

# Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária

W. P. ROBINSON (\*)  
CAROL A. TAYLER (\*)

## EXAMES DE REFERÊNCIA NORMATIVA E INSUCESSO ESCOLAR

Presentemente, nenhuma sociedade oferece acesso indiscriminado ao ensino superior. O número de lugares é limitado, normalmente, a uma pequena minoria da população potencial. Frequentemente são usados padrões de resultados nos exames nacionais como principal critério de selecção para tal entrada.

Em Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte está estabelecido que são necessárias 2 aprovações no «General Certificate of Education» (nível avançado), ou seus equivalentes, para a candidatura a um lugar na universidade. No entanto, para muitas pessoas, em várias universidades, são, de facto, necessárias 3 aprovações com níveis bastante acima do exigido para passar, para assegurar um lugar.

O nível avançado, normalmente alcançando aos 18 anos ou mais, é destinado a cerca de 15% dos melhores da população e a graduação entre os sujeitos é definida normativamente: x% de candidatos recebem o nível A, y% o nível B e assim por diante. As instituições não universitárias têm os seus critérios.

A primeira filtragem, aos 16 anos, é feita através do «General Certificate of Education» (nível normal) e do sobreponível, mas inferior, «Certificate of Secondary Education».

O nível «O» é destinado a 25% dos melhores da população, mas aproximadamente 40% da coorte de cada idade consegue pelo menos uma aprovação. Cerca de 10% da população escolar em geral deixa a escola sem GCEs ou GSEs. É provável que cerca de 20% saia da escola com tão poucos CSEs e de um nível tão baixo que os certificados não têm nenhum valor para os seus possuidores.

Com percentagens predeterminadas de aprovações e níveis, todos estes exames são essencialmente competições interindividuais nas quais o sucesso de um candidato é o insucesso de outro.

Quais serão as consequências motivacionais e conceptuais de um tal sistema de referência normativa?

Em particular, quais serão as consequências para estes alunos a quem não se permite o acesso aos exames ou que entram mas esperam falhar e realmente falham?

---

(\*) Universidade de Bristol.

Naturalmente, as definições de insucesso, num certo sentido, são apreciações subjectivas feitas por indivíduos, e as definições culturais e subculturais de «insucesso» variam em clareza e nível de indivíduo para indivíduo, grupo para grupo e cultura para cultura.

A forma como o insucesso é explicado e como se reage a ele também varia. Quem está especialmente em risco de insucesso, devido a características individuais ou pertença a um grupo social, pode variar também de sociedade para sociedade.

No trabalho a ser aqui relatado usámos mais índices objectivos de insucesso escolar do que subjectivos, embora compreendendo as limitações de tais medidas.

A nossa preocupação foi com a psicologia e a psicologia social desses alunos que foram sujeitos a um insucesso escolar relativamente permanente, com um ênfase especial nas consequências motivacionais para esses alunos e nas suas possibilidades de adaptação positiva a esta situação.

O modelo original (Robinson, 1975) defendia que o insucesso assim como expectativas permanentes de insucesso levam ao desinteresse e que esta conjugação introduz o aluno num *ciclo* de influências que actuam para manter ou aumentar tanto o insucesso como as expectativas de insucesso.

Posteriormente, mostrou-se (Robinson, 1983; Tayler, 1982) que a experiência de tais condições é inconsistente com a manutenção de uma auto-estima positiva baseada em valores escolares.

Isto aumenta a probabilidade dos alunos se sentirem obrigados a reconceptualizar a sua relação com as suas carreiras escolares; em especial, tais alunos deveriam adoptar valores e práticas indiferentes ou antitéticas às institucionalizadas pelo sistema escolar.

Embora estes argumentos possam ser válidos, especificam apenas um de um conjunto de caminhos possíveis.

Se tivermos em conta o conceito de «alienação» e o aplicarmos a um sujeito na

escola, então esse sujeito pode nunca ter aceiteado os fins como os meios do sistema escolar — psicologicamente pode nunca ter sido um aluno. No outro extremo, os alunos podem aceitar tanto os meios como os fins das suas carreiras escolares. No meio há várias possibilidades: os alunos podem falhar em vários pontos, mas esforçar-se bastante e recuperarem. Alguns podem tornar-se desinteressados com os meios, mas, como aceitam os fins, continuam a aplicar-se.

Sem descrever todas as possibilidades, é talvez importante notar que a sequência «desinteresse → insucesso → redefinição do *self*» tem as mesmas consequências que «insucesso → redefinição do *self*», «desinteresse → redefinição do *self*», «insucesso → → desinteresse → redefinição do *self*». Não é difícil imaginar circunstâncias nas quais cada uma destas possibilidades possa ocorrer. Nem podemos ignorar a possibilidade de outros factores mediadores levarem os alunos a rejeitar valores baseados na escola e a adoptarem outros.

## O CICLO DO DESINTERESSE

Um de nós deu já uma contribuição sobre o estatuto conceptual do desinteresse e a ligação possível entre o desinteresse nos alunos e 41 variáveis nos alunos, nos seus professores e nos seus lares. (Robinson, 1978).

Os dados empíricos de uma amostra nacional de mais de 4000 alunos de 13 a 16 anos deram associações significativas em 36 dessas variáveis (ver Fig. 1).

Contudo, mesmo que queiramos aceitar que o ciclo do desinteresse oferece uma contribuição essencialmente válida de algumas das consequências da manutenção de um sistema educacional baseado fortemente em definições de referência normativa de sucesso e insucesso, podemos ver imediatamente que muito é omitido da questão. A omissão mais notável é o próprio aluno.

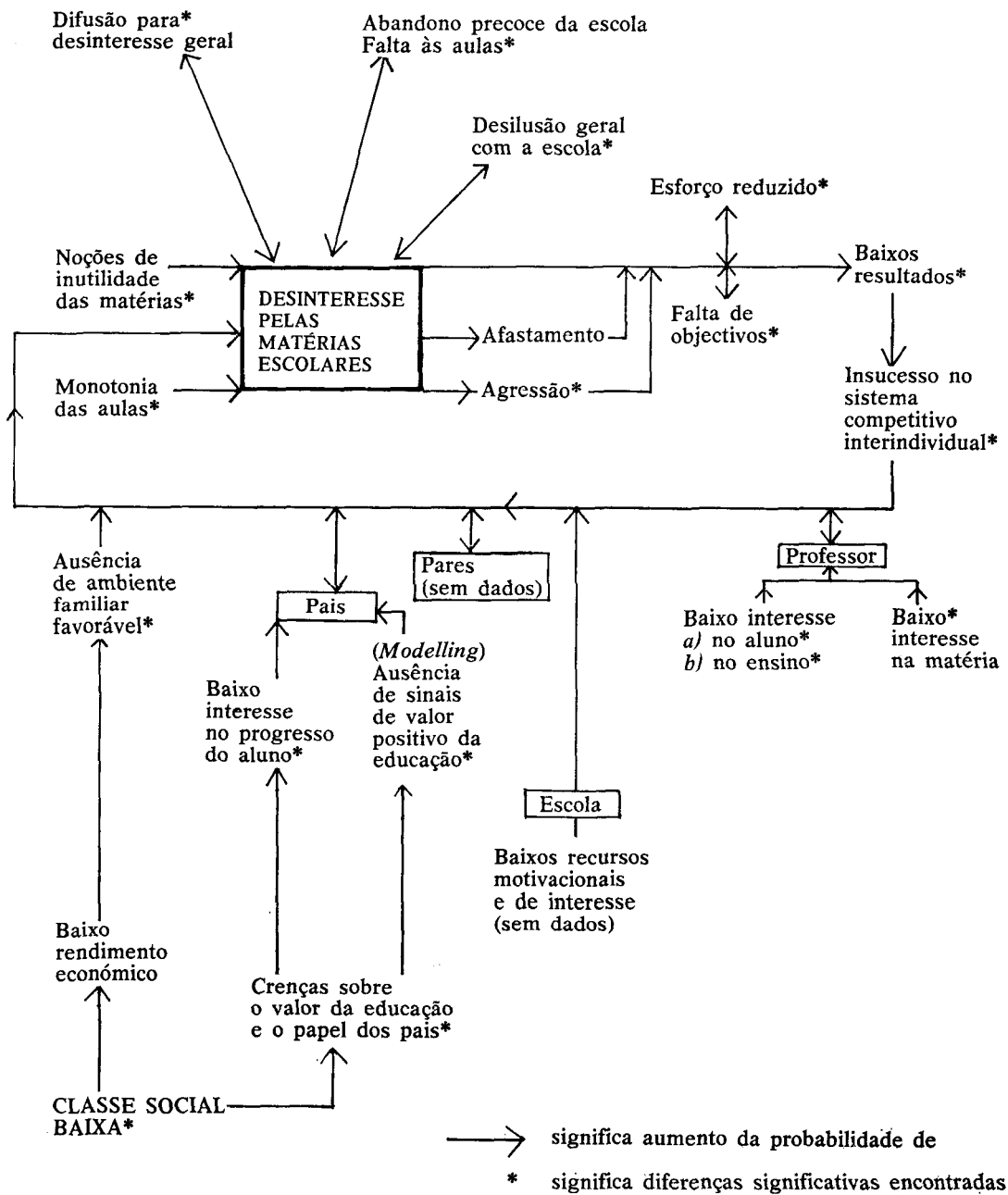


Fig. 1 — Representação de dinâmica do desinteresse e outras variáveis

Os rectângulos e as setas no diagrama referem-se aos processos e produtos intra e interpessoais, mas não aos alunos enquanto pessoas.

Evidentemente que acrescentar uma concepção válida do aluno, enquanto indivíduo e ser social, melhoraria a contribuição, mas é necessário primeiro dizer algo sobre os processos psicológicos que se presumem subjacentes ao próprio ciclo do desinteresse.

Os princípios que se julgam influenciar a aprendizagem e o comportamento são essencialmente baseados no condicionamento clássico operante. São processos pavlovianos e skinnerianos, como os apresentados por Berlyne (1960, 1967). Mantendo-se constantes outros factores, uma experiência permanente de «punição» e ausência de recompensa pela sua produção escolar devia reduzir a motivação dos alunos para o sucesso escolar. Será que a redução na motivação se relaciona com a intensidade, com a direcção ou com ambas? Será que os alunos estão simplesmente a esforçar-se menos ou a sua força motivacional estará a ser contida ou canalizada noutro sentido? Não sabemos como podem ser respondidas estas questões. Certamente alguns destes alunos adolescentes parecem estar reduzidos a um estado apático. Outros paracem ter contido o seu interesse, mas aplicam-no a actividades não relacionadas com o trabalho escolar.

Uma das fragilidades do ciclo do desinteresse e da análise do desinteresse de Berlyne é que não predizem com nenhuma precisão quem fará o quê quando se torna desinteressado.

Berlyne menciona a actividade desviada com a implicação de que isso originará experiências interessantes que podem ser confirmadas, mas para alunos a quem a lei exige que permaneçam nas salas de aula durante várias horas por dia, já referimos que essa actividade livre não é possível.

O afastamento e a agressão mencionados no ciclo do desinteresse são reacções que têm pouca possibilidade de serem transfor-

madas em actividade substitutas satisfatórias. Daí que ficámos sem meios para especificar o que é provável que alunos desinteressados adoptem como soluções satisfatórias aos seus problemas.

Saber que é provável que eles se desviem do trabalho escolar e se disponham tanto a afastarem-se como a ser agressivos não é, por vezes, suficiente.

#### AUTO-ESTIMA E INSUCESSO ESCOLAR: TEORIA

Gostaríamos, assim, de explorar as consequências de acrescentar, à questão do desinteresse, duas afirmações sobre os alunos enquanto pessoas e ligar este quadro alargado a alguns aspectos da análise de Tajfel e Turner dos fenómenos intra e intergrupo (Tajfel e Turner, 1979; Turner, 1981).

A primeira dupla afirmação é que os seres humanos podem reflectir (e muitos fazem-no) sobre as suas próprias características e têm algum poder para se ajustarem às situações de maneira a reduzirem a insatisfação, se possível para alcançarem satisfação.

A segunda afirmação é que os seres humanos esforçam-se realmente para conseguir auto-estima positiva e/ou para escapar e/ou evitar baixa auto-estima. Esta segunda afirmação é também usada por Tajfel e Turner na sua análise das dinâmicas da identidade social.

As duas afirmações podem ser aplicadas ao aluno que se torna desinteressado como resultado da experiência permanente de insucesso escolar. Simplificando: o presente argumento será aplicado só aos alunos que reflectem sobre as suas condições e que inicialmente desejavam ter sucesso, sendo aqui o insucesso escolar tratado como um problema individual, isto é, experimentado pelos indivíduos enquanto indivíduos e não enquanto membros de grupos sociais (um raciocínio semelhante podia ser aplicado ao

último caso, mas a questão torna-se mais complicada).

Tajfel e Turner (1979, págs. 40-41) dizem:

- «1. Os indivíduos esforçam-se por manter ou aumentar a sua auto-estima: esforçam-se por um autoconceito positivo.
2. Os grupos ou categorias sociais e os seus membros estão associados com conotações de valor positivo ou negativo. Assim, a identidade social pode ser positiva ou negativa, de acordo com as avaliações (que que tendem a ser socialmente co-que tendem a ser socialmente consensuais, tanto dentro dos grupos que contribuem para uma identidade social do indivíduo.
3. A avaliação que uma pessoa faz do seu próprio grupo é determinada por referência a outros grupos específicos através das comparações sociais em termos de atributos e características carregados de valor. De forma positiva as comparações discrepantes entre “in-group” e “out-group” produzem alto prestígio; de forma negativa, as comparações entre “in-group” e “out-group” resultam em baixo prestígio.»

Destas afirmações podem derivar alguns princípios relacionados teoricamente:

1. Os indivíduos esforçam-se para conseguir ou manter uma identidade social positiva.
2. A identidade social positiva é baseada sobretudo em comparações favoráveis que podem ser feitas entre o «in-group» e outros «out-groups» apropriados: o «in-group» deve ser percebido como positivamente diferente ou distinto dos «out-groups» apropriados.

3. Quando a identidade social não é satisfatória, os indivíduos esforçar-se-ão por deixar o seu grupo actual e juntar-se a um grupo distinguido mais positivamente e/ou tornar o seu grupo actual mais positivamente distinto.

Tajfel e Turner (1979) procedem à listagem de uma variedade de reacções à identidade social negativa ou ameaçada:

1. Mobilidade individual: implica a mudança de um indivíduo para um grupo com estatuto social satisfatório.
2. Criatividade social: envolve uma redefinição da situação que deu origem a comparações desfavoráveis e pode implicar o encontrar: a) dimensões alternativas valorizadas que originam comparações mais favoráveis; b) inversão de valores das características que levam a comparações desfavoráveis; c) mudar o «out-group(s)» com que o «in-group» é comparado.
3. Competição social: os membros do «in-group» podem procurar inverter as posições relativas do «in-group» e do “out-group” em dimensões pertinentes.

Estas proposições focam as situações que envolvem relações intergrupo onde já existem grupos, mas as ideias podem ser estendidas à análise dos fenómenos intragrupo e interindividual e à formação dos grupos sociais.

Se as aplicarmos aos alunos com insucesso permanente, então a mobilidade individual não é um escape viável; podem ter tentado este meio mas, para muitos, é impossível por definição. (Devemos recordar que, num sistema obrigatoriamente referenciado à norma, a existência e extensão do insucesso é completamente determinada pelos organizadores do sistema; para cada criança que

muda de categoria, outra, de outro lado qualquer, deve ocupar o seu lugar).

A competição social não é uma possibilidade sociologicamente praticável é improvável que uma minoria de adolescentes se organize para vencer a estrutura social.

Os alunos que fracassam na escola secundária têm que aceitar o seu estatuto ou tornarem-se socialmente criativos. A primeira hipótese é incompatível com a necessidade postulada de auto-estima positiva. Poderiam, individualmente, criar uma redefinição de si próprios em relação com o seu mundo social e manter essa construção.

Contudo, se Berger e Luckmann (1966), entre muitos outros, estão correctos, uma definição da realidade social é mais facilmente mantida se for apoiada por confirmações frequentes na interacção com outros semelhantes.

Espera-se, no entanto, que os alunos construam e mantenham uma nova realidade se existirem alguns deles na mesma situação, de modo que um grupo social possa ser formado, o que confere uma identidade social que não conduz a comparações desfavoráveis com «out-groups».

Por outro lado isto será conseguido mais facilmente se houver modelos disponíveis. Uma vez que alunos mais velhos com insucesso emergem como uma subcultura na escola, eles constituem um tal modelo para os alunos mais novos.

Nestas circunstâncias podemos predizer que os alunos com insucesso procurarão mitigar o desinteresse e remediar as ameaças à auto-estima através de:

- inversão da dimensão crítica de valor, de modo a que a incompetência escolar se torne uma fonte de auto-estima alta; ou
- encontrar e aceitar dimensões alternativas de valor que originam comparações favoráveis e não desfavoráveis com «out-groups»; ou
- ambas

Além disso, espera-se que isto seja conseguido através da formação de grupos sociais que podem manter a identidade social e pessoal positiva.

No caso da primeira hipótese, os alunos com insucesso escolar devem começar por negar o valor positivo do sucesso educacional e realçar as suas características negativas, ou seja, terem de trabalhar muito na escola e em casa, não terem tempo para se divertirem dentro ou fora da escola, continuarem a ser tratados como crianças e não como adultos, não terem possibilidade de ganhar dinheiro e falta de liberdade.

Na medida em que um «out-group» de alunos com sucesso escolar pode ser identificado, os seus valores e membros devem ser depreciados.

Da mesma forma, na segunda hipótese, podemos esperar que as vantagens da emancipação sejam acentuadas, nomeadamente os prazeres de comportamento característicos do estatuto adulto, ou seja, ter divertimentos, beber álcool, fumar, ter relações sexuais, usar roupas que estão na moda, ter meio de transporte. Esta constelação podia ser chamada «maturidade precoce». Dentro da escola, tais alunos esforçar-se-iam por converter a sala de aula numa situação em que se poderiam divertir, fazer troça e desafiar as normas da instituição educacional. Na medida em que tais prazeres são menos agradáveis do que aqueles obtidos fora da escola, a falta às aulas deve aumentar. Assim, deixar a escola precocemente fornece um escape bem vindo.

A auto-estima individual torna-se uma questão de aceitação e admiração pelo grupo de pares, de outros com insucesso escolar, e de rejeição, medo e hostilidade de outros alunos e professores. A motivação será canalizada para estes objectivos.

Tal interpretação é consistente com os dados obtidos em estudos de casos de certas escolas secundárias em Inglaterra, desde a Lumley Secondary Modern School (Hargreaves, 1967), à Beachside Comprehensive

(Ball, 1981). É também consistente com análises de desvio de adolescentes e delinquência (Hargreaves, Hester e Mellor, 1975). Estas análises fornecem retratos ricos que inspiram respeito; são, no entanto, mais fracas na teoria psicológica social para explicar os processos. Em geral, não referem o papel da auto-estima nestes processos.

Os estudos que se referiram à auto-estima (ver Burn, 1982, para uma revisão recente) adoptaram uma perspectiva que afirma que deve haver uma associação positiva entre auto-estima e resultados escolares (Coopersmith, 1967). (A ideia de que a alta auto-estima devia estar fortemente correlacionada com altos resultados escolares é um exemplo claro de um sociocentrismo subcultural — ele próprio uma ilustração da teoria de Tajfel-Turner. Os membros da instituição escolar constituem um grupo social, que presumivelmente, mantém a sua estima e identidade social fazendo comparações com «out-groups» baseadas em dimensões que os seus membros valorizam e que originam comparações favoráveis para o próprio grupo e para os seus membros).

A análise aqui feita referiu, da mesma maneira, que as crianças, inicialmente, esforçam-se por ter sucesso na escola, mas esta afirmação não pretende ser avaliativa — é afirmada como uma proposição empírica de aplicabilidade geral, mas não universal.

Mas será que, de facto, alunos adolescentes que falham se comportam do modo aqui sugerido, mantendo a sua auto-estima através da inversão dos valores escolares, partilhando valores alternativos de maturidade precoce e formando grupos para sustentar tudo isto? Um pequeno estudo começou a explorar estas hipóteses (Taylor, 1982).

#### AUTO-ESTIMA E INSUCESSO ESCOLAR: DADOS EMPÍRICOS

Foi utilizada uma escola secundária média tanto do ponto de vista social como esco-

lar. A escola estratificou os seus alunos desde o seu 2.º ano em 3 largas faixas, com base no resultado do exame de fim de ano. Participaram alunos de 14 anos de uma das 3 classes da faixa mais alta ( $n=30$ ) e de uma das 3 classes da faixa mais baixa ( $n=28$ ). No início do 1.º período estes alunos de 14 anos estimaram as notas que esperavam ter em 8 disciplinas nos exames finais e a média de todos os alunos. (As suas notas reais foram registadas posteriormente). Estes alunos realizaram também o Inventário de Auto-Estima de Coopersmith e um Diferenciador Semântico de 27 itens sobre «Eu — o que pareço ser», que abrangia atitudes e actividades relacionadas com a escola, relações com professores, comportamento interpessoal, personalidade e comportamento em geral, preferências e interesses.

Para os presentes objectivos só os dados de uma subamostra destas crianças são pertinentes.

Foram extraídos 9 alunos da classe da faixa mais baixa com as expectativas mais baixas ( $x = -1.39$  abaixo da média) e classificados como grupo de valores alternativos (VA) com base nas predições teóricas. O seu resultado real nos exames das 8 disciplinas foi consistente com as suas estimativas ( $Z = -1.00$  abaixo da média). Como grupo de controlo contrastante (C) foram escolhidos nove colegas da classe com as expectativas mais altas ( $Z = +.58$  para a expectativa;  $Z = +.04$  para o resultado). Estes 18 alunos foram entrevistados individualmente acerca de uma variedade de questões: amizades, pertença a um bando, percepção de formação de grupos na escola, o que se gosta ou não na escola, preocupação com o progresso escolar e satisfação consigo próprios.

As predições da teoria de Tajfel-Turner eram de que, em comparação com o grupo C, os alunos VA:

- P1) ver-se-iam com menos sucesso escolar no Coopersmith e Diferenciador Semântico, mas
- P2) não registariam resultados mais baixos de auto-estima;
- P3) teriam mais probabilidades de desenvolverem actividades alternativas e anti-escolares na sala de aula, e
- P4) actividades de grupo fora da escola, especialmente as indicadoras de maturidade precoce não dispendiosas.

Os resultados reais estavam de acordo com estas predições.

Em 7 dos 8 itens do inventário de Coopersmith relacionados com a escola, que abordavam mais as percepções dos alunos sobre si próprios na escola do que as suas preocupações sobre inadequações percebidas, não foi surpreendente que o grupo VA tivesse resultados mais baixos neste subconjunto P1) ( $t=2.0$ ,  $p < .05$ ); no resultado total e nos outros subconjuntos de itens os grupos não diferiam significativamente. Tanto no Diferenciador Semântico como na entrevista os resultados foram semelhantes. No grupo VA classificaram-se a si próprios (correctamente) como menos eficazes escolarmente, mas não estavam menos satisfeitos consigo próprios P1) e P2).

Quanto a P3), o Diferenciador Semântico e/ou os dados da entrevista mostram que o grupo VA prefere disciplinas práticas, enquanto que o grupo C prefere as académicas. O grupo VA não gostava de trabalhar muito, de professores severos, do uniforme escolar e de alunos que gostavam de fazer tudo bem. Disseram que gostavam da escola, mas porque lhes dava oportunidades de conversar com os amigos, de rirem juntos e gozarem os professores. Não gostavam de fazer tudo bem, mas gostavam de criar confusão na sala de aula e de fazer batota. Em contraste o grupo C gostava da escola pelas oportunidades de trabalho que dava.

Quanto a P4), o grupo VA preferia estar num bando, e era mais provável verem-se

como pertencendo a um. Tenham mais probabilidade de gostarem da companhia do sexo oposto; fora da escola os rapazes VA gostavam de criar confusão em campos, parques e nas ruas da zona; as raparigas VA gostavam de ir à cidade ver as modas nas lojas. Mais membros do grupo VA do que do grupo C admitiram fumar e beber álcool (mas as diferenças não eram significativas estatisticamente).

Recordando que estes alunos tinham só 14 anos estes resultados parecem certos tanto em direcção como em força. Tudo isto aparece apenas como uma simples cena de um filme cujo desenvolvimento posterior está ainda por ver.

As origens da diferenciação são evidentes. É provável que esta diferenciação aumente com o tempo. Se assim for, então os dados serão consistentes com a ideia de que é o resultado escolar baixo, real e percebido, que actua como um estímulo para o desenvolvimento de um modo de adaptação que se centra na manutenção da auto-estima, através duma rejeição dos valores escolares e a construção de um sistema de valor alternativo baseado no grupo que acentua a adopção precoce de características possíveis do comportamento adulto.

É difícil imaginar outras opções racionais em crianças que se tornaram persistentemente desinteressadas por exposições contínuas à sua relativa incompetência, definida por um sistema escolar de referência normativa.

#### BIBLIOGRAFIA

- BALLS, S. J. (1981) — *Beachside comprehensive: a case study of secondary schooling*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. (1966) — *The social construction of reality*. Allen Lane, London.
- BERLYNE, D. E. (1960) — *Conflict, arousal and curiosity*. McGraw Hill, New York.
- BERLYNE, D. E. (1967) — «Arousal and reinforcement». *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, 15, 1-110.

- BURNS, R. B. (1982) — *Self concept, development and education*. Holt, New York.
- COOPERSMITH, S. (1967) — *The antecedents of self-esteem*. Freeman, San Francisco.
- HARGREAVES, D. H. (1967) — *Social relations in a secondary school*. Routledge, London.
- HARGREAVES, D. H.; HESTER, S. K.; MELLOR, I. J. (1975) — *Deviance in classrooms*. Routledge, London.
- ROBINSON, W. P. (1975) — «Boredom at school». *British Journal of Educational Psychology*, 1975, 45, 141-152.
- ROBINSON, W. P. (1978) — «O desinteresse escolar no ensino secundário». *Análise Psicológica*, N.º 1, vol. II, 23-32.
- ROBINSON, W. P. (1983) — «Motivation and school failure», East-West Conference of the European Association of Experimental Social Psychology, Varna, Bulgaria.
- TAJFEL, H.; TURNER, J. (1979) — «An integrative theory of intergroup conflict». In W. E. Austin, S. Worchel (eds.) *The social psychology of intergroup conflict*. Brooks Cole, New York.
- TAYLER, C. A. (1982) — «Self-perception and fourteen year olds». M. Ed. dissertation, University of Bristol.
- TURNER, J. (1981) — «Towards a cognitive redefinition of the social group», *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1981, 1, 93-118.



**Assinaturas:**

Normal:  
1 600\$00

Instituições:  
2 500\$00

**RECEBA A REVISTA  
EM SUA CASA ANTES  
DA DISTRIBUIÇÃO  
NAS LIVRARIAS**

**GARANTE O ACESSO  
A UM EXEMPLAR**

**A NOSSA CONTINUIDADE  
E A MELHORIA DE QUALIDADE  
TAMBÉM DEPENDE DE SI**

**COMPLETE A SUA COLEÇÃO  
DE**

# ANALISE PSICOLÓGICA

Volume I:	Volume II:	Série I:	Série II:	Série III:	Série IV:
N.º 1: (Esgotado)	N.º 1: (Esgotado)	N.º 1: 400\$00	N.º 1: 400\$00	N.º 1/2: 650\$00	N.º 1: 500\$00
N.º 2: (Esgotado)	N.º 2: (Esgotado)	N.º 2: 400\$00	N.º 2/3: 550\$00	N.º 3: 450\$00	N.º 2: 500\$00
N.º 3: (Esgotado)	N.º 3: 400\$00	N.º 3: 400\$00	N.º 4: 400\$00	N.º 4: 750\$00	N.º 3/4: 900\$00
N.º 4: 400\$00	N.º 4: 400\$00	N.º 4: 400\$00			

Os números esgotados podem ser fotocopiados ao preço de 500\$00

Faça o seu pedido, enviando cheque ou vale de correio em nome de:

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

Rua Jardim do Tabaco, 44 — 1100 LISBOA