



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação

CONTINGÊNCIAS E DISPOSIÇÕES NA SALA DE AULA: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO SECUNDÁRIO E A INFLUÊNCIA DE PROCESSOS EXTRA-ESCOLARES

FERREIRA, Nuno

Doutorando em Sociologia

ISCTE-IUL

nmferr@gmail.com

Resumo

Tendo em conta o título da comunicação, o objecto geral da análise encerra em si, à partida, inúmeras linhas de partida para aspectos muito diversificados da vida escolar. Bastará, no entanto, um determinado conjunto de lógicas operacionais para se analisar a ligação entre a interacção na sala de aula e algumas dinâmicas de mudança da sociedade em geral.

A sala de aula é aqui entendida como o ponto de convergência, o reflexo das mudanças maiores, com implicações ao nível do habitus dos agentes (re)socializados no espaço escolar.

Numa qualquer aula do secundário podemos encontrar toda uma série de dinâmicas de negociação e de atenção que giram em torno da relação entre professor e aluno(s). São como diferenciadores de atitudes em termos da relação com a autoridade e as normas, revelando mais ou menos autonomia ou mais ou menos proximidade com o professor. Estas dinâmicas, transfiguradas em práticas de sala de aula, transmitem modos e maneiras de estar perante o trabalho escolar, reflexos de disposições mais ou menos concorrentes entre si, e acabam por revelar aspectos éticos que regem de uma forma ou de outra a conduta dos alunos. O conjunto de mudanças despoletadas por uma nova ética perante o plágio, com recursos informacionais cada vez mais presentes, é disso exemplo.

Abstract

Having regard to the title of the paper, the general object of the analysis carries with it at the outset, numerous lines of departure for very varied aspects of school life. However, maybe just a certain set of logical operations will be enough to analyze the link between interaction in the classroom and some dynamics of change in society in general.

The classroom is here understood as the convergence point, the reflection of major changes, with implications for the habitus of the agents, (re)socialized at school.

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

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

Keywords: Pedagogical relationship; New ICT; Dynamics of attention

[PAP1210]

Introdução

O propósito de estudar toda a série de interrogações e inquietações que, nos últimos anos, têm percorrido o universo mediático e também o meio académico em torno das dinâmicas na sala de aula ou das possíveis mudanças na relação pedagógica afigurou-se desafiante por força de um objecto que foi difícil de circunscrever e enquadrar num plano metodológico. Não se pretendeu, à partida, fazer comparações com o passado, aferindo até que ponto a escola mudou ou não. A observação sistemática e a interpretação teórica permitiram uma descrição do que se passa actualmente em algumas salas de aula do ensino secundário, num resultado que dispensa uma análise diacrónica das eventuais mudanças.

No que diz respeito à pesquisa feita em sala de aula, os aspectos cognitivos de conteúdo curricular foram deixados de lado enquanto objecto de análise, salvo uma ou outra excepção, focando-se a atenção nos aspectos comportamentais. O núcleo heurístico da análise centra-se nos processos contingenciais da relação entre professor e alunos e pretende dar conta de esquemas de acção e de pensamento, desvendados nos processos de negociação e de atenção.

Convém ter presente que vários aspectos específicos observados, nomeadamente algumas atitudes por parte dos alunos, não são, necessariamente, extrapoláveis para o universo estudantil. A diferenciação de atitudes – embora seja aqui esboçada – é feita, sobretudo, com o auxílio de uma análise de clusters, numa outra parte do estudo que aqui não tem lugar. Pretende-se aqui, sim, desmontar algumas etapas de mecanismos subjacentes ao trabalho e comunicação escolares.

Dimensões de Análise

O eixo dos processos de negociação afigura-se como fulcral no despiste dos fenómenos diversos que preenchem a acção na sala de aula, estando associados a dinâmicas que, muitas vezes, escapam a um olhar menos atento. São estratégias accionadas no âmbito dos diferentes papéis da relação pedagógica.

A questão da atenção parece ser, igualmente, um factor determinante na conduta, tanto de um ponto de vista mais cognitivo, como também, e sobretudo, do lado do desempenho e das dinâmicas e papéis que se revelam na interacção. Também não são esquecidos os ritmos e velocidades quotidianos que, muitas vezes atravessam contextos (Tomlinson, 2007), devendo-se, em boa parte, ao uso intensificado das novas tecnologias (Castells, 2002; 2009). Contudo, ainda a propósito da atenção, é necessário ter-se presente e despistar o tradicional contraponto de trabalho escolar atento: a resistência própria dos alunos face a regras e aprendizagens que, de certa forma, chocam com as estruturas de partida dos alunos.

A propósito disto, Perrenoud (2002) lembra que os alunos estão na sala de aula contra a sua vontade e a executar um trabalho que lhes é imposto. Em Portugal, este aspecto é particularmente relevante, sobretudo quando a duração das aulas é, actualmente, de 90 minutos sem interrupções, o que não deixa de levantar questões próprias da adequação de certas medidas ministeriais aos tempos de aprendizagem óptimos e eficazes. No que toca à pesquisa, parte do desafio passa então por se despistarem cuidadosamente os vários focos de desatenção que ocorrem.

Num outro eixo, surgem as dinâmicas de confiança, especialmente evidentes na análise da proximidade ao professor, por parte dos alunos. Esta abordagem irá sendo desenvolvida paralelamente à apresentação dos dados recolhidos durante a observação.

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

Ao nível das estratégias dos alunos, inclui-se toda uma série de práticas e atitudes, das quais o utilitarismo (Perrenoud, 2002) ou as tentativas de capitalização de ganhos pessoais (avaliação, reconhecimento

privilegiado, etc.); feitas por via de se “jogarem as regras do jogo” (agradar ao professor, desempenhar um papel com determinadas características, etc.). Isto é, de certa forma, contrário à atitude de proximidade cúmplice e confiante face ao professor. Poderá tratar-se de um tipo de proximidade, porventura mais instrumental e atenuadora da hierarquia própria dos papéis da relação pedagógica.

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

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

Quadro 1 – Dimensões de análise

Socialização Escolar e Regras

Para todos os efeitos e de um modo geral, a Escola é uma instituição com um regime de regras sociais, com uma base organizada e com significado, visando coordenar as suas interações sociais (Burns e Flam, 2000: xix). É um espaço com mecanismos reguladores e formas de controlo social com as suas sanções próprias e códigos morais passíveis de serem interiorizados (Bourdieu, 2002; Burns e Flam, 2000: 23). Justifica-se, desta forma, a importância da disciplina para os agentes institucionais, enquanto tentativa de harmonização entre códigos e normas de conduta e os habitus dos agentes ensinados. Dito de outra forma, trata-se de um compromisso mais ou menos correspondente entre os códigos de autoridade e as disposições incorporadas.

Habitus e Dinâmica de Disposições na Sala de Aula

O uso do conceito de disposições incorporadas faz, assumidamente, parte do enquadramento teórico do presente estudo, ainda que seja necessário não confundir aquelas com as consequências objectivas de atitudes, crenças e comportamentos (Merton, 1970: 118). O habitus, enquanto sistema de disposições

duradouras resulta de uma acção organizadora – que começa no seio da família e se prolonga no âmbito da acção pedagógica e experiências ulteriores – estruturando práticas e representações simbólicas (Bourdieu, 2001; 2002). O corpo adquire hábitos e estrutura-se, inclusive, temporalmente – os ritmos e temporalidades de diferentes contextos são aprendidos ainda que, muitas vezes, de forma pré-reflexiva.

O Trabalho Escolar

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

Durkheim apontou a acção escolar como instrumento da “integração intelectual e moral” (Durkheim, 2001), ressaltando o carácter normativo e integrador da aprendizagem. Bourdieu, convergindo com Goffman, sugere que a educação permite criar automatismos que “reforçam a influência que a cortesia exerce sobre os actos da aparência quotidiana” (Bourdieu, 2002: 195). O habitus, transformado pela acção escolar seria o princípio estruturador das experiências ulteriores – profissionais, culturais, etc. (idem: 184), operando uma renúncia (por meio da acção pedagógica) aos prazeres imediatos com promessa de ganhos futuros (idem: 193).

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

Numa outra dimensão do trabalho escolar, refira-se que o currículo explícito faz parte, em grande medida, de um género de dominação – de acordo com Weber – que “impregna as formas de linguagem e de escrita, que valem como ortodoxas” (Weber, 1995: 684). O professor age sobre a linguagem (Bourdieu, 1998a: 29). Mas a aprendizagem depende de uma série de condições que sustentam uma comunicação pedagógica eficaz, sendo a atenção uma delas. Na linha de Austin (1975), e de acordo com algo que Goffman (1983) já trabalhara – e que, recentemente, Madureira Pinto (2007) destaca – Bourdieu refere as “«condições de felicidade» que permitem ao conjunto dos agentes implicados no rito cumpri-lo com felicidade (...)” (Bourdieu, 1998a: 107). Os rituais de instituição que, num outro texto, Bourdieu (1982) já tratara podem, em certa medida, incluir boa parte das práticas escolares na sala de aula. O saldo final do trabalho escolar dependerá, entre outros aspectos, da receptividade dos alunos e, também, do próprio estilo e modelo pedagógico adoptado pelo professor.

Esquemas de Interpretação e Acção

Em termos cognitivos, e até onde a presente análise permite ir, lembre-se a ideia de enquadramento da acção em Goffman. O autor entende que os ‘esquemas de interpretação’ permitem localizar, perceber, identificar e nomear uma dada situação (Goffman, 1976: 21). Ainda segundo Goffman, a cognição é algo que vai ao encontro de premissas organizacionais (idem: 247), sendo que o entendimento acerca “daquilo que se passa aqui” influencia a definição da situação em contextos de interacção social. Não sendo uma teorização que dê exclusividade absoluta aos processos cognitivos, ela permite, na prática, decifrar alguns dos aspectos que sustentam a problemática das “atitudes”, nomeadamente a postura (que acompanha os modos e o

posicionamento perante as convenções e regras) relacional no espaço pedagógico. Isto tem implicações importantes na definição dos próprios papéis tradicionais de professor e aluno.

Interacção e Relação Pedagógica

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

Na comunicação pedagógica os discursos são também sinais de autoridade e não apenas códigos, onde importa o estilo expressivo e as maneiras de comunicar (Bourdieu, 1998a: 54). Bourdieu fala de um compromisso entre intenção expressiva e a censura inerente a uma relação social mais ou menos dissimétrica, na qual o discurso depende da relação entre um habitus e um mercado mais ou menos tenso, onde há noção do rigor das sanções que se inflige a quem falha a “correção” e a “compostura” (idem: 72).

Papéis na Sala de Aula

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

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

Nas socializações posteriores, e também no contexto escolar, o papel de cada um dos protagonistas da acção, subjaz à própria acção e é constantemente negociado. Em contexto escolar, Gomes sugere que, relativamente à sua postura, os alunos operam uma “avaliação das suas possibilidades de liberdade ou autonomia de movimentos na sala de aula, e (...) da sua reacção a diferentes aspectos ligados (...) ao desempenho dos professores” (2009a: 104), testando, portanto, os limites do seu próprio papel.

Definição da Situação

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

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

O Ascendente da Autoridade

O significado do conceito de autoridade bem como os seus elementos subjacentes têm sido trabalhados na sociologia de acordo com os mais variados sentidos (Weber, 1995; Durkheim, 2001; Bourdieu, 1976; 1998a; 1998b; 2002). Destaque-se, para já, um duplo sentido: por um lado, a autoridade que um indivíduo ou grupo tem sobre os outros por imposição de normas e regras; por outro, um ponto de referência moral ou até de legitimidade pericial (Giddens, 2000b: 79). Durkheim contempla os dois sentidos:

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

A acompanhar o poder da autoridade está o reconhecimento da sua legitimidade. A disciplina torna-se assim um dos seus possíveis efeitos que, no caso da educação, exprime o grau de resposta ao conjunto de regras que condicionam o comportamento dos alunos. A disciplina escolar possibilita assim a aprendizagem do respeito pela regra (Durkheim, 2001: 202). A psicanálise, em Erikson (1976; 1976b), refere também o respeito pelas regras e procedimentos, o esforço e o sentido de dever, concomitantes com o reconhecimento da autoridade e dos papéis – tudo elementos necessários para o desenvolvimento psicossocial na socialização primária e secundária (1976: 51).

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

Autoridade e Confiança

A autoridade dificilmente consegue impor-se sem uma dinâmica estável de confiança. Esta é uma condição inerente a uma autoridade reconhecida. Importa aqui aprofundar a questão da confiança, já que esta revelou ser – dir-se-ia quase inesperadamente – numa dimensão importante da análise. Não era pois uma linha que estivesse prevista à partida, emergindo dos dados recolhidos no terreno.

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

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

Para Weber a associação de dominação é “uma comunicação de carácter emocional” (1995: 708). Terá de haver uma conquista – ou pelo menos uma aprendizagem a ela conducente – desse vínculo como que uma “fé em qualquer autoridade legítima do ou dos impositores” (Weber, 1995: 62). Esta ideia de “sentimento” é

partilhada por Luhmann (2000), ao referir a fê como uma espécie de confiança apriorística associada à legitimação simbólica da nossa cultura.

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

Giddens sugere que existe uma ligação entre confiança pessoal e confiança no(s) sistema(s) (idem: 81). Tal é possível observar em contexto de sala de aula, quando os alunos mantêm uma certa reserva no primeiro dia de aulas, com vista a auscultar o professor. Trata-se de um momento de teste, no qual a autoridade escolar enquanto figura abstracta é personificada num determinado professor (um desconhecido), que se dá a conhecer e para quem é de todo o interesse conquistar a confiança (interpessoal) dos seus alunos. Tudo isto conjugando e fazendo-se valer, eventualmente, dos recursos simbólicos abstractos que rodeiam a legitimidade com que a escola se apresenta na sociedade.

A determinada altura, o ambiente em sala de aula desestabiliza, o que leva o professor a accionar um desempenho “típico” de quem dá as ordens; os alunos respondem com prontidão, embalados, ao mesmo tempo pela directividade familiar de se terem habituado a ser tratados pelo nome próprio e com preocupação e compreensão das suas dificuldades. (2010 – Observação: Turma A).

Maneiras e Comportamento Disruptivo

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

Nos casos em que se dá a apropriação da região de fachada (idem: 155), por parte dos alunos, na sala de aula, passa-se a agir de maneira informal. Há uma redefinição da situação onde a linguagem comportamental informal de bastidores se confunde com o palco normativo institucional da sala de aula. Isto gera uma tensão objectiva do mercado (linguístico e paralinguístico) que é tanto maior, quanto mais formal for o regime normativo (Bourdieu, 1998a: 71). É nestes moldes que se pode analisar a fundo possíveis focos de comportamento desviante.

Novas Éticas e Mérito

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

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

O sucesso da Wikipédia junto dos estudantes do secundário, com vista à produção escolar, é elevado, tal como foi reconhecido por professores e alunos em entrevistas. Através da recombinação de textos e de uma

subversão da identidade do autor (Nunes apud Pinto, 2007: 158), alimenta-se um fenómeno generalizado de “cheating culture” (Callahan, 2004) ou, noutros termos, de plágio generalizado (Ponte et al, 2009).

Bibliografia

Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.

Austin, J. L. (1995), *How to do things with words : the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*, Oxford : Oxford University Press

Beck, Ulrich (1992), *Risk society : towards a new modernity*, London : Sage

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1976), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa : Editorial Vega.

Bourdieu, Pierre (1982), “Les rites comme actes d’institution”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 43

Bourdieu, Pierre (1998a), *O Que Falar Quer Dizer*, Lisboa, Difel.

Bourdieu, Pierre (1998b), *Meditações Pascalianas*, Oeiras, Celta Editora.

Bourdieu, Pierre (2002), *Esboço de uma Teoria da Prática*. Oeiras, Celta.

Burns, Tom e Flam, Helena (2000), *Sistemas de Regras Sociais – Teoria e Aplicações*, Oeiras, Celta.

Callahan, David (2004). *The Cheating Culture: Why More Americans Are Doing Wrong to Get Ahead*, Florida: Harcourt.

Cardoso, G., Espanha, R. e Lapa, T. (2009), *Do Quarto de Dormir para o Mundo: Jovens e Media em Portugal*, Lisboa, Âncora Editora.

Castells, Manuel (2002), *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, A sociedade em rede* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Castells, M. et al (2009), *Comunicação Móvel e Sociedade. Uma Perspectiva Global*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Coser, Lewis A. (1995) “Role-set theory and individual autonomy” em Judith R. Blau & Norman Goodman (eds.) *Social roles & social institutions : essays in honor of Rose Laub Coser*, New Brunswick: Transaction Publishers.

Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro*, Lisboa, Celta Editora.

Delamont, Sara (1987), *Interacção na Sala de Aula*, Lisboa, Livros Horizonte.

Durkheim, E. (2001), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés-Editora.

Elias Norbert e Dunning, Eric (1992), *A Busca da Excitação*, Lisboa: Difel

Elias, Norbert (1995), *A sociedade de Corte*, Lisboa: Editorial Estampa

Erikson, E.H. (1976a), *Infância e Sociedade*, Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E.H. (1976b), *Identidade: Juventude e crise*, Rio de Janeiro: Zahar.

Garfinkel, Harold (1967), *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall

Giddens Anthony (1986), *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Cambridge : Polity Press

Giddens, Anthony (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora.

- Giddens, Anthony (2000a), *Consequências da Modernidade*, Oeiras: Celta
- Giddens, Anthony (2001), *Transformações da Intimidade – Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*, Oeiras: Celta
- Giddens, Anthony; Beck, Ulrich e Lash, Scott (2000b), *Modernização Reflexiva*, Oeiras, Celta Editora.
- Goffman, Erving (1976), *Frame Analysis – An essay on the organization of experience*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Goffman, Erving (1983), “Felicity’s Condition” in *American Journal of Sociology*, Vol.89, Nº1, Chicago, University of Chicago Press.
- Goffman, Erving (1993), *A Apresentação do Eu na vida de todos os dias*, Lisboa, Relógio d’Água.
- Gomes, Carlos Alberto (2009a), *Guerra e Paz na Sala de Aula. Pesquisa e Análise Sociológica em Escolas Portuguesas*, Rui Costa Pinto Edições.
- Lahire, Bernard (2002), *Homem Plural: Os Determinantes da Acção*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Licoppe, C. (2004), “Connected presence: The emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communications technoscape”, *Environment and Planning D: Society and Space*, n.º 22, pp. 135–156.
- Ling, Rich (2008), *New Tech, New Ties – How Mobile Communication Is Reshaping Social Cohesion*, Cambridge, MIT Press.
- Luhmann, Niklas (2000) ‘Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives’, in Gambetta, Diego (ed.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, University of Oxford, chapter 6, pp. 94-107
- Marcia, J. E. (1966), “Developmental and validation of ego identity status”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 551-558.
- Merton, Robert K. (1970), *Sociologia: Teoria e Estrutura*, São Paulo: Editora Mestre Jou,
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, INCM.
- Pappamikail, Lia (2007), “A Autonomia como Valor e como Processo: Notas sobre uma Agenda de Investigação” em Maria Manuel Vieira (Eds.), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Perrenoud, Philippe (2002), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- Pinto, José Madureira (2007), *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*, Porto, Afrontamento.
- Ponte, Cristina et al (2009), “Acessos e Usos: estudo de caso sobre a mediação das tecnologias em contexto escolar” comunicação apresentada no 6º Congresso SOPCOM – *Sociedade dos Media: Comunicação, Política e Tecnologia*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa ,15 a 18 de Abril 2009.
- Putnam, Robert D. (2001), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster
- Singly, François (2006), *Uns com os Outros – Quando o Individualismo cria laços*. Lisboa: Piaget.
- Six, Frédérique (2005), *The trouble with trust: the dynamics of interpersonal trust building*, Cheltenham: Edward Elgar
- Stald, Gitte (2008), “Mobile Identity: Youth, Identity, and Mobile Communication Media.” in David Buckingham, *Youth, Identity, and Digital Media*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tomlinson, John (2007), *The Culture of Speed. The Coming of Immediacy*, London: Sage

Vieira, Maria M. (2005), “O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer?” in *Análise Social* n.º176, Vol. XL, Lisboa, ICS.

Weber, Max (1995), “Conceitos fundamentais de sociologia” pp.583-602; “A «objectividade» do conhecimento nas ciências sociais e em política social” pp.603-662; “Tipos de dominação” pp.681-724, in Cruz, M. Braga da (org.), *Teorias sociológicas – Os Fundadores e os Clássicos (antologia de textos)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Woo, J. (2006), “The Right Not to Be Identified: Privacy and Anonymity in the Interactive Media Environment.”, *New Media and Society* 8, n.º 6, pp.949–967.