescente e na forma como este encara os acontecimentos que viveu na escola em interacção com colegas e professores.

Abordaremos, antes de mais, alguns conceitos que nos parecem essenciais para a compreensão e contextualização do discurso dos alunos em causa. Assim, iremos reflectir sobre o que é a **adolescência**, a **relação do adolescente com a escola**, **com os pares** e **com os professores**, não esquecendo as questões da **indisciplina**, da **etiquetagem**, da **auto-estima**, do **auto-conceito** e da **atribuição** cuja revisão consideramos fundamental face aos objectivos do estudo que aqui apresentamos.

Consideramos ainda importante referir que a escolha de alunos do 9.º ano de escolaridade para este trabalho não é apenas um acaso. O aluno que chega ao 9.º ano da escolaridade encontra-se num ponto marcante de escolhas e de mudanças. Por um lado, termina uma etapa, conquistada de forma mais fácil ou mais difícil mas sempre com custos pessoais, que é terminar o ensino básico e a escolaridade obrigatória. Mas, ao mesmo tempo que chega ao fim de um caminho, entra numa encruzilhada e tem de escolher o caminho seguinte: entrar no mundo do trabalho ou prosseguir estudos? Escolher uma via profissionalizante ou mais académica? Em que área? Com vista a que curso, a que profissão, a que expectativas de futuro? Em que escola?

Sendo este um momento de tão grande importância ao nível do percurso escolar do adolescente, é de todo pertinente recorrer à sua visão crítica da escola e às suas experiências, para olharmos de outra forma para os problemas e as virtualidades de um sistema que lhe é dirigido e que, habitualmente, vemos de um só prisma: o nosso.

Por outro lado, sabendo que o indivíduo é, em grande parte, o resultado das suas experiências de vida, encaramos o adolescente, conforme defende Sampaio

(1999b), como alguém que pode aprender conosco mas com quem também podemos aprender. Desta forma, acreditamos que a sua visão crítica dos acontecimentos a que assistiu e/ou em que participou pode servir de base a uma reflexão sobre as nossas práticas enquanto professores, bem como sobre a escola de forma mais global, permitindo-nos introduzir alterações na nossa forma de trabalhar com estes alunos, em aula ou fora dela, procurando desta maneira potenciar o desenvolvimento das suas competências e o surgimento de experiências maioritariamente positivas para as diferentes pessoas envolvidas.

Uma vez que se trata de um estudo sobre (e com) adolescentes, começamos precisamente por rever algumas particularidades deste período de desenvolvimento do ser humano.

A Adolescência

A obra de Stanley Hall, *Adolescence*, publicada em 1904, marca de alguma forma o início do estudo sobre a adolescência. Desde essa altura, em que a adolescência era vista como uma espécie de novo nascimento, como um momento dramático (Moura, 1993), até à actualidade, muito se escreveu e evoluiu no estudo deste período do desenvolvimento do indivíduo.

Não se pretende fazer uma revisão da evolução do discurso sobre a adolescência ao longo do tempo. No entanto, é pertinente assinalar que é ainda comum ouvir-se dizer, de forma muito simplista, que a adolescência é a transição entre a infância e a idade adulta (Moura, 1993). Ora, isso equivale a uma desvalorização dos aspectos específicos deste período do desenvolvimento do

indivíduo, na medida em que nesse discurso está implícita a noção de que só duas “idades” contam: a infância e a idade adulta.

Ora, conforme refere Matos (1998), reportando-se a Cairns (1986), a adolescência é um marco no desenvolvimento físico, cognitivo e ecológico, em que o sujeito procura conseguir uma progressiva autonomia em relação aos pais e em que se dá uma movimentação maior em vários e diferentes contextos sociais. Trata-se de um período de mudanças, que muitas vezes abalam algumas das “certezas” do indivíduo. Para sair das incertezas, os adolescentes procuram referências, abandonando ou alterando algumas daquelas que a família construiu e encontrando outras através da aprendizagem social, das relações interpessoais fora do contexto familiar (Kirchler & Pereira, 1998). Trata-se, afinal, da idade das aprendizagens escolhidas e decididas pelo indivíduo de forma consciente, tanto a nível escolar, como social, afectivo e cultural (Braconnier & Marcelli, 2000).

Sendo uma época de mudanças, não é necessariamente um momento de ruptura com o passado. Todos mudamos continuamente ao longo da vida, em função das nossas experiências e relações interpessoais. Na adolescência, apesar de existir um processo de escolhas, de abandono e, simultaneamente, de construção de projectos para o futuro, existe uma continuidade. O adolescente procura a sua identidade pessoal, formada a partir dos valores e referências, até aí, sobretudo da família, mas que agora engloba a descoberta de novos horizontes em que os outros significativos são ainda os adultos, mas também os seus pares. Ele busca, em uns e outros, o reconhecimento da sua identidade (Moura, 1993).

O adolescente é, afinal, um ser de paradoxos que, sentindo-se algures entre a infância e a entrada no mundo adulto, lidando também com mudanças físicas e de imagem, busca a sua identidade como indivíduo mas necessita de se identificar com um grupo, procura a autonomia mas precisa ainda de encontrar nas figuras da autoridade (sobretudo nos pais) os limites e a segurança de que necessita, enuncia verdades mas duvida de si próprio, pode ser altruísta mas por vezes revela-se imensamente egoísta (Braconnier & Marcelli, 2000). É uma idade de aparentes contradições que não são mais do que passos na busca e construção do *self*, o que em grande parte depende da qualidade das relações interpessoais que vai viver, bem como da sua integração em grupos e do seu grau de vinculação com os mesmos.

Desta forma, os adolescentes adquirem a sua identidade dentro e fora da família. Valores da família e dos grupos de pares confrontam-se e, por vezes, completam-se. Os valores que prevalecem dependem das experiências pessoais de cada indivíduo, das interações com os outros e da resolução de problemas a diversos níveis, nomeadamente ao nível sócio-afectivo (Sampaio, 1999b). Para se sentirem aceites socialmente por um determinado grupo de pessoas significativas (família ou pares), os adolescentes procuram continuamente desenvolver competências sociais, ou seja, comportamentos adequados, para a cultura em que estão inseridos, em diferentes situações e contextos. Os contextos em que o adolescente se movimenta e se desenvolve são, sobretudo, a família, a escola e os espaços de lazer, todos eles importantes para o seu desenvolvimento (Silbereisen, Noack & Reitzle, 1987).

Neste trabalho, centrar-nos-emos em apenas um desses contextos: a escola. É lá que a criança e o adolescente passam grande parte do dia, pelo que muitas das suas

experiências, aprendizagens e interações têm lugar nesse espaço. Importa, por isso, debruçarmo-nos em primeiro lugar sobre o que é a escola, nomeadamente para o adolescente, bem como reflectir um pouco sobre o papel desta no desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social.

O Adolescente e a Escola

Como já referimos, o adolescente passa muito tempo na escola, tornando-se esta um espaço vital no desenvolvimento das suas relações com os pares e na sua integração num grupo. Porém, a escola vai bastante mais além disso.

Em primeiro lugar, a escola é um lugar de aprendizagens, tanto académicas, como sociais. Sendo um sistema institucional, torna-se para o indivíduo o protótipo do sistema social do mundo adulto, a primeira representação das regras, da autoridade, da adequação de comportamentos. Ao nível do trabalho em sala de aula, a pressão social aponta para que seja privilegiada a aquisição de conhecimentos e a preparação para eventuais exames, muito embora o sistema de ensino assuma oficialmente como prioridade, pelo menos ao nível do ensino básico, o desenvolvimento de competências gerais e transversais às diferentes áreas disciplinares. O equilíbrio entre estas duas vertentes nem sempre é evidente para o professor, que foi formado por uma cultura que privilegiava a transmissão / aquisição de conhecimentos acima de tudo (Fernandes, 1998).

Mas a escola não permite apenas aprendizagens formais. No campo das relações interpessoais, a escola permite ao indivíduo desenvolver os seus modelos de comportamento em diferentes situações e com diferentes interlocutores, podendo

acentuar o sucesso e a integração ou, pelo contrário, o insucesso e a rejeição social (Matos, 1998). Por um lado, como já foi referido, é o lugar privilegiado para encontrar os pares e se integrar num grupo. Mesmo para os jovens que pertencem a outros grupos formais ou informais fora da escola, este é um espaço onde a integração e o reconhecimento da sua individualidade pelos pares é vital. Por outro lado, a escola constitui-se como um modelo da sociedade em que é preciso modelar comportamentos consoante o espaço, a situação e os actores. É o contacto mais formal com um conjunto de regras que se cumprem, que se testam, que se quebram, que se contestam. Na escola, como assinala Amado (2001), transmitem-se conhecimentos e valores, mas também se desenvolvem capacidades e atitudes: aprende-se a “ser aluno”, no sentido em que se apreendem códigos de relacionamento explícitos e implícitos, com regras sociais, rotinas e jogos de negociação entre poderes (dos alunos, dos funcionários, dos professores e até do Conselho Executivo). E esta relação com as regras e com os adultos, de quem os adolescentes esperam a defesa do cumprimento e manutenção das mesmas, será fundamental para o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados, dentro e fora da escola.

Não podemos esquecer que a escola é, para o adolescente, um local de frequência obrigatória cujo sentido, frequentemente, não compreende. Se, por um lado, lhe é dito que a escola é importante para o seu futuro, por outro lado confronta-se com o abandono escolar de colegas ou com as notícias de desemprego (Sampaio 1999b). Ainda que a sua apreciação global da escola seja positiva, questiona frequentemente a utilidade prática das coisas que lhe dizem que deve aprender e aspira a aprender outras que considera mais úteis para si.

Matos (1998) remete para a proposta de Robinson (1990) para compreender o desajustamento escolar do aluno (incluindo-se, aqui, o seu sentimento de aborrecimento), com a referência a vários factores que interagem entre si, tanto de ordem familiar (estatuto sócio-económico, condições de vida, práticas educativas), como de ordem escolar, social (amigos e grupos de pares) e, ainda, pessoal (interesse pelas aulas, resultados escolares, perspectivas de futuro). Todos estes factores interferem com a relação dos adolescentes com a escola, positiva ou negativamente, tanto a nível das suas aprendizagens, como das suas atitudes.

Em geral, a escola é importante para o adolescente, mas não apenas como local de instrução. Esse é apenas o objectivo formal da escola. O convívio e as experiências que ela possibilita são igualmente (ou mais ainda) importantes. Para muitos, constitui uma segunda casa e, de certo modo, uma segunda família, em cujo ambiente procuram espaços de identificação e em que os outros significativos são, sobretudo, os pares e os professores. Desta forma, as relações interpessoais, nomeadamente com o grupo de pares, assumem um papel muito significativo, de cujo “sucesso” depende, em grande parte, o sentir-se bem ou mal na escola.

Referimos já que na escola existe um sistema de regras. Ora, este é um aspecto fundamental a ter em conta, já que é em relação ao cumprimento ou incumprimento das mesmas, dentro ou fora da sala de aula, que se definem disciplina e indisciplina. Na verdade, as regras desempenham um importante papel na manutenção de um bom clima disciplinar tal como, aliás, o comportamento normativo do professor (Estrela, 2002). A congruência existente na escola (não apenas na sala de aula) na aplicação das regras, formais e informais, por parte dos

diferentes adultos (órgão de gestão, grupos disciplinares, professores e auxiliares de acção educativa), figuras da autoridade perante os alunos, pode ser decisiva para a prevenção de uma grande parte dos comportamentos de indisciplina. Nesta perspectiva, o que é posto em causa é a forma como a escola que o aluno integra está organizada a nível pedagógico, bem como a forma como acolhe as diferenças culturais e individuais dos seus alunos (Sampaio, 1999a, 1999b).

Este último aspecto pode ainda conduzir-nos a outra problemática: a escola continua ainda, frequentemente, orientada para a massificação, privilegiando-se um ensino que visa a transmissão de conteúdos iguais para todos, sem ter em conta a especificidade dos alunos com quem se trabalha. Parece, no entanto, haver um esforço de mudança, com a flexibilização curricular já em curso no ensino básico.

Sabemos que escola, indisciplina e adolescência surgem frequentemente ligados. Não se trata de um fenómeno apenas da actualidade (Lopes, 2001). Da mesma forma, as questões que se prendem com a relação entre pares e com a relação professor-aluno, também não são de agora. Hoje, contudo, a escola engloba mais alunos, provenientes de uma maior diversidade de famílias e culturas, que têm maior acesso à informação e que possuem e manifestam uma visão crítica sobre o mundo que os rodeia e em que interagem.

Afinal, para um adolescente, cada dia é um conjunto de encruzilhadas em que é preciso escolher caminhos, regras, atitudes, comportamentos, valores, expectativas de futuro. A escola pode ser, para ele, ponto de encontro, mas também, por vezes, de desencontro consigo, com os outros e com a sociedade.

O Adolescente e os Pares

No momento em que uma criança entra para a escola, vai estabelecer relações com os colegas e procurar aceitação social. Para as crianças aceitas pelos pares, vão acumular-se vantagens sociais e possibilidades de aprendizagem social, acontecendo o inverso com as crianças pouco aceitas ou ignoradas.

Ora, conforme é defendido por Kirchler, Palmonari e Pombeni, referidos por Alves-Martins (1998), na adolescência, a principal forma de socialização passa pelo grupo de pares, ou seja, o grupo de amigos com os quais se interage de forma regular. Os pares são, assim, muito importantes para o normal desenvolvimento dos adolescentes (Sprinthall & Collins, 1988).

Com a entrada na adolescência, começam algumas mudanças de hábitos. Enquanto, até aí, o tempo da criança era passado maioritariamente com adultos, mais do que com outras crianças, o adolescente começa gradualmente a passar mais tempo com os colegas e amigos, bem como sozinho, do que aquele que usa para estar com a família (Sprinthall & Collins, 1988). Ainda que esta mudança seja, frequentemente, motivo de angústia para muitos pais, que têm dificuldade em lidar com ela, trata-se de um fenómeno que é transversal aos diferentes povos e culturas (Claes, 1985). O grupo de pares assume, assim, um papel fulcral para a resolução das tarefas de desenvolvimento com que o adolescente se depara, nomeadamente as que estão ligadas à esfera escolar e social, assumindo um papel decisivo na construção da identidade e constituindo-se como um suporte instrumental e emocional indispensável que permite a socialização e a aquisição de valores e de competências por parte dos seus elementos, para cujo comportamento servirão de guia (Alves-

Martins, 1998; Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins, & Peixoto, 2000; Peixoto, Alves-Martins, Pereira, Amaral & Pedro, 2001, Sprinthall & Collins, 1988).

No contexto português, em que o tempo passado na escola ocupa a maior parte do dia, esta constitui-se como um espaço privilegiado para o surgimento desses grupos, sentidos pelos adolescentes como um suporte indispensável para o seu desenvolvimento e bem-estar (Alves-Martins, 1998; Kirchler & Gouveia-Pereira, 1998; Peixoto *et al*, 2001). O grupo de pares ganha uma importância crescente e é um factor de pressão e de influência nos comportamentos dos indivíduos.

A constituição dos grupos pode variar. Desde logo, porque no início da adolescência os grupos são constituídos sobretudo por elementos do mesmo sexo, surgindo apenas mais tarde os grupos com rapazes e raparigas. Depois, porque existem dois tipos de grupos: os formais e os informais. Palmonari, Pombeni e Kirchler (1989) definem os grupos formais como os que têm por base objectivos claros, podendo ser de âmbito desportivo, religioso, político ou humanitário, envolvendo frequentemente a liderança de adultos. Já os grupos informais são apresentados por estes autores como sendo constituídos apenas com base nos interesses recíprocos dos seus elementos, não existindo interferência nem liderança por parte de adultos.

Enquanto os grupos formais se reúnem, sobretudo, para realizar actividades relacionadas com os seus objectivos, os grupos informais podem surgir, por exemplo, na rua, no café, no parque ou na escola.

O adolescente precisa de ver confirmadas pelos outros as imagens que tem de si mesmo. Procura integrar-se num grupo, com o qual se identifica e onde tenta

afirmar, simultaneamente, a sua identidade. Inevitavelmente, define-se a si e ao seu grupo por comparação com outros indivíduos e grupos o que, no contexto escolar, se relaciona frequentemente com os valores do sucesso escolar e das atitudes perante a escola (Gouveia-Pereira *et al*, 2000).

Quando uma criança ou, sobretudo, um adolescente sente dificuldades de relacionamento interpessoal pode desenvolver inúmeros problemas de comportamento social, traduzidos por vezes em isolamento ou agressividade, e que reflectem precisamente as dificuldades de relacionamento com os outros. Esta situação pode originar conflitos com os pais, com os professores e com os colegas bem como, em algumas situações mais extremas, com as autoridades (Matos, 1998).

Em geral, o grupo de pares em que o adolescente está inserido exerce uma grande influência sobre os seus elementos, que tendem a privilegiar os valores do grupo face a outros sistemas de valores (da família, da escola ou, mais frequentemente, de outros grupos). Os seus objectivos também se opõem, de alguma forma, aos valores tradicionais da escola e da família, mais ligados à ordem, ao ensino e à transmissão de conhecimentos, na medida em que, como é defendido por Machado Pais, citado por Sampaio (1999a), as culturas juvenis estão fortemente viradas para o lazer.

No entanto, deve sublinhar-se que a identificação com o grupo de pares não é, na maior parte dos casos, sinónimo nem de abandono da família e dos seus valores, nem de perda da individualidade. Kirchler, Pombeni e Palmonari (1991) concluíram que os adolescentes com um elevado grau de identificação com os seus pares (amigos, colegas de escola ou outros) também se sentiam próximos da sua família.

Grupos de pares e família assumem, assim, papéis de complementaridade (Gouveia-Pereira, 1998). Aliás, a identificação de um adolescente com qualquer entidade social tem também por base, pelo menos em parte, a proximidade de valores. Quanto maior for esta proximidade, mais forte será a identificação do adolescente quer com a família, quer com os pares (Kirchler, Pombeni e Palmonari, 1991).

Alguns estudos (Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1989) revelaram também que o grau de identificação com os pares favorece as estratégias de *coping* do adolescente, a realização de tarefas de desenvolvimento, a sua representação social do grupo de pares (aqueles a que pertence e os outros) e a probabilidade do adolescente falar dos seus problemas (seja com os amigos e pares, seja com a família, seja ainda com outros significativos). Para além disso, são ensaiados modelos sociais de comportamento e relacionamento que constituem aprendizagens e progressões no sentido da integração social que terão na idade adulta.

O adolescente encontra no grupo de pares um caminho para a autonomia e um sentimento de pertença, de segurança e de protecção. Com os pares mais velhos ou mais experientes, divide preocupações e esclarece dúvidas, aceitando ser guiado por estes nos novos desafios ou situações que surgirem. O grupo protege os seus elementos e valoriza as conquistas de cada um (Sampaio, 1993). O que se aprendeu com a família já não chega... e as dúvidas que lhe são colocadas, os assuntos que com ela se discutem, não são, em regra, da mesma ordem dos assuntos tratados com os pares. Com a família, os adolescentes falam predominantemente de dificuldades escolares e de escolhas relacionadas com o prosseguimento de estudos e com o

futuro profissional. Já o grupo, por seu lado, permite uma maior flexibilidade em relação às actividades e conversas. Porque muitas preocupações são sentidas como pontos comuns, no grupo de pares é possível desabafar, partilhar problemas abertamente, trocar opiniões, sentir-se compreendido (Fernandes, Carugati & Selleri, 2001). Para além disso, o grupo diminui o sentimento de solidão dos adolescentes, permitindo-lhes convívio e divertimento em conjunto (Gouveia-Pereira, 1998).

Há ainda a referir que, à medida que o grupo se estrutura, de forma mais ou menos rígida, alguns relacionamentos evoluem, estabelecendo-se uma diferença entre os amigos e os restantes pares, sobretudo para as raparigas, que já não se baseiam apenas em interesses comuns mas também em valores como a partilha, a confiança, o apoio, a lealdade, a confidencialidade e a disponibilidade. Há uma interdependência emocional entre os elementos do grupo, bem como expectativas por parte de cada um no que respeita às atitudes dos amigos para consigo. Desta forma, se porventura as expectativas ficarem frustradas, nomeadamente ao nível dos valores acima enunciados, pode haver sentimentos de perda e reacções de raiva, bem como de tristeza e de solidão (Sprinthall & Collins, 1988; Whitesell & Harter, 1996). Os episódios marcantes com os pares, sejam positivos ou negativos, influenciam a forma como o adolescente sente e vive.

Em suma, o grupo de pares fornece suporte emocional e instrumental que complementa aquele que é dado pela família e que se revela fundamental para que o adolescente saiba ultrapassar situações difíceis (Gouveia-Pereira, 1998; Kirchler & Gouveia-Pereira, 1998; Kirchler, Pombeni & Palmonari, 1991), sendo mais pertinente o grau de vinculação existente em relação ao grupo do que a natureza

formal ou informal do mesmo. Veremos mais adiante como este suporte e esta vinculação se revelam importantes para o adolescente no que concerne a sua auto-estima, bem como os diferentes domínios do auto-conceito.

Tendo em conta o que já foi dito, parece evidente que, ao longo do tempo, as experiências mais significativas do adolescente em contexto escolar estejam directamente relacionadas com as suas vivências, positivas e negativas, de relacionamento com os outros, nomeadamente com os pares (colegas ou amigos) e com os professores, que assumem também na escola o papel de pessoas significativas para o adolescente.

Será legítimo, assim, procurar nessas experiências elementos que nos permitam compreender a forma como os adolescentes encaram os outros, a escola e a si próprios, nomeadamente quando se trata de adolescentes que revelam atitudes de indisciplina ou de desinteresse em relação à escola.

Uma vez que as relações interpessoais com os professores e com os pares têm contornos diferentes, tanto pelo espaço e contexto em que ocorrem (formal ou informal), como pela sua natureza, debruçar-nos-emos em seguida sobre a relação do adolescente com os seus professores.

O Adolescente e o Professor – Relação Pedagógica

Tal como não é possível falar de indisciplina na escola sem falar em gestão da sala de aula, também não se pode falar de escola sem falar de relação pedagógica. Passamos, assim, a falar de relações interpessoais, sim, mas entre professor e aluno,

actores com papéis diferentes num mesmo sistema e que “contracenam” num mesmo espaço privilegiado: a sala de aula.

A maior parte das referências dos professores a situações que classificam como sendo de indisciplina reportam-se à sala de aula. Este é um espaço específico, um contexto relacional e de vida onde a relação professor / adolescente se vive todos os dias. Esta interacção, ao contrário de muitas outras em que o adolescente participa, não é opcional, mas obrigatória. O aluno, pelo menos até determinada idade (no contexto português, actualmente, até aos 15 anos de idade), tem de frequentar a escola. E, como já referia Hargreaves (1972), trata-se de uma interacção regulada, em grande parte, pelos papéis de cada um (professor e alunos) e pela diferença de poder existente entre eles.

Na verdade, é o professor quem decide o que fazer na aula. É ele que impõe as regras, os limites, os ritmos e as actividades, assumindo simultaneamente o papel de adulto, de autoridade e de possuidor do conhecimento que transmite. Para além desse papel formal, o professor torna-se frequentemente um referente para os seus alunos. Este último aspecto é de extrema importância, pois o professor é, para o adolescente, um “outro significativo”, pelo que está sujeito ao olhar crítico (para o bem e para o mal) dos alunos com quem interage. Este olhar crítico é vigilante e atento, verificando continuamente a congruência destes adultos, dentro e fora das aulas. Afinal, é preciso que aquilo que ouvem faça sentido para os alunos, e esse sentido passa pela capacidade do professor em estabelecer, através desta congruência, deste saber ser, uma relação de empatia e de respeito com os seus alunos, assente numa relação de confiança (Amado, 2001).

Sendo a sala de aula um contexto tão específico, é por demais evidente que a actuação do professor em aula é determinante para influenciar o comportamento dos alunos. Os jogos de poder existem, mas variam de aula para aula (Magalhães, 1996). Não é à toa que em muitas ocasiões se ouvem relatos de alunos, ou mesmo de turmas, que assumem comportamentos de indisciplina com alguns professores e não com outros (Lopes, 2001).

Conforme é referido por Morgado (1997), vários estudos têm assinalado o clima afectivo na sala de aula como uma importante variável na gestão do grupo e das suas aprendizagens. Também Lopes (2001) sublinha que o tipo de ambiente existente numa sala de aula depende sobretudo do professor e das suas competências, salvaguardando-se os casos, mais raros e esporádicos, de alunos particularmente agressivos e violentos que constituem uma ameaça para todos os elementos da comunidade educativa e não apenas para os professores em contexto de sala de aula.

Desta forma, a postura do professor assume particular relevância (Jesus, 1997). A motivação dos alunos, bem como o gosto por determinadas matérias ou disciplinas, está intimamente ligada à sua visão do professor e às relações interpessoais que com ele se estabelecem. Os professores, conforme sublinha Robinson (1978), transmitem aos seus alunos tanto o seu entusiasmo pela matéria que ensina e pelo seu trabalho, como o seu interesse ou desinteresse pelos adolescentes enquanto alunos e enquanto pessoas. Podendo actuar como modelo para os alunos, os professores são catalizadores de atitudes e comportamentos positivos e negativos por parte dos mais jovens em relação, pelo menos, ao contexto escolar, às situações de aprendizagem e ao gosto pela disciplina.

Os alunos, perante um professor, são também avaliadores e a sua visão crítica sobre estes adultos significativos abrange não apenas a percepção do seu domínio dos conteúdos que lecciona e a sua capacidade de ensinar, mas também factores como a sua personalidade e o seu relacionamento com os alunos.

Embora o ensino tenha, nas últimas décadas, sofrido transformações, é significativo recordarmos o resultado de um estudo realizado por Taylor, em 1962, e referido por Hargreaves (1975, 1986), a propósito do que as crianças consideravam as características de um bom professor. Esse trabalho apresenta resultados em três áreas: disciplina, ensino e personalidade.

Quando à área da disciplina, o professor que agrada é o que mantém um bom controle, é imparcial, não tem favoritos e não impõe castigos extremos; o professor que desagrada é aquele que é demasiado rigoroso ou demasiado permissivo, que tem favoritos, que implica com os alunos, que castiga ou ameaça de forma excessiva ou arbitrária.

No que diz respeito ao ensino, o professor que agrada explica e ajuda, bem como dá aulas interessantes, enquanto que o professor que desagrada não explica, ajuda pouco, não domina bem a matéria e dá lições monótonas ou pesadas.

Já no que toca às atitudes e personalidade do professor, os alunos preferem aquele que é jovial, amigável, paciente, compreensivo, que possui sentido de humor (recurso, aliás, referido em outros estudos como uma via para dinamizar a turma e “chegar” de forma mais efectiva ao aluno, como refere Amado (2001)) e que se interessa pelos alunos enquanto pessoas, enquanto indivíduos (Pearson, 1998). Não

lhes agrada o professor que ridiculariza, que é rude, sarcástico, com mau carácter, sem sentido de humor e que ignora as diferenças individuais dos seus alunos.

No mesmo estudo, conclui-se que é mais valorizada a área do ensino, seguida da disciplina e, por fim, da personalidade. Na verdade, este estudo apresenta o estereótipo do bom professor, pelo que Hargreaves (1986) chama a atenção para a necessidade de manter alguma reserva ou distância ao interpretar estes resultados. No entanto, é pertinente recordá-lo quando conduzimos estudos quarenta anos mais tarde. Nas últimas décadas temos assistido a inúmeras mudanças sociais e de mentalidades. Alteraram-se hábitos de vida, formas de estar na sociedade e valores. Essas alterações também se fizeram sentir ao nível do sistema educativo, quer em termos de estrutura e de organização, quer em termos de filosofia (passámos da escola instrutora para a escola formadora e, mais tarde, para a escola educadora). Tendo em conta estas mudanças, pensamos valer a pena voltar a permitir aos alunos falarem da forma como, na sua perspectiva, deve ser um professor. Pode ser interessante procurar verificar se, a par com as mudanças a que a sociedade assistiu, houve também mudanças nas expectativas dos alunos face aos professores e ao sistema de ensino.

Esta questão remete-nos para outras temáticas: a formação do professor, as suas características pessoais e a gestão das actividades na sala de aula. Para além disso, há ainda o facto de que os alunos têm de se confrontar, ao longo do dia, com professores e dinâmicas de aula diferentes. O mesmo acontece com os professores, que percorrem várias turmas, cada uma com as suas características próprias. A este propósito, assinalamos a chamada de atenção de Anderman e Midgley (1998) para a

possibilidade de alguns professores, dada essa rotação contínua de turmas e alunos, subestimarem a influência que as suas práticas de ensino podem ter em cada aluno, mesmo quando se trata de aulas relativamente curtas.

As implicações da forma como o professor prepara e dá as suas aulas situam-se a vários níveis, desde a prevenção da indisciplina à motivação dos alunos, passando, obviamente, pela própria aprendizagem. Aliás, Lopes (2001) remete para Chall, que chama a atenção para o facto de tanto investigação como prática demonstrarem que a aprendizagem é terapêutica e que uma boa instrução é a forma mais eficaz de intervir face a problemas de aprendizagem ou de comportamento, pelo que não é muito compreensível que professores e escolas continuem a procurar causas e soluções externas, que passam mais pelo encaminhamento para terapia do que por uma mudança de forma de trabalhar com determinados alunos. O mesmo autor afirma ainda que, nas salas de aula, cada professor tem o tipo de ambiente que é capaz de criar, remetendo os comportamentos dos alunos em aula para a área das competências dos professores e não dos alunos.

A aula, como afirma Zabalza (2000), é um espaço peculiar de encontro, multidimensional, em que coexistem a simultaneidade e a imprevisibilidade. Parece, pois, evidente, que a gestão da sala de aula, dos espaços, da transição entre tarefas, da manutenção de regras e da coerência na sua aplicação são alguns factores fundamentais para uma boa dinâmica que resulte num processo eficaz de aprendizagem para os alunos e que diminua a probabilidade de surgimento de situações de indisciplina. A par disso, a postura dos professores face aos alunos, o que os primeiros transmitem aos segundos continuamente ao nível, por exemplo, das

expectativas e o seu interesse pelos alunos enquanto indivíduos, são também de vital importância.

A quantidade de factores que interferem com a forma dos alunos estarem em aula é enorme, e alguns não dependem do professor (experiências anteriores ou exteriores à aula, por exemplo). No entanto, compete-lhe mobilizar todos os meios para descobrir a forma de alcançar cada um dos seus alunos, de os cativar para a aprendizagem, ainda que isso aparente ir além do processo de ensino-aprendizagem. Esta é, porventura, uma dificuldade para alguns professores. Afinal, como refere Fernandes (1998), na sua maioria, os professores foram formados para ensinar conteúdos (e é neste sentido que se faz sentir maior pressão social), recebendo pouca formação para lidar com problemas relacionais. Tal facto torna-se, de certa forma, mais estranho quando nos lembramos de que a função docente tem um carácter eminentemente relacional.

É dentro desse contexto relacional que surgem os conflitos. Na generalidade, desses conflitos, alguns pretendem pôr em causa o funcionamento da aula; outros visam questionar a autoridade do professor. Uns e outros fazem parte dos comportamentos que habitualmente se agrupam sob a designação de indisciplina, que configura uma das principais preocupações actuais dos professores e o motivo de grande parte do seu desgaste profissional.

A Indisciplina

A palavra indisciplina remete-nos quase automaticamente para o contexto escolar. Tema inquietante para a grande maioria dos professores e educadores, está

intimamente ligado às questões da autoridade, por um lado, e da gestão da sala de aula, bem como da relação pedagógica, por outro.

Como assinala Estrela (2002), os conceitos de indisciplina e de disciplina estão intimamente ligados, sendo a indisciplina habitualmente descrita como a desordem provocada pela quebra das regras ou a negação das mesmas. As regras e, portanto, a disciplina estão inscritas, sempre, num contexto social e ético que fazem parte de uma harmonia social para a qual contribuem. A indisciplina, portanto, reveste-se de várias formas, em função do contexto em que ocorre. A indisciplina em contexto escolar é, portanto, específica.

A preocupação com esta questão não é de hoje. Existindo com especial incidência nas escolas das grandes zonas urbanas, os comportamentos de indisciplina têm-se generalizado e estendido a pouco e pouco a localidades mais pequenas. Em vários países, desde há cerca de vinte anos para cá, as questões da indisciplina são consideradas o maior problema das escolas (Estrela, 1996, 2002; Veiga, 1996). Constituindo um factor tão relevante, a indisciplina tem sido alvo de inúmeros estudos de investigação que procuram determinar causas, contextos, formas de prevenção e estratégias de remediação.

No entanto, devemos ter sempre presente que, numa perspectiva de desenvolvimento, os problemas comportamentais têm, em geral, um papel construtivo, fazendo parte dos esforços do adolescente para resolver tarefas ou dominar dificuldades consideradas típicas da idade quanto ao crescimento psicológico (Silbereisen, Noack & Reitzle, 1987).

Portanto, os conflitos sempre existiram na escola, quer se trate de conflitos de interesses, quer de necessidades, quer de autoridade entre alunos e professores ou apenas entre alunos (Fernandes, 1998). Ora, a indisciplina em contexto escolar surge sempre ligada a um significado relacional (Fontana, 1998; Morgado, 1998; Sampaio, 1996, 1999a), a um mal estar que pode ter vários sentidos e que se traduz, frequentemente, em boicotes e contestações por parte dos alunos, nomeadamente em contexto de sala de aula. É um problema ligado ao processo de comunicação entre professor e aluno e à dinâmica de relações existente quer entre os dois, quer entre os diferentes alunos da turma (Morgado, 1997) e que se distingue de outros tipos de indisciplina existentes fora do contexto pedagógico (Estrela, 2002).

Segundo Lopes (2001), o problema da indisciplina torna-se mais relevante ao nível do 3.º ciclo, sendo que em parte isso é devido à faixa etária dos alunos e aos comportamentos de oposição típicos deste leque de idades, por um lado, e, por outro, a uma alteração quantitativa e, principalmente, qualitativa dos alunos, que se prende com o alargamento da escolaridade obrigatória.

Importa desde já deixar claro que não falamos aqui de violência escolar. Esse é um construto diferente, com implicações de outra ordem e que nos remete para um grupo de sujeitos e de situações que não estão na origem deste estudo.

Indo ao encontro do que já dissemos, Estrela (2002) refere diferenças entre o tipo de comportamentos de indisciplina e o nível de escolaridade, sendo que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a indisciplina se relaciona mais com a interferência na comunicação e com a utilização do espaço, enquanto que, a partir do 2.º Ciclo, a

indisciplina passa a situar-se sobretudo no plano relacional, em que a perturbação da aula visa atingir o professor e contestar a sua autoridade.

A mesma autora remete-nos para diversos estudos, como o de Espírito Santo, em 1994, em que se estabelece uma relação entre a gravidade atribuída pelos professores aos comportamentos, e a sua frequência, nomeadamente em turmas de 7.º e 9.º anos de escolaridade. Outros trabalhos referenciados são o de Amado e o de Freire (ambos de 2001), que apontam para um aumento dos problemas do 7.º para o 8.º ano, bem como para um decréscimo dos mesmos na passagem para o 9.º ano de escolaridade (Estrela 2002).

Veiga (1996) define os comportamentos escolares disruptivos como aqueles que vão “contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento de pessoas na escola”. A indisciplina será, assim, o conjunto desses comportamentos que, segundo o estudo levado a cabo por Lawrence e colaboradores em cinco países, em 1984, e que Veiga (1996) refere, podem ir desde a falta às aulas e o desinteresse, até ao vandalismo, passando pela desobediência aos professores, a irritação, as ameaças ou violência física sobre colegas e/ou professores, a linguagem imprópria, o barulho, a perturbação da ordem na aula e na escola, a falta de pontualidade e, até, o roubo e o alcoolismo. Alguns destes comportamentos ultrapassam, quanto a nós, a esfera da indisciplina escolar, inserindo-se mais no quadro da violência.

Já o estudo de Amado, levado a cabo entre 1998 e 2001, e feito a partir da análise das participações efectuadas pelos professores, divide os comportamentos indisciplinados em dois grandes grupos: a obstrução do processo de aula (sobretudo

nos alunos mais novos) e a contestação da autoridade do professor (a maioria dos que se referem a alunos mais velhos). Outros autores apresentam listagens ou relatos de comportamentos de indisciplina por parte dos alunos que se inserem nas categorias anteriormente referidas (Carita, 1999; Fernandes, 1998; Jesus, 1997; Carita, Silva & Henriques, 1998).

Curiosamente, um mesmo aluno ou uma mesma turma muito frequentemente têm comportamentos de indisciplina com alguns professores, não os tendo habitualmente com outros. Esta constatação remete-nos, inevitavelmente, para algo mais do que o chamado “aluno indisciplinado” e que está directamente ligado aos professores, à sua personalidade, sim, mas sobretudo à sua forma de actuar e de reflectir sobre os problemas surgidos na sua aula. Para Lopes (2001), os professores mais eficazes evitam que situações de disciplina se desenvolvam e consideram que grande parte da responsabilidade por tudo o que acontece nas aulas é sua, enquanto que os professores menos eficazes procuram a justificação de todos os problemas nos próprios alunos, nas suas famílias, na sociedade em geral, até, mas raramente se vêem a si próprios como parte do problema.

Releva assinalar, ainda, que a indisciplina não tem apenas um impacto negativo no aproveitamento escolar do aluno, na sua aprendizagem ou integração social. Ela produz efeitos igualmente nocivos, ainda que menos visíveis ou imediatos, nos professores (Estrela, 2002) contribuindo, e muito, para situações de *burnout*. Não desenvolveremos esta questão, que ultrapassa o âmbito deste estudo, mas queremos assinalar a abrangência desta temática.

Falamos atrás do “aluno indisciplinado”. Na verdade, esta classificação é bastante comum, e corresponde a uma rotulagem clara dos alunos: o bem comportado, o indisciplinado, o estudioso, o “deixa andar”, entre muitas outras designações possíveis. Esta associação de alunos a padrões de comportamentos ou a determinadas características é, afinal, um processo de etiquetagem, que acaba por ter consequências para os alunos, como a seguir veremos.

A Etiquetagem

É sabido que todos criamos expectativas em relação aos outros. Da mesma forma, sabemos que os outros têm determinadas expectativas em relação a nós, às quais procuramos, em geral, corresponder.

Este mecanismo está sobretudo ligado, em contexto educativo, ao conceito de comportamento desviante, ou seja, às situações de indisciplina (Matos, 1998). Há a tendência de corresponder às expectativas negativas que os outros têm, mesmo porque estes só retêm as informações que se enquadram na imagem previamente formada do indivíduo em questão, ficando facilmente frustradas as tentativas e esforços para a concretização de outros padrões de comportamento. Conforme é referido por Matos (1998), reportando-se a Fonseca (1984), a auto e hetero imagem negativa do sujeito tende a concretizar-se, deteriorando a imagem social do indivíduo.

Gouveia-Pereira e Pires (1999) abordam esta questão, já tratada por Hargreaves, da ligação entre etiquetagem e indisciplina. Segundo estes autores, quando um indivíduo ou um grupo cometem um acto considerado desviante podem

originar um processo de etiquetagem, quer por parte do professor, quer por parte dos colegas, em que o acto deixa de ser rotulado para se rotular, antes, o seu autor; para os outros, o aluno deixa de causar problemas para ser, ele mesmo, um problema.

Quando um aluno é sujeito a uma etiquetagem, ou a uma auto-etiquetagem, funde-se com o acto censurado e, assim, diminui as possibilidades de ensaiar a construção de um modelo de conduta mais aceitável e adaptada socialmente. Gera expectativas no professor que podem desencadear um processo de auto-realização de profecias, fazendo com que o aluno se instale no papel que “lhe cabe desempenhar”.

Desta forma, e ainda que não tendo disso consciência, o aluno passa a ter uma “imagem”, uma reputação (ainda que em sentido pejorativo) a defender. Ainda que ele se encha de boas intenções de mudança, esta pressão social que pende sobre ele é frequentemente mais forte do que a vontade inicial.

Os professores deveriam procurar estar mais atentos a esta questão, uma vez que em grande parte dos casos não têm consciência de que estão a rotular um aluno, ou seja, a desencadear um processo de etiquetagem. Ora, se a etiquetagem se der sobre o acto e não sobre a pessoa, haverá mais possibilidades de resolver o problema criado, já que o indivíduo não se sente definitivamente associado ao acto que praticou.

A formação dos professores deverá, pois, englobar esta temática. Os professores só podem gerir eficazmente os reforços que dão aos alunos se tiverem consciência deste processo de etiquetagem que tantas vezes acontece. Esse seria um ponto fundamental até mesmo para a prevenção da indisciplina e para a promoção das alterações de comportamento.

Por outras palavras, impõe-se que os professores consigam distinguir e fazer uma separação clara entre os comportamentos de indisciplina e os alunos enquanto pessoas. Pelo facto de exhibir um comportamento considerado de indisciplina, o adolescente não deve ser rotulado como indisciplinado. Ao contrário, o trabalho deve ser no sentido de desenvolver no aluno, na turma e nos restantes professores, a noção de que o que pode estar errado é um comportamento, mas que o sujeito tem qualidades e não está definitivamente conotado com o comportamento que exibiu em determinada altura. Só com um trabalho concertado nesse sentido é possível promover alterações de comportamento no adolescente. Não nos esqueçamos, como já foi referido anteriormente, que os professores fazem parte das pessoas significativas para os adolescentes, pelo que o *feedback* que os primeiros dão aos segundos nas diferentes situações, dentro da aula ou fora dela, têm consequências.

Na verdade, não é de estranhar que os adolescentes reclamem face a algumas das atitudes dos professores. Os alunos têm consciência de que o professor muitas vezes rotula, positiva e negativamente, os seus alunos e age em função daquilo que previamente espera de cada um. Conscientemente ou não, o professor acaba por encarar de forma mais positiva ou negativa o trabalho e as atitudes dos seus alunos em função da imagem que formou deles. Se um professor considera um aluno indisciplinado ou desinteressado, tende a tratá-lo de maneira diferente da forma como lida com aquele que considera um bom aluno. Essa diferença de tratamento pode ir desde a solicitação de participação na aula até uma maior ou menor tolerância face a comportamentos, comentários ou, até, qualidade dos trabalhos apresentados, passando mesmo por um investimento diferente por parte do professor na aprendizagem dos alunos (Delamont, 1987).

Desta forma, etiquetagem e expectativas dos professores estão intimamente ligados. Conforme refere Tauber (1998), o processo de auto-realização de profecias baseia-se na imagem que um indivíduo forma de outro (não apenas na direcção professor / aluno, mas também na direcção inversa). Essa imagem, formada muitas vezes a partir das primeiras impressões, levam o professor a colocar alunos em vantagem ou em desvantagem logo à partida. Um estudo levado a cabo por Good, em 1987, e citado por Tauber (1998), assinala que os professores formam expectativas baseadas em características que vão desde o sexo ao nome ou apelido, passando pela raça, pela linguagem, pelo nível sócio-económico e, até, pela beleza, entre outras.

Ora, expectativas diferentes frequentemente conduzem a tratamentos diferentes. Isso mesmo era já defendido por Rosenthal e Jackobson, em 1968, conforme assinala Tauber (1998), ao apresentarem o efeito Pigmaleão na sala de aula. Seja na sua vertente positiva seja, principalmente, na negativa, o processo de etiquetagem corresponde a um efeito de estigmatização do indivíduo que, no caso dos comportamentos de indisciplina, pode conduzir de alguma forma ao aparecimento de subculturas com valores opostos ao da cultura escolar (Estrela, 2002).

Os professores tendem a ensinar mais aos alunos que crêem aprender mais, bem como solicitam mais a participação dos alunos de quem esperam desempenhos melhores. Da mesma forma, a informação afectiva e cognitiva transmitida pelo professor aos alunos, através de linguagem verbal e, sobretudo, não verbal, é diferente consoante a sua expectativa face a determinados alunos é positiva ou negativa.

O que parece certo, é que as expectativas do professor em relação aos alunos acabam por influenciar o seu comportamento e o seu desempenho, tanto negativa como positivamente. A projecção consistente de expectativas e atributos positivos, pode ter um impacto significativo nos alunos, nomeadamente ao nível do seu comportamento, mas também do seu desempenho académico e social (Brophy, 1996). Por tudo aquilo que já foi dito, parece evidente que o professor necessita de ter consciência deste processo. Só assim pode utilizá-lo para procurar que os seus alunos mostrem o que têm de melhor, deixando-se mesmo surpreender positivamente por eles. Ignorar esta problemática pode comprometer a possibilidade de muitos alunos redescobrirem a escola, o gosto pela aprendizagem e o seu empenhamento nas aulas, de certa forma hipotecando ou, pelo menos, condicionando o futuro dos adolescentes... e isso seria o contrário daquilo que os professores se propõem fazer.

As expectativas dos pares também influenciam os comportamentos dos alunos (Amado, 2001), pelo que esta dimensão não pode ser esquecida. Por vezes, a atitude do professor, por muito cuidada que seja, não é suficiente para se sobrepor aos efeitos da etiquetagem feita entre próprios alunos.

Isto torna-se ainda mais pertinente quando recordamos a influência que as atitudes percebidas das pessoas significativas podem ter nos diferentes domínios do auto-conceito e, em última análise, na auto-estima (dependente do suporte social do sujeito e da sua percepção de competência nos domínios do auto-conceito considerados mais importantes para si). É sobre esta questão que nos debruçaremos em seguida.

Auto-estima e Auto-conceito

A forma como cada um se vê, a percepção que tem de si mesmo e das suas competências e níveis de desempenho, pode constituir uma variável importante a ter em conta quando se pretende reflectir sobre as atitudes dos adolescentes, nomeadamente em contexto escolar.

Uma vez que a auto-estima é uma das variáveis em estudo no presente trabalho, é relevante clarificar conceitos e situarmo-nos face a questão.

No âmbito deste estudo, enquadrarmo-nos na visão apresentada por Harter que considera que auto-estima e auto-conceito correspondem a duas dimensões diferentes do *self*. Em ambas existem avaliações do sujeito sobre si próprio, tanto cognitivas como afectivas, quer em domínios específicos quer de forma global (Alves-Martins, 1998; Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995; Faria & Fontaine, 1995; Harter, 1985, 1988, 1993a; Peixoto, 1998).

Assim, poderemos considerar que o auto-conceito corresponde à forma como o sujeito se vê em vários domínios referentes a diferentes tarefas e contextos em que se envolve. O sujeito avalia o seu desempenho e as suas competências em cada um desses domínios. O auto-conceito é, assim, multidimensional.

Quanto à auto-estima, trata-se da forma como o sujeito se avalia a nível global. A sua estrutura é unidimensional e a avaliação não está directamente dependente de áreas ou contextos específicos, pelo que se torna mais estável e menos susceptível a oscilações.

A avaliação que o sujeito faz do seu desempenho nas áreas específicas que se integram no auto-conceito é construída, sobretudo, a partir da interpretação das

reações e atitudes das pessoas que para ele forem significativas. É através desse *feedback* que o sujeito constrói a sua imagem em cada dimensão e se percepção ao nível do real. (Alves-Martins, 1998; Harter, 1993b; Peixoto, 1998).

Se o auto-conceito corresponde à dimensão do real, a auto-estima dimensiona-se no plano do ideal. Embora mais estável, a auto-estima pode ser influenciada pelo auto-conceito quando as dimensões em causa são significativamente valorizadas pelo sujeito. Quando o auto-conceito apresenta valores baixos em dimensões pouco valorizadas pelo sujeito, não se dá uma diminuição da auto-estima. Pelo contrário, tal pode acontecer quando os valores baixos de auto-conceito se referem a dimensões mais importantes para o sujeito.

Desta forma, baixos níveis de auto-conceito em alguns domínios podem influenciar a auto-estima, pelo que os sujeitos, nomeadamente os adolescentes, podem desenvolver estratégias de compensação da auto-estima, através da valorização de outros domínios do auto-conceito, compensando assim os efeitos da percepção de uma baixa competência em algumas áreas, quer se trate de competências académicas, comportamentais ou sociais (Alves-Martins, 1998). As estratégias de compensação poderão, assim, justificar a fraca relação que parece existir entre auto-conceito, auto-estima e resultados escolares (Senos, 1997; Peixoto, 1998).

Por outro lado, Peixoto (1998) sustenta a hipótese da não existência de diferenças entre alunos com e sem repetência, refutando igualmente, através do seu estudo, a teoria de Robinson e Tayler segundo a qual a estratégia de compensação da auto-estima por parte dos adolescentes poderia ser a da criação de uma cultura

contrária à dos valores escolares. Segundo este autor, nos adolescentes portugueses tal hipótese em geral não se verifica, na medida em que os sujeitos que apresentam esse perfil de comportamentos e atitudes contrárias aos da instituição são igualmente os que apresentam mais baixos valores de auto-estima.

Como já referimos, o auto-conceito é construído com base em percepções de desempenho ou competências, sendo que essas percepções estão directamente dependentes da interpretação das atitudes e informações provenientes das pessoas significativas (família, pares, professores, amigos, etc.), pelo que tem uma construção social (Peixoto, 1998).

Por outro lado, alguns estudos (Harter, 1993a; Harter, Marold, Whitesell & Cobbs, 1996) permitiram estabelecer uma provável ligação entre a auto-estima e o suporte social do sujeito, nomeadamente o que é fornecido pela família e pelo grupo de pares. Verificou-se que, em indivíduos que apresentavam igual perfil tanto ao nível dos diferentes domínios do auto-conceito, como na importância atribuída a cada um deles, podia existir uma diferença significativa do nível de auto-estima. A diferença encontrada a nível da auto-estima parecia reflectir uma diferença substancial entre os dois grupos de sujeitos quanto ao suporte social. Os que apresentavam um grau elevado de suporte social eram aqueles que tinham mais altos valores de auto-estima, acontecendo o inverso com os que possuíam menor suporte social por parte da família e dos pares.

Já anteriormente falámos da importância do grupo de pares na adolescência e de como estes grupo podem influenciar, positiva ou negativamente, as decisões dos sujeitos. Sublinhamos agora que o sentimento de pertença a um grupo cujas

características sejam socialmente valorizadas, o significado emocional ligado a essa afiliação e a construção de uma identidade social (que se define pela consciência de pertença a um grupo) são fundamentais para o reforço da auto-estima de cada um (Senos, 1997).

A Atribuição

Torna-se ainda pertinente abordar uma última temática, cuja possível relação com a auto-estima se encontra na literatura existente: trata-se da atribuição.

É do consenso geral que o ser humano se questiona sobre aquilo que o rodeia, que acontece à sua volta e consigo próprio. Nesse questionamento, procura as causas que estão na origem daquilo que observa e que constata. Ora, a atribuição de causalidade sobre determinado acontecimento marca diferenças na forma como encaramos e interpretamos o mundo, podendo ter influência no nosso comportamento.

Desde as reflexões de Heider, em 1958, sobre esta questão, muitos estudos foram realizados sobre este assunto, nomeadamente ligados à área da motivação a nível escolar. Como referem Anderman e Midgley (1998), a percepção que os estudantes têm das suas experiências influencia mais a sua motivação do que quaisquer outros factores objectivos que as mesmas possam integrar. A mesma concepção, segundo os mesmo autores, é válida quanto às crenças dos alunos sobre as razões dos seus sucessos ou fracassos, podendo igualmente ter consequências no seu empenhamento futuro. Para este autor, a atribuição de um desempenho mais fraco a causas externas – logo, fora do seu controle – pode conduzir a algum

conformismo por parte do aluno que, assim, não alimentará esperanças de melhorar por si mesmo, devido às suas capacidades ou ao seu esforço. Já a atribuição a causas internas, inerentes ao próprio sujeito e, portanto, controladas por ele ou dependentes da sua vontade, conduz mais provavelmente a uma atitude de persistência no futuro.

Deschamps (1996b) chama a atenção para as diferenças, verificadas em diferentes estudos, quanto à natureza do tipo de atribuição que se podem verificar a propósito de um mesmo acontecimento, quer entre diferentes participantes no mesmo, quer entre actor e observador, este último normalmente na posse de diferentes dados sobre a situação e os seus intervenientes. Os julgamentos podem, portanto, ser diferentes de indivíduo para indivíduo (de actor para actor), nomeadamente em função do grau de envolvimento ou distanciamento face ao acontecido (ser actor ou observador).

A atribuição tem, também, uma dimensão social, nomeadamente no domínio das percepções sobre os outros, ou seja, na construção de representações sobre os outros a partir dos seus comportamentos e das nossas percepções directas sobre os mesmos (Deschamps, 1996b). Ora, essa construção de representações pode ser influenciada por vários factores, que vão desde as experiências pessoais anteriores ou actuais, aos valores culturais e sociais, entre outros.

A este respeito, importa lembrar o que já se disse a propósito da etiquetagem, que nos leva a reter maioritariamente as informações que estão de acordo com as imagens que já concebemos. Os estereótipos sociais são, além disso, resistentes à mudança, ainda que na presença de informação que os contradiga (Johnston, Bristow & Love, 2000). Desta forma, os nossos juízos de valor, as atribuições de causalidade

que fazemos, são frequentemente realizadas da forma para nós mais fácil e económica, ou seja, a partir das representações que já possuímos ou situações que consideramos, de alguma forma, paralelas. Afinal, a maior parte das relações que estabelecemos quotidianamente estão condicionadas por estatutos, papéis, conflitos ou situações de cooperação (Deschamps, 1996b), que pautam a vida em sociedade, tal como acontece, para as crianças e adolescentes, em contexto escolar.

Por outro lado, e indo de certo modo ao encontro do que acabámos de referir, alguns estudos associam a internalidade aos valores sociais dos indivíduos (Dubois, 1996b). Não nos debruçaremos sobre esta questão em particular, embora devamos ter presente que este factor pode contribuir para as diferenças de percepção do mundo e dos outros entre indivíduos com valores sociais e/ou culturais díspares.

Um outro aspecto apontado por Dubois (1996a) é a relação entre o tipo de atribuição e a idade, verificando-se uma evolução gradual das explicações externas no sentido das atribuições internas, que supostamente tendem a predominar à medida que a idade avança, o mesmo acontecendo quanto à percepção da intencionalidade dos actos, ligada também aos julgamentos morais, às representações do “correcto” e do “incorrecto” (Doise, 1996; Dubois, 1996a), dos valores sociais que lhes são transmitidos e da importância que lhes é dada.

Por ter implicações na prática docente, assinalamos a referência a alguns estudos que demonstram a existência de diferentes tipos de atribuição relativamente ao sucesso ou insucesso escolar entre rapazes e raparigas (Dubois, 1996b; Sanders, 1997) e que apontam para a possibilidade das atribuições causais serem também fruto de aprendizagens familiares e sociais.

Finalmente, importa ligar esta temática à da auto-estima, na medida em que esse factor é o mais relevante no âmbito do presente estudo. Como já vimos, a auto-estima integra um julgamento global do sujeito sobre si próprio, elaborado a partir da informação que o meio produz em resposta às acções e comportamentos de cada um. Sendo um elemento estável (Harter, 1985; 1988), pode ter influência em certas estratégias comportamentais dos sujeitos. Alaphilippe, Bernard e Otton (1997) defendem que os indivíduos com auto-estima elevada tendem a apresentar uma imagem positiva de si e a atribuir-se a responsabilidade pelo seu sucesso. Já os sujeitos com baixa auto-estima, em vez de valorizarem os seus feitos, procuram desvalorizar as suas fraquezas, minimizar os seus insucessos.

Estes últimos autores, reportando-se a Moulard e Sweeny (1984), afirmam ainda que o fracasso afecta mais os indivíduos com baixa auto-estima – que tendem a prosseguir uma tarefa após o fracasso – do que os de auto-estima elevada, que subestimam os acontecimentos negativos e desvalorizam as dimensões de fracasso, desenvolvendo estratégias de compensação. Desta forma, os sujeitos com baixa auto-estima serão afectados negativamente pelos acontecimentos negativos e positivamente pelos acontecimentos que lhes são favoráveis.

Dado que analisamos, no presente estudo, o discurso de adolescentes com auto-estima baixa e elevada a propósito das suas vivências em contexto escolar, e uma vez que a atribuição causal está presente nos juízos de valor dos indivíduos sobre o quotidiano, deveremos estar atentos a esta questão.

Tendo em conta o que atrás foi referido, verifica-se pertinente analisar uma possível relação entre uma alta ou baixa auto-estima e a forma como os adolescentes olham a escola e percebem as suas vivências em contexto escolar, nomeadamente em relação aos outros significativos deste contexto: pares e professores.

Vimos assim que a forma como os alunos vêm a escola e encaram as suas vivências e relações com os outros em contexto escolar, dependem de vários factores. Alguns são de ordem pessoal, outros dependem directamente da escola e, principalmente, de cada professor dentro da sua sala de aula. A função social da escola e a integração em grupos de pares são essenciais no período de desenvolvimento do indivíduo que o adolescente atravessa. Essa integração permite aprendizagens, resolução de tarefas de desenvolvimento, sentimentos de pertença e de protecção, afirmação de identidade, através dos valores seleccionados como mais importantes, tanto os provenientes da família, como os fornecidos pelos grupos de pares, sejam formais ou informais.

Por outro lado, sendo a indisciplina uma das principais preocupações das escolas nos nossos dias, reflectimos sobre algumas questões intimamente ligadas a esta problemática, nomeadamente a etiquetagem, o auto-conceito e a auto-estima, bem como outros aspectos relacionados com a relação pedagógica propriamente dita.

Considerando os pressupostos teóricos atrás enunciados, definimos como objectivo para este estudo saber **quais as vivências significativas do aluno de 9.º ano com atitudes de indisciplina perante a escola, tendo em conta a possível influência de uma auto-estima baixa ou elevada**, e procurando assim contribuir

para a compreensão das facetas positivas e negativas da escola, na perspectiva do adolescente que termina o ensino básico. Desta forma, procuramos também **estabelecer possíveis relações entre as atitudes destes alunos e as suas experiências ao longo do percurso escolar e o seu nível de auto-estima**, buscando desta forma pistas para possíveis áreas de intervenção ou de estudo com vista a uma eventual modificação de práticas.

Para tal, realizámos um estudo com uma primeira componente de natureza quantitativa, para caracterização da população escolar a que pertence a amostra estudada, e com um segundo momento que teve por base a utilização de metodologias qualitativas, através da análise de conteúdo feita às entrevistas realizadas aos alunos em questão.

As leituras efectuadas, aliadas à experiência pessoal no ensino, permitem-nos, de alguma forma, criar expectativas em relação aos relatos dos alunos de 9.º ano entrevistados. É legítimo pensar que as situações positivas sejam primeiramente ligadas ao grupo de pares a que o aluno pertence e que as situações negativas sejam sobretudo ligadas a *outgroups*, ao professor ou a situações de conflito com a figura da autoridade. Pensamos também que nos será transmitida uma imagem da escola mais positiva no campo social do que no funcional (ou seja, no que respeita as aulas e os seus objectivos).

Apesar disso, procurámos partir para as entrevistas de espírito o mais aberto possível, esperando ter o distanciamento e a capacidade necessários para encontrar no discurso de cada aluno o que ele tinha a contar e não o que nós procurávamos ver.

MÉTODO

Participantes

Uma vez que o presente estudo visa conhecer as vivências dos alunos de 9.º ano de escolaridade com atitudes de indisciplina, os participantes são alunos em ano final do 3.º ciclo do ensino básico.

Por conveniência da investigadora, nomeadamente por ser o seu local de trabalho e ter facilidade em obter as autorizações e em aceder à população escolar, a amostra foi seleccionada entre os alunos da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato, na Amora.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato situa-se na margem sul do Tejo, na área da Grande Lisboa, numa zona urbana de crescente densidade populacional. No ano lectivo 2001/2002, em que este estudo foi levado a efeito, tinha uma população escolar de cerca de 960 alunos, distribuídos por 40 turmas, das quais 21 no 2.º ciclo e 19 no 3.º ciclo. Destas, 7 turmas pertenciam ao 9.º ano de escolaridade, num total de 163 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, dos quais 89 do sexo feminino e 74 do sexo masculino.

Foi a partir desta população de 9.º ano que foi escolhida a amostra, identificada a partir da aplicação de um inquérito que englobava a Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter (*Self Perception Profile for*

Adolescents) para a população portuguesa (Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1996) e de uma Escala de Atitudes em Relação à Escola, adaptada a partir de um instrumento de recolha de dados elaborado por Peixoto, Alves-Martins, Pereira Amaral e Pedro (2001), que descreveremos mais adiante.

Do total de 163 alunos do 9.º ano de escolaridade, 159 responderam aos inquéritos, tendo os restantes 4 estado ausentes nas aulas em que os mesmos foram aplicados. Foram ainda eliminados da população em estudo 8 alunos, por terem entregue o inquérito por preencher ou com respostas múltiplas às diferentes questões, e 7 alunos que não transitaram no final do ano anterior para o 9.º ano. Este último critério de exclusão pretende eliminar a influência da variável insucesso escolar, incidindo este estudo apenas em alunos com sucesso escolar no ano lectivo anterior. A população a caracterizar para identificação da amostra ficou, assim, constituída por um total de 144 indivíduos.

A análise dos dados recolhidos através das escalas aplicadas permitiu a selecção e caracterização do grupo a entrevistar, como passamos a descrever. Lembramos que os valores obtidos são relativos a uma população específica, não sendo passível generalizar os resultados.

Neste estudo, optámos por considerar alunos com atitudes de indisciplina em relação à escola aqueles que, na resposta ao questionário, obtiveram resultados iguais ou abaixo do valor do percentil 25 em ambos os factores da Escala de Atitudes utilizada, que corresponde a um resultado de 2,57 no factor A, e de 3,00 no factor B (Quadro 1). Desta forma foi definido um primeiro grupo, num total de 21 alunos.

Quadro 1

Valores obtidos na *Escala de Atitudes em Relação à Escola* na população de 9.º ano da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato

Percentis	Factor A	Factor B
25	2,57	3,00
50	3,00	3,50
75	3,48	3,83

Sabendo que a auto-estima é um elemento estável, ao contrário dos vários domínios do auto-conceito, que sofrem oscilações com alguma facilidade em função das circunstâncias e das experiências mais próximas (Harter, 1985; 1988), introduzimos esta variável. À semelhança do que se fez em relação à questão das atitudes de indisciplina, a auto-estima foi avaliada através da *Escala de Auto-Conceito para Adolescentes* de Susan Harter. Do grupo de 21 alunos já mencionado, apenas foram seleccionados os adolescentes com resultados iguais ou acima do percentil 75 (auto-estima elevada), bem como iguais ou abaixo do percentil 25 (baixa auto-estima) nesta sub-escala (Quadro 2).

Quadro 2

Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter
Valores obtidos na sub-escala "Auto-estima" na população de 9.º ano da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pedro Eanes Lobato

Percentis	Valores Obtidos
25	2,60
50	3,00
75	3,40

Este procedimento permitiu-nos estabelecer dois grupos, o primeiro constituído por 9 alunos (auto-estima elevada) e o segundo por 8 alunos (baixa auto-estima).

A constituição destes dois grupos (com auto-estima baixa e elevada) teve como objectivo principal obter uma maior diversidade de respostas e procurar, simultaneamente, tentar levantar pistas que contribuam para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo, nomeadamente da relação entre o nível de auto-estima dos alunos e o relato das suas vivências.

Contudo, dada a reduzida dimensão da amostra e o tipo de abordagem utilizada na recolha de dados, não é possível fazer generalizações. A eventualidade de diferenças significativas entre as respostas de um e de outro grupo poderão, no entanto, ser motivo de reflexão e ponto de partida para outros estudos de âmbito mais alargado.

Finalmente, os alunos identificados foram convidados a participar no estudo. Durante esse processo, simultâneo ao da realização das entrevistas, verificou-se que três dos alunos visados já não se encontravam na escola, por terem pedido transferência de estabelecimento de ensino: dois pertenciam ao grupo com baixa auto-estima, que ficou constituído por 6 elementos, e um pertencia ao grupo com elevada auto-estima, que se viu reduzido a 8 alunos.

Sintetizando, foram critérios de seriação para definição da amostra final: 1) Ser aluno de 9.º ano de escolaridade; 2) Ter transitado de ano no ano lectivo anterior; 3) Ter um percentil igual ou inferior a 25 em ambos os factores da Escala de Atitudes perante a Escola; 4) Ter um resultado igual ou superior ao percentil 75 (auto-estima elevada) ou igual ou inferior ao percentil 25 (baixa auto-estima) na sub-escala referente à Auto-estima da *Escala de Auto-Conceito para Adolescentes* de Susan

Harter para a população portuguesa. 5) Ser aluno da escola no momento da entrevista. 6) Aceitar ser entrevistado no âmbito deste estudo.

Após aplicação dos critérios referidos, a amostra final ficou constituída por dois grupos, a que chamaremos A e B, ambos constituídos por alunos do 9.º ano de escolaridade com sucesso escolar no ano lectivo anterior e com resultados iguais ou abaixo do percentil 25 da Escala de Atitudes em Relação à Escola e que aceitaram ser entrevistados. O grupo A é constituído por 4 rapazes e 2 raparigas que têm ainda como característica possuírem uma baixa auto-estima. Quanto ao grupo B, é constituído por 7 rapazes e 1 rapariga, todos com elevada auto-estima. A idade destes adolescentes varia entre os 13 e os 15 anos nos dois grupos, sendo a média de idades de 13,8 em qualquer deles.

Delineamento do Estudo

O estudo que aqui se apresenta situa-se no paradigma da investigação qualitativa, e no campo de uma abordagem fenomenológica. Trata-se de um estudo exploratório em que se pretende, através da realização de entrevistas, escutar as experiências e considerações dos participantes e, através da análise do conteúdo das respostas dadas, encontrar pistas para a compreensão dos fenómenos que se pretendem estudar.

Não podemos observar sentimentos, intenções, pensamentos e sentidos atribuídos a coisas ou a acontecimentos. A única forma de nos aproximarmos de cada um desses aspectos é perguntando às pessoas (Moura, 1993), dando-lhes voz e deixando que o seu discurso seja, o mais possível, livre de constrangimentos. A

entrevista em profundidade, seja ela não estruturada ou, como no caso deste trabalho, semi-estruturada, é a melhor forma de procurar que isso aconteça.

Trata-se de procurar testemunhos, narrativas de experiências pessoais, expressões de pontos de vista, interpretações pessoais dos acontecimentos que não podem ser postas em causa, apenas analisadas. Assim sendo, não se pretende procurar generalizações, mas efectuar um estudo exploratório que permita compreender determinadas situações, no seu contexto específico, e que possibilite a indicação de áreas para estudos posteriores esses sim, eventualmente, de âmbito mais alargado.

Num trabalho como este, as generalizações serão, posteriormente, feitas pelo leitor, que encontrará no conhecimento produzido um sentido decorrente da sua própria experiência ou do seu saber na área estudada (Gil, 1988; Lüdke & André, 1986; Streubert & Carpenter, 2002).

Sendo a investigação qualitativa essencialmente descritiva, depende em grande parte do olhar do investigador sobre os dados recolhidos, olhar esse que necessariamente não é neutro (Cabete, 1997). Por outras palavras, a sua validade está intimamente ligada às características do investigador, à sua sensibilidade, ao seu conhecimento, à sua experiência. Esta procura da objectividade é, conforme referem Carmo e Ferreira (1998), o principal problema deste tipo de investigação. Mas essa pode ser também uma das suas virtualidades.

Apesar de este estudo se integrar no panorama da investigação qualitativa, torna-se importante referir o recurso a uma combinação de métodos quantitativo e qualitativos. De facto, num primeiro momento, foram utilizados instrumentos de

recolha de dados de âmbito nitidamente quantitativo. O seu objectivo foi caracterizar a totalidade da população escolar de um determinado ano de escolaridade, na escola onde se iria desenrolar o estudo, e definir o grupo de alunos a estudar.

Ora, porque a combinação de diferentes métodos de recolha de dados traz consigo dificuldades (Carmo & Ferreira, 1998), uma vez que os dois tipos de dados recolhidos não são facilmente comparáveis nem é fácil a sua triangulação, optámos por nos centrar nos dados recolhidos através das entrevistas, não considerando outras informações existentes nos inquéritos realizados. Procurámos assim não fugir ao que se pretende ser o objectivo fundamental deste estudo e que consiste em conhecer a visão de alguns indivíduos sobre a escola, no caso, alunos de 9.º ano de escolaridade com atitudes de indisciplina e com baixa ou elevada auto-estima.

Assim, não é demais sublinhar mais uma vez que este estudo se centra e se baseia no conteúdo das entrevistas efectuadas. O trabalho quantitativo é, de certa forma, preliminar em relação ao verdadeiro objecto deste estudo, nitidamente qualitativo.

Desta forma, o nosso objectivo é compreender como encaram a realidade os sujeitos entrevistados, quais os seus “quadros de referência” (Carmo & Ferreira, 1998) e, eventualmente, representações enquanto indivíduos com um percurso de vida e uma experiência próprias.

Temos consciência de que os dados recolhidos e tratados estatisticamente seriam, por si só, suficientes para base de um estudo de investigação. Contudo, reafirmamos a opção consciente por um estudo de natureza qualitativa e a limitação da utilização dos dados referentes à globalidade da população abordada. De qualquer

modo, um trabalho mais sistemático de análise quantitativa para triangulação ou cruzamento de dados teria custos, nomeadamente de tempo, que não são compatíveis com a calendarização imposta para a realização do presente estudo. Assumimos desde já estas dificuldades, limitando o recurso aos dados quantitativos ao âmbito dos objectivos já atrás enunciados.

Instrumentos

Durante a concepção deste estudo, foram muitas as dúvidas que surgiram sobre as fases e formas da recolha de dados. Após alguma pesquisa e reflexão, a opção foi a de, numa primeira fase, utilizar escalas, previamente elaboradas e testadas através de estudos anteriores, com o propósito de caracterizar a população escolar visada e definir a amostra final. Nesse sentido, foi elaborado um inquérito, constituído por 5 páginas, correspondendo as quatro iniciais à primeira escala utilizada (*Escala de Auto-Conceito para Adolescentes*, de Susan Harter, para a população portuguesa, incluindo a escala de Importância), sendo a última página constituída por uma segunda escala, a *Escala de Atitudes em Relação à Escola*.

Numa segunda fase, optou-se pela realização de entrevistas, cuja análise seria o trabalho central do presente estudo, tal como preconizado pelo paradigma de investigação em que este se insere.

Assim, passamos a descrever os instrumentos utilizados em cada momento, bem como a sua validação na sua aplicação a esta população.

Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa

O auto-conceito pode encarar-se em função de dois modelos distintos de organização. Conforme referem Peixoto, Alves-Martins, Mata e Monteiro (1996), referindo o trabalho desenvolvido por Shavelson e colaboradores, existe o modelo hierárquico, segundo o qual o auto-conceito se sub-divide de forma sistemática em aspectos mais específicos, acontecendo isso em mais do que um nível.

Harter, contudo, parece pertencer a um outro modelo, concêntrico, onde os diferentes domínios do auto-conceito estão directamente dependentes da importância atribuída a cada um deles pelo sujeito (Harter, 1985, 1988; Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1996). Desta forma, a escala por si concebida permite uma avaliação de diferentes domínios do auto-conceito e, simultaneamente, da importância atribuída pelos sujeitos a cada um desses domínios, podendo analisar-se a discrepância existente entre as duas vertentes.

No entanto, as avaliações nos diferentes domínios específicos do auto-conceito não permitem uma avaliação global do sujeito quanto ao grau de satisfação global em relação a si mesmos, pelo que a escala engloba itens específicos para o domínio da auto-estima. A auto-estima, porque envolve uma auto-avaliação global do sujeito, apresenta uma maior estabilidade do que os domínios do auto-conceito, mais sujeitos a oscilações em função de cada experiência e das percepções imediatas delas decorrentes. Voltaremos a esta questão mais adiante.

A Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter, seguindo a mesma estrutura daquela que a autora elaborou para crianças (Self Perception Scale

for Children, 1985), abrange mais alguns domínios. Na sua versão original, comporta 8 domínios do auto-conceito (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Competência para o Trabalho, Atracção Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas) e um nono domínio referente à Auto-estima (*Global Self-Worth*).

A adaptação desta escala para a população portuguesa foi efectuada por Peixoto, Alves-Martins, Mata e Monteiro, em 1996, tendo sido aplicada, analisada e validada. Nessa adaptação, foi excluído o domínio Competência para o Trabalho por, segundo estes autores, existirem diferenças culturais entre as populações norte-americana e portuguesa que inviabilizavam a sua utilização sem uma adequada adaptação à realidade portuguesa.

Foi mantido o formato da Escala, que conduz a uma dupla opção. Num primeiro momento, o sujeito deve escolher, entre duas descrições de indivíduos, aquela com que mais se identifica. Em seguida, deverá indicar qual o grau de identificação que tem com essa mesma descrição (“Mais ou menos como eu” ou “Exactamente como eu”).

A forma de apresentação da Escala mantém-se para a Escala de Importância, que engloba todos os sete domínios referentes ao auto-conceito. Em qualquer dos casos, os itens estão elaborados de modo a que, dentro de cada sub-escala, metade tenha a conotação mais positiva do lado esquerdo e a outra metade do lado direito. Os itens referentes a cada sub-escala estão distribuídos ao longo da Escala.

Na versão portuguesa inicialmente validada por Peixoto, Alves-Martins, Mata e Monteiro (1996), foram apenas considerados 4 itens para cada factor da Escala. No

entanto, os autores referem desde logo a possibilidade de virem a testar novos itens, uma vez que os valores de alfa de Cronbach encontrados para a consistência interna das diferentes sub-escalas, apesar de serem aceitáveis, eram mais baixos do que na versão original da escala (Harter, 1988), nomeadamente para a sub-escala do Comportamento, que apresentava um baixo valor para o alfa de Cronbach, levantando alguns problemas quanto à consistência interna desta sub-escala (à semelhança, aliás, da escala original, em que este domínio do auto-conceito era o mais frágil a este nível).

A versão da *Escala de Auto-Conceito para Adolescentes* utilizada neste estudo, cedida pelos autores da versão portuguesa, conta com 5 itens para cada um dos oito domínios na Escala de Auto-Conceito (incluindo a auto-estima), e com 2 itens na Escala de Importância para cada um dos sete domínios que abrange (Anexo A).

Foi verificada a consistência interna existente em cada sub-escala para a população estudada neste trabalho, uma vez que todas as escalas devem ser validadas sempre que são empregues (Fortin, 1999). Os valores de alfa de Cronbach obtidos são aceitáveis em todas as sub-escalas, embora seja de assinalar que as sub-escalas Aceitação Social e Auto-estima apresentam valores, respectivamente, de 0,67 e 0,66 (Quadro 3). Quanto à consistência interna desta escala na sua globalidade (excluindo a Escala de Importância), verificamos que o alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,86, pelo que se considera a escala validada.

Quadro 3

Coefficientes de Consistência Interna para as sub-escalas da *Escala de Auto-Conceito para Adolescentes* de Susan Harter para a população portuguesa

Sub-escalas	Alfa de Cronbach
Competência Escolar	0,70
Aceitação Social	0,82
Competência Atlético	0,76
Aparência Física	0,84
Atracção Romântica	0,74
Comportamento	0,79
Amizades Íntimas	0,67
Auto-Estima	0,66
Validação Global (todos os itens)	0,86

Em relação à versão original da SPPA-P (Peixoto, *et al*, 1996), verifica-se um aumento dos valores da consistência interna nas sub-escalas em que foram utilizados novos itens (Amizades Íntimas, Comportamento e Atracção Romântica), não se verificando uma variação muito significativa nas restantes sub-escalas. No entanto, dados os valores obtidos para as sub-escalas Amizades Íntimas e Auto-estima, poderá ser de considerar a hipótese de testar novos itens para estes dois domínios.

Escala de Atitudes em Relação à Escola

A Escala de Atitudes utilizada foi retirada da primeira parte do instrumento utilizado por Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins, e Peixoto no seu estudo sobre dinâmicas grupais na adolescência (2000). A sua estrutura é semelhante

à da *Escala de Auto-Conceito para Adolescentes* de Susan Harter, em que o aluno que responde ao questionário escolhe primeiro, para cada item, a situação com que mais se identifica e, num segundo momento, decide se os alunos referidos são exactamente ou mais ou menos como ele.

O instrumento original apresentava ainda as mesmas questões para três “entidades” distintas: “eu”, “o meu grupo” e “o outro grupo”. Uma vez que não era objectivo da aplicação deste instrumento analisar as questões relacionadas com os grupos de pares através deste instrumento, optou-se por utilizar apenas a dimensão individual para a resposta ao questionário. Esta escala, apresentada na última página do questionário passado aos alunos, ficou constituída por 21 itens (Anexo B).

Recorrendo ao software informático *Statistical Package for the Social Sciences for Windows*, para tratamento estatístico, procedeu-se a uma análise factorial com rotação varimax de todos os 21 itens iniciais, a fim de eliminar os itens com baixa saturação factorial, tendo sido suprimidos todos os que apresentavam uma saturação abaixo de 0,20. Desta forma, foi possível isolar 2 factores: o primeiro factor ficou constituído por 7 itens e o segundo por 6 itens (Quadro 4).

Finalmente, o tratamento estatístico permitiu verificar que a escala apresenta uma boa consistência interna, tendo sido calculado o alfa de Cronbach, que apresenta valores de 0,83 para o primeiro factor (A), e de 0,78 para o segundo (B).

Uma vez que os conteúdos dos dois factores o permitiram, optámos por atribuir uma só designação a cada factor, a saber: A – Atitudes em relação ao trabalho escolar; B – Atitudes em relação às regras.

Quadro 4
Resultado da análise factorial da Escala de Atitudes em Relação à Escola

Item	Factor 1 (A)	Factor 2 (B)
5	0,74	
8	0,71	
1	0,68	
2	0,66	
10	0,66	
19	0,59	
21	0,59	
16		0,73
7		0,72
14		0,69
9		0,68
6		0,59
13		0,56

Entrevista

Por se tratar de um estudo fenomenológico e exploratório, optou-se por realizar entrevistas de profundidade aos indivíduos do grupo em estudo.

Este método para recolha de dados, associado à investigação qualitativa, permite uma relativa liberdade de percurso e, por permitir correcções,

esclarecimentos e adaptações, torna-se um instrumento preferencial para a obtenção das informações desejadas (Lüdke & André, 1986), nomeadamente se o objectivo é conhecer opiniões ou visões pessoais sobre determinados problemas ou questões.

A entrevista ultrapassa em grande medida os limites da técnica, dependendo sobretudo da técnica e da habilidade do entrevistador, da sua capacidade de escuta e de gestão dos silêncios e da sua perspicácia e atenção para elementos de linguagem não verbal (Lüdke & André, 1986) que, por um lado, são um complemento às respostas verbalizadas e, por outro, constituem um *feedback* importante sobre a forma como o entrevistado se sente ao longo da sessão, dando ao entrevistador elementos que permitem uma melhor adaptação do discurso ou das perguntas quando necessário.

A entrevista foi preparada em torno de perguntas abertas, que deixam o sujeito livre para responder como entender e para escolher as experiências a narrar. Desta forma, o entrevistado cria as suas próprias respostas e exprime-se pelas suas próprias palavras (Fortin, 1999), ficando a cargo do investigador conduzir a entrevista não só em função dos temas que pretende ver abordados, mas também em função das respostas que vai obtendo e que podem originar novas perguntas ou temáticas que inicialmente não estavam previstas. Neste tipo de entrevista, o investigador não pode prever categorias ou respostas devendo, antes, estar aberto a todas as temáticas que possam surgir no decurso de cada resposta, e que poderão ser alvo de questões de clarificação ou de aprofundamento.

Neste estudo, os alunos seleccionados foram entrevistados individualmente, optando-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas, cujo guião foi

organizado em torno dos seguintes pontos: 1) O que é a escola; 2) O que faz um aluno sentir-se bem e mal na escola; 3) Situações positivas com professores e pares; 4) Situações negativas com professores e pares; 5) O que deveria mudar na escola.

Todas as perguntas formuladas foram de resposta aberta e as entrevistas foram conduzidas em função das respostas obtidas em cada momento, através de clarificação, reformulação e aprofundamento, de forma a cobrir todos os pontos pretendidos (Fortin, 1999). O registo das entrevistas foi feito em suporte magnético áudio, com consentimento dos participantes, destinando-se os dados recolhidos apenas a este estudo e garantindo-se a confidencialidade dos mesmos.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo, procurando-se realizar uma análise temática e categorial dos dados, tanto ao nível das experiências referenciadas como positivas e negativas, como ao nível das outras questões verbalizadas pelos alunos, nomeadamente de representação do professor.

Procedimento

Antes de iniciar a recolha de dados, e após ter sido estabelecido qual a população alvo deste estudo, foi solicitada autorização para a recolha de dados ao Conselho Executivo da Escola seleccionada (Anexo C). O passo seguinte, após a obtenção da autorização (Anexo D), consistiu em operacionalizar a aplicação dos questionários. Para esse efeito, foram contactados professores das turmas do 9.º ano de escolaridade no sentido de permitirem a aplicação dos inquéritos aos alunos

durante uma das suas aulas. Todos os professores contactados aceitaram colaborar e ceder uma das suas aulas para o efeito.

Visto não ser possível ser a mesma pessoa a aplicar o questionário a todos os alunos, por questões de calendarização e horário, quer da nossa parte, quer devido aos horários das turmas, foi realizada uma reunião para dar formação específica sobre a aplicação dos questionários a todos os professores que disponibilizaram as suas aulas. Para esse efeito, foi explicado aos professores o objectivo do estudo e a forma de preenchimento do instrumento de recolha de dados, sendo esclarecidas todas as dúvidas colocadas. Foi distribuída a cada um uma folha de instruções (Anexo E), elaborada de acordo com o preconizado por Harter (1985) para a escala de Auto-Conceito para Crianças mas com adaptações apenas em termos da linguagem utilizada, de forma a ser mais adequada aos adolescentes. A todos foi sublinhada a importância de manter uma explicação uniforme em todas as turmas e de assegurar a compreensão, por parte dos alunos, da forma de preenchimento do inquérito.

Iniciou-se então a 1.^a fase, que decorreu durante uma semana, tendo sido recolhidos 159 questionários. Todos os questionários foram identificados com a designação da turma e o número do aluno, para permitir a identificação posterior dos alunos a entrevistar.

Foram então analisados os questionários, tendo sido eliminados os 8 que não estavam preenchidos ou que apresentavam mais do que uma resposta às questões apresentadas. Seguidamente, aplicou-se o segundo critério de seriação: ter transitado no ano lectivo anterior. Essa informação foi obtida através da consulta das listas das

turmas. Os 7 alunos identificados foram retirados da população em estudo, por esse ser um critério de exclusão.

Na sequência da obtenção da informação sobre as retenções no ano lectivo anterior, foi feita a análise estatística dos dados recolhidos, com recurso ao software informático *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows*, que permitiu a aplicação dos 3.º e 4.º critérios de seriação: ter um valor igual ou inferior ao percentil 25 em ambos os factores da Escala de Atitudes em Relação à Escola; ter um resultado igual ou superior ao percentil 75 ou igual ou inferior ao percentil 25 na sub-escala referente à Auto-estima da *Escala de Auto-Conceito para Adolescentes*, de Susan Harter, para a população portuguesa.

A partir dos dados obtidos e da análise efectuada, definiu-se a amostra a entrevistar para este estudo, dividida em dois grupos, o primeiro constituído por 8 alunos (Grupo A) e o segundo por 9 alunos (Grupo B). Em seguida, procedeu-se à identificação dos alunos e à sua localização nas turmas de 9.º ano de escolaridade, tendo-se verificado que 3 alunos (dois do grupo A e um do grupo B) já não se encontravam na escola. Este processo decorreu até Abril de 2002.

Num segundo momento, os 14 indivíduos pertencentes à amostra foram contactados e convidados a participar no estudo. Os contactos e as entrevistas foram feitos individualmente, num gabinete cedido para o efeito, onde só estavam presentes a entrevistadora e o entrevistado. Antes do início da entrevista, foi devidamente explicado o objectivo do estudo e da entrevista, garantida a confidencialidade dos dados recolhidos e obtida a sua permissão para a gravação e transcrição da mesma.

As entrevistas foram realizadas na escola e tiveram uma duração média de 20 minutos. Foram gravadas e transcritas textualmente (como exemplificado no Anexo F), sendo posteriormente submetidas a análise de conteúdo.

O procedimento relativamente à análise de conteúdo das respostas obtidas nas entrevistas incluiu várias fases. Procurou-se, conforme preconizado por Bardin (1988) e Vala (1986), proceder a uma análise de conteúdo por categorias.

Em primeiro lugar, e sem grelhas definidas *à priori*, isolaram-se todas as expressões significativas. Para proceder à validação intersubjectiva da selecção das expressões significativas, foi entregue uma cópia de todas as entrevistas, sem qualquer expressão assinalada, a uma professora com prática em trabalhos de investigação de natureza qualitativa, a quem foi pedido que assinalasse todas as expressões significativas.

Embora não se tendo quantificado as expressões assinaladas, verificou-se haver uma sobreposição muito elevada, pelo que se considerou este primeiro passo validado.

Seguidamente, fez-se uma análise horizontal, em que se reagruparam as expressões isoladas em áreas temáticas (Anexo G), para depois proceder à sua inclusão em sub-categorias mais abrangentes e, finalmente, em categorias (análise vertical) que constituem os grandes temas para reflexão e análise, conforme passamos a apresentar (Anexo H)

RESULTADOS

Os Grandes Temas

Conforme era nosso objectivo, as vivências positivas e negativas destes alunos de 9.º ano com atitudes de indisciplina são relatadas em três eixos essenciais: a sua visão da escola em geral, a relação com os professores e a relação com os pares.

Esta linha condutora esteve presente ao longo das entrevistas realizadas durante as quais, em função de cada participante e de cada resposta obtida, o discurso foi conduzido de forma a tocar estas três áreas e a levar os adolescentes a produzirem um discurso relacionado com elas.

A análise de conteúdo efectuada permitiu encontrar diferentes categorias que se agrupam em torno destes três grandes eixos, em função dos quais serão apresentados os resultados obtidos. Essas categorias são as seguintes:

- Olhar a escola:
- I – Expectativas de futuro
 - II – Infra-estruturas
 - III – Clima e ambiente da escola
 - IV – Regras e organização
 - V – Segurança
 - VI – Desempenho pessoal
 - VII – Família e Escola

Olhar os professores: VIII – Relação de empatia e respeito

IX – Competência Pedagógica

X – Avaliação

XI – Atitudes dos alunos nas aulas

Olhar os pares: XII – Socialização

XIII – Códigos de ética e de conduta

XIV – Aceitação pelo grupo

Olhar a escola

As entrevistas foram iniciadas e concluídas com questões referentes à escola em geral. Para além disso, foi possível isolar expressões significativas referentes à escola em outros momentos das entrevistas. As primeiras categorias que apresentamos referem-se ao olhar dos participantes sobre a escola, abrangendo vários aspectos com ela relacionados.

Categoria I – Expectativas de futuro: os alunos produzem um discurso sobre a escola que diz respeito às suas expectativas de futuro a nível académico e profissional, mas também social e pessoal (Quadro 5).

Conforme podemos verificar no Quadro 5, os alunos de ambos os grupos verbalizam a importância da escola em relação ao seu futuro. Os alunos com elevada auto-estima (Grupo B) relacionam esse aspecto com a sua formação e possível profissão, bem como com o seu desenvolvimento a nível social, como veremos mais adiante. O papel positivo da escola é sobretudo reforçado pelo discurso dos alunos com auto-estima elevada, pondo em evidência o que se considera ser a função social da escola: instrução, formação, educação.

Quadro 5

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Expectativas de Futuro”

CATEGORIA I - <u>EXPECTATIVAS DE FUTURO</u>			
SUB-CATEGORIAS	Sujeitos	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
A escola é importante para o futuro		66,6% (1,11,13,14)	62,5% (3, 5, 7, 9,10)
A escola permite ter um curso ou uma profissão		16,6% (1)	62,5% (6, 7, 8, 10, 12)
A escola é para estudar		16,6% (1)	62,5% (3, 6, 10, 12)
É bom estar numa escola que nos prepara bem			37,5% (6, 9, 12)
A escola melhora o desempenho social		33,3% (11, 13)	62,5% (5, 6, 7, 10, 12)

Apesar de menos patente no grupo de alunos com baixa auto-estima, o sentimento de que a escola pode fazer a diferença quanto ao futuro não deixa de estar presente, como neste excerto:

A¹¹ – Sim, eu sinto-me bem na escola, acho que é tipo a nossa segunda casa, a gente passa a vida sempre na esc, a vida não, o tempo, a maior parte do tempo na escola aaa mas é pró nosso bem, porque é assim, há muitas pessoas que saem da escola por quererem, porque a escola é uma chatice, mas depois quando são mais velhas é que se vêem a arrepender. Memo assim, também já há oportunidades, mas eu acho que a gente na nossa adolescência temos que aproveitar agora a escola, sempre nos dá mais favorecimento e isso...

Ou ainda, como referem outros alunos, estes pertencentes ao Grupo B (auto-estima elevada),

A⁹ – A escola? É importante, pó futuro.

A⁶ – A escola para mim é... é quase metade da minha vida, passo aqui o tempo todo... é importante pá gente, tipo a nível profissional, como social...

A¹² – O que é para mim a escola... não sei, principalmente é um local onde a gente aprende a ler, a escrever, e também tem um bocado a ver, também a gente aprende aqui a educação, porque a gente passa mais tempo na escola do que em casa, apesar dos pais também darem, né, mas a gente é que aprende coisas boas, mas também coisas más, né? Mas de um modo geral, acho que... a escola é mesmo só para aprender, para mim a escola só serve p'ra aprender, (...) da escola p'ra mim é memo só estudar, tirar um curso, formar-me, depois... trabalhar.

A⁵ – As coisas boas da escola é que me podem dar futuro... se eu contribuir para isso podem dar futuro, um bom futuro, também pode ser mau, mas também pode ser bom.

Não podemos deixar de assinalar, nestes dois últimos excertos, a consciência presente de que as coisas não acontecem por si só, de que existe uma aprendizagem pessoal e de que cada um tem contribuições a dar em função das escolhas que fizer.

Por outro lado, como já referimos e se torna evidente pela leitura do quadro, embora haja alguma unanimidade quanto à importância da escola para o futuro, existem diferenças entre os grupos quanto à verbalização daquilo em que esse futuro consiste, nomeadamente em termos de estudos ou profissão futuros (Grupo B). Apenas os alunos com auto-estima elevada são capazes de explicitar estes aspectos. Para além disso são estes, sobretudo, que associam o papel da escola a um

desenvolvimento de aptidões sociais, de relacionamento com os outros e de integração na sociedade em que vivem.

O discurso dos alunos sobre a escola indica, também, pressupostos no que diz respeito à forma de estar dos próprios alunos. Em geral, a referência à escola como um sítio para estudar e aprender, é feita pelos alunos com elevada auto-estima (Grupo B). A única referência presente no Grupo A demonstra uma visão da escola como um “assunto sério”, acompanhada de uma certa auto-censura, como podemos ver nesta citação:

A¹ – (...) Eu acho que todas as escolas... são parecidas, né? Isto aqui é um sítio pa estudar e não é para brincar, não é, mas às vezes a gente não faz essas coisas, mas... (...)

De referir ainda que apenas o grupo de alunos com auto-estima elevada refere como factor positivo frequentar uma escola que prepara bem os alunos, ou seja, que desempenha bem o seu papel e aumenta as probabilidades de um bom desempenho futuro dos seus alunos, quanto mais não seja a nível académico.

Categoria II – Infra-estruturas: os alunos identificam aspectos relacionados com a estrutura física da escola que condicionam as suas vivências no espaço escolar (Quadro 6).

Está presente no discurso dos dois grupos a necessidade que os alunos sentem no que diz respeito a mais espaços de lazer, para as horas em que não estão em aulas e, sobretudo, quanto à falta de um espaço mais adequado para a prática da Educação Física, já que a escola foi construída sem pavilhão desportivo e, após seis anos de

funcionamento, ainda não se iniciou a sua construção. Estes aspectos condicionam as vivências dos alunos, que se sentem limitados e, até, prejudicados pela falta destes espaços. Este aspecto condiciona a realização das aulas de Educação Física às condições meteorológicas, originando muitas vezes a conversão destas aulas práticas em aulas teóricas. Por outro lado, é condicionante da utilização dos espaços desportivos ao ar livre pelos alunos, que não podem ter acesso aos mesmos no seu tempo livre. Este último aspecto é referido por alunos de baixa auto-estima, que o associam à falta de mais espaços de lazer para os alunos.

Quadro 6

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Infra-estruturas”

CATEGORIA II – <u>INFRA-ESTRUTURAS</u>		
Entrevistas	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
SUB-CATEGORIAS		
Falta de um pavilhão desportivo	33,3% (4, 14)	50% (5, 7, 8, 9)
Espaços de lazer	16,6% (2)	50% (6, 7, 8, 12)
Falta da campainha	16,6% (13)	
Devia haver mais higiene nas casas de banho		12,5% (12)

Já o grupo de alunos com auto-estima elevada refere aspectos de outra ordem. Reconhece-se que a escola procura melhorar os espaços, na medida em que os alunos sentem como positiva a construção de um palco e a instalação de luzes e som na sala em que este se encontra, bem como com outros recursos recentes da escola, que consideram importantes:

A⁶ – (...) por acaso eu acho que esta escola é uma das melhores... pelo menos da freguesia... da freguesia, do Concelho!... pelo menos este ano, este ano está boa... com o rádio, a biblioteca...

A⁸ – Não, acho que a escola este ano, por acaso até melhorou bastante, agora no no principalmente no tercei no segundo e no terceiro período... abriram a Rádio na Biblioteca, o Bar foi bastante melhorado... coisas que nos têm agradado bastante. A Biblioteca está muito mais interessante, o Bar... nós decorámos, ficou bastante engraçado depois continuou assim, as luzes que lá tão, agora... a maneira como o palco foi construído agora, tamém tá... tá bastante bem. O único problema memo, eu acho que agora é... é o pavilhão. Quando a escola tiver pavilhão pavilhão, vai ficar bastante boa.

Como se pode verificar no Quadro 6, a referência à ausência de toques para a entrada e saída das aulas é apenas referida por um aluno pertencente ao grupo de alunos com auto-estima baixa. Ao fim de alguns meses de funcionamento sem a tradicional “campanha”, apenas este aluno refere que o toque faz falta, nomeadamente por a sua ausência já ter originado esquecimentos e atrasos. O facto de não haver qualquer outra referência leva a considerar este aspecto como pouco relevante, pelo menos para esta amostra.

O mesmo acontece quanto à insatisfação com as instalações sanitárias, cuja higiene é considerada deficiente. Embora tratando-se de uma referência única, merece-nos atenção o reconhecimento da responsabilidade dos próprios alunos nessa situação e a dificuldade da escola em lidar com a mesma.

Categoria III – Clima e ambiente da escola: As vivências dos alunos são condicionadas pelo ambiente que se vive na escola (Quadro 7).

O ambiente percebido pelos alunos na escola influencia o que estes sentem quando lá estão. Isso é válido tanto no que diz respeito às relações com os pares, como no relacionamento com outros actores (funcionários e professores).

Quadro 7

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Clima e ambiente da escola”

CATEGORIA III – CLIMA E AMBIENTE DA ESCOLA		
Entrevistas SUB-CATEGORIAS	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
Quem faz a escola são os alunos	16,6% (2)	
Gosto de estar na escola	33,3% (2, 11)	87,5% (3, 5, 6, 7, 8, 10, 12)
A escola tem poucas coisas boas	33,3% (2, 14)	
O ambiente da escola é bom		12,5% (7)
É bom podermos organizar algumas actividades diferentes	33,3% (1, 2)	25% (7, 8)
Os funcionários deviam ser mais simpáticos	16,6% (2)	12,5% (6)
É bom conviver com funcionários	16,6% (2)	12,5% (7)
O que se passa na escola influencia o resto do meu dia		12,5% (5)
A escola devia tratar todos de igual forma	16,6% (11)	
Vai ser bom lembrar-me das coisas que vivi aqui com amigos e professores		12,5% (8)

Da mesma forma, o tempo que se passa na escola pode ter influência no que os alunos sentem durante o resto do dia, como no caso que se segue.

A⁵ – Sim, por exemplo, quando o dia me corre bem, eu chego a casa alegre, se o dia me correr mal chego a casa... muito em baixo, mesmo... é que nem consigo tar em casa, nem me aguento em casa.

São sobretudo os alunos com auto-estima elevada (Grupo B) que explicitam que gostam de estar na escola, havendo mesmo uma referência específica ao bom ambiente existente. Ao contrário do que acontece no outro grupo, nenhum dos alunos do Grupo B refere as suas experiências escolares como negativas.

No Grupo A, no entanto, está explicitado o gosto por estar na escola, como se pode observar na citação que se segue:

A¹¹ – Sim, eu sinto-me bem na escola, acho que é tipo a nossa segunda casa.

Este discurso, que poderia parecer de algum modo incoerente com as diferenças que começam a surgir entre os dois grupos, não é sinal de que, para quem o produziu, as experiências vividas na escola sejam apenas positivas. Mais adiante, é o mesmo aluno que refere a existência de tratamento diferente relativamente aos alunos, com benefício para outros:

A¹¹ – Não, isso por acaso... já, já me aconteceu, quando por exemplo temos duas aulas de noventa minutos, que o stor não apareceu, não temos aula, mas depois temos outros noventa minutos, e nesses noventa minutos não nos deixam sair, portanto, mas há alguns colegas, que são sempre os memos, que saem, e nós não podemos sair, por exemplo, ir ali ao (...),

E – Mas da tua turma?

A¹¹ – Sim, da minha turma, por exemplo ao (...), ao café, por exemplo, quando o bar não tá aberto, algumas vezes isso acontece. E... ma são sempre os memos que saem, os outros ficam sempre cá dentro por exemplo...

E – E o que é que tu sentes, quando isso acontece?

A¹¹ – É assim... não não é questão de me sentir nem... nem triste nem contente, mas é assim, fogo, devia ser igual pra todos, se uns não saem, os outros também não têm nada que sair.

Um outro aspecto que é importante referir, assinalado por dois alunos de cada grupo, é a referência, enquanto experiência positiva, à possibilidade dada pela escola aos alunos, nomeadamente aos do 9.º ano de escolaridade – os “finalistas” - , de assumirem a responsabilidade pela organização e dinamização de diferentes actividades. Durante essas actividades, os alunos sentem a escola como um espaço mais “seu”.

Finalmente, assinala-se que o Grupo A (alunos com baixa auto-estima) é o único em que se afirma que a escola tem poucas coisas boas e que há escolas com clima diferente (leia-se melhor) entre os alunos. É também neste grupo que se atribui apenas aos alunos a responsabilidade pelo ambiente existente na escola. Não deixa de ser, porém, uma atribuição externa, na medida em que se refere aos outros que, aliás, são quem torna o clima diferente de escola para escola. Os excertos que se seguem, pertencentes à mesma entrevista, são bastante claros:

A² – Bem, a escola também não tem muitas opções, não é? Quem faz a escola é... são os alunos em si... (...)

A² – As pessoas é que fazem... as pessoas que cá andam é que fazem a própria escola, é que são a escola, se as pessoas gostam... gostam de tar a... lixar os outros, entre aspas... a escola atão não não vale... não vale nada,

pelo menos quem anda com essas pessoas, agora... quem quer ser amigo também pode... (...) a escola tanto pode ser horrível como pode ser muito boa...

Categoria IV – Regras e organização: os alunos referem que a obrigatoriedade de alguns factores, como estar na escola ou a forma desta funcionar e estar organizada, condicionam a sua motivação e as suas vivências na escola. Em geral, o que é obrigatório ou que está fora do seu poder modificar gera contrariedade nos alunos (Quadro 8).

Ambos os grupos manifestam a mesma postura perante os aspectos formais e a obrigatoriedade da escola. Vir para a escola não é uma escolha e a vontade de estar na escola surge espontaneamente quando não é suposto ou obrigatório lá estar, como é o caso dos períodos de férias. De resto, alunos dos dois grupos dizem ter vontade de estar noutros sítios quando têm de estar na escola, preferindo os intervalos às aulas, mesmo porque, segundo afirmam, a escola às vezes é chata.

Os momentos formais de avaliação, como os testes, não agradam aos alunos. Estes referem ainda que, por vezes, gostariam de poder fazer o que lhes apetecesse, não tendo de seguir regras, horários ou actividades impostos.

Por outro lado, nota-se algum conformismo quanto à inevitabilidade de ir para a escola, nomeadamente no discurso de uma aluna com baixa auto-estima:

A¹⁴ – (...) eu assim não não me lembro de nada, é sempre a mema coisa, nunca acontece nem nada de bom, nem mau... é mais ou menos...

E – Explica-me lá isso melhor...

A¹⁴ – (silêncio...riso) Pronto, é... a gente tem de vir pá escola sempre, é sempre a mema coisa e pronto, como já tamos habituados nem é mau, nem é bom (silêncio)

Quadro 8

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Regras e organização”

CATEGORIA IV – <u>REGRAS E ORGANIZAÇÃO</u>		
Entrevistas SUB-CATEGORIAS	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
Temos de vir sempre para a escola	16,6% (14)	37,5% (5, 7, 12)
A escola às vezes é chata	66,6% (1, 11, 13,14)	87,5% (3, 5, 6, 8, 9, 10, 12)
Gosto mais dos intervalos do que das aulas	33,3% (11, 14)	25% (6, 9)
Não gosto das aulas de noventa minutos	16,6% (14)	37,5% (9, 10, 12)
Não gosto de fazer testes	16,6% (14)	25% (3, 10)
Gostava de fazer o que me apetecesse	33,3% (1, 4)	12,5% (6)
Quando tenho de estar na escola gostava de não estar	50% (1, 13, 14)	25% (10, 12)
Quando não tenho de estar na escola, apetece-me ir para lá	50% (2, 13, 14)	12,5% (10)
É bom ter um horário para cumprir		12,5% (10)
Não gosto da sobrecarga das aulas, mas temos de perceber que isso é mesmo assim		12,5% (7)
As aulas de 90 m são melhores para trabalhar		12,5% (12)
Todas as escolas são parecidas	16,6% (1)	

Chama-nos a atenção, particularmente, a referência que alguns alunos fazem em relação à sua vontade de estar ou não na escola. Não é de todo estranho o discurso que assinala a vontade de estar fora das aulas ou da escola quando se tem de lá estar. Esta discurso, aliás, é coerente com a aceção, generalizada em ambos os grupos, de que a escola é chata, nomeadamente as aulas (na sua maioria). A preferência pelos intervalos, tempo e espaço de convívio informal, também vem na mesma linha, não parecendo estranho ter maior incidência no Grupo A (baixa auto-estima).

A questão coloca-se, pois, quando encontramos a ideia oposta, bastante marcada neste mesmo grupo (Grupo A), em que alguns alunos verbalizam a sua vontade de estar na escola quando não têm aulas ou estão de férias. Os alunos com baixa auto-estima afirmam essa vontade, embora sem saberem, segundo eles, por que razão isso acontece.

A¹³ – (...) às vezes quando tou quando tou na escola penso: ei que chatice, tou aqui enfiado aqui na escola, nas aulas quando tá um dia lindo, devia tar ali a jogar futebol e a divertir-me... e quando tou fora da escola penso: ai, não tenho nada pa fazer em casa, tou farto de tar aqui, pronto, a fazer a fazer coisas que eu costume fazer todos os fins de semanas e só me apetece ir pá escola.

E – E apetece-te vir para a escola por quê?

A¹³ – Não sei. Eu normalmente quando tou em férias, assim em férias grande já tou farto das férias e penso bem quem me dera começar as aulas, e não sei quê... depois quando chego às aulas fico todo feliz.

Ou ainda,

A¹⁴ – Tenho vontade de voltar. Nas férias do Verão principalmente, porque... é sempre a mema coisa, ir pá praia, vir, prontos, depois começa a ficar chato e dá-me vontade de pegar em livros... prontos, dá-me mais vontade de estudar na nas férias do que quando tou cá nas aulas, dá-me vontade de voltar outra vez. Mas depois quando venho, passado um mês ou dois já tou farta, outra vez (riso)

E – E é só por isso, por não teres nada que fazer?

A¹⁴ – Não sei... dá dá-me vontade de estudar, não sei porquê... não sei se é só a mim se não, não deve ser (riso)

Já o discurso do aluno do grupo com elevada auto-estima que se refere a esta questão contém uma tentativa de explicação, apesar do reconhecimento da existência de alguma contradição:

A¹⁰ – (silêncio) Não. Eu tamém... quando quando tou na escola, apetece-me tar de férias, e não sei quê... depois quando tou de férias, às vezes apetece-me vir pá escola, não dá pa perceber.

E – O que é que te faz ter mais vontade de vir para a escola quando estás de férias?

A¹⁰ – Os amigos. Voltar a ver os amigos... tamém ter aquela rotina, tamém... agora, por exemplo, de férias nunca fazemos nada, tá sempre na boa vida, tamém gosto de ter um horário pa cumprir...

Voltar a estar com os amigos, questão que veremos mais adiante, e necessidade de rotina e de tempo organizado surgem, portanto, como motivações para a volta à escola.

Os alunos verbalizam o que sentem perante alguns aspectos formais, de organização e regras de funcionamento da escola (Quadro 9). No grupo de alunos com baixa auto-estima (Grupo A), apenas surge a ideia de que todas as escolas são

parecidas, ou seja, funcionam da mesma maneira e com regras semelhantes. Já o grupo de alunos com auto-estima elevada (Grupo B) refere ser bom ter um horário para cumprir, reconhecendo alguma utilidade nas aulas de 90 minutos quanto à continuidade de trabalho. O aspecto da sobrecarga horária também é assinalado, mas num tom conformista, uma vez que isso “é mesmo assim”, ou seja, é uma característica do sistema, um condicionalismo que não está ao alcance dos alunos, dos professores ou mesmo da própria escola alterar, e ao qual é necessário que cada um se adapte.

Categoria V – Segurança: Os alunos sentem necessidade de segurança dentro e fora da escola (Quadro 9).

Quadro 9

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Segurança”

CATEGORIA V – <u>SEGURANÇA</u>		
Entrevistas	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
SUB-CATEGORIAS		
Há pouca segurança na escola	50% (4, 11, 13)	37,5% (3, 6, 12)
Há falta de segurança fora da escola	33,3% (4, 13)	25% (5, 6)
Os funcionários têm medo de represálias fora da escola	16,6% (4)	12,5% (12)

A referência à falta de segurança sentida pelos alunos é comum aos dois grupos, embora com alguma predominância do Grupo A (baixa auto-estima). Por outras palavras, ainda que pontualmente se refira a intervenção dos funcionários, o

que prevalece é um sentimento de insegurança perante outros alunos, dentro da escola, ou dos grupos a que alguns alunos pertencem, fora da escola ainda que bem perto do portão de saída.

Dois alunos, um de cada grupo, referem que a falta de intervenção por parte da maioria dos funcionários está ligada ao medo que estes têm de alguns alunos e dos seus grupos de amigos fora da escola, uma vez que também estes serão ameaçados.

A⁴ – Claro, os contínuos não são... não são de ferro... chegam lá fora o que é que lhe acontece? Sabe que há aí pessoas que lá fora, mesmo, ali a fumarem e essa coisa toda e aquilo, aqueles conhecem os outros e os outros conhecem os outros e... e pronto...

E – Vocês também têm esses medos em relação a esses grupos?

A⁴ – Atão não... então eu sou é só um e é logo uns quinhentos... o que é que uma pessoa faz? Não pode fazer nada... se se tentar defender ainda leva mais... assim olha, inventa lá qualquer coisa, tenta não tenta apanhar o menos possível...

Esta questão da insegurança é associada a alunos e grupos específicos, não sendo considerada uma postura generalizada na escola:

A³ – (o que me faz sentir) bem: conviver com os amigos, o aprender, acho que é importante, e... mal: se calhar... alguns grupos que há aí na escola... que nos fazem...

E – Por exemplo...

A³ – Pronto, os... negros, ou... pessoas que andam aí a fumar, ou assim... na escola.

A questão da segurança é, portanto, um factor importante para estes alunos. Ainda que nada de específico tenha acontecido a um aluno, ele pode ter a percepção de que a segurança não é completamente assegurada.

Categoria VI – Desempenho pessoal: Os alunos consideram importante ter um bom desempenho pessoal, quer através de bons resultados académicos, quer (Quadro 11).

Quadro 11

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Desempenho pessoal”

CATEGORIA VI – <u>DESEMPENHO PESSOAL</u>			
Sujeitos		GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
SUB-CATEGORIAS			
Ter bons resultados é importante		50% (4, 11, 13)	62,5% (3, 5, 7, 9,10)
É importante corresponder às expectativas dos pais e dos professores			50% (5, 6, 7, 10)
É bom ver o esforço dar resultados		50% (1, 4, 11)	25% (5, 8)

A importância de conseguir obter bons resultados escolares é manifestada frequentes vezes pelos alunos dos dois grupos. Ter boas notas é motivo de satisfação, ainda que o nível de dificuldade da prova em causa não seja muito elevado:

A⁹ – (silêncio prolongado) Se calhar este ano, quando eu tive um Excelente, 100% a (...).

E – Muito bem. O que é que sentiste nessa altura?

A⁹ – Senti-me contente, apesar de... pronto, metad houve muitos na turma que tiveram, que o teste até que era fácil, mas... senti-me bem. Foi o meu primeiro Excelente na vida, aaa 100%, não excelente.

E – E conversaste sobre isso com os teus colegas?

A⁹ – Conversei. Conversámos muito. A gente viu, também, houve notas muito altas, mas não houve nenhuma negativa nesse teste, também era... via-se logo que era fácil.

Na mesma linha de raciocínio, ter notas negativas gera sentimentos de frustração, nomeadamente quando houve um esforço que não produziu os resultados esperados ou, pelo menos, desejados:

E – E... uma situação que te tenha feito sentir mal?

A¹¹ – Sentir mal? (silêncio) Uma coisa que eu detesto e que me sinto muito mal é tipo quando estudo, estudo, estudo, chego ao teste... aaa... tenho notas negativas, aí fico muito triste...

Da mesma forma, é comum a satisfação por ver o esforço e o empenhamento a produzir resultados, de alguma forma recompensando o investimento pessoal feito pelo aluno ou pelo grupo a que pertence, como é evidente no discurso que se segue:

A⁸ – Talvez o último Baile de Finalistas, foi... bastante engraçado.

E – Então por quê?

A⁸ – Tão, a maneira como as coisas foram organizadas, por eu ter participado na dança, basicamente foi isso, gostei bastante.

E – O que é que sentiste durante o baile?

A⁸ – Tava b principalmente, tava bem organizado, tava, que nós tínhamos conseguido... tínhamos estado a trabalhar e não tínhamos estado a trabalhar em vão, que as coisas ficaram todas certinhas. E depois, foi ver tantas pessoas como tiveram cá, o que nos agradou bastante, pronto, basicamente foi isso, mas acho que o acontecimento mais importante vai ser agora a... a viagem de finalistas. Só que isso ainda não posso falar, que ainda não vi.

E – Claro. Uma situação agradável que te tenha acontecido, por exemplo, com os teus colegas? Referiste há bocado que um aspecto que te fazia sentir bem eram os colegas...

A⁸ – Foi, uma vez quando eu... ganhámos aí um torneio, nós ficámos bastante contentes, nós o grupo ficou bastante contente de termos conseguido ganhar o torneio, foi isso... nas aulas...

E – O que é que vocês sentiram?

A⁸ – Sentimo-nos realizados. Tínhamos estado a trabalhar pra isso, também e conseguimos.

Apenas os alunos com auto-estima elevada referem ser para eles importante corresponder às expectativas das outras pessoas significativas, nomeadamente dos pais e dos professores, sendo os resultados escolares uma componente importante dessas expectativas. Isso é referido tanto pela satisfação de poder apresentar bons resultados, como pelo sentimento de tristeza quando isso não acontece ou quando a situação em que se encontram não corresponde ao que a família espera, como no discurso que se segue,

A⁷ – O que eu senti naquela altura? Ah... senti... pensei o que é que a minha mãe vai dizer... o que é que a família vai dizer... e... foi um ano, mais um ano perdido... não, foi o primeiro... e... mas por um lado fez bem.

E – Foi?

A⁷ – Sim, serviu pa nós crescermos... por outro lado, e... e saber que agora tinha que ser a sério pa não acont voltar a acontecer.

ou no excerto seguinte:

A⁵ – Quando eu me porto bem, por exemplo, quando não faço asneiras... quando faço, ah claro que... eles (os professores) ficam coiso, é normal. Lá em casa é a mema coisa. (silêncio)

E – Em casa?

A⁵ – Sim. Por exemplo se eu fizer, se eu não fizer asneiras as pessoas de casa ficam contentes, agora se eu fizer... ficam desiludidas. É a mesma coisa.

E – É a mesma coisa na escola?

A⁵ – Não é bem a mesma coisa, mas é parecido... (...)

E – Portanto, tu achas que se fizeres uma asneira, os professores ficam desiludidos?

A⁵ – Eu acho que sim!

A questão da aprovação, ou não, por parte das pessoas significativas está presente para os alunos, sendo que, no que toca às questões de comportamento, ou de desempenho académicos, pensam essencialmente na família e nos professores.

Categoria VII – Família e escola: Os alunos referenciam a importância da intervenção e da participação da família na sua educação e na escola (Quadro 10).

Quadro 10

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Família e escola”

CATEGORIA VII – <u>FAMÍLIA E ESCOLA</u>		
Entrevistas SUB-CATEGORIAS	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
A educação é dada em casa		12,5% (12)
A intervenção dos pais às vezes é importante		25% (8, 12)

Esta temática está presente apenas no grupo de alunos com auto-estima elevada (Grupo B), não havendo referências à família no outro grupo de alunos. Os alunos do Grupo B consideram relevante o acompanhamento da família, com quem falam do que se passa na escola. Esse diálogo pode fazê-los mudar de atitude ou de posição perante certos problemas. Por outro lado, em caso de necessidade, a intervenção da família pode resolver situações problemáticas, gerando mais satisfação do aluno, como é o caso de uma transferência de escola, por exemplo.

Olhar os outros: os professores

O ser humano é, entre outras coisas, um ser social. O seu desenvolvimento é influenciado pelas interações com o mundo e com os outros. Em contexto escolar, há relações sociais marcadas, nomeadamente, pelos papéis formais dos diferentes actores. Para os alunos, os professores parecem ser pessoas significativas. A visão que têm destes adultos pode ajudar-nos, eventualmente, a compreender as suas atitudes perante a escola e a forma como sentem a sua vida em contexto escolar.

O olhar crítico dos participantes neste estudo, a propósito dos professores, distribui-se por diferentes categorias, que vão desde a referência a características da personalidade do professor e à análise do seu relacionamento com os alunos (empatia e respeito), passando pela sua competência pedagógica em aula (a nível de capacidade de ensino, de manutenção da disciplina e de dinâmica de aula) e, evidentemente, pela avaliação.

Incluimos ainda neste grupo de categorias a referência às atitudes dos alunos na sala de aula, uma vez que estas se situam nitidamente em contexto pedagógico e de interacção com os professores, nomeadamente enquanto figura da autoridade.

Passamos, pois, a descrever as quatro categorias que encontramos e que se inserem nesta temática.

Categoria VIII – Relação de empatia e respeito: Os alunos identificam positivamente algumas características individuais do professor, como sejam o sentido de humor e a simpatia que, juntamente com outros factores, nomeadamente a forma como fala ou trata os alunos, ajudam a estabelecer uma relação de empatia e respeito com o professor (Quadro 13).

Para que um professor agrade aos alunos, nem tudo está dependente das componentes técnicas, pedagógicas ou do domínio dos conteúdos. Os professores são avaliados também ao nível do que os alunos consideram ser intrínseco, ou seja, ao nível da personalidade.

São vários os aspectos referidos pelos alunos na sua avaliação dos professores e do desempenho dos mesmos. Algumas das características que gostam de encontrar nos docentes dependem da personalidade de cada um como, aliás, reconhecem. Características individuais podem, assim, fazer a diferença entre dois professores na medida em que, podendo ser os dois considerados pelos alunos como igualmente competentes a nível pedagógico, podem levar a que os estes gostem eventualmente mais de um do que de outro.

Quadro 13

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Relação de empatia e respeito”

CATEGORIA VIII – <u>RELAÇÃO DE EMPATIA E RESPEITO</u>		
Entrevistas SUB-CATEGORIAS	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
É bom haver uma boa relação entre alunos e professores	50% (2, 4, 11)	87,5% (3, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
O professor deve ser simpático	33,3% (13, 14)	25% (9, 10)
O professor deve ter sentido de humor	16,6% (4)	37,5% (3, 5, 8)
O professor deve interessar-se pelos alunos	50% (1, 2, 4)	37,5% (6, 8, 12)
Todos preferem que os professores conversem em vez de darem matéria		12,5% (10)
O professor só tem que dar a matéria	16,6% (4)	
Quando o professor valoriza o nosso esforço, incentiva-nos	16,6% (1)	12,5% (12)
Não gosto de alguns professores	16,6% (11)	37,5% (3, 5, 10)
Não gosto da forma como alguns professores falam connosco	16,6% (11)	62,5% (3, 5, 6, 8, 10)
É a atitude do professor connosco que nos faz gostar dele ou não		50% (3, 5, 8, 10)
Gosto que o professor tenha em conta a opinião dos alunos	16,6% (1)	
Os professores não aceitam as críticas dos alunos	16,6% (2)	
Os professores têm “favoritos”	50% (2, 4, 11)	12,5% (7)
O professor rotula os alunos	33,3% (1, 4)	12,5% (9)
Os professores nem sempre acreditam nos alunos	33,3% (4, 14)	
É desagradável ser acusado injustamente	66,6% (1, 2, 4, 14)	50% (6, 7, 8, 9)

Considerámos nesta categoria dois aspectos referidos por ambos os grupos: o professor deve ser simpático e, principalmente, ter sentido de humor. Esta segunda característica pode ser fundamental para manter o nível de interesse e de concentração dos alunos nas aulas, tal como é referido no excerto que se segue.

A³ – Naquelas aulas em que naquelas aulas chatas aaa que... tamos memo mesmo todos distraídos, coiso e o stor, ou a stora, ou coiso manda assim uma piada, ou mete-se a conversar assim... sobre outra coisa, tipo para... aaa... desabafar um bocado, para... desanuviar um bocado o ambiente da aula, e que nos... põe outra vez tenta meter outra vez na dentro da aula.

E – Consegues te lembrar assim de uma ocasião específica em que isso tenha acontecido?

A³ – Sim, aaa... o st o stor de (...), que connosco... é um stor espectacular, que... manda uma piada, tão depressa manda uma piada como depois a seguir começa a dar a... a continuar a dar a aula... pronto, távamos na aula, tava tudo distraído, o stor... mandou uma piada, que eu agora não me lembro quais é que é, e... depois... ao fim de um bocado pôs-se a falar connosco e... depois logo de seguida começou a dar, como quem não quis a coisa começou a explicar aaa matéria de novo, mas...

E – Isso faz-vos sentir bem?

A³ – Sim, cla... claro, a gente, sentimo-nos mais à vontade se o professor... explica e ao memo tempo consegue nos aaa... quando a gente se... distrai um bocado consegue-nos pôr outra vez no memo.

A mesma ideia de que a capacidade de um professor de brincar com os alunos ajuda a que se sintam melhor na aula perpassa nos excertos seguintes:

A⁸ – Ah, nas aulas às vezes as brincadeiras que nós temos... às vezes não devíamos ter tantas, né, mas... mas às vezes os stores também brincam

connosco e isso também é agradável. Isso depois também já depende dos stores...

Surge também assinalada como situação positiva, no Grupo A, a tomada em consideração, por parte dos professores, das opiniões dos alunos quanto a algumas actividades a realizar em aula ou em seu complemento (como exposições e visitas de estudo).

Nos resultados encontrados nesta categoria, nos dois grupos se afirma ser bom que haja uma boa relação entre alunos e professores. Essa questão é, contudo, mais marcada no Grupo B (auto-estima elevada), em que 87,5% dos sujeitos a assinala. Já a referência a que o professor se deve interessar pelos alunos, nomeadamente enquanto pessoas (Quadro 13), é mais significativa dentro do Grupo A (baixa auto-estima), embora seja referida também no outro grupo.

E – Por exemplo (...) coisas na escola, em geral que te façam sentir bem...

A² – Os amigos...

E – Sim...

A² – aaa... bastantes funcionários, que são amigos, também, os professores que tentam, quando nós temos algum problema tentam falar connosco, tentam-nos perceber...

A⁴ – Bem, são os meus professores que tentavam sempre ajudar o... o directores de turma, tentavam ajudar os alunos, quando havia participações acerca deles e que viam que os alunos tinham um bocado de razão acerca disso eles tentavam ajudá-los, a defendê-los às outras professoras...

E – O que é que tu consideras que era um bom professor? Falaste de alguns professores que não são bons para ensinar...

A⁶ – Ah... há um professor, um professor... digo, tive uma professora muito boa, foi de (...), ela ensinava bem e falava connosco, também era nossa Directora de Turma, gostei muito dela... ela é um exemplo, é um bom exemplo de professora...

E – O que é que te fazia gostar dela?

A⁶ – Ah, a maneira, ela preocupava-se sempre com todos, se passavam de ano ou não passavam, ajudava a passar... gostei muito dela. Muitos professores agora não se importam se eu chumbo, ou não chumbo, ou das faltas que tenho ou não tenho... não querem saber disso, essa stora preocupava-se com os alunos...

Esta aparente uniformidade entre os grupos na afirmação de que os professores devem interessar-se pelos alunos, não só quanto às suas dificuldades de aprendizagem, mas sobretudo enquanto indivíduos, é de assinalar: não agrada à maioria dos alunos um professor que apenas está preocupado em dar as suas aulas e que não se mostra atento ou disponível para outras preocupações dos alunos. No entanto, destaca-se uma voz contraditória. Um mesmo aluno, após ter afirmado que os professores devem ser compreensivos e interessar-se pelos alunos, afirma o seguinte:

A⁴ – Um professor, é dar a matéria que tem que dar, dar a matéria que tem que dar... tentar tirar as dúvidas aos alunos, e... e acabar de dar a matéria, tocarmos... e ir para casa.

É sobretudo no Grupo B (auto-estima elevada) que os alunos assumem não gostarem de alguns professores nem da forma como alguns professores falam com eles. No grupo A (baixa auto-estima) há pouca referência a estas questões. No entanto, os alunos do Grupo B conseguem apresentar uma explicação, afirmando que

a diferença entre gostar ou não de um professor está na atitude deste para com os alunos:

A⁸ – Às vezes as maneiras como alguns stores se dirigem a mim... às vezes isso chateia-me... por não poder responder, e às vezes respondo, faço mal.

A¹⁰ – Às vezes... certas coisas que os professores dizem... às vezes levo mais a mal, não tou à espera que eles digam aquilo.

E – Por exemplo, conta-me uma dessas situações.

A¹⁰ – Ah, isso acontece constantemente, não me lembro assim de nenhuma. Mas... não é só a mim, é a... quando... quando eles vêem que nós não tamos a fazer nada, ou assim, mandam... pronto, dicas assim que não deviam mandar. E depois nós pa não levamos falta ou assim qualquer coisa ficamos calados... que remédio...

E – O que é que vos faz não gostar de um professor?

A³ – Sei lá, se calhar... a atitude que toma connosco, com... a conversar, alguns que... nos põem mais à vontade, há outros que mandam, de vez em quando mandam uma piadazinha, levam assim tudo... põem-nos mais à vontade, há outros que tão ali, chegam, descarregam a matéria... e mais... (riso) (...)

A³ – É isso, mas há uns que mandam calar de... de uma maneira e há outros que... falam d'outra, aaa... uns mandam falam connosco como se tivéssemos aí na na rua, e há outros que falam mesmo... se tivéssemos quase no exército. (silêncio)

Há alguns aspectos específicos a assinalar. Como se pode verificar no Quadro 14, em ambos os grupos surge como positiva a valorização do esforço dos alunos por parte do professor, sendo que isso constitui um incentivo para que o aluno se empenhe no trabalho da disciplina. Por outro lado, há alunos com baixa auto-estima

que afirmam que o professor deve ter em conta a opinião dos alunos e que alguns professores não aceitam as críticas que aqueles eventualmente lhes façam.

Como se pode verificar pelo Quadro 13, nos dois grupos existem referências à existência de situações, desagradáveis para os alunos, em que se sentem injustiçados. Estas situações situam-se, sobretudo, ao nível do comportamento, sendo que os alunos reconhecem a existência de rótulos ou etiquetagem por parte do professor, na medida em que são vistos pelo seu comportamento ou desempenho habituais e não pela situação concreta em que estão, como podemos ver nos exemplos que se seguem, os três primeiros retirados do discurso dos alunos do Grupo A (baixa auto-estima) e o quarto pertencente ao Grupo B:

A¹ – De tar a, tar a haver barulho na sala e... como eu como não consigo tar muitas vezes calado, a culpa vir pra cima de mim e nessa altura eu tar a fazer um esforço, que é pa tar calado... e depois a culpa ve vir para mim...

A⁴ – Claro. É isso... e situação... e depois aquelas situações em que a stóra, por... acontece qualquer coisa, a gente tá lá ao pé e os outros foram-se todos embora e eu tou a ver o que é que se passou... e depois as storas pensam que fom fui eu... ou qualquer coisa, que fiz aquilo, e a gente tenta justificar-se e não, acusam-nos sempre... acontece, já me aconteceu uma vez...

A¹⁴ – Ah, é quando... quando, por exemplo, eu e os meus colegas às ve prontos, às ve às vezes eu não tou a falar, mas tá o colega meu a falar de lado com com outra pessoa da da sala então a stóra acusa-me a mim d'eu tar a falar, e isso eu não gosto.

A⁹ – Eu tar a olhar pa um colega... e ela (a professora) tar a dizer que eu tava a falar e tava a incomodar a aula, quando eu só tava a olhar.(...)

E – E nessa altura, porque é que achas que ela disse que eras tu?

A^o – Se calhar por eu ser um bocado conversador, nas aulas...

Porém, é sobretudo no Grupo A (alunos com baixa auto-estima) é claramente marcada a ideia de que os professores têm favoritos, não sendo imparciais na forma de tratamento dos alunos que, aliás, rotulam. Para além disso, só neste grupo se refere que nem sempre o professor acredita no que o aluno diz. A este aspecto, junta-se ainda a referência, inexistente entre os alunos com elevada auto-estima, de que os professores não aceitam as críticas dos alunos.

Categoria IX – Competência Pedagógica: As vivências positivas e negativas dos alunos estão relacionadas com a competência pedagógica do professor, abrangendo aspectos relacionados com a capacidade de ensinar, de manter a disciplina na sala de aula e de estimular a participação activa dos alunos na mesma.

No que diz respeito a esta categoria (Quadro 14), parece não haver diferenças entre os dois grupos, que avaliam a competência pedagógica do professor da mesma maneira. No entanto, como veremos mais adiante, os alunos com auto-estima elevada (Grupo B) explicitam aspectos mais concretos, o que não acontece no discurso dos alunos com baixa auto-estima (Grupo A).

Assim, na perspectiva do aluno, o bom professor é aquele que sabe ensinar, englobando-se aqui saber explicar bem a matéria e ajudar os alunos quando estes têm dúvidas. É também característica do bom professor ser capaz de manter a disciplina na sala de aula, criando assim condições para que as aulas decorram de forma adequada.

Quadro 14

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Competência pedagógica”

CATEGORIA IX – <u>COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA</u>		
Entrevistas SUB-CATEGORIAS	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
O professor deve saber ensinar	50% (4, 11, 13)	50% (3, 6, 10, 12)
O professor deve manter a disciplina na aula	33,3% (4, 13)	25% (3, 5)
Gosto de fazer actividades diferentes	50% (4, 11, 14)	50% (6, 7, 8, 9)
O professor deve ter uma boa dinâmica de aula	50% (4, 11, 14)	50% (3, 8, 9, 10)
A escola devia ter um ensino com mais tecnologia		12,5% (5)
O que sinto na escola depende das aulas que vou ter		25% (5, 12)
Se os alunos não percebem é por sua culpa		12,5% (9)
Não gosto de um professor que falte muito		25% (3, 10)

O excerto que se segue ilustra esta concepção:

A⁴ – Traz... atãõ, ensinar... tentar ajudar os alunos a ensinar matérias... dar-lhes as notas correspondentes... se eles forem mal educados ou vai pá rua ou vai ali pa... pó Conselho Executivo ou coisa qualquer...

E – Achas que isso é importante?

A⁴ – Claro, pa terem disciplina.

A competência pedagógica do professor é ainda avaliada pelos alunos de ambos os grupos quanto à gestão e organização das actividades em aula. O bom professor mantém uma boa dinâmica de aula e organiza actividades diferentes (ou

seja, não se limita às aulas meramente expositivas ou tradicionais), por contraste com aqueles que o não fazem:

E – E outras coisas que pudessem ser mudadas, melhoradas?

A¹⁰ – (silêncio) Não sei... (os professores) podiam às vezes dar a matéria de uma maneira mais divertida, que não que não fosse tão secante pra nós, tar a aprender. Não tou a ver mai nada.

Contudo, são apenas os alunos do grupo B (com auto-estima elevada) que verbalizam a influência directa das aulas que sabem que vão ter naquilo que sentem em cada momento na escola. Gostar ou não das aulas tem implicações no sentir-se melhor ou pior na escola.

A⁵ – Conforme as aulas. Conforme as aulas e outras coisas, por exemplo, se vier para fazer testes... conforme, se estiver preparado e se gostar do teste que vou fazer, sou capaz de vir... como é que eu hei-de dizer... com inspiração, ou assim, dizendo assim. Agora, se não gostar da aula, claro, uma pessoa vem sempre assim um bocado com um coiso diferente.

É ainda apenas no grupo com auto-estima elevada que é assinalado que a escola deveria possuir mais tecnologia para que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais motivador. Apesar de se reconhecer que a escola já possui algumas condições, este grupo refere que gostaria que a escola utilizasse mais a tecnologia, nomeadamente os meios informáticos, nas aulas das diferentes disciplinas, sendo que isso poderia tornar a aprendizagem mais interessante e motivaria mais os alunos. Esta referência é, no nosso entender, directamente relacionada com a utilização que os professores fazem, ou não, dos meios já existentes para a dinamização das suas aulas. Nesse sentido, o recurso a meios de tecnologia integra-se na temática da competência pedagógica do professor.

Quando esta competência pedagógica do professor existe, os alunos não têm motivo para não perceber o que estes transmitem. É pelo menos essa uma das posições presentes no discurso de um dos alunos com auto-estima elevada que, por atribuir ao aluno a responsabilidade pelas suas aprendizagens em aula, merece ser tida em conta.

Da mesma forma, a assiduidade do professor interfere com a sua competência pedagógica, na medida em que, segundo os alunos, procuram depois transmitir grandes quantidades de conteúdos num menor espaço de tempo.

Categoria X – A avaliação: as vivências dos alunos estão relacionadas com o sentimento de que o professor deve ser justo e imparcial na sua avaliação, sendo claros os critérios de avaliação utilizados (Quadro 15).

Quadro 15

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Avaliação”

CATEGORIA X – AVALIAÇÃO			
SUB-CATEGORIAS	Entrevistas	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
O professor deve ser justo na avaliação		50% (2, 4, 11)	
O professor deve ser imparcial		16,6% (2)	
Não percebo a avaliação feita pelos professores		50% (2, 4, 11)	
Os professor favorecem os alunos que se portam bem		83,3% (2, 4, 11, 13, 14)	

Apenas os alunos com baixa auto-estima (Grupo A) referem explicitamente a temática da avaliação, assinalando situações em que consideram que os professores não foram justos na avaliação realizada. Põem em causa a imparcialidade do professor e responsabilizam-no pelas más avaliações, fruto da parcialidade referida.

Vejamos algumas das referências destes alunos:

A¹¹ – (silêncio) A professora de (...). A stora de (...) nem so... anda-me sempre a invez de dar as notas correctas anda-me sempre a dar as notas que não deveria ter, por exemplo... também são casos... aaa...tive excelente. Só que devia ser 100%, que a gente teve lá a corrigir, ao pé uns dos outros, e tive as respostas parecidas com as da minha colega, porque a gente juntámo-nos todos e juntaram, e aaa estudámos todos juntos. E ela a mim só me deu 93%, quer dizer, aí fiquei “o quê?” aí fiquei chateada, e já era a segunda vez, porque a primeira vez tinha-me dado só Satisfaz e à minha colega, tamém Satisfaz Bastante e é é a mema colega que tem, tamos numa mesa sempre à frente uma da outra...

E – E vocês tinham os testes exactamente iguais?

A¹¹ – Não, tínhamos as respostas parecidas, com o raciocínio diferente, porque nós estudamos todas juntas, ma não távamos na mema carteira, eram assim...

E – E o que é que tu sentes, quando isso acontece?

A¹¹ – Eu não sei, ó ou é a stora que não gosta de mim, mas é sempre a mim, eu é que sou... em (...) eu é que me queixo. Eu sou a única da turma, não sei se é a stora que não gosta de mim, não sei, mas já foi duas vezes, e foi por por duas vezes a mema pessoa.

E – E tentaste falar com a professora sobre o assunto?

A¹¹ – Já, já falei com a stora, “Então, stora?” “Ah, não”... humm... “Ah, Mas isso tá assim, mas aaa” é... com o meu professor é assim, quando uns alunos reclamam a nota dizem qu’a gente é que quer demais e isso, já teve

muita sorte em ter positiva, e não nos explica porquê, e diz que a correcção é que tá assim, e não sei quê. Tamém não vou tar a dizer que as respostas tão iguaizinhas, senão pe pensam logo que é copianço, ma não é, o raciocínio é diferente, mas as respostas é praticamente iguais!

Para estes alunos, nestas situações – que percepçionam como negativas – os critérios de avaliação não são objectivos, dependendo apenas da boa ou má vontade do professor face a determinados alunos, como terá sido o caso deles próprios.

Da mesma forma, consideram que os professores favorecem os alunos que se portam bem e de quem supostamente gostam mais, subvertendo desta forma os critérios de avaliação, que não deveriam ser subjectivos.

A este propósito, um dos alunos refere procurar, através do seu comportamento, tentar ainda influenciar a decisão final do professor:

E – Diz-me uma coisa, se tu pudesses melhorar alguma coisa na escola, o que é que tu melhoravas?

A¹³ – O meu comportamento.

E – Isso é em ti, não é?

A¹³ – É. Isso é nas aulas.

E – Porque é que isso era importante?

A¹³ – Então, porque depois os profess, os aaa, por exemplo, por acaso agora também tive esses problemas e eu tou em risco de chumbar e agora... agora agora nesta altura, falta assim uma semana, ou duas semanas pa acabar as aulas e eu comecei-me a portar bem, e a participar-me bem, pós professores ficarem com boa imagem, pa depois quando se decidirem... eles.. ponto, ter tipo assim um ponto a meu favor, pa depois passar...

Assim, para os alunos deste grupo, os bons ou maus resultados escolares não dependem tanto do mérito do aluno como da preferência do professor que, nestes casos, não se preocupará em ser justo na sua avaliação ou que, pelo menos, poderá ser influenciado até ao final do ano.

Para além disso, há a referir ainda a percepção de que os professores podem deixar-se influenciar por outros factores, como o que é referido por um aluno do Grupo A (baixa auto-estima), não sendo justos na sua avaliação:

E – Então, mas os professores sabem que os alunos têm apoio de explicadores...

A – Alguns alunos... mas eu prefiro... tenho medo que as storas, ao saberem que eu tenho explicação, me baixem a nota por saberem que não é só fruto delas, saberem que é fruto de outra pessoa tar a... a ensinar o aluno...

Nesta categoria é nítida a atribuição externa dos alunos de baixa auto-estima quanto aos seus resultados escolares. Nitidamente, para eles, é o olhar do professor que os prejudica, propositadamente ou não, não procurando outro tipo de explicações para estas situações menos agradáveis na avaliação.

Categoria XI – Atitudes dos alunos na aula: os alunos identificam comportamentos e atitudes que consideram incorrectos numa sala de aula.

Todos os alunos que participaram neste estudo foram escolhidos por assumirem atitudes de indisciplina em relação à escola. Esperar-se-ia, por isso, que esta categoria revelasse posturas e ideias semelhantes entre os dois grupos. Ao contrário do que era esperado, essa uniformidade não está presente.

Quadro 16

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Atitudes dos alunos nas aulas”

CATEGORIA XI – <u>ATITUDES DOS ALUNOS NAS AULAS</u>		
Entrevistas	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
SUB-CATEGORIAS		
Há comportamentos que não se devem ter		50% (3, 5, 8, 10)
Os alunos conversam demais nas aulas		37,5% (5, 8, 9)
Às vezes apetece responder mal aos professores		37,5% (7, 8, 10)
Não devemos responder mal aos professores		37,5% (5, 7, 8)
Eu costumo ir poucas vezes para a rua		12,5% (6)
Não levo os professores muito a sério	16,6% (13)	12,5% (6)
Tenho de mudar de atitudes	16,6% (13)	12,5% (5)
Gosto de provocar os professores nas aulas	16,6% (11)	

Como podemos verificar no Quadro 16, se é verdade que em ambos os grupos há alunos que reconhecem que têm de mudar de atitudes, não deixa de chamar a atenção o facto dessa ideia apenas aparecer pontualmente. Afinal, trata-se de alunos com atitudes de indisciplina que, como veremos mais adiante, têm em geral consciência dos comportamentos adequados ou não que têm.

Muito embora se trate de um caso isolado, só no grupo de alunos com baixa auto-estima há referência explícita ao gosto por provocar deliberadamente os professores. Poderemos pressupor, portanto, que na maior parte dos casos as atitudes

de indisciplina nas aulas, por parte destes alunos, não serão especificamente dirigidas aos docentes, a não ser como reacção a atitudes por parte destes (Grupo B).

Muito embora haja um aluno em cada grupo a referir nem sempre levar os professores a sério no que toca a avisos, chamadas de atenção e ameaças de marcação de faltas disciplinares, a não ser quando essas ameaças são de facto concretizadas em ordens de saída da sala de aula, destacamos o discurso pertencente ao Grupo A (baixa auto-estima). Veja-se o que este aluno diz:

A¹³ – Eu porto-me sempre tão mal, tão mal, tão mal, que quando me mandam pá rua é que eu percebo que fiz mal.

E – Portanto, antes não te apercebes?

A¹³ – Sim, é isso.

E – Explica-me isso melhor, para eu entender.

A¹³ – Aaa... aaa... aaa... por exemplo... aaa... como é que eu hei-de explicar? Aaa... se eu tiver-me assim a portar mal, e a levantar-me, e assim, normalmente os professores: da próxima vez que fizeres isso, vais pá rua. E eu... como penso que a pessoa não vai fazer isso, continuo a fazer a mesma coisa... só depois quando me mandam pá rua e marcam-me a falta disciplinar... por acaso, este ano levei muitas, tive problemas familiares... penso que também foram, que afectaram a escola... e que, e que... quando me mandam pá rua aí é que eu percebo que não devia ter feito aquilo...

É ainda no Grupo B (auto-estima elevada) que destacamos uma referência às “idas para a rua” que, quando não são frequentes, não configuram para um verdadeiro problema de comportamento ou de conflito com o professor.

Muito significativo parece ser o discurso que apenas surge neste mesmo grupo (auto-estima elevada), que reconhecem a existência de comportamentos

incorrectos, identificando mesmo alguns deles, como conversar demais nas aulas e responder mal aos professores. É também este grupo que assume ter por vezes de dominar a vontade que sente em responder de forma incorrecta aos professores em algumas situações.

Por outras palavras, os alunos com auto-estima elevada, mais uma vez, atribuem a si próprios a responsabilidade pelos seus actos, consequência de escolhas que fazem, mais do que de reacções impensadas.

Olhar os outros: os pares

Conhecendo a importância da escola para o estabelecimento de relações interpessoais entre os adolescentes, que nela se integram em grupos formais e informais que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da identidade individual e social de cada um, esperávamos desde logo que esta fosse uma área de prevalência de vivências positivas.

Deparámo-nos com um discurso consciente da importância do papel dos pares, sendo esse o aspecto mais positivo da escola. Para além disso, os alunos revelam já valores pelos quais consideram que se devem reger as relações entre eles, como veremos mais adiante, e que configuram uma ética social quanto às condutas e formas de relacionamento entre os indivíduos.

No entanto, esta é uma das áreas onde se denotam diferenças de discurso entre os alunos dos dois grupos. As experiências negativas também marcam uma forte presença, nomeadamente entre os alunos com baixa auto-estima.

Categoria XII – Socialização: os alunos consideram a escola de forma positiva pela possibilidade de estabelecerem relações com os pares (Quadro 17).

Quadro 17

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Socialização”

CATEGORIA XII – <u>SOCIALIZAÇÃO</u>		
Entrevistas SUB-CATEGORIAS	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
Ter amigos é muito bom	100% (1, 2, 4, 11, 13, 14)	62,5% (5, 6, 7, 9, 10)
A escola é boa pelos amigos	66,6% (1, 11, 13, 14)	75% (5, 6, 7, 8, 9, 10)
Gosto de fazer muitas coisas com os amigos	66,6% (2, 11, 13, 14)	75% (3, 6, 7, 9, 10, 12)

No que respeita esta categoria, o discurso de todos os alunos é bastante uniforme, na medida em que todos valorizam a escola, de uma maneira ou de outra, enquanto espaço de socialização, pela possibilidade que lhes dá de conviver, de construir amizades e de fazer coisas em conjunto com os pares. É de sublinhar, no entanto, o facto de todos os alunos do Grupo A (baixa auto-estima), especificarem que é bom ter amigos.

Fugindo de alguma forma do discurso mais formal sobre o papel educador e formativo da escola, os dois grupos salientam a oportunidade que encontram na escola para estabelecer relações inter-pessoais com os pares. Este papel de socialização é tido como o aspecto mais positivo para os participantes neste estudo,

sendo aquele que origina vivências mais positivas e que gera o prazer de regressar à escola (para encontrar os amigos).

Assim, poderemos afirmar que não existem diferenças entre os grupos a este nível. O que predomina é a vontade de estar com os pares, de fazer coisas em conjunto, e de estabelecer relações de amizade, vindo assim ao encontro do que é característico desta fase do desenvolvimento, como já referimos na Introdução deste trabalho.

Categoria XIII – Códigos de ética e conduta: os alunos definem regras e valores que consideram essenciais para reger o grupo, baseados na solidariedade, na responsabilidade e na lealdade. Quando a relação não é baseada nestes valores, os alunos manifestam sentimentos e atitudes negativos (Quadro 18).

As relações entre os pares pautam-se por regras de ética e de conduta, sejam elas explícitas ou implícitas. Algumas dessas regras parecem evidentes para os alunos dos dois grupos. É o caso da “obrigação” que os colegas têm de se ajudarem e protegerem entre si. A noção de que a turma deve ser unida surge na mesma lógica. No entanto, é significativo que haja mais referência a esta questão por parte de alunos pertencentes ao Grupo A (baixa auto-estima), reflectindo no seu discurso situações negativas pela ausência dessa união. Os alunos que não contribuem para a união da turma ou que não auxiliam e protegem os colegas ou que os prejudicam são considerados “maus colegas”. Em ambos os grupos é reconhecida a sua existência, mas é o Grupo A (baixa auto-estima) que apresenta mais alunos a abordarem este assunto, o que pode estar ligado à prevalência de situações negativas relacionadas

com os pares, indicadas pelos alunos deste grupo, em relação ao que é narrado no Grupo B (auto-estima elevada).

Quadro 18

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Códigos de ética e conduta”

CATEGORIA XIII – CÓDIGOS DE ÉTICA E CONDUTA		
Entrevistas SUB-CATEGORIAS	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
Os bons colegas ajudam-se e protegem-se	66,6% (1, 2, 4, 13)	62,5% (3, 5, 6, 7, 12)
A turma deve ser unida	33,3% (2, 4)	12,5% (3)
Devemos assumir o que fazemos	16,6% (11)	50% (6, 8, 10, 12)
Os amigos são leais		25% (6, 12)
Há sempre discussões entre colegas, mas problemas não		12,5% (10)
Existem “maus” colegas	83,5% (1, 2, 4, 11, 14)	50% (3, 6, 7, 12)
Muitos alunos são imaturos	16,6% (2)	
É desagradável zangarmo-nos com os colegas	33,3% (1, 11)	37,5% (5, 6, 9)
Gosto de me meter com os outros	16,6% (11)	
Pago aos outros na mesma moeda	33,3% (2, 4)	
Chateia-me que me façam coisas de que eu não gosto	50% (1, 11, 14)	12,5% (5)

Em ambos os grupos há a indicação de que os adolescentes consideram desagradável zangarem-se com os colegas. Essas “zangas” associam-se, sobretudo, a comportamentos dos outros, nomeadamente para os alunos de baixa auto-estima

(Grupo A), que verbalizam ficarem aborrecidos quando os colegas lhes fazem algo de que não gostam e fazerem aos outros o que acham que lhes fazem a eles (pagar aos outros na mesma moeda). Se gostam de se meter com os outros, não gostam que se metam com os seus amigos, podendo isso originar brigas. Como curiosidade, assinalamos a referência, feita por uma aluna deste grupo, à imaturidade dos alunos da escola, sendo esta característica a estar na origem de algumas atitudes discriminatórias:

A² – É é como eu digo, é é a idade, não sei... não é bem a idade, também é a maturidade das pessoas, há pessoas que crescem um bocadinho mais que outras... esta é uma turma que só com uns pontapés na vida é que as pessoas lá é que aprendem, né, se calhar nun as pessoas, a maior parte dos alunos nesta escola não passaram nem... nem um quarto do que eu passei... por isso...

De qualquer modo, esta postura vem ao encontro da ideia da atribuição externa: a responsabilidade do que acontece é dos outros e das suas características.

Já os alunos com auto-estima elevada (Grupo B) salientam a importância de cada um assumir a responsabilidade e as consequências dos seus próprios actos (existe apenas uma referência a esta questão no Grupo A, pelo que parece existir uma diferença a ter em conta), explicitando também a lealdade como valor e atitude fundamental na amizade. Estes conceitos estão presentes na referência destes alunos a situações em que nem todos os colegas assumem o que fizeram, procurando assim fugir a um castigo ou, até, deixando que todo o grupo seja castigado:

A⁸ – (silêncio) Talvez uma vez quando nós... no no 6.º ano, nós entre a turma tivemos um problema. Então nós tínhamos... que nos acusar ou então éramos todos acusados, e houve uns... que se acusaram... e houve outros

que tinham feito e não se acusaram, também. Nós nessa altura tivemos um uma discussão entre nós, mas... mas nada assim de especial.

E – E o que é que tu sentiste nessa altura?

A⁸ – Oh, eu achei que como nós éramos um grupo, nós tínhamos feito mal, todos aqueles que fizeram deviam ter assumido, e depois houve uns... que vieram dizer que não tinham feito e... isso chateou-me, fiquei magoado com eles, na altura.

E – Conseguiram resolver depois a situação?

A⁸ – Sim, depois eles... nós conversámos com eles, e eles ao princípio não queriam... admitir o que tinham feito, mas depois, lá... lá fizeram.

E – Então achas que são importantes essas atitudes de assumir aquilo que se faz?

A⁸ – Sim, sim. Eu pelo menos tento fazer sempre isso, só... até hoje eu tenho feito, tudo o que eu tenho feito e tenho assumido. Ainda hoje tivemos esse problema, eu... se quisesse podia ter... mentido, tinha dito que não tinha feito, ou a mim ninguém me tinha visto, só como eu sabia que tinha... errado, vim cá, vim resolver o problema.

É também neste grupo que encontramos verbalizada a ideia de é normal os colegas discutirem entre si, tal como se vê na transcrição acima, não sendo essas discussões sinónimo de conflito ou de problemas de relacionamento. As discussões servem, aliás, para resolver problemas, como no excerto atrás transcrito, fazendo parte da dinâmica própria entre os grupos de pares.

Categoria XIV – Aceitação pelo grupo: Os alunos acham importante ser-se aceite pelo grupo, sabendo que nem todos os grupos funcionam da mesma maneira.

Dizem ainda que, independentemente da pressão do grupo, são responsáveis pelas suas decisões (Quadro 19).

Quadro 19

Sub-categorias pertencentes à Categoria “Aceitação pelo grupo”

CATEGORIA XIV – ACEITAÇÃO PELO GRUPO		
Entrevistas	GRUPO A - AUTO-ESTIMA BAIXA	GRUPO B - AUTO-ESTIMA ELEVADA
SUB-CATEGORIAS		
É importante sentir-se aceite	50% (2, 11, 13)	12,5% (7)
Custa muito sentir-se excluído pelos pares	50% (2, 4, 13)	12,5% (5)
Rapazes e raparigas funcionam de formas diferentes		12,5% (3)
Os grupos influenciam-nos	16,6% (2)	25% (5, 12)
Só cede à pressão dos outros quem quer		12,5% (12)
Nós aprendemos coisas boas e más e nós é que fazemos escolhas		37,5% (5, 6, 12)

A importância da aceitação pelos pares e a verbalização de sentimentos negativos ligados a vivências de exclusão pelos colegas estão muito presentes no Grupo A (alunos com baixa auto-estima), não surgindo de forma significativa no discurso dos alunos com auto-estima elevada.

A¹³ – Aaa... É assim, eu quando tava no 7.º ano, eu era... eu era tipo como é que eu hei-de explicar...no 7.º, não sei se era no 7.º ou no no 8.º... eu era... discrimi discriminado, por eu, pronto, por eu ser mais fraco do que os outros, às vezes, então... por exemplo, eu antes de vir era mau aluno, pronto, fazia diversas coisas mal, então, com os meus amigos, quando divertíamos, por exemplo, jogar futebol, e isso, os meus amigos punham-me

sempre de lado, nunca me deram oportunidade. Agora já me dão, pronto... já... estes propriamente estes alunos são mais compreensivos, do que outros do das outras escolas...

E – O que é que tu sentias nessas alturas em que te deixavam de lado?

A¹⁵ – Muito chateado, furioso...

A consciência de que os grupos tentam e podem influenciar os seus elementos é visível sobretudo no discurso dos alunos com auto-estima elevada que, para além disso, são os únicos que assumem como responsabilidade de cada um o grau de influência que se permite que o grupo exerça sobre si. Por outras palavras, para estes alunos o factor preponderante é a personalidade de cada um e a sua capacidade de fazer escolhas.

E – Disseste que se aprendiam na escola coisas boas e coisas más. Queres dar-me um exemplo?

A¹² – Sim, tipo, às vezes é também das companhias. Se a gente vai companhias más, tornamo-nos como eles. Agora a gente também tem que ver com que companhias é que andamos, porque... tenho uma colega da turma, que é a (...), foi por maus caminhos e... coiso. Eu não vou por maus caminhos porque também sei que me vou prejudicar a mim... e... apesar tipo há aqueles que dizem p'ra entrar num grupo fazem coisas que não querem. Eu não sou capaz de fazer isso, porque se me querem no grupo tem que ser como eu sou, não é como os outros querem. Então eu acho que... só vai por maus caminhos quem quer. De resto...

Ou, como diz um outro aluno,

E – Falaste nos problemas dos grupos e das esperas lá fora...

A⁶ – Ah, tão, uma pessoa também tem é de saber com quem é que se pode dar. Se essas pessoas são assim, é melhor nem falar com elas... acho eu...

mas isso é em todo o local, em todo o... acho que memo em todo o mundo há disso.

Como é referido, para estes alunos, cada um faz as suas próprias aprendizagens através da sua experiência pessoal e para além daquilo que a família transmite ou do que a escola ensina, e é a cada indivíduo que cabe fazer escolhas quanto ao que fazer, à forma de ser e de agir e ao grau de cedência perante as pressões do grupo.

Esta questão é abordada por um dos alunos com baixa auto-estima (Grupo A) mas, como poderemos verificar, a consciência da influência dos outros sobre si não conduz a uma atitude activa, de escolha pessoal, mantendo-se uma atitude de passividade: as suas mudanças de hábitos e de grupo dependeram da intervenção dos colegas.

A² – As pessoas é que fazem... as pessoas que cá andam é que fazem a própria escola, é que são a escola, se as pessoas gostam... gostam de tar a... lixar os outros, entre outras... a escola atão não vale... não vale nada, pelo menos quem anda com essas pessoas, agora... quem quer ser amigo também pode... eu no meu caso, eu antes dava-me com outra com outro tipo de pessoas, e arrependi-me por isso... comecei-me a dar com pessoas que... que andavam-se a drogar e não sei quê eu... fui sendo um bocadinho arrastada também, mas depois nesse preciso momento apareceu estas pessoas com quem eu ando agora, foi por acaso o ano passado, e... tiraram-me de lá e conseguiram que eu passasse o ano... por isso... a escola tanto pode ser horrível como pode ser muito boa...

E – E para ti o que é que é mais?

A² – Hoje em dia? Boa. Tirando os momentos maus... que toda a, que todas as pessoas têm, todos os problemas que toda a gente tem, neste momento é boa, porque tenho bons amigos.

Tal como já vimos anteriormente, a propósito de outras categorias, são a existência de amigos, os grupos de pares em que se está ou não integrado e a relação com os outros, os factores que mais peso parecem ter nas vivências destes alunos e na sua forma de ver e sentir a escola. Aqui, mais uma vez, isso é evidente.

Importa agora partir para uma leitura mais global dos resultados encontrados que, pelo cruzamento das diferentes informações obtidas, nos permita encontrar possíveis respostas que vão ao encontro do objectivo deste estudo, procurando desta forma contribuir para a compreensão das problemáticas aqui abordadas, nomeadamente da forma como os adolescentes com atitudes de indisciplina em relação à escola e com auto-estima baixa e elevada percebem as suas vivências em meio escolar.

DISCUSSÃO

A maioria dos alunos de 9.º ano com atitudes de indisciplina que participaram neste estudo sente-se bem na escola. Esta é uma das conclusões que podemos tirar a partir dos resultados encontrados. Em geral, quer tenham uma auto-estima baixa, quer esta seja elevada, produzem um discurso sobre a escola que reflecte uma visão positiva da mesma: é um lugar importante para o seu futuro, sim, mas também importante no seu presente. Isso não significa que gostem de todas as aulas, que por vezes não lhes apeteça fazer outras coisas ou que não sintam desagrado perante algumas situações. Este estudo confirma, de facto, que há alguns pontos que parecem transversais aos alunos entrevistados ao mesmo tempo que salienta outros aspectos em que parece existir uma diferença significativa de postura entre os dois grupos de alunos.

Aparentemente, alguns destes dados poderiam apontar para uma certa uniformidade na forma de ver a escola e os outros, pares e professores, por parte dos alunos com atitudes de indisciplina em relação à escola, independentemente do seu nível de auto-estima. O que se verifica, contudo, é que as diferenças são em maior número do que os pontos de convergência entre os alunos com baixa auto-estima (Grupo A) e com auto-estima elevada (Grupo B). Embora assinalando os aspectos comuns entre eles, é sobretudo sobre as divergências que nos debruçamos em seguida, procurando linhas de força nos diferentes discursos que nos permitam assinalar os aspectos mais pertinentes para a diferenciação entre os dois grupos.

Olhar a escola

Como já vimos, alguns dos resultados obtidos no presente estudo apontam para uma visão consensual a alguns níveis. O primeiro aspecto que sublinhamos é que há alunos dos dois grupos a verbalizar a importância da escola para o seu futuro. No entanto, constatamos que os alunos com baixa auto-estima pouco vão além desta questão. Já os alunos do grupo com auto-estima elevada (Grupo B) reforçam as suas afirmações através de outros aspectos: a escola é vista por estes adolescentes como algo importante para o futuro, ou seja, com implicações a nível social e, principalmente, profissional. Este discurso sobre a escola que é importante para o futuro porque permite tirar um curso ou ter uma profissão e nos ajuda a “ser alguém” corresponde, de alguma forma, à definição “politicamente correcta”, ou seja, aos valores atribuídos à escola e transmitidos socialmente.

Apesar de se tratar de alunos com atitudes de indisciplina em relação à escola, não deixam de reconhecer o papel que esta desempenha a nível social. Para além disso, parecem valorizar também a oportunidade que existe na escola de estudar e de aprender. Demonstrando ainda uma visão crítica a este respeito, salientam a importância de frequentarem uma escola onde sentem obter a preparação necessária para atingirem esses mesmos objectivos de futuro.

Dos alunos com baixa auto-estima, apenas um se refere à escola como um local para estudar mas fá-lo, de alguma forma, com um sentido diferente do atribuído pelos alunos do outro grupo. Para ele, a escola é para estudar, não para brincar, é uma coisa “séria”, cujas regras nem sempre se consegue respeitar. Esta visão

contrasta com a visão positiva e utilitária das aprendizagens e da preparação que a escola pode proporcionar, dos alunos do Grupo B, que já referimos.

Já na sua visão crítica em relação à escola, não existem muitos aspectos em que exista uma opinião que se destaque de forma significativa em ambos os grupos. No entanto, a falta de um pavilhão desportivo é um aspecto concreto, referido por muitos destes alunos (de ambos os grupos, embora com prevalência do Grupo B), e que condiciona as suas vivências. Afinal, as aulas de Educação Física, pela sua vertente prática, fogem de alguma forma à visão das aulas “chatas”, que comentaremos mais adiante. O facto de, sempre que chove, os alunos verem essas aulas práticas convertidas em aulas teóricas, mais tradicionais (mais iguais às outras), parece fazer com que esta seja uma área em que os alunos consideram que uma intervenção é essencial.

Da mesma forma, se existe alguma concordância entre os dois grupos quanto à falta de um pavilhão desportivo na escola, já a questão dos espaços de lazer é uma referência quase exclusiva dos alunos com auto-estima elevada. A única passagem existente no Grupo A (baixa auto-estima) a este respeito refere-se à falta destes espaços. Já o discurso dos alunos do Grupo B sobre esta questão salienta as melhorias constatadas na escola a esse nível, nomeadamente quanto ao Centro de Recursos (Biblioteca), à Rádio Escolar, ao palco e às aparelhagens (de som e luzes) instalados na Sala do Aluno. Não é demais relembrar que o lazer é um aspecto fundamental para as culturas juvenis (Sampaio, 1999b), sendo contudo essa temática quase exclusiva, nos discursos que recolhemos, daqueles que usufruem, por assim dizer, da pertença a um grupo, ainda que informal.

Também está presente nos dois grupos a referência, positiva, à oportunidade que a escola dá aos alunos de se encarregarem da organização de actividades diferentes do habitual: festas, bailes, concertos e outras iniciativas cuja organização pertence quase exclusivamente aos alunos “finalistas”, de 9.º ano, são momentos em que estes se sentem particularmente bem. Mas há variados aspectos em que as visões de alunos com auto-estima baixa e elevada se afastam. De certo modo, podemos considerar que as diferenças que encontramos entre a forma como os alunos dos dois grupos percebem o clima e ambiente existentes na escola são da mesma ordem que as anteriores. São os alunos do Grupo B (auto-estima elevada) que afirmam mais categoricamente o seu gosto por estar na escola, avançando nas explicações que, muito embora não estando presentes no discurso de todos estes alunos, fazem sobressair a consciência da influência do que se passa na escola (mesmo fora dela) no seu dia-a-dia, bem como uma visão global positiva das vivências com “amigos e professores” ao longo da escolaridade.

Por contraste, a visão que nos é apresentada pelos alunos de baixa auto-estima é a de uma escola com poucas coisas boas, em que as atitudes dos outros, sobretudo, têm influência nas vivências pessoais de cada um (funcionários pouco simpáticos, privilégios dados a outros alunos, ambiente bom ou mau na escola consoante o que os alunos da escola – os outros – quiserem fazer dele).

Quanto a outros aspectos mais formais, como regras, organização ou funcionamento da escola, e independentemente daquilo que é dito em outros momentos (como o gosto por estar na escola), para a generalidade destes alunos a escola, por vezes, “é chata”, nomeadamente naquilo que tem de mais formal: as

aulas. Como era esperado, estes adolescentes manifestam preferir os momentos de lazer – os intervalos – às aulas, que dependem em grande parte das actividades e da dinâmica promovidas pelo professor. Estes resultados são consistentes com o que está já descrito quanto à importância dos espaços informais para a socialização e o relacionamento entre pares, em que as regras e decisões pertencem aos grupos e aos adolescentes, num espaço de maior liberdade de escolha face ao que fazer e com quem.

De todos os alunos que classificam a escola como sendo “chata”, a maioria pertence ao grupo de auto-estima elevada. Esta constatação poderia levar-nos a considerar a existência de uma contradição no discurso destes alunos, uma vez que os mesmos referiram, antes, gostarem de estar na escola. No entanto, é este grupo, novamente, que procura explicar os aspectos que conduzem a essa afirmação e que, sendo quase similares aos dos alunos do outro grupo (baixa auto-estima), abrangem no entanto dimensões diferentes da vivência na escola do que as referidas a propósito do seu gosto por lá estar. A contradição será, portanto, apenas aparente.

Ainda relacionado com esta questão, há o desejo de não ter de estar na escola, ou nas aulas, quando se é obrigado a lá estar. O facto deste aspecto estar presente nos dois grupos não é, de modo algum, de estranhar. Contudo, chama a nossa atenção a referência à situação inversa: há alunos que referem desejarem ir para a escola quando não têm de lá estar. Ao deparar com este discurso, a expectativa é a de uma explicação evidente: a vontade de estar com os colegas. Veremos, mais adiante, através de um olhar mais global, que essa é uma das razões. No entanto, a única explicação concreta que nos é fornecida vem do único aluno de auto-estima elevada

que aborda este assunto, e que afirma que a sua vontade de voltar à escola tem a ver com a necessidade de rotina e objectivos, de ter um horário a cumprir.

Não podemos deixar de sublinhar que este é um aspecto de algum modo surpreendente. Afinal, são sobretudo os alunos com baixa auto-estima que, mesmo não sabendo explicar porquê, acabam por nos mostrar, através da sua aparentemente estranha vontade de voltar para a escola em tempo de férias, um sentimento de insatisfação constante. O discurso do “só estou bem onde não estou” pode estar ligado a uma busca constante de algo que os faça sentir mais completos: quando estão nas aulas, preferiam ter momentos de lazer; quando estão de férias, a sua necessidade é idêntica, já que o lazer se concretiza, em parte, através do grupo de pares (mesmo que nem todas as suas relações com os pares sejam positivas, a necessidade de pertença a um grupo prevalece).

Outro aspecto em que existe alguma unanimidade entre os alunos dos dois grupos que abordaram esta temática, é a percepção de que a segurança dentro e fora da escola não é a adequada. A consciência da existência de alunos e de grupos que podem agir dentro e fora da escola, tanto sobre os alunos como, eventualmente, sobre os funcionários, está associada a episódios menos agradáveis passados com eles ou com os seus amigos.

Finalmente, dois aspectos particularmente significativos. O primeiro está relacionado com a importância que é dada, nos dois grupos, a um bom desempenho pessoal, quer a nível académico, quer desportivo, quer ainda social. Alunos dos dois grupos salientam ser importante para eles obter bons resultados ou ver o seu esforço a dar resultados positivos. Surge, porém, uma nuance: os alunos do Grupo A (baixa

auto-estima), recorrem a exemplos de situações em que isso não se verificou; os do Grupo B (auto-estima elevada) utilizam episódios positivos para abordar esta mesma questão.

O segundo aspecto está directamente ligado às referências existentes à família. Apenas os alunos com auto-estima elevada (Grupo B) estabelecem uma ligação entre a importância que dão ao seu desempenho e a vontade de corresponder às expectativas dos outros significativos, nomeadamente dos adultos (pais e professores). Da mesma forma, só os alunos deste grupo fazem referência à sua família, tanto no que respeita ao papel que esta tem na sua educação, como na importância das suas intervenções junto deles ou a seu respeito, quer em casa, quer na escola, na linha do que é referido por Peixoto (1998).

A constatação desta diferença leva-nos desde já a levantar a questão da ligação entre o nível de auto-estima e o grau de vinculação com a família (Harter, 1993a) como um dado a ter em conta no âmbito da problemática estudada, já que estes dois aspectos, como vimos na introdução deste trabalho, caminham lado a lado.

Olhar os outros: os professores

O desenvolvimento de relações interpessoais é um dos aspectos mais importantes da escola. No que diz respeito aos professores, a relação é imposta e os papéis de cada um previamente definidos. O olhar do aluno e a sua representação sobre o professor é, aqui, fundamental na sua forma de viver a escola.

Também no que diz respeito à figura do professor encontramos pontos comuns aos dois grupos. No que diz respeito às competências, a visão crítica dos

alunos é bastante clara nos dois grupos: o professor deve saber ensinar, manter a disciplina e ter uma boa dinâmica de aula, nomeadamente fazendo actividades diversificadas. Para além disso, os alunos referem que, na sua opinião, o professor se deve interessar pelos alunos enquanto pessoas, enquanto indivíduos. Estes aspectos seguem na linha do que outros estudos já identificaram, nomeadamente o de Taylor, em 1962 (Hargreaves, 1972). É curioso verificar que, quarenta anos depois, e apesar de todas as mudanças sociais, as expectativas dos alunos face ao desempenho do professor continuam basicamente iguais, tanto ao nível das competências de ensino e disciplina, como ao nível do relacionamento com os alunos, como veremos mais adiante.

É neste ponto, porém, que começam a acentuar-se as diferenças entre os dois grupos, desde logo quando constatamos que, apesar de também ser um aspecto referido por alguns alunos com baixa auto-estima (Grupo A), a referência positiva à existência de uma boa relação entre professores e alunos está presente no discurso de quase todos os alunos com auto-estima elevada (Grupo B). A diferença para nós mais significativa, contudo, não é numérica. Reside, isso sim, nas explicações dadas pelos alunos do Grupo B sobre esta questão, que assinalam não gostarem de todos os professores da mesma maneira, sendo a atitude destes para com os alunos o factor que faz a diferença. Aspectos que vão desde a forma de falar com os alunos e de lhes chamar a atenção, ao sentido de humor, passando pela simpatia e pelo interesse genuíno dos professores pelos alunos enquanto indivíduos, são mencionados pelos alunos com auto-estima elevada, que têm consciência daquilo que os faz gostar e respeitar, ou não, um professor.

Já os alunos do Grupo A (baixa auto-estima) salientam outro tipo de situações no seu olhar sobre os professores. Se nos dois grupos há alunos que referem o seu desagrado quanto a situações em que são injustamente acusados de alguma coisa (nomeadamente a nível de comportamento), os alunos com baixa auto-estima atribuem essas situações a atitudes de parcialidade e etiquetagem por parte do professor que, para estes adolescentes, têm favoritos e rotulam os alunos nos quais, aliás, nem sempre acreditam. Para estes alunos, as situações de injustiça são decorrentes destes aspectos. Os alunos com auto-estima elevada (Grupo B), por seu lado, explicam essas injustiças, justificando de alguma forma o “erro” do professor pelos comportamentos que eles próprios, habitualmente, têm nas aulas. Para os alunos do Grupo A, a responsabilidade é do professor; para os do Grupo B, deve-se de alguma forma a si próprios.

Como já se disse, não parece haver diferença entre a percepção que os alunos têm das áreas de competência do professor: ensinar, manter a disciplina e manter uma boa dinâmica da aula, nomeadamente através de actividades diversificadas ou/e diferentes das tradicionais. Porém, é novamente no discurso de alunos do Grupo B (auto-estima elevada) que encontramos a consciência da importância destas questões. Da competência do professor e da relação que estabelece com os alunos depende o que eles sentem em relação às aulas; das aulas que vão ter, depende o que sentem na escola em cada dia.

As diferenças de visão entre os dois grupos acentuam-se de forma ainda mais marcada quando observamos que a temática da avaliação só está presente no discurso de alunos pertencentes ao Grupo A (baixa auto-estima). Na linha do que já antes

dissemos, a propósito do que neste grupo se refere a propósito da etiquetagem e das preferências do professor, que se manifestam na forma como lida com os alunos, os adolescentes pertencentes a este grupo atribuem a responsabilidade dos seus resultados menos positivos às atitudes de parcialidade dos professores, nomeadamente em função do comportamento dos alunos nas aulas, tal como defendido por Amado (2001).

Esta visão contrasta com a afirmação de um aluno do outro grupo (Grupo B), a propósito da competência dos professores, segundo a qual os alunos só não aprendem se não quiserem, atribuindo desta forma a cada um (e, logo, a si mesmo) a responsabilidade tanto pelas suas aprendizagens e resultados, como pelos seus actos.

É também este grupo (alunos com auto-estima elevada) que demonstra ter uma maior consciência sobre os comportamentos adequados ou não dos alunos numa sala de aula, reconhecendo a existência de fronteiras que identificam e, por vezes, têm vontade de ultrapassar (como responder “à letra” ao professor) mas que, em geral, procuram respeitar. Novamente presente está a ideia de que os comportamentos também são escolhas que dependem da vontade de cada um e cuja responsabilidade e consequências assumem.

Olhar os outros: os pares

Também neste eixo temático encontramos um distanciamento entre os discursos dos alunos dos dois grupos quanto à sua visão dos outros e das relações estabelecidas entre os pares à semelhança, de certo modo, do que aconteceu em relação aos professores.

Na linha do que já foi atrás referido, a propósito de diversos aspectos, verifica-se ser evidente, entre os alunos dos dois grupos, que a escola é boa pelos amigos, pelas coisas que se podem fazer em conjunto. Ou seja, ainda que a escola, que é importante para o futuro, tenha uma componente por vezes menos agradável (as aulas), a possibilidade do relacionamento com os pares (colegas, amigos) torna a escola um lugar de eleição, para onde os adolescentes gostam de ir, sobretudo, para estarem uns com os outros. Novamente, vemos que estas constatações estão de acordo com o que é descrito quanto ao papel do relacionamento com os pares na adolescência (Alves-Martins, 1998b; Kirchler & Pereira, 1998; Matos, 1998; Moura, 1993; Sprinthall & Collins, 1988). No entanto, apesar da importância dos amigos e colegas e do peso que têm nas experiências positivas proporcionadas pela escola, tal como é reconhecido pelos alunos dos dois grupos, as experiências diferem e a forma de ver os outros também.

No âmbito do relacionamento entre pares, sobressaem alguns aspectos. Coerente com a importância dada aos amigos, é a afirmação dos alunos não gostarem quando se zangam com os colegas. Este aspecto é transversal aos dois grupos, tal como o é um código implícito de ética e conduta entre colegas. Embora haja alguns aspectos, que referiremos mais adiante, em que os dois grupos se afastam, parece ser um dado adquirido para os adolescentes que os bons colegas se ajudam e protegem. Esta “protecção” é, afinal, uma função do grupo de pares. Entre os membros do grupo deve existir lealdade e unidade face ao exterior bem como face aos problemas de cada um, quer se trate de um grupo formal ou informal.

A consciência deste código de conduta que pauta o relacionamento entre os adolescentes leva a um julgamento dos actos de cada um. Assim como há os colegas que “cumprem” as regras, existem os “maus colegas”, que as não respeitam e que, por isso, apesar de fazerem parte de um grupo-turma, poderão ficar de fora de outros grupos ou serem olhados com reserva mesmo na turma a que pertencem.

Como acabámos de afirmar, nos dois grupos está referida a função do grupo (ajuda e protecção) e a existência de pares que não agem de acordo com as regras de ética que deveriam pautar a sua actuação (os “maus” colegas). Mas novamente os alunos com auto-estima elevada explicitam essas regras de conduta “adequada”: lealdade, união, responsabilidade pelos seus actos (cada um assume o que faz e não deixa que outros sejam responsabilizados sozinhos ou injustamente). Quando tal não acontece, o assunto é discutido e resolvido no grupo. A vivência no grupo existe, a vinculação também.

Já para os alunos com baixa auto-estima, esta vinculação parece não existir ou ser deficitária. A união da turma é referida pela negativa (ou não existe ou é vista apenas em outras turmas) e o que marca o discurso são as contrariedades e as zangas. A responsabilidade destas situações é dos outros, que são imaturos, que gostam de chatear ou que não se colocam do seu lado quando estes crêem necessário.

Estas constatações são coerentes com a diferença de discurso que encontramos entre alunos com baixa e elevada auto-estima quanto à questão da aceitação pelo grupo. Alguns alunos do Grupo A (baixa auto-estima) referem a importância de se sentir parte de um grupo e a experiência negativa, marcante, que é sentir-se excluído. Ao contrário, as raras referências a esta temática existentes no

discurso dos alunos com auto-estima elevada (Grupo B) são positivas. Não parece haver necessidade, por parte destes alunos, de assinalar esta questão. Constatamos, assim, que os resultados apontam na direcção indicada por Harter (1993) quanto ao papel do suporte social e a sua relação com a auto-estima, e por Senos (1997) quanto à importância do sentimento de pertença a um grupo de pares.

Já quanto à consciência das pressões e influências dos grupos sobre cada um, existe sobretudo em alunos com auto-estima elevada, que chamam a si a responsabilidade pelas suas aprendizagens e pela utilização das mesmas, recusando a ideia de ser a pressão dos outros, do grupo, a definir as suas escolhas. Já a única referência encontrada nos alunos do Grupo A (baixa auto-estima) à influência dos outros vai no sentido oposto: os grupos influenciam-nos negativa e positivamente, sendo o afastamento de um grupo “negativo” devido apenas à intervenção de outros pares e nunca consequência de uma decisão ou conquista pessoais.

Olhar através de outros olhares

Este estudo procurava olhar a escola e os outros através de outros olhares: os dos alunos de 9.º ano de escolaridade, com atitudes de indisciplina em relação à escola e com baixa ou elevada auto-estima. Procurava-se estabelecer possíveis relações entre as suas atitudes e as suas vivências, ou seja, a forma como sentiram e interpretaram as situações que para eles foram mais marcantes, mais significativas.

Os resultados encontrados apontam para diferenças entre os alunos com baixa auto-estima (Grupo A) e com auto-estima elevada (Grupo B). Estas diferenças confirmam o que é afirmado por Deschamps (1996a; 1996b) a propósito dos tipos de

atribuição de causalidade efectuada por diferentes sujeitos, bem como as afirmações de alguns autores quanto à relação existente entre o tipo de atribuição efectuada e o nível de auto-estima dos indivíduos (Alaphilippe, Bernard & Otton, 1997).

Os alunos do Grupo A narram sobretudo situações negativas, salientando-se a atribuição a factores externos, feita sistematicamente, da responsabilidade por aquilo que acontece. Os maus resultados são fruto da parcialidade do professor, que tem favoritos, que rotula os alunos, que prejudica quem não tem os comportamentos adequados e que cria situações de injustiça. Quanto ao relacionamento com os outros, é pautado pela referência à exclusão, às atitudes incorrectas dos colegas, à falta de solidariedade e à atribuição a outros da responsabilidade pelas mudanças ou escolhas de cada um. A fraca vinculação aos pares, um factor conducente a uma auto-estima baixa, está presente. Ora, se os colegas são um dos factores positivos do dia-a-dia na escola, parece que tudo se conjuga para que as vivências na escola sejam menos satisfatórias do que se tal vinculação existisse.

Quanto aos alunos do Grupo B (com elevada auto-estima), desde logo afirmam a sua responsabilidade nas aprendizagens, escolhas e comportamentos, bem como nos resultados que obtêm em diferentes áreas. Nitidamente, a atribuição é feita a factores internos e não externos, como acontecia com os alunos do outro grupo. As referências que fazem à família e ao seu desejo de corresponder às expectativas desta denotam a probabilidade de um bom grau de vinculação familiar, que existe também em relação aos pares e aos professores (na linha do que afirmam Kirchler, Pombeni e Palmonari – 1991), com quem estabelecem boas relações. A sua auto-estima será reforçada por esta vinculação que, da mesma forma, ajuda a manter a auto-estima em

níveis elevados. Estes factores conjugam-se e influenciam a forma como estes alunos percebem as suas vivências, essencialmente positivas ou, quando negativas, factor de aprendizagem para o futuro.

CONCLUSÃO

Ao chegar ao fim deste percurso de estudo, de análise e de aprendizagem, impõe-se fazer algumas considerações finais.

Não será demais salientar novamente que os resultados que encontramos, pelo tipo de estudo que foi efectuado, não podem ser generalizados, nem em relação à população de 9.º ano em geral, nem mesmo à restante população de 9.º ano da escola onde a recolha de dados foi efectuada. O número de participantes não é estatisticamente significativo para o permitir, nem num grupo, nem no outro, nem a metodologia utilizada facilita essa abordagem.

É igualmente verdade que, para serem escolhidos, os participantes tinham em comum alguns factores, mas cada um deles possui uma vivência e características pessoais e únicas, que influenciam a sua visão do mundo. Quisemos vê-los como indivíduos e não apenas como meros objectos de um estudo. No entanto, esta relação entre a forma diferente como os alunos com auto-estima baixa e elevada parecem ver a escola e os outros poderá, a nosso ver, ser motivo de reflexão para pesquisas futuras, nomeadamente através da realização de outros tipos de estudo que permitam uma maior generalização de resultados e maiores implicações na prática profissional dos docentes.

Uma das pistas que este trabalho levantou, e que nos parece talvez a mais curiosa para um futuro trabalho, é aquilo a que já chamámos o discurso do “só estou

bem onde não estou”. Surpreendentemente, são os alunos com baixa auto-estima que mais o utilizam, contrariando a representação de que este é um discurso comum a todos os adolescentes. Por aquilo que observámos neste estudo, os alunos com elevada auto-estima, possivelmente, até se sentem frequentemente muito bem onde estão (na escola, por exemplo).

Assinalamos ainda alguns factores, sobre os quais reflectimos *à posteriori*, fruto da curiosidade que este estudo suscitou gradualmente em nós. Por exemplo, questionámo-nos sobre quais teriam sido, afinal, as avaliações deste alunos no final do 9.º ano de escolaridade. Tendo-nos sido dado acesso a essa informação (que não foi objecto de qualquer tratamento), deparámo-nos com o que nos pareceu ser, à primeira vista, uma equivalência geral entre os dois grupos. Não pretendemos fazer inferências a partir desta informação, mesmo por que o reduzido tamanho da amostra não o permite. Para além disso, estaríamos a entrar num campo que não faz parte dos nossos objectivos no presente estudo. No entanto, assinalamos que alunos dos dois grupos apresentavam apenas níveis positivos, tal como nos dois grupos havia casos de avaliações com dois ou três níveis inferiores a “três”. Todos transitaram.

Outra área que deixámos em aberto liga-se às possíveis diferenças culturais e sociais entre estes alunos. Ora, apesar de não nos ter sido possível fazer uma recolha de dados neste sentido, verificámos que, numa escola em que existe uma multiculturalidade bastante visível, todos os alunos da nossa amostra eram de raça caucasiana e de nacionalidade portuguesa... contrariando, de alguma forma, a ideia tão difundida socialmente de que “os outros” estão na origem da maioria dos problemas de indisciplina existentes actualmente nas nossas escolas.

O caminho percorrido ao longo deste estudo originou momentos de reflexão, aprendizagem e crescimento profissionais que, esperamos, se venham a reflectir na nossa prática docente. Neste sentido, destacamos os aspectos que nos parecem mais significativos, partindo da necessidade do professor ter consciência das características que os alunos valorizam para estabelecer uma relação de empatia e respeito com o professor (atitudes para com o aluno, interesse genuíno pelo aluno enquanto indivíduo, sentido de humor), bem como das áreas em que existem expectativas quanto à sua competência, a saber, na capacidade de ensinar e explicar, na manutenção da disciplina na aula e na dinâmica da aula, recorrendo a actividades diversificadas.

Esta consciência é importante, na medida em que o que os alunos sentem quando vão para a escola depende das aulas que vão ter, estando o gosto por esta directamente relacionado com a empatia criada entre professores e alunos. Por outras palavras, se a relação com os professores for boa, aumenta a probabilidade de os alunos se sentirem bem na escola e mais predispostos para aprender.

Por outro lado, a etiquetagem é um processo que existe, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos (em relação aos professores e aos pares) e, uma vez que pode viciar os julgamentos e apreciações, deve ser evitada sempre que se revele negativa. Há que salientar, essencialmente, os aspectos positivos, ainda que (ou sobretudo se) pequenos. Afinal, os pormenores podem fazer a diferença.

Ao mesmo tempo, é imperioso ter presente que a visão que os alunos têm daquilo que acontece com eles e com os outros não é necessariamente a nossa (as coisas são, para cada um, o que cada um vê nelas... e cada um vê nas coisas e nos

outros, de alguma forma, aquilo de que já vai à procura) e pode estar intimamente ligado ao seu nível de auto-estima. Não podendo, muitas vezes, intervir ao nível dos factores que estão na origem de uma baixa auto-estima (nomeadamente ao nível da vinculação familiar ou com os pares), pode-se no entanto tentar de alguma forma interromper este ciclo. Desta forma, se um professor estiver na posse de um instrumento que lhe permita avaliar o nível de auto-estima dos seus alunos no início de um ano lectivo, por exemplo, poderá eventualmente obter uma perspectiva mais alargada sobre as diferentes formas como os adolescentes com quem interage podem interpretar o que lhes é dito ou o que acontece com eles (nas aulas e fora delas), sendo possível a partir desse momento trabalhar questões como a mudança da atribuição, procurando assim originar mudanças também nas representações que estes alunos possam ter dos outros e do mundo, nas suas atitudes e comportamentos e, eventualmente, na sua auto-estima.

Apesar do percurso já efectuado, este estudo é apenas o ponto de partida para novas caminhadas e aprendizagens pessoais que possam conduzir-nos a uma maior competência no trabalho com cada um dos nossos alunos, indivíduos diferentes uns dos outros que queremos acompanhar e ajudar a crescer enquanto pessoas, enquanto cidadãos. São eles, afinal, o nosso desafio e a nossa motivação.

REFERÊNCIAS

- Alaphilippe, D., Bernard, C., & Otton, S. (1997). n. *Bulletin de Psychologie*, Tome L (429): 331-338
- Alves-Martins, M. (1998). Dinâmica de escola e identidades sociais. In Alves Martins, M. (ed.), (1998). *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – “Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa”*. Lisboa: ISPA., pp. 43-49
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter (Self Perception Profile for Children). In Almeida, L. S., Simões, M. R., & Gonçalves, M. M. (Eds). *Provas Psicológicas em Portugal*. Braga: APPORT, (79-89).
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Anderman, L. H., & Midgley, C. (1998) Motivation and middle school students. [On line]. *ERIC Digest*, ED421281. Disponível em <http://www.askeric.com>.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (obra original publicada em 1977).
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi (obra original publicada em 1998).
- Brophy, J. (1996). *Enhancing students' socialization: key elements*. [On line]. ERIC_NO: ED395713. Disponível em <http://www.askeric.com> (30 Dez. 2002).
- Cabete, D. (1997). *De que é que nós temos medo?... à procura das razões que*

levam os enfermeiros a não tomarem a iniciativa de falar com os familiares dos doentes internados na hora da visita! Monografia de Licenciatura do Curso de Estudos Superiores Especializados em Enfermagem de Saúde do Idoso e Geriátrica, não publicada. Lisboa: Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil.

Carita, A. (1999). O conflito na sala de aula: representações mobilizadas por professores. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 79-95

Carita, A., Telles da Silva, C. & Henriques, D. N. (1998). Professores, alunos e mães: as suas representações sobre o conflito na relação pedagógica. In Alves Martins, M. (ed.), (1998). *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – “Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa”*. Lisboa: ISPA., pp. 99-107

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Claes, M (1985). *Problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.

Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte (obra original publicada em 1983).

Deschamps, J.-C. (1996a). Au-delà des theories «classiques» de l’attribution. In Deschamps, J.-C, & Beauvois, J.-L., *La psychologie sociale, Tome II – Des attitudes aux attributions: sur la construction sociale de la réalité*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Deschamps, J.-C. (1996b). Les theories de l’attribution. In Deschamps, J.-C, & Beauvois, J.-L., *La psychologie sociale, Tome II – Des attitudes aux attributions: sur la construction sociale de la réalité*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Doise, W. (1996). Morale objective et morale subjective – la construction du jugement moral. In Deschamps, J.-C, & Beauvois, J.-L., *La psychologie sociale, Tome II – Des attitudes aux attributions: sur la construction sociale de la réalité*.

Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, pp. 264-267

Dubois, N. (1996a). Le développement des attributions causales. In Deschamps, J.-C., & Beauvois, J.-L., *La psychologie sociale, Tome II – Des attitudes aux attributions: sur la construction sociale de la réalité*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, pp. 261-275

Dubois, N. (1996b). Le locus of control. In Deschamps, J.-C., & Beauvois, J.-L., *La psychologie sociale, Tome II – Des attitudes aux attributions: sur la construction sociale de la réalité*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Estrela, M.T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, 37, 34-46.

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.^a ed. actualizada). Porto: Porto Editora.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter. *Avaliação Psicológica: formas e contextos*, 3, 323-330.

Fernandes, A. P., Carugati, F., & Selleri, P. (2001). Sobre a avaliação: o comportamento subjacente à «norma de referência». *Análise Psicológica*, 3 (XIX): 435-452.

Fernandes, M. G. (1998). O conflito na sala de aula. In Alves Martins, M. (ed.), (1998). *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – “Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa”*. Lisboa: ISPA., pp. 119 – 125.

Fontana, D. (1998). “Classroom control and child behavior problems”. In Alves Martins, M. (ed.), (1998). *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – “Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa”*. Lisboa: ISPA, pp. 7-18.

Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência (Obra original publicada em 1996).

Gil, A. C. (1988). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gouveia-Pereira, M. (1998). Os adolescentes e os pais: diferentes percepções acerca do grupo de pares. ”. In Alves Martins, M. (ed.), (1998). *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – “Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa”*. Lisboa: ISPA, pp. 1-6.

Gouveia-Pereira, M., & Pires, S. S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 97-109

Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 18 (2): 191-201.

Hargreaves, D. H. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educacion*. (3.^a ed.). Madrid: Narcea (obra original publicada em 1972).

Hargreaves, D. H. (1975). *Interpersonal relations and education – student edition*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1993a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In Baumeister, R. F. (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*, New York: Plenum Press.

Harter, S. (1993b). Visions of self: beyond the me in the mirror. In Jacobs, J. E.

(ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, R. & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behaviour. *Child Development*, 67, 360-374.

Jesus, S.N. (1997). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: ASA.

Johnston, L., Bristow, M., & Love, N. (2000). An investigation of the link between attributional judgments and stereotype-based judgments. *European Journal of Social Psychology*, 30, 551-568.

Kirchler, E., Pombeni, M. L., & Palmonari, A. (1991). Sweet sixteen... adolescents' problems and the peer group as source of support. *European Journal of Psychology of Education*, IV (4), 393-410.

Kirchler, E., Pereira, M. G. (1998). Campo social do adolescente: o individual, o grupo de pares e os outros. In Alves Martins, M. (ed.), (1998). *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – “Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa”*. Lisboa: ISPA, pp. 19-41.

Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto.

Lüdke, M., & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Magalhães, O. (1996). Indisciplina, poder dos alunos?. *Noesis*, 37, 37-38.

Matos, M. G. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Pp.11-65

Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (1998). "Nota de Abertura". In Alves Martins, M. (ed.), (1998). *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – "Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa"*. Lisboa: ISPA, pp. 1-6.

Moura, A. F. S. (1993). *Relação professor-adolescente*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada. Lisboa: ISPA.

Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchler, E. (1989). Peergroups and evolution of the sel-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, IV (1), 3-15.

Pearson, C. (1998). *Como resolver conflitos na aula*. Lisboa: Plátano.

Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: a influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima dos adolescentes. In Alves Martins, M. (ed.), (1998). *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – "Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa"*. Lisboa: ISPA., pp. 51-69

Peixoto, F., Alves Martins, M., Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2001). Os grupos de adolescentes na escola: percepções intra e intergrupais. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 79-93. Braga: Universidade do Minho

Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Adaptação da Escala de Auto-conceito para Adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In Almeida, L. S., Simões, M. R., & Gonçalves, M. M. (Eds). *Provas Psicológicas em Portugal*. Braga: APPORT

Robinson, W. P. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário. *Análise Psicológica* II (1), 23-32.

Sampaio, D. (1993). *Vozes e ruídos – diálogos com adolescentes*. Lisboa: Caminho.

- Sampaio, D. (1996). Indisciplina no contexto escolar. *Noesis*, 37, 32-33
- Sampaio, D. (1999a). *Indisciplina: um signo geracional?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sampaio, D. (1999b). *Voltei à escola* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sanders, J. (1997). Teacher education and gender equity. . [On line]. ERIC_NO: ED408277. Disponível em <http://www.askeric.com> (2 Maio 2002).
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1 (XV): 123-137
- Silbereisen, R. K., Noack, O., & Reitzle, M. (1987). Sobre os problemas do comportamento na adolescência: observações de campo e avaliação longitudinal. *Análise Psicológica*, 4 (V), 509-542.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1988). *Adolescent Psychology, a developmental view* (second edition). New York: McGraw-Hill.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: avançando o imperativo humanista*. Loures: Lusociência (obra original publicada em 1999).
- Tauber, R. T. (1998). *Good or bad, what teachers expect from students generally get!* [On line]. ERIC_NO: ED426985. Disponível em <http://www.askeric.com> (30 Dez. 2002).
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A.S. Silva e J.M.Pinto (eds), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.

Whitsell, N.-R., Harter, S. (1996). The interpersonal context of emotion: anger with close friends and classmates. *Child-Development*, 67 (4): 1345-1359

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA (obra original publicada 1987).

Anexo A

Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter
para a população portuguesa

COMO É QUE EU SOU?

Exactamente
como eu

Mais
ou
menos
como
eu

EXEMPLO

Mais
ou
menos
como
eu

Exactamente
como
eu

Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres. **MAS** Outros jovens preferem assistir a acontecimentos desportivos.

Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade. **MAS** Outros jovens não têm tanta certeza de ser tão inteligentes.

Alguns jovens acham difícil fazer amigos. **MAS** Para outros jovens é muito fácil fazer amigos.

Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto. **MAS** Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.

Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência. **MAS** Outros jovens gostam da sua aparência.

Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair. **MAS** Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.

Alguns jovens fazem geralmente o que está certo. **MAS** Outros jovens muitas vezes não fazem o que está certo.

Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos. **MAS** Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.

Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo. **MAS** Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.

Alguns jovens são bastante lentos a fazer o seu trabalho escolar. **MAS** Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.

Alguns jovens têm muitos amigos. **MAS** Outros jovens não têm muitos amigos.

Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1.ª vez. **MAS** Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.

Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente. **MAS** Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados(as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens frequentemente arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens normalmente não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens, todos gostam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens a maior parte das vezes não estão satisfeitos com eles próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos com eles próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.		Outros jovens não são muito populares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.		Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.		Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.		Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.		Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.		Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.		Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.		Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.		Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.		Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.		Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.		Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.		Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.		Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM?

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.	MAS	Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.	MAS	Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	MAS	Outros jovens não se preocupam muito em ser bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância.	MAS	Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante que as pessoas pelas quais se sentem romanticamente interessados também gostem deles.	MAS	Outros jovens acham que não é necessário que as pessoas pelas quais se sentem romanticamente interessados também gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.	MAS	Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser capaz de fazer verdadeiros amigos.	MAS	Outros jovens acham que fazer verdadeiros amigos não é assim tão importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.	MAS	Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser popular.	MAS	Outros jovens não se importam quanto à sua popularidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante ser atlético.	MAS	Outros jovens acham que ser atlético é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que o seu aspecto é importante.	MAS	Outros jovens não se importam com o seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não importa se saem ou não com quem estão interessados.	MAS	Outros jovens acham importante sair com quem estão interessados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante agirem do modo que é correcto.	MAS	Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se preocupam com o facto de terem ou não amigos em quem possam mesmo confiar.	MAS	Outros jovens acham que é importante ter amigos em quem possam mesmo confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo B

Escala de Atitudes em Relação à Escola

Exactamente como eu

Mais ou menos como eu

EXEMPLO

Mais ou menos como eu

Exactamente como eu

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de andar na escola.	MAS	Outros alunos não gostam de andar na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos interessam-se pelo trabalho na escola.	MAS	Outros alunos não se interessam pelo trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos verificam em casa se têm tudo o que vão precisar na escola.	MAS	Outros alunos não verificam em casa se têm o material necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos copiam nos testes.	MAS	Outros alunos não copiam nos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não fumam na escola.	MAS	Outros alunos fumam na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem os trabalhos de casa com antecedência.	MAS	Outros alunos fazem os trabalhos de casa à última hora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, se puderem, gozam com os professores.	MAS	Outros alunos não gozam com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos bebem bebidas alcoólicas na escola.	MAS	Outros alunos não bebem bebidas alcoólicas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A alguns alunos geralmente apetece-lhes ir às aulas.	MAS	Outros alunos geralmente não têm vontade de ir às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos por vezes estragam o material da sala de aula.	MAS	Outros alunos não estragam o material da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos na escola trabalham bastante.	MAS	Outros alunos na escola trabalham o menos possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos acham que andar na escola é uma perda de tempo.	MAS	Outros alunos acham que andar na escola não é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos normalmente esforçam-se por estar com atenção nas aulas.	MAS	Outros alunos não se esforçam por estar com atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos comem nas aulas.	MAS	Outros alunos não comem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos quando não concordam com a opinião do professor não a respeitam.	MAS	Outros alunos mesmo quando não concordam com a opinião do professor respeitam-na.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos esperam pela sua vez para falar nas aulas.	MAS	Outros alunos não esperam a sua vez para falarem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos provocam e faltam ao respeito aos professores.	MAS	Outros alunos não provocam nem faltam ao respeito aos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos portam-se sempre bem nas aulas.	MAS	Outros alunos raramente se portam bem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não devem fazer	MAS	Outros alunos não ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não devem fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos geralmente faltam às aulas ou chegam atrasados.	MAS	Outros alunos são pontuais e não faltam às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não estragam as instalações escolares.	MAS	Outros alunos estragam as instalações escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não fazem os trabalhos de casa	MAS	Outros alunos fazem os trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo C

Pedido de autorização para recolha de dados

Ex.^{ma} Sr.^a
Presidente do Conselho Executivo
Da Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Pedro Eanes Lobato
Amora

Amora, 29 de Maio de 2001

Ex.^{ma} Sr.^a,

Como é do seu conhecimento, estou neste momento a realizar um Mestrado em Psicologia Educacional, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada. O meu trabalho de investigação vai incidir sobre as atitudes e valores dos alunos com atitudes de indisciplina (relacionados com o seu nível de auto-estima) no 9.º ano de escolaridade.

Sendo professora do Quadro desta escola, e porque considero que este trabalho pode ser útil para mesma, venho solicitar autorização para efectuar a recolha de dados neste estabelecimento de ensino, que consistirá na passagem de um inquérito a todos os alunos de 8.º ano no final deste ano lectivo ou de 9.º ano no início do próximo ano, e na realização de algumas entrevistas individuais a alunos do 9.º ano, durante o próximo ano lectivo 2001/2002.

Os dados recolhidos serão confidenciais, podendo o trabalho vir a ser publicado. Desde já me comprometo a comunicar ao órgão de gestão da escola os resultados do estudo que irei efectuar e a prestar todos os esclarecimentos que considerar necessários.

Desde já agradeço a colaboração prestada.

Sem outro assunto,

Atenciosamente,

Rute Mercedes Albuquerque Salvador

PQND – Grupo 8.º A

Anexo D

Autorização para recolha de dados



COD. 342 567

COLA BÁSICA DOS 2.º E 3.º CICLOS
PEDRO EANES LOBATO

Região Regional de Educação de Lisboa

┌
Professora Rute Salvador
PQND – 8.º Grupo A
└

┌
└

SUA REFERÊNCIA

SUA COMUNICAÇÃO

NOSSA REFERÊNCIA
OFÍCIO N.º

DATA
11-06-2001

ASSUNTO: **AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO**

Cara colega,

Em resposta ao seu pedido de autorização para recolha de dados nesta escola, através da realização de inquéritos e de entrevistas a alunos do 8.º ano e/ou 9.º ano de escolaridade no âmbito da sua Dissertação de Mestrado, relacionada com a temática das atitudes dos alunos com problemas de disciplina, vimos informá-la de que, após consulta ao Conselho Pedagógico deste estabelecimento de ensino, não foi visto qualquer inconveniente, pelo que o seu pedido foi autorizado.

Esperamos que o estudo que vai realizar possa mais tarde contribuir de alguma forma para o enriquecimento das práticas profissionais do corpo docente da nossa escola.

Sem outro assunto,

Atenciosamente

A Presidente do Conselho Executivo

(Maria de Lurdes da Costa Batista)

Anexo E

Folha de Instruções para preenchimento do Instrumento de Recolha de
Dados - Escalas

INSTRUÇÕES

(a ler em voz alta a toda a turma)

Está a ser iniciado um estudo sobre jovens da vossa idade, para o qual foi pedida a nossa colaboração. Para isso, vão preencher um questionário. Estas informações são confidenciais: só a pessoa que está a realizar este estudo terá acesso às mesmas e não serão divulgadas na escola ou fora dela. A vossa identidade – ou a da escola – também não será divulgada nas conclusões do estudo. Agradecemos a vossa colaboração.

Temos aqui algumas frases que falam de jovens e de alunos com características diferentes. Gostaríamos de saber com quais desses jovens ou alunos é que cada um de vocês se acha mais parecido. Não há respostas certas nem erradas.

Primeiro, vou explicar-vos como é que se responde a estas perguntas.

Há uma pergunta para exemplo no princípio da primeira página, dentro de um rectângulo. Vou lê-la em voz alta e vocês vão lendo ao mesmo tempo.

- ler a questão exemplo -

Esta questão refere-se a dois tipos de jovens. Nós queremos saber com qual deles vocês acham que são mais parecidos.

1 – Assim, peço-vos que escolham se são mais parecidos com os jovens do lado esquerdo, que gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres, ou se são mais parecidos com os jovens do lado direito, que preferem assistir a acontecimentos desportivos. Não escrevam nada ainda, vão só decidir com que jovens são mais parecidos.

2 – Agora que já sabem com que jovem se parecem mais, têm de decidir se eles são *exactamente como vocês* ou se são *mais ou menos como vocês*. Se são *exactamente como vocês*, ponham uma cruz no quadrado da coluna que diz “*Exactamente como eu*”. Se são *mais ou menos como vocês*, ponham a cruz no quadrado da coluna que diz “*Mais ou menos como eu*”.

3 – Este exemplo foi só para treinar. Vou ler-vos as primeiras frases, para o caso de haver alguma dúvida. Para cada uma, marcam só um quadrado, aquele que corresponder aos jovens que são mais parecidos com vocês.

Nota: Ao receber os questionários, verificar se o cabeçalho está preenchido, bem como todas as questões. Obrigada pela colaboração.

Anexo F

Transcrição integral de entrevista

Entrevista n.º 8

E – Eu ia pedir-te, em primeiro lugar, para falarmos um bocadinho daquilo que tu sentes em relação à escola. Portanto, a escola faz-nos sentir umas vezes bem, outras vezes pior, queria que me falasses das coisas que te fazem sentir bem na escola.

A – Os meus colegas, algumas aulas, outras são chatas, mas principalmente é os meus colegas.

E – E o que é que tu sentes em relação aos teus colegas?

A – A maior parte deles, eu sinto-me bem quando tou com eles, prefiro tar aqui com eles do que tar em casa, às vezes... que eu vivo só com os meus irmãos, eu prefiro tar aqui na escola do que tar... em casa, às vezes sem fazer nada. Quando não tenho aulas e posso venho pra aqui, prefiro tar aqui. Nesse aspecto eu acho a escola boa.

E – E coisas que te façam sentir menos bem na escola, que às vezes te façam ter vontade de ir embora...

A – Às vezes as maneiras como alguns stores se dirigem a mim... às vezes isso chateia-me... por não poder responder, e às vezes respondo, faço mal.

E – O que é que tu sentes nessas alturas?

A – Aaa, sinto-me... com um pouco de raiva.

E – Explica-me melhor.

A – Sinto... vontade de fazer coisas que eu não posso, tipo responder de uma de uma maneira mais agressiva... com às, como eu já já fiz... e depois arrependia-me... principalmente é isso.

E – E arrependeste-te... estás a dizer que te arrependeste. Gostava que me explicasses isso.

A – Eu respondi mal a uma stora... e depois eu... tive que falar com o Conselho Executivo, depois na altura, no dia em que falei com o Conselho Executivo eu achava que tinha toda a razão, fui pra casa a pensar nisso, só que depois eu falei com o meu encarregado de educação... tivemos a conversar, depois cheguei a conversar

com os meus pais... e vi que não era bem assim da maneira que eu tava a pensar, eu acho que em parte eu tinha razão, mas em parte não devia ter reagido da mesma maneira como reagi.

E – Então, já que estamos a falar das coisas boas e das coisas menos boas, queria que te lembrasses, tu és aluno há muitos anos, estás na escola há uma série de anos, estás na escola há muitos anos...

A – Desde que a escola abriu...

E - ... nesta escola ou antes, assim daquilo que te lembres, do acontecimento que foi mais agradável para ti... a situação que tu tenhas vivido mais agradável para ti.

A – Talvez o último Baile de Finalistas, foi... bastante engraçado.

E – Então por quê?

A – Tão, a maneira como as coisas foram organizadas, por eu ter participado na dança, basicamente foi isso, gostei bastante.

E – O que é que sentiste durante o baile?

A – Tava b principalmente, tava bem organizado, tava, que nós tínhamos conseguido... tínhamos estado a trabalhar e não tínhamos estado a trabalhar em vão, que as coisas ficaram todas certinhas. E depois, foi ver tantas pessoas como tiveram cá, o que nos agradou bastante, pronto, basicamente foi isso, mas acho que o acontecimento mais importante vai ser agora a... a viagem de finalistas. Só que isso ainda não posso falar, que ainda não vi.

E – Claro. Uma situação agradável que te tenha acontecido, por exemplo, com os teus colegas? Referiste há bocado que um aspecto que te fazia sentir bem eram os colegas...

A – Foi, uma vez quando eu... ganhámos aí um torneio, nós ficámos bastante contentes, nós o grupo ficou bastante contente de termos conseguido ganhar o torneio, foi isso... nas aulas...

E – O que é que vocês sentiram?

A – Sentimo-nos realizados. Tínhamos estado a trabalhar pra isso, também e conseguimos.

E – E estavas a dizer nas aulas...

A – Ah, nas aulas às vezes as brincadeiras que nós temos... às vezes não devíamos ter tantas, né, mas... mas às vezes os stores também brincam connosco e isso também é agradável. Isso depois também já depende dos stores...

E – E uma situação, então, agradável com professores, uma vez que agora estás a falar de professores? Uma situação que te tenha feito sentir bem.

A – Nas aulas de Física, o stor joga bastante connosco, é bastante divertido, e nós gostamos de trabalhar com ele, como a professora de Geografia, a stora de... há aí muitos stores de que a gente gosta, mas há outros também... não, não nos compreendem, isso a gente não se sente bem, às vezes.

E – Fala-me de um situação dessas, em que não te tenhas sentido bem.

A – Foi uma stora que falou comigo... aquela situação que eu já tinha comentado, ela... falou comigo de uma maneira que eu não gostei, eu aí reagi mal...

E – Mas fala-me mais sobre isso. Não precisas de dizer quem é a professora... conta o que é que aconteceu.

A – Sim, sim. Nós estávamos a ter uma aula de física e então... nós távamos a jogar e... todos os camp todas as semanas a gente tinha que sair do campo pa ir pa lá aquela stora. Então nós nesse dia chegámos lá primeiro e começámos a jogar. Então a stora chegou ao pé de nós e, de uma maneira menos educada, disseram “Ah, saiam daqui” e houve um colega meu que resmungou e a stora começou a dizer “Ah, tu és mal educado, tu és mal educado.” E eu cheguei-me ao pé da stora: “Stora, desculpe lá, ma não é assim, você é que foi primeiro mal educada.” E a stora “Ah, mas não tenho nada que te ouvir” e aí eu reagi de uma maneira menos educada, gritei com a stora... depois houve uns colegas meus que me tentaram tirar de lá, e eu reagi contra eles, e a stora... compreendeu esse gesto... como um gesto de eu a tentar agredir e eu... aí ó depois quando a stora me disse fiquei bastante irritado, por causa que não tinha tentado bater na stora, inda por cima, e e ela ter pensado isso e veio fazer queixa de

mim injustamente, pra mim... que agora se calhar já não acho tão injusto. É basicamente isso.

E – Por que é que achas que isso aconteceu?

A – Porque nós já távamos um bocado fartos de ficar sempre no pior campo de Física... e... se calhar a stora nesse dia também tava menos bem disposta, ou coisa assim e reagiu daquela maneira... (silêncio)

E – Então há bocado era essa situação a que te referias quando disseste que tinhas sentido raiva?

A – Sim, sim.

E – Fala-me mais sobre isso.

A – Basicamente foi isso. Depois eu tive, como eu já tinha dito, tive aquela conversa e eu pensava que a... depois nesse dia tive de ficar que era pa ficar de castigo, por causa dos finalista, que eu tava a tratar do de uma coisa por causa dos finalistas, na altura era o café concerto, e se não fosse o um... um rapaz que tava a organizar aquilo connosco, que nos ajudou bastante, se não fosse ele eu tinha ficado aqui de... de castigo, e isso é isso tava-me a irritar... ma não... eu tava a gostar de tar lá em cima e por causa daquela situação eu ia ser... castigado por causa disso, e eu achava que tava injusto... que eu tava-me a empenhar e por causa duma situação dessas eu ia ser penalizado.

E – Estamos a falar de situações em que te sentiste mal, não é? Então gostava agora que me contasses uma situação, já que há bocado falámos de alunos e de professores, de colegas e de professores, uma situação desagradável com outros alunos, com colegas.

A – (silêncio) Talvez uma vez quando nós... no no 6.º ano, nós entre a turma tivemos um problema. Então nós tínhamos... que nos acusar ou então éramos todos acusados, e houve uns... que se acusaram... e houve outros que tinham feito e não se acusaram, tamém. Nós nessa altura tivemos um uma discussão entre nós, mas... mas nada assim de especial.

E – E o que é que tu sentiste nessa altura?

A – Oh, eu achei que como nós éramos um grupo, nós tínhamos feito mal, todos aqueles que fizeram deviam ter assumido, e depois houve uns... que vieram dizer que não tinham feito e... isso chateou-me, fiquei magoado com eles, na altura.

E – Conseguiram resolver depois a situação?

A – Sim, depois eles... nós conversámos com eles, e eles ao princípio não queriam... admitir o que tinham feito, mas depois, lá... lá fizeram.

E – Então achas que são importantes essas atitudes de assumir aquilo que se faz?

A – Sim, sim. Eu pelo menos tento fazer sempre isso, só... até hoje eu tenho feito, tudo o que eu tenho feito e tenho assumido. Ainda hoje tivemos esse problema, eu... se quisesse podia ter... mentido, tinha dito que não tinha feito, ou a mim ninguém me tinha visto, só como eu sabia que tinha... errado, vim cá, vim resolver o problema.

E – E achas que é muito comum acontecer isso nas turmas, haver quem tente não assumir e que deixe que outros assumam as culpas?

A – Ah, quan quando sabem que podem ser castigados, de uma coisa que eles querem fazer, como foi a viagem de finalistas, e... e o Baile de Finalistas, eu acho que há alunos que tentam-se... desquivar ao máximo, mesmo depois de pensarem, e coiso, eles... houve um problema aí com a minha turma, com uns colegas meus que... tiveram que se acusar, e não se acusaram todos, então só se acusaram depois de terem participado no Baile, como já sabiam que não lhes ia, não lhes podia acontecer nada... vieram... redimiram-se e vieram ajudar os outros colegas.

E – E o que é que tu sentes em relação a essa atitude?

A – Eu acho um pouco de cobardia da parte deles, já que nós dizemos que somos um grupo e quando temos um problema resolvemos entre todos, eu acho que eles deviam ter assumido logo a culpa e não ter esperado pa ver o que é que acontecia.

E – Que tipo de problemas é que vocês costumam resolver entre todos?

A – Às vezes discussões, que acontecem, mas... deste género ainda não tivemos nada de grave.

E – Já estás na escola há bastante tempo... gostava que me disseses aspectos que, se tu pudesses, modificavas na escola, melhoravas na escola.

A – Ah! Um campo de física, um pavilhão, que a escola ainda não tem, eu já já tou cá desde que a escola abriu, e este problema já, já nos andam a prometer um pavilhão há bastante tempo e nunca houve pavilhão... o primeiro ano que eu andei na escola, nem esse campo existia, nós tivemos que fazer física lá atrás e nunca fazíamos física, tínhamos sempre Educação Física na sala, isso era muito chato... depois, lá fizeram aquele campo, mas quando chove temos que ficar na sala ou então não podemos fazer nada... e isso é... é bastante chato

E – Mais alguma coisa que pudesses melhorar?

A – Não, acho que a escola este ano, por acaso até melhorou bastante, agora no no principalmente no terceiro no segundo e no terceiro período... abriram a Rádio na Biblioteca, o Bar foi bastante melhorado... coisas que nos têm agradado bastante. A Biblioteca está muito mais interessante, o Bar... nós decorámos, ficou bastante engraçado depois continuou assim, as luzes que lá tão, agora... a maneira como o palco foi construído agora, também tá... tá bastante bem. O único problema memo, eu acho que agora é... é o pavilhão. Quando a escola tiver pavilhão pavilhão, vai ficar bastante boa.

E – Quando tu pensas na escola, qual é assim o aspecto mais positivo, na escola em geral, em seres aluno, em vires para a escola, o aspecto mais positivo que te vem à cabeça?

A – Então, é... daqui a uns anos eu saber que tive aqui e... e pensar que a escola me ajudou bastante na... na profissão que eu vou ter, ou... e principalmente lembrar-me das coisas que eu vivi aqui, com os meus amigos, com os professores... basicamente é isso.

E – Muito obrigada pela tua colaboração.

A – Nada.

Anexo G

Unidades Temáticas – Grupos A e B

UNIDADES TEMÁTICAS	EXPR. SIGN. *
1. Quem faz a escola são os alunos	2/79, 2/72,
2. A escola é importante para o nosso futuro	13/2, 13/6, 11/1, 14/44, 14/2
3. É bom saber que vou ter uma profissão	1/2
4. A escola é para o nosso bem	11/68, 1/7
5. É bom saber que vou ter um curso	1/1
6. A escola serve para aprender	14/1,13/1, 13/59, 11/4
7. A escola é para estudar	1/37
8. A escola permite-nos virmos a ser alguém	11/2
9. Devemos aproveitar as oportunidades que a escola nos dá	11/71
10. Quem abandona a escola mais tarde arrepende-se	11/70
11. A escola é importante porque ajuda os alunos a crescer	13/60
12. A escola melhora o nosso desempenho social	13/61
13. Na escola o tempo passa depressa	2/7, 2/8
14. Passamos a maior parte do tempo na escola	11/66, 11/67
15. Sinto-me bem na escola	11/16, 11/65
16. Gosto da agitação da escola	2/6
17. É bom o ambiente da escola	2/4
18. Quando se está de férias tem-se vontade de voltar para a escola	14/50, 13/57, 14/45, 14/48, 14/49
19. Quando estou de férias tenho vontade de estudar	14/47
20. Quando estou em casa tenho vontade de vir para a escola	13/56
21. Gosto de ir para a escola	11/56

22. Não gosto de férias	2/5
23. A escola pode ser muito boa	2/85
24. A escola é uma coisa boa	13/4
25. Gosto mais dos intervalos	14/5
26. Só é bom haver intervalos maiores	14/41
27. Não gosto de ir para as aulas	11/57
28. Gosto de organizar actividades diferentes	1/28
29. Gostei do Baile de Finalistas	2/86
30. É bom haver actividades recreativas (Clubes)	4/12
31. É bom realizar actividades diferentes do habitual	4/13
32. É bom fazer visitas de estudo	4/14
33. É bom quando há actividades fora da sala de aula	11/64
34. A escola é importante por todas as actividades	11/3
35. Gosto de ter Educação Física	14/7
36. Gosto de ir para a Sala de Informática	14/6
37. A escola devia ter um pavilhão desportivo	4/59, 14/42
38. Devia haver mais espaços de lazer	2/76, 2/73, 2/78
39. Gostava de fazer o que me apetecesse	1/8,
40. Não gosto que não nos deixem jogar à bola	4/10
41. A escola às vezes é chata	13/5, 11/5, 14/43, 11/69
42. A rotina cansa	1/5
43. A escola é sempre a mesma coisa	14/16, 14/17, 14/19
44. Todas as escolas são parecidas	1/36
45. A escola não é para brincar	1/38

46. A actuação da escola não é igual para todos	11/52, 11/53
47. A actuação da escola devia ser igual para todos	11/54
48. Temos de vir sempre para a escola	14/18
49. É chato termos de nos levantar cedo	14/3
50. A escola devia ter campainha	13/49, 13/52
51. Há pessoas que se atrasam por não haver toques	13/50, 13/51
52. É muito tempo de aulas	14/51, 14/53
53. Não gosto de ter aulas de uma hora e meia	14/14, 14/37, 14/38,
54. É chato estar uma hora e meia dentro da sala	14/9
55. Era bom voltar aos cinquenta minutos de aula	14/36
56. Depois de estar na escola tenho vontade de ir de férias	14/46
57. Quando estou nas aulas tenho vontade de estar lá fora	13/55
58. Não gosto dos primeiros dias da semana porque falta muito para o fim de semana	1/6
59. É difícil encontrar coisas boas na escola	2/51
60. A escola não tem nada de bom	14/52
61. A outra escola era diferente	2/22, 2/20
62. Há pouca segurança na escola	13/10, 4/60, 4/64, 13/11, 11/51, 13/53
63. Os funcionários não exercem maior controle na escola porque têm medo de represálias fora da escola	4/66, 4/62
64. Os funcionários não exercem o controle que deveriam	4/65
65. Os funcionários são ameaçados por alguns alunos	4/61
66. Não gosto de me sentir ameaçado por pessoas fora da escola	4/8, 4/9, 4/63
67. Deveria haver mais segurança fora da escola	13/54

68. Um professor deve ensinar bem a matéria	4/40, 11/61, 11/50, 11/49
69. Um professor deve tirar as dúvidas aos alunos	4/39
70. Um professor só tem que dar a matéria	4/38
71. Se eu não compreender a matéria não consigo estar com atenção	11/62
72. O professor deve dar as notas que os alunos merecem	4/41
73. O professor deve manter a disciplina na aula	4/44
74. O professor deve mandar os alunos mal educados para fora da sala	4/42
75. O professor deve mandar os alunos mal educados ao Conselho Executivo	4/43
76. É normal irmos para a rua quando nos portamos mal	13/21
77. O professor não pode vir só dar aulas	2/60
78. O professor vê o aluno como um amigo	2/59, 2/58
79. É bom quando os professores se preocupam com os alunos	2/57, 2/65
80. É bom quando o professor se interessa pelos alunos	2/56, 2/67
81. É bom quando o professor tenta ajudar os alunos	2/53, 1/31, 1/33, 2/55, 4/3, 4/18
82. É bom quando o professor tenta compreender o aluno	2/3, 1/34, 2/54, 2/61, 4/19
83. Faz-me sentir bem os professores serem compreensivos	4/1, 4/2
84. É bom quando os professores são simpáticos	13/7, 14/4
85. Fazia-me sentir bem ter uma boa relação com a professora	4/15
86. É bom sentirmo-nos à vontade com os professores fora das aulas	11/24
87. É bom ter um professor com sentido de humor	4/16
88. É bom ter um professor que gosta de brincar	4/17

89. O professor dá incentivos aos alunos	1/35
90. O professor procura saber a opinião dos alunos sobre as actividades a realizar	1/32
91. Há aulas giras	11/59
92. Há aulas que não são giras	11/60
93. Gosto quando o professor usa acetatos	11/63
94. Gosto de ter actividades diferentes da aula tradicional	1/30
95. Não gosto de ser acusado por uma coisa que não fiz	4/31, 14/33, 14/35, 2/62, 1/23, 4/26
96. Sinto-me injustiçado por o professor ter uma ideia negativa pré-concebida dos comportamentos dos alunos	4/33
97. Não gosto de ser considerado culpado por habitualmente ter comportamentos semelhantes	1/25
98. Como eu sou muito falador, acham que sou sempre eu	4/32
99. Não gosto de sentir que a professora pensa mal de mim	4/34
100. Os professores são chatos	11/6
101. Sentir que o professor tem uma ideia pré-concebida das capacidades dos alunos	4/30
102. Tenho medo de ser penalizado nas notas se admitir que tenho uma explicação	4/28
103. Nem sempre o professor acredita nos alunos	4/25, 14/34
104. Os professores não aceitam as críticas dos alunos	2/42
105. O professor acredita mais nos alunos que se portam bem	4/46, 4/47
106. É desagradável sentir que o professor é injusto na avaliação	2/41, 4/29, 11/45, 11/42
107. Os professores tentam prejudicar os alunos que se portam mal	2/38
108. Os professores gostam mais dos melhores alunos	2/36

109. Se fizermos as vontades aos professores eles defendem-nos mais	4/35, 4/36
110. Comecei a portar-me bem para ver se os professores me dão nota para passar	13/44
111. Os professores não deviam escolher os alunos	2/47
112. Os professores não reclamam com quem não se porta mal nas aulas	14/32
113. Se eu gozar com o professor ele não me dá boa nota	11/41
114. Os professores protegem os “preferidos”	2/37, 2/40
115. Acho que a professora me dá pior nota porque não gosta de mim	11/47
116. Há professoras que gostam de se sentirem admiradas pelos alunos	4/37
117. Não compreendo os critérios de avaliação do professor	2/39, 11/44, 11/46
118. O professor não explica porque dá determinadas notas	11/48
119. Senti que a professora me escondeu informações importantes	2/44
120. Não gosto de me sentir ameaçada pelos professores	11/37, 11/39
121. Sentir-me injustiçada fez-me sentir vontade de sair da escola	2/28
122. Sentir-me injustiçada fez-me sentir raiva da escola	2/45
123. Sentir-me injustiçada fez-me sentir vontade de agredir o professor	2/43
124. Não gosto de estar na sala só a dar matéria	14/8,
125. Ouvir os professores falar da matéria uma hora e meia é chato	14/39
126. É cansativo estar uma hora e meia sem fazer nada	14/40
127. Não gostei do desentendimento com os colegas	1/16, 1/9, 1/13, 1/17
128. Não gostei de lutar com os colegas	1/14, 1/10

129. Não gosto que se metam com os meus amigos	1/22, 1/11, 1/12
130. É desagradável que os colegas se acusem uns aos outros	4/45, 2/24
131. Foi muito duro ser excluída pela turma	2/13, 2/25, 2/27, 2/31
132. Quando me põem de lado fico furioso	13/30, 13/33, 13/32, 13/31
133. Os colegas punham-me de lado	13/26
134. Os colegas não me davam uma oportunidade	13/27
135. De vez em quando sinto-me excluído	13/34
136. Não gosto quando discriminam os outros	13/40, 13/41
137. Os outros são imaturos	2/32, 2/19, 2/33,
138. Nesta escola há muitas crianças	2/21
139. Não gosto quando levam a sério uma brincadeira	11/31, 11/27, 11/34
140. Não gosto que deturpem aquilo que eu digo	2/26
141. Não gosto que os outros tenham atitudes incorrectas	1/15
142. Hoje, quando me sinto excluído, já não é importante	13/35
143. Se os outros não querem falar comigo, também não falo com eles	2/34
144. Alguns comentários dos colegas fazem-me sentir mal	2/9
145. Não gosto os comentários dos meus colegas sobre a minha forma de vestir	2/11, 2/17
146. Fazem-me sentir mal comentários dos meus colegas sobre os meus gostos musicais	2/12
147. Faz-me sentir mal que os meus colegas não aceitassem a minha religião	2/10, 2/15
148. Os alunos devem pagar o que estragam	11/55
149. Não podia fazer nada, porque podiam bater-me	14/24
150. É desagradável sentir-se gozado pelos outros	4/52, 5/53, 4/54

151. Se gozam comigo, eu gozo com os outros	4/55, 4/56
152. gozamos com os outros para que não gozem connosco	4/57
153. Não gosto de ser empurrada e cair na escola	14/20, 14/21
154. Não gosto quando os meus amigos me fazem coisas de que não gosto	11/26
155. Senti raiva	14/22, 1/18
156. Apeteceu-me vingar-me	14/26
157. Apeteceu-me bater-lhes	14/25
158. Ficávamos chateadas por cair, mas depois passava	14/27
159. Senti medo	1/19
160. Senti que as coisas se podiam resolver sem ser a brigar	1/20
161. Quando não temos amigos é chato	13/37
162. Foi desagradável perder uma amiga	11/35, 11/32
163. Fico triste quando os meus amigos se zangam comigo	11/28, 11/30
164. Quem nos empurrava era um grupo de rapazes	14/23
165. O grupo com quem eu andava arrastava-me para a droga	2/82
166. A escola pode ser horrível	2/84
167. A escola não vale nada se as pessoas gostam de “lixar” os outros	2/80
168. Faz-me sentir bem que os meus colegas já aceitem a minha religião	2/16
169. São os amigos que me dão vontade de viver	2/71
170. É bom ter a ajuda dos amigos	13/18
171. Os meus amigos cuidam de mim	2/69
172. É bom ter amigos que se preocupam connosco	4/5, 2/68

173. Acho divertido meter-me com os outros	11/29, 11/33
174. É bom ter a companhia dos amigos	13/9, 11/10, 11/19, 11/20, 14/29
175. É bom ter amigos	4/4, 13/36, 4/23, 11/22
176. É bom que haja amizade entre os colegas	4/48
177. É bom conviver com os amigos	2/1
178. É bom conviver com os colegas	1/3, 11/7, 11/11
179. É bom passear com os colegas	14/11
180. A escola é boa para estar com os amigos	11/58, 13/58
181. Na escola só é bom andar com os amigos	14/28
182. É bom conhecer pessoas	1/4
183. Tenho poucos amigos, mas bons	2/70
184. Tenho muitos amigos	13/38
185. Quem quer ser amigo também pode	2/81
186. Não proteger os colegas é não saber ajudar nada	4/24
187. É positivo quando os colegas se defendem	2/64, 2/66, 4/20, 2/63, 2/23
188. É bom existir solidariedade entre colegas	4/22
189. É bom quando existe cumplicidade entre colegas	4/21
190. Há turmas em que os colegas são espectaculares	2/25
191. Noutras escolas as minhas turmas sempre foram muito unidas	2/29
192. É bom quando nos sentimos bem na turma	4/51
193. Noutras escolas sempre gostavam de mim tal como eu sou	2/30
194. Gostei que as minhas colegas me contassem o que se passava	1/21

195. Os meus amigos de agora tiraram-me da droga	2/83
196. Senti-me em dívida por me terem ajudado	13/19
197. É bom quando os colegas admitem o que fizeram de mal	4/50
198. É bom quando os colegas nos dão uma oportunidade	13/28
199. É bom reconciliar-se com os amigos	11/36
200. É bom quando há compreensão entre os colegas	4/49, 13/29
201. Ocupamos o tempo a conversar	14/12, 13/39, 14/31, 14/10, 14/30, 11/18, 11/21, 13/62
202. Ocupamos o tempo a dar voltas à escola	14/13
203. Às vezes estudamos juntos	11/8
204. É bom partilhar as mesmas opiniões	11/9
205. Diverti-me com os meus amigos	2/87
206. É bom passar de ano para continuar com os colegas	14/54
207. É bom ver o esforço recompensado	4/7, 1/27
208. É bom conseguir superar as dificuldades	11/12
209. Gosto de ter resultados mais positivos do que os esperados	1/29
210. Estou na escola para fazer o melhor que sei	11/17
211. Quando chumbei foi um choque muito grande	2/49, 2/35, 2/48,
212. Tive muitas faltas disciplinares por ter problemas familiares	13/24
213. Chumbei mas a culpa não foi minha	2/18, 2/50
214. Só percebo que me portei mal quando me mandam para a rua	13/22
215. Só acredito nos avisos dos professores quando me mandam para a rua	13/23

216.Tenho de fazer os testes, mas não gosto	14/15
217.Gosto de provocar os professores nas aulas	11/23, 11/38
218.Não gosto de não ver o esforço reconhecido	1/24, 1/26
219.Gostei de sentir reconhecimento pelo trabalho voluntário que realizei	2/52
220.Eu deveria estar mais atento nas aulas	13/47
221.Eu deveria ser mais adulto	13/48
222.Sinto que tenho de ser responsável	13/3
223.Eu deveria estudar mais	13/46
224.O meu comportamento devia ser melhor	13/42
225.Eu não deveria ser tão chato com os colegas	13/45
226.Se eu tiver negativas tenho um castigo	13/14, 13/16
227.Se tiver boas notas tenho uma recompensa	13/15
228.Se não tiver boas notas fico triste porque já não tenho as recompensas	13/17
229.É bom ter boas notas nos testes	4/6, 11/14
230.É bom passar de ano	11/13
231.É bom ter trabalhos de casa que são os melhores da turma	11/15
232.É bom quando compreendo a matéria	13/8
233.É bom não ter negativas no final do período	13/12
234.É um alívio não ter negativas	13/13
235.Não gosto de estar em risco de chumbar	13/43
236.Faz-me sentir mal ter resultados negativos nos testes	4/11
237.Fico triste quando me esforço e tenho negativas	11/25
238.Para mim é difícil ter de fazer tudo para não ter	11/43

negativa	
239. Eu mudei de escola para não agredir a professora	2/46
240. Não quero magoar a professora	4/27
241. É bom conviver com funcionários	2/2
242. Os funcionários deveriam ser mais tolerantes	2/75, 2/77
243. Os funcionários deviam ser mais simpáticos	2/74

* n.º de entrevista / n.º expressão significativa na entrevista

UNIDADES TEMÁTICAS	EXPR. SIGN. *
1. Gosto de vir para a escola	3/44, 5/4, 12/54,
2. Há dias em que gosto de vir para a escola	10/8, 10/9
3. Às vezes gosto de aprender	10/12
4. A escola é para aprender	6/3, 6/1, 12/1, 3/5, 3/2, 12/5
5. A escola é para estudar	12/7
6. A escola é importante para se tirar um curso	10/51, 12/8
7. A escola é importante para ter um trabalho	12/9
8. A escola é importante para ter uma profissão	7/2, 6/2, 8/60,
9. A escola é importante para o futuro	10/50, 9/1, 7/50, 3/6, 5/11
10. A escola é importante para sermos alguém no futuro	5/61,
11. A escola pode dar um bom futuro se eu contribuir para isso	5/12
12. A escola também dá educação	12/2
13. A escola é importante a nível social	7/3, 5/62
14. Quando estou de férias, apetece-me vir para a escola	10/53
15. Prefiro estar na escola, do que em casa	8/7
16. Quando sentimos que a escola está a acabar, sentimos saudades	7/48
17. A educação é dada em casa	12/6
18. Não tenho nada contra a escola	3/45
19. Passamos a maior parte do nosso tempo na escola	7/1, 7/49, 5/60, 12/3
20. É bom estar numa escola que nos prepara bem	12/21
21. Acho esta escola muito boa	6/41
22. Gosto de ter um horário a cumprir	10/56

23. Gosto da rotina da escola	10/55
24. Acho que não há nada que me faça sentir mal	7/5
25. Se a pessoa quiser, as coisas boas estão sempre a acontecer	5/48, 5/49
26. Na escola, o tempo passa	6/12
27. Há dias que se passam bem	10/7
28. Na escola, cada dia é diferente	7/33
29. Algumas aulas são boas	8/2
30. As aulas de 90 minutos são melhores para trabalhar	12/18
31. Existe boa vigilância na escola	9/29
32. Não gosto de vir para a escola	10/1, 10/2
33. Há dias em que só se vai à escola por causa dos testes	12/53
34. O que sinto na escola depende das aulas que vou ter	5/1, 5/3
35. O que sinto na escola depende de vir fazer testes e de estar ou não preparado	5/2
36. Ter aulas é chato	5/5, 12/55, 9/8, 5/6, 10/5
37. Algumas aulas são chatas	3/23, 8/3, 6/17
38. Não gostamos muito das aulas, mas temos de ir	9/3
39. Pensar na escola às vezes é pensar em desgraça	12/52
40. quando estou na aulas apetece-me sair de lá	10/6
41. Quando estou na escola apetece-me estar de férias	10/52
42. A escola é monótona	6/21
43. O que se passa na escola influencia a minha disposição no resto do dia	5/59
44. O melhor da escola são os intervalos	6/20
45. Os intervalos deviam ser maiores	9/10

46. As aulas de noventa minutos cansam muito	12/17, 9/9, 10/3
47. Se pudesse, voltava às aulas de cinquenta minutos	10/47
48. Nunca é bom estar uma hora e meia só a fazer exercícios	10/4
49. Não gosto da sobrecarga das aulas, mas temos de perceber que isso é mesmo assim	7/40
50. Os testes são desagradáveis	3/20
51. Se pudesse, acabava com os testes e as provas globais	10/48
52. a escola devia ter um ensino com mais tecnologia	5/64, 5/66
53. Devia haver mais higiene nas casas de banho	12/48
54. Devia haver mais segurança na escola	3/50
55. As funcionárias deviam ser mais intervenientes	3/51
56. Os funcionários deviam impor mais respeito	12/51, 12/46, 12/49
57. Os funcionários têm medo de alguns alunos ou grupos	12/47
58. Não gosto de algumas funcionárias	6/16
59. Há uma boa relação entre os funcionários e os alunos	7/52
60. Faz falta na escola um pavilhão desportivo	8/59, 8/54, 9/30, 5/67, 9/28, 7/41
61. O campo de Educação Física devia ser maior	5/68
62. Ter Educação Física numa sala de aula é chato	8/55
63. Se pudesse, abria o ringue para nós podermos jogar à bola	7/42
64. Gosto da Rádio e da Biblioteca	6/42, 8/56
65. O palco está bastante bem construído	8/58
66. Devia poder beijar-se à vontade	6/52
67. Não mudava o Conselho Executivo	6/43

68. Não gosto de ir ao Conselho Executivo	6/15, 6/19, 6/39
69. Um bom professor preocupa-se com os alunos	6/46, 6/48
70. Há professores que não se preocupam com as faltas ou notas dos alunos	6/47
71. Há professores que não ajudam os alunos	12/36
72. Há professores que ignoram as necessidades dos alunos	12/37, 12/39
73. Não nos sentimos bem com professores que não nos compreendem	8/32
74. Há professores que se limitam a ensinar	12/40
75. Gosto de um professor que consegue explicar melhor	3/31
76. Um bom professor é o que ensina bem	6/44
77. Aqui os professores ensinam bem	9/31, 6/40
78. Há professores que descarregam a matéria	10/41, 3/28
79. Há professores que dão aulas de uma forma que não facilita o estudo	12/35
80. Um professor deve ajudar os alunos com dificuldades	12/38
81. Não é bom quando o professor não ensina bem	12/19
82. Quando o professor valoriza o nosso esforço, incentiva-nos a estudar	12/33, 12/34
83. Quando há uma boa relação com o professor nós até estudamos para tentar aprender	7/22
84. É bom conviver com os professores	10/43, 9/15
85. Gosto de ter uma boa relação com os professores	10/11, 7/20
86. É bom haver uma boa relação entre o Conselho Executivo e os alunos	7/53
87. Há professores simpáticos	10/44, 9/17
88. Há muitos professores de quem gostamos	8/31

89. A atitude da professora fez-me achá-la mais simpática	10/39, 10/42
90. Gostei quando a professora me disse que se eu precisasse me dava positiva	10/38
91. É importante ser sincero ao máximo com os professores	7/21
92. gostamos de um professor que jogue connosco	8/30
93. Gosto de um professor que consegue dizer uma piada	3/29, 3/27, 3/33, 3/34
94. É bom quando os professores brincam connosco	8/28, 8/29
95. É bom se o professor explica e consegue captar a nossa atenção quando nos distraímos	3/35
96. Há professores que nos põem mais à vontade	3/26, 3/30, 3/39
97. Um bom professor consegue conversar com os alunos	6/45, 3/32
98. É bom quando fazemos coisas diferentes nas aulas	9/14, 9/16
99. Os professores deviam dar a matéria de forma mais divertida	10/49
100. Há aulas em que temos vontade de dormir e por isso começamos a conversar	3/36
101. Há aulas em que estamos muito bem	3/22
102. Gosto das aulas de Educação Física	6/6
103. Todos preferem quando os professores conversam em vez de darem matéria	10/46
104. Não gosto de um professor que falte muito	10/40, 3/19
105. Às vezes não gosto da forma como alguns professores falam connosco	8/8, 8/34, 10/24, 10/25, 3/40, 6/18, 3/37
106. Foi desagradável quando reagi mal à forma como uma professora falou comigo	8/33
107. Irritou-me a professora pensar que eu a queria agredir e fazer queixa de mim	8/36, 8/37
108. Os professores nunca fizeram nada por mim de que eu gostasse	10/45

109. Já desiludi professores em testes	5/56
110. Nem sempre acredito nos avisos dos professores	6/37
111. Nunca tive nenhuma confusão muito séria com professores	5/30
112. Às vezes parece que os professores perseguem certos alunos	7/24
113. Como sou conversador, a professora acha que sou eu	9/20
114. Os professores zangam-se quando conversamos nas aulas	3/24
115. Quando faço asneiras os professores ficam chateados	5/53
116. Há alturas em que os professores deviam ser piores para nós	5/37
117. Nem sempre gostamos dos “ralhetes” dos professores	5/36, 5/38
118. Não gosto quando os professores me chateiam	5/13
119. Quando os professores estão chateados, ninguém pode dizer nada	5/39, 8/39
120. Todos os alunos têm professores de quem não gostam	5/65, 5/29
121. Se pudesse, mudava alguns professores	5/63
122. Dou-me melhor com alguns professores do que com outros	5/52
123. Os alunos têm sempre a tendência de não gostar dos professores	3/21
124. É a atitude do professor connosco que nos faz gostar dele ou não	3/25, 3/41
125. Os professores mandam-nos calar de formas diferentes	3/38
126. A minha turma porta-se mal todos os dias	5/33
127. Conversamos demais nas aulas	5/35, 5/34, 9/23
128. A minha turma faz muitas asneiras	5/31

129. As outras turmas devem ser como a minha	5/32
130. Não é correcto outros colegas perturbarem-nos a aula	3/12
131. Dantes ficava chocado com certos comportamentos na aula	5/25
132. Há alunos que não respeitam ninguém	12/50
133. Não gosto quando há colegas que não se importam com os outros	12/26, 12/27
134. Sinto-me mal quando não consigo ajudar os colegas	5/16, 5/15
135. Não é bom quando os colegas não ajudam	12/20
136. Não é correcto não se assumir o que se faz	8/44, 8/51, 8/45, 6/29, 12/28, 8/43, 8/49, 8/52, 12/31, 10/33, 12/30, 6/30
137. Há colegas que só assumem o que fazem depois de já não poderem ser castigados	8/50
138. Quem se pode safar, safe-se	6/32
139. quando os próprios não se acusam, tenho vontade de os acusar	12/29
140. Às vezes é preciso pressionar para que os outros assumam o que fazem	8/46
141. Não gostei de ir para a rua por causa de uma colega	7/25
142. Há colegas que dizem uma coisa e fazem outra	6/31
143. Perder uma amiga não afectou a minha forma de me sentir na escola	12/45
144. Quem trai a minha confiança, perde a minha amizade	12/41, 12/42, 12/43
145. Há grupos que geram insegurança	3/10, 3/15, 3/9, 3/3, 3/13, 3/4, 3/8, 6/13, 3/16, 3/14
146. Há grupos fora da escola que geram insegurança	5/17, 6/14
147. Aborreço-me quando me fazem coisas de que não gosto	5/40
148. Alguns colegas colocam-nos em confusões	3/18

149. Não gosto de confusões que às vezes há na escola	5/14
150. Não gostei de lutar com um colega	9/24, 9/25, 9/26
151. É desagradável ter problemas com os colegas	6/22, 6/24
152. Afecta-me quando os meus amigos se envolvem em discussões	5/50
153. Senti-me mal por ter estado no grupo que agrediu o colega	6/26
154. Às vezes discutimos, mas nada de grave	8/53
155. Um dia dois colegas lutaram dentro da aula	5/23
156. Os alunos mais velhos fazem o que querem dos mais novos	7/46, 7/45, 7/47, 9/13
157. Não é justo para os mais novos terem colegas muito mais velhos nas turmas	7/44
158. Às vezes as provocações eram para tentar fazer amigos	5/20
159. Quando me provocavam, sentia-me mal, diferente dos outros	5/19
160. Marcou-me ter de começar a andar com uns colegas só porque eles não me deixavam em paz.	5/18
161. Dentro da escola não se faz grande coisa com os amigos	12/23
162. Há pessoas que fazem tudo para serem aceites num grupo	12/13
163. Se nos juntarmos a más companhias ficamos como elas	12/10
164. Tinha medo de não me integrar numa nova turma	7/18
165. Os alunos fumam na mesma, só que podem ser castigados	6/56
166. Não é o exemplo dos colegas que faz começar a fumar, mas o dos adultos	6/57
167. Rapazes e raparigas funcionam de forma diferente	3/49

168. As raparigas da nossa turma gostam mais de se andar a mostrar	3/48
169. Quando não tenho namorada na escola, quero é que chegue a hora de ir para casa	6/10
170. A escola é boa por algumas raparigas	6/8
171. Eu assumo sempre aquilo que faço	8/47, 8/48
172. Nem todas as turmas são iguais	3/43
173. Nós somos um grupo sossegado	3/17
174. Há certas turmas e alunos a que é preciso impor mais respeito	3/42
175. Os bons colegas sabem ajudar-nos quando nós precisamos	6/50
176. Quando chumbei o apoio dos meus colegas fez-me sentir melhor	7/8
177. Os meus colegas disseram que me apoiavam	7/19
178. Temos que saber escolher as nossas companhias	6/58, 12/11
179. Só cede à pressão dos outros quem quer	12/15
180. Não sou como os outros, faço aquilo que acho correcto	12/44
181. Para entrar num grupo têm de me aceitar como eu sou	12/14
182. Nós é que aprendemos coisas boas e más	12/4
183. É importante evitar que os amigos sejam castigados	6/61
184. É importante evitar que os amigos entrem em conflitos	6/62
185. Não me envolvo nas lutas dos outros, mas ajudo não deixando que outros se metam	5/51
186. Há sempre discussões entre colegas, mas problemas não.	10/31
187. Há mais bons colegas do que maus	6/51
188. Foi bom, depois de conversarmos, ficarmos amigos	9/27

outra vez	
189.Há uma boa relação entre os alunos e os mais jovens	7/51
190.A minha reacção depende de como as coisas me correm	5/58
191.Nós, o grupo, ficámos bastante contentes quando ganhámos um torneio	8/24
192.Gostei da forma como organizámos o Baile	8/18
193.A escola é boa pelos amigos	9/2, 7/4, 5/10, 6/59, 12/56
194.É importante ter amigos	7/7, 9/6, 6/4, 5/9, 5/42, 6/60
195.Sinto-me bem quando estou com os amigos	9/7, 10/10
196.O que me faz sentir bem é a companhia dos colegas	8/4, 8/5, 8/1, 12/25, 5/8, 5/7
197.Fora da escola saímos e divertimo-nos com os amigos	12/24, 10/37
198.Às vezes conhecemos muitas pessoas e isso é bom	7/34
199.É bom conviver com os amigos	3/46, 3/1, 6/7, 9/4, 10/34, 10/35
200.Divirto-me com os meus amigos	10/36, 6/5
201.Com os amigos temos conversas mais pessoais que nos permitem conhecermo-nos melhor	7/6
202.Com os amigos fazemos quase tudo em conjunto	9/5
203.Na nossa turma, entre os rapazes é tudo muito unido	3/47
204.Prefiro estar aqui com os colegas do que em casa	8/6
205.Tenho vontade de voltar a ver os amigos	10/54
206.Sinto-me feliz em vir para a escola quando está cá alguém de que eu goste	6/9
207.Quando estou bem com os amigos, todas as situações são boas	5/47, 10/30
208.Agora fiquei assim mais amigo de toda a gente	5/21
209.Um bom colega é alguém divertido	6/49

210. Vai ser bom lembrar-me das coisas que vivi aqui com os amigos e professores	8/61
211. Quando os meus colegas respondem mal aos professores, é-me indiferente	10/29
212. Se os alunos não percebem, é por sua culpa	9/32
213. É bom ter boas notas	9/11, 9/12
214. É bom quando os resultados são melhores do que o esperado	5/57
215. Não gosto de receber uma nota num teste mais baixa do que a minha expectativa	3/7
216. Sinto-me mal quando tenho negativas	10/13, 10/14
217. Quando tenho uma negativa sinto que não trabalhei o suficiente	10/15
218. Quando chumbei, senti que foi um ano perdido	7/9, 7/10, 7/12
219. Foi um ano perdido, mas fez serviu para eu crescer	7/15, 7/16, 7/17
220. Os alunos deviam poder fumar	6/53, 6/55, 6/54
221. Não devemos seguir por caminhos que nos podem prejudicar	12/12
222. Entrar na droga não leva a nada	12/16
223. Foi desagradável ser apanhado com um charro na mão	10/16, 10/20, 10/32
224. Quando respondo aos professores, faço mal	8/10, 8/16
225. Respondi mal a uma professora e, mesmo no Conselho Executivo, eu achava que tinha razão	8/14
226. Só se os professores disserem coisas de que eu não goste é que posso responder	5/28
227. Não vale a pena, com os nervos, faltarmos ao respeito aos professores	7/43
228. Não implico com os professores, sou capaz de ficar calado quando eles falam.	5/27

229.Senti que merecia um castigo pior	10/23, 10/21
230.Ajudaram-me muito, pondo-me só a plantar flores	10/19, 10/22
231.Para não ser suspenso, assinei contratos e plantei flores	10/17
232.Eu costumo ir poucas vezes para a rua	6/38
233.Não gostei de ir para a rua injustamente	7/23
234.Na altura achei injusto ser só eu a ir para a rua	6/34, 6/35, 8/38
235.Não gosto de ser acusado por algo que não fiz	9/21, 9/18, 9/19, 9/22
236.Estava a achar injusto ser castigado e não poder ajudar a organizar a festa	8/40, 8/41
237.Senti que ia ser penalizado quando me estava a empenhar na actividade	8/42
238.Senti-me injustiçado quando fui acusado de estar com um nível de álcool acima da média	7/30
239.Não gostei de ter de limpar a escola	6/25
240.Não gostei de estar numa sala quarenta e cinco minutos injustamente	7/28
241.Não gosto de ser castigado	6/28
242.Quando tenho problemas disciplinares, quero mesmo que a escola acabe	6/11
243.Foi bom quando ganhámos o Torneio de Andebol	5/43, 5/45, 5/46, 5/44
244.É bom sentir que o nosso trabalho não foi em vão	8/21, 8/20, 8/26, 7/36
245.Sentimo-nos realizados	8/25
246.Agradou-nos ver tantas pessoas no Baile	8/22
247.Gostei que deixassem ficar a decoração que fizemos no Bar	8/57
248.No Baile de Finalistas não parecia que estivéssemos na escola	7/38
249.As festas são especiais porque estamos com os amigos	7/37

na escola, mas parece que estamos noutro lado	
250. Gostei de participar na dança	9/19
251. O Baile de Finalistas é especial porque é o nosso último ano nesta escola	7/39
252. Gostei do Baile de Finalistas	8/17
253. Acho que o mais importante vai ser a viagem de finalistas	8/23
254. É positivo fazer actividades diferentes para descomprimir	7/35
255. Quando me pus no lugar do outro, vi que eu tinha feito mal	6/27
256. Os problemas devem resolver-se a conversar	3/11
257. Tenho de mudar a minha atitude nas aulas	5/69
258. É difícil uma pessoa mudar o seu interior	5/70
259. Hoje, sou capaz de ajudar a fazer coisas com que dantes não concordava	5/26
260. Às vezes não devíamos brincar tanto nas aulas	8/27
261. Na sala não se atiram coisas uns aos outros	5/41
262. Reagi de uma forma menos educada, gritei com a professora	8/35
263. Um dia um colega meteu-se com o professor e lutou com ele	5/24
264. Marcou-me quando um colega não fez o que a professora mandou, chamou-lhe nomes, estragou um caixote aos pontapés e foi suspenso	5/22
265. Eu tinha bebido, mas não bebi demais	7/32
266. Senti raiva	7/26, 8/11
267. Fiquei enervado e cheio de raiva, mas depois passou	6/36
268. Quando não podemos responder, sentimos raiva	10/27

269. Não respondemos aos professores para não termos falta	10/26
270. Chateia-me não poder responder aos professores	8/9
271. Sinto vontade de responder de forma mais agressiva	8/13
272. Apetece começar aos berros e sair da sala	10/28
273. Senti-me mal	7/27
274. Sinto vontade de fazer coisas que não posso	8/12
275. Só queria sair dali e falar com o professor	7/29
276. Tive medo do que a família ia dizer	7/14, 7/13
277. Senti que desiludi a os meus pais	7/11, 5/54
278. Senti-me envergonhado por a minha mãe saber	10/18, 7/31, 6/33
279. Professores e familiares é diferente, mas parecido	5/55
280. Foi importante a intervenção dos meus pais	12/22, 8/15

* n.º de entrevista / n.º expressão significativa na entrevista

Anexo H

Categorias e Sub-categorias – Grupos A e B

CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS – GRUPO A / GRUPO B

OLHAR A ESCOLA

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	GRUPO A / Baixa A.E.	GRUPO B/Elevada. A.E.
I – EXPECTATIVAS DE FUTURO	A escola é importante para o futuro	66,6% (1,11,13,14)	62,5% (3, 5, 7, 9,10)
	A escola permite ter um curso ou uma profissão	16,6% (1)	62,5% (6, 7, 8, 10, 12)
	A escola é para estudar	16,6% (1)	62,5% (3, 6, 10, 12)
	É bom estar numa escola que nos prepara bem		37,5% (6, 9, 12)
	A escola melhora o desempenho social	33,3% (11, 13)	62,5% (5, 6, 7, 10, 12)
II – INFRAESTRUTURAS	Falta de um pavilhão desportivo	33,3% (4, 14)	50% (5, 7, 8, 9)
	Espaços de lazer	16,6% (2)	50% (6, 7, 8, 12)
	Falta da campanha	16,6% (13)	

OLHAR A ESCOLA (cont.)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	GRUPO A / Baixa A.E.	GRUPO B/Elevada. A.E.
III – CLIMA E AMBIENTE DA ESCOLA	Quem faz a escola são os alunos	16,6% (2)	
	Gosto de estar na escola	33,3% (2, 11)	87,5% (3, 5, 6, 7, 8, 10, 12)
	A escola tem poucas coisas boas	33,3% (2, 14)	
	O ambiente da escola é bom		12,5% (7)
	É bom podermos organizar algumas actividades diferentes	33,3% (1, 2)	25% (7, 8)
	Os funcionários deviam ser mais simpáticos	16,6% (2)	12,5% (6)
	É bom conviver com funcionários	16,6% (2)	12,5% (7)
	O que se passa na escola influencia o resto do meu dia		12,5% (5)
	A escola devia tratar todos de igual forma	16,6% (11)	
	Vai ser bom lembrar-me das coisas que vivi aqui com amigos e professores		12,5% (8)

OLHAR A ESCOLA (cont.)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	GRUPO A / Baixa A.E.	GRUPO B/Elevada. A.E.
IV – REGRAS E ORGANIZAÇÃO	Temos de vir sempre para a escola	16,6% (14)	37,5% (5, 7, 12)
	A escola às vezes é chata	66,6% (1, 11, 13, 14)	87,5% (3, 5, 6, 8, 9, 10, 12)
	Gosto mais dos intervalos do que das aulas	33,3% (11, 14)	25% (6, 9)
	Não gosto das aulas de noventa minutos	16,6% (14)	37,5% (9, 10, 12)
	Não gosto de fazer testes	16,6% (14)	25% (3, 10)
	Gostava de fazer o que me apetecesse	33,3% (1, 4)	12,5% (6)
	Quando tenho de estar na escola gostava de não estar	50% (1, 13, 14)	25% (10, 12)
	Quando não tenho de estar na escola, apetece-me ir para lá	50% (2, 13, 14)	12,5% (10)
	É bom ter um horário para cumprir		12,5% (10)
	Não gosto da sobrecarga das aulas, mas temos de perceber que isso é mesmo assim		12,5% (7)
	As aulas de 90 m são melhores para trabalhar		12,5% (12)
	Todas as escolas são parecidas	16,6% (1)	

OLHAR A ESCOLA (cont.)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	GRUPO A / Baixa A.E.	GRUPO B/Elevada. A.E.
V – SEGURANÇA	Há pouca segurança na escola	50% (4, 11, 13)	37,5% (3, 6, 12)
	Há falta de segurança fora da escola	33,3% (4, 13)	25% (5, 6)
	Os funcionários têm medo de represálias fora da escola	16,6% (4)	12,5% (12)
VI – RESULTADOS ESCOLARES	Ter bons resultados é importante	50% (4, 11, 13)	62,5% (3, 5, 7, 9,10)
	É importante corresponder às expectativas dos pais e dos professores		50% (5, 6, 7, 10)
	É bom ver o esforço dar resultados	50% (1, 4, 11)	25% (5, 8)
VII – FAMÍLIA E ESCOLA	A educação é dada em casa		12,5% (12)
	A intervenção dos pais às vezes é importante		25% (8, 12)

OLHAR OS OUTROS: OS PROFESSORES

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	GRUPO A / Baixa A.E.	GRUPO B/Elevada. A.E.
VIII – RELAÇÃO DE EMPATIA E RESPEITO	É bom haver uma boa relação entre alunos e professores	50% (2, 4, 11)	87,5% (3, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
	O professor deve ser simpático	33,3% (13, 14)	25% (9, 10)
	O professor deve ter sentido de humor	16,6% (4)	37,5% (3, 5, 8)
	O professor deve interessar-se pelos alunos	50% (1, 2, 4)	37,5% (6, 8, 12)
	Todos preferem que os professores conversem em vez de darem matéria		12,5% (10)
	O professor só tem que dar a matéria	16,6% (4)	
	Quando o professor valoriza o nosso esforço, incentiva-nos	16,6% (1)	12,5% (12)
	Não gosto de alguns professores	16,6% (11)	37,5% (3, 5, 10)
	Não gosto da forma como alguns professores falam connosco	16,6% (11)	62,5% (3, 5, 6, 8, 10)
	É a atitude do professor connosco que nos faz gostar dele ou não		50% (3, 5, 8, 10)
	Gosto que o professor tenha em conta a opinião dos alunos	16,6% (1)	

OLHAR OS OUTROS: OS PROFESSORES (cont.)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	GRUPO A / Baixa A.E.	GRUPO B/Elevada. A.E.
VIII – RELAÇÃO DE EMPATIA E RESPEITO (continuação)	Os professores não aceitam as críticas dos alunos	16,6% (2)	
	Os professores têm “favoritos”	50% (2, 4, 11)	12,5% (7)
	O professor rotula os alunos	33,3% (1, 4)	12,5% (9)
	Os professores nem sempre acreditam nos alunos	33,3% (4, 14)	
	É desagradável ser acusado injustamente	66,6% (1, 2, 4, 14)	50% (6, 7, 8, 9)
	O professor deve saber ensinar	50% (4, 11, 13)	50% (3, 6, 10, 12)
IX – COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA	O professor deve manter a disciplina na aula	33,3% (4, 13)	25% (3, 5)
	Gosto de fazer actividades diferentes	50% (4, 11, 14)	50% (6, 7, 8, 9)
	O professor deve ter uma boa dinâmica de aula	50% (4, 11, 14)	50% (3, 8, 9, 10)
	A escola devia ter um ensino com mais tecnologia		12,5% (5)
	O que sinto na escola depende das aulas que vou ter		25% (5, 12)
	Se os alunos não percebem é por sua culpa		12,5% (9)
	Não gosto de um professor que falte muito		25% (3, 10)

OLHAR OS OUTROS: OS PROFESSORES (cont.)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	GRUPO A / Baixa A.E.	GRUPO B/Elevada. A.E.
X – AVALIAÇÃO	O professor deve ser justo na avaliação	50% (2, 4, 11)	
	O professor deve ser imparcial	16,6% (2)	
	Não percebo a avaliação feita pelos professores	50% (2, 4, 11)	
	Os professor favorecem os alunos que se portam bem	83,3% (2, 4, 11, 13, 14)	
	Há comportamentos que não se devem ter		50% (3, 5, 8, 10)
XI – ATITUDES DO ALUNO NA AULA	Os alunos conversam demais nas aulas		37,5% (5, 8, 9)
	Às vezes apetece responder mal aos professores		37,5% (7, 8, 10)
	Não devemos responder mal aos professores		37,5% (5, 7, 8)
	Eu costumo ir poucas vezes para a rua		12,5% (6)
	Não levo os professores muito a sério	16,6% (13)	12,5% (6)
	Tenho de mudar de atitudes	16,6% (13)	12,5% (5)
	Gosto de provocar os professores nas aulas	16,6% (11)	

OLHAR OS OUTROS: OS PARES

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	GRUPO A / Baixa A.E.	GRUPO B/Elevada. A.E.
XII – SOCIALIZAÇÃO	Ter amigos é muito bom	100% (1, 2, 4, 11, 13, 14)	62,5% (5, 6, 7, 9, 10)
	A escola é boa pelos amigos	66,6% (1, 11, 13, 14)	75% (5, 6, 7, 8, 9, 10)
	Gosto de fazer muitas coisas com os amigos	66,6% (2, 11, 13, 14)	75% (3, 6, 7, 9, 10, 12)
XIII – CÓDIGOS DE ÉTICA E DE CONDUTA	Os bons colegas ajudam-se e protegem-se	66,6% (1, 2, 4, 13)	62,5% (3, 5, 6, 7, 12)
	A turma deve ser unida	33,3% (2, 4)	12,5% (3)
	Devemos assumir o que fazemos	16,6% (11)	50% (6, 8, 10, 12)
	Os amigos são leais		25% (6, 12)
	Há sempre discussões entre colegas, mas problemas não		12,5% (10)
	Existem “maus” colegas	83,5% (1, 2, 4, 11, 14)	50% (3, 6, 7, 12)
	Muitos alunos são imaturos	16,6% (2)	
	É desagradável zangarmo-nos com os colegas	33,3% (1, 11)	37,5% (5, 6, 9)
	Gosto de me meter com os outros	16,6% (11)	
	Pago aos outros na mesma moeda	33,3% (2, 4)	

OLHAR OS OUTROS: OS PARES (cont.)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	GRUPO A / Baixa A.E.	GRUPO B/Elevada. A.E.
XIII – CÓDIGOS DE ÉTICA E DE CONDUTA (continuação)	Chateia-me que me façam coisas de que eu não gosto	50% (1, 11, 14)	12,5% (5)
	É importante sentir-se aceite	50% (2, 11, 13)	12,5% (7)
XIV – ACEITAÇÃO PELO GRUPO	Custa muito sentir-se excluído pelos pares	50% (2, 4, 13)	12,5% (5)
	Rapazes e raparigas funcionam de formas diferentes		12,5% (3)
	Os grupos influenciam-nos	16,6% (2)	25% (5, 12)
	Só cede à pressão dos outros quem quer		12,5% (12)
	Nós aprendemos coisas boas e más e nós é que fazemos escolhas		37,5% (5, 6, 12)