



“(In)Sucesso escolar
por género: (des)equilíbrios”

Maio de 2004

Semestral

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Gén

Vol. VIII
nº 1

Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

ESTATUTO EDITORIAL

Uma revista semestral e da responsabilidade do Colégio Internato dos Carvalhos e dos departamentos de psicologia, educação e cultura das universidades a que pertencem os membros do Conselho Editorial e do Conselho Consultivo.

Uma revista de carácter científico que pretende acompanhar as diferentes correntes do pensamento acerca da psicologia, da educação e da cultura em geral.

Uma revista que procura actualizar os professores face aos desenvolvimentos recentes na investigação e na prática do ensino-aprendizagem.

Uma revista que pretende capacitar os professores para lidarem com alguns problemas mais frequentes na sala de aula.

Uma revista que vai favorecer a transposição dos estudos no campo da cognição e da afectividade para a prática educativa das escolas.

Uma revista que promove o diálogo entre os professores de diferentes níveis de ensino e possibilita a troca de experiências de sala de aula.

Uma revista que interessa a educadores, professores, investigadores e estudantes, assim como às pessoas que procuram uma formação actualizada, de bom nível, no domínio do ensino-aprendizagem.

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Francisco C. Carneiro (Universidade do Porto)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

Raquel Z. Guzzo (Pontifícia Univ. Católica de Campinas, Brasil)

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

Rui Soares (Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa)

Silvia Koller (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

PREÇO E ASSINATURA

Número avulso 10.00 euros

Assinatura/ano 15,00 euros

Inclui os portes dos CTT e IVA à taxa de 5%

SEDE DA REDACÇÃO

Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos

Rua do Padrão, 83 - CARVALHOS

4415-284 PEDROSO

Telefone: 22 786 04 60 Fax: 22 786 04 61

Email: gomes@cic.pt

PROPRIEDADE

P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos - Cont. N.º 500224200

Depósito legal: N.º 117618/97

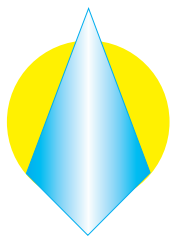
ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

N.º exemplares: 1000

Capa: anibal couto

P Psicologia E Educação C Cultura



DIRECTOR - EDITOR

João de Freitas Ferreira

SECRETÁRIO

António Fernando Santos Gomes

CONSELHO EDITORIAL

Amâncio C. Pinto (Universidade do Porto)

Félix Neto (Universidade do Porto)

José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra)

Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Orlando Lourenço (Universidade de Lisboa)

**Os artigos desta Revista estão indexados na base de dados da
PsycINFO, *PsycLIT*, *ClinPSYC* e *Psychological Abstracts*
da American Psychological Association (APA)**

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. VIII, nº 1, Maio de 2004

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	3
Diferenças de sexo em provas de memória operatória, memória episódica e teste de símbolos	
<i>Amâncio da Costa Pinto</i>	7
Diferenças cognitivas e motivacionais em função do género: das diferenças reais aos estereótipos sexuais	
<i>Luísa Faria</i>	21
Capacidades cognitivas e percursos educativos dos rapazes e das raparigas	
<i>Cristina Maria Coimbra Vieira</i>	37
Família, género e insucesso escolar	
<i>Piedade Vaz Rebelo</i>	53
Diferenças cognitivas e realização escolar por género	
<i>José H. Barros de Oliveira</i>	67
O desenvolvimento vocacional na infância e adolescência: sensibilidade às questões de género	
<i>Maria do Céu Taveira</i>	83
Diversidade na identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino	
<i>Luísa Saavedra</i>	103
Negociação de conflitos em contexto escolar	
<i>Abílio Afonso Lourenço, Maria Olímpia Almeida de Paiva</i>	121
Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico	
<i>Pedro Rosário, Serafim Soares, José Carlos Núñez, Júlio González-Piende, Marta Rúbio</i>	141
Sucesso escolar em desequilíbrio	
<i>Rui J. B. Soares</i>	159

Padrões de erros nos testes escolares de alunos do ensino básico <i>Iolanda da Silva Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana, Maria Trindade S. Duarte</i>	175
Inteligência emocional percebida (IEP) e actividade física na terceira idade <i>Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós, José M^o Cancela Carral, Pablo Fernández Berrocal</i>	187
Inteligência emocional e sócio cultural <i>Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós, José Pereira da Costa Tavares</i>	211
Análise do estatuto sociométrico e sua relação com o rendimento académico num grupo de crianças do 1^o ciclo <i>Paula Alexandra Pereira Alves</i>	235
Tipos de amor em jovens estudantes: diferenciação por género <i>Luís Gonçalves, Helena Castro</i>	249
Perdão intergrupai: uma perspectiva timorense <i>Félix Neto, Maria da Conceição Pinto, Etienne Mullet</i>	263
Recensões	289
Programa das 8^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia	295
8^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia - "(In)sucesso escolar por género: (Des)equilíbrios". Conclusões	297

EDITORIAL

(IN)SUCESSO ESCOLAR POR GÉNERO: (DES)EQUILÍBRIOS

João de Freitas Ferreira

Director da Revista

1. Ao longo dos séculos, foi sempre o sexo um dos elementos mais importantes na organização da vida social, quer na distribuição das tarefas laborais, quer no tipo de poder, quer na influência do homem e da mulher na sociedade. Chegava-se mesmo a crer que as capacidades de um e de outro dependiam do factor sexo e, portanto, inatas ao ser humano. O poder religioso inculcava até a ideia de que a distribuição das tarefas na vida familiar e na sociedade eram determinadas por Deus e não podiam ser contestadas. A ideia tornou-se, assim, num tabu incontornável que definia, à nascença e com base no sexo, quais as actividades que cada ser humano deveria desempenhar ao longo da vida.

Embora, nas últimas décadas, a ordem social se tenha alterado substancialmente, o certo é que, "ainda hoje, as notórias diferenças físicas entre homens e mulheres permitem, na verdade, a sua fácil categorização, com base no sexo, e abrem caminho ao desenvolvimento de ideias e crenças, de cariz essencialista, que se consubstanciam nos estereótipos. Os indivíduos são, conseqüentemente, avaliados, como se os atributos e as conseqüências que exibem fossem de natureza intrínseca, relativamente estáveis e independentes dos contextos de vida. E não há dúvida de que vivemos numa sociedade que é permeável a este tipo de julgamentos, não só relativos à variável sexo, mas também a outros factores, como a raça, a idade, a etnia" (Coimbra Vieira, C.M. (2003) *In(sucesso) escolar e diferenciação cognitiva por género*, in 8.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia).

2. Todavia, nos últimos anos, dado o trabalho profíquo e persistente das feministas, que repetidamente chamam a atenção de mães e filhas para a desvantagem de umas e de outras face à situação preponderante dos homens, aquelas compreenderam a sua situação de inferioridade consentida, resolveram investir na sua auto-estima e partiram em busca do tempo e do espaço perdidos. O resultado está à vista. Sente-se que o 'iceberg' da tradição começou a degelar.

Hoje, todos vemos que as mulheres disputam com os homens o acesso às melhores profissões, mesmo aquelas que tradicionalmente eram estritamente reservadas aos homens. Por todos os lados surgem empresárias de sucesso.

Sabemos todos, também, que as raparigas, hoje, são mais assíduas, mais trabalhadoras; que obtêm melhores resultados nos testes e nos exames; que ocupam os melhores lugares nos 'rankings'; que entram mais facilmente e em maiores quantidades nos cursos superiores; que mais rapidamente terminam os cursos e obtêm médias mais elevadas; que elas ganham os concursos públicos e ocupam as vagas para a docência nas escolas à frente dos rapazes.

Chegou-se até a criar a ideia, que circula já na opinião pública, de que a situação se inverteu e de que são os homens e, particularmente, os alunos que se encontram em situação desfavorável.

3. Será isto fruto de uma simples coincidência ou será antes o resultado da aplicação rigorosa de uma pedagogia adequada às capacidades, às sensibilidades e motivações do sexo feminino? Podemos ainda perguntar: Será a mesma coisa educar um rapaz ou uma rapariga?

Margarida Matos, investigadora da Faculdade de Motricidade Humana, em Lisboa, num estudo apresentado na Conferência Internacional da Sociedade para o Estudo da Ansiedade e do Stress, em Lisboa (Julho de 2003), com base num inquérito dirigido a mais de seis mil alunos, chegou à conclusão de que o masculino e o feminino são vividos na adolescência de maneiras muito diferentes. Rapazes e raparigas adoptam atitudes e estilos de vida quase antagónicos. Eles são mais optimistas, elas deprimem-se mais facilmente. Eles querem fazer coisas com elas, elas só querem estar com eles. Até o próprio acto de fumar tem contornos diferentes para os rapazes e para as raparigas: as raparigas fumam para socializar, para os rapazes fumar é uma actividade. As raparigas estão nas coisas. Os rapazes fazem coisas. Perante a ansiedade e a dor, os rapazes buscam o divertimento para fugirem à realidade, e as raparigas procuram anular o desprazer, construindo activamente o bem-estar.

Segundo o mesmo estudo, as raparigas investem muito na escola como uma marca de afirmação da sua auto-estima. Os rapazes gostam menos da escola, aborrecem-se mais com ela do que as raparigas. Porque é que isto acontece?

A mesma investigadora é de opinião que, "para muitos rapazes, a escola não é rentável, eles não percebem bem o que é que estão ali a fazer. Até ao 9º ano há mais ou menos o mesmo número de meninos e meninas a estudar, depois elas vão todas para os cursos que dão ingresso nas universidades e

eles para os técnico-profissionais, o que é o mesmo que dizer rápido e eficiente, qualquer coisa que rapidamente me dê dinheiro e me deixe fazer coisas.”

E, porque rapazes e raparigas têm atitudes e estilos de vida tão diferentes já na adolescência, conclui a investigadora que “ainda não é a mesma coisa educar um rapaz ou uma rapariga”. Ora, se isto se aplica ao acto educativo, pelas mesmas razões se deve aplicar ao acto de ensino aprendizagem.

4. Nesta altura, permito-me perguntar: Não entrarão aqui também argumentos de ordem biológica, isto é, não dependerá tudo isto do modo como funciona a nossa estrutura neuronal?

Alexandre Castro Caldas, neurologista e professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, estuda, desde a década de setenta, a estrutura do cérebro letrado e do cérebro analfabeto. De experiência em experiência, veio agora revelar como funciona a nossa estrutura neuronal, quando aprendemos a ler na idade adulta. A obra que reúne os seus mais importantes trabalhos, intitulada “O Cérebro Analfabeto” valeu-lhe recentemente o Grande Prémio Bial da Medicina (2003).

Nos seus primeiros trabalhos, o neurologista chegara já à conclusão de que “a cultura altera a anatomia cerebral”. Tudo aquilo que aprendemos ou deixamos de aprender se reflecte fisiologicamente na estrutura cerebral. “O cérebro de uma pessoa que aprendeu a ler tardiamente reage de uma forma mais lenta na tradução da imagem das letras, quando comparada com alguém que recebeu a escolaridade na infância”. Após chegar a estas conclusões, o investigador partiu para a explicação do fenómeno, vindo agora revelar-nos os resultados alcançados. “Um dos resultados mais importantes, foi o facto de percebermos que o corpo caloso, que une os dois hemisférios do cérebro, é mais estreito nos analfabetos do que nos não-analfabetos, sugerindo que por essa região, que não se chega a desenvolver, poderiam passar fibras que serviam a leitura e a escrita”, diz o autor, realçando que a diferença é anatomicamente visível.

Mas, destes resultados será de inferir que poderemos ter cérebros anatomicamente diferentes por termos culturas diferentes? O neurologista responde afirmativamente. E fundamenta a sua opinião, referindo que há já vários estudos publicados que mostram haver diferenças de organização cerebral nos bilingues. Alerta, no entanto, “para os perigos do investimento nos territórios da transculturalidade das funções cognitivas”.

Será também defensável termos cérebros anatomicamente diferentes por género? O neurologista Castro Caldas reconhece que “é uma área de investigação muito perigosa, (que) cria mais fronteiras do que uniões”. Mas

considera que, partindo da experiência adquirida nas discussões sobre as diferenças entre os dois sexos, essas diferenças são óbvias. A prová-lo, está o facto, por todos comprovado, de as meninas aprenderem a falar mais cedo do que os rapazes. Será que essas diferenças se conservam e desenvolvem ao longo da adolescência e mesmo da vida? São questões que estão já debaixo da lupa da investigação científica.

5. Perante estes avanços da ciência, é urgente rever-se a situação dramática do ensino em Portugal. Investigadores e pedagogos não podem limitar-se a registar apenas o elevado abandono escolar dos jovens portugueses, assim como o insucesso de grande parte dos alunos do ensino básico e do ensino secundário, e os desequilíbrios verificados, ano após ano, nos resultados obtidos por rapazes e raparigas. É urgente chegar-se às verdadeiras causas desses fenómenos. Foi por isso que o Conselho Científico das Jornadas Psicopedagógicas de Gaia, resolveu escolher como tema geral das 8.ªs Jornadas: “O (in)sucesso escolar por género: (des)equilíbrios”.

Com esta opção, pretendeu-se, desde logo, fazer um levantamento aprofundado do nível de sucesso e/ou insucesso que se verifica no sistema de ensino português e detectar as suas causas, apontando os caminhos a seguir no futuro.

Foi ainda objectivo destas Jornadas questionar a maneira como o próprio ensino básico e secundário está estruturado; pôr em causa os programas adoptados; analisar os textos seleccionados; e verificar a pertinência das metodologias seguidas.

Pretendeu-se, também, colaborar na criação de uma escola nova, que seja do agrado dos alunos, que lhes proponha projectos e métodos adequados aos seus interesses e capacidades. Uma escola integradora de diferenças e promotora de centros de convergência e de diálogo.

Foi intento de todos os participantes buscar um ensino com “Índias” lá por dentro, aberto aos projectos individuais e respeitador das propostas dos grupos de pertença. Conforme diz Castro Caldas, é “a escola que tem de moldar-se às crianças e não o contrário”; o ensino “não pode ser um pronto a vestir, tem de ser feito por medida”; o programa único “dá para fazer exércitos, não dá para fazer pessoas cultas”.

Alguns dos trabalhos apresentados nas referidas Jornadas, são agora publicados neste número da revista. Oxalá venham a rasgar novos horizontes à comunidade científica, particularmente no domínio da psicopedagogia, a bem da igualdade na diferença cognitiva e escolar por género.

DIFERENÇAS DE SEXO EM PROVAS DE MEMÓRIA OPERATÓRIA, MEMÓRIA EPISÓDICA E TESTE DE SÍMBOLOS

Amâncio da Costa Pinto

Faculdade de Psicologia e C. da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Em termos de diferenças de sexo em provas de memória, o sexo feminino apresenta um desempenho superior na maioria das tarefas estudadas, nomeadamente quando estas incluem uma componente verbal. Este estudo teve por objectivo verificar se estas diferenças são de facto consistentes ou não em amostras de 32 universitários de ambos os sexos em tarefas verbais de memória a curto prazo, memória operatória, memória episódica de reconhecimento verbal e no teste de substituição de símbolos por dígitos. Ao contrário do observado noutros estudos, a amostra masculina obteve resultados significativamente superiores nas provas de memória a curto prazo (d de Cohen de 0.71 e 0.90) e no teste de símbolos ($d=0.54$). De acordo com a literatura, a amostra feminina obteve melhores resultados na prova de reconhecimento visual de uma lista grande de palavras ($d=0.65$). A tendência dos resultados é discutida tendo em conta eventuais características da amostra masculina e o funcionamento cognitivo geral obtido no teste de símbolos.

PALAVRAS-CHAVE: *Diferenças de sexo, memória operatória, memória episódica, teste de símbolos e cognição.*

A variável sexo, isto é, ser masculino ou feminino, é uma das mais importantes variáveis a analisar nos diferentes domínios da psicologia, seja ao nível da personalidade ou das diferenças cognitivas (e.g., Cahill, 2003). As diferenças cognitivas entre sexos constituem uma das áreas de investigação mais antigas, com altos e baixos, apelando com frequência à atenção dos investigadores em psicologia. Se para uma pessoa comum o tema mais interessante seria conhecer a resposta à questão “quem é mais inteligente, o homem ou a mulher?”, para os investigadores esta questão geral deixou há muito de ter interesse, porque a inteligência dificilmente poderá ser considerada um conceito unitário e depois porque os testes de inteligência são construídos segundo o princípio de que não devem ser tidas em conta as diferenças de sexo (Jensen, 1998, p. 532-3). Em contraste os investigadores preocupam-se mais em saber se há diferenças consistentes entre os sexos masculino e feminino nas múltiplas

tarefas cognitivas que se foram descobrindo e quais os mecanismos responsáveis pelas diferenças observadas.

Do mesmo modo que a inteligência e outros construtos psicológicos, também a memória humana não é considerada um sistema unitário (Atkinson e Shiffrin, 1968; Baddeley, 1986; Tulving, 1985, 1990, 2002; Squire, 1992). Numa dimensão temporal, há memórias a curto prazo e memórias a longo prazo e numa perspectiva de conteúdo memórias episódicas, semânticas e procedimentais, incluindo as diferentes vertentes sensoriais, como as memórias visual, auditiva, tátil e de odores. Por não ser um sistema unitário, ou um factor puro, ou por outras razões, a análise das diferenças de sexo na memória não foi objecto de grande atenção por parte dos investigadores (e.g., Herlitz, Nilsson e Bäckman, 1997), mas esta perspectiva alterou-se na última década. Uma breve resenha de alguns dos principais resultados obtidos é apresentada a seguir.

No que se refere à memória a curto prazo (MCP), este sistema caracteriza-se por uma capacidade limitada de cerca de 7 unidades categorizadas durante um período de tempo situado entre os 10 e 30 segundos. Há várias tarefas usadas para avaliar este sistema, sendo a mais comum a prova de amplitude de memória de números (e.g., Pinto, 2003). Relacionada com a MCP, surge a memória operatória (working memory) proposta por Baddeley e Hitch (1974) com o objectivo de englobar não só o registo passivo da MCP clássica, mas também o processamento paralelo da informação manipulada na tarefa. Tarefas típicas de memória operatória implicam a realização de duas tarefas concomitantes, como reter uma série de dígitos ou palavras, enquanto se realiza uma tarefa de cálculo ou de resolução de problemas (e.g., Turner e Engle, 1989).

Segundo Jensen (1988, p. 536) o sexo feminino obtém melhores resultados em provas de MCP com valores d de Cohen (1988) na ordem dos 0.20 a 0.30. O valor d aumenta para 0.30 a 0.40 quando se usa a tarefa de Wechsler de substituição de símbolos por dígitos, uma tarefa que se poderá considerar de memória operatória. Este padrão de resultados foi também obtido nesta prova de substituição de símbolos por outros investigadores (e.g., Majeres, 1983; Herlitz e Yonker, 2002). De acordo com o manual de aplicação do teste de substituição de símbolos por dígitos (Smith, 1995), os resultados deste teste favorecem o sexo feminino em todas as idades desde os 5 aos 64 anos, quer sob a forma escrita quer oral, embora alguns dados mais antigos sugiram que a diferença se anula por volta dos 18 anos.

Em provas de amplitude de MCP para palavras, Huang (1993) obteve diferenças médias a favor do sexo feminino ($d = 0.54$), assim como em provas

de memória operatória em jovens adolescentes chineses. Diferenças significativas a favor do sexo feminino foram ainda obtidas por Duff e Hampson (2001) em provas de memória operatória, quer de tipo espacial quer verbal. Em contraste, Herlitz, Nilsson e Bäckman (1997) não obtiveram diferenças de sexo em tarefas de memória operatória numa grande amostra de adultos.

No que se refere à memória a longo prazo, estudos realizados sobre alguns dos seus tipos ou conteúdos indicaram também diferenças significativas. Herlitz et al. (1997) aplicaram provas de memória episódica, semântica e de activação mnésica (priming) a uma amostra representativa de 530 mulheres e 470 homens dos 35 aos 80 anos da cidade de Umea, Suécia. Os resultados favoreceram o sexo feminino em provas de memória episódica e de fluência verbal, mas no âmbito da memória semântica, activação mnésica e de MCP os resultados foram equivalentes.

No âmbito da memória episódica, os resultados de investigações efectuadas sobre reconhecimento visual indicaram uma superioridade do sexo feminino para objectos familiares (Maccoby e Jacklin, 1974; Hyde e Lynn, 1988). Assim, por ex., McGivern et al. (1998) verificaram uma superioridade feminina em provas de memória de reconhecimento visual para objectos passíveis de serem nomeados e para figuras abstractas, indicando que a superioridade feminina ia além da competência verbal, considerada tradicionalmente superior. É possível que parte da superioridade feminina possa ter a ver com o interesse por certo tipo de itens. Assim, noutro estudo, McGivern et al. (1997) verificaram uma superioridade feminina em provas de reconhecimento visual para objectos tipicamente femininos ou neutros, mas obtiveram uma equivalência de resultados entre sexos quando se usaram objectos tipicamente masculinos em amostras de crianças e adultos.

A superioridade feminina em provas de memória episódica verbal é consistentemente observada em diversos estudos, verificando-se o mesmo em provas de reconhecimento de faces e de odores. No entanto, Lewin e Herlitz (2002) verificaram apenas a superioridade feminina no reconhecimento de faces para rostos femininos, mas não para rostos masculinos. Por outro lado, Oberg, Larsson, Bäckman (2002) observaram que a superioridade feminina no reconhecimento de odores desapareceu quando se controlou a capacidade para nomear os odores apresentados. As provas, onde costuma verificar-se uma superioridade masculina, envolvem tarefas de memória espacial (e.g., Law, Pellegrino, e Hunt, 1993; Delgado e Prieto, 1996) e de memória semântica apenas sob a forma de conhecimento geral (Lynn e Irwing, 2002; Mariani et al. (2002).

Face às investigações apresentadas, verifica-se que o sexo masculino apresenta resultados significativamente inferiores ao sexo feminino na maioria

das provas de memória, anulando-se esta diferença quando as provas usadas controlam os efeitos da componente verbal (Halpern, 2000; Kimura, 2000).

Este artigo tem por objectivo examinar a existência de diferenças de sexo em dois tipos de provas de memória, uma de memória a curto prazo e outra de memória a longo prazo e ainda no teste de substituição de símbolos por dígitos. As provas de memória a curto prazo envolvem a prova tradicional de memória de números e a prova de memória operatória de palavras entremeadas com a verificação de equações. A prova de memória a longo prazo é uma prova de memória episódica sob a forma de reconhecimento verbal de uma longa lista de palavras. De acordo com a literatura, o desempenho nestas diferentes provas deverá favorecer o sexo feminino. No entanto, sendo a amostra de participantes formada por estudantes universitários com grande homogeneidade entre si em termos de formação, idade e presumivelmente também em termos sócio-económicos, será de esperar uma diminuição ou anulação das diferenças de sexo neste tipo de provas de memória. Convém ressaltar que este estudo pretende verificar a existência de diferenças de sexo em provas de memória, mas não está planeado para responder a questões sobre qual o mecanismo responsável pelas diferenças que eventualmente venham a ser observadas.

Método

Participantes:

Participaram neste estudo 64 estudantes do 2º ano do Curso de Psicologia da Universidade do Porto com idades compreendidas na sua quase totalidade entre os 19 e 23 anos, sendo metade do sexo feminino. A amostra masculina era formada pela maior parte dos estudantes inscritos no 2º ano nos anos lectivos de 2002/03 e 2003/04, enquanto que a amostra feminina era formada pelo mesmo número de participantes dos dois anos lectivos, mas seleccionadas aleatoriamente de uma população que era cinco vezes maior do que a masculina.

Tarefas:

Os participantes realizaram as cinco tarefas descritas a seguir:

1. "MCP-Dígit" - Memória de dígitos, uma tarefa típica de memória a curto prazo que consiste na apresentação de números em séries crescentes de 4 a 9, com 3 ensaios em cada extensão num total de 18 ensaios, apresentados vi-

sualmente ao ritmo de um dígito por segundo. A evocação serial efectuava-se segundo a ordem de apresentação.

2. “MO-Palavra” - Uma tarefa de memória operatória envolvendo processamento e retenção simultânea de informação, constituída por palavras entremeadas com equações em séries de 2 até 5 itens num total de 12 ensaios (e.g., Turner e Engle, 1989; Pinto, 2003). Uma série de 2 itens para um ensaio de treino foi assim constituída: *mesa* - $(8+2)-3=7$? - *capa* - $(6-5)+4=6$? — ????. Os participantes prestavam atenção a cada palavra durante 2 segundos, em seguida à equação durante 6 segundos durante o qual verificavam mentalmente a equivalência e escreviam na folha de respostas um círculo à volta de “S” ou “N” no caso da equação estar certa ou errada. No final de cada uma das séries, quando viam o sinal “???” iniciavam a evocação das palavras anteriormente vistas pela ordem de apresentação, que foi visual.

3. “Equações” - Número de equações pertencentes à tarefa acima descrita “MO-Palavra” verificadas correctamente no total de 12 ensaios.

4. “Reconhecimento” - Uma série de 50 palavras comuns foi apresentada visualmente ao ritmo de uma palavra cada 4 segundos. No final da apresentação foi distribuída uma folha com 100 palavras, contendo as 50 palavras iniciais mais outras 50 da mesma natureza, ordenadas por ordem alfabética e as instruções para sublinhar as palavras anteriormente apresentadas.

5. “Símbolo-Dígito” - Realização por escrito do teste de substituição de símbolos por dígitos durante 90 segundos (Smith, 1995), uma tarefa perceptiva de desempenho motor com características de atenção e de memória operatória. Foi distribuída a folha de respostas-padrão, dadas as instruções e efectuado o treino respectivo.

Procedimento

Com a excepção da 2ª e 3ª tarefas, as restantes foram realizadas em semanas diferentes ao longo de dois anos lectivos com os alunos inscritos no 2º ano. As tarefas foram realizadas em pequenos grupos durante o tempo destinado a aulas práticas, enquadrando-se estas tarefas nos objectivos da formação dos alunos inscritos na disciplina e cujos resultados serviriam de base para uma discussão posterior. Os materiais e instruções das tarefas de 1 a 4 formaram uma série de slides, criados no programa PowerPoint e projectados numa tela, sendo apresentadas em todas as ocasiões pelo mesmo experimenter.

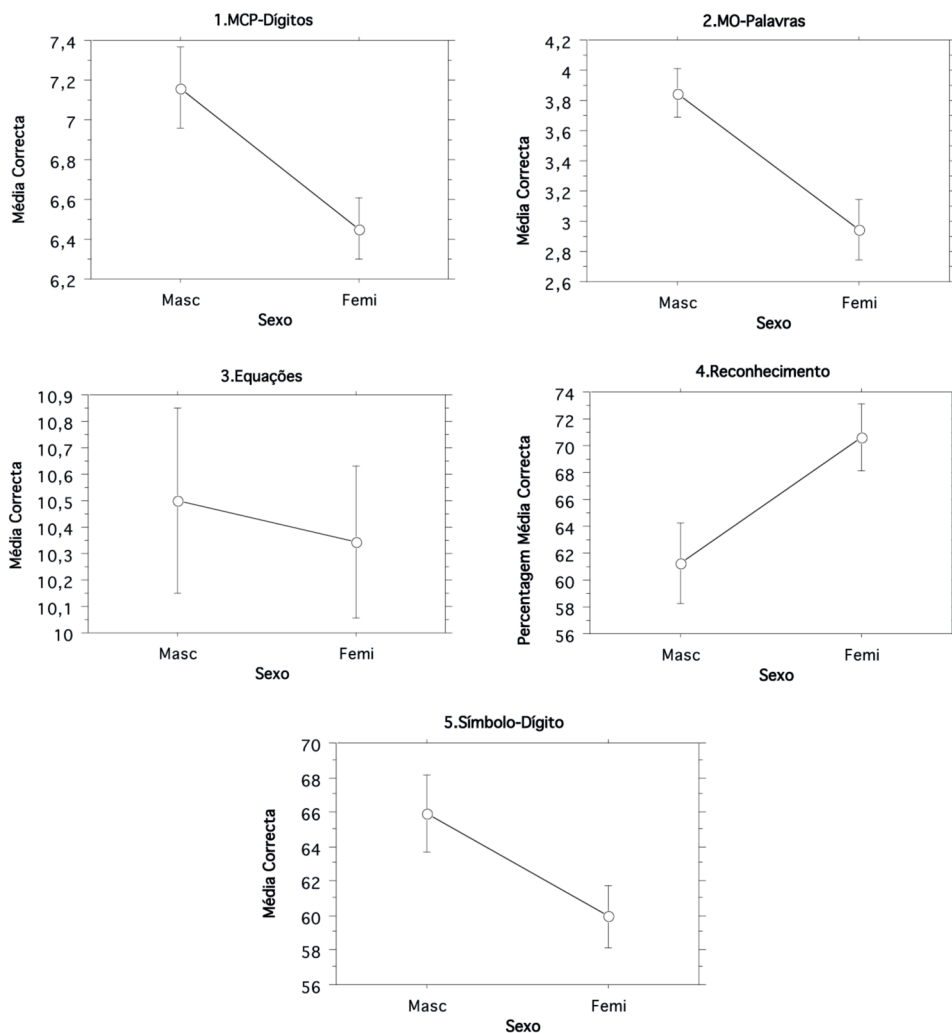


Figura 1-(1-5): Valores médios correctos obtidos nos Grupos masculino e feminino nas tarefas de amplitude de dígitos (1.MCP-Dígitos), amplitude de memória operatória (2.MO-Palavras), verificação de equações (3.Equações), percentagem de êxitos corrigidos numa prova de reconhecimento verbal (4.Reconhecimento), substituição de símbolos por dígitos (5.Símbolo-Dígito). As barras representam ± 1 erro padrão da média.

Resultados

Em algumas tarefas não foi possível obter o número de estudantes inicialmente previsto para a amostra masculina. Todos os participantes compreenderam as instruções não tendo nenhum sido excluído por este motivo. A análise estatística dos resultados foi efectuada com o programa StatView 5.01.

Os resultados obtidos estão expostos no Quadro 1 e na Figura 1 (de 1 a 5). As diferenças observadas entre os Grupos masculino e feminino revelaram um desempenho superior estatisticamente significativo para o Grupo masculino em três das cinco provas realizadas: Na prova de memória a curto prazo de amplitude de dígitos $t(61) = 2,789$, $p = 0,0070$, (d de Cohen = 0,71, médio), Figura 1-1; Na prova de amplitude de memória operatória $t(62) = 3,530$ $p = 0,0008$, (d de Cohen = 0,90, superior), Figura 1-2; Na prova de substituição de símbolos por dígitos $t(59) = 2,076$ $p = 0,0422$, (d de Cohen = 0,54, médio), Figura 1-5. O Grupo feminino obteve um desempenho superior estatisticamente significativo na prova de reconhecimento de palavras $t(56) = 2,417$ $p = 0,0190$, (d de Cohen = 0,65, médio), Figura 1-4. Os resultados obtidos na prova de verificação de equações, inserida na prova de memória operatória, foram semelhantes para os Grupos masculino e feminino $t(62) = 0,347$ $p = 0,7298$, Figura 1-3.

Quadro 1: Valores de média, desvio padrão e intervalo de confiança para as cinco tarefas realizadas pelos Grupos masculino e feminino. Os valores da 4ª tarefa "Reconhecimento" indicam percentagens médias dos êxitos corrigidos.

Tarefa	Sexo	n	Média	D. Padrão	IC 95%
1. MCP-dígit	Masc	31	7,16	1,12	6,75-7,57
	Femi	32	6,45	0,88	6,13-6,77
2. MO-Palav	Masc	32	3,85	0,91	3,52-4,18
	Femi	32	2,95	1,1	2,54-3,35
3. Equação	Masc	32	10,50	1,97	9,79-11,21
	Femi	32	10,34	1,62	9,76-10,93
4. Reconheci	Masc	26	61,3%	15,3	55,1-67,5
	Femi	32	70,6%	14,0	65,5-75,7
5. Símbolo-díg	Masc	29	65,90	12,2	61,3-70,5
	Femi	32	59,97	10,1	56,3-63,6

Tendo a quase totalidade dos participantes realizado as 5 provas, efectuou-se ainda uma análise de correlação a fim de verificar, se o desempenho

numa prova estava ou não associado ao desempenho nas restantes, independentemente do sexo dos participantes. As correlações significativas mais elevadas foram obtidas entre "1.MCP-Dígitos"- "2.MO-Palavras" $r(63) = .418$, $z = 3,451$, $p < .0006$; entre "2.MO-Palavras"- "3. Equações" $r(64) = .565$, $z = 4,999$, $p < .0001$; entre "2.MO-Palavras"- "5.Símbolo-Dígito" $r(61) = .344$, $z = 2,732$, $p < .006$; entre "1.MCP-Dígitos"- "5.Símbolo-Dígito" $r(60) = .303$, $z = 2,364$, $p < .0181$; a correlação da prova "4.Reconhecimento" com as restantes não foi significativa e situou-se em torno do zero, indicando tratar-se de uma prova de memória diferente das restantes. As provas de memória a curto prazo relacionam-se significativamente entre si, assim como com o teste de substituição de símbolos por dígitos, uma prova com características de memória operatória.

Discussão

Face à revisão da literatura apresentada na Introdução, onde é comum verificar-se uma superioridade feminina em provas de memória semelhantes às usadas nesta investigação, estes resultados surpreendem ao verificar-se uma inversão na tendência dos resultados nas provas de memória a curto prazo e no teste de substituição de símbolos por dígitos. Assim torna-se pertinente formular a questão: Serão estes resultados representativos do sexo masculino (não refiro do sexo masculino em geral, mas ao menos de jovens com educação formal superior), ou constituirão uma anomalia?

A favor da anomalia, poder-se-ia argumentar que as amostras seleccionadas são pequenas e ainda que a amostra masculina formada pela maioria dos alunos inscritos no ano escolar não é aleatória. No que se refere ao tamanho da amostra, embora seja pequena, o número não é assim tão fora do comum, já que foram publicados estudos com amostras semelhantes (e.g., Bauer, Stennes, Haight, 2003; Oberg et al., 2002), ou ainda mais pequenas, principalmente ao nível da literatura neuropsicológica (e.g., Yonker et al., 2003).

No que se refere à aleatoriedade da amostra masculina não é de excluir problemas de amostragem. Principalmente em Portugal, mas também cada vez mais no estrangeiro, os alunos que frequentam cursos superiores de psicologia são constituídos maioritariamente por raparigas, significando que a selecção de amostras masculinas na população universitária para efeitos de estudos de diferenças de sexo é cada vez mais limitada e provavelmente enviesada. Tendo em conta as deficiências masculinas em termos cognitivos observadas consistentemente na literatura e caso estas sejam efectivamente

reais, a possibilidade de um rapaz obter um lugar num curso superior à sua escolha, em competição com uma rapariga da mesma idade, pressupõe um funcionamento cognitivo superior. Embora esta superioridade masculina em termos cognitivos não se expresse frequentemente em termos de realização escolar pela via dos exames — por isso entram cada vez menos rapazes no ensino superior em Portugal — pode ser real e verificar-se em provas psicológicas de natureza cognitiva.

Neste sentido e sendo verdadeira esta hipótese, é provável que a amostra masculina deste estudo seja à partida mais competente em termos de funcionamento cognitivo geral do que a amostra feminina, como se comprova pelos resultados desta investigação no teste de substituição de símbolos. De facto tendo em conta os dados da aferição deste teste nos EUA com amostras dos 18 aos 24 anos e com 13 ou mais anos de educação académica, verifica-se que a média masculina do presente estudo (65.9) está 0.4 unidades de D. Padrão acima da média para o grupo etário dos 18-24 anos, enquanto que a média da amostra feminina (59,97) está 0.2 unidades abaixo da média.

Creio que, se se considerar a amostra masculina do presente estudo enviesada à partida, reduzindo o alcance dos resultados obtidos, é provável que se tenha de ler muitos estudos efectuados em Portugal e no estrangeiro com amostras de estudantes de psicologia em cursos, onde a frequência feminina é maioritariamente superior e onde não foram usadas à partida provas cognitivas para fins de controlo de equivalência. De facto quando as amostras são constituídas por várias centenas de participantes e o funcionamento intelectual global é controlado, como se verificou no estudo de Herlitz et al. (1997) com cerca de 500 participantes dos 35 aos 80 anos em cada sexo, as diferenças ao nível da memória a curto prazo desaparecem.

No caso dos resultados obtidos na prova de memória operatória, mesmo havendo uma equivalência entre sexos em termos do número de verificação de equações correctas, verificou-se um desempenho masculino superior. Esta superioridade masculina pode estar associada à partida ao maior funcionamento cognitivo global, também expresso pelo teste de substituição de símbolos, tendo-se verificado uma correlação positiva entre estas provas de 0.344, significativa ao nível de $p < .006$. Esta correlação, está de acordo com a literatura, realçando a importância da memória operatória como um dos índices mais importantes do funcionamento cognitivo humano (e.g., Kyllonen e Christal, 1990; Süß et al., 2002; Engle et al., 1999).

Antes de concluir, parece-me importante sublinhar, que mesmo que se considere a hipótese da amostra masculina ter um funcionamento cognitivo, globalmente superior ao da amostra feminina, tal como foi observado pelo

teste de substituição de símbolos, o desempenho da amostra feminina nesta investigação na prova de memória episódica de reconhecimento verbal foi significativamente superior à masculina e está de acordo com a tendência geral da literatura nesta prova. Se as amostras de ambos os sexos fossem realmente equivalentes — um objectivo mais mítico do que real, mas que deve ser tido sempre em conta — seria de prever que a superioridade feminina nesta prova fosse ainda mais ampla do que a verificada.

Referências

- Atkinson, R. C., e Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence e J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D., e Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Bauer, P. J., Stennes, L., e Haight, J. C. (2003). Representation of the inner self in autobiography: Women's and men's use of internal states language in personal narratives. *Memory*, 11, 27-42.
- Cahill, L. (2003). Sex-related influences on the neurobiology of emotionally influenced memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 985, 163-173.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2 ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Delgado, A. R., e Prieto, G. (1996). Sex differences in visuospatial ability: Do performance factors play such an important role? *Memory and Cognition*, 24, 504-510.
- Duff, S. J., e Hampson, E. (2001). A sex difference on a novel spatial working memory task in humans. *Brain and Cognition*, 47, 470-493.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., e Conway, A. R. A. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128, 309-331.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. (3ª ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Herlitz, A., e Yonker, J. E. (2002). Sex differences in episodic memory: The influence of intelligence. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24, 107-114.
- Herlitz, A., Nilsson, L. G., e Bäckman, L. (1997). Gender differences in episodic memory. *Memory and Cognition*, 25, 801-811.
- Huang, J. (1993). An investigation of gender differences in cognitive abilities among high school students. *Personality and Individual Differences*, 15, 717-719.
- Hyde, J. S., e Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, Conn.: Praeger.
- Kimura, D. (2000). *Sex and cognition*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Kyllonen, P. C., e Christal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more than) working-memory capacity?! *Intelligence*, 14, 389-433.
- Law, D. J., Pellegrino, J. W., e Hunt, E. B. (1993). Comparing the tortoise and the hare: Gender differences and experience in dynamic spatial reasoning tasks. *Psychological Science*, 4, 35-40.
- Lewin, C., e Herlitz, A. (2002). Sex differences in face recognition: Women's faces make the difference. *Brain and Cognition*, 50, 121-128.
- Lynn, R., e Irwing, P. (2002). Sex differences in general knowledge, semantic memory and reasoning ability. *British Journal of Psychology*, 93, 545-556.
- Maccoby, E. E., e Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, C. A.: Stanford University Press.
- Majeres, R. L. (1983). Sex differences in symbol-digit substitution and speeded matching. *Intelligence*, 7, 313-327.
- Mariani, C., Sacco, L., Spinnler, H., e Venneri, A. (2002). General Knowledge of the World: A standardised assessment. *Neurological Sciences*, 23, 161-175.
- McGivern, R. F., Huston, J. P., Byrd, D., King, T., Siegle, G. J., Reilly, J. P., Herlitz, A., Nilsson, L. G., e Bäckman, L. P. (1997). Sex differences in visual recognition memory: Support for a sex-related difference in attention in adults and children. *Brain and Cognition*, 34, 323-336.
- McGivern, R. F., Mutter, K. L., Anderson, J., Wideman, G., Bodnar, M., e Huston, P. J. (1998). Gender differences in incidental learning and visual recognition memory: Support for a sex difference in unconscious environmental awareness. *Personality and Individual Differences*, 25, 223-232.
- Oberg, C., Larsson, M., e Bäckman, L. (2002). Differential sex effects in olfactory functioning: The role of verbal processing. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 691-698.
- Pinto, A. C. (2003). Memória a curto prazo e memória operatória: Provas e correlações com outras tarefas cognitivas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7, 359-374.

- Smith, A. (1995). *Symbol digit modalities test: Manual*. (7ª reimpressão). Los Angeles, Cal.: Western Psychological Services.
- Squire, L. R. (1992). Declarative and nondeclarative memory: Multiple brain systems supporting learning and memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4, 232-243.
- Süß, H.-M., Oberauer, K., Wittmann, W. W., Wilhelm, O., e Schulze, R. (2002). Working-memory capacity explains reasoning ability — and a little bit more. *Intelligence*, 30, 261-288.
- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 385-398.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Tulving, E., e Schacter, D. L. (1990). Priming and human memory systems. *Science*, 247(4940), 301-396.
- Turner, M. L., e Engle, R. W. (1989). Is working memory capacity task dependent? *Journal of Memory and Language*, 28, 127-154.
- Yonker, J. E., Eriksson, E., Nilsson, L. G., e Herlitz, A. (2003). Sex differences in episodic memory: Minimal influence of estradiol. *Brain and Cognition*, 52, 231-238.

SEX DIFFERENCES IN DIGIT SPAN, WORKING MEMORY, VERBAL RECOGNITION AND SYMBOL-DIGIT TEST

Amâncio da Costa Pinto

Faculdade de Psicologia e C. da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Abstract: Several studies have shown a female superiority in several memory tasks with a verbal component. The aim of this study is to find out if such sex differences are consistent and replicated with two samples of 32 university psychology students in the following tasks: digit span, working memory, recognition of a long list of words and symbol-digit test. Contrary to what was found in previous research, males obtained significantly better results on digit span (Cohen $d=.71$), working memory (Cohen $d=.90$) and symbol-digit test (Cohen $d=.54$). In accordance with the literature, females got better on the verbal recognition task (Cohen $d=.65$). This result pattern is discussed taken into account possible sampling bias in the male group and also the general intellectual functioning associated with performance in the digit-symbol test.

KEY-WORDS: *Sex differences, digit span, working memory, verbal recognition, symbol-digit test.*

DIFERENÇAS COGNITIVAS E MOTIVACIONAIS EM FUNÇÃO DO GÉNERO: DAS DIFERENÇAS REAIS AOS ESTEREÓTIPOS SEXUAIS*

Luísa Faria

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Resumo

O presente trabalho discute as diferenças cognitivas e motivacionais em função do género, contrastando diferenças reais com estereótipos sexuais. Assim, considerando a sua origem biológica e sócio-cultural, são abordadas as diferenças de género em aptidões cognitivas, globais e específicas, particularmente as aptidões verbais, numéricas e visuo-espaciais. Quanto às diferenças motivacionais em função do género, são apresentadas evidências da investigação e são discutidas as implicações no percurso escolar de ambos os sexos, destacando-se as crenças e representações dos professores acerca das diferenças de género, os métodos pedagógicos e as estratégias educativas.

PALAVRAS-CHAVE: *Género, aptidões cognitivas, motivação, estereótipos sexuais.*

Introdução

A compreensão e explicação de diferenças cognitivas e motivacionais em função do género, globalmente, não pode deixar de discutir os estereótipos sociais vigentes e as teorias pessoais sobre as diferenças de género, tendo em consideração que as respostas diferenciais dos indivíduos, às categorias “homem” e “mulher”, podem afectar a interpretação dos resultados sobre as diferenças, e que a pertença a uma categoria sexual e os fenómenos ligados às diferenças de género devem ser encarados como processos dinâmicos, que sendo influenciados pelas escolhas individuais e moldados pelas pressões sociais e situacionais, apenas serão explicáveis quando enquadrados em sistemas e contextos de interacção social (Faria, 1997).

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, n.º 1055, 4169-004 Porto, Portugal. E-mail: lfaria@psi.up.pt

* O presente artigo desenvolve e aprofunda uma comunicação apresentada no Simpósio 2 “Implicação dos currícula no (in)sucesso escolar (ensino secundário)”, no âmbito das 8.ªs Jornadas Psicopedagógicas de Gaia, realizadas no Colégio Internato dos Carvalhos, entre 27 e 28 de Novembro de 2003.

Na verdade, a investigação mais recente sobre as diferenças de género, em várias aptidões cognitivas, demonstra que as diferenças constatadas são menos evidentes e profundas do que se supunha anteriormente, a par da dificuldade existente no domínio em separar as diferenças reais dos estereótipos sociais ou representações acerca das diferenças de género (Deaux, 1984; Faria, 1997; Feingold, 1988).

Portanto, este trabalho tem como primeiro objectivo apresentar um conjunto de resultados acerca das diferenças cognitivas, globais e específicas, entre homens e mulheres, nomeadamente a propósito das capacidades verbal, numérica e visuo-espacial, enfatizando os resultados contraditórios no domínio e a falta de unanimidade quanto à expressão, amplitude e significância estatística de algumas das diferenças.

Segue-se um outro objectivo, o de apresentar as diferenças motivacionais em função do género, apontando algumas especificidades do contexto cultural português e, finalmente, desenvolver algumas das implicações para a educação dos dois sexos, que abrangem a pluralidade dos métodos pedagógicos, a diversidade das estratégias educativas e a transformação das crenças e representações dos professores acerca das diferenças de género, na senda de uma educação mais inclusiva.

Diferenças cognitivas

Têm sido sistematicamente observadas diferenças de sexo¹ nos resultados médios obtidos em testes de inteligência, diferenças estas que se revelam em geral significativas, nomeadamente pelo elevado contingente das amostras utilizadas, mesmo que as diferenças tenham pouca expressão. Por sua vez, as diferenças observadas não são sempre consistentes de amostra para amostra e não favorecem sempre o mesmo sexo, variando ainda com a idade dos indivíduos observados (Geary, 1998; Reuchlin, 1996).

Alguns investigadores, mais recentemente, referem que os rapazes apresentam valores de QI ligeiramente superiores aos das raparigas, por exemplo nas versões revistas da *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS) e da *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC), embora o padrão de resultados varie de acordo com o tipo de subteste considerado, com superioridade dos rapazes nos testes de cultura geral e de aptidões espaciais, ausência de

¹ Os termos “sexo” e “género” serão usados ao longo do texto como sinónimos, embora o género se refira ao sexo enquanto “esquema de categorização social dos sujeitos”, pois não implica apenas diferenciação biológica como o sexo, mas também produz diferenciação social (Deaux, 1985; Sherif, 1982). Este trabalho abrange e discute ambos os conceitos.

diferenças de sexo nos testes de memória e vantagem das raparigas nos testes de velocidade de emparelhamento entre símbolos arbitrários e números (Geary, 1998). Contudo, não se observaram diferenças de sexo no teste de *Matrizes Progressivas de Raven*, um teste muito utilizado como medida de inteligência - *Factor g* ou raciocínio abstracto (Raven, Court e Raven, 1993, in Geary, 1998).

Assim, não podemos falar de superioridade intelectual de um sexo em relação ao outro, mas sim de diferenças em aptidões cognitivas particulares. Na literatura psicológica sobre as diferenças cognitivas de sexo podemos identificar diferenças na aptidão verbal e em tarefas de execução rápida e precisa, a favor das raparigas, e diferenças nas aptidões numéricas, mecânicas e espaciais, a favor dos rapazes. As raparigas obtêm ainda resultados escolares médios superiores aos dos rapazes, sobretudo no início da escolaridade. Portanto, tais diferenças não parecem ficar a dever-se a factores de inteligência geral, mas sim a aptidões cognitivas particulares. Ao que se vem aliar o facto de as características de comportamento das raparigas parecerem ser mais consentâneas com as exigências da escola e dos professores, nomeadamente pela maior aceitação das regras e das exigências dos docentes, pela menor taxa de absentismo e pelo melhor comportamento global evidenciado, o que favorece os seus resultados escolares médios (Faria, 1998b).

Apesar das manifestações diferenciais observadas nestes domínios, tais diferenças apresentam uma larga dispersão dentro de cada grupo, existindo, em qualquer grupo, raparigas e rapazes que se superiorizam em domínios em que o sexo oposto tradicionalmente tem vantagens (Reuchlin, 1996). De qualquer modo, na maioria dos domínios, os rapazes são mais variáveis como grupo do que as raparigas, isto é, na maioria dos domínios cognitivos e académicos, particularmente naqueles em que os rapazes se superiorizam, há mais rapazes do que raparigas nos níveis mais elevados e mais baixos de realização (Willingham e Cole, 1997, in Geary, 1998).

Maccoby e Jacklin, em 1974, publicaram um texto, que se tornou clássico em Psicologia, onde revêem mais de 1000 relatórios de investigação sobre as diferenças de sexo na sociedade americana contemporânea. Apesar desta síntese ter praticamente 30 anos e de ter sido amplamente criticada em termos metodológicos, foi fundamental para toda a pesquisa subsequente, pois as autoras identificaram três aptidões cognitivas e uma variável de personalidade em que há diferenças de sexo estáveis e bem estabelecidas: a literatura posterior sobre diferenças de sexo veio a confirmar a existência de tais diferenças na competência verbal, na quantitativa ou numérica e na visuo-espacial, bem como na agressividade.

Contudo, os resultados dos estudos nestes domínios continuam controversos e conflituantes, não havendo nenhuma diferença de sexo unanimemente apoiada na literatura.

De facto, os dois sexos têm experiências, tipos de encorajamento, práticas educativas e expectativas de sucesso diferentes, pondo-se a questão de saber se as diferenças observadas estarão relacionadas com diferenças cognitivas ou com diferenças nas práticas de socialização ou, ainda, se resultarão de uma combinação de ambas.

Diferenças nas aptidões verbais

Apesar do elevado consenso em torno das diferenças de sexo nas aptidões verbais, a favor das raparigas, não deixam de existir resultados contraditórios quanto aos tipos de competência verbal que evidenciam diferenças de sexo, bem como quanto ao momento em que aparecem e desaparecem tais diferenças.

Vários estudos com amostras numerosas e representativas apoiam o facto de que, em média, as mulheres têm melhores índices de *leitura* do que os homens ao longo do ciclo de vida, resultados estes que se têm mantido estáveis ao longo de 30 anos - entre 1960 e 1990 (Geary, 1998). No entanto, o termo *aptidões verbais* aplica-se a todas as componentes da linguagem: fluência verbal, gramática, leitura, analogias verbais, vocabulário e compreensão oral, constatando-se que as diferenças de sexo nas aptidões verbais são as primeiras a aparecer.

Na verdade, as raparigas começam a falar mais cedo; são mais competentes na linguagem entre o 1º e o 5º anos de vida do que os rapazes da mesma idade; produzem frases mais longas e com melhor vocabulário, existindo mesmo o estereótipo de que as mulheres falam mais do que os homens, embora o que seja avaliado nos estudos seja a qualidade da linguagem (capacidade de compreender ou decodificar a linguagem) e não a quantidade. Outras evidências indicam que os rapazes, durante a infância, apresentam maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como maiores problemas de gaguez.

Durante a adolescência e a idade adulta surgem diferenças claras a favor das raparigas, que emergem a partir dos 11 anos de idade. Em vários testes de inteligência e de admissão à universidade, observam-se diferenças consistentes e várias vezes replicadas, deste 1955, favorecendo as raparigas no domínio verbal. Refira-se ainda que, após cirurgia ou hemorragia cerebral, a recuperação da linguagem é mais difícil e lenta em homens do que em mulheres (Geary, 1998; Hyde e Linn, 1988; Neisser *et al.*, 1996).

A magnitude das diferenças nas aptidões verbais ou a quantificação da diferença média entre os sexos (expressa em unidades de desvio-padrão), quando são utilizados testes diferentes, é talvez a mais pequena dentro das diferenças cognitivas entre os sexos, variando entre 0,25 e 1,2 unidades de desvio-padrão, ou seja, a média da distribuição de valores das mulheres é de 0,25 a 1,2 pontos de desvio-padrão superior à distribuição média dos homens (Neisser *et al.*, 1996).

Por exemplo, Anastasi (1958, *in* Maccoby e Jacklin, 1974) diz que as diferenças de sexo se verificam em tarefas verbais simples, enquanto Maccoby e Jacklin (1974) concluem que a superioridade feminina se verifica em tarefas verbais de baixo e elevado nível de complexidade. Por sua vez, Maccoby e Jacklin (1974) falam em igualdade entre os sexos no vocabulário no período pré-escolar, e em superioridade do sexo feminino a partir dos 11 anos, que aumenta durante os anos do secundário.

Por fim, constata-se que, em geral, é aceite a superioridade do sexo feminino nas várias aptidões verbais, com a excepção das analogias verbais, onde parece existir superioridade do sexo masculino (Hyde e Linn, 1988).

Diferenças nas aptidões numéricas

As *aptidões numéricas ou quantitativas* não são um conceito unitário, logo, podem não existir diferenças de sexo em todas as dimensões desta capacidade. No entanto, globalmente, as diferenças favorecem o sexo masculino, particularmente a partir da adolescência, mantendo-se na idade adulta.

Constata-se, assim, que a superioridade das raparigas observada durante os primeiros anos de escolaridade, particularmente na aritmética e no cálculo, dá lugar à superioridade masculina no ensino secundário, particularmente nos domínios de resolução de problemas (Halpern, 1992; Hyde, Fennema e Lamon, 1990). No entanto, a magnitude da diferença entre sexos nas aptidões numéricas é considerada moderada, situando-se nas 0,50 unidades de desvio-padrão. Tais diferenças parecem evidenciar-se mais cedo em alunos sobredotados e em alunos com um currículo forte em matemática (Hyde, Fennema e Lamon, 1990).

De facto, a disciplina de matemática apresenta-se como um “filtro” crítico para a entrada em certas profissões científicas e técnicas, de maior prestígio social, pelo que muitos autores argumentam que as raparigas terão sempre menor desempenho em áreas de maior prestígio social, portanto, que envolvam a matemática (área considerada tradicionalmente masculina), pois há crenças e estereótipos de que as mulheres não servem para a matemática.

Diferenças nas aptidões visuo-espaciais

A expressão *aptidões visuo-espaciais* é complexa porque envolve várias capacidades, nomeadamente de *visualização* e de *orientação espacial*. Tais capacidades afiguram-se importantes em áreas científicas e tecnológicas, como por exemplo a Engenharia, a Arquitectura e a Química. As aptidões visuo-espaciais envolvem a capacidade para representar, transformar, gerar e relembrar informação simbólica, não linguística (Halpern, 1992; Linn e Petersen, 1985).

As diferenças nestas aptidões favorecem o sexo masculino e são as que apresentam maior magnitude - da ordem de 0,9 unidades de desvio-padrão (Linn e Petersen, 1985; Masters e Sanders, 1993). De referir, ainda, que estas capacidades declinam com a idade, sendo este declínio mais evidente para as mulheres do que para os homens, havendo por conseguinte um efeito de interacção entre o sexo e a idade (Halpern, 1992). Portanto, as diferenças nestas aptidões favorecem os rapazes desde a infância, havendo aceleração das diferenças a favor dos rapazes a partir do final da adolescência e até ao fim do ciclo de vida.

Por fim, registre-se que também existem evidências da superioridade masculina em tarefas de raciocínio mecânico (Halpern, 1992).

Origem das diferenças cognitivas

A origem de todas estas diferenças cognitivas situa-se, simultaneamente, em causas biológicas e sócio-culturais (Douvan, 1997; Geary, 1998; Neisser *et al.*, 1996; Reuchlin, 1996) e, no que se refere às *causas biológicas*, podemos salientar a diferenciação das estruturas e dos hemisférios cerebrais, bem como as influências hormonais (Geary, 1998; Neisser *et al.*, 1996).

No caso das aptidões verbais, o tamanho de certas porções do corpo caloso (que permite estabelecer a ligação entre os dois hemisférios), parece correlacionar-se com a fluência verbal. Por sua vez, a tendência do sexo feminino para processar os sons linguísticos nos dois hemisférios, esquerdo e direito, enquanto o sexo masculino usa predominantemente o hemisfério esquerdo, pode favorecer as raparigas na leitura e na escrita (Pugh *et al.*, 1997).

Nas aptidões visuo-espaciais e mesmo quantitativas, a bilateralização prejudica o desempenho das raparigas, que usam os dois hemisférios para resolver tarefas visuo-espaciais e quantitativas, enquanto os homens usam predominantemente o hemisfério direito, que é mais especializado em actividades

perceptivo-motoras e espaciais. Tais constatações necessitam, contudo, de maior apoio empírico (Geary, 1998; Neisser *et al.*, 1996).

A testosterona, hormona masculina, parece desempenhar um papel importante nas aptidões visuo-espaciais, pois os níveis de testosterona, em homens normais, apresentam correlações positivas com resultados em medidas de aptidão espacial e correlações negativas com resultados em medidas de aptidão verbal (Christiansen e Knussman, 1987, *in* Neisser *et al.*, 1996).

No entanto, qualquer modelo explicativo das diferenças cognitivas de sexo terá que incluir variáveis biológicas e sócio-culturais em interacção. Na verdade, as variáveis biológicas aparecem-nos como um sistema aberto, susceptível de ser influenciado e transformado por factores sócio-culturais (Geary, 1998), enquanto as variáveis sócio-culturais amplificam e formalizam as diferenças biológicas (Reuchlin, 1996).

De facto, as expectativas, as experiências e os papéis sexuais atribuídos a ambos os sexos são diferenciados desde o momento em que nascemos, marcando os comportamentos, as atitudes e as práticas educativas com cada um dos dois sexos. Deste modo, o sexo biológico apresenta-se como um mediador cognitivo que afecta as representações do adulto e facilita e antecipa o seu comportamento perante indivíduos de um sexo ou de outro (Fontaine, 1991a).

As diferentes práticas educativas são um exemplo, pois os pais mantêm relações e expectativas distintas com filhos de sexos diferentes. Senão vejamos, as mães são em geral mais afectivas e protectoras com as filhas, mas mantêm expectativas de sucesso inferiores e desvalorizam mais as aspirações escolares e profissionais das filhas do que dos filhos. Por sua vez, os rapazes recebem mais apreciações positivas e negativas face à sua realização académica, têm maior autonomia e os pais são mais autoritários com os rapazes do que com as raparigas. Por fim, os pais mostram-se mais apreensivos quando os rapazes são demasiado obedientes e dependentes e quando as raparigas são demasiado independentes (Fontaine, 1991a).

De referir, também, que a realização de rapazes e raparigas não parece ser interpretada do mesmo modo por outros agentes de socialização, como é o caso dos professores, que adoptam padrões de comportamento e de interacção diferentes com ambos os sexos, contribuindo para a respectiva diferenciação de comportamentos (Eccles Parsons, Adler e Meece, 1984) e de padrões motivacionais, que afectam o desenvolvimento e a manifestação de competências.

Assim, parece importante analisar as diferenças motivacionais em função do género, como um dos elementos que contribuem para as diferenças de desempenho em vários domínios cognitivos.

Diferenças motivacionais

Estudos realizados no contexto escolar demonstram que os rapazes e as raparigas manifestam diferentes padrões de cognição-emoção-comportamento em situações de realização, nomeadamente quando são confrontados com fracassos e dificuldades. As raparigas evidenciam, com maior frequência, *padrões de realização de desistência* após o confronto com o fracasso ou com situações de pressão avaliativa, padrões estes caracterizados por realização debilitada e evitamento dos desafios, escolhendo tarefas familiares, de modo a não arriscar juízos de incompetência (Dweck e Gilliard, 1975; Leggett, 1985; Licht e Dweck, 1983; Licht e Dweck, 1984; Licht, Linden, Brown e Sexton, 1984).

Segundo Licht e colaboradores (1984), estes padrões de desistência nas raparigas manifestam-se independentemente da sua capacidade intelectual real, demonstrando que, mesmo no caso das raparigas com elevada capacidade intelectual, as evidências passadas de sucesso e boa realização não as protegem contra os efeitos nefastos do fracasso, que é atribuído a factores incontroláveis. Os rapazes, pelo contrário, independentemente do seu nível de realização, evidenciam com maior probabilidade *padrões de realização de persistência*, caracterizados por perseverança após confronto com o fracasso, escolha de tarefas desafiadoras e ambíguas, bem como atribuições para o fracasso à falta de esforço.

Os padrões de realização de desistência, evidenciados com maior probabilidade pelas raparigas, parecem conduzir, a longo prazo, a escolhas vocacionais e profissionais “mais seguras”, pouco arriscadas e menos exigentes, que diminuem as suas hipóteses de desenvolvimento e promoção pessoal, pois as situações desafiantes, incertas e ambíguas fornecem mais oportunidades de desenvolvimento e promoção pessoais (Faria, 1998a; 1998b).

Na verdade, apesar das raparigas receberem notas mais elevadas do que os rapazes ao longo do seu percurso escolar, serem alvo de avaliações mais favoráveis dos professores em quase todos os aspectos e receberem menos *feedback* negativo por parte deles, manifestam com mais frequência padrões de realização de desistência perante os fracassos, comportando-se como se tivessem recebido “ultimatots” acerca da sua capacidade (Faria, 1998a; 1998b).

Investigações centradas na identificação dos factores susceptíveis de explicar estas diferenças apontam para o facto dos professores apresentarem atitudes e comportamentos avaliativos diferentes perante rapazes e raparigas. De

facto, os rapazes são alvo de um maior número de críticas referentes ao seu comportamento (aspectos não intelectuais), sendo avaliados como mais agressivos, menos sociáveis, menos motivados e menos diligentes do que as raparigas, enquanto estas são consideradas mais motivadas, diligentes, cumpridoras e bem comportadas (Coopersmith, 1967; Harter, 1982; Nicholls, 1980; Prawat, Hampton e Jones, 1979).

Ora, o uso indiscriminado de *feedback* avaliativo, nomeadamente para uma grande quantidade de aspectos não intelectuais do comportamento, reduz o significado e o impacto da avaliação, em particular se o compararmos com a respectiva utilização dirigida apenas aos aspectos intelectuais da realização dos sujeitos: Dweck e Bush (1976), baseadas neste postulado, formulam a hipótese, que vêm a comprovar, de que o *feedback* avaliativo dos professores se refere, com maior frequência no caso dos rapazes do que das raparigas, aos aspectos não intelectuais da realização. Este facto leva os rapazes a interpretar o fracasso como estando relacionado com características ou atitudes do avaliador, e não com a sua falta de capacidade, enquanto as raparigas o interpretam como sendo devido à sua falta de capacidade, pois neste caso os aspectos motivacionais ou não intelectuais da realização nunca podem ser usados para explicar os fracassos.

Assim, devido a diferentes padrões de *feedback*, habitualmente utilizados no contexto escolar, rapazes e raparigas não aprendem a atribuir o mesmo significado aos fracassos (e também aos sucessos). Esta aprendizagem é influenciada pelos contextos sociais em que o sujeito se move (a escola), sendo o grupo de pertença dos sujeitos, definido pelo sexo neste caso, um factor importante de diferenciação qualitativa desses contextos (Faria, 1998a; 1998b).

Outros estudos compararam o tipo de padrões atribucionais manifestados por rapazes e por raparigas em situações de realização, particularmente quando o resultado é o fracasso, tendo concluído que as raparigas têm maior tendência a interpretar os fracassos como indicadores da sua falta de capacidade no domínio, o que as levará à desistência, enquanto que os rapazes utilizam causas do tipo “falta de esforço” e “culpa do avaliador”, o que lhes permite manter o investimento (Faria, 1997).

Contudo, o contexto português parece evidenciar algumas especificidades quanto às diferenças na motivação, nomeadamente pela ausência de diferenças de sexo em variáveis motivacionais em que tradicionalmente, e noutros contextos culturais, o sexo masculino se superioriza, como é o caso das concepções pessoais de inteligência (Faria, 1998a; 2002a) e do auto-conceito de competência em matemática (Fontaine, 1991b).

Na verdade, mudanças recentes nos valores políticos, sociais e económicos da sociedade portuguesa, bem como nas expectativas e nos estereótipos sexuais, especialmente após o 25 de Abril, podem explicar a ausência de diferenças em algumas destas variáveis motivacionais. O número massivo de mulheres portuguesas que entraram no mercado de trabalho e em todos os níveis de educação, particularmente no ensino universitário, onde já são a maioria, podem ajudar a compreender e a explicar algumas das mudanças observadas, que parecem reflectir-se e influenciar positivamente as aspirações e as expectativas de realização das mulheres portuguesas (Faria, 2002a).

Assim, talvez o investimento no sucesso académico e profissional das mulheres possa ser visto, na cultura portuguesa, como simultaneamente desejável e compatível com os papéis sociais atribuídos à mulher, sendo cada vez menos “impopular” que as mulheres assumam um papel mais saliente, mesmo que tal papel seja tradicionalmente conotado com o sexo masculino (Faria, 2002a).

Deste modo, parece-nos importante explorar a influência de diferentes contextos de desenvolvimento, nomeadamente a propósito do papel das representações de pais e professores quanto ao valor do sucesso, da inteligência e da competência em geral, de rapazes e raparigas, bem como quanto ao respectivo efeito sobre as práticas educativas e pedagógicas, especialmente no que se refere ao treino para a independência, autonomia e realização, na senda da procura e da promoção de uma maior equidade na atribuição de papéis a ambos os sexos (Faria, 2002a).

Conclusão: Implicações para a educação de ambos os sexos

A modificação dos factores familiares, sociais e culturais responsáveis pela diferenciação de género tem escapado aos professores. Contudo, se estes conhecerem melhor os mediadores psicossociais, através dos quais o meio exerce a sua influência, será possível esperar ter alguma capacidade de intervenção no domínio das diferenças (Reuchlin, 1991, p. 18), nomeadamente no sentido de minorar o papel de algumas das diferenças com impacto mais negativo.

A pedagogia procura fixar objectivos educativos e propor múltiplas vias para os atingir, contudo, nenhum método pedagógico poderá ser “o melhor” para todos os alunos simultaneamente, pois terá sempre efeitos diferentes em crianças e adolescentes com níveis de funcionamento distintos. Assim, a solução será a de usar métodos pedagógicos plurais e estratégias variadas, de mo-

do a que cada aluno possa encontrar nessa pluralidade o que melhor convier ao seu estilo pessoal, podendo também experimentar modos de funcionamento diferentes daqueles que tende a adoptar espontaneamente (Reuchlin, 1991).

A questão de como educar melhor para a transformação social é um desafio sem respostas fáceis. No entanto, os resultados de inúmeras investigações demonstram que, a par da pluralidade de métodos pedagógicos, é fundamental, para mulheres e homens, desenvolver ambientes de aprendizagem que enfatizem a ligação entre o ensino e a aprendizagem, em que os alunos tenham a possibilidade de pensar de forma independente e crítica e de chegar às suas próprias conclusões, isto é, de chegar a reconhecer e a ouvir a sua voz (Tisdell, 1993).

As estratégias de ensino devem incluir actividades de resolução de problemas e de investigação, devem diversificar as formas de interacção em aula, criando oportunidades de discussão entre os alunos e fomentando o trabalho de grupo e de projecto (Associação de Professores de Matemática – APM, 1998). Os professores devem procurar utilizar situações de trabalho que unam a teoria à prática e que envolvam contextos diversificados, nomeadamente pela utilização de experiências que se relacionem com a realidade e com a vida dos alunos, ou seja, as situações e os contextos de aprendizagem devem fazer apelo à reflexão e devem facilitar o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem, através da manipulação de materiais e do uso flexível dos manuais, como fontes importantes de estimulação da auto-aprendizagem e do espírito crítico dos alunos (APM, 1998; Tisdell, 1993).

A avaliação de conhecimentos, competências, atitudes e valores deve também encontrar formas diversificadas para além dos tradicionais testes, apelando à avaliação formativa, através do registo do desempenho dos alunos em vários indicadores ao longo do ano (APM, 1998).

Por sua vez, estando a construção dos *currícula* eivada de considerações políticas, qualquer material relacionado com grupos minoritários, que seja incluído no currículo, deverá analisar a desigualdade nas relações de poder com as minorias, onde não se podem deixar de incluir, ainda, as mulheres (Tisdell, 1993).

Só assim os professores poderão proporcionar a todos os alunos, raparigas e rapazes, actividades intelectualmente estimulantes, experiências educativas ricas e plenas de significado e conduzir todos à promoção da possibilidade de exercer uma acção social, presente e futura, mais autónoma, responsável e eficaz.

Finalmente, os educadores deverão também desafiar as suas crenças, representações e teorias implícitas acerca das diferenças e analisar a forma co-

mo estas afectam diariamente a sua acção (Faria, 2002b; Faria e Fontaine, 1993; Tisdell, 1993): tomar consciência do que nos leva a agir de determinado modo é o primeiro passo para podermos intencionalizar as mudanças que nos são exigidas.

Assim, sabendo que todos nós internalizamos as premissas da cultura e da ideologia dominantes, devemos questionar a forma como isto afecta a nossa conduta diária na sala de aula - Quem são os heróis dos exemplos que damos na sala de aula? Com quem mantemos contacto ocular? Quem questionamos mais frequentemente? A quem prestamos mais atenção? Como avaliamos? (Tisdell, 1993) -, tendo bem claro para nós que a reprodução das desigualdades sociais e sexuais se faz, sobretudo, através de mecanismos inconscientes, que conseguem manter tudo na mesma, apesar dos discursos de mudança e de mudanças: por isso mesmo, vale a pena este desafio em prol da construção, com cada um de nós, de um percurso social e escolar promotor de mais e melhores oportunidades de igualdade entre homens e mulheres.

Referências

- Associação de Professores de Matemática (1998). *Matemática 2001. Diagnóstico e recomendações para o ensino e aprendizagem da matemática. Relatório final*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, C. A.: Freeman.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories. Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- Douvan, E. (1997). Sex and gender in social psychology. In M. Gold (Ed.), *A new outline of social psychology* (pp. 221-233). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Dweck, C. S., e Bush, E. S. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12, 147-156.
- Dweck, C. S., e Gilliard, D. (1975). Expectancy statements as determinants of reactions to failure: Sex differences in persistence and expectancy change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1077-1084.
- Eccles Parsons, J., Adler, T., e Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Faria, L. (1997). Diferenças de sexo nas atribuições causais: Inconsistências e viés. *Análise Psicológica*, 2(XV), 259-268.
- Faria, L. (1998a). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (1998b). Diferenças de género nos padrões de realização e nas concepções pessoais de inteligência: especificidades do contexto cultural português. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 73-82.
- Faria, L. (2002a). Sex differences in the personal conceptions of intelligence: Particularities of the Portuguese cultural context. *Psychological Reports*, 90, 786-788.
- Faria L. (2002b). Teorias implícitas da inteligência: Estudos no contexto escolar português. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(23), 93-103.
- Faria, L., e Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(3), 471-487.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- Fontaine, A. M. (1991a). Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale? *Enfance*, 45(1-2), 111-126.

- Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Geary, D. C. (1998). *Male, female. The evolution of human sex differences*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Halpern, D. (1992). *Sex differences in cognitive abilities* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hyde, J. S., Fennema, E., e Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155.
- Hyde, J. S., e Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69.
- Leggett, E. L. (1985). *Children's entity and incremental theories of intelligence: relationships to achievement behavior*. Paper presented at the 56th annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, M. A.
- Licht, B. G., e Dweck, C. S. (1983). Sex differences in achievement orientations: consequences for academic choices and attainments. In M. Marland (Ed.), *Sex differentiation and schooling* (pp. 72-97). London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Licht, B. G., e Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: the interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- Licht, B. G., Linden, T. A., Brown, D. A., e Sexton, M. A. (1984). *Sex differences in achievement orientation: an "A" student phenomenon?* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Linn, M. C., e Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Maccoby, E. E., e Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, C. A.: Stanford University Press.
- Masters, M. S., e Sanders, B. (1993). Is the gender difference in mental rotation disappearing? *Behavior Genetics*, 23, 337-341.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, Jr., T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., e Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Nicholls, J. G. (1980). A re-examination of boys' and girls' causal attributions for success and failure based on New Zealand data. In L. J. Fyans (Ed.), *Recent trends in achievement motivation theory and research*. New York, N. Y.: Plenum.
- Prawat, R., Hampton, J., e Jones, H. (1979). Longitudinal study of attitude development in pre, early and later adolescent samples. *Journal of Educational Psychology*, 71, 363-369.

- Pugh, K. R., Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Fletcher, J. M., Skudlarski, P., Fulbright, R. K., Constable, R. T., Bronen, R. A., Lacadie, C., e Gore, J. C. (1997). Predicting reading performance from neuroimaging profiles: The cerebral basis of phonological effects in printed word identification. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 23, 299-318.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF.
- Reuchlin, M. (1996). Sexes (différences entre les). In H. Bloch, R. Chemama, A. Gallo. P. Leconte, J.-F. Le Ny, J. Postel, S. Moscovici, M. Reuchlin, e E. Vurpillot (Dirs.), *Grand Dictionnaire de la Psychologie* (pp. 716-717). Paris: Larousse Bordas.
- Sherif, C. W. (1982). Needed concepts in the study of gender identity. *Psychology of Women Quarterly*, 6, 375-398.
- Tisdell, E. J. (1993). Feminism and adult learning: Power, pedagogy, and praxis. In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (n.º 57, pp. 91-103). San Francisco, C. A.: Jossey-Bass Publishers.

COGNITIVE AND MOTIVATIONAL DIFFERENCES BY GENDER: FROM REAL DIFFERENCES TO SEXUAL STEREOTYPES

Luísa Faria

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Abstract: This work discusses the cognitive and motivational differences as a function of gender, contrasting real differences with sexual stereotypes. Therefore, we present gender differences in global and specific cognitive abilities, particularly verbal, numeric, and visual-spatial abilities, considering their biological and socio-cultural origins. Some empirical evidence on motivational differences as a function of gender are also presented and discussed together with their implications for the school path of both sexes, emphasizing the teachers personal conceptions and representations about gender differences, the pedagogical methods and the educational strategies.

KEY-WORDS: *Gender, cognitive abilities, motivation, sexual stereotypes.*

CAPACIDADES COGNITIVAS E PERCURSOS EDUCATIVOS DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS

Cristina Maria Coimbra Vieira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

No presente artigo pretende reflectir-se, criticamente, sobre a extensão das diferenças entre os sexos ao nível das aptidões cognitivas, trazendo para a discussão os resultados de algumas investigações primárias e de revisões da literatura que foram dedicadas a este assunto. A tendência ainda hoje observada para a escolha diferencial das áreas vocacionais e das profissões por cada um dos sexos constitui, nesta sequência, objecto de análise, dedicando-se particular atenção ao poder prescritivo dos estereótipos de género a este nível. Termina-se este trabalho sugerindo que as questões de género sejam introduzidas nos espaços de formação destinados a diversos agentes de ensino, de forma a combater ideias erradas sobre as supostas competências diferenciais dos rapazes e das raparigas, para que as respectivas escolhas individuais em matéria de educação sejam tão livres quanto possível.

PALAVRAS-CHAVE: *Género, aptidões cognitivas, diferenças entre os sexos, estereótipos, escolha de áreas de estudo.*

Introdução

As notórias diferenças físicas entre homens e mulheres permitem a sua fácil organização em dois grupos distintos, com base nas características biológicas, abrindo, no entanto, caminho ao desenvolvimento de ideias e de crenças, de cariz essencialista, acerca de supostas competências diferenciais, que se consubstanciam nos estereótipos de género. Os indivíduos são, nesta sequência, avaliados como se os atributos e os comportamentos que exibem fossem de natureza intrínseca, relativamente estáveis e independentes dos contextos de vida. E não há dúvida de que vivemos numa sociedade que é permeável a este tipo de julgamentos, não só associados à variável sexo, mas também a outros factores, como a raça, a idade, a etnia, entre outros, os quais são, muitas vezes, utilizados para justificar a manutenção de uma 'certa ordem social'.

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, 3001-802 Coimbra, Portugal. Email: vieira@fpce.uc.pt

Artigo escrito com o apoio do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra

Se bem que as instituições públicas de ensino se encontrem, nos nossos dias, organizadas, de modo a respeitarem o princípio da coeducação, consoldado na criação de turmas de aprendizagem mistas (Mosconi, 2000), a verdade é que as diversas instâncias que exercem uma função socializante junto das gerações mais novas, como a escola e a família, ainda tendem a contribuir para o acentuar das dicotomias homem/mulher e masculino/feminino. Basta atender aos subterfúgios do currículo oculto – para não falar, apenas, do currículo explícito – compartilhado pelos alunos de diferentes idades, às mensagens veiculadas pela publicidade, nos meios de comunicação social, aos brinquedos que são concebidos para as meninas e para os meninos (Covas, 1993), ou mesmo à forma como são educados os rapazes e as raparigas, em contexto familiar (Vieira, 2003), para o desempenho dos papéis de género relativos à vida adulta.

Tendo estas considerações em mente, no presente artigo pretende reflectir-se, criticamente, sobre a extensão das diferenças entre os sexos ao nível das aptidões cognitivas, trazendo para a discussão os resultados de algumas investigações primárias e de revisões da literatura que foram dedicadas a este assunto. Neste encadeamento, é concedida alguma atenção à chamada bipolarização dos conhecimentos (Martino, 1995, citado por Saavedra, 2001), traduzida na tendência, ainda hoje observada, dos rapazes para optarem pelas áreas das ciências (mais da física do que da biologia), da matemática e das tecnologias, e das raparigas para escolherem sobretudo os domínios das línguas e das humanidades, destacando-se a provável influência dos estereótipos de género a este nível. Termina-se este trabalho, justificando a pertinência de se incluírem as questões de género nos espaços de formação destinados a vários agentes de ensino, como os pais e os professores, no sentido de se contrariar o poder prescritivo dos estereótipos de género, quer nas avaliações que os rapazes e as raparigas tendem a fazer das suas próprias capacidades cognitivas, quer nas consequentes opções em matéria de áreas de estudo e de domínios profissionais.

1. Poder-se-á falar em diferenciação cognitiva por género?

A crença de que existem diferenças entre homens e mulheres ao nível das aptidões cognitivas não tem uma história recente. Ora inspirados por razões ligadas à relevância da alma (Platão), ora alicerçados em argumentos relativos às dissemelhanças corpóreas (Aristóteles), já na era pré-cristã alguns filósofos tentaram aduzir explicações para a suposta desigualdade das caracte-

rísticas intelectuais de cada um dos sexos. Quase como se tratasse de uma determinação divina, acreditava-se que a natureza do homem o levava a ser, por exemplo, mais lógico, mais racional e mais apto ao nível das competências práticas. A mulher, por seu turno, por se deixar dominar mais pelas emoções do que pela razão (Tuana, 1993), era caracterizada como menos capaz de aceder a níveis de raciocínios mais complexos e como menos objectiva, possuindo, no entanto, melhor memória de retenção. Tais ideias influenciaram não só alguns pedagogos da modernidade, como foi o caso de Rousseau (1712-1778), mas também os primeiros esforços de estudo científico das diferenças entre os sexos no desempenho de uma variedade de tarefas (Deaux e LaFrance, 1998; Spence, 1999).

O primeiro trabalho conhecido de revisão de estudos empíricos sobre as diferenças cognitivas entre rapazes e raparigas foi da autoria de Maccoby e Jacklin (1974). Depois de sintetizarem, através do método narrativo, os resultados de um conjunto amplo de investigações, estas autoras concluíram que existiam três diferenças sexuais bem estabelecidas no domínio cognitivo: as raparigas tinham uma aptidão verbal superior à dos rapazes, e estes possuíam melhores competências ao nível das aptidões visuo-espacial e numérica. Outros trabalhos se seguiram, reforçando tais deduções, tendo mesmo sido asseverado que: "a existência de diferenças de género na aptidão verbal tem sido um dos 'factos' provados e verdadeiros da Psicologia, durante décadas" (Hyde e Linn, 1988, p. 53); ou que "a conclusão de que os homens superam as mulheres nos testes de aptidão matemática é robusta" (Halpern, 1986, p. 57, citado por Hyde *et al.*, 1990).

A publicação destes resultados, que pretendiam sintetizar o estado do conhecimento científico no domínio até ao início da década de 70 do século XX, não deixou indiferente a opinião pública. Sprinthall e Collins (1994), ao mencionarem este facto, referem, por exemplo, que o seu impacto foi impressionante, junto dos pais, na medida em que, por acreditarem que as suas filhas tinham uma aptidão numérica mais fraca do que os seus filhos, as desmotivavam a seguir certas áreas académicas, como por exemplo, as das ciências exactas.

Atendendo a estas repercussões sociais, parece-nos, então, legítima a questão: Seriam estas diferenças consideradas "bem-estabelecidas" extensas, isto é, teriam uma *significância prática* digna de relevância?

A indagação desta extensão das diferenças sexuais pode ser aferida por diversos indicadores estatísticos, que pretendem medir a chamada *magnitude do efeito*. Os mais conhecidos são o d e o w^2 . O primeiro traduz, em unidades de desvio-padrão, o grau de diferença entre os grupos, neste caso o dos

rapazes e o das raparigas. Segundo Cohen (1977, citado por Newton e Rudestam, 1999), é de fraca magnitude um $d=.20$, de magnitude moderada um $d=.50$ e de elevada magnitude um $d=.80$. O outro indicador estatístico é o w^2 (Hayes, 1963, citado por Hyde, 1981), equivalente ao r^2 (coeficiente de determinação), que o substitui quando estão em causa correlações. Através de w^2 somos capazes de averiguar a proporção (e a percentagem) de variância dos escores que pode ser explicada pelas diferenças sexuais (ficando a restante parte da variância a dever-se a variações intra-sexuais e ao erro da medida).

Em virtude de o método narrativo de revisão das publicações científicas, que foi utilizado por Maccoby e Jacklin (1974), ser considerado relativamente subjectivo e mais passível, por isso, de interpretações tendenciosas (Morales, 1993), foram desenvolvidos, posteriormente (durante a década de 80 do século XX), procedimentos quantitativos de análise de estudos primários, no âmbito dos quais se recorre a indicadores estatísticos para a apresentação das conclusões. Estes trabalhos, habitualmente designados por meta-análises, passaram a assumir uma importância fundamental para os investigadores, quando se trata de ajuizar a consistência dos resultados de diferentes estudos destinados ao teste de uma mesma hipótese (e.g., os rapazes são melhores do que as raparigas ao nível da resolução de problemas). De alguns desses trabalhos, dedicados às capacidades cognitivas de ambos os sexos damos conta, a seguir,

No sentido de testar as conclusões de Maccoby e Jacklin (1974), Hyde (1981) conduziu uma meta-análise com os estudos revistos por aquelas autoras, tendo trazido a lume dados que levantaram dúvidas sobre a existência das referidas diferenças sexuais bem estabelecidas, nos domínios citados. Com efeito, os valores das magnitudes do efeito encontradas não foram muito elevados ($d=.43$, para a aptidão numérica; $d=.25$, para a aptidão verbal), sendo que as diferenças sexuais pareciam explicar não mais de 1% a 5% da variância dos resultados da população. A sobreposição das curvas normais, relativas aos dados de cada um dos sexos, no que diz respeito à aptidão verbal, que foram obtidos na sequência do trabalho de Hyde (1981), encontra-se reproduzida na Figura 1.

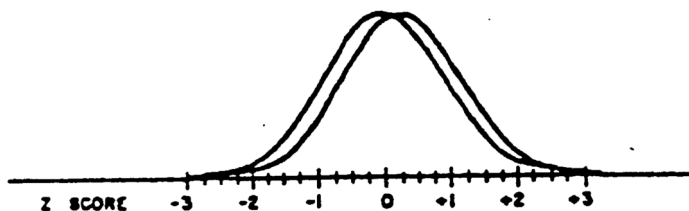


Figura 1. Duas distribuições normais com uma diferença entre médias de 0.25 D.P., ou seja, com um $d=.25$. Esta era aproximadamente a magnitude das diferenças sexuais a nível da aptidão verbal (Retirado de Hyde, 1981).

Outras revisões subsequentes continuavam a apontar para a fraca relevância da significância prática de algumas pequenas diferenças entre rapazes e raparigas, a nível cognitivo. No que concerne à aptidão verbal, Hyde e Linn (1988), depois de analisarem um conjunto de 165 estudos primários, enceraram o seu trabalho com a seguinte conclusão geral: "A nossa meta-análise oferece evidência robusta de que a magnitude das diferenças de género, ao nível da aptidão verbal, é, hoje, de tal maneira pequena, que pode, efectivamente, ser considerada nula" (p. 64). Embora tenha sido detectada uma pequena diferença, a favor dos homens, na produção de palavras ($d=.33$), nas outras categorias verbais, como o vocabulário, a compreensão da leitura e as analogias não foram descobertas magnitudes do efeito dignas de relevância.

No que à aptidão matemática diz respeito, Hyde, Fennema e Lamon (1990), numa revisão de 100 estudos, verificaram que o valor médio da magnitude do efeito era ainda mais baixo ($d=.15$) do que aquele que foi descoberto por Hyde (1981). Concluíram, por conseguinte, que as diferenças entre os sexos neste domínio eram de fraca expressão. Na Figura 2 encontra-se esquematizada a sobreposição das distribuições normais, uma respeitante aos homens e outra às mulheres, relativas aos desempenhos em matemática.

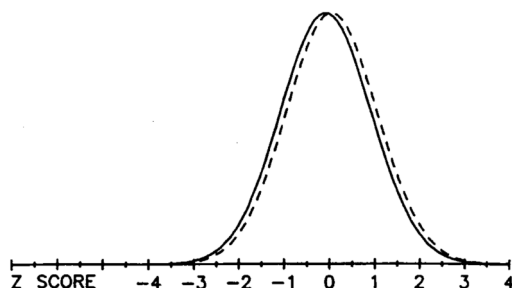


Figura 2. Duas distribuições normais com uma diferença entre médias de 0.15 D.P., ou seja, com um $d=.15$. Esta era aproximadamente a magnitude das diferenças sexuais a nível dos desempenhos em matemática (Retirado de Hyde, Fennema e Lamon, 1990).

Uma análise mais específica dos resultados, por cinco grupos etários distintos, pôs em destaque um aspecto particular, que lhes pareceu digno de referência. A partir do ensino secundário, tornava-se patente a superioridade masculina, ao nível da resolução de problemas ($d=.29$, para o ensino secundário; $d=.32$, para o ensino superior), tanto nos adolescentes como nos jovens adultos (Hyde *et al.*, 1990, p. 139). Não tendo sido detectadas tais diferenças, nas duas faixas etárias anteriores, ou seja, entre os 5 e os 10 anos e entre os 11 e os 14 anos, parece-nos plausível a atribuição da assimetria dos desempenhos, pelo menos em parte, ao processo de socialização (e.g., Nowell e Hedges, 1998; Furnham e Gasson, 1998), que tende a ser diferencial para ambos os sexos.

Embora a tendência destes resultados, no que concerne às aptidões verbal e numérica, aponte para a pouca significância prática das diferenças encontradas entre os sexos, em virtude das reduzidas magnitudes do efeito, incorreríamos num certo viés se omitíssemos as conclusões de uma meta-análise sobre as diferenças sexuais na aptidão espacial, que foi conduzida, sensivelmente a meio da década de 80 do século XX, por Linn e Petersen (1985). Com efeito, estas autoras reuniram uma amostra de 172 estudos publicados entre 1974 e 1982, em particular, sobre três tipos distintos de aptidão espacial: a percepção espacial, a rotação mental e a visualização espacial. No decurso do seu trabalho concluíram pela existência de uma diferença sexual robusta, a favor dos indivíduos do sexo masculino, ao nível da rotação mental: $d=.73$ (Linn e Peterson, 1985, p. 1486). No que concerne aos outros tipos de aptidão espacial considerados, foi possível apurar uma magnitude do efeito apenas média para a percepção espacial ($d=.44$) e de uma magnitude do efeito reduzida para a visualização espacial ($d=.13$). Em ambos os casos, os homens tendiam a apresentar, efectivamente, desempenhos superiores aos das mulheres (Linn e Peterson, 1985). É curioso acentuar que estas diferenças entre o sexos, em especial, no que concerne à rotação mental revelaram uma tendência para se manifestarem antes da adolescência, ainda que algumas medidas deste tipo de aptidão sejam contra-indicadas para idades inferiores a 13 anos.

Neste âmbito, é ainda de referir uma meta-análise levada a efeito por Feingold (1988) sobre as diferenças entre rapazes e raparigas, alunos do ensino secundário, nas suas respostas aos itens do *Teste de Aptidões Diferenciais* (DAT; Benett, Seashore e Wesman, 1982), que operacionalizavam oito aptidões diferentes. Na sequência deste trabalho de análise descobriu-se que os rapazes se mostravam melhores do que as raparigas ao nível do raciocínio mecânico ($d=.89$) e da visualização espacial ($d=.22$), ao passo que as rapari-

gas obtinham resultados superiores aos deles ao nível da ortografia ($d=-.51$), do uso da linguagem ($d=-.40$) e da velocidade perceptiva ($d=-.32$). Curiosamente, nesta investigação não foram encontradas diferenças entre os sexos no que concerne ao raciocínio verbal, ao raciocínio figurativo e à aritmética (os valores de d variavam entre $-.01$ e $.02$). Outros trabalhos mostraram, ainda, que as raparigas são melhores do que os rapazes a decodificar material não verbal (e.g., $d=-.42$; Hall, 1984, citado por Feingold, 1994).

Perante esta *relativa inconsistência dos resultados*, somos compelida a concordar com Feingold (1994), quando este autor, num extenso trabalho sobre as diferenças entre os sexos ao nível da personalidade, concluiu que, em comparação com as outras áreas do desenvolvimento¹, os dados recentes sobre as diferenças entre os rapazes e as raparigas no domínio cognitivo nos levam a constatar que estas são muito mais pequenas do que aquelas documentadas no passado, pelo menos para os adolescentes (e.g., Feingold, 1988, 1994). É ainda curioso verificar que as diferenças entre os sexos ao nível cognitivo têm exibido variações acentuadas de cultura para cultura.

Ora, atendendo ao cenário exposto anteriormente, poderemos perguntar qual a relação entre as aptidões – ainda que as diferenças entre os sexos sejam de fraca magnitude – dos rapazes e das raparigas e os seus desempenhos escolares em domínios diversos, ou as suas preferências vocacionais? A tentativa de resposta a esta questão constitui o objecto de análise da sessão seguinte deste artigo.

2. Aptidões cognitivas e percursos escolares: Que relação?

De uma maneira geral, observa-se ainda actualmente que os rapazes tendem a enveredar por certas áreas de estudo e as raparigas por outras, chegando a apresentar um rendimento diferencial nas mesmas, facto que parece conferir robustez acrescida à crença de que existem diferenças reais entre os

¹ No que diz respeito a dimensões de natureza afectiva, é possível encontrar documentadas na literatura magnitudes do efeito muito mais elevadas do que aquelas que se conhecem relativas ao domínio cognitivo, o que parece apontar para a existência de maiores diferenças entre os sexos relativamente aos comportamentos estudados. Pode mencionar-se, a título de exemplo, uma meta-análise conduzida por Feingold (1992, citado por Feingold, 1994, p. 450) sobre as características valorizadas num parceiro romântico: a atracção física do parceiro parecia ser mais importante para os homens ($d=.54$) e o estatuto socioeconómico e a ambição do parceiro pareciam características mais valorizadas pelas mulheres (os valores de d variavam entre $-.67$ e $-.69$), sendo que estas consideravam também como mais importante o carácter (e.g., inteligência, honestidade) e a inteligência do parceiro (os valores de d variavam entre $-.30$ e $-.35$). Convém ainda salientar que as maiores magnitudes do efeito encontradas em trabalhos desta natureza se referem às capacidades físicas de ambos os sexos. Linn e Hyde (1989, citado por Feingold, 1994), depois de analisarem seis capacidades físicas diferentes, concluíram pela existência de um d médio de 1.35 (os valores de d variavam entre $.09$ e 2.60), que traduzia a superioridade dos homens a este nível.

sexos ao nível das capacidades cognitivas. Esta é uma das conclusões principais do *Relatório Mundial sobre Educação para Todos* (2003), publicado pela UNESCO, no qual pode depreender-se a tentativa de compreensão deste fenómeno, a partir da análise das práticas de socialização diferencial de cada um dos sexos nos variados países do mundo.

Numa tentativa de relacionar as escolhas vocacionais dos adolescentes com as supostas características de personalidade masculinas e femininas trazidas pela dicotomia instrumentalidade/expressividade, Whitehead (1996) apresenta a seguinte sugestão: as ciências e a matemática relacionam-se com o mundo dos objectos, tendo como pontos de craveira científica a racionalidade e a lógica; por seu turno, a literatura, a arte e a música encontram-se intimamente ligadas à exploração e à expressão das emoções humanas, apelando, por isso, a capacidades como a intuição e a empatia. Por estas razões, as primeiras áreas seriam mais procuradas, e mais facilmente apreendidas, pelo sexo masculino, e as segundas, pelo sexo feminino. O referido autor acrescenta ainda à lista de profissões provavelmente mais condizentes com as características femininas de personalidade, as áreas da História, das Ciências Sociais e, até certo ponto, da Geografia, na medida em que esta também envolve o estudo das pessoas.

Partindo de uma outra vertente de análise, concordamos que as dicotomias implícitas nas crenças estereotipadas, relativas aos atributos e às competências do homem e da mulher, parecem encontrar tradução naquilo a que Martino (1995, citado por Saavedra, 2001) chamou a bipolarização dos conhecimentos. No entender deste autor, os rapazes escolhem, e têm mais êxito, nas áreas das ciências (mais na física do que na biologia), da matemática e das tecnologias, e as raparigas, nos domínios das línguas e das humanidades. Isto porque os atributos masculinos de frieza, de racionalidade, de impessoalidade e de objectividade se encontram associados às primeiras áreas mencionadas, e as características femininas, ligadas à emotividade, à intuição e à subjectividade, são, supostamente, mais condizentes com os requisitos das segundas.

Na realidade, atendendo a informações continuamente tornadas públicas pela UNESCO (e.g., 1995; 2003), a repartição dos sexos pelos diferentes domínios do saber era ainda claramente evidente, no final do século XX, na generalidade dos países, qualquer que fosse o respectivo grau de desenvolvimento social e económico. Dados portugueses recentes, sobre as preferências vocacionais dos adolescentes vão, efectivamente, neste sentido.

Ao nível do ensino secundário, "verifica-se uma maior orientação das raparigas para os cursos de carácter geral (56.8% do total de alunos matricula-

dos) do que para os cursos tecnológicos (43.6%); por outro lado, os cursos tecnológicos acusam um maior enviesamento das escolhas, por sexos, com uma larga predominância dos rapazes na área Científico-natural (82.9%); em contrapartida as raparigas apresentam uma participação bastante superior à média nas áreas Económico-social (60.8%) e das Humanidades (67.3%)" (CIDM, 2002, p. 17). É ainda de destacar que segundo os resultados dos Censos de 2001 (INE, 2002), a maior parte das mulheres com ensino superior completou cursos nas áreas da formação de professores e das ciências da educação (18.2%), das letras e das ciências religiosas (15.2%) e da saúde (14.8%). Curiosa é ainda, por exemplo, a representatividade de cada um dos sexos no domínio dos serviços sociais: por cada 100 mulheres existiam em Portugal, em 2001, apenas 7 homens.

Perante tais evidências, parece-nos ser provável que as raparigas continuem a escolher menos as ciências ou as tecnologias, porque sabem que essas áreas são consideradas tipicamente masculinas (Marry, 2000), ao passo que também será plausível afirmar que a maioria dos rapazes não prefere uma carreira profissional no campo das línguas ou da prestação de cuidados pois tem consciência de que as raparigas são avaliadas como mais capazes nas aptidões por elas exigidas.

Diversos estudos descritos por Huston (1983) põem em evidência a relativa precocidade da relação entre as crenças estereotipadas das crianças, quanto às capacidades cognitivas e aos interesses dos homens e das mulheres, e a forma como tendem a avaliar as suas competências para o desempenho de diversas profissões. Por exemplo, numa investigação longitudinal, com a duração de um ano, que envolveu crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, o seu autor (Crandall, 1978, citado por Huston, 1983) verificou que, em todos os momentos de avaliação, era evidente a associação referida entre variáveis. Isto é, os estereótipos acerca dos desempenhos intelectuais, em função do sexo, mostraram-se sempre relacionados com as expectativas de sucesso dos rapazes e das raparigas, em diferentes áreas. Além disso, os autores constataram que a intensidade com que eram defendidas tais crenças estereotipadas, na primeira fase de recolha de dados, se revelou um preditor significativo da possibilidade de ocorrência de mudanças, ao nível das referidas expectativas de cada um dos sexos, durante o ano subsequente de investigação.

Na busca das razões para a relação directa entre a adopção dos estereótipos de género e as opções educativas de ambos os sexos, várias têm sido as justificações propostas. Referindo-se, em particular, aos rapazes, Millard (1998, citada por Saavedra, 2001) defendeu que talvez eles se

envolvam menos em actividades de leitura, porque as consideram femininas, e porque a sociedade os encoraja a não se empenharem em nada que seja associado às mulheres, a menos que queiram correr o risco de ser ridicularizados. No caso das raparigas, parece-nos importante referir, por exemplo, que a sua fuga a certas áreas ditas masculinas, como a engenharia, ou outras profissões das ciências exactas, que envolvam a matemática, não parece ter que ver com um menor rendimento escolar nessa disciplina, ou nas afins – até, porque elas superam, muitas vezes, os rapazes² (Baudelot e Establet, 1992; Frome e Eccles, 1998; Saavedra, 2001) – mas sim com um menor autoconceito académico nesse domínio (e.g., Huston, 1983; Marry, 2000).

Efectivamente, muitos estudos têm mostrado que os alunos encaram a matemática como um domínio masculino (e.g., Meece *et al.*, 1982, Hyde *et al.*, 1990, citados por Correll, 2001). Além disso, em investigações feitas nos Estados Unidos, a maioria dos alunos revelou considerar a matemática e as ciências como mais úteis para os rapazes, sendo áreas mais facilmente apreendidas por eles (Eccles, 1984). Assim, como afirma Correll (2001), "se uma rapariga acredita que os rapazes são melhores em matemática, ela terá tendência a perceber a competência para este domínio como incongruente com a identidade de género feminina, a duvidar das suas capacidades para lidar com números e a diminuir o seu interesse pelas carreiras, que exigem um nível elevado de proficiência nessa área" (p. 1695).

Em síntese, entendemos que à luz dos resultados das meta-análises atrás referidas não parece justificar-se, com base nas aptidões cognitivas, a continuada selecção diferencial das áreas de estudo e até mesmo das profissões, que ainda hoje é notória nos rapazes e nas raparigas, como tivemos oportunidade de ilustrar com dados estatísticos recentes. Assim sendo, há que reflectir sobre o papel, a este nível, das várias forças que concorrem para a socialização das crianças, muitas vezes orientada por estereótipos.

Com efeito, ainda que de modo sub-reptício, os diversos agentes educativos tendem a comunicar mensagens aos rapazes e às raparigas que reforçam a sua crença na existência real de capacidades cognitivas diferentes entre homens e mulheres. Não podemos negar que tal prática é susceptível de condicionar as suas escolhas em termos de áreas de estudo e de percursos profissionais (Vieira, 2002), continuando estas a ser restringidas por

² Num estudo recente, feito em Portugal, Saavedra (2001) chegou a esta conclusão, quanto às notas obtidas na disciplina de Matemática, por alunos dos 7º e 9º ano de escolaridade de escolas do concelho de Vila Nova de Gaia. Ao comparar rapazes e raparigas de diferentes níveis socioeconómicos, a autora constatou que, quando existiam diferenças significativas entre os sexos, estas eram favoráveis às raparigas.

concepções estereotipadas de masculinidade e de feminilidade. Daqui resulta, em última instância, a manutenção da tradicional assimetria a nível da representatividade de cada um dos sexos nas várias esferas do mercado de trabalho.

Considerações finais e propostas de intervenção

A variável género parece continuar a servir, efectivamente, como um filtro, através do qual os indivíduos tendem a ser avaliados – e a avaliar-se – no desempenho de uma variedade de tarefas, independentemente das suas reais capacidades. Este ciclo vicioso, em que as expectativas sociais geram comportamentos, os quais, por sua vez, reforçam as primeiras, conferindo-lhes maior robustez, remete-nos para a actuação das profecias de realização automática (Geis, 1993). A inegável relação positiva entre os estereótipos de género e as escolhas ainda diferenciais dos rapazes e das raparigas, em matéria de educação e de domínios vocacionais, parece repousar, pois, neste mecanismo, digamos, de perpetuação, de tais crenças.

Num esforço crescente para delinear práticas educativas em nada permeáveis aos estereótipos de género – relativos não só às aptidões cognitivas, mas também a outros domínios do comportamento – torna-se fundamental levar em consideração que qualquer contexto social constitui um importante *texto* onde os indivíduos aprendem poderosas mensagens sobre si e sobre as outras pessoas (Hayes, 2000). Entre esses espaços privilegiados de aprendizagem encontramos a *escola*, a *família*, os *media*, entre outros. Por este motivo, entendemos que o papel sub-reptício e muitas vezes prejudicial (para ambos os sexos) das crenças tradicionais sobre as capacidades do homem e da mulher constitui um bom assunto a incluir, por exemplo, na formação inicial e contínua de professores, sendo também recomendável a sua introdução nas acções destinadas à educação de pais (Vieira, 2003). Em vez de se basear, unicamente, na apresentação dos conhecimentos produzidos pela via científica, sobre as características de cada um dos sexos, ou de inventariar possíveis ideias erróneas nunca antes questionadas, a abordagem deste assunto deverá, em nossa perspectiva, ser orientada sobretudo para a mudança de atitudes. Assim, mais do que enfatizar a vertente formativa, será aconselhável dar primazia à criação de um espaço de reflexão onde se promova, essencialmente, a consciencialização dos indivíduos, o seu auto-conhecimento e a ponderação crítica das suas ideias e das suas práticas no tratamento dos rapazes e das raparigas (e.g., filhos e filhas; alunos e alunas).

Entre outras estratégias a pôr em prática em grupos de formação, os participantes poderão, por exemplo, ser motivados a avaliar criticamente, e de forma responsável, os julgamentos que fazem sobre as outras pessoas, a partir de informações relativamente ambíguas, consubstanciadas nos estereótipos (Deaux e Kite, 1993). Será, porventura, também vantajoso pedir-lhes que pensem em homens e mulheres que conhecem, que não se adequam aos modelos profissionais tradicionais ou, ainda, que reparem na diversidade de características e de comportamentos dos outros, à sua volta. É provável que a constatação, que cada pai/mãe ou professor(a) faz, da falta de ajustamento entre algumas das suas ideias e a realidade social, em redor, venha a constituir uma condição susceptível de favorecer mudanças ao nível da percepção que fazem de si próprios e das avaliações que tendem a fazer dos filhos, dos alunos e das restantes pessoas, a partir da respectiva categoria sexual de pertença.

É sabido que as tradições e as expectativas sociais, relativas às capacidades de cada um dos sexos, e que foram defendidas ao longo de séculos, não só pelo senso comum, mas também por eminentes filósofos e pedagogos, dificilmente conseguirão ser alteradas do dia para a noite. Todavia, acreditamos que quando os pais, os professores e todos os demais agentes educativos reflectirem sobre as prováveis consequências negativas, a longo prazo, ao nível cognitivo e afectivo, "de um tratamento diferencial dos rapazes e das raparigas assente em falsas pressuposições, eles darão, certamente, o primeiro passo para a expansão das oportunidades de desenvolvimento das crianças de ambos os sexos" (Block, 1981, p. 45). Em todas as instâncias os esforços deverão, no entanto, ser concertados, no sentido da maior equidade de poder e de recursos entre homens e mulheres, para que as escolhas individuais em matéria de educação e em outros domínios pessoais e sociais sejam tão livres quanto possível.

Referências

- Baudelot, C. e Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris: Éditions du Seuil.
- Block, J. H. (1981). The difference between boys and girls: How gender roles are shaped, *Principal*, 60, 4, 41-45.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM) (2002). *Igualdade de género. Portugal 2002*. Lisboa: CIDM.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *The American Journal of Sociology*, 106, 6, 1671-1703.
- Covas, M. M. (1993). Portugal. In L. L. Adler (Ed.). *International handbook of gender roles* (pp. 281-300). Westport: Greenwood Press.
- Deaux, K. e Kite, M. (1993). Gender Stereotypes. In F. L. Denmark e M. A. Paludi (Eds.). *Psychology of Women. A Handbook of Issues and Theories* (pp. 197-139). Wesport: Greenwood Press.
- Deaux, K. e LaFrance, M. (1998). Gender. In. D. T. Gilbert, S. T. Fiske e G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology* (vol. I) (4th ed.) (pp. 788-827). Boston: McGraw-Hill.
- Eccles, J. S. (1984). Sex differences in math participation. In M. L. Maehr e M. W. Steinkamp (Eds.). *Women in science* (pp. 93-138). Greenwich, CT: JAI Press.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 2, 95-103.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 3, 429-456.
- Frome, P. M. e Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 2, 435-452.
- Furnham, A. e Gassom, L. (1998). Sex differences in parental estimates of their children's intelligence. *Sex Roles*, 38, 1/2, 151-162.
- Geis, F. L. (1993). Self-Fulfilling prophecies: A social psychological view of gender. In A. E. Beall e R. J. Sternberg (Eds.). *The psychology of gender* (pp. 9-54). New York: Guilford Press.
- Hayes, E. (2000). Social contexts. In E. Hayes *et al.* (Eds.). *Women as learners. The significance of gender in adult learning* (pp. 23-52). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In P. H. Mussen (Series Ed.) e Hetherington, E. M. (Volume Ed.). *Handbook of child psychology* (4th ed.) (pp. 440-467). New York: John Wiley and Sons.
- Hyde, J. S. (1981). How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using *w2 e d*. *American Psychologist*, 36, 8, 892-401.

- Hyde, J. S., Fennema, E. e Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 2, 139-155.
- Hyde, J. S. e Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 1, 53-69.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2002). *Resultados definitivos dos Censos de 2001*. (Disponível em <http://www.ine.pt>).
- Linn, M. C. e Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Maccoby, E. E. e Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Marry, C. (2000). Filles et garçons à l'école. In A. Zanten (Dir.). *L'école. L'état des savoirs* (pp. 283-292). Paris: Éditions la Découverte.
- Morales, P. (1993). Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos: El meta-análisis o la síntesis integradora. *Revista de Educación*, 300, 191-221.
- Mosconi, N. (2000). La mixité scolaire: Socialisation différentielle ou éducation à l'égalité? *Actas do Seminário Internacional Coeducar para uma Sociedade Inclusiva* (pp. 327-351). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Newton, R. R. e Rudestam, K. E. (1999). *Your statistical consultant. Answers to your data analysis questions*. Thousand Oaks: Sage.
- Nowell, A. e Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994: An analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles*, 39, 1/2, 21-43.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15 (1), 67-92.
- Spence, J. T. (1999). Thirty years of gender research: A personal chronicle. In W. B. Swann, J. H. Langlois e Gilbert, L. A. (Eds.). *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 255-289). Washington: American Psychological Association.
- Sprinthall, N. A. e Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Obra original publicada em 1988).
- Tuana, N. (1993). *The less noble sex. Scientific, religious, and philosophical conceptions of woman's nature*. Bloomington: Indiana University Press.
- UNESCO (1995). *Rapport mondial sur l'éducation*. Genebra: Éditions UNESCO.
- UNESCO (2003). *Relatório Mundial sobre educação para todos. Paridade de géneros na educação* [On-line]. Disponível em: <http://www.efareport.unesco.org>.
- Vieira, C. C. (2002). A escola e a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres: A importância dos profissionais de orientação escolar e profissional. *Psicologia*, 30, 461-468.

Vieira, C. C. (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Whitehead, J. M. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level. *Educational Research*, 38, 2, 147-160.

COGNITIVE ABILITIES AND EDUCATIONAL CHOICES OF BOYS AND GIRLS

Cristina Maria Coimbra Vieira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Abstract: In this paper we reflect critically about the magnitude of gender differences in cognitive abilities, taking in account the results of several primary studies and reviews of literature, particularly meta-analysis on the area. The well documented differential choice of school subjects and vocational careers of boys and girls are also a matter of discussion from a perspective that emphasizes the prescriptive power of gender stereotypes. We conclude by pointing out the importance of including gender questions in parents' and teachers' formal and informal learning activities in order to assure that boys' and girls' decisions are as free as possible in all life domains.

KEY-WORDS: *Gender, cognitive abilities, gender differences, stereotypes, educational choices.*

FAMÍLIA, GÉNERO E INSUCESSO ESCOLAR*

Piedade Vaz Rebelo

Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Neste estudo analisam-se os resultados relativos à relação entre o género e o insucesso ocorrido no percurso escolar numa amostra de adolescentes do 9º ano de escolaridade. Insere-se numa investigação mais ampla, relativa à relação entre factores da família e insucesso escolar, o que permite analisar o comportamento da variável género no âmbito de diferentes modelos, univariados e multivariados. Os modelos multivariados englobam variáveis da família, sociais, estruturais e sócio-psicológicas e, ainda, características do sujeito.

Se no modelo univariado inicial a relação em causa é moderadamente significativa, confirmando dados de outros estudos que mostram que os rapazes tendem a reprovar mais que as raparigas, os resultados dos modelos multivariados sucessivamente construídos evidenciam a relação fundamentalmente indirecta entre o género e o insucesso escolar e, ainda, o papel moderador desempenhado por aquele.

PALAVRAS-CHAVE: *Atitudes educativas parentais, género, insucesso escolar.*

Introdução

A relação entre o género e o rendimento escolar tem sido objecto de diversos estudos e, apesar dos resultados nem sempre serem concordantes, há algumas evidências no sentido de que os resultados escolares das raparigas são superiores aos dos rapazes.

No entanto, tem-se também verificado que esta situação pode variar em função de alguns factores. Por exemplo, da etapa do desenvolvimento em que o sujeito se encontra – constatando-se que a diferença se manifesta sobretudo a partir do ensino secundário –, ou da disciplina – apresentando os rapazes resultados escolares superiores aos das raparigas nas disciplinas de Matemática e de Ciências (Mullis *et al.*, 2000).

Morada (address): Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Largo de D. Dinis, 3000 Coimbra, Portugal. E-mail: pvaz@mat.uc.pt

* Este artigo contextualiza os resultados relativos à relação entre o género e o insucesso escolar obtidos no âmbito da tese de doutoramento da autora orientada pelo Professor Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo e intitulada *Percepção das atitudes educativas parentais e insucesso escolar na adolescência*.

Face a estes dados, têm sido várias as tentativas de explicação das diferenças encontradas. Neste contexto, uma questão que tem emergido prende-se com a sua interpretação em termos biológicos ou em termos de socialização. Outra questão incide no impacto dos factores de socialização, nomeadamente das atitudes educativas parentais, nas referidas diferenças (Maccoby, 2000).

São, então, vários os dados a considerar em torno desta problemática. Por exemplo, têm sido realizados estudos sobre a relação entre o género e a educação familiar que, apesar de algumas divergências (Barros de Oliveira, 1994), mostram que os pais tendem a socializar diferencialmente os filhos, favorecendo actividades específicas para cada género e desenvolvendo esquemas mentais diversos em função daquele (Leaper, 2002; Lytton e Romney, 1991; Sandnabba e Ahlberg, 1999; Siegal, 1987; Tenenbaum e Leaper, 2002). Assim, na interacção com as filhas são valorizados os aspectos relacionais, o conformismo, a dependência, enquanto que, para os rapazes, são enfatizados os aspectos cognitivos e encorajada a assertividade, a aquisição da independência e a criatividade (Block, 1983; Kerig *et al.*, 1993). O impacto dos estilos educativos parentais é também diferente em função do género, verificando-se que o estilo autoritativo favorece, sobretudo, as raparigas, enquanto os estilos autoritário e permissivo prejudica fundamentalmente os rapazes (Maccoby e Martin, 1983).

Tem-se igualmente constatado que existe uma relação entre as características da educação familiar e o rendimento escolar. Apesar das dificuldades em torno da operacionalização dos conceitos, há, por exemplo, evidências da existência de uma relação positiva entre a aceitação parental e o rendimento escolar, isto é, níveis elevados da primeira estão associados a níveis elevados do segundo (Persaud e Madak, 1992; Rohner, 2000). Os dados em torno da influência do controlo parental no desempenho escolar nem sempre têm conduzido a um consenso, chamando a atenção para a importância da delimitação do conceito mas, também, da consideração de outros factores, nomeadamente, de características do contexto, ou mesmo, do próprio sujeito (Dornbusch *et al.*, 1987; Wentzel e Berndt, 1999). O estudo da relação entre os factores educativos familiares e o rendimento escolar implica, assim, a consideração de diferentes níveis de conceptualização da família e de diferentes vias de influência, cuja análise pressupõe a construção de modelos multivariados e o recurso a abordagens interaccionistas.

Um dos objectivos deste estudo é, então, o de contribuir para a compreensão do papel da socialização nas diferenças de sucesso escolar obtidas por rapazes e raparigas. Embora existam já alguns dados em torno da edu-

cação diferencial em função do género, assim como do impacto de factores educativos da família no rendimento escolar, são ainda raros os estudos que analisam a questão de forma conjunta.

Metodologia

Sujeitos

O estudo empírico desenvolvido incidiu numa amostra de 2440 sujeitos do 9º ano de escolaridade do distrito de Coimbra, com idades entre os 13 e os 19 anos, dos quais 54.3% são do género feminino e 45.7% do género masculino.

Mais de metade dos sujeitos analisados, (62.3%), pertence ao nível socioeconómico baixo, enquanto o nível socioeconómico alto tem cerca de 6.4%.

Dos sujeitos analisados, 90.1% refere que os pais são casados e cerca de 9.9% diz que os pais estão divorciados, separados ou numa outra situação.

A amostra foi recolhida em contexto escolar.

Variáveis e instrumentos

Tendo em conta os objectivos do estudo – analisar a influência de factores educativos na relação entre o género e o insucesso escolar – foi considerado, para além das variáveis relativas a estes factores, um conjunto de variáveis relativas ao sujeito, nomeadamente, o nível intelectual e características da personalidade e, ainda, variáveis da família, incidindo nas suas características sócio-demográficas e estruturais.

A escolha dos instrumentos para avaliar estas variáveis teve em atenção o facto dos mesmos já terem sido anteriormente utilizados no nosso país e de existirem estudos realizados sobre a sua validade e fidelidade. No entanto, para cada um dos mesmos foram, de novo, feitos estudos psicométricos, nomeadamente através da análise factorial, da correlação item teste e da análise da consistência interna, tendo os resultados mostrado uma concordância muito boa com os publicados sobre cada um dos temas (Vaz Rebelo, 2001).

Os instrumentos usados foram, então, um questionário psicossocial que incidiu em características sócio-demográficas da família e em algumas características do sujeito, o *Youth Perception Inventory* desenvolvido por Streit (1978) para o estudo da percepção das atitudes educativas parentais, o *Ey-*

senck Personality Questionnaire (forma júnior) (Eysenck e Eysenck, 1984) para a análise da personalidade e o Teste de Inteligência IA (Amaral, 1966).

As variáveis operacionalizadas com base nos instrumentos referidos foram o género (Género), a percepção da aceitação (PrcpAc), a percepção do controlo (PrcpCtr), a percepção da permissividade (PrcpPerm), o nível intelectual (NI), a extroversão (E), o neuroticismo (N), o psicoticismo (P), a desejabilidade social (DS), o nível socioeconómico (NSE), o nível de escolaridade dos pais (NEP), a situação conjugal dos pais (StConj) e o número de irmãos (Nlr).

A variável critério incidiu no insucesso escolar (IE) e foi operacionalizada através da presença/ausência de retenções durante o percurso escolar até ao 9º ano de escolaridade.

Análise estatística

A exploração estatística dos dados foi feita recorrendo fundamentalmente à técnica da regressão logística e do χ^2 . Neste contexto, foi feito o estudo sequencial de modelos univariados e multivariados, procurando identificar situações de 'confundimento', ou seja, situações em que os efeitos são indirectos, bem como situações de interacção, isto é, situações em que o efeito de uma variável varia em função dos valores assumidos por outra variável (Hosmer e Lemeshow, 2000).

Os efeitos de 'confundimento' podem ocorrer quando, num modelo multivariado, são incluídas variáveis independentes que estão relacionadas, não apenas com a variável dependente, mas também entre si, originando, desta forma, ajustamentos importantes. Na prática, a avaliação dos referidos efeitos pode ser feita através da comparação do valor do coeficiente de regressão de cada uma das variáveis independentes em modelos incluindo e não incluindo cada uma das variáveis que poderão exercer 'confundimento'. Este estudo passa, assim, pela análise sistemática das alterações do coeficiente de regressão de cada variável quando a potencial 'confundidora' é retirada do modelo multivariado. Considera-se que a existência de alterações de, pelo menos, 15 a 20% é indicadora de 'confundimento'.

As interacções entre variáveis ocorrem quando o valor do coeficiente de regressão e, consequentemente o valor do factor de risco de cada uma delas é diferente em função do nível da outra. As interacções permitem, assim, analisar quando é que uma determinada relação ocorre, em que circunstâncias é que isso acontece, que factores contribuem para maximizar ou minimizar a referida relação. O estudo das interacções implica a construção de um mode-

lo multivariado que englobe as interacções que se revelaram estatisticamente significativas e o cálculo do factor de risco, (Ψ), definido como sendo a exponenciação do coeficiente de regressão β ($\Psi = e^\beta$).

Resultados

Modelos multivariados

Num primeiro tempo, foi feito o estudo univariado da relação entre o género e o IE, cujos resultados mostram que se encontra no limiar da significância estatística (Género, $G=3.3$, $p=0.069$).

Em seguida, desenvolveu-se um modelo multivariado que incluiu, para além das variáveis referidas, características sociais, estruturais e sócio-psicológicas da família e características intelectuais e de personalidade do sujeito.

Os resultados obtidos no âmbito deste modelo evidenciam o carácter plurideterminado do percurso escolar, que aparece associado aos diferentes factores considerados. Verifica-se também que o nível intelectual (NI; $G=445.89$, $p<0.001$) e as variáveis sociais da família, nomeadamente, o nível socioeconómico (NSE; $G=54.28$, $p<0.001$) e o nível de escolaridade dos pais (NEP, $G=76.25$, $p<0.001$), se constituem como as variáveis mais importantes do modelo. Das variáveis estruturais da família, salienta-se o número de irmão (Nlr, $G=33.26$, $p<0.001$), estando a situação conjugal dos pais no limiar da inclusão no modelo (StConj, $G=3.50$, $p=0.06$).

As atitudes educativas parentais relacionam-se de forma estatisticamente significativa com o insucesso escolar (PrpAc, $G=9.05$, $p=0.011$) (PrpCtr, $G=15.32$, $p<0.001$) (PrpPerm, $G=32.21$, $p<0.001$), enquanto as variáveis relativas às características de personalidade têm uma relação moderadamente significativa com o insucesso escolar (E; $G=5.89$, $p=0.015$), (N, $G=4.88$, $p=0.027$), (P, $G=3.24$, $p=0.072$) e (DS, $G=5.20$, $p=0.023$).

Neste modelo, é de realçar que a relação entre o género e o insucesso escolar deixa de ter significância (Género, $G=2.88$, $p=0.089$).

Efeitos de confundimento

As diferenças nos resultados relativos à relação entre o género e o insucesso escolar nos modelos uni e multivariados levantam a questão de eventuais ajustamentos originados pela presença das restantes variáveis considera-

das e evidenciam a necessidade de uma análise sistemática de modelos que incluam e excluam cada uma dessas variáveis.

A avaliação dos efeitos de confundimento é então feita, de acordo com Hosmer e Lemeshow (2000), através da comparação do valor do coeficiente de regressão de cada uma das variáveis consideradas em modelos incluindo e não incluindo a variável género e, também, através da análise das alterações do valor do mesmo coeficiente relativo àquela variável quando são excluídas do modelo, sucessivamente, as restantes variáveis analisadas.

Este estudo dos efeitos de confundimento mostra, por um lado, que a variável género não ajusta os efeitos das outras variáveis consideradas, isto é, não há alteração da importância dessas variáveis quando aquela é retirada do modelo. No entanto, esta variável é confundida, em grande parte, pelas variáveis relativas à percepção da permissividade (35%) e ao neuroticismo (21%).

Para compreender estes efeitos, importa ter em conta que existe uma diferença estatisticamente significativa entre rapazes e raparigas em relação à percepção da permissividade e ao neuroticismo: uma análise da percentagem de rapazes e raparigas nos diversos grupos definidos por estas variáveis mostra que a percentagem de rapazes aumenta com o nível de percepção da permissividade e diminui para valores crescentes de neuroticismo, isto é, os rapazes apresentam níveis mais elevados de permissividade e menos elevados de neuroticismo do que as raparigas.

Quadro 1 - Número de sujeitos e respectiva percentagem caracterizados por género e distribuídos por grupos definidos em função das variáveis percepção da permissividade e neuroticismo

		Género		
		Feminino	Masculino	Total
Percepção de Permissividade $\chi^2(2)=39.1$ $p<0.01$	Nível baixo	396	241	637
		62.2%	37.8%	100.0%
	Nível médio	845	741	1586
		53.3%	46.7%	100.0%
	Nível alto	83	134	217
		38.2%	61.8%	100.0%
Neuroticismo $\chi^2(1)=61.0$ $p<0.01$	Nível baixo	106	208	314
		33.8%	66.2%	100.0%
	Nível alto	1218	908	2126
		57.3%	42.7%	100.0%

Os efeitos de ajustamento exercidos pelas referidas variáveis no género e a evidência de uma inter-relação entre ambos suportam, então, a hipótese da relação entre o género e o percurso escolar ser mediada por aquelas, permitindo compreender a existência de um risco de retenção acrescido por parte dos rapazes por apresentarem níveis mais elevados de permissividade e a atenuação do referido risco por apresentarem níveis de neuroticismo mais baixos.

Estudo das interações

A análise sistemática das interações feita no âmbito do modelo multivariado atrás referido evidenciou a existência de três interações estatisticamente significativas, todas elas envolvendo o género com uma das seguintes variáveis: nível intelectual ($G=25.47$, $p<0.001$), percepção do controlo ($G=8.30$, $p=0.016$) e percepção da permissividade ($G=7.82$, $p=0.02$).

No sentido de compreender o significado das interações encontradas foram calculados, para cada um dos níveis das variáveis envolvidas, os factores de risco e respectivos intervalos de confiança, estando sintetizados no quadro 2 os resultados relativos aos factores de risco associados ao género, tendo em conta os diferentes níveis das variáveis com as quais existe interacção.

Uma análise destes resultados mostra que, nos níveis intelectuais mais elevados – médio-alto e alto –, a probabilidade dos rapazes terem insucesso durante o percurso escolar é superior à das raparigas, enquanto que nos níveis intelectuais mais baixos – baixo e médio – se verifica uma probabilidade semelhante em ambos os géneros, ou, eventualmente, uma probabilidade ligeiramente maior nas raparigas.

Ou seja, é possível constatar a evolução do risco no sentido do aumento da probabilidade dos rapazes terem retenções prévias quando comparados com as raparigas com o mesmo nível intelectual, aumento este verificado para níveis intelectuais crescentes a partir do NI médio, para percepção crescente de permissividade e decrescente de controlo. No caso particular do grupo de sujeitos pertencentes ao nível intelectual alto, os rapazes têm claramente maior probabilidade de apresentarem retenções prévias do que as raparigas, qualquer que seja o nível da percepção de controlo ou de permissividade considerado.

Quadro 2 - Número de sujeitos e respectiva percentagem caracterizados por género e distribuídos por grupos definidos em função das variáveis percepção da permissividade e neuroticismo

Variável	Interação 1	Interação 2	Interação 3	Ψ	I.C.(95%)
Género*	NI baixo	Permissividade baixa	Controlo baixo	1.0	0.3 – 3.5
			Controlo médio	0.9	0.3 – 3.0
			Controlo alto	0.6	0.2 – 1.8
		Permissividade média	Controlo baixo	1.8	0.6 – 5.6
			Controlo médio	1.6	0.5 – 4.8
			Controlo alto	1.0	0.3 – 3.0
		Permissividade alta	Controlo baixo	2.3	0.6 – 8.6
			Controlo médio	2.1	0.6 – 7.8
			Controlo alto	1.3	0.4 – 4.8
	NI médio	Permissividade baixa	Controlo baixo	0.6	0.3 – 1.1
			Controlo médio	0.5	0.3 – 0.9
			Controlo alto	0.3	0.2 – 0.5
		Permissividade média	Controlo baixo	1.0	0.6 – 1.7
			Controlo médio	0.9	0.6 – 1.4
			Controlo alto	0.5	0.4 – 0.8
		Permissividade alta	Controlo baixo	1.3	0.6 – 3.0
			Controlo médio	1.2	0.5 – 2.7
			Controlo alto	0.7	0.3 – 1.7
	NI médio-alto	Permissividade baixa	Controlo baixo	1.4	0.7 – 2.7
			Controlo médio	1.3	0.8 – 2.2
			Controlo alto	0.8	0.5 – 1.3
		Permissividade média	Controlo baixo	2.4	1.4 – 4.1
			Controlo médio	2.2	1.4 – 3.3
			Controlo alto	1.3	0.9 – 2.0
		Permissividade alta	Controlo baixo	3.1	1.4 – 7.2
			Controlo médio	2.9	1.3 – 6.5
			Controlo alto	1.8	0.8 – 4.0
	NI alto	Permissividade baixa	Controlo baixo	2.9	1.2 – 7.2
			Controlo médio	2.6	1.1 – 6.1
			Controlo alto	1.6	0.7 – 3.7
		Permissividade média	Controlo baixo	4.9	2.1 – 11.3
			Controlo médio	4.4	2.1 – 9.6
			Controlo alto	2.7	1.3 – 5.9
		Permissividade alta	Controlo baixo	6.5	2.3 – 18.4
			Controlo médio	5.9	2.1 – 16.8
			Controlo alto	3.6	1.3 – 10.3

* Os factores de risco de retenção associados ao Género foram calculados relativamente aos rapazes.

Para além da análise por grupos de NI, o factor de risco relativo à variável género pode, ainda, ser analisado para os diferentes níveis de percepção de permissividade e de controlo. Assim, constata-se que, qualquer que seja o nível intelectual analisado, um aumento da percepção de permissividade está associado ao aumento da probabilidade de retenção nos rapazes em relação às raparigas.

Por outro lado, qualquer que seja o nível intelectual e o nível de percepção de permissividade fixado, um aumento da percepção do controlo leva à diminuição da referida probabilidade.

Em complemento ao acima exposto, importa referir alguns dados relativos aos resultados dos factores de risco associados ao NI, à percepção da permissividade e à percepção do controlo.

Os resultados relativos ao NI confirmam que este constitui, por si, um factor de risco muito importante, tanto nos rapazes como nas raparigas, sendo evidente, em ambos os casos, um aumento do valor do risco para níveis intelectuais decrescentes. O facto de, nos rapazes, o factor de risco associado ao NI ser sistematicamente inferior ao correspondente valor nas raparigas é, em parte, devido ao facto de o grupo de comparação utilizado para o cálculo (NI alto) ser definido separadamente para rapazes e raparigas. Assim, se se calcular o factor de protecção, com base em grupos de comparação de NI baixo também separados por género, constata-se que, enquanto no nível médio são os rapazes a exibir maior factor de protecção, nos níveis médio-alto e alto passam a ser as raparigas a desempenhar este papel.

Quadro 3 – Factores de risco das variáveis NI, percepção do controlo e percepção da permissividade por grupos definidos em função do género

Variável	Interacção	Ψ	I.C.(95%)
Nível intelectual baixo	Raparigas	144.7	52.9 – 396.0
	Rapazes	52.1	23.5 – 115.5
Nível intelectual médio	Raparigas	29.7	14.9 – 58.9
	Rapazes	5.9	4.0 – 8.7
Nível intelectual médio-alto	Raparigas	6.1	3.1 – 11.8
	Rapazes	3.0	2.0 – 4.5
Nível de controlo médio	Raparigas	1.5	1.0 – 2.1
	Rapazes	1.3	0.9 – 2.1
Nível de controlo alto	Raparigas	2.3	1.6 – 3.
	Rapazes	1.3	0.8 – 2.0
Nível de permissividade médio	Raparigas	1.3	1.0 – 1.8
	Rapazes	2.2	1.6 – 3.2
Nível de permissividade alto	Raparigas	2.0	1.1 – 3.8
	Rapazes	4.5	2.6 – 7.9

No caso da percepção de controlo, verifica-se que os níveis elevados desta variável constituem factor de risco tanto para os rapazes como para as raparigas. No entanto, e tendo em conta a interacção com o género, pode concluir-se que a elevada percepção de controlo tenderá a afectar mais as raparigas do que os rapazes.

Também no caso da percepção de permissividade se verifica que os níveis elevados desta variável constituem factor de risco. No entanto, e ao contrário da percepção de controlo, este efeito é mais importante nos rapazes do que nas raparigas, como se pode concluir da análise dos valores relativos aos factores de risco sintetizados no quadro 3.

Em síntese, pode então afirmar-se que, apesar do nível intelectual baixo se constituir como um dos factores de risco mais importantes do modelo, nos níveis intelectuais médio-alto e alto, os rapazes têm mais probabilidade de ter insucesso escolar quando comparados com as raparigas.

Verifica-se, também, que o factor de risco associado à percepção da permissividade só aparece nos rapazes e que o factor de risco associado à percepção do controlo não se manifesta naqueles.

Conclusões

Com base nos resultados obtidos verifica-se uma tendência no sentido de os rapazes terem níveis mais elevados de insucesso escolar do que as raparigas.

Estas diferenças de desempenho escolar entre rapazes e raparigas são, em parte, devidas a aspectos educativos, verificando-se, também, que os factores educativos parentais que influenciam esse desempenho são diferentes para ambos. Assim, pode concluir-se que a percepção da permissividade é uma atitude educativa parental que, em parte, explica o pior desempenho escolar dos rapazes e que só se constitui como factor de risco para estes. Já o factor de risco associado aos níveis elevados de percepção de controlo não se manifesta nos rapazes.

Constata-se igualmente que a importância de considerar o género nos estudos sobre o insucesso escolar é também devida às interacções que aquele estabelece com outros factores, tornando mais precisos os efeitos destes no referido insucesso. Neste estudo, verifica-se que o factor de risco associado ao género ocorre sobretudo nos níveis intelectuais médio-alto e alto. Grupos, que numa primeira análise, não se constituíam como grupos de risco merecem, então, uma atenção especial, particularmente no sexo masculino.

Por último, pode concluir-se que a influência do género no insucesso escolar é fundamentalmente uma influência indirecta, exercida quer através de factores educativos, neste caso, a percepção da permissividade, quer através de características do sujeito, nomeadamente, o neuroticismo.

Referências

- Amaral, J. R. (1966). I.A.: *Um teste de factor g aferido para a população portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Cadernos do Centro de Investigação Pedagógica.
- Barros de Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Block, J. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, D. e Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Eysenck, H. J. e Eysenck, S. B. (1984). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (adult and junior)*. London: Hodder e Stoughton.
- Hosmer, D. e Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression*. New York: John Wiley e Sons, Inc.
- Kerig, P., Cowan, P. e Cowan, C. (1993). Marital quality and gender differences in parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 29, 6, 931-939.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. In M. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting*. (pp. 189-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lytton, H. e Romney, D. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 2, 267-296.
- Maccoby, E. (2000). Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- Maccoby, E. E. e Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: JohnWiley.
- Mullis, I., Martin, M., Fierros, E., Goldberg, A. e Stemler, S. (2000). *Gender differences in achievement. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* (versão electrónica). Chestnut Hill: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Consultado em Novembro de 2003 de http://isc.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/t95_gender_all.pdf
- Persaud, D. e Madak, P. R. (1992). Graduates and dropouts: comparing perceptions of self, family and school supports. *Alberta Journal of Educational Research*, 38, 235-250.
- Rohner, R. (2000). *The warmth dimension: foundations of parental acceptance-rejection theory*. Connecticut: Rohner Research.
- Sandnabba, N. e Ahlberg, C. (1999). Parents' attitudes and expectations about children's cross-gender behavior (versão electrónica). *Sex Roles: A Journal of Research*. Consultada em Fevereiro de 2004 de http://www.findarticles.com/cf_dls/m2294/3-4_40/54710015/p1/article.jhtml

- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183-209.
- Streit, F. (1978). *Technical Manual. Youth Perception Inventory*. Fred Streit Associates.
- Tenenbaum, H. e Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38, 4, 615 – 630.
- Vaz Rebelo, P. (2001). *Percepção das atitudes educativas parentais e insucesso escolar na adolescência*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Policopiado.
- Wentzel, K. R. e Berndt, T. J. (1999). Social influences and school adjustment: overview. *Educational Psychologist*, 34, 1, 1-2.

FAMILY, GENDER AND SCHOOL FAILURE

Piedade Vaz Rebelo

Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Portugal

Abstract: The aim of this study is to analyse the relationship between gender and school failure in a sample of Portuguese adolescents. It is part of a wide research concerning the relationship between family and school failure, thus allowing the analysis of the gender impact in the scope of univariate and multivariate models, which include family social, structural and psychological variables and subject' characteristics.

Although on the univariate model, the influence of gender is moderately significant, showing that boys have higher rates of school failure than girls, the results of the multivariate models evidence its indirect impact and its moderator role.

KEY-WORDS: *Parental rearing attitudes, gender, school failure.*

DIFERENÇAS COGNITIVAS E REALIZAÇÃO ESCOLAR POR GÉNERO

José H. Barros de Oliveira
Faculdade de Psicologia e de C.E., Univ. do Porto, Portugal

Resumo

Muitas investigações se têm feito sobre as diferenças de inteligência geral e específica por género, analisando particularmente alguns factores, como a capacidade verbal e numérica, tendendo as raparigas a obter scores mais elevados nas diversas expressões verbais e os rapazes na competência matemática. Todavia, muitas destas diferenças manifestam-se inconsistentes e irrelevantes, devendo considerar-se outras variáveis, como a idade. Por outro lado, constata-se um maior sucesso escolar, praticamente em todas as disciplinas, por parte das meninas, estando novamente em causa, não apenas a inteligência mas outros factores. Este artigo dá conta de diversos estudos de análise das diferenças cognitivas e de realização escolar por género, bem como da etiologia, implicações e possíveis soluções para este problema, que deve ter uma interpretação holística.

PALAVRAS-CHAVE: *Género, inteligência, factores cognitivos, sucesso escolar.*

A expressão “insucesso escolar” soa um tanto a fatalismo, além de ser redutora, pois não é unicamente a escola que está em causa, nem só os professores e os alunos - se bem que principais agentes da instituição escolar - mas todo o sistema educativo, da família à sociedade. É necessário ter uma visão global do sucesso ou insucesso do aluno (e dos professores) que se integram num conjunto ecológico mais amplo e influente, embora se possa interpretá-lo centrados predominantemente num ou outro agente (cf. Barros e Barros, 1999).

Que há uma crise no sistema educativo, e mais em particular no sistema escolar, é um truísmo. Basta atentar em alguns dados fornecidos pelos meios de comunicação social, que depois passam em revistas da especialidade com uma interpretação mais científica. Antes de aludirmos a alguns estudos sobre a realização escolar, realçando a diferenciação por sexo, algumas notícias e comentários recentes, a nível nacional e internacional, ajudam-nos a sensibilizar-nos para o problema e tentativas de solução.

Antes de mais, note-se que os vocábulos “sexo” e “género” não se equivalem totalmente, tendo o primeiro uma conotação essencialmente biológica e o segundo mais de ordem psicossocial. Todavia, é porque biologicamente (genética e fisiologicamente) se é homem ou mulher que se tem também determinado comportamento psicológico e social e assim se é reconhecido pelos outros que esperam maneiras de pensar, de sentir e de agir diversificadas, favorecendo os estereótipos mais as diferenças. De qualquer modo, podemos usar indiferentemente um e outro vocábulo. Acresce ainda que o uso de “género” é mais um maneirismo recente de origem anglo-saxónico (embora em inglês também se use sex em sentido genérico e não apenas *gender*) que entrou na nossa língua, via cientistas, pois antes o termo “sexo”, em português, era abrangente e só se usava “género” na gramática para designar palavras de género masculino ou feminino.

Freitas do Amaral (cf. *Visão*, 20.11.2003) constata a fraca prestação dos alunos no ensino secundário, mormente nas disciplinas essenciais (Português e Matemática) e na formação científica, deficiências no raciocínio (Filosofia) e na perspectiva histórica, e ainda na formação para a democracia. Advogava mesmo uma disciplina de cultura geral, o que é contestável, pois tal cultura deve advir do somatório dos outros conhecimentos. Notava também um défice evidente na formação cívica, moral e estética, o que é evidente, dado pedir-se à escola uma formação predominantemente técnica, voltada para a profissão. Não obstante, a Lei de Bases do Sistema Educativo (em vias de nova versão), o Relatório Delors e outros documentos insistem numa formação geral e humana. Ideal seria avançar simultaneamente nas duas direcções: uma rigorosa formação técnica e científica, mas sem esquecer a humanista, não apenas teoricamente mas na prática, isto é, formar antes a pessoa e o cidadão, dirigir-se aos valores e não apenas aos conteúdos programáticos. De qualquer forma, o atraso e os desfasamentos no secundário já provêm do básico, e ambos vão reflectir-se ainda mais no ensino universitário.

Resultados provisórios difundidos pelos mass-media em princípios de 2004 sobre as provas de aferição realizadas em Portugal em 2002 (e também em 2003) dão a entender que se trata de desempenhos escolares baixos que vão piorando à medida que os alunos avançam nos anos escolares, sendo melhores no 4º ano e piores no 9º. As baixas ‘performances’ notam-se particularmente em Matemática e no Português. Por sexo, as raparigas avançam-se em Português e os rapazes em Matemática, mas com diferenças mínimas.

Notícias providas da Alemanha em princípios de 2004 dão conta do alarme de políticos e pedagogos. Uma quarta parte dos estudantes universitá-

rios abandona o curso sem o ter terminado (em Portugal a percentagem ainda será maior). Razões principais invocadas: perda de motivação, más notas e reprovações, dificuldades económicas, perspectivas de desemprego após o curso, empregos aliciantes sem requererem um curso superior.

Uma comissão europeia veio concluir, no início de 2004, que era preciso dar mais importância à memorização, o que já era sabido, mas pedagogos da nossa praça riram-se durante muito tempo do “aprender de cor”, por exemplo, a tabuada ou o abecedário, cuja memorização se tornou quase proibitiva. Era o reino da máquina de calcular, que agora, segundo outros, deve ser evitada e até banida da escola. No secundário, também houve uma proliferação de disciplinas no ensino das ciências. Ideal seria serem menos mas mais aprofundadas.

Joana Araújo, correspondente nos Estados Unidos para a revista *Família Cristã* (Janeiro, 2004) dava conta da crise no ensino básico americano que a alta tecnologia não conseguiu colmatar. Todd Oppenheimer, no seu livro recente e com um título desafiante - *Mente cintilante: a falsa promessa tecnológica na sala de aulas e como salvar a aprendizagem* - considera que o entusiasmo inicial pelo uso do computador nas escolas acabará por desfalecer. O autor levou a cabo uma série de entrevistas a professores e alunos em várias escolas americanas do ensino básico, públicas e privadas, de meios favorecidos e degradados. Entrevistou também vários especialistas na matéria. Os resultados da investigação revelaram que os alunos das escolas onde o computador tem papel secundário exibiam conhecimentos mais profundos das matérias estudadas, mostravam maior criatividade e maior capacidade de concentração do que os alunos das escolas com high tech. Oppenheimer não defende que a tecnologia educativa deva ser descartada, até porque se investiram, na última década do século passado, somas astronómicas para colocar computadores nas salas de aula. Al Gore, vice-presidente no tempo de Clinton, desejou até um computador por aluno, também para permitir acesso à Internet como capaz de democratizar o conhecimento. Mas concluiu-se que esta informatização massiva do ensino não resolveu os problemas. Segundo Oppenheimer, o que realmente é importante no processo de aprendizagem é ter professores qualificados, turmas pequenas, estimular o pensamento crítico, fazer trabalhos interessantes e apostar na interacção professor/aluno e aluno/aluno. O autor termina constatando que a actual política de ensino é mais o resultado de interesses políticos e económicos do que proveniente duma melhor pedagogia.

Entretanto, em Portugal, notícias de 04.02.2004 davam conta de que o primeiro-ministro, Durão Barroso, defende uma maior informatização das es-

colas na esperança de um melhor ensino e aprendizagem, estando disposto a investir milhões de euros em computadores para a escola.

Outras notícias referem-se mais em particular às diferenciações por género. Um artigo no *New York Times* (10.12.1998) dava conta de uma pesquisa onde os rapazes levavam vantagens sobre as raparigas no que concerne a estudos tecnológicos. Por sua vez, o prestigiado jornal londrino *The Times* (11.07.2003) trazia um artigo assinado por Tony Halpin onde realçava as diferenças no sucesso escolar por género. Segundo opinião dos inspectores (relatório Ofsted – *Boys' Achievement in Secondary Schools*), uma maior disciplina e espírito de competitividade nas escolas ajudaria os rapazes a ultrapassar o menor rendimento em confronto com as raparigas. Os rapazes obtiveram melhores resultados em escolas onde os professores impuseram respeito, combinando altas expectativas com certo humor. Provou-se que os rapazes rendem mais com professores que impõem limites claros ao comportamento e têm mais entusiasmo na aprendizagem. Com professores medíocres descia o rendimento e aumentava o mau comportamento, sobretudo nos rapazes, conseguindo as raparigas manter melhor a aprendizagem em ambientes onde o professor não é suficientemente respeitado.

Os rapazes necessitam também mais de actividades extra-curriculares e de um maior sentimento de pertença. Preferem ainda pequenas tarefas e coisas relacionadas com a vida real, mormente quando há uma certa graça e competição na tarefa. As raparigas também gostam de tudo isto, mas funcionam menos mal na sua ausência. Em todo o caso, insiste-se no empenho intelectual e em acabar com uma cultura anti-aprendizagem. Quanto à estratégia dos lugares a ocupar na sala de aula, os rapazes rendem mais quando não são autorizados a sentar-se junto dos amigos, e nalgumas escolas resultou também sentar alternadamente um rapaz e uma rapariga. Na linha destas constatações, o Relatório revelou maior aprendizagem das raparigas em todas as disciplinas e às vezes com uma diferença bastante significativa, que mais se acentua à medida que vão subindo nos degraus escolares.

O problema dos rapazes ou o sucesso no feminino

Vindo à produção mais científica, muitos livros e artigos tentam analisar e compreender o fenómeno generalizado do fraco rendimento escolar, interessando-nos neste momento particularmente a diferenciação por género, quer a nível de faculdades ou competências cognitivas diversificadas, quer mais concretamente a nível da realização escolar. Os resultados obtidos em muitos tra-

balhos empíricos, confirma a percepção que se tem da realidade, ouvindo muitos educadores e professores de diversas instituições escolares, que o insucesso é geral, aumentando com a idade e atingindo particularmente os rapazes. Basta olhar para as classificações no final do ano escolar, sendo os melhores alunos quase sempre do sexo feminino. Olhando também para o chamado “quadro de honra”, onde ele existe (e pode ser discutível) são novamente as raparigas a ocuparem quase todos os lugares. De facto, diversos estudos mostram que elas obtêm mais prémios do que os rapazes, mas podem intrrometer-se outras variáveis, como o processo de ensino e de avaliação (Richardson, 2003).

Já há muito que a ciência, e em particular a Psicologia, estudava diferencialmente os dois géneros, precisamente na psicologia diferencial (diferenças cognitivas, afectivas, motivacionais, comportamentais), mas também na psicologia do desenvolvimento, na psicologia da personalidade, na psicologia social, na psicologia da educação. Muitos estudos analisam estatisticamente os resultados por género quanto a diversas variáveis cognitivas e quanto à realização escolar. Aliás, esta variável independente ou interveniente e moderadora é, juntamente com a idade, quase sempre mantida sob controlo.

Estudos diferenciais são também feitos a respeito de outros aspectos psicológicos, como é o caso das expectativas de realização automática ou automaticadas do professor na sala de aulas, ou o chamado “efeito Pigmalião”, estudado particularmente por Rosenthal e Jacobson (1968) - não sem grande polémica, dando origem a muitos estudos posteriores - que notaram diferenças significativas nas três variáveis dependentes em causa: quociente de inteligência, rendimento escolar e comportamento na sala de aula. Quanto ao QI, os rapazes avantajaram-se na dimensão verbal e as raparigas no raciocínio, não sendo fácil explicar estes resultados; no rendimento escolar, as raparigas eram melhores na leitura; nos diversos aspectos do comportamento controlados, as diferenças por sexo foram irrelevantes. A variável que mais contribuía para as diferenças era a idade, tendo os alunos mais novos expectados obtido ganhos mais significativos (cf. Barros, 1992, 1999). Como em tantos outros estudos, muitas vezes estas diferenças são pouco significativas e inconsistentes, devendo sempre ter-se em conta simultaneamente a idade e outras variáveis interagentes.

Mais directamente no que diz respeito à inteligência, livros clássicos como o de Maccoby e Jacklin (1974), analisando muitas investigações, concluíram que há diferenças por género designadamente na capacidade verbal, numérica e espacial. Põe-se no entanto o problema se tais diferenças resultam efectivamente das aptidões cognitivas ou antes de influências sócio-pedagógicas.

Em particular na aptidão verbal (embora o termo possa ser abrangente e seja necessário considerar outras variáveis, notadamente a idade), em geral as raparigas levam vantagem, mas pouco significativa (Hyde e Linn, 1988).

Simpson (1999), usando crianças sobredotadas, seguindo o modelo de Renzulli que realça sobretudo nestas crianças uma alta inteligência, alta motivação para a tarefa e uma maior habilidade criativa, confirmou que a inteligência e a motivação são decisivas para o sucesso escolar dos sobredotados, mas não uma especial criatividade. Também não confirmou a influência do sexo para o sucesso, sendo unicamente a masculinidade um preditor significativo do rendimento em matemática mas não na leitura, enquanto a feminilidade não era preditor significativo nem na matemática nem na leitura.

Num robusto artigo de síntese sobre a natureza da inteligência, Neisser et al. (1996), depois de analisarem os conceitos de inteligência conforme os diversos autores, os instrumentos ou testes de avaliação da mesma, a sua origem genética e ambiental, estudam as diferenças conforme diversas variáveis, em primeiro lugar por sexo. Em geral, nos testes de inteligência, controlando a variável género, não se verificam diferenças ou elas são diminutas e inconsistentes. Porém, nalgumas tarefas há diferenças significativas e consistentes. Assim, os homens realizam melhor tarefas visuais e espaço-temporais. As mulheres avantajam-se em tarefas quantitativas, nos primeiros anos escolares, mas a partir da adolescência a situação inverte-se (Hyde, Fennema e Lamon, 1990). Os homens também levam vantagem em testes de raciocínio mecânico.

No que concerne a competências ou tarefas verbais, há diferenças substanciais a favor das mulheres, como na fluência verbal. As jovens obtêm notas mais elevadas em testes de composição literária e na leitura. Efectivamente, há muitos mais rapazes do que raparigas com dislexia e outros problemas de leitura (Sutaria, 1985) e de gaguez, particularmente em crianças pré-escolarizadas (Yairi e Ambrose, 1992). Neisser et al. (1996) dão conta também de melhores performances das mulheres em algumas tarefas de memória, mas é necessário ter em conta os diversos tipos de memória. McGivern et al. (1998) concluíram igualmente que as mulheres possuem uma melhor memória de reconhecimento visual, talvez devido a um processo inconsciente diversificado de captar os estímulos ambientais.

Há também autores que falam em “inteligência fluída”, não encontrando diferenças relevantes conforme o género (Colom e García-López, 2002).

Voltando às aptidões numéricas ou às matemáticas, são os rapazes que parecem levar vantagem, sobretudo a partir da adolescência ou da escola secundária. Sintetizando os estudos mais significativos feitos até então, Stage et

al. (1985) chegam à conclusão de que os rapazes da escola secundária têm um pouco mais de sucesso nos testes de raciocínio matemático do que as raparigas, mas igualdade nos testes de álgebra e nos de conhecimentos básicos de matemática. Concluem ainda que quando estão em causa algumas diferenças por sexo, elas tendem a aparecer mais cedo tratando-se de alunos mais dotados e talentosos. De qualquer modo, quanto à matemática, mas também quanto a outras competências, os factores culturais e escolares devem ser sempre considerados, sob pena de não entendermos, por exemplo, como é que as crianças do Japão ou de Taiwan têm melhores resultados do que os seus pares dos Estados Unidos.

Hyde, Fennema e Lamon (1990), numa meta-análise de cem estudos, constata a tardia diferença a favor dos rapazes quanto à matemática (na infância praticamente não há diferenças), mas a sua magnitude tem vindo a declinar. Os autores concluem que as diferenças na 'performance' das matemáticas são pequenas. Todavia, deve interpretar-se o menor rendimento das raparigas, sobretudo na resolução de problemas ou de tarefas envolvendo uma complexidade cognitiva mais elevada, porque em tarefas de menor complexidade, como o cálculo, são elas a avantajar-se. Enfim, os autores concluem, através desta meta-análise, que tem pouco fundamento a conclusão a que chegaram Maccoby e Jacklin (1974, p. 352) de que "os rapazes excelem na competência matemática" ou a que chegou Halpern (1986, p. 57) que considera as diferenças a favor dos rapazes "robustas". Na realidade, mesmo a diferença quanto à solução de problemas só emerge na escola secundária e pode ser devida a competências que os rapazes adquirem fora da aula de matemática, por exemplo, nas aulas de física e química mais frequentadas por eles. De qualquer modo, tal diferença é muito moderada.

Os rapazes manifestam ainda vantagens nas aptidões espaciais (Linn e Peterson, 1985). Outros estudos confirmaram esta tendência, bem como noutras aptidões, mas também que as diferenças são pouco relevantes ou até insignificantes (Feingold, 1988, 1994).

Este *décalage* por sexo, quanto às competências cognitivas e ao rendimento escolar, é de algum modo global, como vimos através de algumas notícias internacionais. Há investigações científicas considerando diversas etnias e interculturas que também o provam. O "problema dos rapazes", isto é, o seu menor rendimento nos testes, desde há muito que é debatido nas mais diversas partes do mundo, mesmo nos países escandinavos (Stage, 1988).

Um estudo realizado na Índia com alunos da escola secundária, concluiu que as raparigas têm um sucesso escolar significativamente mais elevado do que os rapazes (Singh e Maharaja, 1986).

Gambell e Hunter (2000), analisando dados do Ministério da Educação do Canadá e Programas indicadores de sucesso nas escolas canadianas de origem inglesa concluem que as raparigas adolescentes (de 13 e 16 anos) têm muito maior sucesso no ler e escrever do que os rapazes da mesma idade, tentando os autores explicar o fenómeno com razões que podem ser discutíveis.

Filardo (1996) comparou adolescentes americanos de origem africana com adolescentes brancos, concluindo que nestes há maior diferença entre os sexos numa tarefa cooperativa de resolução de problemas, tentando interpretar os resultados em termos de papéis sociais. Honora (2002), estudando particularmente adolescentes americanos de origem africana concluiu que as raparigas com maior sucesso expressaram objectivos futuros e expectativas mais elevadas do que os rapazes também bem sucedidos, além de considerarem mais objectivos a longo prazo.

McCoy e Reynolds (1999), na sequência de outros trabalhos realizados pelo segundo autor, através de um estudo longitudinal analisando particularmente os alunos repetentes, concluem que a variável sexo é um dos preditivos da retenção, havendo significativamente mais casos de repetência por parte dos rapazes.

De qualquer modo, estão muitas variáveis em jogo quanto à realização escolar de rapazes e raparigas. Não apenas as diversas competências cognitivas e as diversas disciplinas escolares, os programas e os professores, mas também a idade, o estatuto social, e outros factores que interagem e interferem entre si. Daí não resultarem modelos univariados mas serem necessários estudos ou modelos multivariados, considerando várias variáveis em interacção e interdependência. Por exemplo, o facto de os rapazes apresentarem melhores resultados em matemática e nas ciências, pode acontecer apenas em determinadas idades ou em determinados estratos sociais, sendo sempre de considerar o impacto dos factores de socialização, mormente dos estilos educativos parentais (Barros, 1994, 2002; Maccoby, 2000). Efectivamente, sabe-se que os pais, em conjunto, ou separadamente (a mãe ou o pai) se relacionam de forma diversificada com os filhos, conforme o sexo destes, levados muitas vezes por estereótipos sociais que são assumidos pelos filhos. Em todo o caso, em geral os estudos mostram que uma boa prática educativa, de bom teor afectivo e de aceitação, combinada com certa autonomia, propicia melhores resultados escolares (Barros, 1994, 2002).

Relacionado com a idiossincrasia de cada sexo, e ainda com outras variáveis, como os professores e a família, é importante considerar outrossim a importância da motivação, factor decisivo para o sucesso. Os estudos por se-

xo também neste aspecto não são conclusivos, se bem que os rapazes tendam a usar maior persistência do que as raparigas. Mas é necessário igualmente considerar outros factores. Muitos estudos, neste como noutros campos, já têm uma ou mais décadas, assistindo-se cada vez mais a grandes mudanças, no sentido da aproximação das raparigas aos rapazes. Digamos que, no passado, a respeito do sucesso escolar (e noutros sectores), dominou o sexo masculino; recentemente assitiu-se a um 'empate' ou a uma espécie de moda escolar 'unisexo'; no futuro (e já no presente) vislumbra-se um domínio do sexo feminino. Por exemplo, actualmente as mulheres invadiram a Universidade, sendo já mais do que os homens, o que não acontecia algumas décadas atrás. O mesmo se diga no mundo de trabalho.

Causas, consequências e soluções

Qual a origem destas diferenças a nível de capacidades cognitivas, onde as mulheres parecem ultrapassar os homens, e consequente rendimento escolar, onde na realidade já obtêm melhores resultados? Há tentativas de explicação biológica, particularmente a nível neurológico (por exemplo, o corpo caloso tem a ver com a fluência verbal) e também endocrinológico (Geary, 1998; Neisser et al., 1996), certamente com fundamento genético, mas estes factores biológicos interagem com factores sócio-culturais, sendo difícil destrinchá-los, se bem que não são de menosprezar influências biológicas e mesmo perinatais e posteriores, como a qualidade da alimentação, na explicação das diferenças intelectuais. O sucesso na escola deve-se ainda a outros factores.

Há estudos que demonstram que as diferenças por sexo quanto à motivação e sucesso escolar são mais função de crenças estereotipadas quanto ao gênero do que realmente dele dependentes (Pajares e Valiante, 2002). Rammstedt e Rammsayer (2000) propuseram a um grupo de estudantes alemães que se auto-avaliassem em diversas variáveis de inteligência. Os rapazes consideraram-se superiores às raparigas na inteligência matemática, lógica e espacial, enquanto elas se pautaram mais alto na inteligência musical e interpessoal. Os autores supõem que estes resultados são influenciados por estereótipos. Considerando esta influência, a diferença só se manteve em competências matemáticas a favor dos rapazes e na memória a favor das raparigas.

Brosnan (1998) tinha constatado que a superioridade masculina nas competências espaciais, como matemática, ciência e cálculo, era mais função de expectativas psicológicas capazes de determinar a motivação para o sucesso do que das reais maiores capacidades dos rapazes. Eccles (1987) dá conta

da influência de múltiplas variáveis psicossociais na predição do rendimento escolar.

Na realidade, as diferenças cognitivas por género podem ser menos significativas do que inicialmente aparecia e, quando existem, podem ser mais devidas a estereótipos do que à realidade (Feingold, 1988). Controlando diversos índices cognitivos, frequentemente as diferenças são pouco expressivas e inconsistentes variando ora a favor de um ora de outro sexo, conforme as diversas aptidões em causa (Geary, 1998; Halpern, 1986).

Quanto às disciplinas mais próprias para rapazes ou raparigas, Whitehead (1996) constatou a mentalidade de que as ciências são vistas como masculinas, enquanto as artes e as línguas como femininas, embora os sujeitos acreditassem que ambos os sexos eram capazes de obter sucesso em qualquer uma das áreas. O autor conclui que estas estereotipias ou viés sexual atingia mais o sexo masculino.

Furnham (2001), analisando também diversos estudos sobre a auto-avaliação da inteligência, concluiu, entre outras coisas, que os homens tendem a sobrevalorizar-se em relação às mulheres em diversos aspectos da inteligência, particularmente no domínio da matemática e da compreensão espacial.

Pode haver ainda influências indirectas; por exemplo, se as raparigas têm uma auto-estima melhor do que os rapazes, isso afecta o sucesso escolar, apesar de dever considerar-se outras variáveis (Alpert-Gillis e Connell, 1989).

Uma resposta sobre as diferenças poderia estar outrossim nas atribuições de causalidade. Efectivamente, um artigo de Georgiu (1999), com crianças do sexto ano, pôde constatar que as meninas com alto sucesso faziam atribuições mais internas, sobretudo ao esforço, do que os rapazes. A diferença poderia também advir das auto-expectativas ou das crenças sobre controlo dos reforços, apresentando em geral os rapazes (alunos), bem como os professores, uma maior tendência para a internalidade, em termos de locus de controlo, em relação às raparigas (cf. Barros, Barros e Neto, 1993).

Quando estão em causa adolescentes, alguns autores pensam que as diferenças são devidas à turbulência da idade e que passada a crise da adolescência o equilíbrio volta a dominar. Numa investigação, Gambell e Hunter (2000) notam que as diferenças se mantêm dos 13 para os 16 anos.

Um estudo realizado na China (Chen, Liu e Li, 2000) realça a importância dos estilos educativos parentais no sucesso escolar dos filhos, sendo o estilo mais democrático ou responsivo, onde prevalece o calor humano, o mais eficiente e que provavelmente resulta melhor nas raparigas.

Há também diferenças no rendimento cognitivo e escolar por sexo devido a diferentes culturas e etnias. Estudos realizados particularmente nos Estados

Unidos com americanos de origem asiática, hispânica e africana e com americanos nativos notam alguns factores susceptíveis de influenciar as diferenças (cf. Neisser et al., 1996).

Terão estas diferenças no rendimento escolar consequências? Sendo os rapazes os que mais frequentemente repetem o ano académico, mesmo considerando outras variáveis como a classe social (McCoy e Reynolds, 1999), poderão estes ser mais perturbados na sua personalidade e mais levados a abandonar a escola.

Uma solução poderia passar por separar novamente os sexos nas escolas, se se concluisse que as raparigas obtêm maior sucesso à custo dos rapazes, segundo um relatório no *New Magazine* do Canadá (03.12.2000) com o título sugestivo: *if girls can succeed only at the expense of boys, maybe we need segregated schools*. Constatando que na escola secundária as raparigas levam vantagem sobre os rapazes em matemática e ciências, sugere-se a hipótese de haver escolas separadas por sexo para quem prefira tal. Mas certamente ficou só como sugestão com pouco sentido e sem ser levada à prática, pois não resolveria a situação. Esta passa sobretudo por estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem e de auto-aceitação da diversificação por gênero a todos os níveis, a começar pelo cognitivo.

Estando o sucesso escolar mais identificado com a feminilidade ou como “coisas de meninas”, os rapazes podem sentir-se num certo dilema entre lutar também pelo sucesso mantendo a sua masculinidade ou desinvestir na escola para não serem considerados menos masculinos. Renold (2001) explora as estratégias que os rapazes usam para negociar a tensão entre a percebida feminilização do sucesso académico e a necessidade de projectar uma coerente e estável hegemonia da masculinidade; isto é, dando-se conta de que na realidade as meninas se avantajam no rendimento escolar, como pode ser isso compatível com a necessidade de afirmar a sua masculinidade? Sobretudo os rapazes com mais sucesso têm mais dificuldade em afirmar ao mesmo tempo a sua masculinidade. Mas podem convencer-se e serem convencidos de que também é ‘masculino’ o sucesso escolar e que a competitividade entre os sexos deve ceder lugar à colaboração e mútua complementaridade, se bem que uma certa competitividade favorece mais os rapazes. Note-se ainda que a indisciplina hoje reinante nas escolas, prejudica mais os rapazes e pode ser outra causa de um menor rendimento.

Em suma, só uma visão holística e plurifactorial, exigindo por isso modelos de interpretação multivariados, pode tentar compreender o fenómeno complexo do insucesso escolar em geral e em particular do sexo masculino, com consequências e soluções também elas complexas.

Referências

- Alpert-Gillis, L. e Connell, J. (1989). Gender and sex-role influences on children's self-esteem. *Journal of Personality*, 57 (1), 97-114.
- Barros, J. (1992). *Professores e alunos Pigmalhões*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barros, J. e Barros, A. (1999). *Psicologia da educação escolar* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Barros, J., Barros, A., e Neto, F. (1993). *Psicologia do Controlo Pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação (Universidade de Braga).
- Brosnan, M. (1998). The implications for academic attainment of perceived gender appropriateness upon spatial task performance. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 203-215.
- Chen, X., Liu, M. e Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14 (3), 401-419.
- Colom, R. e García-López, O. (2002). Sex differences in fluid intelligence among high school graduates. *Personality and Individual Differences*, 32, 445-451.
- Eccles, J. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116 (3), 429-456.
- Filardo, E. (1996). Gender patterns in African American and White adolescents' social interactions in same-race, mixed-gender groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (1), 71-82.
- Furnham, A. (2001). Self-estimates of intelligence: culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences. *Personality and Individual Differences*, 31, 1381-1405.
- Gambell, T. e Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (5), 689-719.
- Geary, D. (1998). *Male, female: The evolution of human sex differences*. Washington: APA.
- Georgiu, S. (1999). Achievement attributions of sixth grade children and their parents. *Educational Psychology*, 19 (4), 399-412.
- Halpern, D. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale: Erlbaum.

- Honora, D. (2002). The relationship of gender and achievement to future outlook among african american adolescents. *Adolescence*, 37, 301-316.
- Hyde, J., Fennema, E., e Lamon, S. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 139-155.
- Hyde, J. e Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104 (1), 53-69.
- Linn, M. e Peterson, A. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Maccoby, E. (2000). Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- Maccoby, E. e Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- McCoy, A. e Reynolds, A. (1999). Grade retention and school performance: An extended investigation. *Journal of School Psychology*, 37 (3), 273-298.
- McGivern, R., Mutter, K. et al. (1998). Gender differences in incidental learning and visual recognition memory: support for a sex difference in unconscious environmental awareness. *Personality and Individual Differences*, 25, 223-232.
- Neisser, U., Boodoo, G., et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51 (2), 77-101.
- Pajares, F. e Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated strategies: A developmental perspective. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45 (4), 211-221.
- Rammstedt, B. e Rammseyer, T. (2000). Sex differences in self-estimates of different aspects of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 869-880.
- Renold, E. (2001). Learning the 'hard' way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 369-385.
- Richardson, J. (2003). Predictors of academic attainment in higher education. *Studies in Higher Education*, 28 (4), 475-494.
- Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart, e Winston, Inc.
- Simpson, N. (1999). Relationships between the academic achievement and the intelligence, creativity, motivation, and gender role identity of gifted children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (10-A), 3737.
- Singh, I. e Maharaja, S. (1986). A study of effect of sex on school achievement of high school children. *Perspectives in Psychological Researches*, 9 (2), 67-68.
- Stage, C. (1988). Gender differences in test results. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32 (3), 101-111.

- Stage, E., Kreinberg, N., Eccles, J. e Becker, J. (1985). Increasing the participation and achievement of girls and women in mathematics, science, and engineering. In S. Klein (Ed.), *Handbook for achieving sex equity through education* (pp. 237-269). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sutaria, S. (1985). *Specific learning disabilities: Nature and needs*. Springfield: Charles Thomas.
- Whitehead, J. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level. *Educational Research*, 38 (2), 147-160.
- Yairi, E. e Ambrose, N. (1992). Onset of stuttering in preschool children: Selected factors. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 782-788.

COGNITIVE DIFFERENCES AND SCHOOL ACHIEVEMENT BY GENDER

José H. Barros de Oliveira

Faculdade de Psicologia e de C.E., Univ. do Porto, Portugal

Abstract: Much research has been conducted on the differences of general and specific intelligence by gender, analyzing in particular some factors, such as verbal and numerical capacity. Data indicate a tendency for young females to score higher in diverse verbal expressions and for young males to score higher in mathematical skills. However, on one hand, many of these differences are inconsistent and irrelevant, and other variables, such as age, must be taken into account. On the other hand, females tend to succeed in school more than males in almost every subject and, again, factors other than intelligence play a role in their success. This article presents an overview of several studies conducted on the subject of cognitive differences and school achievement by gender, as well as the etiology, implications and possible solutions for this problem, which requires a holistic interpretation.

KEY-WORDS: *Gender, intelligence, cognitive factors, school success.*

O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: SENSIBILIDADE ÀS QUESTÕES DE GÉNERO

Maria do Céu Taveira

Departamento Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Nesta comunicação referem-se contributos principais da teoria e investigação sobre a influência do género no desenvolvimento vocacional das crianças e dos adolescentes. Neste âmbito, será dada uma atenção especial aos autores e estudos nacionais sobre o tema. Procura-se, além disso, traduzir ideias teóricas e dados da investigação empírica em recomendações para a prática psicopedagógica em contexto escolar, com vista à criação de ambientes escolares cada vez mais sensíveis às questões de género.

PALAVRAS-CHAVE: *Desenvolvimento vocacional, género, infância, adolescência.*

Introdução

Neste artigo, abordaremos o género em relação com o desenvolvimento vocacional das crianças e dos adolescentes, traduzindo ideias teóricas e dados da investigação empírica em recomendações para a prática psicopedagógica em contexto escolar, com vista à criação de ambientes escolares cada vez mais sensíveis às questões de género. Esperamos assim deixar algum contributo para o debate em redor dos seguintes quesitos: Como pensar as questões de género na orientação e no desenvolvimento vocacional de jovens? O que sabemos da investigação? Como poderemos intervir para transformar as nossas escolas em ambientes mais sensíveis às questões de género?

Com efeito, uma ideia veiculada na literatura psicológica, demonstrada aliás, por diversas vezes, pela investigação, é que os processos relacionados com o género influenciam quer o comportamento dos indivíduos - os seus pensamentos, sentimentos e acções, quer as interacções sociais, ajudando ainda a determinar a estrutura das instituições sociais (cf. Fassinger, 2000, p. 346). Estas convicções encontram expressão na Psicologia Vocacional também. E sobretudo ao longo dos últimos trinta anos, devido ao im-

Morada (address): Maria do Céu Taveira. Departamento de Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Campus de Gualtar. 4710-057 Braga, Portugal.

pacto que os movimentos e as teorias feministas tiveram nesta área de conhecimento e de intervenção. Ao longo daquele período, em diversos artigos científicos, se evidencia, de modo mais ou menos explícito, a importância de aumentar, nos profissionais de orientação, a consciência do papel das questões de gênero na orientação escolar e profissional das pessoas. E, também, a importância de tais profissionais desenvolverem conhecimento e competências específicas, consideradas necessárias para ajudar as pessoas a saber lidar com os efeitos perniciosos de ideias demasiado tradicionais acerca dos papéis que homens e mulheres devem desempenhar na vida e na sociedade. A finalidade principal de tais intervenções deliberadas é ajudar homens e mulheres, desde cedo, a combater estereótipos associados ao gênero e a ser assertivos, isto é, a zelar de modo não agressivo pelos seus direitos como indivíduos e cidadãos.

A importância crescente atribuída ao gênero no domínio da orientação foi suscitada, como em outros domínios, pela constatação de desigualdades nas oportunidades de acesso e de sucesso entre homens e mulheres, em desfavor destas últimas, nos mundos da educação/formação e do mercado de trabalho (Diamant, 1993).

As questões de gênero foram abordadas na Psicologia Vocacional de um modo mais aprofundado, nas décadas de 70 e 80 do século passado, por mulheres, teóricas e investigadoras bem conhecidas no domínio, como é o caso de Nancy Betz, Louise Fitzgerald, Helen Farmer, Ruth Fassinger, e Linda Gottfredson, entre outras. Dos vários temas que o estudo das questões de gênero tem suscitado, no campo da orientação, incluem-se (cf. Fassinger, 2000): a definição e a relação entre sexo e gênero; os processos de socialização associados ao gênero e o seu impacto nas áreas relacionadas da educação, trabalho e família; o estudo de diferenças de comportamento e de trajetória de desenvolvimento vocacional associadas ao sexo e gênero; a relação entre gênero e sexualidade e seu impacto na tríade educação-trabalho-família; a relação entre gênero, sexualidade e identidade vocacional; e, o gênero como um contexto de orientação e desenvolvimento vocacional. Alguns destes temas estão subjacentes na análise realizada ao longo deste artigo sobre a problemática.

Concepções, gênero e desenvolvimento vocacional

Uma das primeiras questões com que nos deparamos ao tentar entender as questões associadas ao sexo e ao gênero na Psicologia Vocacional é a pró-

pria definição adoptada do conceito de género. Enquanto o termo sexo designa características sexuais biológicas do homem e da mulher, o conceito de género remete-nos para o conjunto de significados, crenças, atitudes e papéis de vida que as pessoas atribuem e associam ao homem e à mulher, e que estão na base do sentido atribuído, num dado momento e contexto, aos conceitos de feminilidade e de masculinidade (cf. Fassinger, 2000; Amâncio 1994, 1999; Nogueira, 2001ab).

Na Psicologia Vocacional, contudo, tal como acontece em outras áreas da Psicologia, os investigadores têm utilizado, por diversas vezes, os termos sexo e género, como sinónimos. Este facto tem impedido incorporar devidamente, na Psicologia Vocacional, os contributos que os Estudos de Género têm trazido, nos últimos trinta anos, ao nosso conhecimento. Ora, no seio deste último domínio, tem-se estabelecido uma distinção cada vez mais precisa entre os dois conceitos- sexo e género- evoluindo-se, para além disso, de concepções feministas de tipo traço-e-factor, para uma perspectiva feminista sócio-construccionista, não essencialista, das questões de género (Harding, 1986, in Nogueira, 2001a).

Nesta nova perspectiva, de acordo com autores como Nogueira e Amâncio (1996) e Nogueira (1997, 2001ab), o género deixa de ser concebido como uma qualidade inata da pessoa, associada ao sexo, para passar a designar um processo de construção relacional e social de significados associados ao ser mulher e homem. Isto é, um sistema de significados que se constrói e se organiza nas interações entre pessoas e outras pessoas especiais, como os familiares, os professores e os amigos, ou mesmo, entre pessoas e especialistas de orientação escolar e profissional - e que pode influenciar o acesso aos recursos e o sucesso escolar e profissional de mulheres e homens. É este um posicionamento que questiona a natureza dos próprios processos de socialização, em casa, na escola ou na comunidade, os quais, muitas vezes, estão na base das disparidades entre homens e mulheres na educação, no trabalho, na família e na comunidade. Tal como nos evidencia Nogueira (1999; 2001ab), na nova concepção, os factores que definem uma transacção particular como feminina ou masculina deixam de ser o sexo dos actores, para passar a ser os parâmetros situacionais nos quais determinado comportamento ocorre. Ou seja, neste modo de pensar o género, ninguém pode ser considerado muito, pouco, ou nada feminino ou masculino, em termos completos. Assim, em contextos particulares, as pessoas podem agir ou fazer feminino e, noutros, possivelmente, podem agir ou fazer masculino (Hare-Mustin e Marecek, 1990, in Nogueira, 2001a). Seria importante que estas novas concepções de género fossem tratadas de modo mais explícito pelos psicólogos vocacionais, quer na

investigação, quer sobretudo na intervenção, favorecendo a diversidade e uma maior integração entre a educação e o desenvolvimento vocacional, a cultura e o género.

Uma retrospectiva das teorias da Psicologia Vocacional, ao longo dos últimos 90 anos da existência deste domínio, permite constatar que há condições para se evoluir de uma concepção de essencialismo do género para uma posição mais sócio-construcionista, apesar de haver ainda muito a fazer neste sentido (cf. Swanson e Gore, 2000). Estamos a mover-nos de um foco nas diferenças e semelhanças entre homens e mulheres, para um outro, em que a análise dos efeitos socialmente determinados, as noções mais contextualizadas de género e os papéis de género, quer de homens, quer de mulheres, têm ganhado maior relevância (Anselmi e Law, 1998). Em seguida, procuraremos demonstrar uma tal evolução, analisando, em termos gerais, as principais perspectivas da carreira, e o modo como o género tem sido concebido e estudado em cada uma delas.

A Perspectiva Vocacional dos Traços

As primeiras teorias vocacionais acentuam a importância das características e traços estáveis da personalidade e foram desenvolvidas para permitir prever o sucesso ou insucesso escolar e profissional dos jovens e adultos, baseados na procura de ambientes e situações que permitissem, à partida e durante bastante tempo, um encaixe, o mais perfeito possível, entre as características estáveis da pessoa e as exigências, também estáveis, do ambiente. Nesta perspectiva, foi realizado um forte investimento na análise e na compreensão de diferenças nas escolhas escolares e profissionais das pessoas, em função das suas características biológicas e disposicionais. Uma questão de investigação típica no seio destas teorias é tentar saber, por exemplo, se homens e mulheres escolhem diferentes cursos e profissões.

A este propósito, está bem documentado na literatura vocacional que as necessidades, motivações, os objectivos e problemas ou preocupações de raparigas e rapazes podem ser diferentes (cf. Afonso e Taveira, 2002). No debate sobre estas diferenças persistem dois temas: o primeiro é o da subutilização das capacidades das mulheres que se traduz numa segregação nos empregos e em posições de mais baixo estatuto, salário, e oportunidade de avanço, quando aquelas são comparadas com os homens. O segundo tema é o elevado nível ou a sobrecarga de participação de uma grande parte das mulheres nos papéis familiares, e os problemas que daí advêm para algumas, como aspirações de carreira comprometidas ou problemas de saúde. Ou seja,

apesar da extensão da participação da mulher na força do trabalho ser uma realidade e se assemelhar actualmente à dos homens, a natureza dessa participação contém ainda particularidades a que devemos atender enquanto profissionais de orientação e educadores. Neste âmbito, por exemplo, regista-se ainda uma dificuldade elevada por parte das mulheres em aceder a carreiras desejáveis e em balancear responsabilidades de trabalho e de vida familiar e pessoal (Betz, 1994; Fitzgerald e Weitzman, 1992).

A Perspectiva Vocacional Desenvolvimentista

À medida que se foram produzindo profundas mudanças no mundo sócio-profissional, surgem novas teorias vocacionais, de carácter desenvolvimentista, como a teoria de Super e de Linda Gottfredson, que criticando o carácter demasiado estático das teorias de traço, assumem uma perspectiva diferente no modo de ver o problema da orientação: encara-se a orientação vocacional como uma série de acontecimentos ao longo da vida, definidos por expectativas sociais dos mais velhos e pela capacidade, dos mais novos, em lidar com tais exigências, em cada momento do curso de vida e não apenas no final da adolescência. Definem-se estádios de um processo de desenvolvimento vocacional e, para cada um, tarefas distintas. Assim, poderia esperar-se que a maioria dos homens e, depois com a sua entrada na escola e no mercado de trabalho, que a maioria das mulheres, vivesse um período de Crescimento ou Fantasia, do nascimento aos 11 anos; um período de Exploração da carreira, dos 12 aos 20 anos, aproximadamente; o Estabelecimento numa profissão e emprego, dos 20 até aos anos 35 da vida adulta; seguindo – se a Manutenção e o Desinvestimento ou Reforma da vida profissional, nos anos mais tardios da vida adulta (Super, Savickas e Super, 1996).

É a compreensão das mudanças no processo de orientação vocacional de um mesmo indivíduo que mais interessa agora aos investigadores. Como é que um mesmo homem ou uma mesma mulher vai mudando de objectivos e vai aprendendo novos comportamentos e atitudes para lidar com as várias questões e problemas da sua vida vocacional e pessoal, torna-se o foco principal de estudo. E, também, que factores ou condições podem facilitar ou inibir este processo de desenvolvimento? Nesta perspectiva, as questões associadas ao género constituem-se como um factor determinante do desenvolvimento vocacional e, ainda que pouco aprofundada, numa visão mais sócio-construcionista do conceito.

Nesta linha, os trabalhos de autoras como Linda Gottfredson são um contributo interessante porque sugerem que o desenvolvimento vocacional é um

processo que depende do desenvolvimento do próprio auto-conceito e também do tipo de representações, imagens e conhecimento que progressivamente as crianças, os jovens e os adultos vão formando sobre o mundo escolar e profissional. As questões de género são muito importantes nestes processos. Segundo Gottfredson (1981, 1996), a orientação sexual das actividades, ou seja, aquilo que se considera ser adequado para mulheres e homens, em termos de actividades ocupacionais e profissionais, são ideias que se criam desde muito cedo, pelos três anos, e que determinam as preferências da criança e as suas representações sobre o modo como o trabalho está organizado em casa, na escola e na comunidade. Uma vez que o papel mais manifesto dos adultos é o laboral, a criança tem oportunidades, através da imitação de comportamentos e atitudes, nas suas brincadeiras, de assumir as identidades que desejar e pôr à prova diferentes situações.

Com efeito, recentemente, num estudo realizado com 98 crianças de ambos os sexos, dos 3-6 anos de idade, a frequentar estabelecimentos de ensino pré-escolar da cidade de Braga, Araújo (2000) demonstrou que as crianças estudadas evidenciavam preferências por actividades no jardim-de-infância em função da orientação sexual percebida nas actividades que, em muitos casos, era estereotipada. Este facto pode ter efeitos negativos na exploração efectuada pela criança ao longo da infância e da adolescência, podendo restringir o leque de actividades e ou experiências realizadas pela mesma. Estando estas experiências e actividades na base da formação e do desenvolvimento dos seus interesses e capacidades, é importante que em contextos educativos como a escola se procure combater o efeito de tais estereótipos, para melhor promover o desenvolvimento vocacional das nossas crianças (Taveira, Silva, Rodríguez, e Maia, 1998; Taveira e Rodríguez, 2003).

Assim, há que assinalar, que como consequência deste tipo de modelos, passa a ser importante desenvolver nas escolas, programas de carácter desenvolvimentista que, desde cedo, ajudem rapazes e raparigas, gradualmente, a lidar com informação e actividades apropriadas relacionadas com o *self*, com o mundo do trabalho não remunerado e remunerado e com a natureza dos diversos papéis de vida (Taveira, 2002). Exemplos de questões que as crianças poderão aprender a responder, desde cedo, relacionadas com o *self*, o mundo do trabalho e os papéis de vida, são: O que mais gosto de fazer na escola e fora dela? O que faz o Sr. X, por exemplo, aquele senhor que trabalha na mercearia perto de minha casa? O que pensa o Sr. X, quando faz aquilo? O que sente o Sr. X, quando o faz? Por que é que as pessoas fazem o que fazem? Porque é que é sempre o Sr. X que carrega com os sacos na Mercearia e é sempre a Sra. W que arranja a disposição dos frutos e dos legu-

mes? E eu, gosto mais, por exemplo, de fazer desenhos ou de brincar na casinha e porquê? Trata-se de actividades destinadas a oferecer oportunidades de aprendizagem sobre si próprio/a e sobre o meio circundante, apoiando a construção progressiva de um auto-conceito vocacional, onde os papéis associados ao género assumem um papel importante.

Face ainda às novas mudanças na natureza do mundo escolar e profissional, encara-se mais recentemente, dentro desta perspectiva, a possibilidade dos indivíduos, homens e mulheres, a propósito de uma mudança de carreira, poderem viver também em momentos específicos do maxi-ciclo de Carreira já referido, um ou vários mini-ciclos (também de crescimento-exploração-estabelecimento-manutenção e reforma) (cf. Super, Savickas, e Super, 1996).

A investigação deste modelo com mulheres evidenciou, no entanto, que para certos homens e para muitas mulheres, a trajetória de desenvolvimento vocacional não seguia um tal padrão, tendo sido possível identificar, no caso das mulheres, várias outras formas ou padrões de gestão e desenvolvimento da carreira, tendo em conta os papéis familiares, escolares e profissionais ao longo da sua vida e também factores de ordem contextual e cultural, como a classe social e a etnia (Fitzgerald, Fassinger, e Betz, 1995). Ou seja, começa a compreender-se a necessidade de estudar não só as diferenças entre homens e mulheres no desenvolvimento vocacional, mas também as particularidades de certos grupos de mulheres e homens, e de aprofundar o papel dos contextos relacionais, sociais e culturais nestes processos.

A Perspectiva Vocacional Desenvolvimentista-Contextualista e a Teoria da Acção

São as abordagens vocacionais mais recentes, a teoria desenvolvimentista-contextualista e a teoria da acção, que melhor estão a permitir responder a novos focos científicos e que mais condições criam para se adoptar, na Psicologia Vocacional, uma concepção sócio-construcionista do género. Na abordagem desenvolvimentista-contextualista da carreira, a orientação e o desenvolvimento vocacional são definidos como um processo de construção que se efectua a partir de um processo contínuo de interacção dinâmica entre a pessoa, em desenvolvimento, e os múltiplos contextos onde a pessoa vive, também eles encarados como sistemas em desenvolvimento e em relação e interdependência uns com os outros, desde os mais próximos - como a família, a escola, os ambientes de trabalho e a comunidade, até aos mais distantes - como o regime e as políticas sociais, educativas e económicas do país onde se vive (Vondracek, Lerner, e Schulenberg, 1983).

Neste âmbito, a teoria sócio-cognitiva da carreira, baseada nos conceitos de expectativas de auto-eficácia, de expectativas de resultados e de objectivos pessoais, explicita muito bem a influência da escola e da família em diversos aspectos do desenvolvimento vocacional das crianças e dos jovens (Lent, Brown, e Hackett, 1994). É seguramente uma das posições teóricas que melhor poderá ajudar a compreender as causas e a natureza de possíveis disparidades nos padrões de escolha, acesso e sucesso no ensino em função do género das pessoas. Trata-se de uma posição que permite traçar as relações complexas que existem entre as pessoas e os seus ambientes escolares e profissionais, entre os factores pessoais e interpessoais e, entre as influências impostas internamente e externamente às pessoas, no que respeita a sua vida de estudante e trabalhador (Lent, Brown, e Hackett, 1994). De acordo com a perspectiva sócio-cognitiva da carreira, os interesses relacionam-se com as escolhas que as pessoas realizam e com as acções que as mesmas desenvolvem para concretizar as suas escolhas no terreno. Assim, mantendo-se o restante igual, as pessoas escolhem, ou desenvolvem objectivos de escolha por áreas ou ocupações em que estão interessadas. Mas as escolhas podem ser afectadas também por influências do meio e de personalidade. Por exemplo, as pessoas tendem a por de lado um pouco os seus interesses se perceberem que o ambiente não as apoia ou se percebem barreiras significativas à entrada e ao sucesso nas carreiras que mais lhes interessam. Quando as pessoas percebem a necessidade de comprometer os seus interesses devido a limitação de oportunidades, devido a barreiras intransponíveis, ou a um ambiente muito pouco apoiante, farão as suas escolhas na base da acessibilidade a certos empregos, na base das suas crenças de auto-eficácia e, na base das suas expectativas de resultados. Ou seja, mulheres e homens, ao implementarem os seus interesses académicos, podem escolher trajectórias vocacionais menos interessantes mas que estão ao seu dispor, que consideram que poderiam proporcionar resultados adequados e que acreditam poder realizar com sucesso. Sabemos que as experiências de sucesso promovem o desenvolvimento de capacidades e, como consequência, a auto-eficácia e as expectativas de resultados, criando-se, neste caso, um ciclo dinâmico de funcionamento. Pais e professores constituem fontes de informação relevantes nos processos de construção de significados em redor dos papéis atribuídos ao sexo, na modelação, avaliação, desempenho e mérito, contribuindo para o desenvolvimento de interesses e de valores vocacionais. O trabalho de consultadoria vocacional junto dos pais e professores pode ser uma condição favorável à abordagem adequada das questões de género nas práticas educativas das nossas crianças e jovens.

Por sua vez, na linha mais construtivista, com a teoria da acção intencional, marca-se a ideia de que o pensamento e a acção das pessoas podem ser melhor compreendidas na situação em que ela se desenvolve. A acção é explicada em termos dos objectivos e significados que lhe estão ligados. O comportamento é encarado como dirigido para objectivos e regulado por forças sociais e cognitivas. Os objectivos, planos, estratégias, decisões, avaliações, a escolha, o sucesso e o insucesso, devem ser encarados como fazendo parte de sistemas compreensivos, que incluem projectos de médio e longo prazo (Soares, 1998). A nível individual, as acções são compreendidas como sendo levadas a cabo por agentes, ou seja, pessoas capazes também elas próprias de moldar os seus ambientes e os seus comportamentos, prosseguindo projectos, estabelecendo objectivos, realizando planos, e monitorizando o seu próprio comportamento, pensamentos e emoções. O significado social tem aqui um papel especial na acção dirigida para objectivos. São a fábrica da interacção social e tem consequências sociais. A acção conjunta de duas pessoas ou de grupo, tem um valor especial. A carreira de uma pessoa é encarada como um processo, quer de agentes e acções individuais, quer de grupos sociais. Assim, as características do contexto das relações família-alunos, professor-aluno e profissional de orientação-aluno, passam a ser objecto de maior atenção e podem ser modificadas para se tornarem mais sensíveis às questões de género, facilitando o desenvolvimento vocacional (Young, Friesen, e Pearson, 1988).

Estes diferentes paradigmas têm influenciado de modo distinto as linhas de investigação sobre o papel do género na orientação das pessoas. No entanto, muita da investigação realizada reflecte ainda uma posição essencialista no modo de pensar sobre o género na educação e na orientação vocacional. Assim, apesar da evolução referida, muito há ainda a fazer neste campo, quer no que respeita a teoria, quer no que respeita a investigação.

Outros contributos oriundos da investigação vocacional

Ao longo de mais de três décadas que a investigação sobre as questões de género tem – nos confrontado com trabalhos interessantes no domínio da orientação escolar e profissional. Os primeiros trabalhos, como já referimos, focaram-se na identificação das diferenças e semelhanças entre homens e mulheres e na diferenciação de carreiras orientadas para os homens e para as mulheres. Mais recentemente, começam a explorar-se as questões vocacionais de diversos subgrupos de mulheres e homens que nasceram, se educam e tra-

balham em contextos específicos. Estes subgrupos incluem, por exemplo, as mulheres de cor, pobres, e da classe trabalhadora, com deficiências, ou ainda, mulheres educadas, de classe média e alta, e mulheres de diferentes etnias (exs. Betz e Fitzgerald, 1987; Fassinger, 1996).

Com efeito, apesar de se reconhecer que, a partir dos anos 70, em países como o nosso, o hiato entre os níveis educacionais de homens e mulheres está a desaparecer, é possível encontrar: (i) mais homens do que mulheres nas áreas da Matemática, Tecnologia e Ciências e com melhor realização; (ii) mais mulheres que homens nas áreas dos Serviços e com melhor realização; (iii) mais mulheres com níveis superiores de realização na linguagem escrita e falada; (iv) mais mulheres a frequentar e a graduarem-se no ensino superior mas sem o sucesso correspondente no mercado de trabalho (exs. Afonso e Taveira, 2001; *The Condition of Education*, 1995).

Estes factos devem-se aos diferentes percursos escolares, às diferentes opções vocacionais de homens e mulheres, opções dominadas pelos estereótipos de género, a que acresce também o próprio funcionamento do mundo do trabalho: a mentalidade dos empregadores que também é condicionada por aqueles estereótipos. Assim sendo, os conteúdos da exploração vocacional parecem continuar bastante dependentes ou associados ao sexo e o próprio processo de exploração poderá ser influenciado por estas representações e crenças tão enraizadas (Afonso e Taveira, 2001).

Muitas das vezes os ambientes de aprendizagem encorajam muito pouco as mulheres e os homens para que explorem opções vocacionais não tradicionais: as interações que se estabelecem entre professores e alunos, as diferentes expectativas dos professores em relação a homens e mulheres, o uso dos equipamentos (laboratórios, oficinas, aparelhos), a própria mentalidade cultivada nas salas de aula, são de molde a favorecerem orientações vocacionais segundo uma visão essencialista do género (cf. Kenway e Gough, 1998, p. 8). Ou seja, alguns efeitos da diferenciação escolar, segundo o sexo, parecem continuar a manifestar-se actualmente, menos relacionados com o acesso à escola, o qual se tornou obrigatório e universal, e mais com a diferenciação subtil que continua a fazer-se sentir no interior do sistema educativo, condicionando os percursos escolares de mulheres e homens. Em termos de processo de exploração as variações encontrados indicam-nos que as raparigas se sentem menos confiantes no que respeita o atingir de uma posição preferida no mercado de trabalho e atribuem mais valor às actividades exploratórias, mas experimentam mais stress com a tomada de decisão, quando comparadas com os seus colegas rapazes (Afonso e Taveira, 2001).

Neste contexto é de referir o estudo de Astin (1984) que, ao comparar a educação das mulheres em diversos países (Estados Unidos, Japão, Grécia, Austrália, Nova Zelândia), sugere que as barreiras que se opõem ao progresso educativo das mulheres são semelhantes em todos estes países: não são já barreiras do tipo legal, mas barreiras enraizadas nas atitudes e na cultura, de carácter psicológico, que interferem na exploração e no compromisso com opções vocacionais. As barreiras externas, do ambiente ou contexto em que o indivíduo está a viver, a educar-se ou a trabalhar, podem ser impostas pelos indivíduos mas em geral têm as suas raízes numa dada estrutura social - leis, políticas, normas do local de trabalho, as ideologias de género, as práticas educativas. Alguns exemplos podem ser os estereótipos profissionais, os estereótipos de papel de género, o viés de género na educação, as barreiras na educação superior, um ambiente nulo que falha em encorajar as mulheres a prosseguir as carreiras desejadas, falta de modelos de comportamento e de carreira e de mentores ou supervisores, a avaliação que se faz nos gabinetes de psicologia muitas vezes enviesada no sentido dos homens, e alguma discriminação mais directa relacionada com o género, a raça a etnia, ou outros tipos de diversidade (salários desiguais, assédio no local de trabalho, entre outros) (Fassinger, 2000, p.361-362). Em muitos casos, no que respeita as mulheres, foi acontecendo uma substituição da discriminação óbvia por uma tolerância benevolente à sua presença, caracterizada por uma certa falta de apoio ou encorajamento. Assim, por exemplo, as mulheres não são excluídas de determinados domínios de trabalho escolar ou profissional mas, quando estudamos mulheres particulares, verifica-se que elas continuam a relatar a experiência de dificuldades no acesso às chefias, em adquirir apoios financeiros, em obter encorajamento explícito ao avanço nas suas carreiras (Nogueira, 1997).

Num outro estudo mais recente, realizado por Carr e colaboradores (1998), sobre a produtividade das mulheres e dos homens numa faculdade de medicina norte-americana, verificou-se que as mulheres com crianças eram menos produtivas (ex. escreviam 18 artigos e não 29 como os homens) e estavam menos satisfeitas com o seu progresso na carreira profissional do que os colegas homens responsáveis igualmente pela educação de crianças. Neste estudo, os autores atribuíram estas diferenças não só a um maior grau de responsabilidade das mulheres pela educação das crianças, como também e sobretudo, pela falta de apoio institucional às mulheres, em termos de apoio financeiro à investigação, e em termos de apoio administrativo ao seu trabalho.

Tal como Afonso e Taveira (2002) evidenciam, funciona aqui uma espécie de circularidade: as mulheres, no que respeita aos domínios e níveis de activi-

dade vocacional não tradicional, experimentam pouco, são pouco estimuladas, não são suficientemente apoiadas e quando tentam ou se propõem envolver-se por estes domínios sentem-se mais ansiosas, menos confiantes nas suas possibilidades e, por conseguinte, experimentam mais frequentemente, sentimentos de baixa auto-eficácia e abandonam ou desistem daqueles domínios. Os homens, desde cedo e por virtude da influência dos tradicionais papéis de género, são mais estimulados, apoiados e encorajados a prosseguirem carreiras vocacionais nos diversos domínios e níveis que tradicionalmente lhes estão reservados.

Os dados desta linha de investigação contribuem para suscitar acordo entre teóricos e investigadores contemporâneos que se dedicam ao estudo das mulheres, sobre o papel de barreiras externas e estruturais nos comportamentos de escolha, implementação e sucesso vocacional das pessoas (cf. Fassinger, 2000; Nogueira, 1997; Saavedra, 2001; Seijas e Cunha, 2003). As barreiras externas ou estruturais são abordadas, muitas vezes, através da mudança social, por exemplo, via intervenção psicológica em organizações como a escola, ou via intervenção comunitária.

Por outro lado, a influência de barreiras internas, tal como foram definidas, em 1987, por Betz e Fitzgerald, manifestam-se em determinadas mulheres e, pensa-se ser o resultado de um processo de socialização que se traduz na internalização de crenças e representações do *self* menos favoráveis (Betz, 1994). São exemplos deste tipo de barreiras, os conflitos internos relativamente à carreira, o evitamento do estudo da matemática, uma baixa auto-estima e expectativas de auto-eficácia e expectativas de sucesso baixas. Estas barreiras individuais são aquelas que tradicionalmente foram alvo da atenção, quer dos profissionais de orientação, quer de outros profissionais da consulta psicológica.

As questões de género e a intervenção vocacional

Neste ponto, interrogamo-nos sobre como poderemos traduzir e interpretar a teoria e investigação sobre o papel do género na orientação e no desenvolvimento vocacional das crianças e dos jovens, em recomendações para a intervenção. Isto é, por exemplo, o que pode ser feito para tornar a escola um ambiente mais sensível às questões de género e a partir daí, capacitar-se para intervir mais adequadamente nesta problemática, de modo a facilitar e a promover o desenvolvimento vocacional dos estudantes e dos seus profissionais? A partilha de informação, a consultadoria vocacional a gestores e a professo-

res e, o aconselhamento a familiares dos estudantes, poderão ser modalidades de intervenção a ter em conta, quando se pretender apoiar a consecução deliberada de tais objectivos, por exemplo, em contexto escolar, ou até mesmo, comunitário.

Com efeito, a escola e as atitudes dos professores tendem, em geral, a manter ou mesmo a reforçar os valores tradicionalmente associados à masculinidade e à feminilidade veiculados pela sociedade e pelas famílias, bem como a reproduzir uma diferenciação de competências e saberes, supostamente específicos segundo o sexo (Basow, 1992; Saavedra, 2001). A escola e os professores não podem, assim, deixar de reflectir sobre o seu papel e influência na construção/reprodução social dos estereótipos afectos a cada sexo. Para isso, os profissionais de orientação podem colaborar com a escola na organização de reuniões, seminários, e na preparação de informação sobre este tema, de forma a suscitar o debate e a combater estereótipos e visões de maior essencialismo associadas ao género. Uma estratégia bastante utilizada tem sido o recurso a guias escritos ou em suporte informático que abordam adequadamente estas questões de acordo com a fase de desenvolvimento e as características sócio-culturais de diversos grupos da população escolar e comunitária. Outra medida utilizada com sucesso tem sido criar um ambiente, nas salas de aula e na escola em geral, que preserve e favoreça objectivos e práticas afirmativas por parte dos alunos. Através, também, do seu conhecimento e das actividades de exploração e de ligação ao mercado de trabalho que os profissionais de orientação podem proporcionar, pode contribuir-se para confrontar e alterar alguns dos mitos existentes bem como falsas compreensões que se constroem face às questões de género. A acção afirmativa pode contribuir, ademais, para sensibilizar a comunidade envolvente à escola, em especial os empregadores, sobre a necessidade de políticas e práticas justas quanto ao género, no despedimento e na promoção de carreira. Autores como Basow (1992) e Seijas e Cunha (2003) referem-se a estas e a muitas outras medidas de intervenção organizacional e individual que podem servir de orientação para as práticas de desenvolvimento vocacional em Portugal.

As intervenções vocacionais nas escolas básicas, secundárias e nas universidades contribuirão seguramente para modelar a opinião pública sobre a necessidade de os estudantes e seus familiares conhecerem e tornarem-se mais competentes, razoáveis e justos na abordagem das questões de género em relação com a carreira. Com efeito, os profissionais de orientação, enquanto especialistas do desenvolvimento humano, podem assumir um papel preventivo ainda mais activo, através do sistema educativo, envolvendo pais, professores e a própria gestão escolar no desenvolvimento de actividades de educação

para a carreira fora e através dos programas escolares, de modo a sensibilizar professores, pais e alunos para a justiça, equidade e para uma visão menos essencialista do género nas práticas, recursos e programas educativos. Podem também assegurar-se que os seus próprios materiais de informação, de avaliação psicológica e de apoio à tomada de decisão são eles próprios justos e adequados no que respeita as questões de género. A informação sobre as carreiras durante a infância pode ser trabalhada a partir de informação sobre os trabalhos que se realizam na escola, pela família, na vizinhança e na comunidade mais próxima. Durante os últimos anos do ensino Básico e no ensino Secundário essa informação pode ser mais diferenciada e organizada em grandes domínios e categorias, baseada quer em fontes informais e relacionais, como os amigos e os familiares, quer em apresentações informais na escola, ou em outras fontes populares. Neste âmbito, há que reconhecer que os pais e as famílias desempenham um papel importante na orientação e desenvolvimento vocacional das crianças e adolescentes. É importante que esta ideia seja trabalhada nos programas e na escola em geral. Sendo hoje consensual a importância do uso de tecnologias de informação e da comunicação no contexto do ensino aprendizagem escolares, poderemos também utilizar tais tecnologias como um instrumento fundamental de promoção da igualdade, a partir da sensibilização dos educadores (professores ou pais), e da motivação/incentivo à aprendizagem do e com o computador por parte das crianças, raparigas e rapazes.

As acções e os papeis preventivos não estão habitualmente no role de funções mais esperadas dos psicólogos escolares. Mas cada vez mais entendemos que o problema da orientação das pessoas não é um acto único e que requer não só apoios mais ou menos pontuais em momentos de decisão importantes, como também o envolvimento em medidas e programas mais prolongados e de cariz preventivo e promocional. A capacidade para os profissionais de orientação se envolverem em actividades fora do gabinete requer, no entanto, a existência de ofertas de trabalho em psicologia escolar e educacional e o envolvimento e o compromisso dos profissionais com as questões relacionadas com a igualdade de oportunidades e a justiça social em geral, e com a problemática da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, em particular. Exige, também, um interesse individual nas questões da sensibilização e da formação de outros, do apoio institucional, e das relações com a comunidade.

Tendo em conta que a mudança social é, em geral, lenta, os profissionais de orientação empenhados em trabalhar este tipo de dimensões devem envolver-se também na mudança individual. Existem temas e questões que de um

modo consistente tem sido alvo de estudo no campo da intervenção a nível individual. A primeira ideia é que na maioria dos casos é necessário uma nova abordagem da consulta nesta perspectiva. Para além das componentes de atendimento especializado que mais vulgarmente são utilizadas, e que exigem conhecimentos e competências especializadas de comunicação e de relacionamento, há que focar a intervenção, de um modo mais deliberado, no aumento de consciência dos clientes sobre as condições da gestão e do desenvolvimento da carreira associadas ao género e na análise sociopolítica dos factores contextuais do desenvolvimento vocacional bem como nos problemas e decisões da carreira. Os resultados da avaliação devem ser discutidos cuidadosamente em relação estreita com as estruturas de poder e privilegio do meio e ambientes de vida dos indivíduos, incluindo o próprio ambiente da consulta, bem como os de âmbito mais alargado.

As raparigas podem necessitar de mais apoio na consulta psicológica vocacional. Os profissionais de orientação podem começar o processo, apoiando a realização de actividades de auto-avaliação, revendo a sua história de sucessos, de modo a identificar possíveis fontes de baixa auto-eficácia e atribuições de causalidade inadequadas face à sua realização; promover o aumento de acuidade nas suas auto-avaliações, a vivência de novas experiências de sucesso e o envolvimento na exploração vocacional, de modo a que as raparigas aprendam estratégias para lidar com as barreiras internas e externas face à sua carreira relacionadas com as questões de género.

Conclusão

Existe uma sensibilidade crescente, de há cerca de vinte anos a esta parte, para as questões associadas ao género, no domínio da orientação e do desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Este interesse tem-se manifestado, quer a nível teórico, quer a nível empírico, sendo urgente que se traduza também, de modo mais congruente, numa preocupação e finalidade da prática profissional. Os serviços de orientação vocacional envolvem uma variedade de intervenções: a informação, a consulta psicológica individual e de grupo, os programas de educação e o desenvolvimento vocacional, a consultadoria e o aconselhamento junto de pais, professores e outros agentes da comunidade. É essencial que cada uma destas modalidades contribua para criar ambientes e comunidades educativas mais sensíveis e com visões e práticas mais adequadas às questões de género, contribuindo para a justiça e a igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento vocacional das nossas crianças e jovens.

Referências

- Afonso, M. & Taveira, M.C. (2002). *Exploração vocacional de jovens: Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com a classe social*. Relatório de investigação. Braga: Edições CEEP.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Amâncio, L. (1999). *Sexo e Género: para uma teoria psicossociológica da relação de dominação entre os sexos*. Lição de síntese para efeitos de provas de Agregação. Lisboa: Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa.
- Anselmi, D.L., & Law, A.L. (1998). *Questions of gender: Perspectives and paradoxes*. Boston: McGraw-Hill.
- Araújo, S.B. (2002). *O desenvolvimento vocacional na Infância: um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Tese de Mestrado. Braga: IEP. UM.
- Astin, H.S. (1984). The meaning of work in womens's lives: A sociopsychological model of career choice and work behaviour. *The Counseling Psychologist*, 12, 117-126.
- Betz, N. E. (1994). Basic issues and concepts in career counselling for women. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (eds.), *career counselling for women* (pp.1-42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Betz, N. E. & Fitzgerald, L.F. (1987). *The career psychology of women*. Orlando, FL: Academic Press.
- Carr, P.L., Ash, A.S., Friedman, R.H., Scaramucci, A., Barnett, R.C., Szalacha, L., Palepu, A., & Moskowitz, M.A., (1998). Relation of family responsibilities and gender to the productivity and career satisfaction of medical faculty. *Annals of Internal Medicine*, 129, 532-538.
- Diamant, L. (Ed.) (1993). *Homosexual issues in the workplace*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Fassinger, R. E. (1996). Adolescence: options and optimization. *Counseling Psychologist*, 24, 491-497.
- Fassinger, R. E. (2000). Gender and sexuality in human development: implications for prevention and advocacy in counselling psychology. In S. Brown, & R.W. Lent (eds.) *Handbook of counselling psychology* (3rd. ed.) (pp.346-378). NY: John Wiley & Sons.
- Fassinger, R.E. (2000). Gender and sexuality in human development: implications for prevention and advocacy in counseling psychology. In S.T. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.) (pp. 346-378). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Fitzgerald, L.F., & Weitzman, L.M. (1992). Women's career development: theory and practice from a feminist perspective. In Z. Leibowitz & D.Lea (Eds.), *Adult career development* (2nd ed., pp.124-160). Alexandria, VA: National Career Development Association.

- Fitzgerald, L.F., Fassinger, R.E., & Betz, N.E. (1995). Theoretical advances in the study of women's career development. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (eds.), *career counselling for women* (pp.67-109). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Harding, S. (1986). *The science question in Feminism*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Hare-Mustin R. & Marecek J. (1990). *Making Difference. Psychology and the construction of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hare-Mustin R. & Marecek J. (1990). *Making Difference. Psychology and the construction of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kenway, J. & Gough, A. (1998). Gender and Science Education in schools: A Review "with attitude". *Studies in Science Education*, 31, 1-30.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance (Monograph), *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.
- Nogueira, C. (1997). *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género. Perspectiva feminista crítica na Psicologia Social*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Nogueira, C. (1999). A Psicologia a Construção Social do Género. In Actas do Seminário Internacional do Projecto Co-educação: Do princípio ao Desenvolvimento de uma prática (pp.169-188). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Nogueira, C. (2001a). Construcionismo Social, Discurso e Género. *Psicologia*, XV, (1), 43-65.
- Nogueira, C. (2001b). Feminismo e Discurso do Género na Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 13 (1), 107-128.
- Nogueira, C., & Amâncio, L. (1996). Gender and management. Stereotypes and attributions for a successful career. *Psicologia*, XI, 1, 79-88.
- Saavedra, L. (2001). *Vozes de sucesso, vozes (silenciadas) de fracasso. Género e classe social na escola*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Seijas, E.J., & Cunha, L.I. (Coord.) (2003). *Xénero e educación social*. S.A.: Edicións Laiovento.
- Soares, M.C. (1998). *Influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (mimeo).

- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.). *Career choice and development* (3rd. ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L., & Gore, P.L. (2000). Advances in vocational psychology. Theory and practice. In S. Brown, & R.W. Lent (eds.) *Handbook of counselling psychology* (3rd. ed.) (pp.233-269). NY: John Wiley & Sons.
- Taveira, M. C. & Rodriguez, M.L. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration, *British Journal of Guidance and Counselling*, 31, (2), 189-208.
- Taveira, M. C. (2002). *Educação e desenvolvimento vocacional ao longo da vida. A intervenção vocacional baseada em programas*. In Homenagem ao Prof. Doutor Ferreira Marques (pp.75-90). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Tese de doutoramento. Braga: IEP. UM.
- Taveira, M.C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.
- Taveira, M.C., Silva, M.C., Rodríguez, M.L., & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26, (1), 89-104.
- The Condition of Education* (1995). Washington, DC: 1995.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 179-202.
- Young, R. A.; Friesen, J. D., & Pearson, H. M. (1988). Activities and interpersonal relations as dimensions of parental behavior in the career development of adolescents. *Youth and Society*, 20, (1), 29-45.

CAREER DEVELOPMENT IN INFANCY AND ADOLESCENCE: SENSITIVITY TO GENDER

Maria do Céu Taveira

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Abstract: In this paper we first analyse the contributions of theory and research to the study of the influence of gender in children and adolescents career development process. A special attention is given to the Portuguese literature in this domain. We also essay to translate theory and research ideas into practice, outlining some recommendations for school psychology and career intervention in order to promote gender sensitive educational environments.

KEY-WORDS: *Career development, gender, infancy, adolescence.*

DIVERSIDADE NA IDENTIDADE: A ESCOLA E AS MÚLTIPLAS FORMAS DE SER MASCULINO

Luísa Saavedra

Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Ao longo das últimas décadas surgiram consideráveis alterações no conceito de género, que confluíram para uma nova concepção da identidade baseada na diversidade associada a determinados grupos sociais. Com base nestes fundamentos é feito um paralelismo entre alguns estudos, elaborados em diferentes períodos e por diferentes autores, sobre a construção das masculinidades em contextos escolares.

Destaca-se a pertinência da identificação de várias identidades masculinas e a importância do intercâmbio de conhecimentos entre os contributos feministas e “pro-feministas” para um enriquecimento da teorização e estudos sobre género.

PALAVRAS-CHAVE: *Escola, identidade, masculinidade.*

Introdução

Robert Connell (1987), que é frequentemente referenciado como um marco nos estudos sobre masculinidade, afirmava que “a maior parte da teorização radical sobre género tem sido feita por mulheres” (p. xi). Embora, desde então até aos dias de hoje, a situação se tenha gradualmente alterado, os estudos sobre masculinidade ainda continuam a ser um campo de teorização onde as figuras masculinas se impõem em termos numéricos, tal como os estudos sobre a feminilidade e as questões femininas em geral são predominantemente povoados por nomes femininos.

É certo que as feministas se têm dedicado à análise da masculinidade, mas a sua preocupação central tem sido o impacto da hegemonia masculina (Arnot, 1983) nas mulheres e não a produção de teorias sobre a masculinidade, como refere Skelton (2001).

Não obstante, e do mesmo modo que um determinado âmbito da teorização sobre masculinidade tem beneficiado dos contributos das teorias feminis-

tas¹, também os trabalhos realizados sobre a masculinidade na escola podem ser benéficos para uma análise da diversidade de identidades femininas, no sentido apontado, por exemplo, por Julie Bettie (2003)². Particularmente no contexto escolar, as teorias sobre a masculinidade podem clarificar as diversas interações que se estabelecem entre género, raça/etnia e classe social dentro do mesmo sexo, ao nível da identidade, e ajudar a compreender o papel que a própria interação entre os sexos/géneros tem na construção das identidades femininas e masculinas. Mais do que a produção de trabalhos no âmbito escolar sobre as masculinidades, por um lado, e sobre as feminilidades, por outro, parecem estar actualmente criadas as bases teóricas para uma partilha efectiva de conhecimentos em benefício de ambos os sexos e das interações que se estabelecem entre eles.

Uma viragem nas questões de género

Até recentemente, a masculinidade foi um tema quase ausente da conceptualização e investigação sobre género, porque apenas as questões associadas com o feminino e a feminilidade pareciam apresentar-se como problemáticas e tendo necessidade de análise e intervenção.

A partir dos anos 80, desenha-se um novo olhar que acentua a importância da construção social das categorias de género, e o conceito de masculinidade começa a atrair a atenção dos investigadores, nomeadamente o conceito de masculinidade hegemónica (Connell, 1987). Esta nova leitura da “realidade” das relações de género permite olhar até mesmo para as categorias biológicas como sendo socialmente construídas (Freud, 1994), já que a própria dicotomia homem-mulher baseada em critérios biológicos é, ela mesma, problemática, se tivermos em conta que a composição dos cromossomas sexuais, as hormonas e a estrutura genital tornam defensável a existência de mais de dois sexos (Unger, 1979; 1990).

Até ao irromper destas novas abordagens sobre o género, a ideia de que a opressão de que todas as mulheres eram alvo as tornava unidas foi uma perspectiva advogada pela maior parte das correntes feministas da “segunda vaga” e, de facto, nem o feminismo liberal nem o feminismo radical estavam particularmente sensibilizados para teorizar sobre a diversidade

¹ Nomeadamente as teorias sobre masculinidade “pró-feministas”, que encaram a masculinidade como social e culturalmente construídas (Skelton, 2001).

² Esta autora desenvolve um estudo idêntico ao de Mac an Ghaill (1994/1997) com raparigas assumindo, no entanto, mais claramente as relações de poder que se estabelecem entre os diferentes grupos de classe e etnia.

de entre as mulheres (Charles, 1996; Nogueira, 2001; Weedon, 1987; Weiner, 1994).

Estudos realizados no campo da sociologia e, sobretudo, no campo da antropologia vieram testemunhar a especificidade das várias culturas e contrariar a ideia de que a categoria feminina partilhasse uma mesma identidade, as mesmas problemáticas e uma opressão comum. Passou a ser defendida a ideia de que haveria diferenças entre as mulheres, tanto de umas sociedades para as outras como dentro da mesma sociedade, constituindo-se, assim, uma linha crítica à perspectiva essencialista da categoria “mulher” que se viria a alargar à categoria “homem” (Connell, 1987). Diversos trabalhos no campo da masculinidade (Connell, 1989; Mac an Ghaill, 1988, 1994/1997) vieram chamar a atenção para o facto de os homens estarem sujeitos à mesma diversidade que as mulheres, sendo atravessados por outras categorias sociais como a “raça”, a classe social, entre outras (Connell, 1987, 1989; Gilbert e Gilbert, 1998; Haywood e Mac an Ghaill, 2000; Mac an Ghaill, 1994/1997; O'Donnell e Sharpe, 2000; Skeggs, 1997).

Para além das abordagens sociológicas e antropológicas, o trabalho de Foucault (1975/2003; 1976/1994) teve também um valioso impacto nestas novas perspectivas ao defender que o poder não é específico de determinados grupos e que percorre todas as relações e interações sociais. O poder estrutura as relações entre os diferentes sujeitos e traduz-se numa dinâmica de controlo e falta de controlo entre os discursos e os sujeitos que são seus agentes. O sucesso do poder depende da sua habilidade em esconder os seus próprios mecanismos³.

Estas ideias contrariam o pensamento até aí difundido, quer pelo marxismo, quer pelo feminismo, de que o poder era um privilégio dos grupos dominantes. No caso do marxismo, o poder seria exercido pela classe que detinha os meios de produção e no caso do feminismo o poder seria exercido pelos homens. Para este tipo de modelos de dominação, teria de haver uma consciência clara e fixa da identidade associada à classe dominante ou subordinada, bem como uma identidade masculina ou feminina igualmente estável (Bettie, 2003; Gauntlett, 1998; Weedon, 1987). Na perspectiva de Foucault (1975/2003; 1976/1994), pelo contrário, o poder pode ser usado e desenvolvido por qualquer pessoa e não está ligado a grupos particulares ou a determinadas identidades. Esta óptica significa, ainda, que a resistência ao poder é possível (por exemplo, Foucault, 1976/1994; Giroux, 1991; McLaren,

³ A ideia de que o poder oculta os seus próprios mecanismos, foi defendido não só por Foucault, mas também por Bourdieu e Passeron (1970) no conceito de violência e por Gramsci (referido por Connell, 1987 e Giroux, 1991, por exemplo) no conceito de hegemonia.

1986, 1998) não só através de estruturas organizadas, mas também nas interações diárias e nas relações íntimas (Charles, 1996).

Masculinidade hegemónica e subordinada⁴

As identidades masculinas (dominantes ou subordinadas) são construções sociais e não “essências” ou “traços” inscritos de forma definitiva nos indivíduos, como foi defendido nos primórdios dos trabalhos sobre diferenças sexuais e de género (Amâncio, 1994; Hare-Mustin e Mareck, 1990; Nogueira, 2000, 2001). Neste sentido, “a masculinidade não é uma entidade biológica pré-existente à sociedade; acima de tudo, as masculinidades são modos que a sociedade interpreta e emprega em corpos masculinos”⁵ (Connell, 1996, p. 211). Tornar-se homem, tal como tornar-se mulher, é uma construção concretizada através das formas socialmente disponíveis sobre o modo de ser masculino e feminino. A masculinidade, tal como a feminilidade, é uma negociação entre os vários discursos disponíveis na cultura em que cada homem e cada mulher estão inseridos (Gilbert e Gilbert, 1998) e constrói-se através das relações que se estabelecem intersexos e intrasexos e através do modo como cada grupo marca as semelhanças e diferenças e se torna mais ou menos poderoso que o outro (Kenway, 1995; Gilbert e Gilbert, 1998).

O conceito de hegemonia de Gramsci serviu de suporte para a concepção de masculinidade hegemónica descrita por Connell (1987), que pode variar, nas suas formas de expressão, com os contextos sociais e históricos, mas que se caracteriza por ser construída em oposição à feminilidade e outras formas de masculinidade subordinada (Connell, 1987). É uma superioridade alcançada através de formas indirectas e camufladas, que se conquista nas práticas institucionais e culturais, implicando, assim, uma aceitação global e colectiva da autoridade.⁶

A hegemonia não significa uma dominância total, mas sim uma ascensão que é alcançada através de um jogo de forças. Ainda que, em princí-

⁴ Neste contexto o conceito de masculinidades subordinadas refere-se a todas as identidades masculinas que não são hegemónicas e não a um tipo particular de identidade que Connell (1995) designou de “masculinidade subordinada”.

⁵ “Masculinity is not a biological entity that exist prior to society; rather, masculinities are ways that societies interpret and employ male bodies”

⁶ “The public face of hegemonic masculinity is not necessarily what powerful men are, but what sustains their power and what large numbers of men are motivated to support. The notion of ‘hegemony’ generally implies a large measure of consent. Few men are Bogarts or Satllones, many collaborate in sustaining those images”.

pio, não se concretize através da força física ou por ameaças psicológicas, não exclui tal possibilidade. Esta forma de masculinidade mantém-se, precisamente, pela dominância institucionalizada dos homens sobre as mulheres (Connell, 1987) e outros elementos do sexo masculino (Connell, 1995), o que significa uma estratégia colectiva bem sucedida relativamente aos grupos subordinados e que pode ou não estar explícita nas relações interpessoais, mas que o está seguramente nos meios de comunicação, na religião e no mercado de trabalho, por exemplo. Se um determinado padrão de masculinidade hegemónica é posto em causa, quer pelas mulheres, quer por outros homens que não ocupam uma posição hegemónica de identidade, ela pode passar a assumir novas formas para se adaptar aos novos padrões relacionais vigentes (Connell, 1995).

Construindo-se, fundamentalmente, por oposição à feminilidade, a masculinidade hegemónica é, geralmente, definida em termos daquilo que não é: um homem não é uma mulher, um homem não chora, um homem não sente. A hegemonia masculina caracteriza-se pelo repúdio e ridicularização da feminilidade, por uma emocionalidade restrita e/ou contida, pela procura de sucesso e estatuto, pela autoconfiança, agressividade e homofobia (Gilbert e Gilbert, 1998; McLean, 1995). Frequentemente, quando se quer ridicularizar o homem, recorre-se a características ou competências ditas femininas: dizer que é o “menino da mamã”, apresentá-lo a fazer tarefas socialmente atribuídas às mulheres, como frequentemente acontece nas caricaturas ou na banda desenhada (a cozinhar, de avental, entre outras situações). No âmbito desportivo, quando um treinador quer salientar a incompetência de um jogador, refere que ele “joga como uma menina”. E muitos outros exemplos poderiam ser referidos (McLean, 1995).

A propósito da necessidade de procura e afirmação do sucesso, Miles (1991) refere que no decurso da psicoterapia se torna claro que mesmo os homens bem sucedidos trazem sempre consigo o espectro do fracasso, o que o leva a considerar a hipótese de que mais importante ainda que o desejo do sucesso é o medo do fracasso. É preciso estar constantemente a provar que se é homem: através da posse de dinheiro, de poder político, de força física ou de actuações sexuais. Ainda segundo este autor, tudo leva a crer que um dos maiores receios dos homens é não serem suficientemente homens, de acordo com os padrões socialmente definidos.

Por outro lado, a cultura masculina está carregada de paradoxos: simultaneamente, ensina-se os homens a desejar as mulheres e a desprezá-las, a ter medo de outros homens, como potenciais competidores, e a desenvolver entre si a ideia de companheirismo. Estes processos, dos quais estão absolutamente

inconscientes, fazem com que construam ilhas na sua vida que são mutuamente incompatíveis (McLean, 1995).

Por tudo o que atrás foi descrito, pode entender-se que transformar um rapaz num homem implica a aprendizagem de que a luta pelo poder e a repressão das emoções são essenciais. As instituições escolares assumem grande parte da responsabilidade neste tipo de aprendizagem: os rapazes são brutalizados e alvo de abusos físicos e emocionais; enfatiza-se a dureza e a força e despreza-se a sensibilidade, a delicadeza e a intimidade emocional (Kenway, 1995; McLean, 1995). Mesmo os rapazes que não passam por este tipo de experiências sabem que elas existem e que podem ser exercidas sobre eles se não se conformarem às normas.

Mas, além da escola, outras instituições se encarregam de ensinar aos rapazes a masculinidade socialmente considerada adequada: os pais brutalizam os filhos para os ensinar a enfrentar a dureza do mundo, as equipas desportivas e o serviço militar ensinam os “ingredientes” principais da competição - o desejo de vencer pela força e a obediência à autoridade. Para que todo este processo seja eficaz, é necessário que os rapazes e os homens aprendam a ignorar a dor e a emoção. Seja na esfera privada, seja na esfera pública, a maior humilhação que se pode infligir a um homem é dizer-lhe que ele parece uma menina, que chora, que tem medo da dor (Martino, 2001; McLean, 1995).

Como consequência de todos estes processos de socialização, grande parte dos adolescentes são levados a distanciar-se tanto das raparigas como dos rapazes que não são considerados suficientemente masculinos. Esta imagem de masculinidade é criada juntamente com o medo de se aproximarem da imagem feminina, porque qualquer imagem de masculinidade é preferível à da feminilidade (Gilbert e Gilbert, 1998; Mac an Ghaill, 1994/1997).

A valorização excessiva da diferenciação por género faz esquecer outras categorias sociais que são igualmente importantes na experiência de cada ser humano. Neste sentido, as diferentes formas de masculinidade são também influenciadas pela etnia, pertença de classe, orientação sexual e pelas relações de poder que se estabelecem entre essas categorias sociais.

A partir de meados dos anos 90, foram identificadas outras formas de identidade masculina, que se constróem preferencialmente na relação entre homens e que foram patenteadas por Connell (1995) com as designações de masculinidade subordinada, masculinidade cúmplice e masculinidade marginalizada; conceitos estes que foram ainda muito pouco integrados nos trabalhos que desde então têm sido levados a cabo, como salienta Skelton (2001).

A masculinidade subordinada diz respeito às relações que se estabelecem entre diferentes elementos do sexo masculino no que se refere à orientação se-

xual, ou seja, à dominância do homem heterossexual face ao homem homossexual, que não se restringe a uma estigmatização cultural, mas se exprime em práticas concretas nas quais se incluem: violência legal (prisão sob o pretexto de prática de sodomia), exclusão cultural e política, discriminação económica e ataques pessoais. Para a masculinidade hegemónica, a homossexualidade está muito próxima da feminilidade, o que, na perspectiva das teorias gays, explica a violência de que são alvo estes homens por parte daqueles que se posicionam numa masculinidade hegemónica (Connell, 1995).

A masculinidade cúmplice é talvez a que abrange, se quiséssemos pôr a questão em termos quantitativos, o maior número de elementos do sexo masculino. De facto, segundo Connell (1995), poucos encarnam totalmente o padrão da masculinidade hegemónica, embora a maior parte dos homens retire proveitosos benefícios da subordinação do sexo feminino, sem se confrontar com os riscos de assumir a “liderança” do sistema patriarcal.

A masculinidade marginalizada entronca na intersecção da categoria de género com as categorias de pertença de classe e etnicidade/raça. Connell (1995) chama a atenção para o facto de este modo de colocar a questão não significar que exista uma identidade fixa associada à classe média e outra identidade igualmente fixa ligada à classe trabalhadora. De facto, tudo leva a crer que existe uma interacção dinâmica entre as diversas formas de ser masculino. Por exemplo, muitas estrelas do desporto de origem africana funcionam como modelos de determinação e força masculina em geral. Simultaneamente, e ainda segundo Connell (idem), é a masculinidade hegemónica dos brancos que ajuda a configurar determinadas formas de identidades masculinas nas comunidades negras. Interessa deixar particularmente claro que o facto de certas figuras masculinas (atletas americanos, por exemplo) poderem ser exemplos de uma posição masculina hegemónica não altera em nada a subordinação (em sentido lato) dos homens negros em geral.

Embora se apresente como coerente e racional, como todos os discursos hegemónicos, a masculinidade é um discurso diversificado que apresenta variações de acordo com os contextos e as diferentes formas culturais (Connell, 1987, 1995; Gilbert e Gilbert, 1998; Kenway e Willis, 1998; O'Donnell e Sharpe, 2000).

Construção de masculinidades no contexto escolar

Todas as questões relacionadas com o poder e a competição são particularmente importantes quando se pensa na escola, onde o próprio curriculum é particularmente competitivo. Numerosos estudos demonstraram que a escola é um

dos principais locais, como já anteriormente foi referido, onde os rapazes aprendem a ser masculinos através dos discursos associados às disciplinas, ao desporto, às brincadeiras, ao conhecimento, à avaliação e à relação com os professores e os outros alunos (Connell, 1989; Kenway, 1995; Saavedra, 2001).

Connell (1989) considera que é na relação entre o curriculum e os alunos que se definem e aparecem determinadas formas de masculinidade, sublinhando o facto de aqueles que fracassam academicamente procurarem outros meios para validar a sua masculinidade. Saliente-se, contudo, que “as escolas não produzem masculinidades de uma forma directa e abertamente determinística, mas que a construção das identidades dos estudantes é um processo de negociação, rejeição, aceitação e ambivalência”⁷ (Haywood e Mac an Ghaill, 2000, p. 59).

As abordagens não essencialistas à identidade masculina têm realçado, de uma forma mais ou menos explícita, não só a influência de categorias como a classe social, a “raça” e a etnicidade, mas também as várias masculinidades que surgem dentro da mesma classe social (Almeida, 1995; Mac an Ghaill, 1994/1997; O'Donnell e Sharpe, 2000; Brown, 1987) e ainda a maneira como umas categorias se podem tornar mais influentes do que outras, de acordo com os contextos sociais, históricos e culturais. Como refere O'Donnell e Sharpe (2000):

“O problema ao tentar analisar qualquer forma de masculinidade é estabelecer com alguma precisão as influências que a estruturam. (...) é importante reiterar que as influências de classe, geracionais, patriarcais e étnicas contribuem todas para a formação de masculinidades, mas não de uma forma previsível ou reduzível a uma fórmula.”⁸ (p. 44).

Na construção da identidade masculina, a classe social e a etnicidade parecem ter diferentes pesos, conforme se trate de alunos “brancos”, africanos ou asiáticos, sendo que nos alunos “brancos” a classe social aparenta ter um papel preponderante na construção da masculinidade, enquanto, nos alunos africanos e asiáticos, o peso do racismo e a resposta étnica que daí advém se mostram mais significativos que a classe social.

A partir de meados dos anos 60, alguns autores foram sensíveis ao elevado índice de insucesso escolar que atingia os rapazes da classe trabalhado-

⁷ “[...] schools do not produce masculinities in a direct, overly deterministic way, but that the construction of students' identities is a process of negotiation, rejection, acceptance and ambivalence”.

⁸ “A problem in attempting to analyse any form of masculinity is establishing with any precision what influences structure it. (...) it is worth reiterating that class, generational, patriarchal and ethnic influences all contribute to the formations of masculinities, but not in any predictable or formulaic way”.

ra. Os estudos levados a cabo tendo por base esta preocupação vieram a dar origem a questões associadas com a forma de se ser masculino. Mas, enquanto uns (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970) acentuam o papel determinante que os professores detêm neste insucesso, pelo modo como se relacionam com estes alunos, levando-os a um abandono precoce da escolaridade, outros autores, nomeadamente Willis (1977), consideram que é a constante defesa e afirmação da cultura da classe trabalhadora que faz com que estes alunos fracassem do ponto de vista académico, retirando, assim, qualquer responsabilidade ao sistema escolar e aos professores. Para Willis (idem), a resistência dos alunos da classe trabalhadora à escola, desvalorizando o trabalho intelectual, em defesa de um trabalho manual mais masculino, é uma forma de preservarem o seu próprio ambiente familiar e a identidade masculina veiculada pelos próprios pais. Apesar do cariz socialmente negativo (tratar as raparigas como objectos sexuais, usar de agressividade com os rapazes homossexuais e com os outros grupos étnicos e raciais), estes comportamentos conferem aos elementos do grupo dos “machos” (*macho*) uma percepção pessoal de valorização de si e do grupo.

Outros autores encaram, contudo, a interpretação de Willis como uma visão romântica da masculinidade da classe trabalhadora e questionam que esta forma de masculinidade seja uma das principais formas de resistência à escola (Haywood e Mac an Ghaill, 2000; O'Donnell e Sharpe, 2000). Paralelamente, alguns estudos vieram chamar a atenção para um leque mais diversificado de identidades masculinas na escola, nomeadamente associadas aos alunos da classe trabalhadora (Brown, 1987; Mac an Ghaill, 1994/1997). As masculinidades que se revelam na classe trabalhadora estão para além dos “machos” caracterizados por Willis (Brown, 1987). De facto, o trabalho de Brown chama a atenção para a diversidade de formas de estar na escola dentro da classe trabalhadora: os “fracos alunos” (que o autor designa de *getting in*), que querem preservar a sua cultura de classe e sair da escola para entrar o mais rapidamente possível no mundo do trabalho; os “estudiosos” (ou *getting out*, nas palavras de Brown), que procuram através da escola apropriar-se da cultura e estilo de vida da classe média; e os “alunos normais” (*getting on*), que nem rejeitam, nem aceitam a escola, mas que lhe obedecem.

Num âmbito mais alargado, incluindo alunos da classe trabalhadora e da classe média, a investigação levada a cabo por Mac an Ghaill (1994/1997) identifica, de uma forma não exaustiva, os “rapazes macho” (*the macho lads*), os “academicamente bem sucedidos” (*the academic achievers*), os “novos empreendedores” (*the new enterprisers*) e os “verdadeiros ingleses” (*the real englishmen*). Destas quatro identidades masculinas, três são atribuídas predominate-

mente à classe trabalhadora e uma caracteriza quase exclusivamente a classe média. Em termos étnico/raciais, estes alunos são fundamentalmente “brancos”, embora surjam alunos asiáticos incluindo uma das categorias identitárias.

Os “rapazes macho” são provenientes da classe trabalhadora e estão em franco conflito com a autoridade evidenciada pela escola; rejeitam os três Rs oficiais (*reading, (w)riting e (a)rithmetic*) e os três Rs informais (*rules, routines e regulations*), que são substituídos por três Fs (*figthing, fucking e football*). Questionam a função dos professores, considerando que são os responsáveis pelos conflitos na escola, e não aceitam a sua autoridade, que percebem como um autoritarismo ilegítimo⁹.

O grupo dos “academicamente bem sucedidos” é constituído por alunos igualmente provenientes da classe trabalhadora que procuram uma mobilidade social ascendente através do credencialismo escolar. Embora pertencendo à classe trabalhadora, nos respectivos meios familiares predominam profissões que exigem algum tipo de especialização. Verifica-se, por outro lado, neste grupo, uma elevada percentagem de asiáticos. Apesar de uma boa relação com o currículo, estes alunos manifestam uma atitude crítica face aos professores, considerando a sua prática de ensino infantil e disciplinarmente inconsistente. São alvo de vantagens materiais e sociais que passam por prioridades em termos de horários, de livros e de aulas especiais, bem como de altas expectativas por parte dos professores. Em termos curriculares, participam em disciplinas e projectos considerados tipicamente femininos, frequentemente ligados às artes. Muitos professores e colegas consideram-nos “efeminados”. No que diz respeito aos aspectos relacionais, os alunos “academicamente bem sucedidos” são criticados tanto pelos “rapazes machos” como pelos “verdadeiros ingleses” (que pertencem, quase exclusivamente, à classe média). Em termos académicos, este grupo diferencia-se por um forte investimento no estudo, que se opõe ao modo de “realização sem esforço” (Aggleton, 1987, citado por Mac an Ghail, 1994/1997) característico dos “verdadeiros ingleses”, que assumem publicamente que não precisam de estudar para serem bem sucedidos, já que encaram o seu talento como naturalmente associado ao seu grupo. Nos “academicamente bem sucedidos”, existe uma combinação entre desejo e esforço: se, por um lado, passam longas horas a estudar, por outro, são muito reservados nas aulas, como se tivessem pouca confiança para mostrar o que sabem ou fazer perguntas sobre o que não sabem. Também neste aspecto estes alunos se distanciam claramente dos “verdadeiros ingleses”, que evidenciam uma manifesta segurança nas aulas.

⁹ Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1970) se não houver reconhecimento da autoridade do professor a acção pedagógica não pode ocorrer.

Os “novos empreendedores” são um grupo de alunos que negociam uma nova forma masculina de estar na escola, celebrando o triunfo da racionalidade e da instrumentalidade em direcção ao planeamento e à carreira. Isso é ilustrado pelo envolvimento em esquemas de mini-empresas e pela grande aposta na informática. Embora predominantemente povoado por alunos da classe trabalhadora, inclui também alguns da classe média. Tal como os “academicamente bem sucedidos”, estes alunos, embora se queixem dos professores por os tratarem como crianças, acabam por reconhecer a sua autoridade legítima¹⁰. Uma das principais críticas que lhes fazem é de serem demasiado tolerantes com os “rapazes macho”.

Os “verdadeiros ingleses”, que, como já foi referido, são o único grupo da classe média, têm uma relação ambígua com o conhecimento transmitido pela escola e com o seu valor para o mercado de trabalho, recusando-se a reconhecer, tal como os “rapazes macho”, a legitimidade da autoridade escolar, embora este questionamento se efectue de uma forma mais individualista e variada do que a dos “rapazes macho”. Avaliam tanto os colegas como os professores em função do seu capital cultural e pensam ser possível negociar com os professores certos aspectos do curriculum. Os professores sentem, frequentemente, que é mais difícil responder às críticas bem formuladas e bem justificadas destes alunos e aos conflitos que eles geram do que à contestação dos “rapazes macho”; para além do facto de que estes alunos invertem, frequentemente, as posições de poder na sala de aula. A masculinidade deste grupo enfatiza a honestidade, a individualidade, a autonomia e o ser diferente, que eles encaram como um valor ausente da cultura da classe média. A sua relação com os “rapazes macho” é ambivalente: se, por um lado, constróem imagens positivas sobre aquilo que consideram ser a autenticidade do proletariado e sobre o seu lado de “nobres selvagens”, por outro lado, consideram-nos vulgares e agressivos e exercem, frequentemente, violência sobre eles.

Mac an Ghail (1994/1997) retira como uma das conclusões do seu trabalho que a classe social tem um papel preponderante na construção da masculinidade na escola. Esta afirmação pode afigurar-se como demasiado redundante se tivermos em conta que os alunos abrangidos pelo estudo de Mac an Ghail eram praticamente todos “brancos”, com excepção de alguns asiáticos, como já anteriormente foi referido. De facto, trabalhos desenvolvidos com outros grupos étnicos apontam para algumas linhas de interpretação sensivelmente distintas.

Uma ideia avançada por O'Donnell e Sharpe (2000) é de que, nos rapazes de origem africana, o sistema de escravatura que vigorou no passado

¹⁰ A propósito dos diferentes tipos de autoridade dos professores ver Almerindo Afonso (1991).

(mas ainda exerce a sua influência nos estereótipos difundidos na cultura ocidental) e o racismo podem ter um papel mais determinante na construção da sua masculinidade do que a classe social. Isto não significa negar a importância da classe social, mas antes valorizar uma relação entre classe, etnicidade e género diferente da que acontece nos rapazes “brancos” e perceber que as relações que histórica e culturalmente se estabeleceram entre africanos e não-africanos contribuíram para a construção de uma determinada imagem de masculinidade. Convém, aliás, salientar que a maioria dos rapazes africanos pertence à classe trabalhadora ou é proveniente de famílias nas quais os pais têm empregos irregulares e que, por isso, a masculinidade dos rapazes africanos é, em muitos aspectos, idêntica à dos rapazes “brancos” da classe trabalhadora devido a uma experiência sócio-económica comum. No entanto, o seu passado histórico associado à escravatura e as actuais situações de racismo desenvolvem nos rapazes africanos uma maior desconfiança relativamente ao poder dos “brancos” do que nos restantes rapazes da classe trabalhadora.

Um estudo realizado por Davis (2001) vai na mesma linha conceptual, destacando que os alunos “negros” adoptam uma posição racial e de género única, que se caracteriza por concepções bem tradicionais de masculinidade e que é geralmente designada por “machismo negro” (*black macho*) (O'Donnell e Sharpe, 2000). Mas, ao contrário de O'Donnell e Sharpe (2000), Davis (2001) não enfatiza o passado histórico na construção desta identidade, mas fundamentalmente a sua situação de marginalização académica e a sua pertença de classe. Decalcando as interpretações de Hargreaves (1967) e Lacey (1970), Davis encara esta forma de masculinidade como uma resposta a comportamentos negativos e baixas expectativas, quer por parte dos professores, quer por parte dos colegas. Se, por um lado, estes comportamentos confirmam os estereótipos e expectativas de colegas e professores, por outro lado, através deles, estes alunos ganham, perante si próprios e o grupo de pertença, uma certa forma de poder e de auto-expressão.

Questões finais

Muitos dos trabalhos referenciados ao longo deste artigo foram escritos ou antes de Connell (1987) ter patenteado o conceito de masculinidade hegemónica (como são os casos de Hargreaves, 1967 e Lacey, 1970) ou antes de ter defendido uma visão mais flexível da masculinidade na qual se incluem as identidades subordinadas, cúmplices e marginalizadas (como é o caso da obra de

Mac an Ghaill, inicialmente publicada em 1994). O'Donnell e Sharpe (2000), cuja obra é posterior, realçam a importância do trabalho de Connell, mas consideram que não seria apropriado o recurso às suas palavras-chave para identificar os alunos estudados, primeiro porque os conceitos deste autor não são categorias fixas, como o próprio defende, e, em segundo lugar, porque os jovens estudados "não estão ainda posicionados de forma segura dentro da hierarquia do poder patriarcal"¹¹ (p. 10), embora se preparem para ela.

Usando ou não a terminologia de Connell (1987, 1995), parece importante que nos estudos realizados, com populações masculinas ou femininas, sejam identificadas as relações de poder que se estabelecem entre grupos na escola, mesmo tendo consciência de que o poder, tal como foi encarado por Foucault (1976/1994), não é pertença estável de certos grupos, mas se estrutura nas várias relações que se estabelecem entre eles:

"a condição de possibilidade do poder (...) não deve ser procurada na existência primária de um ponto central, num centro único de soberania donde irradiam formas derivadas e descendentes; é o pedestal movente das relações de força que induzem sem cessar, pela sua desigualdade, estados de poder, mas sempre locais e instáveis. Omnipresença do poder: não porque ele tenha o privilégio de tudo reunir sob a sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou antes em todas as relações de um ponto com outro. (...) Não há dúvida de que se tem de ser nominalista: o poder não é uma instituição e não é uma estrutura, não é um certo poder de que alguns seriam dotados – é um nome que se atribui a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade (p.96).

Esta identificação é importante para se poder desenhar formas de intervenção, apesar de todas as dificuldades e questões epistemológicas a que possam estar sujeitas estas mesmas intervenções (para esta questão, ver Skelton, 2001). Por outro lado, porque mesmo tendo consciência de que as categorias de masculinidade, construídas numa perspectiva não essencialista, nunca são fixas, existem estilos pessoais e relacionais mais preponderantes do que outros, no mesmo indivíduo e no mesmo grupo, durante períodos de tempo mais ou menos variáveis, podendo, contudo, vir a apresentar configurações distintas conforme os momentos históricos e sociais. O próprio Connell (1995) salientou que reconhecer várias masculinidades é apenas um primeiro

¹¹ "(...) are not yet securely positioned within the hierarchy of patriarchal power"

passo, que pode trazer consigo o risco de se considerar que existe uma masculinidade dos negros ou uma masculinidade da classe trabalhadora, e que, de facto, tanto um homem *gay* como uma mulher podem apresentar masculinidades hegemónicas.

Na mesma lógica conceptual, Julie Bettie (2003) considera que, embora haja uma correlação entre a origem de classe das adolescentes que estudou e a sua actuação de classe, esta correlação é imperfeita, pois há alunas da classe média que usam uma identidade da classe trabalhadora e vice-versa; ou seja, algumas alunas escolhem actuações de identidade que não são as da sua classe. Por causa desta imperfeita correlação, a autora propõe que os estudantes sejam “definidos” não apenas em função da sua origem social, mas também pela actuação de classe que adoptam.

Dada a complexidade das interrelações que podem ser estabelecidas entre género, raça e classe social e das diferentes posições de identidade e poder em que estas interrelações se jogam, importa salientar, no ambiente histórico em que vivemos, quem detém, mais frequentemente, o poder e quem está, mais frequentemente, submetido a ele. Utilizar categorias unicamente descritivas, sem um posicionamento epistemológico crítico, pode retirar à investigação o seu contributo para questionar as instituições sociais existentes, para tornar evidentes as fontes de opressão, em direcção a uma mudança social (Carspecken, 1996).

Se acreditarmos que o discurso tem uma “realidade material de coisa pronunciada e escrita” (Foucault, 1971/1997, p. 9), que não são apenas palavras, mas que se traduz em práticas, acreditaremos que através de um discurso “científico” podemos estar a produzir práticas e mudanças. O modo como for produzido o discurso sobre as masculinidades ou sobre as feminilidades irá influir no modo como construímos a realidade, se acreditarmos que as categorias que usamos para descrever essa mesma realidade cumprem determinadas funções sociais e de poder (por exemplo, Gergen, 1982, 2001; Willig, 1999, 1999a).

Neste sentido e no contexto actual das dinâmicas escolares, que se caracterizam ainda por uma grande desigualdade social e onde o sucesso passa pela obtenção de classificações elevadas, não parece de mais salientar que quem domina no espaço social escolar são os alunos provenientes de classes sociais elevadas e de raça “branca”.

Referências

- Afonso, A. (1991). Relações de poder no cotidiano da sala de aula: elementos para uma análise sociológica e organizacional. *Cadernos de Ciências Sociais*, 10/11, 133-154.
- Arnot, M. (1983). Male hegemony, social class and women's education. *Journal of Sociology of Education*, 14, 1, 39-48.
- Almeida, M. V. (1995). *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bettie, J. (2003). *Women without class: girls, race, and identity*. London: University of California Press.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brown, P. (1987). *Schooling ordinary kids: inequality, unemployment and the new vocationalism*. London: Tavistock.
- Carspecken, P.F. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. London: Routledge.
- Charles, Nickie (1996). Feminist practices: identity, difference, power. In Nickie Charles e Felicia Hughes-Freeland (Eds.), *Practising Feminism: Identity, Difference, Power* (pp. 1-37). London: Routledge.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Sydney: Allen e Unwin.
- Connell, R. (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. (1989) Coll guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291-303.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, 2, 206-235.
- Davis, J. E. (2001). Transgressing the masculine: african american boys and the failure of schools. In Martino, W. e Meyenn, B. (Eds.), *What about the boys?* (pp. 140-153). Buckingham: Open University Press.
- Foucault, M. (1994). *A história da sexualidade – I: a vontade de saber* (Pedro Tamen, trad.). Lisboa: Relógio D'Água (Obra original publicada em 1976).
- Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso* (L. F. A. Sampaio, trad.). Lisboa: Relógio D'Água (Obra original publicada em 1971).
- Foucault, M. (2003). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* (Raquel Ramalhete, trad.). Petropolis: Editora Vozes (Obra original publicada em 1975).
- Freud, S. (1994). The social construction of gender. *Journal of Adult Development*, 1(1), 37-45.

- Gauntlett, D. (1998). What's interesting about Michel Foucault. [on line]. Disponível na world wide web em <http://www.theory.org.uk>.
- Gergen, Kenneth J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. London: Sage.
- Gergen, Kenneth J. (2001). Psychological Science in a Postmodern Context. *The American Psychologist*, 56, 803-813.
- Gilbert, R. e Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. London: Routledge.
- Giroux, H. A (1991). Modernism, postmodernism, and feminism: rethinking the boundaries of educational discourse. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing Educational Boundaries* (pp. 1-59). New York: New York Press.
- Hargreaves D. (1967). *Social relations in secondary school*. London: Routledge.
- Haywood, C. e Mac an Ghaill, M. (2000). Schooling masculinities. In Mac an Ghaill, Martin (Ed), *Understanding Masculinities* (3ª ed.). Buckingham: Open University Press.
- Hare-Mustin, R. T. e Marecek, J. (1990). On making a difference. In Hare - Mustin, Rachel e Marecek, Jean (Eds.), *Making a Difference: Psychology and the Construction of Gender* (pp. 1-21). London: Yale University Press.
- Kenway, J. e Willis, S. (1998). *Answering back*. London: Routledge.
- Kenway, J. (1995). Taking stock of gender reform in australian schools: past, present and future. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.), *Proceedings of the promoting gender equity conference* (pp. 29-56). Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- Lacey, D. (1970). *Hightown grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1988). *Young, gifted and black: student-teacher relations in schooling of black youth*. Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1997). *The making of man: masculinities, sexualities and schooling* (3ª ed.). Buckingham: Open University Press.
- Martino, W. (2001). Powerful people aren't usually real kind, friendly, open people! Boys interrogating masculinities at school. In Martino, W. e Meyenn, B. (Eds), *What about the boys?* (pp. 82-95). Buckingham: Open University Press.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. London: Routledge e Kegan Paul.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3ª ed.). New York: Longman.
- McLean, C. (1995). The costs of masculinity: placing men's pain in the context of male power. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.), *Proceedings of the promoting gender equity conference* (pp. 291-302). Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.

- Miles, R. (1991). *The rites of man: love, sex and death in the making of male*. London: Grafton.
- Nogueira, C. (2001). *Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, C. (2000). Feminismo e psicologia social: contribuições para uma perspectiva crítica. In T. M. Toldy e J. C. Cardoso (Eds.), *A igualdade entre mulheres e homens na Europa às portas do século XXI*. (pp. 247- 273). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- O'Donnell, M. e Sharpe, S. (2000). *Uncertain masculinities: youth, ethnicity and class in contemporary Britain*. London: Routledge.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do gênero. *Psicologia*, XV (1), 67-92.
- Saavedra, L. (2001). *Vozes de sucesso, vozes (silenciadas) de fracasso: gênero e classe social na escola*. Dissertação de Doutorado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Skeggs, B. (1997). Classifying practices. In Pat Mahoney e Christine Zmroczek (Eds), *Class matters: "working-class" perspectives on social class* (pp. 123-139). London: Taylor e Francis.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys*. London: Open University Press.
- Unger, R. K. (1990). Imperfect reflections of reality: Psychology Constructs Gender. In Hare-Mustin, Rachel e Marecek, Jeanne (Eds.), *Making a difference: psychology and the construction of gender* (pp. 102-149). London: Yale University Press.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, Vol. 34, 11, 1085-1094.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. N. Y.: Basil Blackwell.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education: an introduction*. London: Open University Press.
- Willig, C. (1999). Introduction: making a difference. In Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp 1- 21). Buckingham: Open University Press.
- Willig, C. (1999a). Conclusion: opportunities and limitations of 'applied discourse analysis'. Em Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp. 145-159). Buckingham: Open University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

DIVERSITY IN IDENTITY: SCHOOL AND THE MULTIPLICITY OF WAYS OF BEING A MALE

Luísa Saavedra

Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho, Portugal

Abstract: Along the last decades considerable changes have occurred in gender conception, converging to a new vision of identity based on the diversity associated to some social groups. Supported by these assumptions a parallelism is made among some studies elaborated through different periods and by different authors about the construction of masculinities at school.

It is stressed the relevance of the identification of several masculine identities and the importance of the exchange of knowledge between feminists and "pro-feminists" for the enrichment of the gender theorization and studies on gender.

KEY-WORDS: *School, identity, masculinity.*

NEGOCIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Abílio Afonso Lourenço
Maria Olímpia Almeida de Paiva
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal

Resumo

A apreensão actual da Escola pela problemática relacionada com a negociação de conflitos em contexto escolar revela de uma forma distinta que não se trata, unicamente, de um assunto em voga para os professores e investigadores, mas que nos defrontamos, também, com uma procura crescente de conhecimentos, resultado da percepção social que se foi desenvolvendo. A negociação tem vindo a ser contemplada como uma das formas ideais de prática social.

Neste estudo pretende-se averiguar se as variáveis Sexo e Idade possuem importância na compreensão da eficácia condutual dos negociadores. A amostra é constituída por 242 alunos do 3º ciclo do ensino básico de uma escola secundária do centro do Porto.

Os resultados sugerem que o Sexo não é uma variável essencial para o entendimento da eficácia em negociação. No que concerne à Idade, comprova-se que a eficácia negocial aumenta com a idade dos negociadores.

PALAVRAS-CHAVE: *Conflito, contexto escolar, negociação.*

Introdução

Quando nascemos, pertencemos a um determinado grupo social. A nossa família, o nosso bairro, a nossa cidade, o nosso país, são exemplos de categorias sociais a que pertencemos. Pouco a pouco vamos tomando consciência da nossa pertença a estes grupos, através da língua que falamos, das normas de conduta que aprendemos, enquanto nos desenvolvemos e do meio em que crescemos.

Com o desenvolver da personalidade surgem os conflitos de várias ordens, primeiro num processo de interiorização no indivíduo, na busca de uma solução de dentro para fora, para, logo de imediato, na impossibilidade de resolução interna, passar para a dissolução do problema externamente, gerando muitas vezes novos conflitos.

Morada (address): Escola Secundária Alexandre Herculano, Avenida Camilo, 4300-096 Porto, Portugal.

É nesta linha de orientação – conflito e negociação – que se pretende direccionar este trabalho de investigação. Não existe a pretensão de privilegiar nenhuma vivência pessoal/profissional, mas sim realizar uma abordagem a mais objectiva possível, aproveitando, apenas, o facto de os autores exercerem a profissão num dos lugares onde, actualmente, se desenvolvem os mais diversos focos de violência e indisciplina – a Escola. Esta é um local “privilegiado” de conflitos que estão associados a comportamentos disruptivos e estes, por sua vez, são influenciados por algumas variáveis, nomeadamente o Sexo, a Idade, o Autoconceito e a Repetência, entre outras, conforme nos é referido num estudo de Paiva (2003). Outra pesquisa realizada por Lourenço (2003), diz-nos que existe uma relação significativa entre o grau de gravidade dos comportamentos inadequados em sala de aula e do grau de importância das causas do fenómeno da indisciplina na escola, com o Sexo e a Idade dos alunos. Assim, optou-se por fazer uma abordagem à eficácia de negociação, analisando variáveis sócio-demográficas (sexo e idade) que nos ajudem a compreender o modo de agir dos alunos perante uma situação negocial.

Para tal, é importante ter presente que o facto de haver uma Escola Multicultural implica, forçosamente, a presença de conflitos. Para compreender os conflitos que advêm da existência dessa Escola, devemos conhecer as causas que os provocam, as características e as condições de vida de todas as culturas com as quais convivemos no dia-a-dia escolar.

Assim, Girard e Koch (1997) definem *conflito* como sendo a luta aberta entre, pelo menos, duas partes interdependentes que possuem objectivos incompatíveis, recursos limitados e interferência da outra parte para a obtenção dos objectivos, controversa ou desacordo e oposição. Ainda a propósito do mesmo conceito, Serrano (1996) não definindo propriamente o conceito mas referindo-se à natureza do mesmo, adianta que o conflito aparece em praticamente todos os campos da vida social. O mesmo que dizer que nem todos os conflitos são iguais, nem pela sua intensidade, nem pela sua qualidade. Mas pode afirmar-se que se trata de situações com alguns pontos comuns e outros específicos.

Numa definição mais restrita o conflito constituirá “... uma percebida divergência de interesse, ou a crença de que as actuais aspirações das partes não podem ser alcançadas simultaneamente” (Pruitt e Rubin, 1996, p. 4). O conflito poderá ser definido, ainda, de modo amplo, como “... uma percepção de incompatibilidades entre dois ou mais actores e a amplitude de comportamento associado com tais percepções” (Bercovitch, 1984, p. 125).

Da mesma forma que no conceito anterior, existem várias interpretações sobre o que é negociar em contexto de conflito. Numa abordagem simplista, Fisher *et al.* (2000) mencionam que “A negociação é um meio básico para obter o que se quer dos outros. (...) As pessoas usam a negociação para lidar com as suas diferenças. Quer em negócios, no governo ou em família, as pessoas tomam a maior parte das decisões por via negocial” (pp. 15-16).

É fundamental, num processo de negociação, o entendimento que se tem sobre as relações de dependência das partes para que este se desenrole de uma forma positiva e construtiva (Serrano, 1996). A estratégia e prudência utilizada na comunicação, a capacidade de discernir quais as metas comuns, o evitar atitudes iníquas entre as partes em disputa, o investimento na procura de ajustes satisfatórios, etc., são recursos que fazem parte de qualquer quadro de inteligibilidade de negociação exigível nas actuais sociedades contemporâneas.

Outra situação, normalmente, de difícil transposição, sem a qual não poderá haver negociação, é a questão das cedências. Seja qual for a postura, quem negocea tem como objectivo primeiro o lucro para a sua parte, só que existem no mínimo duas partes e aquilo que pensamos justo para nós poderá significar o prejuízo da outra parte. Esta é a essência e a arte de negociar. As partes, portanto, têm por um lado os seus próprios recursos, mas, por outro, necessitam dos recursos dos demais e estão dispostos a permutar, entre si, estes recursos, apesar de não existir um princípio de acordo em relação ao intercâmbio. Não obstante, todos reconhecem que o acordo é mais benéfico para as partes do que a ruptura das relações, de modo que estão dispostos a conceder algo a troco de algo (Jaca e Riquelme, 1998).

Dos diversos investigadores na área da negociação, atenderemos, especialmente, à estruturação preconizada por Mastenbroek (1987, 1989) como guia da apresentação e interpretação das tácticas de negociação. A relevância da aplicação deste modelo é que o mesmo é “... detentor de uma articulação conceptual consistente e de grande clareza entre as orientações de comportamento mais global e estratégico (as quatro dimensões da negociação eficaz, a que acresce uma quinta dimensão respeitante à negociação intra-organizacional) e as respectivas acções de que os negociadores dispõem para as pôr em prática (tácticas)” (Cunha, 2001, p.131). O entendimento das tácticas de negociação será orientado para os propósitos negociais: de obter resultados substanciais; influir no equilíbrio do poder; desenvolver um clima positivo; conseguir uma flexibilidade e influenciar os constituintes.

Na opinião de Cunha (2000a), o modelo de Mastenbroek elege uma visão muito alargada acerca da eficácia em negociação, organizando-se, especialmente, sobre as complexas actividades com que o negociador se confronta, bem como as dúvidas e receios que as mesmas lhe colocam. Esta visão está, claramente, em concordância com o plano de resolução de problemas com o posicionamento estratégico de base, como alicerce essencial na firme-flexibilidade, com vista à solução eficaz do conflito.

Assim e para avaliar a eficácia da negociação, foi utilizado, nesta pesquisa, o CEN II (Questionário de Eficácia na Negociação). Este instrumento foi desenvolvido e adaptado ao contexto português por Cunha (1996, 2000a), que tem realizado estudos sobre os vários aspectos da negociação. Os resultados alcançados nesta investigação aludem que o Sexo não é uma variável fundamental para a interpretação da eficácia em negociação. No respeitante à Idade, o autor demonstra que a eficácia negocial aumenta com a idade dos negociadores. Também, Caramés e Rodríguez (1995) realizaram investigação empírica dedicada ao estudo das características do CEN com uma amostra de 389 sujeitos, dos quais 185 eram estudantes de Ciências Sociais.

Tendo presente o explicitado, a hipótese geral deste estudo consistiu em averiguar se as variáveis Sexo e Idade possuem importância na compreensão da eficácia condutual dos negociadores. Mais propriamente, esta hipótese geral pode repartir-se por duas hipóteses específicas:

Hipótese 1 – As pontuações obtidas no CEN II podem variar com o Sexo dos sujeitos;

Hipótese 2 – As pontuações alcançadas no CEN II podem variar com a Idade dos sujeitos.

Metodologia

Amostra

No estudo efectuado, a amostra é constituída por 242 alunos do 3º ciclo do ensino básico de uma escola secundária do centro do Porto. Destes, 151 (62,4%) pertencem ao sexo masculino e 91 (37,6%) ao sexo feminino, sendo 98 (40,5 %) do 7º ano, 62 (25,6 %) do 8º e 82 (33,9 %) do 9º ano de escolaridade. Apresentam, ainda, idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos ($M=14,26$; $DP=1,52$), cuja moda se situa nos 14 anos. Os sujeitos do sexo masculino apresentam uma média de idades de 14,21 anos, enquanto os do sexo feminino revelam uma média de 14,31.

Instrumento

Quanto ao instrumento utilizado, o CEN II é constituído por 42 itens, em que 10 deles estão descritos em sentido inverso do propósito da eficácia negocial e os outros 32 foram notados em sentido positivo em relação ao mesmo. As pontuações dos indivíduos podem variar entre 42 (mín.) e 210 (máx.), tendo por raiz conceptual o modelo de negociação sugerido por Mastenbroek (1987, 1989), tendo-se, também, tido em consideração as abordagens de outros autores, sobretudo as de Bazerman e Neale (1993) e Pruitt e Carnevale (1993). O CEN II é muito usado na avaliação do grau de eficácia negocial dos sujeitos, com base nos pressupostos das abordagens sobre a eficácia negocial em que se alicerça, na medida em que tem capacidade discriminativa, pois possibilita identificar, nitidamente, indivíduos muito eficazes e pouco eficazes em situações negociais (isto é, os sujeitos que adquirem as pontuações mais altas na escala em estudo parecem ser, na realidade, os mais eficazes na negociação e os que revelam pontuações mais baixas sugerem ser os menos eficazes).

Quanto ao modo de avaliar, trata-se de uma escala sumativa ou aditiva, tendo como objectivo distinguir, exactamente, a valência – positiva ou negativa – da atitude. É no indivíduo que se centraliza a unidade de medida e não nos enunciados expostos. Tendo o questionário em estudo um duplo objectivo, este poderá resumir-se em: testar o esquema conceptual que lhe serve de suporte e ter um instrumento de mensuração das competências negociais (Serrano, 1996a).

O CEN II pode abarcar algumas limitações, ou seja, embora os resultados favoráveis que se têm verificado com a aplicação deste instrumento, não indicia, todavia, que se encare que todos esses componentes sejam imprescindíveis para concluir de modo eficaz uma negociação. De salientar que poderão ocorrer diferenças na interpretação das pontuações obtidas pelos indivíduos quanto à sua prática no processo de negociação. No parecer de Bercovitch (1984), para além do desempenho do negociador, há todo um conjunto de factores que, evidentemente, condicionam o tipo de conflito e toda a acção do próprio processo negocial.

A escala utilizada no CEN II é de formato Likert. A cada item corresponde, como tipo de categoria de resposta, uma escala de atitude representada numericamente de 1 a 5, com as seguintes categorias de resposta: 1) Discordo fortemente; 2) Discordo; 3) Indiferente; 4) Concordo e 5) Concordo fortemente. Cada item corresponde a uma expressão de uma atitude, perante a qual o indivíduo tem de referir o seu grau de concordância, desde “Discordo fortemente” até “Concordo fortemente”.

Procedimento

A aplicação do questionário aos alunos decorreu ao longo da última semana de Novembro de 2003, tendo-lhes sido dadas informações de carácter geral acerca da finalidade da investigação. Houve sempre a presença efectiva do próprio inquiridor. Os alunos seleccionados responderam voluntariamente e constatou-se que o tempo necessário para responder às questões variou muito entre os mesmos. Foi assegurada a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS 10.0 e os resultados foram analisados através da aplicação do Teste T para duas amostras independentes e a Correlação R de Pearson (Pestana e Gageiro, 2000).

Resultados: apresentação e análise

Para agrupar os itens do instrumento CEN II em 5 factores, Cunha (1996, 2000a) utilizou a análise factorial, principalmente, para a análise da estrutura subjacente a um grupo de variáveis relacionadas entre si (Kim e Mueller, 1994). A finalidade da análise factorial consta na identificação de um menor número de novas variáveis não correlacionadas entre si que contêm grande parte da informação, para que não haja uma perda significativa desta, possibilitando, deste modo, reproduzir a relação original entre as variáveis, sendo o objectivo primordial identificar os factores não directamente observáveis, apoiando-se num grupo de variáveis observáveis (Norusis, 1993).

Assim, com base nos itens com maior importância no esclarecimento dos cinco factores, ajuizamos ser exequível realizar uma interpretação de cada um deles, fundeando-nos no modelo de eficácia condutual de Mastenbroek (1987, 1989), designadamente as quatro dimensões primordiais que fazem parte do seu modelo: obter resultados substanciais, influenciar o equilíbrio de poder, desenvolver um clima construtivo e promover uma dinâmica procedimental. O negociador que pretenda alcançar a eficácia deve iniciar pelas quatro actividades referidas.

Eficácia em Negociação

O factor 1 é composto por 9 itens que consolida a quarta dimensão do modelo de conduta de negociação eficaz de Mastenbroek (1989), a qual se denomina “Firme-flexibilidade procedimental”. Esta dimensão alude, principalmente, uma flexibilidade procedimental, com o objectivo de eleger uma dinâmica flexível entre os negociadores, isto é, embora o negociador apresente

uma postura de interesses convenientemente fundamentada, a ideia passa, especialmente, pelo esforço de se conseguir um acordo através de cedências e permutas mútuas, nunca esquecendo os interesses e finalidades de ambas as partes (cf. quadro 1). A partir das pontuações adquiridas nos itens que constituem este factor obtemos uma média de 864,11, sendo o terceiro mais cotado. Estes 9 itens correspondem a 21,43% do total dos itens da escala e representam 21,68% do total do score conseguido em todos os itens. Dos respondentes, 167 (69,0%) tentam encontrar tantas alternativas quanto possível para obter bons resultados e 153 (63,2%) estão atentos a alternativas para melhorar as iniciativas na negociação, contudo 43 (17,8%) alunos não costumam participar activamente na negociação.

Quadro 1 – Itens do factor 1 – “Firme – flexibilidade procedimental”

Nº	Item	Score
38	Tento colocar tantas alternativas quanto possível na mesa, de modo a obter bons resultados.	912
25	Estou atento a alternativas para melhorar a minha iniciativa na negociação.	897
39	Procuro ser uma pessoa acessível, mas simultaneamente firme nos meus objectivos.	887
24	É útil iniciar a negociação com uma troca de informações acerca de interesses e prioridades.	867
26	O meu estilo de negociação predominante baseia-se no bom senso e no argumento.	856
42	Costumo participar activamente nas sessões de negociação.	850
29	Participo sempre activamente na negociação, pois isso traz bons resultados.	846
23	Escolho selectivamente os exemplos que dou de modo a obter o que pretendo.	839
32	Preocupo-me em facultar a imagem de que sou um negociador fiável e credível.	823
Total		7 777

O factor 2 é composto por 12 itens e fundamenta a terceira dimensão do modelo de negociação de Mastenbroek (1989), intitulado “Desenvolvimento de um clima construtivo”. Os itens estão relacionados com o objectivo de desenvolver um clima construtivo, ou seja baseiam-se no desenvolvimento de um clima mais favorável ao acto da negociação, em que os negociadores diligenciam apontar alternativas que permitam a flexibilidade e exploração nas propostas a

partir da comunicação, considerando os objectivos e interesses da outra parte, prevenindo, deste modo, comportamentos adversos e intimidatórios face ao adversário (cf. quadro 2). Tendo como base as pontuações dos itens que fazem parte deste factor apurou-se uma média de 846,75, sendo o quarto mais cotado. Estes 12 itens equivalem a 28,57% do total dos itens da escala e representam 28,32% do total do score alcançado em todos os itens. Dos sujeitos inquiridos, 151 (62,4%) consideram que é conveniente criar segurança na outra parte, se se quer obter um acordo satisfatório por um longo período e 161 (66,5%) costumam fazer uma procura criativa de soluções para os problemas. Por seu lado, 78 (32,2%), algumas vezes exageram na impaciência de forma a pressionar os seus adversários para cederem no que pretendem.

Quadro 2 – Itens do factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo”

Nº	Item	Score
15	É conveniente criar segurança na outra parte, se se quer obter um acordo satisfatório por um longo período.	897
20	Costumo fazer uma procura criativa de soluções para os problemas.	891
34	É muito importante estabelecer uma boa relação com o oponente, evidenciando-lhe que se aposta na credibilidade e na mútua dependência.	885
41	Antes de iniciar qualquer negociação ou nos intervalos da mesma, procuro criar um ambiente descontraído com os meus adversários sobre assuntos pessoais ou notícias da actualidade.	868
18	Para se alcançar o acordo é muito útil expressar gostos comuns e sublinhar as semelhanças com o oponente.	857
21	Preocupo-me em testar os interesses da outra parte de modo a descobrir as suas prioridades.	851
19	Procuro elogiar o meu oponente nos aspectos positivos que percebo nas suas ideias, apresentação, comportamento, etc.	850
33	Elogio e faço apreciações à outra parte se sinto que teve uma boa postura.	841
36	Tento ter uma certa flexibilidade nos meios para alcançar o acordo, sem fugir, todavia, dos meus próprios objectivos.	833
08	O importante é conceder a pouco e pouco, com o objectivo de criar reciprocidade na outra parte.	825
40	Quando se atinge o “ponto morto” da negociação é muito útil solicitar um descanso para discutir os assuntos num ambiente menos formal.	805
31	Por vezes, exagero na impaciência de modo a pressionar os meus adversários para concederem no que pretendo. *	758
Total		10 161

* Item que pontua em sentido inverso ao da escala

O factor 3 é formado por 9 itens que descrevem uma dimensão de procura de influência quanto ao equilíbrio de poder entre as partes, representando, desta forma, a complexidade do segundo tipo de condutas assinaladas no modelo de eficácia negocial de Mastenbroek (1989), que salienta ser fundamental uma determinada estabilidade de domínio entre as partes, com uma ajustada e superior capacidade e espaço de manobra para que o negociador obtenha o acordo eficaz (cf. quadro 3). Sendo o factor menos cotado ($M=824,88$), estes 9 itens dizem respeito a 21,43% do total dos itens da escala e justificam 20,69% do total do score conseguido em todos os itens. Dos alunos da amostra, 181 (74,8%) não fazem ameaças inequívocas nem demonstram que as suas decisões são irreversíveis e 143 (59,1%) consideram que não é conveniente ser arrogante nem ameaçar a outra parte. Todavia, 84 (34,7%) referem que o bom negociador deve procurar a derrota do seu oponente.

Quadro 3 – Itens do factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”

Nº	Item	Score
01	Faço ameaças inequívocas, demonstrando que as minhas decisões são irreversíveis. *	996
27	Frequentemente, é conveniente ser arrogante e ameaçar a outra parte. *	900
17	De vez em quando, convém agir de modo inconsciente e confuso. *	883
09	Frequentemente, ameaço quebrar a negociação se a outra parte não aceita uma minha proposta. *	822
06	Criar impaciência ou agitação no opositor, leva a que se consigam bons resultados. *	791
07	A frase “O que é bom para a outra parte é mau para mim” está quase sempre certa. *	789
30	Para negociar bem há que partir do princípio de que o oponente não tem razão. *	761
16	Às vezes, sugiro que perco a paciência de modo a obter mais da outra parte. *	745
04	O bom negociador deve procurar a derrota do seu oponente. *	737
Total		7 424

* Item que pontua em sentido inverso ao da escala

O factor 4 é constituído por 7 itens que estão de acordo com o primeiro tipo de condutas complexas que se observam no processo negocial de Mastenbroek (1989) que se expressa como “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”. A obtenção de resultados substanciais identifica-se como sendo

o grande objectivo da negociação, isto é, a principal finalidade é alcançar bons resultados, o que vai orientar todas as demais acções (cf. quadro 4). É o segundo factor mais valorizado, com uma média de 864,85. Estes itens dizem respeito a 16,66% do total que compõe a escala e justificam 16,87% do total do score conseguido em todos os itens. Dos indivíduos em estudo, 159 (65,7%) consideram ser muito importante analisar os interesses subjacentes das partes em conflito para se conseguir alcançar o acordo, enquanto que 153 (63,2%) defendem a promoção da comunicação aberta de forma a revelar honestamente as informações essenciais ao mútuo acordo. Porém, 69 (28,5%) consideram que quando têm de advertir os seus oponentes sobre algo, o fazem de modo irritado ou sarcástico.

Quadro 4 – Itens do factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”

Nº	Item	Score
11	É muito importante analisar os interesses subjacentes de ambas as partes para se conseguir alcançar o acordo.	923
03	Promovo a comunicação aberta, revelando honestamente as informações necessárias ao acordo mútuo.	897
37	É muito importante trabalhar em conjunto na procura de interesses comuns nos aspectos que se negociam.	890
22	Procuro trocar informação acerca dos objectivos e soluções propostas por ambas as partes.	888
10	Estabelecer prioridades entre os assuntos é essencial para se fazerem boas trocas.	883
28	Sempre que possível, sublinho os interesses mútuos de ambas as partes.	814
35	Quando tenho de advertir os meus opositores sobre algo, evito fazê-lo de modo irritado ou sarcástico.	759
		Total 6 054

O factor 5 é constituído por 5 itens e revela-se, especialmente, pelo estabelecimento de uma abordagem racional de negociação. Manifestam uma dimensão que se insere na perspectiva enunciada por Bazerman e Neale (1993), onde se aconselha uma racionalidade superior por parte do negociador, com vista a evitar, assim, a racionalidade decisional assente em propensões enviesadas face ao opositor, o que dificultaria a realização de acordos de maior eficácia (Cunha, 2000a). Este factor estaria em consonância com a primeira dimensão do modelo de Mastenbroek (1989), conhecida pela “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”, onde a obtenção de resultados incluirá uma análise aos objectivos comuns entre as partes, com a

finalidade de se conceber um acordo válido e admissível para as duas partes (cf. quadro 5). Sendo o factor com o score mais elevado, obteve uma média de 892,40. Estes itens dizem respeito a 11,90% do total dos itens da escala e justificam 12,43% do total do score conseguido em todos os itens. Dos indivíduos inquiridos, 176 (72,7%) procuram sempre novas soluções para o problema de maneira a chegar ao acordo e 163 (67,4%) escutam atentamente a outra parte, de modo a certificarem-se da possibilidade de articular interesses entre as partes. No entanto, 29 (12,0%) não se preocupam em saber quais os custos e riscos que as propostas que fazem colocam à outra parte.

Quadro 5 – Itens do factor 5 – “*Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação*”

Nº	Item	Score
12	Procuro sempre novas soluções para o problema de maneira a chegar ao acordo.	945
05	Escuto atentamente a outra parte, de modo a certificar-me da possibilidade de articular interesses entre ambos.	907
02	Demonstro interesse no bem-estar do meu oponente e vontade de encontrar soluções harmoniosas.	896
13	Preocupo-me em saber quais os riscos e custos que as propostas que faço colocam à outra parte.	858
14	Proponho-me frequentemente a tentar compatibilizar os interesses de grande prioridade de ambas as partes.	856
Total		4 462

É de realçar o facto de 96 (39,7%) alunos considerarem como sendo “Indiferente”, na negociação, o ser importante conceder a pouco e pouco, com o objectivo de criar reciprocidade na outra parte. Também, 92 (38,0%) alunos consideram “Indiferente” a preocupação em facultar a imagem de que se é um negociador fiável e credível.

Variáveis sócio-demográficas

No presente estudo o objectivo consiste em verificar a possibilidade de identificar diferenças estatisticamente significativas partindo das pontuações obtidas pelos alunos no CEN II. Assim, aplicamos o Teste T para duas amostras independentes e o R de Pearson aquando do estudo das variáveis independentes Sexo e Idade, respectivamente, usando como variável dependente a Eficácia em Negociação.

Eficácia em Negociação em função do Sexo

Quanto a esta variável, foi formulada a hipótese de que as pontuações obtidas no CEN II poderiam variar com o Sexo dos indivíduos. Com o traçado do gráfico 1 é possível constatar que existe um aumento da média da Eficácia em Negociação quando se passa do sexo masculino para o feminino.



Gráfico 1 – Tendência da Eficácia em Negociação em função do Sexo

Conforme se verifica no quadro 6, o Teste T aplicado demonstra, nitidamente, a rejeição da hipótese 1 ($t=-1,901$; g.l.=240; $p=.058$), uma vez que não se verificaram diferenças assinaláveis nas médias entre os elementos masculinos ($M=146,59$; D.P.=16,79) e femininos ($M=151,02$; D.P.=18,78) da amostra, isto é, não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 6 – Teste T para a variável Eficácia em Negociação em função do Sexo

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdade de médias		
		F	Sig.	t	gl	P
Eficácia em negociação	Igualdade de variâncias assumida	2,540	.112	-1,901	240	.058
	Igualdade de variâncias não assumida			-1,849	173,446	.066

Ao considerarmos a estrutura factorial do instrumento CEN II, já anteriormente referida, e analisando o quadro 7, podemos constatar que as diferenças que existem nas médias da Eficácia em Negociação, em função do Sexo, nos factores 1 – “Firme-flexibilidade procedimental” ($t=-.674$; g.l.=240; $p=.501$); factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo” ($t=-.939$;

g.l.=240; $p=.348$); factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais” ($t=-1,665$; g.l.=240; $p=.097$) e factor 5 – “Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação” ($t=-.808$; g.l.=155,379; $p=.421$) não são estatisticamente significativas. É de salientar que, unicamente, no factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder” ($t=-2,667$; g.l.=240; $p=.008$) as médias são significativamente diferentes.

Quadro 7 – Teste T para os factores do CEN II, em função do Sexo

	Sexo	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	t	gl	p
Factor 1	masc.	31,95	5,43	.000	.990	-.674	240	.501
	fem.	32,44	5,45					
Factor 2	masc.	41,69	6,13	2,461	.118	-.939	240	.348
	fem.	42,48	6,77					
Factor 3	masc.	29,97	5,33	.323	.570	-2,667	240	.008
	fem.	31,86	5,36					
Factor 4	masc.	24,68	3,84	2,957	.087	-1,665	240	.097
	fem.	25,58	4,51					
Factor 5	masc.	18,31	2,65	5,732	.017	-.808	155,379	.421
	fem.	18,65	3,41					

Os itens onde o sexo masculino respondeu em maior número no sentido positivo são: “Demonstro interesse no bem-estar do meu oponente e vontade de encontrar soluções harmoniosas” (66,9%); “É conveniente criar segurança na outra parte se se quer obter um acordo satisfatório por um longo período” (53,6%); “Estabelecer prioridades entre os assuntos é essencial para se fazer boas trocas” (62,3%); “Procuo ser uma pessoa acessível, mas simultaneamente firme nos meus objectivos” (60,3%).

O facto de não se terem encontrado diferenças significativas entre o sexo dos negociadores e a eficácia negocial faz-nos pensar que estes resultados são, como refere Cunha (2000a), concordantes com a não existência de evidência suficiente sobre a relação entre estas duas variáveis, embora os homens possuam uma percepção diferente da das mulheres sobre a situação conflitual (os 1º mais dirigidos para a maximização dos seus resultados e as 2º mais encaminhadas para a conservação da relação), tal não significa que negoceiem mais eficazmente que as mesmas (Gilkey e Greenhalgh, 1984; Pinkley, 1990; Zechmeister e Druckam, 1973, citado em Cunha, 2000a).

É de salientar que o sexo feminino obteve uma cotação superior em todos os factores, o que revela uma maior eficácia negocial.

Eficácia em Negociação em função da Idade

Com o traçado do gráfico 2 verifica-se que há um aumento gradual da Eficácia em Negociação até por volta dos 15 anos, observando-se a partir desta idade um incremento mais acentuado. Pode dizer-se, de uma maneira geral, que as médias na Eficácia em Negociação se apresentam mais elevadas nos sujeitos de nível etário superior.

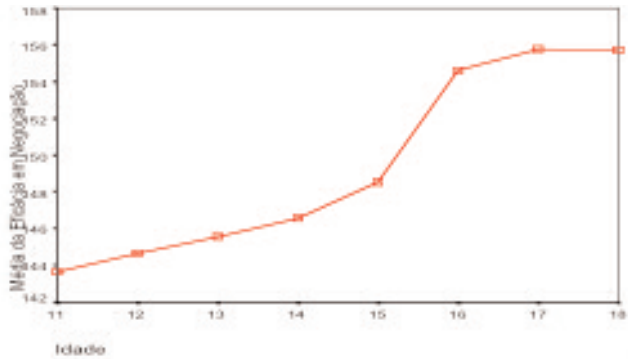


Gráfico 2 – Tendência da Eficácia em Negociação em função da Idade

Em termos descritivos, o quadro 8 permite visualizar que a muito fraca associação linear existente entre a idade dos alunos e a Eficácia em Negociação ($r=.191$) é estatisticamente significativa ($p=.003$).

Quadro 8 – Correlação R de Pearson para a variável Eficácia em Negociação em função da Idade

Eficácia em negociação			
Eficácia em negociação	Correlação de Pearson	1.000	.191
	Sig.		.003
Idade	Correlação de Pearson	.191	1.000
	Sig.	.003	

Quanto ao factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”, observa-se uma muito fraca associação linear ($r=.011$) com a Idade, não sendo estatisticamente significativa ($p=.864$). No que diz respeito ao factor 1 – “Firme-flexibilidade procedimental” ($r=.191$; $p=.003$), factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo” ($r=.129$; $p=.044$), factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais” ($r=.192$; $p=.003$) e factor 5 – “Estabelecimento de

uma perspectiva racional de negociação" ($r=.182$; $p=.004$), continua a existir uma muito fraca associação linear em cada um deles, contudo estatisticamente significativas (cf. quadro 9).

Quadro 9 – Correlação R de Pearson para os diferentes factores em função da Idade

	r	p
Factor 1	.191	.003
Factor 2	.129	.044
Factor 3	.011	.864
Factor 4	.192	.003
Factor 5	.182	.004

Relativamente a esta variável, partimos da hipótese que as pontuações obtidas no CEN II poderiam variar com a Idade do sujeito. A Correlação R de Pearson empreendida comprova que a variável Idade pode encontrar-se na base das diferenças significativas no que concerne às pontuações do CEN II ($r=.191$; $p=.003$). Assim sendo, permite-nos concluir que a hipótese 2 que havíamos colocado sobre a variável sócio-demográfica em exame, não deverá ser refutada, já que os sujeitos das distintas faixas etárias apresentaram pontuações médias não muito próximas no instrumento em estudo, sendo de destacar, nesse sentido, a tendência para as médias aumentarem com a idade dos inquiridos.

Como menciona Cunha (2000a), é de salientar que os resultados apurados não constituem uma garantia de uma actuação consoante o que responderam, pois os indivíduos são questionados quanto às atitudes adoptadas mediante um conflito, porque não se observam *in loco* as condutas no momento real da situação conflitual. Assim, poderão ser observáveis certas discrepâncias entre as pontuações obtidas pelos alunos na escala e a prática dos mesmos no processo de negociação de conflitos.

Conclusão

Devido à relevância concedida à negociação construtiva e eficaz dos conflitos e dado que é uma problemática relativamente pouco investigada, foi nossa opção avaliar uma pequena amostra de forma a inferirmos acerca das atitudes mais usuais mediante uma situação de conflito interpessoal no espaço

escolar. Do estudo ora apresentado, foram analisados os efeitos das variáveis Sexo e Idade na Eficácia em Negociação, descerrando caminhos quanto a possíveis formas de auxiliar a adaptação comportamental/negocial dos jovens à escola e à sociedade.

Constatou-se que ser do sexo masculino ou feminino não influencia a Eficácia em Negociação, visto que as respectivas médias em função do Sexo só foram estatisticamente significativas para o factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder” ($p=.008$), ainda que os sujeitos do sexo feminino apresentem uma pontuação média ligeiramente mais elevada ($M=151,02$). Os itens que constituem este factor evidenciam, nitidamente, que os negociadores da nossa amostra apostam, essencialmente, na utilização de estratégias de menor dureza a fim de obterem um equilíbrio na sua relação com o oponente, isto é, as atitudes eleitas pelos negociadores sugerem ser aquelas que estão mais em consonância com a resolução de problemas, com o objectivo de se desenvolver uma determinada margem de manobra de negociação.

No que diz respeito à comparação das médias da Eficácia em Negociação em função da Idade, é de salientar as diferenças significativas ($p=.003$), destacando-se o facto das médias aumentarem, tendencialmente, com a idade dos inquiridos. Contudo, se considerarmos os diferentes factores da escala CEN II, a média da Eficácia em Negociação só não é significativamente diferente no factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder” ($p=.864$). Assim, podemos constatar que, dos vários factores que constituem a escala CEN II, é no factor 5 – “Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação” ($p=.004$), que se verifica uma maior eficácia negocial. Os itens deste factor vão de encontro à averiguação de alternativas e soluções consensuais na busca e troca de informações e na tentativa de conciliar os interesses entre os negociadores. Outro factor relevante é a “Tentativa de obtenção de resultados substanciais” ($p=.003$) respeitante à adopção de resultados positivos, nomeadamente, análises de interesses subjacentes entre as partes, indagação dos interesses do opositor, com o intento de, gradualmente, conseguir compromisso com cedências de parte-a-parte. Outro factor a salientar é o que se refere à “Firme-flexibilidade procedimental” ($p=.003$), onde o negociador eficaz deverá promover um grau de comportamentos de flexibilidade estratégica, pois essas estratégias de exploração procuram, principalmente, considerar a falta de rigidez no decorrer da negociação, isto é, acertam-se estratégias capazes de gerar propostas e alternativas comuns. Para tal, tornam-se imprescindíveis comportamentos do tipo jovial e afável, prevenindo, deste modo, um clima de controvérsia, com objectivo de

não danificar as relações interpessoais ou originar jogos de poder, como nos é explicitado no factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo” ($p=.044$). Pode dizer-se que existe um cuidado que passa pela criação de relações positivas com a outra parte.

Concluindo, justifica-se a necessidade de uma sensibilidade para os problemas que afectam os princípios e valores centrais dos alunos enquanto indivíduos isolados ou nas suas relações intergrupais. A epistemologia subjacente ao estudo do conflito e da negociação apresenta-se, portanto, e cada vez mais, de uma importância crucial.

Cientes da existência de outras variáveis que poderão influir nas atitudes dos alunos face a uma situação de conflito, tais como, a personalidade, o autoconceito e a cultura em que os indivíduos estão inseridos, entre outras, pode dizer-se que as mesmas constituem um desafio para posteriores investigações.

Referências

- Bazerman, M. H., e Neale, M. A. (1993). *La negociación racional – en un mundo irracional*. Barcelona: Paidós.
- Bercovitch, J. (1984). Problems and approaches in the study of bargaining and negotiation. *Political Science*, 36 (2), p. 125-145.
- Caramés, R., e Rodríguez, M. D. (1995). *Contrastación de las propiedades psicométricas del CEN (Cuestionario de Eficacia Negociadora)*. Comunicación apresentada en el V Congreso Nacional da Psicología Social, Salamanca.
- Cunha, P. (1996). *Análise empírica sobre a eficácia negociadora*. Trabalho de investigação prévio à tese doutoral – não publicada, Universidade de Santiago de Compostela.
- Cunha, P. (2000a). *Estratégias e táticas em negociação: Para um modelo de eficácia negociadora*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Universidade Santiago de Compostela.
- Cunha, P. (2001). *Conflito e negociação*. Porto: ASA Editores.
- Fisher, R., Ury, W., e Patten, B. (2000). *Como conduzir uma negociação? Como negociar um acordo sem desistir?*. Porto: ASA.
- Girard, K., e Koch, S. (1997). *Resolución de Conflictos en las escuelas – Manual para educadores*. Barcelona: Ediciones Granica, S.A..
- Jaca, L. M., e Riquelme J. M. M. (1998). *Conflito e Negociação*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kim, J. O., e Mueller, C. W. (1994). Introduction to factor analysis: What it is and how to do it. In M.S. Lewis-Beck (Ed.), *Factor analysis and related techniques*. London: Sage.
- Lourenço, A. A. (2003). *Indisciplina na escola: Uma abordagem comportamental e causal*. Dissertação de mestrado em Psicologia, não publicada, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Mastenbroek, W. (1987). *Conflict management and organization development*. N. Y.: Wiley.
- Mastenbroek, W. (1989). *Negotiate*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Norusis, M. (1993). *SPSS for windows: Professional statistics release 6.0*. Chicago: SPSS Inc..
- Paiva, M. O. A. (2003). *Comportamentos disruptivos dos adolescentes na escola: Influências do autoconceito, sexo, idade e repetência*. Dissertação de mestrado em Psicologia, não publicada, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Pestana, M. H., e Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais _ A complementaridade do SPSS (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pruitt, D. G., e Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Burkingham: Open University Press.
- Pruitt, D. G., e Rubin, J. Z. (1996). *Social conflict, escalation, stalemate and settlement*. N.Y.: Random House.
- Serrano, G. (1996). *Elogio de la negociación*. Santiago de Compostela: Publicacións Campus Sur.
- Serrano, G. (1996a). *Avances hacia um modelo de eficacia negociadora*. Texto não publicado, Universidade de Santiago de Compostela.

CONFLITS NEGOTIATION IN A SCHOOL CONTEXT

Abílio Afonso Lourenço
Maria Olímpia Almeida de Paiva
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto

Abstract: The current worry of school about the problematic related with the conflicts negotiation in a school context, reveals in a distinct way, that it is not merely a fashionable subject for the teachers and researchers, but that we also face an increasing search of knowledges, resulting of the social perception that has being developed.

The negotiation has being considered as one of the most suitable ways of the social practice.

In this study we want to examine whether the variables sex and age have importance to the understanding of the efficiency of the negotiators conduct.

The sample is constituted by 242 students belonging to the 3rd cycle of basic education of a secondary school in the centre of Oporto.

The results suggest that Sex is not an essential variable to the understanding of the negotiation efficiency. Concerning Age, it proves that the efficiency of the negotiation increases with the age of the negotiator.

KEY-WORDS: *Conflict, school context, negotiation.*

PROCESSOS DE AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REALIZAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO

Pedro Rosário

Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Serafim Soares

Escola E. B. 2,3 de Fânzeres, Portugal

José Carlos Núñez, Júlío González-Pienda

Departamento de Psicologia, Universidade de Oviedo, España

Marta Rúbio

MIDE – Universidad de Murcia, España

Resumo

Ao longo destes últimos anos, um dos objectivos fundamentais das políticas educativas tem acentuado a necessidade da educação formal promover nos alunos a utilização de estratégias de auto-regulação da sua aprendizagem no sentido de promover aprendizagens significativas. Estas competências são consideradas fundamentais, não só para os alunos guiarem a própria progressão educativa, mas também para assegurar a continuidade formativa após a saída do sistema educativo. Neste estudo pretendemos avaliar o comportamento auto-regulatório dos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, em três fases distintas: Prévia, Controlo Volitivo e Auto-reflexão. Posteriormente, procurámos conhecer o seu impacto nos resultados escolares (Língua Portuguesa e Matemática). A amostra tomada é de 859 alunos. De acordo com os resultados obtidos, o padrão auto-regulatório dos alunos apresenta um perfil descendente do 2.º para o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados sugerem também que os alunos mais auto-regulados obtêm um rendimento escolar mais elevado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Estes dados apontam para a necessidade de articulação, quer no plano curricular quer na organização do processo de ensino/aprendizagem e, por outro lado, a integração de estratégias auto-regulatórias no currículo de cada disciplina, através da infusão curricular, monitorizando a sua utilização durante as actividades lectivas.

PALAVRAS-CHAVE: *Auto-regulação da aprendizagem, estratégias de auto-regulação, modelo das fases cíclicas, rendimento escolar.*

Introdução

Existe uma panóplia de modelos que propõem diferentes construtos e distintas conceptualizações para caracterizar os processos de aprendizagem au-

to-regulada (e.g., McCombs e Marzano, 1990). Neste trabalho privilegiamos a perspectiva sociocognitiva que caracteriza os factores, tanto internos como externos, que influenciam os processos humanos de aprendizagem. Para os investigadores que adoptam esta perspectiva, a auto-regulação em contextos de aprendizagem refere-se ao processo que envolve a activação e a manutenção das cognições, comportamentos, e afectos dos alunos, planeados e ciclicamente adaptados para a obtenção dos seus objectivos escolares (Rosário, 2001, 2002; Schunk, 1989).

O processo cíclico natural da aprendizagem auto-regulada é descrito no modelo das três fases da auto-regulação proposto por Zimmerman (2000a), como decorrendo em três fases principais: Prévia, Controlo Volitivo e Auto-reflexão (cf. figura 1.). Na fase Prévia são evidentes duas características distintas: a *análise da tarefa*, englobando o estabelecimento de objectivos e planeamento estratégico e as *crenças auto-motivacionais* subsumindo a *auto-eficácia*, *expectativas de realização*, *interesse intrínseco* ou *valor*, e *orientação para objectivos* (Zimmerman, 2000a). Na fase de Controlo Volitivo (cf. figura 1.) são sinalizados dois processos *major*: o primeiro, o *auto-controlo*, incluiu as auto-instruções, as imagens mentais, a focalização da atenção, as estratégias utilizadas na realização das tarefas e a ajuda aos alunos para se concentrarem nas tarefas e optimizarem os seus esforços. O segundo, a *auto-monitorização*, refere-se à atenção que o aluno dedica a aspectos específicos da sua realização, às condições que lhe estão subjacentes e aos efeitos produzidos (Zimmerman, 2002a; Zimmerman e Paulsen, 1995).

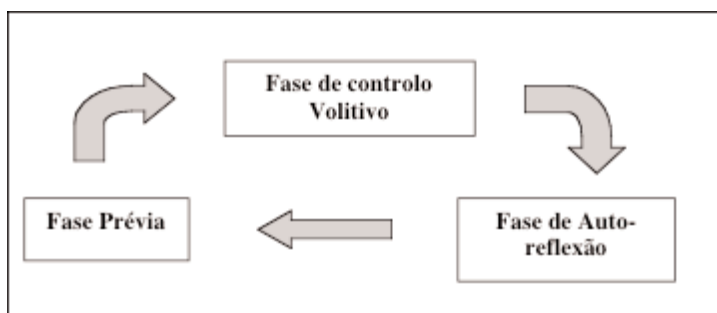


Figura 1- Fases cíclicas da aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 2000a).

A última fase do ciclo de auto-regulação, a fase de auto-reflexão, compreende dois processos auto-reflexivos, identificados por Bandura (1986) e, estritamente, relacionados com a auto-monitorização. O primeiro, o *auto-julgamento*, refere-se à auto-avaliação sobre as realizações próprias e atribui-

ção de um significado causal aos resultados obtidos. O segundo, a *auto-reacção*, reporta-se à comparação da informação auto-monitorizada com um critério ou objectivo previamente definido.

Neste estudo pretendemos analisar as possíveis associações entre os sub-processos do comportamento auto-regulatório e as seguintes variáveis: ano de escolaridade, rendimento escolar e metas escolares (curto e longo prazo).

Metodologia

Amostra

A amostra tomada é constituída por 859 alunos de oito escolas públicas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico dos distritos de Porto e Braga. Relativamente aos sujeitos, 49% pertencem ao sexo masculino e 51% ao sexo feminino, distribuídos de forma equitativa do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. A idade dos sujeitos oscila entre os 9 e os 17 anos ($M=12,6$; $DP=1,7$).

Instrumentos

Para avaliar os processos auto-regulatórios dos alunos foi utilizado o *Inventário de Processos de Auto-regulação dos Alunos* (IPAA) (Rosário e Soares, em publicação). Este instrumento assumiu como pressuposto teórico o modelo das fases cíclicas de Zimmerman (2000a) e os comportamentos característicos dos alunos auto-reguladores eficazes da sua aprendizagem, descritos na literatura da área. O IPAA é constituído por 13 itens distribuídos da seguinte forma pelas seguintes fases: *Prévia* (4), de *controlo Volitivo* (5) e de *Auto-reflexão* (4) que pretendem avaliar os comportamentos dos alunos relativamente a cada uma. As pontuações obtidas para cada uma das fases correspondem à média aritmética dos seus itens. Estes são apresentados num formato *likert* de 5 pontos, indicando a frequência, desde *nunca* (1) até *sempre* (5). O rendimento escolar dos alunos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foi avaliado a partir das classificações obtidas no final do ano lectivo.

A variável metas escolares foi avaliada através de duas questões. A primeira: "pretendo terminar os seus estudos..." - destinada a avaliar as metas a longo prazo dos alunos -, permitia a escolha entre as seguintes opções: (i) no fim do 9.º ano; (ii) no fim do 12.º ano; (iii) depois de um curso técnico profissionalizante após o 12.º ano; (iv) no fim de acabar um curso superior, (v) ainda não decidi. Os alunos colocaram uma cruz na opção que melhor represen-

tava as suas aspirações escolares. Uma segunda questão, dedicada a avaliar as metas de rendimento dos alunos, estava formulada da seguinte forma: “no segundo período, penso atingir a média geral de...”. Os alunos podiam optar entre o leque de notas permitido no Ensino Básico, colocando uma cruz na opção que melhor representava os seus objectivos de rendimento no final do 2.º período desse ano lectivo.

Procedimentos

A recolha da informação foi realizada em cinco escolas do Ensino Básico dos distritos do Porto e de Braga. Em cada estabelecimento de ensino foram seleccionadas oito turmas, num total de 40. A escolha foi aleatória, havendo a preocupação de que estas se distribuíssem de forma equitativa pelos cinco anos de escolaridade abrangidos na amostra. As aplicações foram colectivas em cada uma das turmas, num tempo lectivo cedido pelos professores, com a prévia autorização e concordância dos Conselhos Executivos e dos Directores de Turma a todos os alunos presentes na sala de aula. Os participantes responderam voluntariamente após terem sido informados sobre os objectivos da presente investigação. Foi garantida a confidencialidade das suas respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS 11.0.

Resultados

Os resultados desta investigação sugerem que os subprocessos do comportamento auto-regulado variam em função do ano de escolaridade, sendo as diferenças de médias encontradas estatisticamente significativas. Mais especificamente, fase Prévia $F(4,852)=13.22$; $p<.001$, Controlo Volitivo $F(4,851)=22.53$; $p<.001$ e Auto-reflexão $F(4,849)=14.23$; $p<.001$. Como é possível observar na figura 2, verificamos que o padrão auto-regulatório, nas dimensões consideradas, decresce do 5.º para o 9.º ano, apresentando uma descida significativa a partir do 6.º ano de escolaridade. Como contraponto a este quadro, refira-se que na fase Prévia ocorre uma ligeira subida do 5.º ($M=3.91$; $DP=0.6$) para o 6.º ano de escolaridade ($M=3.98$; $DP=0.5$). Em termos globais, sublinhamos que a descida mais acentuada ocorre no Controlo Volitivo, mas também que os alunos da nossa amostra estão mais focados no subprocesso da auto-reflexão (cf. Figura 2).

No que diz respeito à procura de possíveis diferenças no comportamento auto-regulatório exibido pelos rapazes e raparigas que compunham a nossa

amostra, verificamos que o sexo apresenta um impacto no padrão dos sub-processos auto-regulatórios exibido pelos alunos sendo as diferenças de médias estatisticamente significativas, mais especificamente, fase Prévia $F(1,855)=22.81$; $p<.001$), Controlo Volitivo $F(1,854)=50.03$; $p<.001$) e Auto-reflexão $F(1,852)=14.83$; $p<.001$).

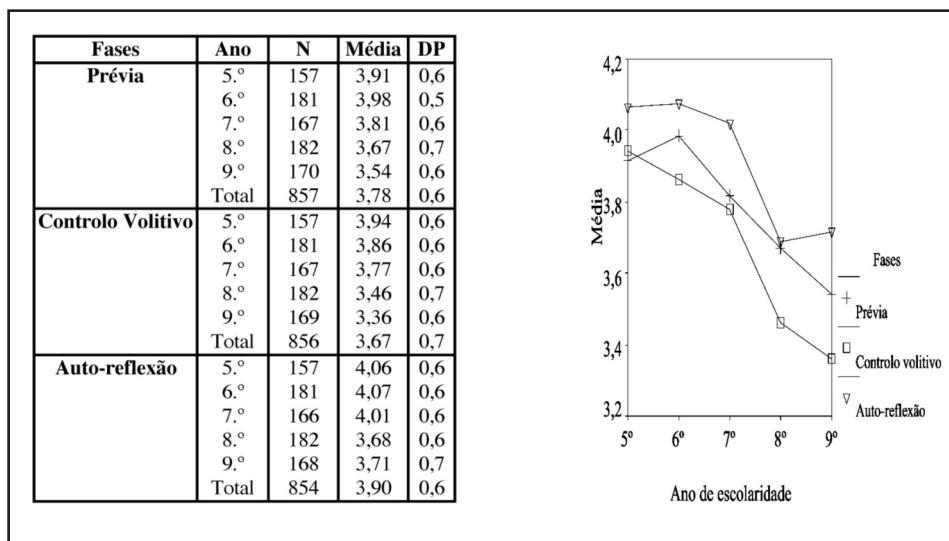


Figura 2 - Análise das médias e desvios padrão dos subprocessos do comportamento auto-regulado por ano de escolaridade.

Podemos constatar, observando a figura 3., que as raparigas apresentam um padrão comportamental mais auto-regulado em todos os subprocessos, fase Prévia ($M=3.88$; $DP=0.5$), Controlo Volitivo ($M=3.84$; $DP=0.6$) e Auto-reflexão ($M=3.99$; $DP=0.6$), do que os rapazes, sendo esta diferença de médias, respectivamente, ($M=3.67$; $DP=0.7$), ($M=3.50$; $DP=0.7$) e ($M=3.81$; $DP=0.7$) estatisticamente significativa. Podemos também verificar, que, no 8.º ano de escolaridade, independentemente do subprocesso auto-regulatório, as diferenças são mais acentuadas. Esta tendência é apenas contrariada no processo de Auto-reflexão do 9.º ano de escolaridade em que os rapazes se sobrepõem às raparigas por uma diferença mínima. Estes dados são consonantes com a literatura relativamente às diferenças encontradas no comportamento auto-regulado exibido pelos rapazes e raparigas, ou seja, que as raparigas tendem a exibir, globalmente um comportamento mais auto-regulado do que os rapazes (Zimmerman, 2000a, b; Zimmerman e Martinez-Pons, 1990).

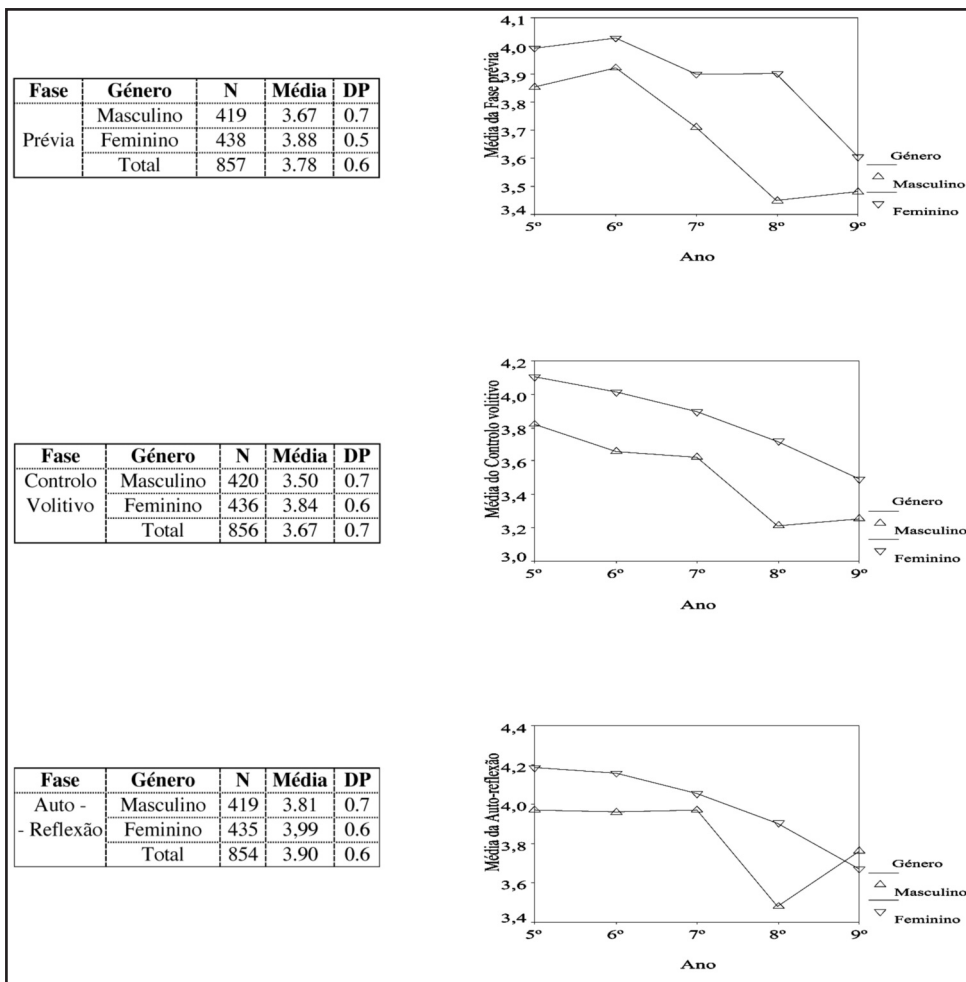


Figura 3 – Análise do padrão dos subprocessos auto-regulatórios relativamente ao género.

No que se refere ao estudo de possíveis associações entre o comportamento auto-regulado e o rendimento escolar, analisámos o seu impacto nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

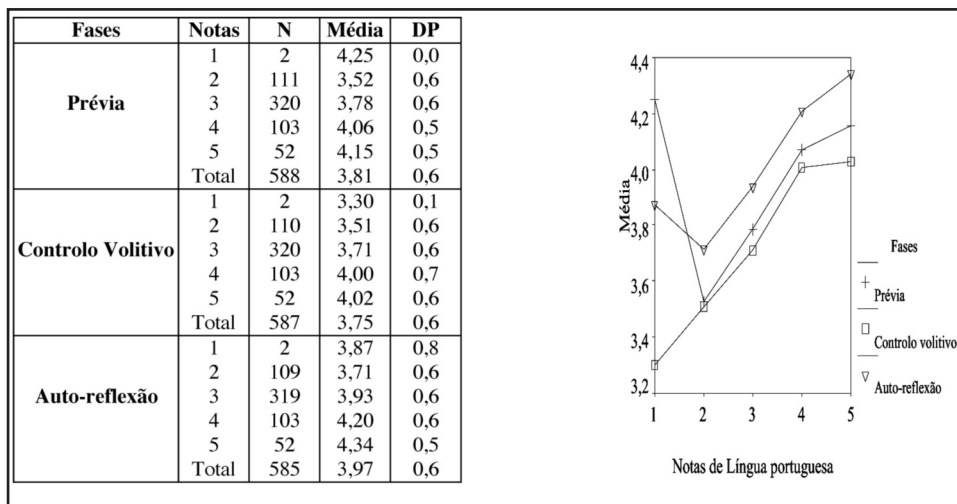


Figura 4 – Análise do impacto dos subprocessos do comportamento auto-regulado no rendimento escolar (disciplina de Língua Portuguesa).

Como está patente na figura 4, podemos verificar um impacto significativo dos resultados escolares na disciplina de Língua Portuguesa sobre os subprocessos de auto-regulação da aprendizagem e, em cada uma das suas componentes: fase Prévia $F(4,583)=15.94$; $p<.001$), Controlo Volitivo $F(4,582)=10.07$; $p<.001$) e Auto-reflexão $F(4,580)=12.42$; $p<.001$). Genericamente, os alunos que alcançam resultados mais elevados na disciplina de Língua Portuguesa (média de "cinco" no final do ano lectivo) exibem um comportamento mais auto-regulado nos três subprocessos, respectivamente, ($M=4.15$; $DP=0.5$), ($M=4.02$; $DP=0.6$) e ($M=4.34$; $DP=0.5$). Por sua vez, os alunos que obtêm resultados escolares menos elevados exibem um comportamento auto-regulado menos eficaz, pela mesma ordem, ($M=3.52$; $DP=0.6$), ($M=3.51$; $DP=0.6$) e ($M=3.71$; $DP=0.6$).

Em seguida analisámos a associação existente entre o rendimento escolar na disciplina de Matemática e o comportamento auto-regulado. Na figura 5, podemos constatar a existência de uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis consideradas $F(4,583)=12.76$; $p<.001$), $F(4,582)=6.38$; $p<.001$) e $F(4,580)=11.55$; $p<.001$).

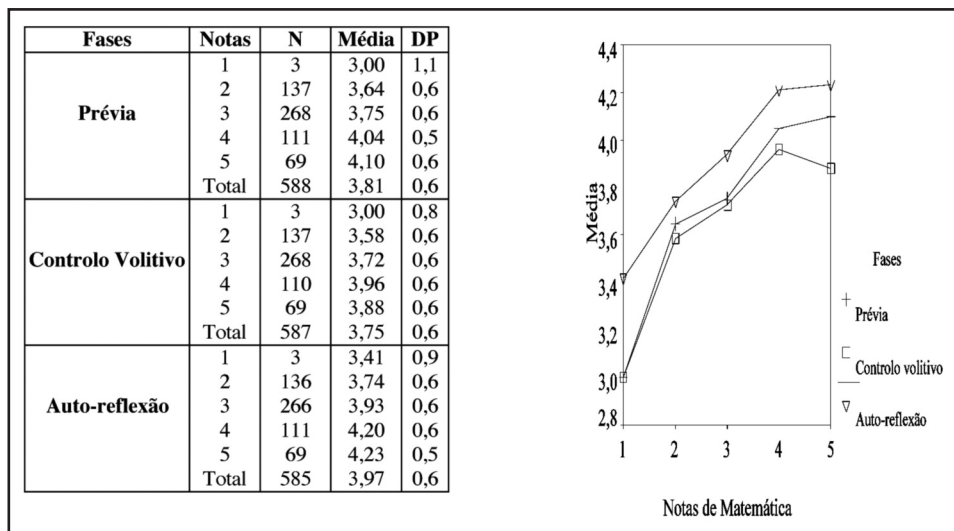


Figura 5. - Análise do impacto do comportamento auto-regulado no rendimento escolar (disciplina de Matemática).

Os alunos que apresentam um padrão comportamental mais auto-regulado nos três subprocessos (fase prévia, de controlo volitivo, de auto-reflexão) apresentam, simultaneamente, um melhor rendimento escolar na disciplina de Matemática, respectivamente: ($M=4.10$; $DP=0.6$), ($M=3.96$; $DP=0.6$) e ($M=4.23$; $DP=0.5$); e, inversamente, os alunos que obtêm as médias escolares mais baixas exibem um padrão comportamental auto-regulado menos proficiente ($M=3.64$; $DP=0.6$), ($M=3.58$; $DP=0.6$) e ($M=3.74$; $DP=0.6$). A única exceção neste panorama ocorre subprocesso "Controlo Volitivo", em que os alunos que obtiveram média de "quatro" exibem um comportamento mais auto-regulado que os seus colegas que obtiveram média de "cinco".

Seguidamente, orientámos o nosso estudo para a compreensão do impacto das metas escolares almejadas pelos alunos (a curto e longo prazo) no comportamento auto-regulado exibido pelos alunos da nossa amostra. Podemos verificar, da leitura da figura 6., uma associação estatisticamente significativa entre as metas escolares a longo prazo e subprocessos auto-regulatórios: fase Prévia $F(4,852)=12.78$; $p<.001$), Controlo Volitivo $F(4,851)=16.49$; $p<.001$) e Auto-reflexão $F(4,849)=13.13$; $p<.001$).

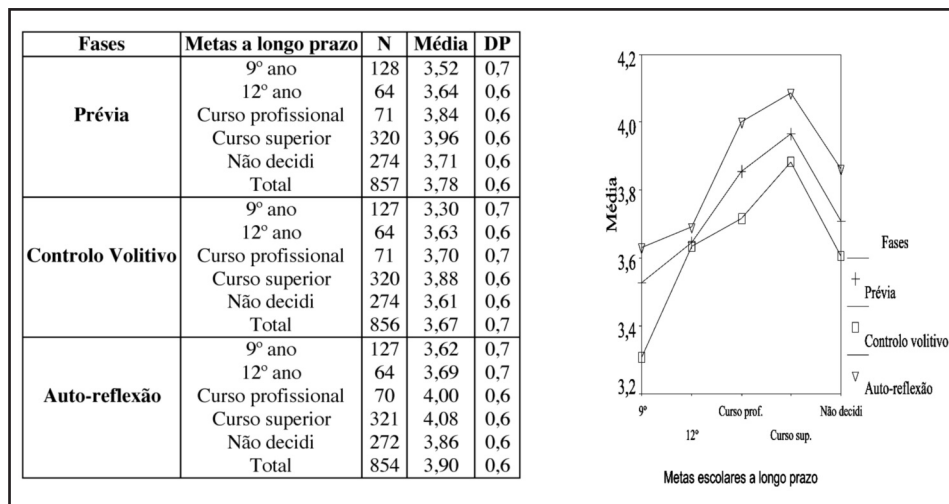


Figura 6. – Análise do impacto das metas escolares almejadas pelos alunos (longo prazo) nos subprocessos do comportamento auto-regulado.

Os alunos que apresentam médias mais altas nos subprocessos auto-regulatórios, almejam metas escolares mais elevadas a longo prazo. Assim, são os alunos que pretendem prolongar os seus estudos até à conclusão de um curso superior aqueles que referem um padrão auto-regulatório mais proficiente, respectivamente, ($M=3.96$; $DP=0.6$), ($M=3.88$; $DP=0.6$) e ($M=4.08$; $DP=0.6$). Ao invés, os alunos que almejam terminar a sua escolaridade no fim do 9.º ano, revelam um padrão auto-regulatório mais deprimido do que o dos seus colegas, respectivamente, ($M=3.52$; $DP=0.7$), ($M=3.30$; $DP=0.7$), ($M=3.62$; $DP=0.7$). A análise dos dados sugere, assim, que almejar metas escolares academicamente mais ambiciosas contribui para que os alunos incrementem o seu investimento na tarefa, auto-regulando a sua aprendizagem mais eficazmente. Avaliámos, por fim, o impacto das metas escolares que os alunos estabelecem num intervalo de tempo mais curto (a média geral que pretendiam obter no final do 2.º período desse ano lectivo) no padrão comportamental auto-regulatório. Da leitura da figura 7., podemos constatar a existência de uma associação estatisticamente significativa entre as referidas variáveis, respectivamente: $F(3,853)=52.39$; $p<.001$), $F(3,852)=31.06$; $p<.001$) e $F(3,850)=41.29$; $p<.001$). Estes dados sugerem que os alunos que pretendem atingir médias mais elevadas no final do 2.º período escolar apresentam um padrão comportamental mais auto-regulado nas três fases do processo: ($M=4.26$; $DP=0.5$), ($M=3.96$; $DP=0.6$) e ($M=4.39$; $DP=0.5$), respectivamente. Por sua vez, e coerentemente, os alunos que almejam médias escolares infe-

riores exibem um padrão comportamental auto-regulado menos eficaz ($M=3.51$; $DP=0.5$), ($M=3.45$; $DP=0.5$) e ($M=3.67$; $DP=0.6$).

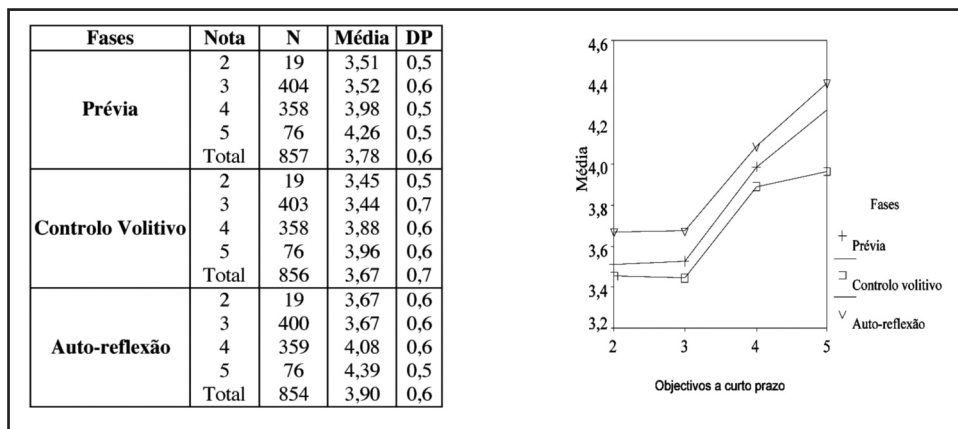


Figura 7. – Análise do impacto das metas escolares almejadas pelos alunos (curto prazo) nos subprocessos do comportamento auto-regulado.

A análise dos gráficos das figuras 6. e 7. permite-nos constatar que, no que se refere aos alunos da nossa amostra, as metas por eles almejadas, tanto a curto como a médio prazo, apresentam um impacto significativo no comportamento auto-regulado que exibem. Como refere Bandura (2001) os objectivos estabelecidos pelos alunos adquirem uma maior dimensão e, consequentemente, um maior impacto na auto-regulação, quando fazem parte de um sistema hierarquizado que combina objectivos a curto prazo com objectivos a longo prazo.

Discussão

Os subprocessos auto-regulatórios da aprendizagem associaram-se de forma semelhante em todas as variáveis estudadas. Estes resultados sugerem que as fases do processo auto-regulatório: Prévia, Controlo Volitivo e Auto-reflexão, se interpenetram mutuamente. Aliás, o racional teórico que presidiu à construção do *Inventário do Processo da Auto-regulação dos Alunos* (IPAA), o modelo das fases cíclicas da aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 1998, 2000a), descreve a auto-regulação da aprendizagem como um processo cíclico onde a proficiência auto-regulatória implica, por parte do aluno, a activação das mesmas competências nas três fases do processo auto-regulatório.

Os resultados obtidos neste estudo relativamente ao padrão auto-regulatório ao longo dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico levantam algumas questões intrusivas educativamente, nomeadamente, por que razão, e contrariando o racional teórico (e. g., Boekaerts e Niemvirts, 2000; Zimmerman, 2000a; Zimmerman e Martinez-Pons, 1990), os alunos dos 8.º e 9.º anos de escolaridade não revelam um padrão auto-regulatório mais proficiente do que o exibido pelos seus colegas dos 5.º e 6.º anos de escolaridade? O marco teórico sociocognitivo atribui algumas das disfunções que podem surgir no processo auto-regulatório a factores sociais (défices de experiências de aprendizagem social) e a factores pessoais: cognitivos, afectivos e motivacionais (Zimmerman, 2000a). Focalizaremos, em primeiro lugar, a nossa atenção nas limitações pessoais dos alunos. As disfunções no comportamento auto-regulado decorrentes de factores ligados às limitações pessoais dos alunos revelam-se, normalmente, através da ineficácia das técnicas que estes utilizam durante a fase Prévia e de Controlo Volitivo do seu processo de aprendizagem, nomeadamente, no que concerne à escolha dos métodos de estudo. Assim, os alunos que apresentam disfunções no seu comportamento auto-regulado, optam, habitualmente, por métodos reactivos preterindo os métodos proactivos no seu trabalho pessoal. Este facto tem como consequência, por exemplo, que o aluno tenha dificuldade em progredir na sua aprendizagem, pois estes métodos reactivos afectam o estabelecimento de objectivos hierarquizados, as estratégias de planificação e o sentido de agência, elementos essenciais de um comportamento auto-regulado funcional e proficiente (Zimmerman, 2000a). Os alunos que apresentam disfunções no seu comportamento auto-regulado, normalmente avaliam os seus resultados através da comparação social, que frequentemente lhes é desfavorável, fazendo atribuições causais à capacidade. Estas atribuições implicam, por sua vez, que os alunos adoptem reacções defensivas face aos resultados escolares obtidos, que contribuem para a diminuição da sua auto-eficácia percebida e para o declínio do seu interesse pelas actividades escolares. Este declínio, segundo Zimmerman (2000a), apresentando-se como uma limitação na motivação pessoal, contribui para uma das principais disfunções da auto-regulação da aprendizagem. Por outro lado, o processo de transição do 2.º para o 3.º ciclo pode fazer eclodir vulnerabilidades que afectam a sua motivação, e consequentemente, o seu desempenho escolar, principalmente quando a pressão exercida pelo grupo de pares vai no sentido contrário ao empenhamento e envolvimento académicos dos alunos.

Ponderando os factores sociais que podem contribuir para o aparecimento de disfunções no comportamento auto-regulado, torna-se evidente que eles residem nos diversos sistemas (e.g., família, escola) e subsistemas (e.g., tipo

de instituição escolar, sala de aula) em que o aluno está inserido (Zimmerman, Bonner e Kovach, 1996). Para Zimmerman (2000a) a falta de experiências sociais de aprendizagem constitui a primeira causa explicativa da ocorrência de disfunções no comportamento auto-regulado dos alunos. Para este autor, muitos dos processos subjacentes à auto-regulação da aprendizagem são difíceis de se desenvolverem em famílias que não os ensinam, modelem ou recompensem. Os alunos que provêm destes meios familiares apresentam um défice nas competências auto-regulatórias, que lhes dificulta uma realização de sucesso na escola. Por outro lado, os alunos com sucesso escolar pertencem, habitualmente, a famílias com climas educativos nos quais os pais sustentam fortes expectativas quanto ao seu sucesso académico e monitorizam, atentamente, as suas actividades escolares (Steinberg, Brown e Dornsbush, 1996). Existem também factores subjacentes ao sistema de ensino que podem contribuir para o aparecimento de um comportamento auto-regulatório menos funcional e para a compreensão dos resultados encontrados no nosso estudo. A limitação motivacional referida por Zimmerman (2000a) como um dos factores explicativos das disfunções ocorridas na auto-regulação da aprendizagem, pode ser, em parte, explicada pelo facto do meio escolar se tornar progressivamente mais impessoal, formal, avaliativo e competitivo (Harter, 1992). Estas características têm implicações profundas na motivação dos alunos e, sendo esta, uma das componentes essenciais da auto-regulação eficaz da aprendizagem (Zimmerman, 1998), podemos considerar que as “disfunções” nela ocorridas afectam, profundamente, o desenvolvimento do comportamento auto-regulado, no sentido de se refinar, tornando-se, progressivamente, mais eficiente. Por outro lado, para que os alunos possam desenvolver as suas competências auto-regulatórias, é crucial que o meio escolar lhes permita exercitar a *escolha* e o *controlo* pessoal (Rosário, 2002). No nosso sistema de ensino, onde nos últimos anos se assistiu a uma grande massificação, o 3.º ciclo cresceu mais de 60% entre 1974 e 1994, torna-se muitas vezes difícil que os professores promovam, nas salas de aula, o exercício da escolha e do controlo, nomeadamente, em escolas sobrelotadas, onde o número de salas é insuficiente e o material escolar escasseia. Decorrente da massificação do ensino assistiu-se também a alterações profundas do sistema escolar, traduzidas em sucessivas reformas que introduziram várias modificações algumas das quais, parecem não ter contribuído para uma melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem e, consequentemente, para a formação de alunos auto-reguladores competentes da sua aprendizagem.

No que concerne às diferenças no padrão auto-regulatório exibido por rapazes e raparigas, os resultados vão de encontro ao que é referido na lite-

ratura (Zimmerman e Martinez-Pons, 1990), ou seja, que as raparigas tendem a exibir, globalmente um comportamento mais auto-regulado do que os rapazes.

Em relação à associação entre o comportamento auto-regulado e o rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática verificamos que estão em consonância com a literatura da área. Esta sugere, recorrentemente, que o sucesso escolar dos alunos depende de uma auto-regulação eficaz da sua aprendizagem (Zimmerman e Martinez-Pons, 1990). Por outro lado, nas investigações referidas por Murray (2000), no âmbito da auto-regulação da aprendizagem, os dados apontam igualmente para que os alunos de alto rendimento tendem a exibir um comportamento auto-regulado mais eficiente que os alunos de baixo rendimento.

No que se refere ao estabelecimento de objectivos, os teóricos da auto-regulação da aprendizagem caracterizam os alunos auto-reguladores eficazes da sua aprendizagem como aqueles que estabelecem, para si próprios, metas escolares mais ambiciosas do que os seus colegas que exibem um padrão auto-regulatório menos proficiente (Rosário, 1999, 2002). Por conseguinte, os dados obtidos no nosso estudo, referentes ao impacto das metas escolares no padrão auto-regulatório exibido pelos alunos estão em consonância com o que refere a literatura da área.

Os resultados relativos ao padrão auto-regulatório exibido pelos alunos da nossa amostra não se apresentam “educativamente lisonjeiros”. Por conseguinte, impõe-se uma reflexão sobre os factores, alguns dos quais já adiantámos, que podem contribuir para explicar este dado. Neste sentido, pensamos ser fundamental que os professores reflectam sobre o processo de ensino/aprendizagem, encarando a aprendizagem como uma experiência pessoal em que o aluno deve participar activa, autónoma, informada e dedicada-mente. Para tal, torna-se necessário a promoção de ambientes de aprendizagem indutores da auto-regulação, onde tanto os alunos como os professores compreendam a complementaridade dos seus papéis e implementem modelos realistas de auto-regulação. Neste sentido, o papel principal dos professores será o de ajudar os alunos a assumir as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem (Rosário, 2001).

As condições óptimas para o desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada existem quando é dada a oportunidade aos aprendizes para estabelecer e perseguir objectivos pessoais e criar os seus episódios de aprendizagem, promotores de um auto-conhecimento gerador de percepções de auto-eficácia positivas e realistas. Como é referido por Boekaerts e Niemivirta (2000), o facto de um professor realçar a importância de uma determinada competência

ou estratégia auto-regulatória para a realização de uma actividade, não é o mesmo que o aluno sentir a necessidade de adquirir essa competência. Neste sentido, integrando o ensino/aprendizagem de estratégias auto-regulatórias no currículo de cada disciplina, através da *infusão curricular*, e monitorizando a sua utilização durante as actividades lectivas, os professores estarão a contribuir para que os alunos se apercebam que o manuseamento das mesmas os guiará na senda do sucesso escolar. Mas, para que este processo seja bem sucedido é crucial o reforço da articulação, coerência e sequencialidade, entre os três ciclos do ensino básico, quer no plano curricular quer na organização do processo de ensino/aprendizagem que assegure uma maior qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, um maior empenhamento e rendimento escolar por parte dos alunos. Como apontam os dados do nosso estudo empírico, os alunos dedicam pouco tempo às actividades de estudo, comprometendo, assim, o seu rendimento escolar. A introdução da gestão flexível do currículo e, em particular, a área do Estudo Acompanhado (cf. Dec-lei, 6/2001), proporciona aos professores e alunos um espaço essencial para poderem desenvolver aprendizagens significativas e contextualizadas, contribuindo, desta maneira, para a criação de ambientes educativos promotores de uma auto-regulação proficiente da aprendizagem e para uma maior qualidade do ensino em Portugal.

Este novo quadro legislativo, ao abrir diferentes perspectivas para o processo educativo requer, no entanto, dos professores a assunção de novas responsabilidades educativas (e.g., estudo profundo de estratégias de auto-regulação da aprendizagem, incremento do trabalho colaborativo ao nível do conselho de turma) e o reaquacionar do seu papel, principalmente no respeitante ao desenvolvimento curricular. À noção tradicional de currículo entendido como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, emanadas do Ministério da Educação, contrapõe-se, actualmente uma visão aberta de um processo gradual e contínuo, sistematicamente reflectido e gerido pelos professores e alunos na sala de aula e na escola. Assim, este entendimento de gestão curricular significa a possibilidade de adaptar e modificar práticas e metodologias de ensino para que todos os alunos desenvolvam o gosto por aprender, aprendam, e se tornem progressivamente mais autónomos e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. Esperamos que este trabalho possa contribuir para pensar a aprendizagem e promover aprendizagens auto-reguladas entre os diferentes actores do sistema educativo: pais, professores e alunos. Como sugere o poeta, “O caminho faz-se caminhando” ou será auto-regulando?

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective-*American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Boekaerts, M., e Niemvirth, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. Pintrich, e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic press.
- Decreto Lei nº 6 (2001). *Diário da República*, II Série de 18 de Janeiro.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change. In A. Boggi e T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-development perspective* (pp. 77-114). New York: Cambridge University Press.
- McCombs, B. L., e Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: the self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-70.
- Murray, B. (2000). *Teaching students how to learn*. WWW.apa.org/monitor/jun00/howtolearn.html.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (1), 87-102.
- Rosário, P. (2002). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., e Soares, S. (em publicação). Inventário de Processos de Auto-regulação da aprendizagem (I.P.P.A.). In M. M. Gonçalves, M.R. Simões, L.S. Almeida e C. Machado (Ed.), *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman e D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83-110). New York: Springer Verlag.
- Steinberg, L., Brown, B. B., e Dornbush, S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon e Schuster.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk e B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self- fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk e B. J. Zimmerman (Eds.), *Self- regulation of learning. From teaching to self-Reflective Praticce* (pp.1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation. New York* (pp. 13-39). San Diego: Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., e Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., e Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studing: Na invaluable tool for academic self-regulation. In P. Pintrich (Ed.), *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning* (No 63, Fall, pp.13-27). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., e Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.

SELF-REGULATION PROCESSES AND ACHIEVEMENT IN ELEMENTARY EDUCATION

Pedro Rosário

Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Serafim Soares

Escola E. B. 2,3 de Fânzeres, Portugal

José Carlos Núñez, Júlío González-Pienda

Departamento de Psicologia, Universidad de Oviedo, España

Marta Rúbio

MIDE – Universidad de Murcia, España

Abstract: Along these last years, one of the fundamental goals of the educational politics has been accentuating formal education need to promote the use self-regulation learning strategies in order to achieve significative learning's. These competences are fundamental, not only to guide students on their own educational progression, but also to assure the formative continuity after leaving the educational system. In this study we intended to evaluate self-regulation processes of Elementary Education students, in their three phases: Forethought, Control Volition and Self-reflection. Later, we analyzed their impact in the school results (Portuguese language and Mathematics).

In this study participated 859 Elementary Education students. Results suggest that self-regulated student's pattern presents a descending profile from 2.º for the 3.º Cycle of the Elementary Education. Data also suggest that self-regulated students obtain higher grades in the disciplines of Portuguese and Mathematics. We elaborate on the need of curriculum articulation and the integration of self-regulated learning strategies in the curriculum of each discipline through curricular infusion in order to promote significative learning's and autonomy.

KEY-WORDS: *Self-regulation of the learning, self-regulation learning strategies, model of the cyclical phases, school income.*

SUCESSO ESCOLAR EM DESEQUILÍBRIO

Rui J.B. Soares

Escola Secundária de Tavira, Portugal

Resumo

O problema do sucesso escolar, cuja dimensão ultrapassa em muito o foro da instituição escolar e da disciplina de Matemática, deve ser encarado por todos os intervenientes no processo educativo de uma forma que se deseja objectiva, equilibrada, dinâmica e não limitativa. São passadas em revista algumas causas, sintomas e consequências que devemos ter presentes quando se procura implementar uma estratégia de sucesso.

Com base em documentação existente, procedemos a uma compilação de dados que nos permita encontrar pontos de contacto com programas e, implicitamente, com os respectivos objectivos, conteúdos e orientações metodológicas.

Apesar de centrado na disciplina de Matemática, pretende-se contribuir para uma reflexão conjunta noutras áreas disciplinares. Entendemos que numa época em que tanto se fala desta disciplina, a procura de equilíbrios será a forma mais adequada para promover o sucesso educativo do aluno e do próprio sistema.

PALAVRAS-CHAVE: *Sucesso escolar, matrizes de relacionamento.*

Introdução

Sem ignorar a ideia básica subjacente às grandes preocupações dos vários intervenientes no processo educativo, a verdade é que, em nosso entender, nos parece exagerada a utilização sistemática da expressão *insucesso escolar*. Tomando-a à letra, facilmente se compreende a carga de fatalismo que comporta, para além de responsabilizar predominantemente a instituição escolar. Não nos parece correcto constituir um pólo de atracção cujo efeito é o de distrair a atenção pública relativamente ao problema real e, até mesmo, inocentar alguns dos intervenientes.

Já é tempo de criar condições para, também aqui, aumentar a auto-estima de todos os intervenientes no processo educativo, sobretudo numa disciplina que é reconhecida como fundamental no desenvolvimento equilibrado de capacidades próprias do ser humano. Afigura-se-nos importante despoletar

problemas e debatê-los para detectar possíveis causas e sistematizá-los com vista ao tratamento subsequente.

Difícil, porque as suas fronteiras não estão claramente definidas, é distinguir causas e sintomas do fenómeno sucesso escolar, até mesmo porque tal distinção pressupõe o seu conhecimento intrínseco. Todavia, podemos aceitar que se trata de uma reacção em cadeia cujas consequências urge conhecer atempadamente.

A título de exemplo, apresentamos o seguinte quadro que nos permite ter uma ideia da amplitude do problema e das responsabilidades que cabem aos promotores da formação do aluno de hoje e futuro cidadão de sucesso.

Quadro 1: *Factores condicionante do sucesso*

Causas	Sintomas	Consequências
alimentação	concentração	rendibilidade
vestuário	diferente	isolamento
alojamento	afastamento	marginalização
quadro relacional	mecanismos de defesa	alteração do carácter
fases do desenvolvimento	insegurança/ansiedade	indisciplina
inculcação de valores	escolhas vocacionais	atitudes perante a vida
ordenação de conteúdos	preferências	compreensão
ajuste de conteúdos	interesse	motivação
nível de conhecimentos	nível de aproveitamento	nível global
apetência	ritmo/participação	aversão

De há muito que se verifica uma habituação de atribuir culpas indiscriminadamente a todos quantos nos são exteriores; são os professores a lamentar-se do pouco empenhamento dos seus alunos, da falta de apoio familiar..., são os alunos que reclamam continuamente a falta de compreensão dos professores, e que se queixam da inutilidade das matérias ministradas..., são os pais que desculpabilizam os seus filhos pelo fraco rendimento e culpabilizam os professores por todos os males existentes.... Poucos são os que tentam encarar os problemas em alguns dos seus aspectos fundamentais, quer por desconhecimento, alheamento, falta de preparação face à complexidade da função educativa, quer mesmo pelo conceito que cada um tem de sucesso escolar.

Como instituição interveniente, a escola tem de contribuir para que o sucesso seja uma realidade, procurando melhorar, dentro das suas funções específicas, as condições que o favoreçam. Em nosso entender, preocupar-se-á

entre outros factores, com a administração dos planos curriculares, com a gestão de recursos humanos e materiais, com a integração social... procedendo a um aproveitamento global de todas as potencialidades que possam valorizar todos os seus elementos, independentemente do género.

A presença do professor/aluno na escola visa fundamentalmente ensinar/aprender. Sem descurar outros aspectos inerentes à educação, parece-nos pertinente que na relação aprendizagem/ensino (AE) se encontrem respostas para as seguintes interrogações: **Para quê? O quê? Como?** Todos os intervenientes na relação AE devem estar conscientes da importância de tais questões e exigirem ser clarificados do alcance que as mesmas encerram.

Com base na documentação compilada (os números entre [parêntesis] remetem para os documentos indicados) iremos tecer algumas considerações sobre objectivos, conteúdos programáticos e metodologias. Pensamos que este trabalho pode permitir uma reflexão em Matemática e noutras áreas disciplinares pois, para além de um enquadramento interdisciplinar, alerta-nos para a necessidade de uma conveniente articulação dos conteúdos introduzidos, tendo sempre em atenção o que se pode e o que se deve ensinar.

Como professor de Matemática e formador de professores nessa área – essencial para o desenvolvimento de capacidades de vária ordem – fomos, de há muito, alertados para a necessidade de contribuir para o sucesso, quer a nível da disciplina, quer mostrando a importância que ela tem para a formação integral do aluno. Neste sentido, e sempre a pensar no tecido social em que nos situamos, temos vindo a utilizar todos os meios ao nosso alcance para mobilizar vários intervenientes no processo educativo. O recurso às tecnologias da informação e da comunicação para a apresentação de exemplos relativos à aplicação da citada disciplina em contextos diversificados tem sido uma estratégia usada em muitas das acções de formação realizadas, com êxito, quer no nosso País quer no estrangeiro, e destinadas a diferentes públicos alvo.

Objectivos

Mesmo que inconscientemente, o homem, como ser vivo em constante mutação, sempre deseja algo. No seu percurso passa por sucessivas fases de assimilação/acomodação em sintonia com regras de natureza variadas e pouco conhecidas, tal é o grau de complexidade dos inúmeros factores em presença e das suas interligações. Todavia, numa sociedade organizada, torna-se importante que haja uma definição precisa, clara e sucinta de objectivos de am-

plitude variável: precisa, na medida em que sejam delimitados sectores de actuação; clara, para que se caminhe firmemente sem qualquer tipo de dúvidas; sucinta, para que seja possível a sua operacionalização; de amplitude variável, consoante o alcance dos objectivos enunciados.

Relativamente ao sistema educativo, urge definir princípios orientadores com sólidas raízes para suportar, com êxito e nos diferentes níveis de actuação, a seguinte cadeia de objectivos:

- N1** *objectivos de longo prazo* do sistema educativo, de acordo com a realidade sócio-cultural do País;
- N2** *objectivos de médio prazo* que se desejam para os diferentes tipos de educação;
- N3** *objectivos de curto prazo* pretendidos para os sucessivos graus de ensino;
- N4** *objectivos gerais* para os vários cursos ministrados;
- N5** *objectivos específicos* das disciplinas do elenco curricular desses mesmos cursos;
- N6** *objectivos comportamentais* pretendidos com os conteúdos programáticos existentes;
- N7** *objectivos observáveis* que ajudem a identificar as aquisições efectuadas;
- N8** *objectivos operacionais* que permitam verificar em que medida os restantes objectivos foram alcançados.

Desde logo se observa que os cinco primeiros níveis, pelas suas características intrínsecas, são da competente orientação superior, ouvidas que sejam outras entidades nomeadamente as políticas. Com a introdução dos conteúdos programáticos termina a área de intervenção superior e torna-se preponderante a acção especializada de pedagogos e de professores das áreas científicas em presença, pela importância que tem a adequação das matérias ao nível etário dos alunos e a optimização do binómio professor/aluno, especialmente na relação AE. Na definição das matrizes em que assenta o processo educativo caberá ao professor e ao seu grupo de trabalho a árdua e apaixonante tarefa de ajustar os restantes indicadores da avaliação à realidade do aluno, considerando-o como um ser humano em formação e integrado num certo ambiente.

A hierarquização apresentada esquematicamente no anexo 1, para além de proporcionar uma visão global do sistema, permite aperfeiçoar a articulação sequencial dos diversos níveis e visualizar melhor o enquadramento disci-

plinar. Aperfeiçoa a articulação na medida em que a formulação dos objectivos e o seu desdobramento pelos vários níveis deverá processar-se de forma integrada e sem lacunas decorrentes de decisões parcelares, dispersas no tempo e sujeitas a concepções por vezes bem diferentes. No que respeita ao enquadramento disciplinar, torna-se mais fácil analisar qual o contributo específico de cada disciplina para a prossecução dos objectivos pretendidos e qual a sua relação com áreas afins.

A título de exemplo, apresentamos o seguinte desdobramento dos objectivos de nível **N4** nos de nível **N5** ([06]) para a disciplina de Matemática

Quadro 2: *Matriz de desdobramento de objectivos – Matemática*

1P1	M1	M2	M3	M4					
1P2					M5	M6	M7	M8	M9
1P3									M10 M11
1P# – objectivos gerais do ensino preparatório – nível N4									
M# – objectivos da disciplina de Matemática – nível N5									

e uma proposta de relação entre os objectivos gerais do ensino primário ([04]) e os temas da área C – Matemática ([05])

Quadro 3: *Matriz de relacionamento entre objectivos e conteúdos*

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
O1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
O2									✓
O3									
O4	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
O5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
O6	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
O# – objectivos					C# – conteúdos				

onde se pode observar o contributo que cada um dos temas abordados no programa dá para os objectivos enunciados; enquanto que todos os temas são usados para

O1 – contribuir para o desenvolvimento global e harmónico de cada criança, nenhum deles serve para

O3 – estimular a exploração, o conhecimento, a transformação e a defesa do ambiente.

Conteúdos

O estabelecimento de objectivos determina, em grande parte, os conteúdos e as temáticas a serem abordadas, bem como influencia a escolha das metodologias a seguir no processo de AE e das técnicas de avaliação a implementar. Conforme referido anteriormente, a intervenção do professor começa a ser mais clara quando os conteúdos programáticos são especificados. Nesta fase dever-se-iam ter em conta as propostas apresentadas por professores das disciplinas (a nível nacional) e serem consideradas as experiências vivenciais e as características locais, regionais e nacionais que favoreçam um adequado aproveitamento dos vários recursos existentes. Posteriormente, pedagogos e outros profissionais de educação deverão seleccionar os conteúdos essenciais, tendo sempre como referência a adequação ao nível etário, a sua relação com os objectivos fixados e a articulação intra e inter disciplinar.

Este procedimento minoraria os inconvenientes resultantes da dificuldade de descentração do professor em relação à apreciação da matéria, nomeadamente no que respeita aos conhecimentos anteriores tidos como pré-requisitos para uma aprendizagem de sucesso.

Recorrendo a uma situação concreta, acreditamos que o objectivo

8M8 – determinar, com uma aproximação dada, a medida do lado de um quadrado de que se conhece a área indicado para o 8º ano de escolaridade ([11]) pode ser atingido no 2º ano da 2ª fase do ensino primário (4º ano).

Este outro exemplo:

– compreender a propriedade distributiva da multiplicação relativamente à adição e à subacção deve ser um objectivo a alcançar no curso preparatório (6º ano), tal como está no programa ([07]).

Um outro assunto de que muito se fala é a extensão dos programas face ao número de horas atribuídas à disciplina; como consequência suprimem-se conteúdos sempre com a desculpa de promover o sucesso escolar. Não podemos concordar com esta metodologia pois, para além de originar falhas na articulação dos programas, é um factor de descrédito do próprio sistema. Um dos trabalhos mais interessantes e profícuos que se pode realizar nos grupos disciplinares ou nos departamentos consiste em analisar as relações entre os conteúdos e os objectivos da disciplina para mais facilmente se gerir o programa e sugerir articulações apropriadas entre diferentes anos ou com outras disciplinas.

Vejamos o quadro seguinte:

Quadro 4: *Matriz de relacionamento entre objectivos e conteúdos*

	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19
1P1M1	✓		✓		✓	✓				
1P1M2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
1P1M3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
1P1M4		✓					✓		✓	
1P2M1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
1P2M2		✓		✓		✓			✓	✓
1P2M3						✓			✓	
1P2M4		✓			✓				✓	✓
1P2M5				✓		✓				
1P3M1				✓				✓		
1P3M2										
	1P#M\$ – objectivos						C1# – conteúdos			

em que, por exemplo,

1P3M2 – reconhecer a necessidade do seu contributo para a melhoria da qualidade de vida ([06])

não encontra suporte nos conteúdos dos programas para o 1º e 2º do curso preparatório (5º e 6º anos) na disciplina de Matemática ([07]). Situação idêntica podemos assinalar nas propostas para os cursos unificado e complementar (anexos 2 e 3) quanto aos objectivos:

2U7A6 – manifesta hábitos de reflexão ([11])

2C10A3 – justifica os cálculos que efectua ([15])

2C12A5 – manifesta a capacidade e o hábito de fazer juízos críticos sobre questões e raciocínios que lhe são postos ([15])

2C12A7 – tenha consolidado e desenvolvido os seus hábitos de trabalho ([15]).

No que se refere à articulação intra e inter disciplinar há que realçar a importância da determinação da ordem pela qual os conteúdos devem ser ministrados, quer no interior da disciplina quer em relação a outras disciplinas do plano curricular. A ordenação deverá considerar não só uma sequência lógica de conteúdos mas, também, conhecimentos sobre o processo AE e, ainda, características pessoais do professor/aluno para transmitir/receber a informação.

Convém notar que não existe uma ordem lógica absoluta que possibilite o estabelecimento de uma progressão “adequada” de conteúdos. Na prática, o

professor tende a impor a sua lógica como resultante de uma assimilação/acomodação de conhecimentos anteriores. Como forma de evitar esta atitude bom será que na planificação das unidades temáticas, feitas em grupo, se procurem motivações e aplicações variadas que contemplem outras áreas disciplinares.

No quadro de distribuição dos objectivos pelos temas e anos escolares (anexo 4) relativo ao ensino primário, encontramos o seguinte exemplo de sequência:

3T1A8 – identificar a dezena como uma unidade do sistema de numeração

3T3A1 – identificar a dezena de milhar como uma nova unidade do sistema de numeração

3T4A2 – identificar o milhão como unidade do sistema de numeração

onde, aparentemente, parece existir uma descontinuidade na administração dos conhecimentos; todavia, na coluna de sugestões de actividades relativas a este tema, no 2º ano do ensino básico, pode ver-se a identificação das unidades intermédias como novas unidades do sistema de numeração. Neste quadro identificámos, ainda, no ano seguinte, uma repetição do objectivo

1T3A1 = 1T1A3 – formar subconjuntos de um conjunto

já enunciado no 1º ano. Esta situação conduz-nos a uma das seguintes hipóteses: ou o nível de exigência é diferente nos dois anos e questiona-se se a lacuna de um ano é aconselhável, ou trata-se de uma revisão e, nesse caso, deveria figurar na coluna das sugestões metodológicas.

A visão global que outros quadros semelhantes a este nos pode fornecer leva-nos a sugerir a sua elaboração para outros cursos. Seria então possível evitar algumas situações anómalas, certamente motivadas por decisões parcelares tomadas em tempos diferentes. Só nesta perspectiva se pode entender que, no programa do 10º ano de escolaridade ([15]), se diga

2C10A1 – domina as ideias fundamentais e as estruturas básicas,

e no programa do 11º ano se indique:

2C11A1 – conhece as ideias fundamentais e as estruturas básicas.

Dos sete objectivos enunciados para o 12º ano ([15]), dois deles já tinham sido indicados no 10º e 11º anos, não estando explicitada a intenção de manter essa continuidade relativamente aos restantes. Gostaríamos de mencionar uma outra leitura que se pode fazer com quadros do tipo já apresentado. Reportando-nos ao anexo 2, diremos que o conteúdo

C25 – igualdade de triângulos,
contribui apenas para o objectivo:

2U7A2 – matematize situações simples da vida real e fenómenos de outras ciências,

enquanto que são vários os objectivos focados para o conteúdo:

C26 – problemas-equações e sistemas de equações.

Por último, salientamos que este anexo nos mostra uma situação mais abrangente se tivermos em mente os objectivos de um ano e os dos anos seguintes como nos parece desejável, dadas as características da disciplina de Matemática.

Metodologias

Temos vindo a tecer considerações acerca do que se deve aprender/ensinar para alcançar determinados objectivos. Vamos agora debruçar-nos um pouco sobre “como” ministrar tais temas, o que nos remete para um conjunto de acções que possibilitam chegar ao fim desejado, utilizando não só os métodos de ensino como também as técnicas apropriadas. Surge-nos uma outra interrogação: “como se processa a relação AE?”.

Trata-se de um problema de comunicação que coloca de um lado o professor como emissor e do outro o aluno como receptor; se nos centrarmos no professor, necessário se torna cuidar da sua preparação científico-pedagógica; em relação ao aluno devemos considerar a sua predisposição para aprender. Mesmo quando estes requisitos estão presentes assiste-se a um fraco nível de apreensão da informação transmitida. Há, portanto, que analisar o processo de AE e identificar causas de tais obstáculos para os poder-mos remover.

Por vezes acontece que houve transferência da informação sem que tenha havido lugar à sua transformação, pois, entre outros factores, não se consideraram as fases inerentes ao sistema de aprendizagem, seu relacionamento com conhecimentos anteriores e o próprio ritmo do aluno. Deve-se então usar uma motivação que permita manter um interesse continuado como facilitador do retorno da informação nos seus diversos níveis. Nesta perspectiva, entende-se ser fundamental a apresentação de um novo assunto, começando por separar estruturas que já devam estar apreendidas e às quais a nova informação será associada para ser integrada.

Se pretendermos, por exemplo, que um aluno opere com números racionais relativos, devemos previamente certificar-nos de que opera com números racionais, para além de ter compreendido os mecanismos inerentes aos números relativos.

Considerações finais

Julgamos importante a contestação a qualquer tipo de pedagogia (e neste caso à pedagogia por objectivos) desde que devidamente fundamentada e que aponte alternativas que promovam o sucesso do aluno. Dado que todas comportam vantagens, inconvenientes e limitações, parece-nos oportuno salientar que o contributo formativo, próprio da nossa função de educadores, reside na capacidade que cada um, individualmente ou em grupo, tiver para evitar excessos.

De entre as várias decisões que o professor tem de tomar ao planificar as suas actividades há que destacar a forma como deve avaliar o que foi ensinado. O processo de AE será tanto mais eficaz quanto mais clarificada estiver a fase de avaliação, quer para o aluno quer para o professor. É indispensável definir os objectivos para se poder conhecer o posicionamento face ao que foi proposto alcançar. Só assim será possível identificar anomalias de âmbito mais geral e, por um processo de tentativa e erro, corrigir a posição inicialmente assumida com a esperança de que no futuro a aprendizagem seja mais conseguida. Ainda que as opiniões possam variar num amplo leque que tocam os extremos da rigidez ou da liberdade, entendemos que a avaliação inicial, intermédia ou final comporta um carácter formativo, essencial a todos os intervenientes no processo educativo.

A operacionalidade dos objectivos visa diminuir a ambiguidade dos critérios adoptados e facilitar rectificações e, o que mais nos sensibiliza, permitir proceder a actividades de remediação, sempre norteadas pela intenção de promover o equilíbrio do sucesso escolar e educativo.

Referências

- [01] Lei nº 5/73. In *Diário do Governo* nº 173, I Série, 25/07/73.
- [02] Lei nº 5/77. In *Diário da República* nº 26, I Série, 01/02/77.
- [03] Decreto-Lei nº 542/79. In *Diário da República* nº 300, I Série, 31/12/79.
- [04] Portaria nº 572/79. In *Diário da República* nº 252, I Série, 31/10/79.
- [05] *Programas do Ensino Primário*. Lisboa: MEC, 1980.
- [06] Portaria nº 573/79. In *Diário da República* nº 252, I Série, 31/10/79.
- [07] *Programas para o Ensino Preparatório* (1981-1982). Lisboa: MEC, 1981.
- [08] Despacho. In *Diário da República* nº 197, I Série, 27/08/75.
- [09] Portaria nº 574/79. In *Diário da República* nº 252, I Série, 31/10/79.
- [10] Despacho nº 139/79. In *Diário da República* nº 117, I Série, 22/05/79.
- [11] *Programas de Matemática (7º, 8º, 9º anos) para o Curso Geral Unificado*. Lisboa: MEU, 1981.
- [12] Despacho normativo nº 140-A/78. In *Diário da República* nº 141, I Série, 22/06/78.
- [13] Decreto-Lei nº 240/80. In *Diário da República* nº 165, I Série, 19/07/80.
- [14] Despacho nº 198/80. In *Diário da República* nº 162, II Série, 16/05/80.
- [15] *Programas de Matemática (10º, 11º, 12º anos)*. Lisboa: Divisão de Programas e Métodos, 1983.
- [16] *Programas mínimos (12º ano, via ensino, área de ciências)*. Lisboa: ME, 1983.

SCHOOL ACHIEVEMENT IN UNBALANCE

Rui João Baptista Soares
Escola Secundária de Tavira, Portugal

Abstract: The problem of school achievement, whose dimension exceeds in much the scope of the school institution and Mathematics, must be faced by all the intervening actors of the educative process in a desired approach that is objective, balanced, dynamic and not limiting. It will be shown some causes, symptoms and consequences that we must have in mind when looking for to implement a success strategy.

On the basis of existing documentation, we proceed to a compilation of data that allows us to find contact points with study programmes and, implicitly, with the objectives, contents and methodological guidance.

Although centred in Mathematics, it is intended to contribute for a joint discussion in other areas. We believe that at a time where much is said about mathematics, the search for balance will be the form more accurate to promote the educative success of the student and the educational system itself.

KEY-WORDS: *School achievement, relation matrix.*

Anexos

Anexo 1 – Esquema do sistema educativo

N1	N2	N3	N4	N5		
E	E0					
	E1	E11	E111	D1	D2	...
				...	C1	...
				...	C2	...
				...	C3	...
				...	...	...
				...	C9	...
			E112	...	C10	...
				...	C11	...
				...	C12	...
				...	...	...
				...	C19	...
		E12	E121	...	C20	...
				...	C21	...
				...	C22	...
				...	...	...
				...	C37	...
			E122	...	C38	...
				...	C39	...
				...	C40	...
				...	...	...
				...	C53	...
		E13	E131	...	...	...
				...	...	...
			E132	...	...	...
				...	...	...
	E2					

E – sistema educativo

E0 – educação pré-escolar

E1 – educação escolar

E2 – educação extra-escolar

E11 – ensino primário

E12 – ensino secundário

E13 – ensino terciário

E111 – curso básico

E112 – curso preparatório

E121 – curso unificado

E122 – curso complementar

E131 – curso universitário

E132 – curso politécnico

D1 – Português

D2 – Matemática

...

C1 – conjuntos

...

C10 – operações e números

...

C20 – questões de linguagem

...

C38 – iniciação à lógica bivalente; ...

...

C53 – complementos sobre representação gráfica ...

Anexo 2 – Matriz de relacionamento entre objetivos e conteúdos

	7º ano						8º ano				9º ano							
	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29	C30	C31	C32	C33	C34	C35	C36	C37
2U7A1		✓	✓				✓	✓			✓		✓	✓			✓	
2U7A2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2U7A3			✓	✓	✓		✓	✓			✓				✓			✓
2U7A4					✓				✓	✓		✓				✓	✓	
2U7A5				✓			✓							✓			✓	
2U7A6																		
2U7A7			✓	✓	✓		✓	✓			✓			✓	✓		✓	
2U7A8	✓		✓		✓		✓					✓			✓			✓
2U7A9			✓		✓		✓		✓	✓		✓			✓		✓	✓
2U8A1							✓	✓			✓		✓	✓			✓	
2U8A2									✓	✓		✓				✓		✓
2U8A3							✓		✓				✓	✓	✓		✓	
2U8A4							✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2U8A5							✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓
2U9A1											✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
2U9A2													✓	✓	✓		✓	
2U9A3																	✓	✓
2U#A§ – objetivos Ex: 2U7A2 – matematize situações simples da vida real e fenómenos de outras ciências CS# – conteúdos C36 – trigonometria																		

Anexo 3 – Matriz de relacionamento entre objetivos e conteúdos

	10º ano			11º ano			12º ano									
	C38	C39	C40	C41	C42	C43	C44	C45	C46	C47	C48	C49	C50	C51	C52	C53
2C10A1	✓	✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓			
2C10A2		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
2C10A3																
2C10A4	✓	✓	✓	✓	✓	✓										
2C10A5	✓	✓	✓	✓	✓	✓										
2C10A6		✓			✓											
2C10A7		✓			✓											
2C11A1				✓	✓											
...																
2C12A3							✓		✓	✓			✓			✓
2C12A4							✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2C12A5																
2C12A6									✓		✓	✓				
2C12A7																
2C1#A§ – objetivos Ex: 2C12A4 – raciocine com correcção e segurança CS# – conteúdos C42 – geometria analítica no espaço tridimensional																

Anexo 4 – Distribuição dos objectivos específicos por temas e anos

Temas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
1T	1T1A1		1T3A1	
	1T1A2		1T3A2	
	1T1A3			
	1T1A4			
	1T1A5			
	1T1A6			
2T	2T1A1	2T2A1	2T3A1	2T4A1
	2T1A2	2T2A2	2T3A2	2T4A2
	2T1A3	2T2A3	2T3A3	2T4A3
	2T1A4	2T2A4		2T4A4
	2T1A5			2T4A5
	2T1A6			2T4A6
3T	3T1A1	3T2A1	3T3A1	3T4A1
	3T1A2	3T2A2	3T3A2	3T4A2
	3T1A3	3T2A3	3T3A3	3T4A3
	3T1A4	3T2A4	3T3A4	3T4A4
	3T1A5	3T2A5	3T3A5	3T4A5
	3T1A6	3T2A6	3T3A6	3T4A6
	3T1A7	3T2A7	3T3A7	3T4A7
	3T1A8		3T3A8	
			3T3A9	
			3T3A10	
			3T3A11	
4T	4T1A1	4T2A1	4T3A1	
	4T1A2	4T2A2	4T3A2	
	4T1A3	4T2A3	4T3A3	
		4T2A4		
		4T2A5		
5T	5T1A1	5T2A1	5T3A1	5T4A1
	5T1A2	5T2A2	5T3A2	5T4A2
	5T1A3	5T2A3		5T4A3
6T	6T1A1		6T3A1	6T4A1
	6T1A2			6T4A2
				6T4A3
				6T4A4
7T	7T1A1	7T2A1	7T3A1	
	7T1A2	7T2A2	7T3A2	
	7T1A3	7T2A3		
8T	8T1A1		8T3A1	
	8T1A2		8T3A2	
9T		9T2A1	9T3A1	
		9T2A2	9T3A2	
Ex: 3T4A7 significa o 7º objectivo específico do 4º ano para o tema 3 do ensino primário Obs: os temas 1T, ..., 9T deste anexo correspondem aos conteúdos C1, ..., C9 do anexo I.				

PADRÕES DE ERROS NOS TESTES ESCOLARES DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Iolanda da Silva Ribeiro

Professora no Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Fernanda Leopoldina Viana

Professora no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

Maria Trindade S. Duarte

Psicóloga Escolar, Escola Secundária da Maia

Resumo

A importância de estudar os “erros” que os sujeitos cometem na realização de tarefas cognitivas é valorizada no domínio da psicologia por diferentes abordagens. Uma das justificações para esta importância reside na verificação que os erros podem reflectir uma certa forma de abordar os problemas que são apresentados aos sujeitos, revelando as estratégias e processos de pensamento usados. Esta análise poderá ser particularmente útil para compreender algumas das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Neste artigo são apresentados e discutidos os resultados de um estudo de natureza qualitativa em que se pretendeu caracterizar o padrão de erros apresentados pelos alunos do 7º e do 9º ano de escolaridade nas disciplinas de português e história.

PALAVRAS-CHAVE: *Padrões de erros, testes escolares, dificuldades na aprendizagem.*

Introdução

Os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos encontram-se com frequência associados a dificuldades em termos de processamento de informação (Kavale e Forness, 1995). De acordo com vários autores (Minskoff e DeMoss, 1993; Swanson e Swanson, 1982) estes alunos apresentam mecanismos de processamento inadequados numa ou mais das várias fases de processamento de informação (codificação, tratamento de informação e produção de respostas).

Ajudar o aluno a construir um quadro compreensivo das suas dificuldades e respectiva origem é considerado como fundamental quer para o crescimento e desenvolvimento dos sujeitos (Dunn, 1996), quer para a concepção de pro-

gramas que visam o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas nos alunos (Martín e Marchesi, 1995). Contudo, a tarefa de ajudar os alunos a compreender as suas próprias dificuldades é frequentemente ignorada no contexto escolar (Dunn, 1996).

A análise sistemática dos erros que os alunos cometem na realização de tarefas cognitivas de aprendizagem pode revelar-se uma abordagem que permite ajudar a atingir o objectivo anterior. De entre as tarefas de aprendizagem que os alunos devem realizar, os testes de avaliação sumativa podem constituir um meio a partir do qual se podem formular hipóteses acerca das dificuldades existentes ao nível do processamento de informação (Naveh-Banjamin, Lin e McKeachie, 1995). Assim, os testes escolares podem ser perspectivados como tarefas cognitivas que, para serem realizadas, requerem a existência de um conjunto de processos mentais (codificação, organização, relacionamento de informação,...) que, operando sobre os conteúdos, conduzem à produção de uma resposta (Carroll, 1983, 1993; Almeida e Morais, 1991; Pozo, 1989).

A análise das respostas erradas nos testes assenta num conjunto de princípios/pressupostos: (1) O insucesso num item de um teste pode indicar a existência de dificuldades em realizar uma ou mais das componentes de processamento de informação requeridas à sua execução; (2) o erro na realização de tarefas pode ser entendido como um sinalizador das tarefas/situações concretas em que o sujeito tem dificuldade; (3) os erros exprimem um modo de abordar um problema e são, por isso, reveladores das estratégias de pensamento dos alunos e, (4) a resposta errada (produto) que traduz a fase final em termos de processamento de informação, pode reflectir quer o uso de processos não adequados (conhecimento procedimental), quer a ausência/insuficiência de conhecimentos declarativos (Ribeiro e Leal, 1999).

Uma vez que o número de processos cognitivos básicos usados no tratamento da informação é relativamente pequeno (Almeida, 1993), a possibilidade de se identificarem em grupos de alunos padrões de dificuldades ao nível do processamento de informação, permitirá ajudar os alunos e os professores a identificar e compreender a origem dessas dificuldades e, consequentemente, a desenvolver um conjunto de estratégias que contribuam para a sua superação. A identificação e descrição de tais padrões representam, de forma genérica, o objectivo da investigação em curso. Especificamente pretende-se: (1) identificar/descrever o padrão de metas de aprendizagem, em testes de avaliação sumativa nas disciplinas de Português e História, tomando por referência a taxonomia desenvolvida por Bloom (1956; Bloom, Hastings e Madeus, 1971) no domínio cognitivo; (2) analisar a evolução nas metas de

aprendizagem nas duas disciplinas referidas no 3º ciclo do ensino básico; identificar o padrão de erros nas respostas dos alunos a testes de avaliação sumativa nas disciplinas de Português e História; (3) analisar a evolução nos padrões de erros dos alunos (do 7º e 9º ano) em duas disciplinas - Português e História; (4) analisar o padrão de erros dos alunos em função dos seus padrões individuais de desempenho; (5) analisar a relação que existe entre os padrões de erros e as metas de aprendizagem; e, (6) Sugerir algumas explicações para os padrões de erro observados.

Método

Amostra

A amostra é constituída por 111 sujeitos de duas turmas de 7º e 9º ano de escolaridade (47 Rapazes e 64 Raparigas) com idades compreendidas entre 11 e 16 anos. No 7º ano de escolaridade a média de idade é de 12,5 (DP=. 70) e no 9º ano é de 13,8 (DP=. 78). Para uma melhor caracterização da amostra, apresentamos no quadro I a distribuição dos resultados dos testes escolares por níveis de classificação, em função do ano de escolaridade e das disciplinas.

Quadro 1- Resultados escolares em função do ano e da disciplina

	M	DP	Amplitude	As./Er. Pd	Curt/Er. Pd
Português- 7º	3.5	.85	2-5	.7	-.4
História- 7º	3.4	.91	2-5	1.1	.6
Português- 9º	3.5	.90	2-5	0.0	.8
História- 9º	3.7	.75	2-5	-.1	.3

Da análise do quadro I, ressaltam os seguintes aspectos: a média nas duas disciplinas nos dois anos considerados é similar, situando-se o seu valor em torno de 3.5. Embora a média dos alunos do 9º ano na disciplina de história seja ligeiramente superior, o cálculo do t-test mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas. A razão entre a assimetria e curtose com os respectivos erros padrão apresentam-se inferiores em valor absoluto a 2, indicando uma distribuição dos resultados próxima da curva normal.

Procedimento

Dada a complexidade da análise qualitativa e o cariz exploratório do estudo, optou-se por trabalhar apenas as disciplinas de Português e História do 7º e 9º anos de escolaridade. A opção pelas disciplinas de Português e História teve a ver com os seguintes aspectos: (1) relativamente à disciplina de Português, os seus objectivos de aprendizagem remetem para a aquisição de um conjunto de competências (codificar, decodificar, compreender, inferir, analisar, sistematizar.....) que constituem, por sua vez, competências/estratégias cognitivas de aprendizagem fundamentais para as restantes disciplinas; (2) no que respeita à disciplina de História, esta requer a utilização dos processos cognitivos descritos no ponto anterior, a que se acrescentam processos cognitivos associados à memorização/retenção e evocação da informação.

Para a recolha dos dados foi solicitada a colaboração dos professores no sentido de facultarem os enunciados dos testes a analisar, bem como as respostas dos alunos aos mesmos, após a sua correcção e classificação. Foi garantida a confidencialidade dos resultados nos testes.

Procedeu-se à análise de conteúdo dos enunciados de dois testes de avaliação das disciplinas referidas, bem como das respostas dos alunos aos mesmos. Para esta análise servimo-nos dos instrumentos que serão, de seguida, explicitados.

Instrumentos

Como principal instrumento foi utilizada a “Grelha de análise de conteúdo dos testes escolares” (Ribeiro e Leal, 1999). Este instrumento foi desenvolvido para avaliar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas na codificação, tratamento de informação e produção de respostas a partir da análise das respostas dos alunos a questões de testes escolares.

A análise do conteúdo das questões foi efectuada tendo por base a taxonomia de objectivos educacionais no domínio cognitivo (Bloom, 1956), que inclui 6 metas principais: informação, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. As respostas dos alunos, igualmente objecto de uma análise de conteúdo, foram classificadas de acordo com a seguinte tipologia: correcta, parcialmente correcta/incompleta, errada e ausência de resposta.

As hipóteses explicativas dos erros/omissões produzidos pelos alunos agrupam-se nas seguintes categorias: problemas ao nível dos conhecimentos

declarativos; problemas nos processos de codificação; problemas no tratamento de informação; problemas na produção de respostas; problemas na gestão do tempo; problemas de atenção; problemas de ansiedade e problemas imputáveis à formulação ambígua das próprias questões. Reconhecendo não se tratar de uma listagem exaustiva, Ribeiro e Leal (1999) sugerem que outras hipóteses sejam formuladas pelos utilizadores desta grelha de análise.

Resultados

Os resultados são apresentados seguindo os objectivos definidos previamente. O primeiro objectivo do estudo visava identificar e descrever o padrão de metas de aprendizagem em testes de avaliação sumativa. No quadro II é apresentada a distribuição das questões incluídas nos diferentes testes, de acordo com as metas de aprendizagem que foram consideradas como subjacentes a estas mesmas questões.

Quadro II - Metas de aprendizagem subjacentes aos 4 testes analisados, em função do ano de escolaridade e das disciplinas

7º ano – Português			9º ano - Português		
Meta	N.º quest.	%	Meta	N.º quest.	%
I- Informação	0	0	I- Informação	0	0
II- Compreensão	6	33	II- Compreensão	1	8
III- Aplicação	6	33	III- Aplicação	6	50
IV- Análise	5	28	IV- Análise	4	34
V- Síntese	1	6	V- Síntese	1	8
VI- Avaliação	0	0	VI- Avaliação	0	0
7º ano – História			9º ano – História		
Meta	N.º quest.	%	Meta	N.º quest.	%
I- Informação	9	60	I- Informação	8	47
II- Compreensão	5	33	II- Compreensão	5	29
III- Aplicação	1	7	III- Aplicação	0	0
IV- Análise	0	0	IV- Análise	3	18
V- Síntese	0	0	V- Síntese	1	6
VI- Avaliação	0	0	VI- Avaliação	0	0

A análise deste quadro permite-nos verificar o seguinte: (1) na disciplina de Português, e nos dois anos objecto de análise, estão ausentes questões que

remetem para as metas de informação e avaliação; (2) a percentagem de questões que remetem para a meta de "análise" é similar nos dois anos; (3) as questões que envolvem a meta "síntese" são muito pouco frequentes nos dois anos analisados; (4) no 7º ano a maioria das questões remete de forma equitativa para as metas de "compreensão" e "aplicação" (33 % em ambos os casos), enquanto no 9º ano a maioria das questões remete para a meta de "aplicação" (50%). Destes dados pode concluir-se que existe alguma similaridade nos objectivos da disciplina de português, independentemente do ano considerado.

Quanto à disciplina de história, salientam-se os seguintes aspectos: (1) em ambos os anos de escolaridade predominam as questões que remetem para a "informação" e "compreensão"; (2) as questões que remetem para as metas "aplicação", "análise", "síntese" e "avaliação" são muito pouco frequentes e/ou inexistentes.

Em relação aos padrões de erros dos alunos, considerando o ano de escolaridade e a disciplina (objectivo 2), as respostas dos alunos foram classificadas como correctas (RC), parcialmente correctas/incompletas (RPC/INC.), erradas (RE) e ausência de resposta (AR). Os resultados são apresentados no quadro três.

Quadro 3 - Padrões de erros dos alunos, considerando ano de escolaridade e a disciplina

Disciplina de Português: Padrões de erros									
7º ano					9º ano				
Quest.	RC %	RPC/INC %	RE %	AR %	Quest. %	RC %	RPC/INC %	RE %	AR %
1	92	8	-	-	1	-	90	-	-
2	33	59	8	-	2	33	61	33	33
3	71	29	-	-	3	97	3	-	-
4	42	54	4	-	4	53	30	7	10
5	58	42	-	-	5	27	63	10	-
6	75	25	-	-	6	60	33	7	-
7	33	67	-	-	7	3	54	10	3
8	67	21	12	-	8	97	3	-	-
9	96	-	4	-	9	70	10	10	10
10	96	-	4	-	10	53	10	27	10
11	88	-	12	-	11	63	7	13	17
12	88	-	12	-	12	13	70	17	-
13	88	4	4	4					
14	71	8	13	8					
15	54	13	21	12					
16	38	4	58	-					
17	13	79	4	4					
18	46	4	50	-					

Disciplina de História: Padrões de erros									
7º ano					9º ano				
Quest.	RC %	RPC/INC %	RE %	AR %	Quest. %	RC %	RPC/INC %	RE %	AR %
1	86	-	14	-	1	43	57	-	-
2	62	35	3	-	2	71	25	4	-
3	97	-	3	-	3	14	82	4	-
4	90	-	4	3	4	43	21	25	11
5	59	31	10	-	5	25	72	-	4
6	38	45	10	7	6	79	18	4	-
7	65	14	14	7	7	46	32	18	4
8	59	28	10	3	8	50	32	14	4
9	42	55	-	3	9	79	7	14	-
10	24	48	21	7	10	75	14	3	-
11	73	17	7	3	11	46	43	7	4
12	83	10	-	7	12	61	25	11	4
13	83	7	-	10	13	86	14	-	4
14	10	45	31	14	14	86	7	4	-
15	49	17	17	17	15	93	4	-	3
				16	47	39	14	-	
				17	25	50	14	11	

Pela análise do quadro três podemos verificar que nas respostas não correctas predomina o subtipo “parcialmente correctas/incompletas”, com uma pequena percentagem de respostas classificáveis nas categorias de “completamente erradas” e de “ausência de resposta”. Esta tendência mantém-se qual quer que seja o ano e a disciplina considerados.

Como terceiro objectivo tínhamos proposto avaliar se o padrão de respostas erradas variava em função dos padrões individuais de desempenho. Dado o pequeno número de alunos com aproveitamento insuficiente (o número máximo de alunos com aproveitamento insuficiente a cada uma das disciplinas analisadas e nos dois anos é igual a 3) esta análise ficou, obviamente, limitada. Apenas se consideraram três níveis de classificação: Suficiente, Bom e Muito Bom. Desta análise salienta-se a inexistência de diferenças em termos de padrões de erros nas disciplinas de história e português, nos dois anos considerados. Nos quatro grupos-turma predominam as respostas classificadas como “parcialmente correctas/incompletas”. A diferença nos resultados obtidos em cada teste deve-se, não à presença de respostas erradas e/ou ausência de respostas, mas à percentagem de respostas completamente correctas que os alunos que obtêm a nota “muito bom” apresentam.

Relativamente ao quarto objectivo – analisar a relação entre os padrões de erro e as metas de aprendizagem – dado o número reduzido de metas de aprendizagem, não foi possível realizar esta análise.

Finalmente, e em relação ao último objectivo – formulação de hipóteses sobre as razões que podem contribuir para explicar “os erros” dos alunos – a análise das respostas não correctas permitiu-nos constatar que: (1) na disciplina de história e nos dois anos considerados, a hipótese de os alunos não disporem dos conhecimentos declarativos necessários à resolução da tarefa é frequentemente sugerida. Esta inferência não é aplicável à disciplina de Português, sendo esta hipótese raramente evocada. Esta diferença pode decorrer da especificidade de cada disciplina. Na disciplina de História a necessidade de evocar factos aparece como mais frequente no que na disciplina de português; (2) a “evocação de informação não adequada” para responder e “dificuldades ao nível da produção de respostas”, são duas hipóteses colocadas com frequência para explicar os erros nesta disciplina no 9º ano de escolaridade mas não no 7º ano, o que pode indicar que no 7º ano de escolaridade a quantidade de informação a reter e a evocar pode ser claramente inferior ao que acontece no 9º ano. Neste último ano começa a evidenciar-se a necessidade do aluno construir respostas mais complexas; (3) a “dificuldade ao nível da produção de respostas” é igualmente avançada para explicar os erros na disciplina de português nos dois anos observados, sugerindo que po-

de tratar-se de um conjunto de competências transversais a diferentes disciplinas curriculares; e, (4) a “dificuldade na codificação de questões” e a “evocação de informação não adequada” aparecem como explicações prováveis para os erros na disciplina de português ao nível do 7º ano mas não do 9º ano.

Discussão dos resultados e conclusões

A comparação entre as metas de aprendizagem nas duas disciplinas alvo de análise nos anos considerados revelam uma semelhança por disciplina em cada ano e diferenças entre as 2 disciplinas. O predomínio da informação e compreensão na disciplina de História pode reflectir a importância atribuída nesta disciplina à aquisição de conhecimentos factuais e declarativos. As questões relacionadas com a compreensão implicam nesta disciplina a interpretação de gravuras, mapas ou pequenos documentos.

Em cada disciplina predomina um pequeno número de metas de aprendizagem, que envolvem sempre o recurso ao mesmo tipo de processos cognitivos (compreensão e memória), facto que pode não propiciar o desenvolvimento de um leque variado de processos cognitivos o que poderá ter efeitos menos positivos ao nível do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esta conclusão deverá ser objecto de análise, uma vez, se pode igualmente supor que diferentes disciplinas poderão contribuir para o aluno desenvolver as competências de pensamento necessárias para lidar com as diferentes metas de aprendizagem, podendo existir assim um carácter complementar entre as várias disciplinas. Esta hipótese poderá ser testada analisando as metas de aprendizagem em mais disciplinas dos planos curriculares, análise esta que pretendemos efectuar em futuros estudos.

A predominância de respostas do tipo parcialmente correcta/incompleta sugere que o nível de realização dos alunos é sobretudo influenciado pela presença deste tipo de respostas. Confrontando estes dados com as hipóteses para a existência destes erros, poder-se-á sugerir que, subjacente às diferenças de desempenho observadas neste grupo de alunos, podem estar vários factores: (1) problemas na compreensão das questões (qual o pedido?); (2) existência de um repertório de conhecimentos declarativos não suficiente; (3) dificuldades em evocar toda a informação necessária; e (4) dificuldades em produzir respostas (dispõe do conhecimento mas não consegue organizar adequadamente as respostas).

Os dados parecem sugerir a existência de dificuldades transversais e dificuldades específicas de cada disciplina (tais como... interpretar/ invocar/ in-

ferir, aplicar.....). Destas algumas mantêm-se ao longo dos anos enquanto outras deixam de se evidenciar. Contudo, dada a natureza exploratória deste estudo, e o design transversal utilizado, estas hipóteses deverão ser testadas em futuros trabalhos.

A análise do padrão de erros, aqui exemplificada a partir da análise do desempenho do grupo-turma tomado na sua globalidade, pode ser transferida para um nível individual, de forma a permitir a cada aluno observar o seu próprio comportamento (qual o meu padrão de erro e de sucesso?), a avaliar o seu comportamento (como explico os meus sucessos/insucesso na respostas?), e na tomada de decisão (o que preciso fazer para reduzir/eliminar os factores responsáveis pelo "erro" nas respostas?), constituindo assim uma forma de promover o desenvolvimento dos processos de autoregulação tal como são definidos por Zimmerman (1989). Desta forma, será possível ajudar os alunos a definir objectivos realistas a curto prazo (a derivar do processo de avaliação), e a adoptar uma atitude face ao erro que não se traduza no desenvolvimento de atribuições negativas em relação a si próprio.

A análise de conteúdo dos testes escolares poderá mostrar-se um instrumento adequado para uma análise comparativa intra e inter-turmas, podendo levar os professores a uma redefinição dos objectivos em termos de ensino/aprendizagem.

Por último, são de referir algumas limitações do presente estudo: (1) o número de turmas utilizado é pequeno, pelo que os resultados obtidos devem ser lidos de um ponto de vista heurístico; (2) alguns dos objectivos não foram passíveis de serem concretizados devido às características da amostra (com domínio de alunos de rendimento médio/alto); (3) a metodologia transversal adoptada não permitiu tipificar e analisar os padrões de erro dos alunos ao longo do seu percurso escolar; (4) o reduzido número de metas de aprendizagem por teste não nos permitiu estabelecer relações entre estas e as dificuldades exibidas pelos alunos.

Em termos de investigações futuras poderá ser importante a colaboração dos professores na classificação das questões em função das metas de aprendizagem para assegurar a acuidade das classificações. Por outro lado, a análise das hipóteses explicativas relativas aos erros só será útil se permitir que os alunos sejam confrontados com as mesmas, o que só é possível através da mediação do professor. A combinação de uma metodologia transversal com uma metodologia longitudinal, alargando o número de turmas e de disciplinas, é um dos aspectos que se apresenta como necessário para conhecermos a eventual existência de padrões de erros em anos diferentes de escolaridade.

Referências

- Almeida, L. S. & Morais, M.F. (1991). *Promoção cognitiva*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Coord.), *Capacitar a escola para o sucesso. Orientações para a prática educativa* (pp.59-110). Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Bloom, B. J., Hastings, J. Y., & Masarus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goal. In B. S. Bloom (Ed.), *Handbook I. Cognitive domain*. New York: McKay.
- Carroll, J. B. (1983). Studying individual differences in cognitive abilities: Through and beyond factor analysis. In R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition*. New York: Academic Press.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Dunn, C. (1996). A status report on transition planning for individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (1), 17-30.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities. Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Martín, E., & Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Minskoff, E. H., & Demoss, S. (1993). Facilitating successful transition: Using the TRAC model to assess and develop academic skills need for vocational competence. *Learning Disability Quarterly*, 16, 161-170.
- Naveh-Banjamin, M., Lin, Y. G. & McKeachie, W. J. (1995). Inferring students' cognitive structures and their development using the "Fill-in-the structure" (FITS) technique. In P. D. Nichols, S. F. Chipman & R. L. Brennan (Eds.), *Cognitively diagnostic assessment*. New Jersey, Illsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pozo, J. L. (1989). *Teorias cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ed. Morata.
- Ribeiro, I. S., & Leal, M. J. (1999). Avaliação de estratégias cognitivas e metacognitivas através da análise de conteúdo de testes escolares: uma metodologia a considerar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 211-231.
- Swanson, H. L. & Swanson, B. (1982). *Educational and psychological assessment of exceptional children*. Saint Louis, MO: Mosby.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Shunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

ERROR PATTERNS IN ACHIEVEMENT TESTS OF ELEMENTARY STUDENTS

Iolanda da Silva Ribeiro

Professora no Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Fernanda Leopoldina Viana

Professora no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

Maria Trindade S. Duarte

Psicóloga Escolar, Escola Secundária da Maia

Abstract: Error analysis produced by a person while performing any cognitive tasks is a common procedure in the study of human cognition. The importance of such analysis lies in the hypothesis that human errors reflect the way one approaches a certain task, thus revealing the strategies used. This procedure may be particularly useful in the education field, because it allows the understanding of some learning problems. In this paper are presented the results of a qualitative study, with students of 7th and 9th grade, the main goal is to characterize the pattern of errors in two different subjects (Portuguese and History).

KEY-WORDS: *Error patterns, achievement tests, learning disabilities.*

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PERCEBIDA (IEP) E ACTIVIDADE FÍSICA NA TERCEIRA IDADE

Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós
Agrupamento Vertical de Escolas de S. João da Madeira, Portugal

José M^a Cancela Carral
Universidad de Vigo, España

Pablo Fernández Berrocal
Universidad de Málaga, España

Resumo

O objectivo deste estudo é explorar como interage a prática da actividade física com a inteligência emocional percebida (IEP), nos idosos. Os 400 inquiridos têm idades compreendidas entre os 65 e os 95 anos e residem em S. João da Madeira. A actividade física foi avaliada com o questionário de Baecke, adaptado por Voorrips *et al.* (1991) e a IEP com o *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Salovey *et al.*, 1995). Os resultados mostraram que a participação dos idosos num programa de exercício físico regular está associada, positiva e significativamente, aos indicadores que definem a IEP: atenção às emoções ($t=3,217$; $p<0,001$), clareza de sentimentos ($t=4,214$; $p<0,001$) e reparação emocional ($t=5,662$; $p<0,001$). Em conclusão, a actividade física regular poderia representar um importante factor protector contra a deterioração da inteligência emocional dos idosos.

PALAVRAS-CHAVE: *Inteligência emocional, actividade física, terceira idade.*

Introdução

O aumento da esperança de vida em Portugal tem acompanhado a tendência crescente que nesse aspecto se verifica noutros países do resto da Europa.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística, as projecções da população residente em Portugal, aferidas para os resultados dos censos 2001, e construídas para o período de 2000 a 2050, apresentam um cenário base que parte do pressuposto de um possível aumento da esperança de vida à nascença para ambos os sexos, alcançando no horizonte 2050, 79 anos para os homens, e 84,7 para as mulheres (INE, 2003).

Morada (address): Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós, rua 5 de Outubro, n.º 204, 3700-084 S. João da Madeira, Portugal. E-mail: manucha@mail.pt.

Por que é que as pessoas envelhecem? Muitas são as formas de contextualizar o envelhecimento, desde a biologia, a psicologia ou a sociologia. É preciso realçar que nenhuma destas teorias, por si só, será capaz de explicar adequadamente o envelhecimento, uma vez que as alterações provocadas pelo passar dos anos são de todo o tipo (bioquímicas, celulares, sistémicas, intelectuais, afectivas, familiares, laborais, etc.), e as razões para estas alterações são múltiplas. Portanto, nenhuma teoria biológica, psicológica ou social, em exclusivo, permitirá explicar o produto interactivo e talvez sinérgico de alterações tão complexas (Fernández-Ballesteros, 2000).

A uma visão superficial, as últimas décadas da vida poderão constituir um período de serenidade, comparável a um entardecer tranquilo. No entanto, essa concepção idílica, divulgada por uma certa poesia romântica, está bem longe de corresponder à realidade vivida pela maioria das pessoas idosas. Esta é uma fase da existência dominada por grandes transformações nos planos físico, psíquico e social, transformações essas de origem interna ou externa; naturais e esperadas umas, súbitas e imprevistas outras. Tais transformações reflectem-se tanto no comportamento como na experiência subjectiva da pessoa que envelhece, concorrendo, muitas vezes, para o aparecimento de certas formas de doença psíquica (Barreto, 1998).

A prática regular de actividade física, nos idosos, proporciona benefícios em diversos âmbitos, sendo alcançados níveis bastante satisfatórios de desempenho físico, geradores de auto-confiança, satisfação, bem-estar psicológico e interacção social.

A nível físico, melhora o sistema cardio-respiratório, aumentando a capacidade pulmonar. Aumenta também a força e melhora a composição corporal e a flexibilidade, desenvolve a resistência, diminui a fadiga e melhora o equilíbrio somático global. A nível social diminui a dependência dos outros, aumenta a autonomia, favorece as relações interpessoais e a integração em grupo. A nível psíquico/afectivo melhora o autoconceito, aumenta a auto-estima, favorece uma melhor percepção da imagem corporal, reduz a insónia, aumenta a sensação de bem-estar, melhora a autoconfiança e diminui o stress e a ansiedade (Santos e Martínez, 2002).

Ao longo do ciclo vital, os seres humanos defrontam-se, com maior ou menor êxito, com uma grande variedade de stressores. O stress não afecta por igual todas as pessoas e, neste sentido, os factores cognitivos e emocionais têm uma grande importância na avaliação do stressor. Da mesma forma, existem stressores que poderiam chamar-se de “universais” e outros mais específicos de certas populações. O processo de envelhecimento é um protótipo de stressor do primeiro grupo que implica um progressivo reajuste

e adaptação na vida das pessoas (Lazarus, 1991; Extremera e Fernández-Berrocal, 2002).

A terceira idade chega associada a uma grande variedade de sintomas psicológicos (diminuição de energia, dificuldade de concentração, irritabilidade, agressividade, apatia, sensação de frustração) assim como a uma maior predisposição para a depressão e a baixa auto-estima (Kaufert, Gilbert e Tate, 1992).

Sem contrariar, pois, a importância do paradigma biomédico na explicação do desajuste emocional no idoso, a nossa investigação seguirá uma linha marcada pelo paradigma psicossocial e estudará as relações entre variáveis psicológicas de enfrentamento e vulnerabilidade ao stress com o nível de Actividade Física. Para isso, analisaremos os vínculos de um novo constructo psicológico: A Inteligência Emocional Percebida (IEP). Trata-se de uma habilidade intrínseca e disposicional que permite enfrentar de modo mais adaptativo as emoções e sentimentos negativos, provocados pelos contratempos quotidianos (Mayer e Salovey, 1997).

O objectivo do presente estudo é analisar a incidência que tem o conhecimento dos estados emocionais, avaliados através das componentes da Inteligência Emocional Percebida do TMMS (Atenção às Emoções, Clareza de Sentimentos e Reparação Emocional) dos idosos, praticantes de actividade física regular, avaliada através das componentes da Actividade Física Total (actividades domésticas diárias, actividades desportivas e actividades de tempos livres).

Em concreto, a hipótese do nosso estudo é pesquisar e identificar as diferenças nos indicadores da Inteligência Emocional Percebida, nesta faixa etária, relacionando-as com os níveis de Actividade Física praticada. É importante assinalar que com este tipo de estudos correlacionais apenas podemos falar de relação ou associação entre as variáveis do nosso estudo mas nunca de uma relação "causa-efeito".

A Inteligência Emocional vs Inteligência Emocional Percebida (IEP)

Segundo Martin e Boeck (1997), nos finais dos anos oitenta, no âmbito da investigação dos factores motivacionais e emocionais da inteligência, Peter Salovey e John Mayer envolveram-se na procura de uma caracterização de qualidades (como a compreensão individual dos próprios sentimentos, a empatia e a capacidade de controlarmos as emoções), que contribuíssem para

melhorar a qualidade de vida. Estes autores redefiniram as inteligências pessoais de Gardner e concretizaram o que de facto integra a aptidão emocional, surgindo, pela primeira vez, a definição básica de inteligência emocional na qual identificam cinco capacidades emocionais básicas: Capacidade de reconhecer os próprios sentimentos; Capacidade de empatia; Capacidade de controlar as próprias emoções; Capacidade de utilizar o potencial existente; Capacidade de criar relações sociais.

Com estes autores surge, pela primeira vez, o termo de Inteligência Emocional, mas, como referem Martin e Boeck (1997), foi graças ao psicólogo de Harvard, Daniel Goleman, que o assunto despertou a atenção mundial, com a publicação do seu livro intitulado “Inteligência Emocional”.

O estudo da inteligência emocional sofreu nos últimos anos um desenvolvimento notável, tanto a nível qualitativo, relativamente ao grau de elaboração teórica que alcançou, como a nível quantitativo, tendo em conta o elevado número de publicações científicas que suscitou (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos e Extremera, 2001).

Actualmente, somos confrontados com a crescente literatura alusiva à relação entre a inteligência emocional e diversas variáveis que influenciam o resultado, tais como: factores de personalidade, criatividade, saúde física e mental e a qualidade dos relacionamentos interpessoais no lar, na escola e no trabalho.

O desenvolvimento de modelos teóricos foi acompanhado pelo desenvolvimento de testes para medir o conceito (Mayer, Caruso e Salovey, 2002).

Segundo Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos e Extremera (2001), na literatura científica encontram-se dois grandes modelos de Inteligência Emocional: os modelos mistos, que combinam dimensões de personalidade, como o optimismo e a capacidade de auto-motivação com habilidades emocionais (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, Goleman, 1998) e o modelo de aptidão que se centra exclusivamente no processamento emocional da informação e no estudo das capacidades relacionadas com esse processamento. A partir desta teoria, a Inteligência Emocional é definida como:

- a habilidade das pessoas para perceberem os sentimentos de forma apropriada e precisa;
- a capacidade para assimilarem e compreenderem os seus sentimentos de maneira adequada;
- a destreza para regularem e modificarem o seu estado de ânimo e o dos outros (Mayer e Salovey, 1997; Mayer, Caruso e Salovey, 1999).

O modelo de Mayer e Salovey considera a Inteligência Emocional como uma forma de inteligência que combina as emoções e o pensamento (Mayer, Salovey, e Caruso, 2002). Este modelo considera que a IE opera por meio dos sistemas cognitivo e emocional. Embora ela opere de um modo principalmente unitário, esta teoria subdivide-a em quatro áreas de aptidões que abrangem desde os processos mais simples a outros de maior complexidade de processamento: percepção emocional, facilitação emocional, entendimento emocional e administração emocional.

- *Percepção e expressão emocional.* Nesta divisão da inteligência emocional as emoções são percebidas e expressas. A percepção emocional refere-se, portanto, à capacidade de perceber e expressar os sentimentos. Envolve aptidões como a capacidade de registar, prestar atenção e identificar mensagens emocionais demonstradas em expressões faciais, tom de voz, objectos de arte, imagens, músicas ou em histórias. As emoções são sentidas e iniciam as influências automáticas da cognição.
- *Facilitação emocional do pensamento.* Aqui as emoções entram no sistema cognitivo como sinais percebidos e como influências na cognição. Abrangem aptidões como a de relacionar as próprias emoções com outras sensações mentais, utilizando a emoção no raciocínio e na resolução de problemas e traduzindo sentimentos, recorrendo às mesmas para fazer julgamentos (preconceitos emocionais). Presta-se, igualmente, atenção a emoções e informações relacionadas com emoções.
- *Compreensão emocional.* Esta divisão o envolve entender e raciocinar com emoção. Os sinais emocionais a respeito de relacionamentos são entendidos juntamente com as suas implicações interactivas e temporais. Compreende a capacidade para definir as diferentes emoções, para perceber as relações que existem entre elas, e entender as diferentes situações em que acontecem, assim como a capacidade para compreender as emoções mais complexas e a transição entre os diferentes estados emocionais. As implicações da emoção, desde o seu sentir até ao seu significado, são consideradas.
- *Administração emocional.* A administração deve começar com a percepção. Somente tendo uma boa percepção emocional, a pessoa pode fazer uso de alterações de humor e entender as emoções, pois somente com esse entendimento terá a amplitude de conhecimento necessária para administrar e lidar inteiramente com os sentimentos. Refere-se à habilidade para administrar as próprias emoções e administrar as dos outros. Estar aberto tanto aos estados emocionais positivos como aos negativos sendo esta a única via para o seu entendimento e a destreza

para regular as suas emoções e as dos outros, sem as minimizar ou exagerar. Os pensamentos promovem o crescimento emocional, intelectual e pessoal. A administração encoraja a abertura aos sentimentos. (Mayer, Salovey e Caruso, 2002).

O modelo de aptidão da inteligência emocional proposto por Mayer e Salovey baseou-se numa linha teórica que procurava adoptar uma noção geral de inteligência emocional e fazer com que ela pudesse ser operacionalizada (Mayer e Salovey, 1993, 1995, 1997). Segundo esse modelo, a inteligência emocional envolve a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; a capacidade de ter acesso e/ou gerar sentimentos quando eles facilitarem o pensamento; a capacidade de entender as emoções e o conhecimento emocional; a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer e Salovey, 1997).

No constructo Inteligência Emocional, distinguem-se dois tipos de capacidades ou dimensões: as capacidades “intrapessoais” e as “interpessoais”. Em concreto, Inteligência Emocional Percebida (IEP) refere-se às capacidades “intrapessoais” e diz respeito aos seguintes factores:

- “Atenção”. Saber reconhecer as próprias emoções, no momento em que elas ocorrem e saber reconhecer os sentimentos tendo consciência dos mesmos.
- “Clareza”, na percepção das próprias emoções. Capacidade de identificar e entender sentimentos com precisão.
- “Reparação” dos estados emocionais e gestão dos sentimentos, diminuindo a angústia, a ansiedade ou a depressão e acreditando na capacidade para interromper os estados emocionais negativos e prolongar os positivos.

Segundo Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos, e Extremera (2001), a avaliação da Inteligência Emocional, a partir deste modelo, levou à construção de diferentes instrumentos, embora estejam ainda em desenvolvimento medidas directas de habilidade como o MSCEIT e o MEIS, que, até ao momento, têm sido os mais usados como medidas de auto-informação. Um dos instrumentos mais utilizados tem sido o *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) que avalia o que Salovey e Mayer denominam como Inteligência Emocional Percebida (IEP), quer dizer, o meta-conhecimento que as pessoas têm sobre as suas habilidades emocionais (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai, 1995;

Goldman, Kraemer e Salovey, 1996). Esta medida avalia, portanto, as diferenças individuais relativamente estáveis, na tendência que as pessoas têm para lidar com os seus estados emocionais e emoções, fazendo a distinção clara entre eles e regulando-os.

Os estudos que se têm realizado em vários países, segundo o modelo de Salovey e Mayer têm utilizado o TMMS como indicador da Inteligência Emocional Percebida (IEP), para investigar de que forma as pessoas consideram compreender, enfrentar e superar, de forma adequada, diferentes situações stressantes, seja em laboratório, ou em situação real (Fernández-Berrocal, Ramos e Extremera, 2001; Fernández-Berrocal, Ramos e Orozco, 1999; Goldman, *et al.*, 1996; Salovey, Bedell, Detweiler e Mayer, 1999; Salovey, *et al.*, 1995).

As investigações sobre IEP têm mostrado interessantes relações com medidas de bem-estar como a depressão, a ansiedade e a saúde física e mental. Os resultados, de uma forma geral, têm demonstrado que as pessoas com desajuste emocional apresentam um perfil caracterizado por uma alta atenção às suas emoções, baixa clareza emocional e baixa autoconfiança para modificar os seus estados emocionais (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos e Extremera, 2001).

Metodologia

Para verificar as hipóteses formuladas recorreremos a um desenho correlacional, no qual se incluiu uma variável de comparação intergrupo denominada “prática de actividade física”.

A população, motivo de estudo desta investigação, é um conjunto de pessoas com idade igual ou superior a 65 anos, residente na cidade de S. João da Madeira. Segundo confirmam os Censos 2001, a população desta faixa etária, residente na cidade, é de 2.579 sujeitos (1.107 homens e 1.472 mulheres), que correspondem a 12% do total da população.

Para o desenvolvimento do estudo, foram constituídos dois grupos de idosos: Grupo 1, formado por praticantes de actividade física regular (desportistas); Grupo 2, formado por não praticantes de actividade física (sedentários). Consideramos desportistas os sujeitos que realizam algum tipo de actividade física programada e de forma sistemática, com uma frequência mínima de 2 horas semanais, desenvolvida, pelo menos, há seis meses sem interrupção. Consideramos sedentários, os sujeitos que apenas realizam as suas actividades quotidianas, sem participação regular em programas formais de actividade física.

Amostra

Os participantes neste estudo foram 400 idosos, distribuídos por dois grupos, residentes na cidade de S. João da Madeira, com idades compreendidas entre os 65 e os 95 anos.

O primeiro grupo, é constituído por 192 idosos, sendo 98 do sexo masculino (média de idades = 70,63 anos; desvio-padrão de 5,76), e 94 do sexo feminino (média de idades = 70,64 anos; desvio-padrão = 5,51), praticantes de actividade física regular (desportistas).

O segundo grupo é composto por 208 idosos, sendo 99 do sexo masculino (média de idades = 72,93 anos; desvio-padrão de 6,12), e 109 do sexo feminino (média de idades = 73,05 anos; desvio-padrão = 6,92), não praticantes de actividade física (sedentários).

A selecção da amostra foi levada a cabo por um processo não probabilístico, por conveniência. O critério de selecção dos sujeitos da amostra, dentro de cada grupo, foi meramente aleatório, tendo em linha de conta apenas a "sua vontade de participar". Todos foram informados dos objectivos do estudo e deram o seu consentimento verbal.

Através de uma entrevista individual, responderam às questões necessárias ao preenchimento do questionário, permitindo assim a recolha de todos os dados necessários ao estudo.

O tipo de actividade física praticada pelos sujeitos da amostra engloba as modalidades de Natação, Hidroginástica, Ginástica de Manutenção e Caminhada.

Os sujeitos praticantes das modalidades de Natação, Hidroginástica e Ginástica de Manutenção estão integrados em classes orientadas por professores Licenciados em Educação Física. Os sujeitos praticantes de Hidroginástica e Ginástica de Manutenção estão integrados num programa instituído pela Câmara Municipal de S. João da Madeira, que mediante protocolos assinados com as instituições, onde foram recolhidos os dados, faculta gratuitamente aos idosos residentes na cidade, a prática destas modalidades desportivas. Estas aulas são leccionadas por um professor de Educação Física, durante 10 meses (de Outubro a Julho). Os sujeitos praticantes de Natação estão integrados em classes normais dos ginásios particulares, cujas classes são orientadas por professores de Educação Física. Os praticantes de Caminhada, realizam esta actividade, uma hora por dia, individualmente ou em grupo.

O número de idosos, residentes na cidade de S. João da Madeira, com idade igual ou superior a 65 anos, é de 2.579. A amostra estudada, constituída por 400 idosos, corresponde a 15.5% da população da cidade, nesta faixa etária.

Variáveis

Variável Atividade Física - AF (Q)

A atividade física refere-se a qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em dispêndio energético (Caspersen e col., 1985). Os valores da atividade física são expressos a partir de “scores” numéricos, obtidos através das respostas ao questionário de Baecke modificado.

A medição dos níveis de atividade física concretizou-se através do questionário de atividade física (AF), adaptado e validado por Voorrips et al. (1991) para pessoas idosas, saudáveis e independentes, a partir do questionário desenhado por Baecke, *et al.* (1982).

Variável Inteligência Emocional Percebida - IEP (Q)

A partir da teoria da Inteligência Emocional (IE) proposta por Salovey e Mayer (Mayer e Salovey, 1997), a inteligência emocional é definida como a habilidade das pessoas para perceber, usar, compreender e manejar as suas emoções. Inserida neste modelo, a inteligência emocional implica quatro grandes componentes: *percepção e expressão emocional; facilitação emocional do pensamento; compreensão emocional; administração emocional*.

Para avaliar a inteligência emocional foi utilizado o questionário de inteligência emocional intrapessoal, *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Salovey et al., 1995), que é uma medida de inteligência emocional percebida.

Instrumentos

Os participantes responderam a um questionário que foi preenchido de uma forma presencial através de uma “entrevista” personalizada. O questionário era composto por breves questões sócio-demográficas, seguido de uma prova de Atividade Física (AF) e de outra de Inteligência Emocional Percebida (TMMS).

Atividade Física

O questionário de Atividade Física (AF), adaptado e validado por Voorrips et al. (1991) para pessoas idosas, saudáveis e independentes, foi elaborado a partir do questionário concebido por Baecke, *et al.* (1982). Este instrumento permite conhecer a atividade física diária dos sujeitos, no último ano. É composto por três partes distintas:

A) Actividades Domésticas Diárias (SAD): esta parte é pontuada como a média das respostas a dez perguntas fechadas com 4 possíveis respostas cada uma, pontuada de 0 a 3.

B) Actividades Desportivas (SD): nesta parte são, considerando o tipo de actividade, o número de horas por semana e o número de meses do ano em que é praticada.

C) Actividades de Tempos Livres (SALT): esta parte é avaliada da mesma forma que a anterior. A mínima pontuação nesta parte é 0 e a máxima varia conforme o número de actividades praticadas, o tipo de actividades e tempo dedicado às mesmas.

D) Actividade Física Total (AFT): cada parte proporciona uma pontuação parcial que, quando somada, dá como resultado a pontuação total do questionário. A máxima actividade física corresponde às pontuações máximas obtidas.

Tabela 1. - Fórmulas para o questionário de Baecke

Factores	Fórmula
Actividades Domésticas	Score da actividade doméstica (SAD) = $(Q1+Q2+...+Q10) / 10$
Actividades Desportivas	Score desportivo (SD) = $\sum_{i=1}^4 (n_i \cdot b_i \cdot c_i)$
Actividades de Tempos Livres	Score da actividade de tempos livres (SATL) = $\sum_{i=1}^6 (n_i \cdot b_i \cdot c_i)$
Actividade Física Total (AFT) = Score da actividade doméstica (SAD) + Score desportivo (SD) + Score da actividade de tempos livres (SATL).	

Em Portugal, este questionário já foi utilizado e adaptado por vários investigadores, em amostras constituídas por sujeitos com idade igual ou superior a 65 anos. Entre eles, destacamos Carvalho (1996), Calejo (1997), Cachapuz (1998) e Rodrigues (2000). Pelos estudos já realizados, o questionário de Baecke, modificado e validado, para a terceira idade, por Voorrips e col. (1991), parece não apresentar problemas de adaptação à população portuguesa. No presente estudo, foi utilizada a versão portuguesa desta medida, já utilizada em diversos estudos, pelos investigadores acima referidos, entre outros. No entanto, foi levada a cabo a comprovação da fiabilidade do questionário, que foi realizada através de um estudo preliminar com 120 idosos, de idade $\geq$ a 65 anos, no qual se obteve, respectivamente, um alpha de Cronbach nos três factores - SAD, SD e SALT - de .82, .61 e .29.

Inteligência Emocional Percebida

Para a sua medição foi utilizado o questionário de Inteligência Emocional Intrapessoal, *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995)*, que é uma medida de Inteligência Emocional Percebida. Este instrumento está composto, na sua versão integral, por 48 itens (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, e Palfai, 1995). Salovey et al., (1995) através de uma análise confirmatória, com 148 sujeitos (dos 18 aos 24 anos), revelou esta estrutura de 3 factores - atenção, clareza e reparação - com uma consistência interna de .86, .87 e .82, respectivamente. Aos sujeitos é pedido que avaliem o grau em que estão de acordo com cada um dos itens sobre uma escala de tipo *Likert* de 5 pontos, escala essa que varia desde "discordo totalmente" (1) a "concordo plenamente" (5). É caracterizado pela presença de três factores: I - Atenção às emoções, que é o grau com que as pessoas acreditam prestar atenção aos seus sentimentos; II - Clareza de sentimentos, refere-se à forma como as pessoas acreditam perceber as suas emoções; III - Reparação do estado emocional, refere-se à capacidade que o sujeito tem de acreditar na sua capacidade para interromper os estados emocionais negativos e prolongar os positivos. Porque o estudo foi aplicado e desenvolvido com a população portuguesa, foi necessário levar a cabo a tradução da versão original e a necessária comprovação da fiabilidade do questionário, que foi realizada através de um estudo preliminar com 120 idosos, de idade $\geq$ a 65 anos, no qual se obteve, respectivamente, um *alpha* de Cronbach nos três factores – atenção, clareza e reparação - de .88, .83 e .92. Os resultados do estudo na população portuguesa diferem, obviamente, dos resultados na população espanhola.

Tabela 2. - Fórmulas para o questionário *Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995)*

Factor I. Atenção às emoções	
1.	Presto muita atenção aos meus sentimentos.
2.	Preocupo-me muito com os meus sentimentos.
3.	Acho que é útil pensar nas minhas emoções.
4.	Vale a pena prestar atenção às minhas emoções e estados de espírito.
5.	Deixo que os meus sentimentos se intrometam com os meus pensamentos.
6.	Penso constantemente no meu estado de espírito.
7.	Penso muitas vezes nos meus sentimentos.
8.	Presto muita atenção àquilo que sinto.
Atenção às emoções = (1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8) / 8.	
Factor II. Clareza de sentimentos	
9.	Normalmente sei o que estou a sentir.
10.	Muitas vezes consigo saber aquilo que sinto.
11.	Quase sempre sei exactamente aquilo que sinto.
12.	Normalmente conheço os meus sentimentos sobre as pessoas ou qualquer assunto.
13.	Tenho, muitas vezes, consciência do que sinto sobre qualquer assunto.
14.	Consigo dizer sempre o que sinto.
15.	Às vezes, consigo dizer o que sinto.
16.	Consigo perceber aquilo que sinto.
Clareza de sentimentos = (9 + 10 + 11 + 12 + 13 + 14 + 15 + 16) / 8.	
Factor III. Reparação do estado emocional	
17.	Embora, por vezes, esteja triste, tenho, quase sempre, uma atitude optimista.
18.	Mesmo que me sinta mal, tento pensar em coisas agradáveis.
19.	Quando me aborreço, penso nas coisas agradáveis da vida.
20.	Tento ter pensamentos positivos mesmo que me sinta mal.
21.	Se sinto que estou a perder a cabeça, tento acalmar-me.
22.	Preocupo-me em manter um bom estado de espírito.
23.	Tenho sempre muita energia quando estou feliz.
24.	Quando estou zangado procuro mudar a minha disposição.
Reparação do estado emocional = (17 + 18 + 19 + 20 + 21 + 22 + 23 + 24) / 8.	

Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada na cidade portuguesa de S. João da Madeira que fica localizada ao norte de Portugal Continental, a 20 km da Costa Marítima e a 30Km a sul do Porto. Com uma área de superfície de apenas 8,1 Km², é o concelho mais pequeno de Portugal e um dos mais pequenos

da Europa. No entanto, constitui um dos grandes centros industriais do País, sendo o concelho, formado apenas pela cidade, um dos que apresentam maior índice de rendimentos no conjunto nacional, destacando-se economicamente entre os concelhos do norte da Península Ibérica. Actualmente, tem cerca de 21 000 habitantes.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de S. João da Madeira: rede social (Câmara Municipal de S. João da Madeira, 2003), a divulgação dos dados dos *Censos 2001*, revela um crescimento demográfico em S. João da Madeira de cerca de 14% relativamente aos *Censos 91*, tomando-se num dos concelhos com maior crescimento populacional entre 1991 e 2001. Duas tendências sobressaem da análise da evolução demográfica da população nesta década. A primeira, refere-se à diminuição do número de indivíduos dos grupos etários dos 0-14 anos (de 4025 para 3663) e dos 15-24 anos (de 3162 para 3137). A segunda diz respeito ao aumento de valores relativos aos grupos etários dos 25-64 anos (de 9565 para 11723) e dos 65 e mais anos (de 1700 para 2579). Desta forma, confirma-se, em S. João da Madeira, um duplo envelhecimento populacional, no topo e na base.

A recolha de dados foi realizada em dez locais distintos, agrupados em dois conjuntos. Os dados relativos ao grupo dos idosos praticantes de actividade física regular foram recolhidos no Centro Social Paroquial de Arrifana, Complexo Desportivo das Corgas, Ginásio S. João Sport Center, Associação "É Bom Viver", Lar de Idosos e Centro de Dia da Stª Casa Misericórdia, Ginásio Gimno-Físico e Parque de Nossa Senhora Milagres. Os dados relativos ao grupo dos idosos sedentários foram recolhidos no Centro de Dia da ACAIS, Casa de Repouso, Lar de Idosos e Centro de Dia da Stª Casa Misericórdia.

Análise dos dados

Para analisar os dados recolhidos foi utilizado o *software* SPSS para Windows, versão 10.0.6. Para testar as hipóteses aplicámos um conjunto de análises estatísticas descritivas e indutivas.

Utilizámos técnicas de estatística descritiva, média e desvio padrão, fazendo uma caracterização da amostra a partir de tabelas simples, de dupla entrada e gráficos, de sectores e de barras, que ilustram a sua distribuição pelas diferentes variáveis estudadas e que ajudam a compreender a situação e a identificar relações importantes entre elas. Utilizámos o coeficiente de correlação de *Pearson* (*r*) através do qual foram analisados os dados da amostra total, independentemente da prática ou não de actividade física regular. Através do Teste *t* de Student para amostras independentes (praticantes e não prati-

cantes de actividade física regular), foram determinados os coeficientes t relativos a todos os factores de cada hipótese.

Para estimar o coeficiente de fiabilidade interna dos itens do questionário, utilizámos o coeficiente α (α) de *Cronbach*. Um estudo preliminar, aplicado a uma amostra de 120 sujeitos, mostra a boa fiabilidade dos resultados das provas utilizadas, o que se veio a confirmar com o estudo final, realizado com 400 sujeitos. Os índices obtidos são bastante elevados, o que leva a concluir que, a fiabilidade dos resultados é muito boa, em todas as escalas relevantes para o nosso estudo.

Resultados

Relativamente à caracterização da amostra, os resultados obtidos na análise descritiva efectuada (tabela 3.), mostram que a distribuição por sexo está bastante equilibrada com (49%) homens e (51%) de mulheres. A análise por idade evidencia que é o grupo etário dos 65 aos 75 anos que se destaca, com 76%, enquanto que o grupo etário dos 86 aos 95 anos mostra uma fraca representatividade, com 4% dos idosos inquiridos. Relativamente ao estado civil, a grande percentagem dos elementos da amostra é de casados (61%). É também muito significativa a percentagem de sujeitos viúvos, com 31,3%. Constatou-se que 69% dos idosos reside com a família sendo de salientar a percentagem elevada que vive só (15,3%). A nível de ensino é de realçar que mais de 75% tem como habilitações literárias o 1.º Ciclo, ou um nível inferior.

Tabela 3. – Caracterização da amostra

Sexo	Homem	49%		
	Mulher	51%		
Idade	[65a95]	76% [65a75]	20% [76a85]	4% [86a95]
Estado civil	61% (casados)	3,8% (div/sep.)	4% (solteiros)	31,3% (viúvos)
Residência	69% (família)	15,3% (vive só)	11,8% (Lar)	4% (Centro Dia)
Nível de ensino	21,5% (nenhum)	54% (1º Ciclo)	20,4% (Outras)	4,1% (Superior)

Os resultados da distribuição da amostra por níveis de Actividade Física (tabela 4.), permitem observar que as mulheres desportistas apresentam, relativamente às sedentárias, um maior nível de actividades domésticas, sendo esta diferença não significativa, e maior nível de actividades de tempos livres, sendo esta diferença significativa. Nos homens não existem diferenças signifi-

cativas em nenhum dos parâmetros assinalados anteriormente. As diferenças verificadas na actividade física total (AFT) = Score da actividade doméstica (SAD) + Score desportivo (SD) + Score da actividade de tempos livres (SATL), para os grupos desportistas e sedentários são explicadas, na sua quase totalidade, pelo factor score das Actividades Desportivas.

Tabela 4. – Grupos de praticantes e não praticantes de actividade física

Sexo		Praticante de Actividade Física	N	Media	Dp.	t	Sig.
MULHER	Actividades Desportivas SD	Sim Não	94 109	4,236 0,001	3,072 0,001	14,405	0,001
	Actividades de Tempos Livres SATL	Sim Não	94 109	1,529 0,887	1,579 1,287	3,189	0,002
	Actividade Física Total AFT	Sim Não	94 109	7,491 2,451	3,719 1,544	12,918	0,001
	Actividades Domésticas SAD	Sim Não	94 109	1,725 1,564	0,722 0,678	1,639	0,103
HOMEM	Actividades Desportivas SD	Sim Não	98 99	5,113 0,001	3,051 0,001	16,675	0,001
	Actividades de Tempos Livres SATL	Sim Não	98 99	1,321 1,426	1,421 1,901	-0,442	0,659
	Actividade Física Total AFT	Sim Não	98 99	7,504 2,387	3,565 1,981	12,465	0,001
	Actividades Domésticas SAD	Sim Não	98 99	1,069 0,960	0,611 0,583	1,277	0,203

Na tabela 5. são estabelecidos os graus de associação entre a variável “Actividade Física” e a variável “Inteligência Emocional Percebida”. Destacam-se correlações significativas entre a actividade física total e atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional, ou seja em todos os factores da Inteligência Emocional Percebida. Verifica-se também a existência de correlação significativa, em todos os restantes parâmetros, excepto entre atenção às emoções e actividades de tempos livres.

Tabela 5. – *Correlação actividade física / inteligência emocional percebida*

ESCALAS TMMS-24	ACTIVIDADE FÍSICA			
	Actividades Domésticas (SAD)	Actividades Desportivas (SD)	Actividades de Tempos (SALT)	Actividade Física Livres Total (AFT)
1. Atenção aos sentimentos	$r = ,185^{**}$	$r = ,145^{**}$	$r = ,072$	$r = ,186^{**}$
2. Clareza de sentimentos	$r = ,125^{*}$	$r = ,245^{**}$	$r = ,109^{*}$	$r = ,273^{**}$
3. Reparação emocional	$r = ,119^{*}$	$r = ,283^{**}$	$r = ,177^{**}$	$r = ,332^{**}$
* $P < 0,05^{**}$ $P < 0,01$				

Os resultados do Teste t para amostras independentes (tabela 6), demonstraram que existem diferenças significativas entre o grupo de idosos praticantes de actividade física regular e os não praticantes e a variável Inteligência Emocional Percebida. A prática de actividade física regular provoca uma melhoria significativa nos indicadores que definem a Inteligência Emocional Percebida: atenção às emoções ($t = 3,217$; $p < 0,001$), clareza de sentimentos ($t = 4,214$; $p < 0,001$) e reparação do estado emocional ($t = 5,662$; $p < 0,001$).

Tabela 6. – *Diferenças entre actividade física / inteligência emocional percebida*

ESCALAS TMMS-24	ACTIVIDADE FÍSICA					
	Praticantes		Não praticantes		t.	Sig.
	M	Dp	M	Dp		
1. Atenção às emoções	3,93	0,783	3,68	0,782	3,217	0,001
2. Clareza de sentimentos	3,94	0,728	3,65	0,666	4,214	0,001
3. Reparação emocional	3,95	0,907	3,47	0,815	5,662	0,001
Teste t para amostras independentes						

Tabela 7. – *Diferenças entre actividade física / inteligência emocional percebida, tendo em conta o sexo*

ESCALAS TMMS-24	ATIVIDADE FÍSICA								t.		Sig.	
	Praticantes				Não praticantes							
	Homens		Mulheres		Homens		Mulheres		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp				
1.Atenção às emoções	3,80	0,84	4,07	0,69	3,47	0,82	3,86	0,69	2,732	2,083	0,007	0,038
2.Clareza de sentimentos	3,92	0,78	3,96	0,67	3,60	0,71	3,69	0,61	2,993	3,011	0,003	0,003
3.Reparação emocional	4,03	0,97	3,89	0,82	3,41	0,84	3,53	0,78	4,770	3,155	0,001	0,002
Teste t para amostras independentes												

Discussão

Após a recolha, tratamento, apresentação e análise dos dados recolhidos, passámos à discussão dos resultados obtidos, em função dos modelos em estudo e do problema inicial, para verificação da hipótese. Assim, podemos constatar:

H1. Se a Actividade Física tem um efeito positivo na Inteligência Emocional Percebida (IEP) das pessoas, com idade igual ou superior a 65 anos, os parâmetros de atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional, devem apresentar diferenças significativas entre ambos os grupos.

Em concreto, a análise efectuada, comparando as amostras independentes através do Teste t, indica a existência de diferenças significativas ($p < 0,001$) para os três factores da Inteligência Emocional Percebida (Atenção às Emoções, Clareza de Sentimentos e Reparação do Estado Emocional).

Este dado coincide com as correlações encontradas entre Actividade Física e IEP. Em concreto, é de realçar que a correlação mais alta se verifica entre Actividade Física e a Reparação do Estado Emocional.

Depois da revisão bibliográfica efectuada, e dada a novidade do tema estudado, não foram encontrados estudos que relacionem directamente a Actividade Física com a Inteligência Emocional Percebida em idosos, pelo que é necessário continuar as investigações com o objectivo de estabelecer, de uma

forma mais válida, a relação existente entre a Actividade Física e a Inteligência Emocional Percebida em pessoas com idade igual ou superior a 65 anos. Em virtude de se tratar de uma investigação de tipo correlacional, não nos é possível estabelecer uma relação causal entre as duas variáveis estudadas: Actividade Física e Inteligência Emocional Percebida. No entanto, este facto não é impeditivo de fazer algumas observações sobre os resultados obtidos neste estudo em conexão com os dados que possuímos na actualidade sobre as relações entre actividade física na terceira idade e cognição.

A literatura científica tem mostrado que existe uma relação positiva entre indicadores fisiológicos de condição e resistência física tais como a capacidade aeróbia e índices de execução cognitiva, assim como entre medidas de questionários que avaliam a actividade física habitual e diferentes indicadores de processamento cognitivo (Van Boxtel, Langerak, Houx, Jolles, 1996). Também se tem encontrado esta relação positiva com medidas de inteligência cristalizada e velocidade perceptiva (Anstey e Smith, 1999).

Por outro lado, a actividade física tem sido relacionada, de forma inversa com a deterioração cognitiva (Dik, Dee, Visser e Jonker, 2003). Em concreto, Laurin, Verreault, Lindsay, MacPherson, Rockwood (2001) compararam dois grupos de homens e mulheres, com mais de 65 anos que praticavam, ou não, habitualmente, exercício físico. Os resultados do seu estudo mostraram que a prática de actividade física regular está associada a menores níveis de risco de deterioração cognitiva, enfermidade de Alzheimer e demências de qualquer tipo. Neste sentido, a conclusão da sua investigação resume-se ao facto de que a actividade física regular representa um importante factor protector da deterioração cognitiva e das demências nos idosos.

Em consonância com estas investigações, os resultados do nosso estudo podem ser interpretados nessa mesma direcção. A actividade física regular poderá ser um potente factor protector da deterioração da inteligência emocional dos idosos. Esta afirmação deve ser contrastada com estudos posteriores, de tipo longitudinal, que incluam e controlem outras variáveis pertinentes como a saúde mental, a depressão ou a auto-estima, uma vez que é possível que a direcção dos efeitos seja mais complicada do que a observada inicialmente no nosso estudo. Por exemplo, sabemos que as pessoas com níveis mais altos de inteligência emocional possuem hábitos de vida mais saudáveis, entre os quais se inclui a prática de exercício físico regular. Por isso, é possível que as pessoas que realizam este tipo de actividades sejam, à partida, mais inteligentes emocionalmente que as que não têm estes hábitos de vida saudáveis. Esta hipótese alternativa e outras possíveis explicações deverão ser contrastadas em futuros trabalhos.

Conclusões

1. A prática da actividade física regular está associada com valores mais elevados nos seguintes indicadores: Atenção às emoções, Clareza de sentimentos e Reparação do estado emocional.
2. Existe uma correlação significativa entre a actividade física e todos os factores da Inteligência Emocional Percebida: Atenção às emoções; Clareza de sentimentos e Reparação do estado emocional.

Podemos afirmar que a participação dos idosos num programa de exercício físico regular pode ser um factor protector contra a deterioração de todos os factores da Inteligência Emocional Percebida: Atenção às emoções; Clareza de sentimentos e Reparação do estado emocional. É importante assinalar, mais uma vez, que, tratando-se de uma investigação correlacional, esta apenas permite estabelecer relações entre as variáveis, quantificando, inclusive, tais relações. No entanto, não consegue estabelecer significado de causalidade ao nível das relações encontradas. Portanto, o presente estudo apenas estabelece que há uma relação entre as duas variáveis estudadas: Actividade Física e Inteligência Emocional Percebida, mas não estabelece uma relação "causa-efeito" entre elas.

Referências

- Anstey KJ, Smith GA. (1999). Interrelationships among biological markers of aging, health, activity, acculturation, and cognitive performance in late adulthood. *Psychol Aging*, 14(4), 605-18.
- Baecke, J., Burema, J., Friers, J. (1982). "A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies." *The American Journal of Clinical Nutrition* 36, 936-942.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*: A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barreto, J. (1998). Aspectos psicológicos do envelhecimento. *Psicologia*, VI, 2, 159-170.
- Cachapuz, C. (1998). *Atividade física em adultos idosos: Um estudo realizado no concelho do Porto*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto, FCDEF-UP.
- Calejo, S. (1997). *Aptidão física e actividade física em adultos idosos: um estudo realizado no concelho de Matosinhos*. Porto, FCDEF-UP.
- Câmara Municipal de S. João da Madeira. (2003). *Plano de desenvolvimento social do Concelho de S. João da Madeira: rede social*. S. João da Madeira: Câmara Municipal de S. João da Madeira.
- Carvalho, J. (1996). *Efeito do envelhecimento e da actividade física no controlo autonómico cardiovascular*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto, FCDEF-UP.
- Caspersen, C., Powell, K. e Chistensen, G. (1985). Physical activity, exercise, and fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Report*, 100, 126-131.
- Dik M, Deeg DJ, Visser M, Jonker C. (2003). Early life physical activity and cognition at old age. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25 (5), 643-53.
- Extremiera, N. e Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Report*, 91, 47-59.
- Fernández-Ballesteros, R. (2000). Gerontología social. Una introducción. In Rocío Fernández-Ballesteros (Eds.), *Gerontología social* (pp. 31-54). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., e Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. e Extremiera, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., e Extremiera, N. (2001). Cultura, inteligência emocional percebida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (en prensa). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., e Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 155-128.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Batmam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Batmam.
- Instituto Nacional de Estatística Portugal (2003). *Projeções da população residente 2000-2050*. Lisboa: INE.
- Kaufert, P. A., Gilbert, P., e Tate, R (1992). The Manitoba project: a re-examining of the link between menopause and depression. *Maturitas*, 14, 143-156.
- Laurin D, Verreault R, Lindsay J, MacPherson K, Rockwood K. (2001). Physical activity and risk of cognitive impairment and dementia in elderly persons. *Archives of Neurology*, 58(3), 498-504.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Martin, D. e Boek, K. (1997). *QE – O que é a inteligência emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Mayer, J. D. e Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. e Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D. e Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey e D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. e Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J., Caruso, D. e Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Caruso, D. e Salovey, P. (2002). Seleccinando uma medida para a inteligência emocional: em defesa das escalas de aptidão. In R. Bar-On e J. D. A. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho* (R. C. Costa, trad.) (pp. 237-251). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mayer, J., Salovey, P., e Caruso, D., (2002). A inteligência emocional como zeitgeist, como personalidade e como aptidão mental. In R. Bar-On e J. D. A. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho* (R. C. Costa, trad.) (pp. 81-98). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Rodrigues, M. (2000). *Aptidão física e padrões de actividade física em adultos idosos: Um estudo realizado nos concelhos de Vila do Conde e Póvoa de Varzim*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Porto, FCDEF-UP.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S.L., Turvey, C. e Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health*. (pp. 123-154). New York: Bantam Books.
- Salovey, P., Bedell, B. T. Detweiler, J. B. e Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., e Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Santos, M., Moldes, A. e Martínez, P. (2002). *Actividade física y ocio para personas mayores*. Madrid: Ediciones Sega.
- Van Boxtel MP, Langerak K, Houx PJ, Jolles J. (1996). Self-reported physical activity, subjective health, and cognitive performance in older adults. *Experimental Aging Research*, 22(4), 363-79.
- Voorrips, L., Ravell, A., Dongelmans, P., Deurenberg, P. e Stavaren, W. (1991). A physical activity questionnaire for the elderly. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 23 (8): 974-979.

PERCEIVED EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PHYSICAL ACTIVITY IN ELDERLY PERSONS

Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós

Agrupamento Vertical de Escolas de S. João da Madeira, Portugal

José M^a Cancela Carral

Universidad de Vigo, España

Pablo Fernández Berrocal

Universidad de Málaga, España

Abstract: The aim of this research was to study the relation between physical activity and perceived emotional intelligence (IEP), in elderly persons. A sample of 400 men and women aged 60 to 95 years residents in S. João da Madeira was assessed. Physical activity was evaluated with the questionnaire of Baecke, adapted by Voorrips *et al.*, (1991) and PEI with the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Salovey *et al.*, 1995). Results showed that, compared with no exercise, physical activity was associated positively and significantly with PEI: attention to emotions ($t=3,217$; $p<0,001$), clarity of feelings ($t=4,214$; $p<0,001$), and emotional repair ($t=5,662$; $p<0,001$). In conclusion, the regular physical activity could represent an important and potent protector factor for emotional intelligence decline in elderly persons.

KEY-WORDS: *Emotional intelligence, physical activity, elderly persons.*

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SÓCIO CULTURAL

Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós
Agrupamento Vertical de Escolas de S. João da Madeira, Portugal

José Pereira da Costa Tavares
Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

A relação pedagógica é, muito frequentemente, uma relação de conflitualidade. A relação procurada nem sempre atinge níveis empáticos, de fusão afectiva, de aceitação mútua. Professores e alunos não interagem como sujeitos diferentes ao encontro do mesmo objectivo, ou na procura de soluções, eventualmente diferenciadas, para um mesmo problema. Isto, porque cada um terá as suas dominâncias cerebrais. E todas estas dominâncias activam um quadro relacional complexo que não considera as diferenças e o direito à diferença. Partindo do pressuposto de que os professores não se conhecem bem, relativamente às suas aptidões cerebrais nem ao envolvimento da sua inteligência emocional na sua acção pedagógica, o presente estudo procura saber se há relação entre os modos pedagógicos de Marcel Lesne e os perfis de dominância cerebral de Roberto Miranda.

PALAVRAS-CHAVE: *Inteligência emocional, inteligência sócio cultural, relação pedagógica.*

Introdução

O presente estudo foi realizado com um grupo de professores do Quadro de Nomeação Definitiva do Centro de Área Educativa de Entre Douro e Vouga, que, no ano lectivo de 1998/99, leccionaram a disciplina de Português, no Ensino Secundário.

O propósito da presente investigação foi o de comparar os modelos teóricos de Roberto Lira Miranda e de Marcel Lesne para saber se existe ou não alguma relação entre o perfil psicológico dos professores e a sua acção pedagógica e avaliar o grau dessa relação. Mais do que caracterizar individualmente cada professor a nível do seu perfil de dominância cerebral e modo de trabalho pedagógico que utiliza, pretendeu-se estudar possíveis implicações entre os tipos psicológicos de Roberto Lira Miranda e os perfis psicossociais de Marcel Lesne.

Morada (address): Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós, rua 5 de Outubro, n.º 204, 3700-084 S. João da Madeira, Portugal. E-mail: manucha@mail.pt.

Inteligência e emoção são dois temas tradicionalmente polémicos que, mesmo após várias décadas de estudos, ainda despertam interesse e fomentam debates dentro e fora do ambiente académico, existindo, para cada um deles, um vasto campo de teorização e pesquisa (Siqueira, 1999).

A evolução de conhecimentos sobre o estudo da inteligência permitiu graduar consideravelmente esta definição. Inicialmente, considerava-se a inteligência como um conjunto de capacidades essencialmente cognitivas. Depois alargou-se mais e mais esta definição. Por exemplo, Howard Gardner sugeriu a existência de sete grandes tipos de inteligência: a musical, a somáto-cinestésica, a lógico-matemática, a linguística, a espacial, a interpessoal e a intra-pessoal (Chabot, 2000).

Até há pouco menos de dez anos, a inteligência era medida através de um conjunto de provas lógico-matemáticas, verbais e espaciais e comparava-se a quantidade de problemas que um indivíduo conseguia resolver em relação à maioria das pessoas da sua idade. Assim se estabelecia o chamado quociente intelectual (QI). Embora a pessoa resolvesse bem uma grande parte da prova de inteligência, isso poderia assegurar uma trajectória académica satisfatória mas, no entanto, não era garantia de êxito noutros campos como no profissional, afectivo ou social (Pérsico, 2003).

Daniel Goleman, Psicólogo na Universidade de Harvard, em 1995, apresentou um livro que teve um grande sucesso, ao propor as ideias básicas do que seria um conceito novo: a *Inteligência Emocional*. Nesse estudo, são valorizados os aspectos emocionais da inteligência, os quais foram, durante muito tempo, negligenciados pela nossa cultura. Os nossos sentimentos e emoções eram vistos como algo a ser reprimido e controlado para não comprometer o nosso raciocínio lógico. O autor mostra que o QI de uma pessoa não é garantia de sucesso e felicidade. Num sentido muito real, temos duas mentes, uma que pensa e outra que sente e a inteligência está ligada à forma como negociamos, entre as duas, as nossas emoções. A inteligência emocional seria esta capacidade de autoconsciência, controlo de impulsos, persistência, empatia e habilidade social (Goleman, 1995).

O nosso QI pode ajudar-nos a entender e a lidar com o mundo a um certo nível, mas precisamos das nossas emoções para entender e lidar connosco e, por consequência, com os outros (Segal, 2001).

Daniel Goleman (1995) salienta que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope”. E a seguir, acrescenta: “Como todos nós muito bem sabemos por experiência própria, quando se trata de formular as nossas decisões ou as nossas acções, o sentimento conta tanto, e, muitas vezes, mais, do que o pensamento. Fomos demasiado longe na ênfase

que damos ao valor e à importância do puramente racional – aquilo que o QI mede – na vida humana. Para o melhor e para o pior, a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falam” (p. 26). Goleman propõe a libertação da nossa Inteligência Emocional.

Existem diversos modelos compreensivos da inteligência emocional que proporcionam marcos teóricos alternativos para a conceitualização do constructo da inteligência emocional (Chico, 1999).

O presente estudo seguiu o modelo apresentado por Roberto Lira Miranda, 1997, no seu livro *“Além da Inteligência Emocional – Uso integral das aptidões cerebrais no aprendizado, no trabalho e na vida”*. O autor não deixa dúvidas de que a maximização do potencial de realizações pessoais e profissionais exigirá o uso integral de todas as aptidões cerebrais com que a natureza nos dotou. Vai, pois, mais além e aponta o caminho para desenvolvê-las adequadamente. Segundo este autor, cada um de nós tem condições de saber, melhor do que ninguém, quais são as suas melhores aptidões, o que faz melhor, do que gosta mais, como pensa e como comunica com os outros, podendo afirmar que é mais criativo do que lógico, ou mais organizado do que comunicativo. Nesta linha, Lira Miranda refere ainda: “Cada um de nós tem uma mistura diferente dessas aptidões, com grandes ou pequenas diferenças entre elas. Essas diferenças dão origem a uma enorme diversidade de aptidões dominantes, em virtude das diferentes doses de preferências, interesses e habilidades que variam de pessoa para pessoa” (p. 104).

Marcel Lesne (1977) em *“Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos - Elementos de Análise”*, traz um valioso contributo para diferenciar as práticas pedagógicas, distinguindo e valorizando diferentemente três “Modos de Trabalho Pedagógico”: um de carácter transmissivo (MTP1) de orientação normativa; um de carácter incitativo (MTP2) de orientação pessoal e outro de carácter apropriativo (MTP3) centrado na inserção social do indivíduo. O modelo de análise de conceptualização de modalidades de formação, elaborado por Marcel Lesne, baseia-se na compreensão dos fenómenos resultantes das práticas pedagógicas na formação contínua de adultos, verificando-se, neste modelo, a preocupação constante de ligar este trabalho à problemática da inserção social dos sujeitos. Esta ligação processa-se através do questionamento de alguns aspectos fundamentais: a relação com o poder (análise das formas de autoridade); a relação com o saber (as formas de aquisição ou de construção do conhecimento) e os mecanismos de socialização (formas de influência social que pretendem dar origem a um determinado repertório de comportamentos sociais nos adultos). Para Lesne, a formação de adultos aglutina-se à volta da ideia de que as estruturas sociais agem como um determinante global

da formação. Os modelos apresentados por Lesne são importantes não pelas características que apresentam, nem por se apresentarem como modelos pedagógicos, mas porque podem colocar os professores a reflectir sobre a sua prática pedagógica, podendo produzir efeitos positivos sobre o seu estilo e formas de intervenção. Estes modelos fornecem oportunidades aos professores de tomarem consciência dos limites e possibilidades da acção pedagógica.

O estudo "Inteligência Emocional e Sócio-Cultural à Luz dos Modelos de Análise de R. Lira Miranda e Marcel Lesne" foi desenvolvido com base nos pressupostos dos modelos de análise, apresentados por estes dois autores, e consistiu, fundamentalmente, em averiguar se existe, ou não, relação entre os modos de trabalho pedagógico dos professores e o seu perfil de aptidões dominantes, avaliando o grau dessa relação. É importante assinalar que com este tipo de estudos correlacionais apenas podemos falar de relação ou associação entre as variáveis do nosso estudo mas nunca de uma relação "causa-efeito".

A Inteligência Emocional vs Modos de Trabalho Pedagógico

Daniel Goleman (1995) define a Inteligência Emocional como a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações. Segundo este autor, a Inteligência Emocional assenta em cinco competências emocionais e sociais básicas: autoconsciência – autodomínio – motivação – empatia – aptidões sociais.

Ao contrário do QI que pouco muda após a adolescência, a Inteligência Emocional é em grande medida assimilada e continua a desenvolver-se ao longo da vida, à medida que as pessoas se tornam mais capazes no domínio das suas emoções e dos seus impulsos, na motivação de si próprios, no aperfeiçoamento da sua empatia e destreza social. A inteligência Emocional refere-se a qualidades distintas mas complementares da inteligência académica, ou seja as capacidades puramente cognitivas medidas pelo QI. Estes dois tipos diferentes de inteligência – a intelectual e a emocional – exprimem a actividade de diferentes regiões do cérebro. Segundo Daniel Goleman (1999), o intelecto baseia-se apenas no funcionamento do neocórtex, as regiões de evolução mais recente situadas na camada exterior do cérebro.

A inteligência emocional está associada ao funcionamento dos centros emocionais, situados no interior do cérebro, no sub-córtex, região mais antiga, em ligação com os centros intelectuais. Para este autor (1995), num senti-

do muito real, temos duas mentes, uma que pensa e outra que sente. Estas duas maneiras, fundamentalmente diferentes de saber, interagem para construir a nossa vida mental.

Roberto Lira Miranda e o conceito de multipolaridade cerebral.

Este modelo deixa claro que o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional e que esta não pode dar o melhor de si sem o suporte intelectual. A visão da multipolaridade cerebral orienta os processos de levar inteligência à emoção e, também, emoção à inteligência (Lira Miranda, 1997).

O autor fundamenta o seu modelo no pressuposto de que, ao reconstituir o processo de evolução do cérebro, desde os répteis até ao homem contemporâneo, a ciência sumariou as aptidões que se desenvolviam sequencialmente em três grandes grupos ou níveis de aptidões: O medular, o cerebral inferior e o nível cerebral superior. Os dois primeiros níveis compõem o sistema límbico onde se associam as funções mais antigas dos humanos e que definem as aptidões básicas. É responsável pelas actividades orgânicas inconscientes e subconscientes e por todas as reacções instintivo-emocionais do homem. O nível cerebral superior é o responsável pelo armazenamento de informações, por todas as elaborações intelectuais e acções conscientes do homem. O desenvolvimento do cérebro reptiliano, com aptidões limitadas às acções de comer e procriar deu-se em duas direcções: pelo lado esquerdo, cresceram as aptidões de acção, reacção e fuga e pelo lado direito, as de convívio e agrupamento. Esse desenvolvimento fez-se do cérebro reptiliano, onde se encontram os pólos instintivos para o córtex cerebral onde se encontram os pólos operacionais, até ao neocórtex onde se encontram os pólos intelectuais, dando origem à distribuição de aptidões específicas entre os dois hemisférios cerebrais e os diferentes pólos.

A sequência evolutiva proposta por Lira Miranda desemboca num cérebro que abriga seis diferentes grupos de aptidões. Três grupos nos Pólos Corticais: O Pólo S - Corporal / visceral - o SO - Preventivo / organizacional e o SE - Emotivo / relacional. E também três grupos nos Pólos Neocorticais: O Pólo N - Metafísico / espiritual - o NO - Analítico / factual e o NE - Intuitivo / conceptual. As dominâncias nos pólos S e N serão apenas hipotéticas, já que representariam aptidões puras que definiriam o homem absolutamente selvagem, no primeiro caso ou o homem quase divino, no segundo. É como se

tivéssemos quatro cérebros à nossa disposição e mais dois que não somos capazes de accionar e controlar conscientemente (p.41).

No que se refere à dominância de aptidões nos pólos sob controlo consciente: NO, NE, SO e SE, as combinações são as mais variadas, sendo possível identificar diferentes perfis de aptidões dominantes. Na prática é muito raro encontrar pessoas com aptidões extremamente destacadas num único pólo. Os perfis mais comuns são os bidominantes - especialmente mais destacados na soma de dois pólos: NO com SO (Técnico-organizacional) ou NE com SE (Criativo-interpessoal) ou NO com NE (Intelectual) ou SO com SE (Operacional). No seu estudo, Lira Miranda deixa de fora os perfis de dominância opostos SO com NE ou NO com SE porque são também muito raros e representativos de seres humanos com grandes conflitos internos.

O conjunto de aptidões contidas no perfil bidominante SO/SE compõem o sistema operacional da mente humana a que corresponde o modelo da Inteligência Emocional (fig. 1).

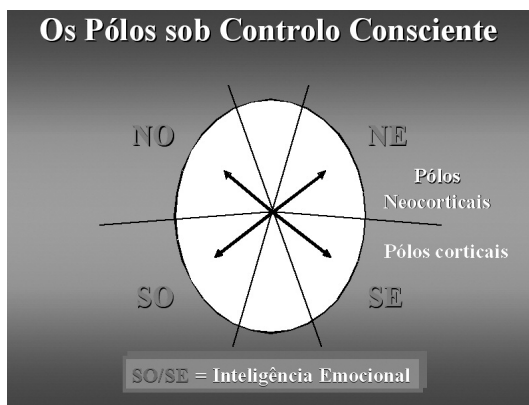


Fig. 1 – Os Pólos sob Controlo Consciente (Adaptado de Lira Miranda, 1997).

Em segundo lugar, vêm os perfis tridominantes - aptidões relativamente próximas em três pólos de aptidões, apenas com um secundário. Os perfis multidominantes (grande equilíbrio entre os quatro pólos) também são muito raros.

Passamos, agora, a apresentar as características dos perfis monodominantes, uma vez que os restantes combinam características dos pólos que os compõem.



Fig. 2 – O perfil NO – Analítico / factual

O perfil NO – Analítico / factual identifica os indivíduos que utilizam, preferencialmente, as aptidões características do pólo neo-cortical esquerdo. Apresentam superiores capacidades para raciocinar e resolver problemas complexos. Não ligam muito às pessoas ou aos seus sentimentos. São introvertidos, sérios e pouco dados a devaneios românticos.

É o perfil mais comum encontrado entre Técnicos e Cientistas.



Fig. 3 – O perfil NE – Intuitivo / conceptual

O perfil NE – Intuitivo / conceptual identifica os indivíduos que utilizam, preferencialmente, as aptidões características do pólo neo-cortical direito. Pouco apegados às realidades concretas, são extremamente criativos. Têm gosto pela aventura e pelo risco, tomando decisões impetuosas e, não raramente, irresponsáveis. Possuidores de uma imaginação rica e agitada são, frequentemente, extrovertidos e brincalhões, sagazes e cínicos.

É o perfil mais comum encontrado entre Artistas.



Fig. 4 – O perfil SO – Preventivo/organizacional

O perfil SO – Preventivo / organizacional identifica os indivíduos que utilizam, preferencialmente, as aptidões características do pólo cortical esquerdo. São confiáveis, organizados, empenham-se em cumprir os compromissos que assumem, com pontualidade e rigor. Têm aptidões administrativas e gostam de trabalhar dentro de normas estabelecidas. Pouco dados a fantasias são, frequentemente, severos e desconfiados.

É o perfil mais comum encontrado entre Gerentes Administrativos.

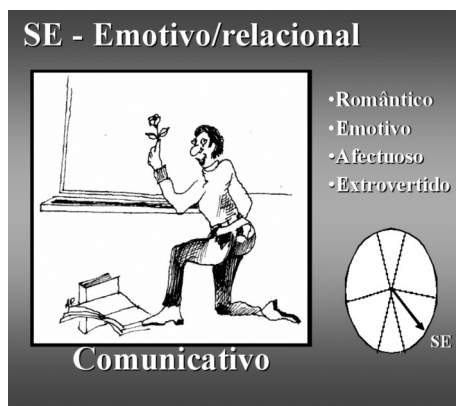


Fig. 5 – O perfil SE – Emotivo / relacional

O perfil SE – Emotivo / relacional identifica os indivíduos que utilizam, preferencialmente, as aptidões características do pólo cortical direito. Exibem superiores capacidades de amar e sentir, apoiar os seus semelhantes, ensinar, estimular as pessoas e envolver-se com elas. São extrovertidos, cooperativos, corteses e conciliadores. Gostam de fazer amigos, conviver, trabalhar e divertir-se em grupos.

É o perfil mais comum encontrado entre Assistentes Sociais e Professores.

A maximização do potencial de realizações pessoais e profissionais exigirá o uso integral de todas as aptidões cerebrais com que a natureza nos dotou. Lira Miranda, 1997 aponta o caminho para desenvolvê-las adequadamente.

Marcel Lesne e os Percursos Pedagógicos

Marcel Lesne, autor do segundo modelo em análise no nosso estudo, traz um valioso contributo para diferenciar as práticas pedagógicas, na formação de adultos, ao propor três tipos teóricos de percursos pedagógicos.



Fig. 6 – Modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa

Modo de trabalho que assenta na produção do saber pelo professor e na reprodução desse mesmo saber pelo aluno, onde se pensa o indivíduo em formação como objecto da socialização dos outros.



Fig. 7 – Modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal.

Modo de trabalho que assenta na motivação dos alunos que são conduzidos, na sua aprendizagem, pelos seus interesses, onde se pensa o indivíduo em formação como sujeito da sua própria socialização.



Fig. 8 – Modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal.

Modo de trabalho que visa a inserção social dos alunos, estabelecendo um vaivém entre teoria e prática, onde se pensa o indivíduo em formação como agente da socialização de outros.

Para Lesne, a formação só tem sentido se resultar no desenvolvimento da capacidade de agir socialmente.

Metodologia

A metodologia utilizada foi, predominantemente, de investigação correlacional uma vez que o propósito da nossa investigação consistiu, fundamentalmente, em averiguar se existe, ou não, relação entre os modos de trabalho pedagógico dos professores e o seu perfil de aptidões dominantes e avaliar o grau dessa relação. Utilizámos o coeficiente de correlação linear de Pearson, uma vez que trabalhamos com variáveis de tipo quantitativo.



Fig. 9 – O Propósito da Investigação

Problema

Após o estudo dos modelos teóricos e uma análise das variáveis que lhes estão associadas, iniciámos a nossa investigação pela definição do seguinte problema:

Os professores não se conhecem bem relativamente às suas aptidões cerebrais nem conhecem a relação dessas aptidões com o seu desempenho profissional.

Se os professores conhecessem o seu perfil de aptidões dominantes, os mecanismos psicológicos que lhe estão subjacentes e os modos pedagógicos que utilizam, seriam melhores profissionais?

Haverá alguma relação entre os modos de trabalho pedagógico dos professores e o seu perfil de dominância cerebral?

Variáveis

Neste estudo, trabalhamos com três grupos de variáveis, sobretudo ligadas:

- à identificação dos sujeitos e ao enquadramento com base no seu grupo de pertença, ou seja, a idade, o sexo, o estabelecimento de ensino onde leccionam, o grupo disciplinar, os anos de serviço docente, as habilitações académicas, a formação inicial, as habilitações profissionais e os cargos desempenhados (variáveis independentes);
- às dimensões psicológicas do comportamento relacionadas, mais directamente, com as aptidões cerebrais dos professores, ou seja, o seu perfil de dominância cerebral - PDC (variáveis dependentes);
- ao contexto sócio-cultural relacionadas, mais directamente, com as práticas educativas utilizadas, ou seja, o seu modo de trabalho pedagógico - MTP (variáveis dependentes).

Amostra

Os participantes neste estudo foram 103 (num universo de 105), professores do Quadro de Nomeação Definitiva, do Centro de Área Educativa de Entre Douro e Vouga, com o grau de licenciatura, a leccionar a disciplina de Português no Ensino Secundário, em 12 escolas públicas, no ano lectivo de 1998/99. A amostra foi constituída por 89 sujeitos do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com uma média de idades situada no grupo etário dos 36-40 anos e uma média de anos de serviço de 11 a 15 anos. O desvio-padrão nestas variáveis não apresenta valor significativo.

Instrumentos

Embora a recolha de dados fosse efectuada através de inquérito por questionário, utilizámos alguns procedimentos também ligados ao inquérito por entrevista. Este método foi facilitado pela presença do investigador no acto da recolha da informação (parte final das reuniões dos Conselhos de Grupo).

O questionário, estruturado com questões fechadas, estava composto por umas breves questões sócio-demográficas, seguido de uma prova adaptada das grelhas de Roberto Lira Miranda (1997), para identificar os "Perfis de Dominância Cerebral" e de outra com questões elaboradas a partir do quadro das características principais dos modos de acção pedagógica de Marcel Lesne (1977). Para permitir a medição de atitudes e opiniões do inquirido sobre o seu "Modo de Trabalho Pedagógico" foi utilizada uma Escala de Likert de seis pontos, que variam desde "discordo totalmente" (1) a "concordo plenamente" (6).

Análise dos dados

Para o tratamento estatístico, dos dados recolhidos, recorreremos a procedimentos estatísticos paramétricos e não paramétricos. Neste tratamento, foi utilizado o programa SPSS, versão 8.0, para Windows, sendo a matriz de dados em análise composta por aproximadamente 21.000 registos, resultantes do entrecruzamento da amostra de 103 sujeitos com 206 indicadores.

Utilizámos técnicas de estatística descritiva, média e desvio padrão, fazendo uma caracterização da amostra a partir de tabelas simples, de dupla entrada e gráficos, de sectores e de barras, que ilustram a sua distribuição pelas diferentes variáveis estudadas e que ajudam a compreender a situação e a identificar relações importantes entre elas. Num primeiro momento, analisamos os resultados relativos à descrição da amostra, tendo em consideração as variáveis, estabelecimento de ensino, idade, sexo, grupo disciplinar, anos de serviço docente, habilitações académicas, formação inicial, habilitações profissionais e cargos desempenhados. Um segundo momento consistiu na descrição da amostra, ilustrando a sua distribuição quanto à tipificação mais representativa de cada professor, quer ao nível do modo de trabalho pedagógico (MTP), quer do perfil de dominância cerebral (PDC). Para procedermos a essa distribuição tivemos necessidade de definir, em primeiro lugar, os respectivos critérios de caracterização.

Para a análise do grau de associação entre as variáveis tomámos em consideração os valores das diversas combinações possíveis que cada professor revela ao nível de todas as variáveis estudadas, ao nível MTP/PDC, no sentido de averiguar se existe ou não existe possibilidade de qualquer correlação entre elas. Para quantificar essa correlação, utilizámos o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Relativamente aos modos de trabalho pedagógico, incidimos o nosso estudo em três vertentes distintas:

1. MPT gerais, que dizem respeito aos modos de trabalho pedagógico dos professores na sua globalidade. Para esta análise entrámos em linha de conta com todos os dados retirados dos inquéritos relativos às seis questões da grelha de leitura das práticas pedagógicas de Lesne: ponto de apoio do trabalho pedagógico; lógica do trabalho pedagógico; relação com o saber; relação com o poder; agentes principais do dispositivo pedagógico; efeitos sociais.
2. Relação com o saber que diz respeito às concepções e às opções relativas aos conteúdos do acto de formação: saber, saber-fazer e saber-ser.

Para esta análise entrámos em linha de conta com todos os dados retirados dos inquéritos relativos apenas à questão “relação com o saber” da grelha de leitura das práticas pedagógicas de Lesne.

3. Relação com o poder que diz respeito às concepções e às formas de poder de que se reveste a relação formador - pessoa em formação. Este poder pode ser exercido directamente (coerção), ser aceite (autoridade) ou ser exercido sem que os sujeitos se apercebam (manipulação). Para esta análise entrámos em linha de conta com todos os dados retirados dos inquéritos relativos apenas à questão, “relação com o poder”, da grelha de leitura das práticas pedagógicas de Lesne.

Toda e qualquer situação de formação assenta em relações pedagógicas nas quais se manifesta sempre um saber e um poder do formador. As relações com o saber e as relações com o poder constituem o núcleo forte de cada um dos MTP e constituem as melhores entradas de análise para caracterizar o modo dominante do trabalho pedagógico dos professores.

Relativamente aos perfis de dominância cerebral, incidimos o nosso estudo em três vertentes distintas:

1. Perfis monodominantes: os que apresentam aptidões cerebrais especialmente destacadas num único pólo.
2. Perfis bidominantes: os que apresentam aptidões cerebrais especialmente mais destacadas na soma de dois pólos.
3. Perfis tridominantes: os que apresentam aptidões cerebrais especialmente mais destacadas na soma dos três pólos.

Assim, procurando saber se haverá relação entre os modos de trabalho pedagógico dos professores e o seu perfil de dominância cerebral, estabelecemos correlações entre:

1. MTP gerais / PDC: MTP gerais / PDC monodominantes; MTP gerais / PDC bidominantes; MTP gerais / PDC tridominantes.
2. Relação com o saber / PDC: relação com o saber / PDC monodominante; relação com o saber / PDC bidominante; relação com o saber / PDC tridominante.
3. Relação com o poder / PDC: relação com o saber / PDC monodominante; relação com o saber / PDC bidominante; relação com o saber / PDC tridominante.

Resultados

O número (n) e percentagem (%) da amostra e sua distribuição por sexo, grupo etário, grupo de docência, anos de serviço docente, habilitações académicas, formação inicial, habilitações profissionais e cargos desempenhados são apresentados no quadro seguinte:

Tabela 1. Número (n) e percentagem (%) da amostra e sua distribuição por sexo, grupo etário, grupo de docência, anos de serviço docente, habilitações académicas, formação inicial, habilitações profissionais e cargos desempenhados.

Variáveis	AMOSTRA (n = 103)	
	n	%
SEXO		
Feminino	89	86
Masculino	14	14
GRUPO ETÁRIO		
<25	3	3
26-30	12	12
31-35	32	31
36-40	21	20
41-45	21	20
>46	14	14
GRUPO DE DOCÊNCIA		
8ºA-Grupo 20	41	40
8ºB-Grupo 21	62	60
ANOS DE SERVIÇO DOCENTE		
<5	6	6
6-10	35	34
11-15	23	22
16-20	19	18
21-25	12	12
>26	8	8
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS		
Licenciatura	96	93
Pós-Graduação	2	2
Parte curricular do Mestrado	2	2
Mestrado	3	3
Doutoramento	0	0

Variáveis	AMOSTRA (n = 103)	
	n	%
FORMAÇÃO INICIAL		
Estudos Portugueses	10	10
Filologia Clássica	2	2
Humanidades	4	4
Línguas e Literaturas Clássicas Variante Estudos Clássicos e Portugueses	3	3
Filosofia e Humanidades	1	1
Filologia Românica	15	15
Línguas e Literaturas Modernas Variante Estudos Portugueses e Ingleses	15	15
Línguas e Literaturas Modernas Variante Estudos Portugueses e Franceses	29	28
Línguas e Literaturas Modernas Variante Estudos Portugueses e Alemães	1	1
Ensino de Português, Latim e Grego	3	3
Línguas e Literaturas Modernas Variante Estudos Clássicos e Franceses	3	3
Línguas e Literaturas Modernas Variante Estudos Franceses e Ingleses	1	1
Português Francês	16	16
HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS		
Profissionalização em Exercício	14	14
Profissionalização em Serviço	22	21
Estágio Integrado	49	48
Estágio Clássico	15	15
Estágio em regime provisório	3	3
CARGOS DESEMPENHADOS		
Assessor da Comissão Executiva Instaladora	5	5
Delegado de Grupo	10	10
Director de Turma	47	46
Orientador de Estágio	7	7
Coordenador dos SEUCS	1	1
Director do Centro Recursos / Biblioteca	4	4
Coordenador dos Directores de Turma + Director de Turma	2	2
Delegado de Grupo + Director de Turma	10	10
Director de Turma + Coordenador dos SEUCS	2	2
Representante de Grupo + Director de Turma	1	1
Director de Turma + Orientador de Estágio	1	1
Nenhum	13	13

Ao nível da caracterização da amostra é notória a distinção por sexos, sendo desfavorável ao sexo masculino. É de salientar a percentagem bastante elevada de professores do sexo feminino (86%), em contrapartida com o valor extremamente baixo de professores do sexo masculino.

A análise por idade evidencia que é o grupo etário dos 31 aos 35 anos que se destaca, por apresentar os valores mais elevados com 31%, enquanto que o grupo etário até aos 25 anos evidencia uma fraca representatividade com 3% dos professores inquiridos. Podemos acrescentar que 71% dos professores se situa entre os 31 e os 45 anos de idade. A idade média dos professores inquiridos situa-se na classe 4 (36 - 40 anos).

Analisando o grupo de docência, verifica-se que a percentagem mais significativa dos sujeitos da nossa amostra se situa no 8.º B – grupo 21, com 60% de professores, pertencendo os restantes (40%) ao grupo 8.º A.

Relativamente ao tempo de serviço docente prestado constata-se que o escalão dos 6 aos 10 anos é marcadamente superior, com 34% dos professores. Em contrapartida, há uma pequena percentagem com pouca experiência profissional que se encontra a leccionar há menos de 5 anos. Seguidamente, surgem-nos também uma pequena percentagem de 6% de professores que apresenta uma vasta experiência, leccionando há mais de 26 anos. O tempo de serviço médio situa-se na classe 3 (11 a 15 anos).

Segundo as habilitações académicas, a quase totalidade dos professores inquiridos (93%) possui o grau de Licenciatura. Para além da Licenciatura, encontramos 3% com o Mestrado, 2% com cursos de pós-graduação e 2% com a parte curricular do Mestrado. De salientar que nenhum dos professores inquiridos possui o grau de Doutoramento.

No que diz respeito à formação inicial, a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, destaca-se com 28% de diplomados. Podemos ainda verificar que o valor mais baixo (1%) se reparte igualmente pelas licenciaturas em: Filosofia e Humanidades; Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Alemães; Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses.

Considerando as habilitações profissionais, os resultados evidenciam que uma percentagem significativa (48%) dos professores possui, como habilitações profissionais, o Estágio Integrado.

Relativamente ao desempenho de cargos pedagógicos pelos professores inquiridos, pode-se constatar que Director de Turma foi o cargo desempenhado pela maioria dos professores, com 62% de representatividade. Verifica-se que 46% dos professores assegurou apenas o desempenho do cargo de Director de Turma. No entanto, é de realçar que 16% acumulou com um segundo cargo, sendo: Coordenador dos Directores de Turma - 2%, Delegado de Grupo - 10%, Coordenador dos SEUCS - 2%, Representante de Grupo - 1%, e Orientador de Estágio - 1%. De notar que 13% dos professores não desempenhou nenhum cargo no referido ano lectivo.

Tabela 2. - Distribuição dos Professores por Tipo de PDC/ Média e Desvio Padrão

PDC	Monodominante				Bidominante						Tridominante				Multi- domi- nantes	TOTAL
					NO	NE	NO	SO	NO	NE	NO	NE	NO	NE		
	NO	NE	SO	SE	SO	SE	NE	SE	SE	SO	SE	SO	SE	SE		
N	0	0	0	7	1	18	1	13	3	1	18	3	10	24	4	103
%	0%	0%	0%	7%	1%	17%	1%	13%	3%	1%	17%	3%	10%	23%	4%	100%
7%				36%						53%				4%		

De acordo com a nossa caracterização, relativamente aos perfis de dominância cerebral (tabela 2.), os professores inquiridos distribuem-se em 7% pelo perfil monodominante, em 36% pelo bidominante, em 53% pelo tridominante e em 4% pelo multidominante. A maioria dos professores apresenta aptidões tridominantes (53%), encontrando-se o maior valor percentual nos perfis NE/SO/SE (Criativo/Organizado/Comunicativo). Dos que apresentem aptidões bidominantes (36%), 17% apresenta o perfil NE/SE (Criativo/Comunicativo) e 13% o perfil SO/SE (Organizativo / Comunicativo). De destacar que o perfil SE (Comunicativo) é no monodominante único com 7% e integra o conjunto com as maiores percentagens, quer nos perfis bidominantes quer nos tridominantes. Só 4% dos professores apresenta aptidões multidominantes

Tabela 3. - Distribuição dos Professores por tipo de MTP / Média e Desvio Padrão

MTP	MTP 1	MTP 2	MTP 3	MTP 1/2	MTP 1/3	MTP 2/3	MTP 1/2/3	Total
N	0	0	0	0	0	74	29	103
%	0%	0%	0%	0%	0%	72%	28%	100%

No que concerne ao modo de trabalho pedagógico (tabela 3.), a maioria dos professores inquiridos (72%) distribui-se pelo modo de trabalho incitativo e de orientação pessoal em conjunto com o modo de aprendizagem apropriado e centrado na inserção social (MTP 2/3). De notar que os restantes 28% utilizam, em conjunto, os três modos de trabalho pedagógico (MTP 1/2/3).

Este estudo evidenciou as seguintes correlações significativas:

Tabela 4. - Matriz de Correlações e sua Significância

PDC	N	r	Gerais			MTP			Relação c/ Poder		
			MTP 1	MTP 2	MTP 3	MTP 1	MTP 2	MTP 3	MTP 1	MTP 2	MTP 3
NO	103	r Sig.	,055 ,583	-,094 ,347	-,200* ,043	,013 ,895	-,076 ,447	-,087 ,384	,104 ,297	,096 ,336	-,299** ,002
NE	103	r Sig.	,140 ,159	-,132 ,184	-,193 ,051	-,085 ,396	-,081 ,414	-,065 ,517	,033 ,742	,066 ,508	-,270** ,006
SO	103	r Sig.	,043 ,666	,039 ,692	,102 ,305	,081 ,419	-,013 ,897	-,028 ,776	-,085 ,396	,025 ,801	,257** ,009
SE	103	r Sig.	,039 ,692	,146 ,142	,256** ,009	-,015 ,884	,150 ,130	,172 ,083	-,031 ,758	-,184 ,063	,303** ,002
NO/NE	103	r Sig.	-,071 ,478	-,179 ,071	-,309** ,001	-,058 ,560	-,124 ,212	-,119 ,232	,106 ,285	,127 ,201	-,449** ,000
NO/SO	103	r Sig.	,075 ,454	-,043 ,664	-,079 ,427	,070 ,481	-,068 ,492	-,088 ,374	,018 ,861	,093 ,349	-,041 ,684
NE/SE	103	r Sig.	-,078 ,435	,021 ,837	,067 ,500	-,080 ,420	,065 ,516	,097 ,330	,000 ,997	-,106 ,286	,046 ,641
SO/SE	103	r Sig.	,067 ,501	,158 ,110	,302** ,002	,047 ,634	,123 ,217	,130 ,189	-,090 ,363	-,143 ,149	,460** ,000
NE/SO	103	r Sig.	-,106 ,286	-,101 ,309	-,104 ,294	-,011 ,910	-,098 ,323	-,096 ,337	-,047 ,636	,094 ,345	-,036 ,717
NO/SE	103	r Sig.	,098 ,326	,070 ,481	,088 ,376	-,003 ,973	,093 ,352	,106 ,286	,068 ,496	-,110 ,267	,044 ,662
NO/NE/SE	103	r Sig.	-,046 ,646	-,065 ,514	-,109 ,272	-,090 ,368	,009 ,929	,039 ,693	,101 ,312	-,042 ,673	-,232* ,018
NO/NE/SO	103	r Sig.	-,044 ,658	-,170 ,087	-,265** ,007	,002 ,987	-,151 ,127	-,159 ,109	,050 ,618	,165 ,095	-,293** ,003
NO/NE/SO	103	r Sig.	-,044 ,658	-,170 ,087	-,265** ,007	,002 ,987	-,151 ,127	-,159 ,109	,050 ,618	,165 ,095	-,293** ,003
NO/SE/SO	103	r Sig.	,132 ,183	,103 ,302	,176 ,075	,069 ,486	,077 ,441	,076 ,448	-,012 ,908	-,083 ,406	,274** ,005
NE/SO/SE	103	r Sig.	-,059 ,552	,064 ,524	,182 ,066	-,027 ,785	,071 ,477	,098 ,326	-,080 ,421	-,112 ,258	,302** ,002

**** Correlations is significant at the 0.01 level (2-tailed) = A correlação é significativa a 1%.
Significa que tem um intervalo de confiança de 99% e 1% de possibilidades de ser um mero acaso da amostra.**

*** Correlations is significant at the 0.05 level (2-tailed) = A correlação é significativa a 5%.
Significa que tem um intervalo de confiança de 95%.**

A - MTP Gerais: relativamente à correlação MTP/ PDC **Monodominantes** destacam-se correlações significativas entre MTP3 / SE ($r = 0,256^{**}$; $p < 0,09$)

e correlações significativas negativas entre MTP3 / NO ($r = -0,200^*$; $p < 0,43$). No que diz respeito à correlação MTP/ PDC **Bidominantes** verifica-se uma correlação significativa MTP3 / SO/SE ($r = 0,302^{**}$; $p = 0,02$) e uma correlação significativa negativa entre MTP3 / NO/NE ($r = -0,309^{**}$; $p = 0,01$). Em relação à correlação MTP/ PDC **Tridominantes** constata-se uma correlação negativa entre MTP3 / NO/NE/SO ($r = -0,265^{**}$; $p = 0,07$).

B - Relação com o Poder / PDC: relativamente à correlação MTP / PDC **Monodominantes** verificam-se correlações significativas negativas entre MTP3 / NO ($r = -0,299^{**}$; $p = 0,002$) e MTP3 / NE ($r = -0,270^{**}$; $p = 0,06$). Destacam-se ainda correlações significativas entre MTP3 / SO ($r = 0,257^{**}$; $p = 0,009$) e MTP3 / SE ($r = 0,303^{**}$; $p = 0,002$). No que diz respeito à correlação MTP/ PDC **Bidominantes** verifica-se uma correlação significativa entre MTP3 / SO / SE ($r = 0,460^{**}$; $p = 0,000$) e uma correlação significativa negativa entre MTP3 / NO / NE ($r = -0,449^{**}$; $p = 0,000$). Em relação à correlação MTP/ PDC **Tridominantes** constata-se uma correlação significativa entre MTP3 / NO / SE / SO ($r = 0,274^{**}$; $p = 0,005$) e uma correlação significativa negativa entre MTP3 / NO / NE / SE ($r = -0,232^*$; $p = 0,018$).

B - Relação com o Saber / PDC: relativamente à relação com o saber, não se verifica nenhuma correlação significativa com o perfil de dominância cerebral dos inquiridos.

Discussão e Conclusão

É importante assinalar que com este tipo de estudos correlacionais apenas podemos falar de relação ou associação entre as variáveis do nosso estudo, mas nunca de uma relação "causa-efeito".

As condicionantes e limitações metodológicas do nosso estudo são impeditivas da generalização das conclusões que dele se possam retirar. No entanto, a significância de alguns dos resultados encontrados permite que se possam retirar algumas conclusões. Assim, sublinhamos como mais significativas as seguintes:

1.º Existem, efectivamente, correlações entre o modo de trabalho pedagógico dos professores que leccionam a disciplina de Português, no Ensino Secundário, e o seu perfil de dominância cerebral. Aptidões cerebrais dominantes de tipo NO - lógico, encontram-se associadas a professores de Português transmissivos de orientação normativa (MTP1). Aptidões cerebrais dominantes de tipo NE - criativo, apresentam correlações negativas com todos os modos de trabalho pedagógico, donde se pode concluir que os professores que lec-

cionam a disciplina de Português no Ensino Secundário parecem ser pouco criativos.

2.º Salienta-se no nosso estudo a existência de correlações significativas entre o modo de trabalho apropriativo e centrado na inserção social (MTP3) e os Perfis SE - Comunicativo ($r = 0,256^{**}$; $p = 0,009$), e SO/SE - operacional ($r = 0,302^{**}$; $p = 0,002$). Estas correlações, de valor positivo, são tanto mais significativas quanto é significativa a correlação negativa verificada entre aquele modo de trabalho pedagógico e os perfis de dominância opostos: NO - Lógico ($r = -0,200^{*}$; $p = 0,043$), e NO/NE - intelectual ($r = -0,309^{**}$; $p = 0,001$). Verificam-se, portanto, correlações positivas do MTP 3 com o perfil operacional (inteligência emocional) e negativas com o perfil intelectual (Fig. 10.).

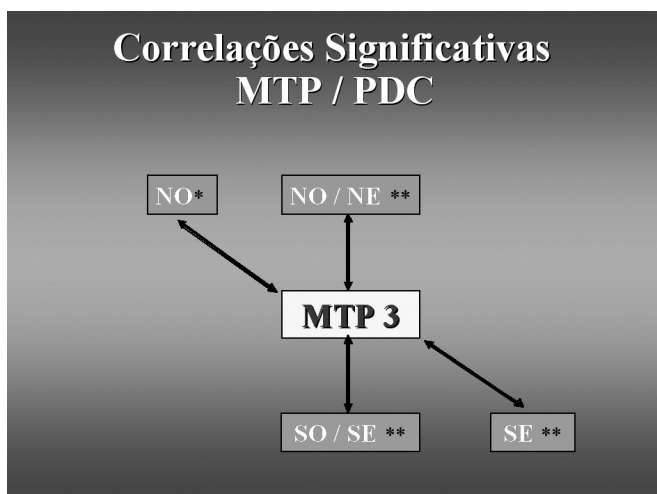


Fig. 10. *Correlações Significativas MTP / PDC*

3.º Relativamente aos modos de trabalho pedagógico, as combinações MTP 2/3, e MTP 1/2/3, são aquelas que, em termos de práticas pedagógicas dos professores inquiridos, são predominantes. Revela-se significativa a ausência total dos modos de trabalho pedagógico de forma isolada.

Estes resultados estão de acordo com o modelo de Marcel Lesne. Segundo o autor, estes modos teóricos não existem em estado puro na realidade. Cada modo de trabalho pedagógico representa um dos três aspectos simultâneos da dinâmica do processo de formação. Longe de se excluírem uns aos outros, devem ser simultaneamente confrontados com a realidade dos percursos pedagógicos. No entanto, há certas práticas pedagógicas que vão mais no sentido de um ou outro MTP.

4.º Finalmente, os resultados do presente estudo permitem confirmar a existência de relações entre a inteligência emocional e a inteligência sócio-cultural dos professores que integram a amostra.

Para Lira Miranda, o perfil operacional de concentração de aptidões nos pólos corticais e sistema límbico (SO/SE) corresponde, exactamente, ao modelo da inteligência emocional, conforme já foi referido ao longo da nossa exposição. Para Marcel Lesne, a inteligência sócio-cultural é a capacidade que o adulto tem de escolher os elementos sócio-culturais do meio mais propícios ao seu desenvolvimento. Neste processo permanente de socialização, a pessoa em formação é, ao mesmo tempo, objecto, sujeito e agente da sua própria socialização, o que nos leva ao uso simultâneo dos três modos de trabalho pedagógico (MTP 1/2/3).

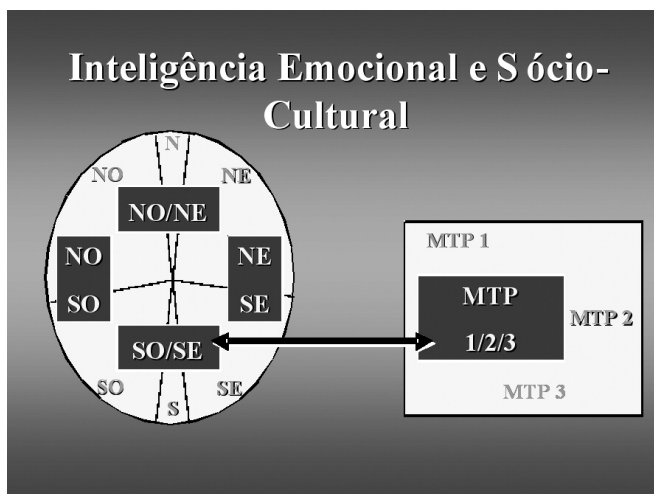


Fig. 11. Correlação SO/SE e MTP 1/2/3

Assim, à luz dos modelos de análise de Roberto Lira Miranda e Marcel Lesne podemos concluir que há relação entre a inteligência emocional e a inteligência sócio-cultural dos professores que leccionam a disciplina de Português no Ensino Secundário (fig. 11).

Referências

- Chabot (2000). *Cultive a sua inteligência emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligência emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (ed. orig. 1977).
- Miranda, R. L. (1997). *Além da inteligência emocional. Uso integral das aptidões cerebrais no aprendizado no trabalho e na vida*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Pérsico, L. (2003). *Inteligência emocional. Técnicas de aprendizagem*. Madrid: Editorial LIBSA.
- Segal, J. (2001). *Como desenvolver a inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Siqueira, M., Barbosa, N. e Alves, M. (1999). Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 143-153.

EMOTIONAL AND SOCIAL-CULTURAL INTELLIGENCE

Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós

Agrupamento Vertical de Escolas de S. João da Madeira, Portugal

José Pereira da Costa Tavares

Universidade de Aveiro, Portugal

Abstract: The pedagogical relation is, very often, a relation of conflict. The desired relation doesn't always reach the empathetic levels of affective fusion and mutual acceptance. Teachers and students don't interact as different subjects having the same aim or searching solutions, eventually distinctive, for the same item. Each one will have his own rhythm, cerebral dominances, and all these aspects activate a complex relational picture which doesn't take into account the differences and the right to the difference. Taking for granted that the teachers don't know themselves well, as far as their capacities and the involvement of their emotional intelligence in their pedagogical action are concerned, this study tries to know if there is any connection between Marcel Lesne pedagogical manners and the Roberto Miranda profiles of cerebral dominance.

KEY-WORDS: *Emotional intelligence, social-cultural intelligence, pedagogic relation.*

ANÁLISE DO ESTATUTO SOCIOMÉTRICO E SUA RELAÇÃO COM O RENDIMENTO ACADÉMICO NUM GRUPO DE CRIANÇAS DO 1.º CICLO

Paula Alexandra Pereira Alves
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

As relações de pares são elementos fundamentais no processo de desenvolvimento de uma criança, dado serem palco de aprendizagens básicas e de suporte para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança se confronta. As crianças que experienciam, nos seus primeiros anos de vida, interações positivas com o grupo de pares, comparativamente com as que vivenciam interações pobres, aparentam ter maior competência e ajustamento social, emocional e académico. Neste estudo, com uma amostra de 80 sujeitos de 3.º e 4.º anos de escolaridade, foram utilizadas provas de avaliação do rendimento escolar e um teste sociométrico (adaptado de Cruz, 2000). Os resultados sugerem uma relação estatisticamente significativa entre estatutos sociométricos das crianças e o seu rendimento escolar, apresentando as crianças “rejeitadas” pelos pares níveis inferiores de rendimento escolar.

PALAVRAS-CHAVE: *Grupo de pares, estatuto sociométrico, rendimento académico.*

Introdução

A investigação na área das relações com os pares seguiu diferentes orientações ao longo do século passado, sendo que os primeiros “resultados” datam da década de 20 e são, sobretudo, normativos e descritivos (Cruz, 2000). Ao longo do século, foram enfatizados diversos temas dentro da área das relações interpessoais com os pares, sendo que, com o surgimento da disciplina “Psicopatologia do Desenvolvimento”, na década de 70, houve um incremento do interesse pelo estudo das relações sociais com os pares (que se manteve nas décadas seguintes), surgindo também importantes avanços metodológicos nesta área, nomeadamente o desenvolvimento de métodos fiáveis para avaliar a preferência no grupo de pares e evolução de procedimentos estatísticos pa-

ra analisar relações causais ou preditivas entre a interacção dos comportamentos das crianças (Cruz, 2000; Santos, 1999).

A capacidade ou habilidade de iniciar e manter interacções positivas na infância tem sido vista como um aspecto importante do desenvolvimento, sendo claramente enfatizada a função positiva e promotora dos pares no desenvolvimento normal das crianças e jovens, ou seja, a interacção positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência sociais (Asher e Coie, 1990; Parker e Asher, 1993). Os pares constituem-se como um contexto de apoio, que facilita a auto-exploração, o crescimento sócio-emocional e o desenvolvimento moral (Cruz, 2000). As interacções frequentes e bem sucedidas com os pares parecem ser factores determinantes no desenvolvimento das competências sócio-cognitivas do indivíduo, no sentido em que facilitam a compreensão das regras que regulam as trocas sociais (Attili, 1985); permitem o desenvolvimento de competências emocionais reguladoras no contexto interpessoal (Saarni, 1988); proporcionam vivências mais relaxadas e menos ameaçadoras em contextos nos quais as crianças se movem e comparam relativamente a outras pessoas (Duck, 1983); e possibilitam sentimentos de segurança e confiança à criança, necessários para a experimentação de novos comportamentos e envolvimento em actividades exploratórias de novos ambientes (Isapa, 1981; Schwarz, 1972).

O grupo de pares constitui-se, assim, como um contexto de aprendizagem básica e de suporte para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança se confronta, sendo um elemento chave no processo de socialização. Ainda que as relações com os pais, professores e outros adultos sejam fundamentais (relações verticais), o grupo de pares tem uma grande influência na vida da criança, já que é com este (relação horizontal) que a criança aprende a interagir com os seus iguais (Cruz, 2000), e que passa a maior parte do seu tempo. As crianças, a partir das suas relações horizontais, adquirem um conhecimento social mais alargado e desenvolvem habilidades sociais fundamentais nas interacções sociais presentes e futuras: a qualidade das relações interpessoais com o grupo de pares, logo a partir da infância, parece constituir um dos precursores de (des)adaptação na vida adulta. As crianças que experienciam, nos seus primeiros anos de vida, interacções positivas com o grupo de pares, comparativamente com as que vivenciam interacções pobres, aparentam ter maior competência social (são mais pró-sociais), evidenciando características como empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais (Cruz, 2000). Ao invés, as que experienciam interacções pobres com os pares, apresentam um

fraco ajustamento social, emocional e académico e problemas de adaptação social na idade adulta (Coie *et al.*, 1990; La Greca, 1987; Parker e Asher, 1993).

A escola é um contexto onde, actualmente, as crianças passam grande parte do seu dia em contacto com outras crianças (Santos, 1999) e o ambiente escolar, de natureza estruturada e com objectivos concretos, coloca às crianças exigências cognitivas e interpessoais que podem constituir-se como factores que influenciam a sua adaptação escolar (Cruz, 2000). As primeiras experiências vivenciadas com o grupo de pares podem promover ou inibir a adaptação das crianças ao sistema escolar, sendo que de 20% a 30% da população em idade escolar experiencia substanciais problemas de adaptação na sua turma (Cruz, 2000). De uma forma muito breve, as relações interpessoais em idade escolar (no 1.º ciclo) caracterizam-se por uma maior complexidade e selectividade, o que acompanha a evolução e sofisticação das suas capacidades cognitivas: a proximidade com os pares torna-se progressivamente mais importante e há uma busca de identidade nos outros, ou seja, a criança procura outras que sejam idênticas a si, a nível de género e de características como a motivação académica e o rendimento (Coie e Dodge, 1990). Atendendo a este facto, as relações interpessoais que as crianças estabelecem, não apenas com os seus pares, mas também com os professores, desempenham um papel primordial no processo de adaptação à escola, na medida em que representam fontes de apoio às crianças, ou, inversamente, podem ser geradoras de stress: a qualidade das relações com os pares influenciam e/ou motivam certos comportamentos da criança, incluindo hábitos de estudo, padrões atencionais na aula e o próprio desenvolvimento académico, parecendo ser um factor preditivo do evitamento, fracasso e/ou abandono escolar precoce (Parker e Asher, 1987). A aceitação pelos pares na escola pode também ser influenciada pelas relações interpessoais da criança na vizinhança ou em contextos não-escolares (Ladd e Price, 1987), dada a semelhança de exigências entre situações, capacitando a criança para as enfrentar (Cruz, 2000).

O apoio social pode ser um factor protector/ de prevenção na emergência de psicopatologia, ao incrementar a auto-estima e desencadear oportunidades para desenvolver comportamentos adaptativos (Garmezi *et al.*, 1984). Na eventualidade de existir uma falta de apoio por parte dos pares, é espec-tável que estas crianças sejam mais vulneráveis a stressores sociais normativos, tais como as transições escolares (Parker e Asher, 1993), estando, portanto em risco desenvolvimental: as actividades e progressos académicos, ao terem lugar num contexto social, podem ser prejudicados por relações precoces pobres (Parker e Asher, 1987).

Neste sentido, torna-se importante averiguar o ajustamento social das crianças, com vista a sinalizar aquelas que possam estar em risco de vivenciar relações pobres com os seus pares. Um dos métodos mais utilizados para conhecer a estrutura interna dos grupos, pela valorização das relações sociais entre os seus membros, é a sociometria. A sociometria, enquanto método para avaliar os critérios de atracção, rejeição ou indiferença que operam entre os membros de um grupo (Bastin, 1980), é um modo de representar simplificada-mente toda a estrutura relacional que existe num dado momento no seio de um grupo.

Ao longo dos últimos anos, diferentes procedimentos têm sido desenvolvidos para classificar as crianças em grupos sociométricos, de acordo com a natureza e dimensão das relações interpessoais com o grupo de pares (Cruz, 2000). O método sociométrico mais utilizado na determinação do estatuto sociométrico das crianças é um procedimento probabilístico denominado “método nominal”, no qual é pedido às crianças para designarem, entre os companheiros de um grupo, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa determinada actividade, bem como com quem não desejariam encontrar-se (Bastin, 1980), isto é, é-lhes pedido para enunciarem as suas preferências e rejeições no grupo. Assim, o método nominal inclui duas valências, uma positiva e outra negativa, a partir das quais são calculados dois índices independentes (Coie e Dodge, 1990; Newcomb e Bukowski, 1984): o índice de impacto social (soma de nomeações positivas e nomeações negativas) e o índice de preferência social (subtracção de nomeações negativas às positivas). Tais índices permitem avaliar o nível de aceitação ou não aceitação de cada criança, pelo grupo (Asher *et al.*, 1990). As preferências/ rejeições emitidas repartem-se desigualmente entre todos: a maioria recebe algumas, dois ou três elementos são muito votados e outros ficam isolados, sem nomeações (Bastin, 1980). Partindo destes dados, é possível considerar a existência de um estatuto social elevado ou positivo, onde se incluem sobretudo as crianças mais competentes nas suas relações interpessoais (Coie, 1990), nomeadamente as populares, cujo nível de aceitação pode ser claramente traduzido por índices elevados de impacto social e preferência social positiva, e as “normais” (grupo médio), com índices moderados de impacto social e preferência social positiva; e de um estatuto social baixo ou negativo, com relações interpessoais pobres, onde podem ser considerados três sub-grupos (Cruz, 2000): rejeitados, negligenciados (rejeição passiva) e controversos.

O grupo de rejeitados inclui as crianças que activamente desagradam o grupo de pares: recebe poucas nomeações positivas e muitas nomeações negativas (Cruz, 2000), traduzindo índices negativos de preferência social e ele-

vado impacto social. O grupo dos negligenciados recebe poucas nomeações positivas e negativas, traduzidas em baixos índices de preferência e impacto social, ou seja, a sua presença é indiferente para o grupo de pares (Cruz, 2000), ainda que não despertem, necessariamente, antipatia (Coie *et al.*, 1990). O grupo dos controversos (pouco frequente) é receptor de muitas nomeações positivas e negativas traduzidas num elevado impacto social e moderada preferência social (Cruz, 2000), despertando em simultâneo, no grupo de pares, sentimentos opostos: a estima e a indesejabilidade (Coie *et al.*, 1990). A inserção num dado grupo depende grandemente de factores comportamentais, nomeadamente comportamentos prossociais (cooperação, assertividade), de inibição ou introversão e antissociais ou disruptivos, tais como impulsividade e agressividade (Cruz, 2000). Lopes (2001) refere que os comportamentos dos alunos nas salas de aula estão intrinsecamente ligados às relações que aí se desenvolvem, quer no sentido horizontal com os pares, quer no sentido vertical com os professores. Estes, ao serem uma figura de autoridade, poderão influenciar o estabelecimento das relações horizontais (Campbell *et al.*, 1985), dada a visibilidade que proporcionam a certos comportamentos, especialmente aos disruptivos.

A recolha de informação através do grupo de pares justifica-se pelo facto dos pares se constituírem como fontes de informação “interna”, capazes de identificar ou julgar comportamentos e características que determinam, em parte, a integração das crianças nesse grupo e por serem múltiplos observadores e avaliadores com quem a criança interage, sendo testemunhas de várias e extensas experiências da mesma (Asher e Coie, 1990; Hymel e Rubin, 1985). Por seu lado, os professores podem fornecer perspectivas importantes sobre os comportamentos dos alunos associados ao estatuto sociométrico entre pares: o seu relacionamento frequente com as crianças e a sua experiência e percepção diferenciada do comportamento permite-lhes observar a ocorrência de padrões comportamentais, colocando-os em vantagem relativamente às percepções das crianças (Younger *et al.*, 1986). Contudo, ao serem figuras de autoridade e terem uma perspectiva externa das relações interpessoais entre os alunos, essa perspectiva pode ser enviesada: identificam as crianças mais desatentas e que menos cumprem as regras como sendo as de estatuto social mais baixo (Cruz, 2000).

Numerosos estudos têm sido realizados no sentido de relacionar os vários estatutos sociométricos com diferentes conceitos e áreas, nomeadamente com a área académica. Neste âmbito, a investigação aponta a existência de uma estreita relação entre o ajustamento académico e as relações com os pares (Santos, 1999; Coie *et al.*, 1992). Em vários estudos, verificou-se que crianças

com dificuldades de aprendizagem são menos aceites e mais rejeitadas pelos pares, comparativamente às que não manifestam dificuldades de ordem académica (Hatzichristou e Hopf, 1996); que existe um grande número de crianças que não são aceites pela maioria dos colegas (Coie e Dodge, 1988), com maior incidência nas que experienciam insucesso escolar (Cruz, 2000); que as crianças rejeitadas e controversas apresentam maiores dificuldades a nível do ajustamento académico, com resultados escolares mais baixos (Ollendick *et al.*, 1992); que défices na realização escolar (sub-rendimento escolar) se relacionam com problemas de adaptação social na sala de aula (La Greca, 1987); que, em termos de competência escolar, existem diferenças significativas entre o grupo dos populares e dos rejeitados (Santos, 1999); e que, desde o 3.º e 4.º ano, as crianças não aceites pelos pares parecem falhar duas a sete vezes mais em termos escolares, comparativamente àquelas que os pares gostam e aceitam (Ollendick *et al.*, 1992). Destes dados, parece ser evidente a influência mútua entre estatuto sociométrico das crianças e ajustamento/adaptação académicos, cujo indicador mais frequentemente utilizado é o rendimento escolar: a percepção, por parte dos pares e dos professores, da incompetência académica de certas crianças, associada à ênfase dada pela escola ao desempenho académico, parecem ser importantes preditores da sua não aceitação no grupo de pares (Cruz, 2000).

Em termos de objectivos, este estudo pretende analisar a relação existente entre o rendimento académico das crianças e a emergência de um estatuto sociométrico. No fundo, trata-se de conhecer se existe alguma diferenciação entre os vários grupos sociométricos relativamente ao seu rendimento escolar ou académico.

Método

Amostra

Neste estudo participaram 80 crianças, distribuídas por duas turmas de 3.º ano e duas de 4.º ano do Ensino Básico. Nenhuma delas é considerada “turma de nível” e não integram crianças com necessidades educativas especiais, ainda que as turmas de 4.º ano tenham, cada uma, dois alunos do 3.º ano. É de referir que, para tentar controlar a variável *género*, recorreu-se ao procedimento de balanceamento (Almeida e Freire, 1997), sendo que a amostra utilizada é constituída por 43 rapazes e 37 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, repartidos de forma semelhante pelo 3.º ano (X _ 8 anos) e 4.º ano (X _ 9 anos). Algumas crianças (n=41 crianças: 22

do 3.º e 19 do 4.º ano) frequentam contextos extra-escolares, pelo que foi uma variável a ter em conta no estudo.

Instrumentos e Procedimento

- *Provas de avaliação do rendimento escolar*: Foi utilizada uma prova de avaliação do rendimento escolar, constituída por perguntas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, perfazendo um total de 15 perguntas (cinco para cada disciplina). A prova foi retirada de um Livro de Avaliação Global do 1.º Ciclo de Ensino Básico, adequado ao ano lectivo em questão, sendo que, para o Estudo do Meio, foram tidos em conta os conteúdos já leccionados em cada ano. A prova foi administrada pela professora de cada turma, no mês de Novembro de 2002, como se fosse uma ficha de avaliação formativa, com a duração de 90m. Cada pergunta foi cotada com zero (errada), um (muito incompleta), dois (incompleta) ou três (correcta), podendo obter-se, em cada disciplina, a nota máxima de 15, perfazendo um total de 45 pontos.

- *Teste sociométrico*: O teste sociométrico utilizado foi adaptado de Cruz (2000) e constitui-se de duas questões, nas quais é pedido às crianças para nomearem “Quais os 3 colegas da turma de quem mais gostas?” e “Quais os 3 colegas da turma de quem menos gostas?”. O teste possui, ainda, 19 questões relativas a itens/ descrições comportamentais e a sua consistência interna é de .82 (*alpha* da escala global = .82). O facto de não ter sido utilizada a escala integral justifica-se pelo facto de a componente comportamental extravasar o âmbito deste estudo. O teste, de aplicação colectiva na sala de aula, foi administrado por um estagiário da Licenciatura em Psicologia da Universidade do Minho, salvaguardando alguns cuidados: garantia da confidencialidade dos dados; presença simultânea de todos os alunos de cada turma; leitura em voz alta de cada questão e verificação de que todos os alunos as compreenderam; passagem à segunda questão após a conclusão, por todos, da primeira.

As nomeações positivas e negativas, recolhidas em Novembro de 2002, permitiram calcular, através dos índices de preferência e de impacto social, o estatuto sociométrico das crianças. Os sujeitos foram distribuídos pelos grupos sociométricos, usando os *resultados padronizados*, sendo que os critérios usados foram adaptados de Coie e colaboradores (1982), segundo as indicações de Santos (1999): o popular inclui crianças com nomeações positivas maiores que zero e negativas menores que zero, com um índice de preferência social

maior que 1; o rejeitado caracteriza-se por nomeações positivas inferiores a zero e negativas maiores que zero, com um índice de preferência social inferior a (-1); o negligenciado possui nomeações positivas e negativas inferiores a zero e um índice de impacto inferior a (-1); o controverso inclui crianças com nomeações positivas e negativas superiores a zero e com um índice de impacto superior a 1; e o grupo médio inclui as crianças que não cumprem os critérios de entrada em qualquer outro grupo.

Juntamente com estes instrumentos, solicitou-se aos professores a avaliação do rendimento escolar e a frequência de chamadas de atenção durante as aulas (a nota 1 traduz baixo rendimento e poucas chamadas de atenção, e a nota 5 corresponde ao elevado rendimento escolar e chamadas de atenção muito frequentes).

Resultados

Relativamente à distribuição das crianças pelos estatutos sociométricos, o quadro I descreve a frequência de sujeitos nos vários estatutos sociométricos, de acordo com o ano de escolaridade e género, sendo o total de sujeitos igual a 80. Salienta-se que o estatuto rejeitado, neste caso, irá englobar também o negligenciado, dado que as crianças negligenciadas são igualmente alvo de uma rejeição, sob a forma passiva. O estatuto controverso, dada a sua baixa representação na amostra (1 sujeito em 80- 1,3%), não irá ser tido em conta nas análises posteriores, surgindo no quadro seguinte como “Não classificado”.

Quadro I- Caracterização dos sujeitos observados

		Grupo Sociométrico								
Ano	Gênero	Popular		Rejeitado		Médio		Não classificado		Total
		n	%	n	%	n	%	N	%	
3º	M	8	34,8	7	30,4	8	34.8	0	0	2
	F	5	31,3	8	50	2	12,5	1	6.3	16
	Total	13		15		10		1		39
4º	M	7	35	5	25	8	40	0	0	20
	F	6	28,6	9	42,9	6	28,6	0	0	21
	Total	13		14		14		0		41
TOTAL		26		29		24		1		80

Prévio à análise das relações entre o estatuto sociométrico e o rendimento escolar, apreciámos se poderíamos juntar os alunos do 3.º e do 4.º ano,

tendo em vista aumentar o número de crianças no cruzamento dessas duas variáveis. A análise comparativa das médias do rendimento dos dois anos escolares não se apresentou estatisticamente significativa ($t = .79$; $gl = 78$; $p = .43$). Optámos, então, por agrupar os dois anos na análise daquela associação.

Uma segunda análise prévia prendeu-se com a tentativa de calcularmos uma nota global referente ao rendimento escolar dos alunos. Para o efeito, procedemos ao estudo das correlações das classificações nas três áreas curriculares do rendimento dos alunos (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio). As intercorrelações situaram-se em .36 entre Língua Portuguesa e Estudo do Meio, em .48 entre Língua Portuguesa e Matemática e em .69 entre Matemática e Estudo do Meio, tendo-se decidido pela utilização de uma nota global obtida com base na soma das três classificações.

Para perceber se existem diferenças entre os vários estatutos sociométricos atendendo ao rendimento académico de cada criança, procedeu-se a uma análise de variância com o *One-Way ANOVA*, utilizando, como factor, os diferentes estatutos. No quadro II descrevemos os resultados escolares pelos estatutos sociométricos considerados.

Quadro II- Rendimento escolar por estatuto sociométrico

Estatuto Sociométrico	N	M	DP	F	gl	Probabilidad
Popular	26	38,4	7,23	6,41	2,78	.01
Rejeitado	29	32,3	9,30			
Médio	24	30,0	9,19			

Os resultados obtidos mostram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos considerados, ao nível do seu rendimento académico: $F(2, 78) = 6.41$; $p \leq .01$. Para uma melhor apreciação de tal diferenciação, procedemos ao teste de comparação múltipla de Scheffe, verificando que tais diferenças se situam a um nível estatisticamente significativo entre o Popular e o Rejeitado (6.11 ; $p \leq .05$) e o Popular e Médio (8.38 ; $p \leq .01$), sendo tais diferenças sempre favoráveis às crianças com melhor estatuto sociométrico (estatuto popular), induzindo para uma relação positiva entre qualidade de relacionamento com os colegas e o rendimento nas aprendizagens escolares. De referir, no entanto, que as crianças com estatuto médio apresentam um rendimento escolar inferior ao das crianças com estatuto rejeitado (2.3 pontos de diferença nas médias), mesmo que tal diferença não assuma significado estatístico.

No sentido de apreciar a relativa independência do estatuto sociométrico da criança face à sua “popularidade” decorrente da participação noutras actividades e grupos fora da escola ou ainda a sua independência face à relação da professora na sala de aula, analisámos a relação entre estatuto sociométrico da criança e a sua participação em actividades extra-curriculares (A.T.L., por exemplo). Do mesmo modo, analisámos a relação entre tais estatutos e a frequência com que a professora chamava a atenção de cada aluno por problemas de comportamento na sala de aula (possibilidade das escolhas e rejeições das crianças entre si estarem particularmente afectas pela relação da professora). Para a análise da eventual associação do estatuto sociométrico com a participação em actividades extra-escolares utilizou-se o teste de Qui-Quadrado de Pearson, obtendo-se um valor ($\chi^2 = 1,699$) não significativo ($p > .05$). Assim, aceita-se que as variáveis em questão (estatuto sociométrico e participação em contexto extra-escolar) são independentes. Quanto à segunda associação, recorreu-se à análise da variância, na qual os valores obtidos ($F(2, 78) = 2,04$) não são significativos ($p > .05$), permitindo-nos também aceitar a independência das duas variáveis.

Conclusão

O primeiro aspecto a salientar é a distribuição dos sujeitos pelos grupos sociométricos: tal como é referido na literatura, o estatuto controverso é pouco frequente, aparecendo, nesta amostra, apenas um sujeito. Daí ter-se optado pela sua retirada. Quanto aos estatutos popular e rejeitado, estes aparecem elevados em relação ao comum, o que contraria o que seria esperado, dado que na literatura surgem apenas dois ou três elementos do grupo que detêm a maioria das nomeações (positivas ou negativas). Este facto pode dever-se ao baixo número de grupos considerados (quatro turmas) e também à não especificação de situações, ou seja, as relações estabelecidas num grupo variam consoante os momentos considerados, fortemente marcadas pela actividade que decorre. Ao pedir às crianças para enumerarem quais os colegas que mais/menos gostam, sem outra informação adicional, algumas das nomeações podem remeter-se ao contexto de sala de aula, ao recreio ou qualquer outra situação de interacção, pelo que este poderá ter sido um factor de enviesamento nos resultados obtidos. As justificações anteriores poderão, igualmente, ser válidas para justificar a diferença do rendimento académico, em termos de médias, entre os estatutos médio e rejeitado, já que seria esperado que a média do primeiro grupo fosse superior à do segundo.

Em termos da hipótese empírica, os resultados permitem afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos sociometricamente diferenciados em termos de rendimento escolar. A diferença entre o grupo médio e o popular, não era esperada, visto que na literatura as referências apontam no sentido de existirem diferenças, apenas, entre o estatuto popular e o rejeitado. Uma vez mais, uma razão plausível para esta relação encontrada poderá ser a não especificação da situação de interacção aquando da nomeação dos colegas e também os critérios de inclusão nos estatutos sociométricos: o grupo médio integra todos os sujeitos que não encaixam nos restantes, podendo incluir crianças que se aproximam do estatuto rejeitado, negligenciado e/ou controverso, podendo portanto contribuir para a diferença encontrada. Assim, e de acordo com a investigação, as crianças rejeitadas apresentam resultados escolares mais baixos ou, as crianças que experienciam insucesso escolar são menos aceites pelos colegas; no reverso, as crianças populares ou mais aceites pelos pares apresentam melhores resultados escolares.

Face à relevância e às implicações que parecem existir entre o relacionamento interpessoal das crianças e a sua aprendizagem escolar, seria importante prosseguir com estudos neste âmbito, utilizando instrumentos aferidos para a população portuguesa, de forma a um conhecimento mais apurado do seu estatuto sociométrico. Para além disso, seria também importante averiguar, em estudos posteriores, o contributo de outras variáveis, tais como os padrões comportamentais das crianças, as ligações a nível familiar das crianças, as interacções no grupo em função de diferentes tipos de actividade e, até, a frequência de contactos entre pares em contextos não-escolares, para uma melhor definição do estatuto sociométrico de cada criança, em termos quantitativos e qualitativos.

Referências

- Almeida L. e Freire T. (1997). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Asher, S. R. (1978). Children's peer relations. In M. E. Lamb (Ed.), *Social and personality development* (pp. 91-113). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Asher, S. R. e Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S. e Williams, G. A. (1990). *Peer rejection and loneliness in childhood*. In S. R. Asher e J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Attili, G. (1985). The extent to which children's early relationships are adapted to promote their social and cognitive development. In R. A. Hinde, A. N. Perret-Clermont e J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Social relationships and cognitive development* (pp. 50-65). Oxford, England: Oxford University Press.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. (pp 15-19). Lisboa: Moraes Editores.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher e J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). New York: Cambridge Studies.
- Coie, J. D. e Dodge, K. A. e Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher e J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. e Dodge, K. A. e Kupersmidt, J. B. (1990). The role of poor relationship in the development of disorder. In S. R. Asher e J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 264-305). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. e Dodge, K. A., (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher e J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge Studies.
- Coleman, J. S. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 408-431). New York: Wiley.
- Cruz, M. C. (2000). *Comportamento, Aprendizagem e Relações Sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Dodge, K. A. e Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher e J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). New York: Cambridge University Press.
- Duck, S. (1983). *Friends for life: the psychology of close relationships*. New York: St. Martin's Press.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.

- Garmezy, N., Masten, A. S. e Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in a building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Hatzichristou, C. e Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, (pp.1085-1102).
- Hymel, S. e Rubin, K. H. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological, and developmental issues. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development* (Vol.2, pp. 251-297). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ispa, J. (1981). Peer support among Soviet day care toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 255-269.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. e Dodge, K. A. (1990). The role of poor relationships in the development of disorder. In S. R. Asher e J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. e Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- La Greca, A. M. (1987). Children with learning disabilities: Interpersonal skills and social competence. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3, 167-185.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto
- Newcomb, A. F. e Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1447.
- Ollendick, T.H., Weist, M.D., Borden, M.C. e Greene, R.W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Parker, J.G. e Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J. G. e Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction *Developmental Psychology*, 29,611-621.
- Saarni, C. (1988). Children's understanding of the interpersonal consequences ofdissemblance of nonverbal emotional-expressive behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12, 275-294.
- Santos, M. (1999). *Relações com os Pares e Auto-Conceito: Estudo das interações entre popularidade, amizade, e as percepções de auto-conceito*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Schwarz, J. C. (1972). Effects of peer familiarity on the behavior of preschoolers in a novel situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 276-284.

SOCIOMETRIC STATUS AND SCHOOL ACHIEVEMENT IN A CHILDREN GROUP OF ELEMENTARY SCHOOL.

Paula Alexandra Pereira Alves
Universidade do Minho, Portugal

Abstract: Peer relationships are fundamental elements in a child development process, as context for basic learning's and social support for the psychological and sociological growth of a child. In first years of life, children with positive peer interactions, comparatively with those who experience poor ones, seems to have more social, emotional and academic competence and adjustment. In this study, with a sample of 80 subjects of 3th and 4th grades, were been used evaluation tests for school achievement and a sociometric test (adapted from Cruz, 2000). Results suggest a statistical significant relation between children's sociometric status and school achievement. Children with poor social status present low school achievement.

KEY-WORDS: *Peer group, sociometric status, school achievement.*

TIPOS DE AMOR EM JOVENS ESTUDANTES: DIFERENCIAÇÃO POR GÉNERO

Luís Gonçalves

Escola E.B. 2,3 Gomes Teixeira, Portugal

Helena Castro

Escola Secundária de Valongo, Portugal

Resumo

O presente artigo integra uma reflexão sobre o amor, envolvendo jovens estudantes da escolaridade básica, de ambos os sexos e de idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Tendo por base a tipologia de Lee das Cores do Amor e o desenvolvimento de escalas para a sua verificação, pretende-se aqui descrever os resultados de um estudo, concretizado no final do ano lectivo de 2002/2003, cujo objectivo principal foi o de verificar a operacionalidade de uma Escala de Atitudes em relação ao Amor, em camadas mais jovens que o habitual, procurando-se desta forma, acrescentar um pouco mais ao conhecimento desta área tão complexa e tão importante na vida humana que é o amor.

PALAVRAS-CHAVE: *Tipos de amor, jovens estudantes*

Introdução

*"O meu amado perturba-me o coração com a sua voz,
até me pôr doente.*

*Ele mora junto à casa de minha mãe
mas não saberia ir até ele.*

A minha mãe tem razão ao dizer-me:

«Desiste dessa ideia!»

*Mas dói-me o coração só de pensar nele,
desde que o seu amor me arrebatou.*

O meu coração é louco,

Mas eu sou como ele.

...

(Papiro Chester Beatty I, séculos XIII-XII a. c.)

Há muito tempo que se escreve sobre o amor e o excerto do verso apresentado no início desta página, que remonta aos séculos XIII-XII a. c. (Souza, 2001), é exemplo disso. Em muitas áreas da expressividade humana o amor tem surgido como tema principal e se é comum escrever sobre ele, é porque se pode revestir de muitas palavras, mas mais difícil é vivê-lo e pior é defini-lo.

Os primeiros trabalhos psicológicos sobre o amor surgiram no sentido da construção de uma teoria e um dos mais interessantes foi proposto por Lee (1973/1997), que resultou na teoria das Cores do Amor, depois de uma investigação extensiva com recurso a entrevista e a técnicas complexas de redução de dados. Lee avançou com uma proposta diferente sobre o amor, com uma tipologia constituída por seis estilos de amor, três primários e três secundários à semelhança da roda das cores, em que cada um deles tem propriedades qualitativas independentes, muito embora estejam interligados. Os primários: Eros (o amor revela-se pela procura da beleza e da atracção física), Ludus (o amor pode ser vivido como um jogo) e Storge (o amor desenvolve-se e surge alicerçado na amizade), e os secundários: Pragma (Storge mais Ludus; amor prático, podendo implicar vantagens objectivas), Mania (Eros mais Ludus; o amor é vivido com grande intensidade emocional, obsessão, ciúme.) e Ágape (Eros mais Storge; o amor é dado sem se esperar reciprocidade). Empiricamente as medidas destes seis estilos deveriam corresponder a diferentes modos de amar (Neto, 2000).

Esta teoria de Lee é excepcionalmente rica em termos teóricos, pela sua multidimensionalidade e porque empreende teorias de amor propostas por outros autores (Hendrick e Hendrick, 1986). Berscheid e Walster (1978) fazem a distinção entre *amor apaixonado* e *amor companheiro*. O segundo sentimento refere-se ao que acontece entre amigos e companheiros no decorrer da vida, enquanto no primeiro caso, as emoções desempenham um papel central. Estes autores reconheceriam Eros no seu amor apaixonado e Storge no seu *amor companheiro* (Hendrick e Hendrick, 1986). Rubin (1970) também enquadró os conceitos *amor* e *amizade* ao estudar as suas semelhanças e diferenças. Ambos são encarados como uma atitude de uma pessoa em relação a outra pessoa particular, que se correlacionam mas que se diferenciam qualitativamente. No *amor* encontram-se a vinculação, a preocupação e o sentimento de exclusividade em relação a outra pessoa (Neto, 2000).

Kelly (1983, cit. Hendrick e Hendrick, 1986) introduziu um modelo que pode ser chamado de *amor pragmático*, embora reconhecendo o *amor apaixonado* de Berscheid e Walster (1978) e o *amor altruísta* de Clark e Mills (1979). O *amor pragmático* de Kelly, que poderíamos identificar com Prag-

ma, enfatiza a confiança e a tolerância, exigindo maior deliberação e auto-control do que os outros tipos de amor.

Também Dion e Dion (1973, cit. Hendrick e Hendrick, 1986) produziram estudos que conduziram a uma proposta muito similar à de Lee. Os autores inquiriram 255 sujeitos sobre a sua experiência de amor romântico, utilizando um conjunto bipolar de 23 adjetivos. A análise factorial sugeriu pelo menos cinco estilos de amor, com semelhanças com os de Lee e que foram etiquetados de seguinte modo: amor volátil (Mania), circunspecto (Storge), racional (Pragma), apaixonado (Eros) e impetuoso (Ludus).

Hazan e Shaver (1987) enquadraram as relações amorosas dos adultos em função de três tipos de vinculação afectiva estabelecida na infância. Desta forma, existem adultos seguros, esquivos e ansiosos/ambivalentes que estabelecem relações românticas distintas. Esta perspectiva pressupõe que, o tipo de relação amorosa que o adulto vive está marcado pelo tipo de relação construída durante a infância com os pais (Neto, 2000; Yela, 2000).

Para Sternberg (1986, 2001) o amor é explicado através de um triângulo, em que cada vértice representa uma das componentes: intimidade (proximidade, ligação), paixão (envolvimento, realização sexual), decisão e compromisso (manter a relação). São as dimensões que desempenham um papel fundamental na relação amorosa, superiores a outros atributos e que dependendo da presença ou da ausência de uma delas permitiu identificar oito formas de amor.

A maior dificuldade nestes estudos parece contudo ter surgido em relação à construção de escalas. Neste âmbito foram importantes os trabalhos desenvolvidos por Rubin (1970), que propôs duas escalas para medir os seus dois constructos já referidos em relação ao amor. Embora as suas escalas tivessem sido muito usadas, a verdade é que a correlação entre elas era mais elevada que o desejável para medir dois constructos independentes. Outros autores como Kelly, Steck, Levitan e McLane (cit. Hendrick e Hendrick, 1986) procuram trabalhar estas escalas, aperfeiçoando os seus resultados. Outras escalas mais próximas da teoria dos estilos de amor de Lee tem surgido, mas destacaríamos as emergentes dos estudos de Hendrick e Hendrick (1986). Estes autores procuraram criar um instrumento que medisse claramente os seis estilos de amor propostos na teoria de Lee.

As escalas propostas por Hendrick e Hendrick (1986) resultam de uma revisão de investigações anteriores como as de Hatkoff e Lasswell (1979), Rosenam (1978) que correlacionou estes estudos com os de Rubin (1970) e Kelly (1983). Os vários trabalhos de Hendrick e Hendrick e outros (1984, cit. Hendrick e Hendrick, 1986) tem vindo a dar suporte à teoria de Lee pela análise

factorial. Estes autores procuraram testar uma escala de 42 itens, com sete itens por cada estilo de amor. Os seis estilos emergiram claramente da análise factorial. A validade interna é mostrada em cada escala e as escalas tiveram intercorrelações baixas entre elas. Mais tarde estes autores trabalharam esta Escala de Atitudes em relação ao Amor (LAS) de 42 itens de modo a obterem duas formas breves (Hendrick, Hendrick e Dick, 1998). Uma com 24 itens, 4 itens para cada subescala e, outra com 18 itens, 3 itens por cada subescala. A selecção dos itens é feita através da análise dos valores mais altos obtidos por cada item na análise factorial. Os resultados indicaram que estas escalas mais breves têm propriedades mais fortes do que a escala original. A coerência das duas versões breves da LAS é sugerida através do facto da média das correlações inter-itens ter aumentado nas duas versões breves, dos coeficientes alfa não terem diminuído de modo acentuado. Os efeitos género manifestaram-se do mesmo modo nas três versões da escala.

Relativamente ao género e no âmbito do enquadramento teórico de Lee, os resultados das investigações com amostras de estudantes universitários norte-americanos têm evidenciado diferenças impossíveis de generalizar à população do país. Os estudos de Hendrick e Hendrick (1986; mas também Hendrick et al. 1984; Hendrick e Hendrick, 1987 e 1988; *cit. Neto, 2000*) mostraram que os estudantes de sexo masculino parecem ser mais Lúdicos do que os de sexo feminino, enquanto estes são mais Stórgicos, Pragmáticos e Maníacos. Por outro lado, Woll (1989) só encontrou diferença em Eros, os estudantes de sexo masculino obtiveram maior pontuação nesta dimensão do que os de sexo feminino (Neto, 2000).

Estas escalas mostraram-se também como instrumentos promissores em futuras investigações. Em Portugal têm sido também usadas em versões traduzidas e com resultados similares. Os dados revelados pelos estudos em amostras portuguesas indicam que a variável sexo produz efeitos na tipologia de amor de Lee. Os sujeitos do sexo masculino são sempre mais Lúdicos e Agápicos que os de sexo feminino, mas não se encontram diferenças quanto a Eros, Storge, Pragma e Mania (Neto, 1992a, 1994, 1998). Também se encontraram relações significativas nos tipos de amor e experiências amorosas actuais e auto-estima (Neto, 1992a, 1994), número de vezes em que os sujeitos estiveram apaixonados, sentimento de solidão e embaraço (Neto, 1992a), autovigilância, autoconsciência e auto-estima (Neto, 1993 e 1997), em três gerações de mulheres (Neto, 2001). Num estudo intercultural sobre os estilos de amor realizado por Neto, Mullet, Deschamps et al. (2000) encontraram-se diferenças de género em Ludus e Ágape que se repetiram em todos os países e os efeitos culturais fizeram-se sentir nos estilos mais dependentes das regras sociais (Storge, Pragma e Ludus).

Problemática

Os diferentes de tipos de amor de Lee apresentados foram verificados em diferentes grupos etários mas na sua maioria as investigações realizadas incidiram em grupos de estudantes universitários. Mas como refere Hendrick e Hendrick (1989) outras investigações serão necessárias para entendermos o amor. Neto (2001) salienta a necessidade de se desenvolverem estudos longitudinais para aprofundar esta área de estudo. Foi neste âmbito que este estudo foi pensado, procurando deste modo acrescentar algo à tentativa de explicação do amor como atitude ou como traço de personalidade.

Estas questões conduziram a nossa investigação a um estudo que envolveu jovens adolescentes, de ambos os sexos e de idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos e que teve por base dois objectivos de investigação: a) o objectivo principal, verificar a estrutura factorial da Escala de Atitudes em relação ao Amor (LAS) e saber da sua validade nesta amostra de jovens estudantes, b) em caso de sucesso do objectivo anterior, verificar o efeito da variável sexo, escolaridade dos pais e o sentimento da solidão.

Nas variáveis a saber o seu efeito era de esperar diferenças quanto ao sexo. Nos estudos realizados em estudantes universitários portugueses tem-se encontrado variabilidade, os estudantes de sexo masculino são mais Lúdicos e Agápicos que os de sexo feminino. Nos restantes tipos não ocorrem diferenças (Neto, 1992a, 1994, 1998).

Relativamente à maior ou menor escolaridade dos pais também era de prever diferenças. Não é usual incluir esta variável neste tipo de estudo, mas a amostra alvo eram jovens estudantes de uma escola pública e, este indicador seria importante para se saber de um possível diferente posicionamento atitudinal em relação ao amor. Neste caso apela-se a uma componente de práticas de socialização familiar (Costa, 1997).

Por último, de acordo com um estudo realizado em estudantes universitários, a experiência da solidão poderá ser correlacionada com os tipos de amor, tendo-se encontrado correlações com quatro estilos de amor: Eros, Pragma, Mania e Ágape; negativas com Eros e Ágape, mas positivas com Pragma e Mania (Neto, 1992a).

Método

Participantes:

A amostra era constituída por 252 estudantes do 3º Ciclo da escolaridade básica de uma escola pública da cidade do Porto. 124 (49,2%) eram do sexo

masculino e 128 (50,8%) do sexo feminino. A idade média era de 13,7 anos e o desvio-padrão de 1,0.

Relativamente à escolaridade dos pais, e anotando apenas a escolaridade máxima do casal, 106 (42,1%) era detentora ou frequentara o ensino secundário ou ensino superior. 129 (51,2%) possuía no máximo o 3º Ciclo de escolaridade. Estes dados definiram dois grupos, o dos alunos cujos pais têm maior escolaridade e no segundo caso, alunos cujos pais têm menor escolaridade.

Se estas duas descrições da amostra permitiram a formulação de variáveis e do efeito dessas mesmas variáveis, isto é, o sexo e escolaridade dos pais, outros dados não puderam ser trabalhados, tais como a experiência de namoro e a auto-estima, como é clássico neste tipo de estudo. 207 (82,1%) disseram que já tiveram experiência de namoro(s), apenas 44 (17,5%) indicaram nunca terem namorado. Por outro lado, quando responderam à questão para se saber da auto-estima: «o modo como me sinto geralmente é», com cinco opções de resposta a este item, 210 (83,3%) dos estudantes apresentam uma auto-estima muito positiva/positiva, apenas 40 (15,9%) indicaram níveis neutros ou mais baixa.

Instrumentos:

Foram passados dois questionários que a seguir descrevemos:

Escala de Solidão

Nesta investigação foi utilizada a versão portuguesa da escala revista por Russell et al. (1980, *cit.* Neto, 2000) que comporta 18 itens. A sua validade instrumental foi verificada com uma amostra de estudantes universitários (Neto, 1992a) e com uma amostra de adolescentes (Neto, 1992b e 1997). Os itens são avaliados numa escala de escolha múltipla com quatro alternativas: “nunca”, “raramente”, “algumas vezes” e “muitas vezes”.

A Escala de Solidão da UCLA é a medida da solidão mais utilizada na literatura, sendo esta, encarada enquanto estado psicológico e apreendida de modo unidimensional (Neto, 1992a, 2000).

Escala de Atitudes em relação ao Amor (LAS)

Foi utilizada uma versão portuguesa de 24 itens da Escala de Atitudes em relação ao Amor (Neto, 1998), inicialmente formulada por Hendrick e Hendrick (1986) e posteriormente reduzida para 24 itens (quatro itens por cada subescala) e outra de 18 itens (3 itens por cada subescala) por Hendrick, Hendrick, e Dicke (1998). Os seus dados indicaram que estas formas

breves tinham propriedades psicométricas mais fortes do que a escala original com 42 itens (sete itens por subescala). Neto (1998) procurou saber se as formas breves da Escala de Atitudes em relação ao Amor se poderia generalizar a outras partes do mundo. Num trabalho realizado com estudantes universitários da cidade do Porto, tendo concluído também da validade das formas breves ao verificar o mesmo que os autores norte-americanos, nomeadamente que: a) a média das correlações inter-itens aumentava nas duas versões breves, b) os coeficientes alfa não diminuíram de modo acentuado e, c) os efeitos género manifestaram-se do mesmo modo nas três versões da escala.

Uma vez validada em Portugal a forma breve da escala com 24 itens, a opção por esta versão deveu-se a dois factores condicionados pelo terreno onde iria ser feita a investigação, a saber: a) reduzir a dificuldade interpretativa dos itens da escala, uma vez que se estava a baixar na média de idade do grupo em estudo e, b) viabilizar a aplicabilidade do inquérito, uma vez que o tempo disponível seria limitado.

Assim, a escala compõe-se de 24 itens, quatro para avaliar cada um dos seis tipos de amor. Os itens eram avaliados em cinco categorias: 1=concordo totalmente, 2=concordo moderadamente, 3=neutro, 4=discordo moderadamente e 5=discordo totalmente.

Procedimento:

Depois de obtida a autorização do Conselho Executivo, os inquéritos foram passados em hora não lectiva pelos respectivos Directores de Turma, com a prévia condição da não obrigação de resposta por parte dos alunos da escola. Os jovens estudantes foram inquiridos no terceiro período do ano lectivo de 2002/2003.

Resultados

Escala de Solidão:

O score médio de solidão foi de 32.1 com desvio-padrão de 6,9. A consistência interna da escala, avaliada pelo coeficiente alfa, foi de 0.81. Estas medidas de fidelidade são muito semelhantes ao estudo realizado também em adolescentes por Neto (1992b e 1997), que encontrou valores de solidão total de 32.2 (D.P.=7,0) com coeficiente alfa de 0.82, mas mais baixos do que os dados referidos em estudantes universitários portugueses (Neto, 1992a).

Escala de Atitudes em relação ao Amor (LAS):

Os 24 itens da Escala de Atitudes em relação ao Amor foram submetidos a vários tipos de análise: análise factorial para estudar a estrutura da escala, coeficientes alfas para avaliar a consistência interna dos diferentes tipos de amor, correlações Pearson para avaliar as inter-relações entre as escalas e análises de variância para estudar as diferenças segundo as variáveis pré-definidas.

Quadro 1. Médias, desvios-padrão, coeficiente alfa e contribuições factoriais dos itens da Escala de Atitude em relação ao Amor.

Item	Média	D.P.	Contribuição factorial					
			Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Eros								
2.	2.3	1.0		0.77				
4.	2.3	1.1		0.71				
6.	2.0	0.9		0.73				
7.	2.2	1.1		0.68				
Ludus								
10.	4.2	1.2						0.69
11.	3.1	1.3						0.41
12.	3.0	1.4						0.62
14.	3.4	1.5						0.69
Storge								
18.	1.9	1.0				0.69		
19.	2.2	1.1				0.76		
20.	2.3	1.2				0.57		
21.	2.1	1.1				0.84		
Pragma								
25.	3.7	1.3			0.67			
26.	3.0	1.4			0.77			
27.	2.9	1.3			0.76			
28.	3.1	1.5			0.71			
Mania								
32.	3.0	1.2					0.55	
33.	2.8	1.3					0.67	
34.	2.3	1.3					0.68	
35.	3.2	1.4					0.57	
Ágape								
37.	2.4	1.3	0.68					
38.	2.5	1.3	0.77					
39.	2.6	1.2	0.83					
40.	2.5	1.2	0.64					
Alfa estandardizado			0.75	0.71	0.73	0.72	0.66	0.50

No quadro 1. podem-se observar o número de cada item que define o tipo de amor, as médias, desvios-padrão, coeficiente alfa e contribuições factoriais dos itens da escala. De acordo com o procedimento de resposta aos itens, quanto mais baixo é o score, mais elevada é a adesão a esse tipo de amor avaliado por cada conjunto de quatro itens.

As respostas aos 24 itens da Escala de Atitudes em relação ao Amor foram submetidas à análise em componentes principais seguida de rotação varimax (valor próprio superior a 1). A contribuição factorial para cada item no respectivo factor é mostrada nas seis colunas à direita do quadro 1. Antes da rotação, a percentagem de variância total explicada por cada um dos factores foi a seguinte: Eros (10,0), Ludus (5,9), Storge (7,2), Pragma (9,2), Mania (6,2) e Ágape (16,9). Ágape foi o primeiro factor extraído e por isso explica a maior variância, à semelhança do que acontece com estudantes universitários (Neto, 1992a, 1994). Os seis factores explicam 55,3% da variância total.

Para os quatro itens que definem cada dimensão de amor em cinco casos (Eros, Storge, Pragma, Mania e Ágape) nenhuma saturação factorial era inferior a 0.55. Para o restante factor só se encontra um item cuja saturação factorial foi inferior a 0.55. É o caso do item 11. da escala Ludus. Salienta-se que, no trabalho de Neto (1998) já referenciado, aquando da validação desta forma breve em Portugal, este mesmo item também foi responsável pela mais baixa contribuição (0.48).

Os resultados da análise da escala podem ser observados na última linha no quadro 1. Os coeficientes alfa estandardizados foram globalmente satisfatórios. Foram todos superiores a 0.65, à excepção de Ludus cujo coeficiente foi de 0.50. Este resultado está em acordo com as saturações factoriais relativamente mais baixas dos itens desta escala. Convém salientar que, pelos trabalhos efectuados em estudantes universitários portugueses, o conjunto de itens que definem o tipo de amor Ludus é sempre aquele que apresenta contribuições factoriais mais baixas e daí, mais baixo coeficiente alfa (Neto, 1992a, 1993 e 1997, 1994, 1998).

Quadro 2. *Correlações entre as Escalas de Amor*

Escala	Ludus	Storge	Pragma	Mania	Ágape
Eros	0.08	0.26**	0.08	0.23**	0.21**
Ludus		0.13	0.22**	- 0.02	- 0.02
Storge			0.29**	0.16*	0.18**
Pragma				0.20**	0.20**
Mania					0.36**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Quadro 3. Médias e *F* ratio para cada estilo de amor em função das variáveis

Variável	N	Estilos de amor					
		Eros	Ludus	Storge	Pragma	Mania	Ágape
Sexo		F=4.47*	F=17.9*	F=1.43	F=5.37*	F=0.25	F=15.70*
Masculino	121	8.3	12.7	8.2	12.2	11.4	9.0
Feminino	128	9.1	14.6	8.7	13.5	11.1	10.9
Habilitações		F=7.60*	F=0.38	F=7.22*	F=0.08	F=0.09	F=1.34
Maiores	106	8.1	13.7	9.2	12.9	11.1	9.6
Menores	129	9.2	13.4	7.9	12.7	11.3	10.2

As médias podem variar de 5 a 35. Quanto mais baixa é a média, maior é o acordo com dado estilo de amor.

* $p < 0.05$

No quadro 2. estão apresentadas as correlações entre os diferentes tipos de amor. Teoricamente deveriam ser independentes entre si. Neste estudo o estilo de amor menos independente é Ágape, uma vez que se correlaciona com quatro outros estilos de amor, mas as várias correlações que se encontraram não são muito elevadas.

Efeitos das variáveis:

Cada variável foi utilizada como sendo uma variável independente e os scores dos estudantes em cada escala de amor como variável dependente. Foram efectuadas análises de variância com os dados para cada estilo de amor. As médias e *F* ratio para cada estilo de amor estão apresentadas no quadro 3. em relação às variáveis em estudo. O *F* ratio para cada análise é mostrado na parte superior da respectiva coluna das médias. Quanto mais baixa é a média maior é o acordo com um estilo particular de amor.

Os jovens estudantes do sexo masculino revelaram ser significativamente mais Eróticos, Lúdicos, Pragmáticos e Agápicos que os de sexo feminino. Rapazes e raparigas não diferem em Storge e Mania.

Os jovens cujos pais apresentam níveis de escolaridade mais elevados mostraram ser significativamente mais Eróticos, e jovens cujos pais apresentam níveis de escolaridade mais baixos parecem significativamente mais Stórgicos. Nos jovens estudantes a interferência dos diferentes níveis de escolaridade dos pais não se traduzem em diferenças em Ludus, Pragma, Mania e Ágape.

Eros está correlacionado de modo significativo e negativo com a solidão ($r=-0.25$, $p<0.01$), e Pragma está correlacionado de modo significativo e positivamente com a solidão experienciada pelos jovens estudantes ($r=0,17$, $p<0.05$).

A solidão não se correlaciona com Ludus, Storge, Mania e Ágape. Em relação à solidão, as variáveis sexo e habilitações dos pais não sortiram efeitos.

Discussão

Este estudo procurou alargar a investigação sobre as atitudes em relação ao amor. Lembramos que estudos anteriores, como os de Hendrick e Hendrick, Neto, e outros envolveram sujeitos com idades superiores a 16 anos. O nosso primeiro objectivo foi então, o de verificar a validade da Escala de Atitudes em relação ao Amor (LAS) de 24 itens, já usada com outros níveis etários e verificar a aplicabilidade em adolescentes a frequentar a escolaridade básica. Neste âmbito podemos considerar que este estudo teve sucesso, ao revelar que a Escala apresentou características psicométricas, excepto para a dimensão Ludus. Cinco dos seis estilos de amor identificados nas investigações com estudantes universitários portugueses, também se puderam encontrar nestes jovens estudantes. Esta similaridade encontrada nos resultados do nosso estudo levam-nos a pensar que as atitudes em relação ao amor se organizam desde muito cedo a par do desenvolvimento/crescimento.

De acordo com os trabalhos já referidos era de prever o efeito sexo relativamente a Ludus e Ágape. Na amostra de jovens estudantes masculinos e femininos foi significativa a diferença encontrada em Eros, Ludus, Pragma e Ágape. Os rapazes revelaram-se mais Lúdicos e Agápicos do que as raparigas, acentuando o papel social das qualidades Ludus a que se associa um amor mais altruísta. Os rapazes também se revelaram mais Eros e Pragma que as raparigas, o primeiro tipo de atitude poderá traduzir os efeitos tradicionais de socialização, a satisfação na relação através da aparência física idealizada, enquanto o segundo tipo contraria o estereótipo. Aqui os rapazes acentuaram mais a importância dos atributos delas, sendo mais realistas quanto ao amor. Os resultados obtidos poderão significar que as novas gerações de mulheres já não sentem a necessidade da dependência do homem que parece torna-las mais Pragma, ou então esta será uma característica que se desenvolve numa fase etária mais avançada. Por fim, não ocorrem diferenças sexuais em Storge e Mania.

Verifica-se uma forte aderência ao tipo Stórgico sem existirem diferenças quanto à variável sexo, isto traduz uma igualdade na percepção de apoio emocional, na forte valorização dos laços de amizade, compreensão e da partilha de interesses. De igual modo não se reflecte o tradicional papel feminino, de dependência e de expressividade emocional (Neto, 1992a, 1998), construído em contextos familiares e perpetuado em contexto escolar (Ferreira,

2002; mas também em Moreno, 2000), temas do âmbito do amor maniaco, uma vez que não ocorre diferenças sexuais em Mania.

Relativamente às habilitações dos pais, os jovens filhos de pais com maior escolaridade foram mais Eróticos e menos Stórgicos do que os jovens filhos de pais com menor escolaridade. Não se diferenciaram em Ludus, Pragma, Mania e Ágape. Contextos de socialização onde existe maior nível de escolaridade parecem influenciar mais os seus filhos para modelos onde a sensualidade, a estética, a procura da beleza e da atracção física previamente idealizada é um factor importante nas atitudes perante o amor. O maior leque de escolhas de contacto social e de abstracção que o meio de vivência proporciona, leva a uma identidade mais baseada na individualidade do eu e da autonomia (Costa, 1997). Isto talvez explique o facto dos jovens do nosso grupo, cujos pais possuíam maior escolaridade, se terem revelado menos Stórgicos.

Por último, o sentimento da solidão está correlacionado significativamente e de forma negativa com o tipo Eros, e correlaciona-se significativamente e positivamente com Pragma. Para estas duas atitudes em relação ao amor, o mesmo sentimento de correlação foi encontrado para estudantes universitários (Neto, 1992a). A solidão não produziu efeitos nos tipos Ludus, Pragma, Mania e Ágape.

Os estilos de amor assemelham-se a um padrão de resposta, mas também, a um conjunto de dimensões maleáveis, em que uma determinada pessoa poderá manifestar um tipo predominante consoante a relação, e mesmo, dentro da evolução de uma relação e ao longo do crescimento. Hendrick e Hendrick (1986) levantaram a questão de se saber se os estilos de amor medem traços de personalidade ou atitudes. Lee (1973) “apresenta os estilos de amor como uma tipologia, no entanto também pensava ser possível ter um tipo de relação com uma pessoa, e um outro com outra pessoa. Sendo assim, o tipo de amor que uma pessoa experimenta é determinado relacionalmente, não sendo uma faceta da personalidade” (Neto, 2000, p. 249).

À semelhança dos dados obtidos em sujeitos portugueses (Neto, 1992a, 1993 e 1997, 1994, 1998, 2001), a evidência dos resultados deste trabalho vai nos dois sentidos: foram encontradas diferenças nas atitudes em relação ao amor associadas a variáveis da pessoa tais como a solidão. Por outro lado as diferenças sexuais e de escolaridade dos pais sugerem os efeitos nas diferenças de socialização.

Estes resultados parecem ser reveladores da complexidade que esta área de estudo representa, exigindo investigações complementares, de modo a que seja possível acrescentar um pouco mais na compreensão deste sentimento tão importante para o Homem que é o amor. Como escreveram Hendrick e Hendrick (1986), afinal o que é mais importante que o amor?

Referências

- Costa, L. (1997). *Culturas e escola. A sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de género no actual sistema educativo português*. Coimbra: Quarteto.
- Hendrick, C. e Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402.
- Hendrick, C. e Hendrick, S. (1989). Research on love: Does it measure up? *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 784-794.
- Hendrick, C.; Hendrick, S. e Dicke, A. (1998). The love attitudes scale: Short form. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(2), 147-159.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. In M. Á. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.
- Neto, F. (1992a). *Solidão, embaraço e amor*. Porto: Centro de Psicologia Social.
- Neto, F. (1992b). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality*, 20, 1, 15-22.
- Neto, F. (1993). Love styles and self-representations. *Personality and Individual Differences*, 14, 6, 795-803.
- Neto, F. (1994). Love styles among Portuguese students. *The Journal of Psychology*, 128, 5, 613-616.
- Neto, F. (1997). *Estudos de Psicologia Intercultural. Nós e outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional Investigação Científica e Tecnológica.
- Neto, F. (1998). Atitudes em relação ao amor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 263-279.
- Neto, F. (2000). *Psicologia Social*, vol. 2. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2001). Love styles of three generations of women. *Marriage & Family Review*, 33, 4, 19-30.
- Neto, F.; Mullet, E.; Deschamps, J.-C.; Barros, J.; Benvindo, R.; Camino, L.; Falconi, A.; Kagibanga, V., e Machado, M. (2000). Cross-cultural variations in attitudes toward love. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 5, 626-635.
- Sousa, R. (2001). *Os doces versos. Poemas de amor do antigo Egipto*. Braga: Labirinto.
- Sternberg, R. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 119-135.
- Sternberg, R. (2001). *A seta do Cupido. O percurso do amor ao longo do tempo*. Lisboa: Replicação.
- Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres, ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.

THE LOVE STYLES AMONG YOUNG PORTUGUESE STUDENTS: GENDER DIFFERENTIATION

Luís Gonçalves

Escola E.B. 2,3 Gomes Teixeira, Portugal

Helena Castro

Escola Secundária de Valongo, Portugal

Abstract: This paper pretends to present a study about the love styles of a group of students of the Portuguese basic school, with ages varying from 12 and 15. Bearing in mind Lee's theory of The Colours of Love and the development of measurement scales, this study took place in the last term of the school year of 2002/2003 and its main goal was to verify the validity of a Love Attitudes Scale in a younger group of students than it is usual, hoping that way, to broad the scope of studies about Love.

KEY-WORDS: *Love styles, students.*

PERDÃO INTERGRUPAL: UMA PERSPECTIVA TIMORENSE

Félix Neto

Maria da Conceição Pinto
Universidade do Porto, Portugal

Etienne Mullet

Ecole Pratique des Hautes Etudes, France

Resumo

«Podem os grupos perdoar?» (Govier, 2002, p. 78). O presente estudo compreende um inquérito acerca do perdão em política levado a cabo junto de pessoas de Timor Leste. Vários aspectos concretos do processo de dar perdão, foram examinados, entre eles: o perdão intergrupar tem sentido *in abstracto*? O perdão intergrupar faz sentido quando foi pedido a um grupo perdão? Qual é o objectivo do perdão intergrupar? O perdão intergrupar pressupõe castigo adequado dos ofensores e reparação adequada por parte do grupo ofensor? Quem pode decidir se o perdão é apropriado ou não? Quem pode falar em nome do grupo? A quem devem ser dirigidas as mensagens de perdão? Qual pode ser o papel das instituições internacionais? Participaram neste estudo 354 pessoas (169 mulheres e 185 homens) com idades oscilando entre 19 e 55 anos. O material consistiu num questionário com 82 proposições a respeito de possíveis atitudes acerca de dar perdão. Uma grande maioria dos participantes concordaram que o perdão como processo intergrupar se revestia de sentido. Menos de 10% dos participantes consideraram que não era possível a um grupo de pessoas perdoar a outro grupo de pessoas. Os participantes manifestaram ter concepções articuladas do que podia ser um processo de dar perdão interpessoal. As suas respostas estavam claramente estruturadas e emergiram sete factores interpretáveis. Os resultados observados estão de acordo com as análises e as proposições de Govier (2002) a propósito do perdão intergrupar.

PALAVRAS-CHAVE: *Perdão intergrupar, Timor, reconciliação.*

Introdução

«Podem os grupos perdoar?» (Govier, 2002, p. 78). O presente estudo foi levado a cabo para analisar a perspectiva sobre este assunto de pessoas timorenses que, muitas delas, sofreram pessoalmente em resultado da invasão do

Morada (address): Rua Campo Alegre, 1021-1055, 4169-004 Porto, Portugal. E-mail: fneto@psi.up.pt

Agradece-se o apoio do programa POCTI/PSI/46245/2002 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, do Laboratório Cognition et Décision da École Pratique des Hautes Études e da UMR Travail et Cognition da Universidade de Toulouse Le Mirail.

seu território pela Indonésia, em resultado do domínio político por este país durante mais de 20 anos, e por muitas destruições produzidas pelo exército indonésio quando deixou este país.

Perdão em Política?

Pode-se ficar surpreendido com o facto do perdão ser um tópico relevante na ética política. “À primeira vista, o perdão parece ser meio idiota, um modo não realista de responder a algo político” (Digeser, 1998, p. 700). Tal pode ter a ver com o facto do perdão ter sido durante muito tempo considerado por filósofos morais (Smedes, 1996), e seguidamente por psicólogos sociais (Enright e Fitzgibbons, 2000; McCullough, Pargament and Thorensen, 2000), como um processo que só pode envolver pessoas directamente ligadas à ofensa, isto é, o ofensor e o ofendido. Filósofos morais tenderam a aceitar “a apreensão do perdão para questões do ressentimento individual e pessoal, banindo legitimidade da culpa e responsabilidade de terceira parte juntamente com perdão da terceira parte” (Shriver, 1995, p. 113, ver também Digeser, 2001, Henderson, 1996). Em resultado disso, as primeiras tentativas para estudar o perdão em contextos socio-políticos só foram abordadas ao nível do perdão interpessoal (Azar, Mullet e Vinsonneau, 1999; Azar e Mullet, 2001, 2002a, 2002b).

Esta compreensão do perdão como sendo um processo estritamente interpessoal não toma em conta o facto que muitas, senão a maior parte (Minow, 1998, Tiger, 1990) das ofensas na vida social são colectivas, que as responsabilidades são frequentemente partilhadas por muitas pessoas, ao mesmo tempo ou em diferentes ocasiões, que a própria justiça não se pode obter muitas vezes (Digeser, 2001), que a confissão deve, para ser completa, ser uma empreitada colectiva, e que a própria cura para elas deve ser levada a cabo unicamente ao nível da comunidade; trata-se de factos que parecem todos eles ser bem compreendidos pelas pessoas leigas (Mullet, Girard e Bakhshi, in press).

Contexto histórico e metodológico do presente estudo

O presente estudo compreende um inquérito acerca do perdão em política levado a cabo junto de pessoas de Timor Leste. Muitos dos participantes foram vítimas primárias, na terminologia de Govier (2002), isto é, elas tinham ou sofrido pessoalmente em resultado de muitos conflitos nas suas áreas; ou foram vítimas secundárias, isto é, sofreram indirectamente através das ofensas infligidas a membros da sua família. Todas elas foram vítimas

terciárias, isto é, sofreram a dominação brutal e a destruição parcial do seu país, mesmo se elas ou as suas famílias não foram pessoalmente envolvidas em massacres. Por consequência, estes participantes estão altamente envolvidos no estudo.

Foi somente abordada uma das duas facetas do perdão intergrupar: dar perdão. Pedir perdão em vista a receber perdão será examinado mais tarde. Vários aspectos concretos do processo de dar perdão, foram examinados, entre eles: o perdão intergrupar tem sentido *in abstracto*? O perdão intergrupar faz sentido quando foi pedido a um grupo perdão? Qual é o objectivo do perdão intergrupar? O perdão intergrupar pressupõe castigo adequado dos ofensores e reparação adequada por parte do grupo ofensor? Quem pode decidir se o perdão é apropriado ou não? Quem pode falar em nome do grupo? A quem devem ser dirigidas as mensagens de perdão? Qual pode ser o papel das instituições internacionais?

Em vista a não abrir feridas que as pessoas ainda podiam ter, feridas que lhes foram infligidas nos anos transactos, todas as questões foram formuladas em abstracto, de modo impessoal. Perguntar directamente questões de atitudes sobre perdão em relação aos perpetradores directos de sofrimento ou aos instigadores destes perpetradores directos foi julgado inadequado devido ao carácter do presente estudo - um inquérito. Não estamos em posição de assistir psicologicamente os participantes. Teria sido irresponsável colocá-los em risco de reavivar lembranças dolorosas (Allan, 2000; Allan e Allan, 2000; Hamber, 1998, 2001; Hamber e Wilson, 2002). Por conseguinte, questões sobre o conteúdo concreto de mensagens de pedido de perdão, em particular, foram deixadas de lado.

A história recente deste povo, tal como a história de muitos povos da Ásia, da África, e da América do Sul está repleta de guerras civis e de conflitos (Viegas, 1998; Magalhães, 1999). O território de Timor-Leste é composto pela parte oriental da ilha de Timor (a maior e a mais oriental das pequenas ilhas de Sonda), pelo enclave de Oé-Cusse, na costa norte da zona ocidental da ilha, pela ilha de Ataúro, a 23 km a norte de Díli, e pelo ilhéu de Jaco, fronteiro à ponta leste da ilha de Timor. Os limites actuais do território foram definidos pelo Tratado celebrado por Portugal com a Holanda em 20 de Abril de 1859, depois ratificados pela convenção Luso-Holandesa de 7 de Outubro de 1904, e confirmados por arbitragem do Governo suíço através da sentença de 25 de Julho de 1914 (Quadros, 2000). Após a revolução de 25 de Abril de 1974, a Lei Constitucional nº 7/74, de 27 de Julho, aprovada pelo Conselho de Estado, reconheceu às antigas províncias ultramarinas o "direito à autodeterminação e à independência".

Todavia o processo de descolonização foi interrompido pela invasão e ocupação do território pelas Forças Armadas da Indonésia em 1975 (7 de Dezembro) que o anexou ao seu território. Segundo Barbedo de Magalhães (2000), em termos relativos, o povo de Timor Leste terá sofrido um dos piores genocídios do século XX. “É difícil fazer estatísticas num território ocupado e que, na prática, permaneceu quase completamente fechado ao exterior durante quase treze anos. Mas, segundo dados da Igreja, compilados pelo especialista francês Gabriel Defert e, de certo modo, confirmados pelos relatórios das forças armadas indonésias (citados pelo professor indonésio George Aditjondro), cerca de 308 000 timorenses terão morrido nos primeiros seis anos de ocupação indonésia (até Dezembro de 1981). Tendo em conta que a população, aquando do início do conflito, era de 696 000 pessoas, isso representa uma perda de vidas humanas, em consequência da ocupação indonésia, da ordem dos 44%” (Magalhães, 2000, pp. 130-131). E aquele especialista em questões timorenses afirma mais adiante: “Para além dos mortos, houve milhares de pessoas torturadas e violadas, e todo o clima de terror permanente, que se arrastou durante mais de vinte anos, oprimindo e traumatizando uma população inteira” (Magalhães, 2000, p. 131). Em 30 de Agosto de 1999, realiza-se uma consulta popular em que participaram 98% dos eleitores recenseados e a 4 de Setembro, o Secretário-Geral da ONU, Kofi Anan, anuncia os resultados: 21,5% votaram favor da proposta de autonomia; 78,5% votaram contra, isto é, a favor da independência. Após a esmagadora vitória do NÃO à autonomia proposta pela Indonésia, apesar do desencadeamento de uma onda de violência por parte de militares indonésios e de milícias no território, abriu-se caminho ao reconhecimento da independência de Timor-Leste que ocorreu em 2002.

No começo do estudo, receávamos que, devido a experiências muito dolorosas que as pessoas sofreram reagiriam de modo muito negativo ao nosso pedido para participar num estudo sobre o perdão intergrupalo, apesar das questões serem formuladas de um modo abstracto. “Perdoar é difícil. A sua própria ideia pode ser ofensiva após acontecimentos horríveis como o holocausto, o genocídio no Rwanda, ou a violência genocida no Tibete. Mesmo para as pessoas fora do grupo das vítimas, a ideia que os sobreviventes deveriam perdoar após o genocídio é uma afronta, um anátema” (Staub e Pearlman, 2001, p. 197). Aquando da recolha de dados, foi o contrário que se observou a maior parte das vezes. Como se esperava, os participantes interessaram-se pelo estudo e disponibilizaram tempo para responder cuidadosamente às muitas questões do inquérito.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 354 pessoas (169 mulheres e 185 homens) residentes em Dili. A idade ia de 19 a 55 anos; a média da idade foi 32.21 (DP= 10.26). Recorreu-se a duas amostras distintas: uma amostra com 165 pessoas na idade activa (média de idade = 41 anos) e uma amostra de 189 estudantes da universidade de Dili (média de idade = 25 anos). Duzentos e catorze participantes declararam ser crentes e 198 participantes declararam costumar perdoar na vida quotidiana. Duzentos e vinte e dois participantes declararam que tinham sofrido pessoalmente com os conflitos e 217 declaram que uma pessoa próxima da sua família tinha sofrido com eles. Somente 92 participantes declararam que não tinham sofrido com os conflitos quer directamente quer através da família. No conjunto a taxa de participação foi de 81%.

Todos os participantes foram voluntários. Foram abordados do seguinte modo. Alguns dos participantes eram conhecidos dos experimentadores ou de um membro da sua família. Foram contactados directamente; foi-lhes explicado o objectivo do estudo, e pedido para participar. Estes primeiros participantes, após trabalharem com os experimentadores, ajudaram então a contactar com outras pessoas. O contacto directo e a confiança mútua foi necessária para convencer as pessoas a participarem no estudo. Foram feitos esforços para contactar pessoas de diferentes áreas geográficas e de diferentes níveis educacionais para maximalizar tanto quanto possível a representatividade da amostra.

Material

O material consistiu num questionário com 82 proposições a respeito de possíveis atitudes acerca de dar perdão. Uma escala com 17 cm foi impressa após cada proposição. Os dois extremos das escala iam de "Completamente em desacordo" a "Completamente de acordo". Uma ampla escala foi escolhida para os participantes terem toda a latitude para responder. Exemplos de itens são mostrados no Quadro 1 (questões globais sobre o sentido do perdão intergrupar) e Quadro 2 (finalidade, modalidades e meios de perdão intergrupar).

Foram utilizadas duas línguas de comunicação: o tétum e o português. O questionário foi traduzido do Português para o tétum por um tradutor comple-

tamente bilingue, depois do tetum para o português por um outro tradutor. Foram seguidos os passos usualmente aceites em Psicologia Intercultural (Neto, 2002).

Procedimento

Os dados foram recolhidos de Julho a Setembro de 2003. Cada participante respondeu individualmente na sua própria casa ou na universidade, dependendo do que cada pessoa julgava mais conveniente. O experimentador explicava a cada participante que tinha de ler um certo número de frases expressando alguns sentimentos ou crenças sobre perdão intergrupar, e avaliava o grau de acordo com o conteúdo de cada proposição.

Resultados

Cada avaliação efectuada por cada participante foi transformada num valor numérico expressando a distância (de 1 a 17) entre o ponto na escala de resposta e a origem. Estes valores foram então submetidos a análises estatísticas.

O Perdão Intergrupo

O quadro 1 apresenta as médias e dispersões observadas dos três primeiros itens sobre o perdão intergrupar. O item «Um grupo de pessoas pode perdoar a um outro grupo de pessoas» obteve um grau de acordo médio muito elevado (cerca de 13.5 em 17) e a diferença entre as duas sub-amostras é mínima (e não significativa). Globalmente os participantes consideram que o conceito de perdão intergrupar tem, para eles, sentido. A figura 1 pormenoriza o conjunto das respostas. A distribuição apresentada é trimodal. Uma pequena minoria de respostas situa-se na zona 7-11, uma zona intermediária. Uma outra pequena minoria de respostas situa-se na zona 1-6, a zona de desacordo.

Quadro 1. Médias e desvios-padrões das três questões globais

Itens	M			
	Adultos	Estudantes	DP	p
1. Um grupo de pessoas pode perdoar a um outro grupo de pessoas.	13.35	13.51	3.87	.71
2. Um grupo de pessoas pode perdoar a um outro grupo de pessoas com a condição deste grupo ter solicitado explicitamente o perdão.	12.84	12.61	4.26	.61
3. Um grupo de pessoas pode perdoar a um outro grupo de pessoas mesmo se este grupo não solicitou o perdão.	8.48	9.20	5.43	.21

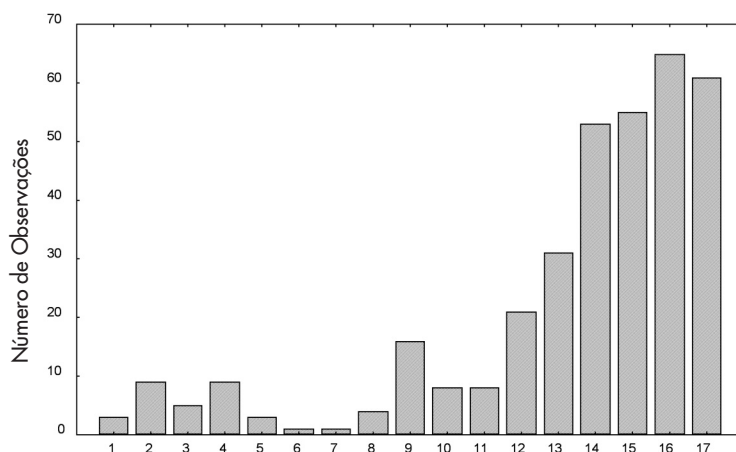


Figura 1 - Distribuição das respostas à questão sobre perdão intergrupar

O item “Um grupo de pessoas pode perdoar a um outro grupo de pessoas com a condição deste grupo ter solicitado explicitamente o perdão” obteve um grau de acordo médio do mesmo modo muito elevado (cerca de 13 em 17) e a diferença entre as duas sub-amostras é igualmente mínima. A figura 2 pormenoriza o conjunto das respostas. A distribuição observada é bimodal. Uma grande maioria dos participantes considera que o perdão intergrupar é possível em resposta a um pedido de perdão por parte do outro grupo. Pelo contrário, uma pequena minoria de participantes considera que o perdão intergrupar não é possível mesmo em presença de um pedido por parte do outro grupo. A diferença de cerca de 0.75 pontos entre as duas médias de respostas dos itens 1 e 2 é significativa, $p < .02$. Esta diferença explica-se pelo facto

de que as duas noções não são equivalentes. O item 1 diz respeito ao perdão intergrupar em geral, ao passo que o item 2 diz respeito ao perdão em resposta a um pedido de perdão por parte do outro grupo. Entre os dois itens, a correlação é fraca: .15.

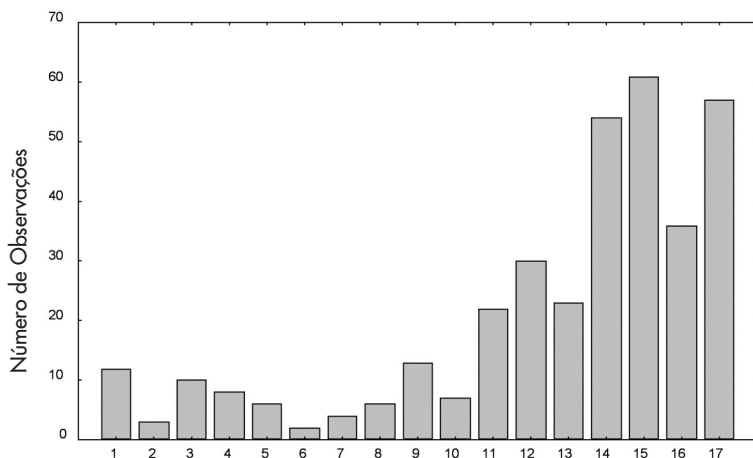


Figura 2 - Distribuição das respostas à questão sobre pedido de perdão

O item “Um grupo de pessoas pode perdoar a um outro grupo de pessoas mesmo se este grupo não solicitou o perdão” obteve um grau de acordo claramente mais fraco (cerca de 9 em 17). A figura 3 pormenoriza o conjunto das respostas. A distribuição observada é claramente modal. Uma pequena minoria de participantes parece considerar que o perdão intergrupar é possível mesmo na ausência de pedido por parte do outro grupo. Uma pequena minoria de participantes parece considerar que o perdão intergrupar é pouco possível na ausência de pedido por parte do outro grupo. Entre os itens 1 e 3 ou 2 e 3, a correlação é fraca: .26 et -.05, respectivamente.

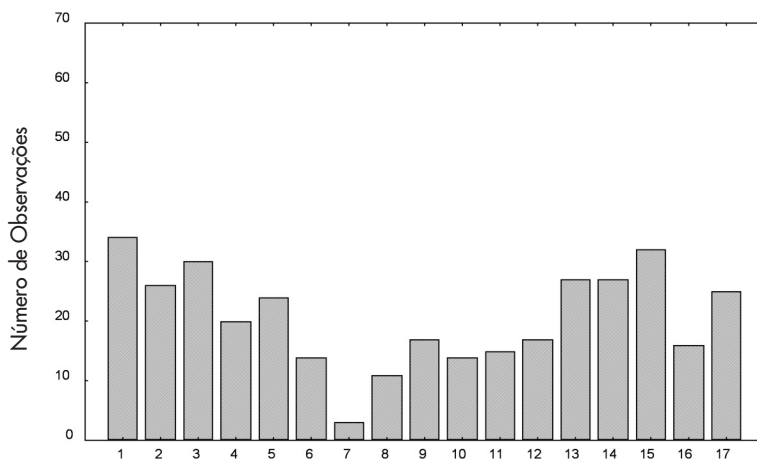


Figura 3 - Distribuição das respostas à questão sobre ausência do pedido

Finalidades, Modalidades e Meios de Perdão Intergrupal

O quadro 2 apresenta os resultados médios observados para os itens relativos às finalidades, modalidades e meios de perdão intergrupal. Entre as respostas médias dos adultos e dos estudantes, as diferenças são fracas. Só são significativas no limiar de .01 em três casos (itens 13, 19 e 20) e em dois destes casos, as diferenças são inferiores a meio ponto. A única diferença importante diz respeito ao papel das autoridades tradicionais. A correlação linear entre as duas séries de respostas é de .93.

Os participantes exprimiram um grau de acordo claro com a proposição geral que o perdão intergrupal devia servir fundamentalmente de trampolim para uma reconciliação, isto é, que o perdão deve ser acompanhado por actos simbólicos de reconciliação, da proposta de novas formas de colaboração, de solidariedade, de aliança, de coabitação, de cooperação, e de complementaridade. Duas ideias importantes que denotam este espírito estão de igual modo presentes: (a) o perdão deve acompanhar-se de actos de reparação de ofensas eventuais cometidas por quem perdoa, e (b) o perdão pode implicar que cada grupo aceite fazer sacrifícios.

Quadro 2 - *Graus de acordo com os enunciados*

Itens	Adultos	Estudantes	p
61. O perdão deve ser acompanhado por actos simbólicos de reconciliação.	13.53	14.18	.57
79. O perdão deve acompanhar-se da proposta de novas formas de colaboração.	12.99	13.56	.08
81. O perdão deve acompanhar-se da proposta de novas formas de solidariedade.	12.92	13.58	.36
78. O perdão deve acompanhar-se da proposta de novas formas de aliança.	12.79	13.28	.92
77. O perdão deve acompanhar-se da proposta de novas formas de coabitação.	12.23	12.57	.17
82. O perdão deve acompanhar-se da proposta de novas formas de complementaridade.	12.10	13.45	.07
69. O perdão deve acompanhar-se de actos de reparação de ofensas eventuais cometidas por quem perdoa.	12.00	11.74	.03
67. O perdão pode implicar que cada grupo aceite fazer sacrifícios.	11.91	12.34	.57
25. Deve fazer-se uma votação para designar quem vai falar em nome do grupo solicitado para perdoar.	11.87	12.01	.32
58. O perdão deve dizer respeito a todos os actos cometidos num período de tempo determinado.	11.85	11.23	.43
80. O perdão deve acompanhar-se da proposta de novas formas de cooperação.	11.79	12.60	.64
60. O perdão deve ser anunciado no decorrer de uma cerimónia pública prevista para esse efeito	11.67	12.20	.29
26. Discussões públicas devem ser organizadas para decidir se o grupo perdoa ou não.	11.54	11.95	.14
35. O perdão deve ser anunciado a partir de um local simbólico ou sagrado do grupo solicitado para perdoar.	11.52	10.47	.30
24. Deve fazer-se uma votação para decidir se o grupo perdoa ou não.	11.43	11.59	.04
51. O perdão deve ser pronunciado directamente, frente a frente com uma ou algumas das pessoas do outro grupo.	11.43	11.57	.57
27. O perdão deve ser pronunciado em nome do conjunto dos membros do grupo solicitado para perdoar.	11.41	11.80	.07
13. Compete às autoridades tradicionais falar em nome do grupo que perdoa	11.24	9.90	.00
66. O perdão pode ser estar sujeito a condições.	11.23	10.74	.20
56. O perdão deve ser anunciado às pessoas muito respeitadas do outro grupo.	11.22	11.53	.13
47. O perdão deve ser anunciado na língua do grupo que faz o pedido de perdão.	11.21	10.26	.86
36. O perdão deve ser anunciado a partir do território do grupo que faz o pedido de perdão.	11.05	10.94	.39

Itens	Adultos	Estudantes	p
12. Compete a certas pessoas muito respeitadas do grupo falar em nome do grupo que perdoa.	11.02	11.47	.00
11. Compete às autoridades religiosas falar em nome do grupo que perdoa	10.98	10.65	.33
48. O perdão deve ser anunciado numa ou várias línguas de grande difusão mundial.	10.88	10.88	.34
29. O perdão deve automaticamente dizer respeito a todos os membros do grupo que solicita o perdão.	10.81	10.56	.94
63. O perdão deve intervir muito pouco tempo após o pedido de perdão.	10.78	10.68	.95
32. O perdão deve ser anunciado a partir do território do grupo solicitado para perdoar.	10.76	11.21	.13
40. O perdão deve ser anunciado em vários lugares do território do grupo que faz o pedido de perdão.	10.67	9.20	.36
39. O perdão deve ser anunciado num local simbólico ou sagrado do grupo que faz o pedido de perdão.	10.49	10.12	.00
46. O perdão deve ser anunciado na língua do grupo que perdoa.	10.49	9.86	.98
42. O perdão deve ser pronunciado a partir de uma instância de carácter mundial (ONU por exemplo).	10.33	9.83	.81
49. O perdão deve ser anunciado numa ou várias línguas de grande difusão regional	10.24	11.05	.68
55. O perdão deve ser anunciado às autoridades religiosas do outro grupo.	10.15	10.50	.60
37. O perdão deve ser anunciado a partir do palácio governamental do grupo que faz o pedido de perdão.	10.09	10.28	.83
62. O perdão pode intervir muito tempo após o pedido de perdão.	10.09	11.25	.98
22. São as autoridades religiosas que podem decidir perdoar.	10.02	9.17	.12
64. O perdão pode intervir muito pouco tempo após as ofensas cometidas.	10.02	10.07	.25
75. O perdão deve acompanhar-se de propostas de desarmamento pelo grupo que perdoa.	9.98	11.40	.03
68. O perdão pode implicar que cada grupo aceite perder certas vantagens que impediriam a criação de novas formas de coabitação	9.80	10.39	.75
38. O perdão deve ser anunciado perante a câmara dos representantes do grupo que faz o pedido de perdão.	9.78	8.36	.17
23. São as autoridades tradicionais que podem decidir perdoar	9.74	8.68	.06
57. O perdão deve ser anunciado às pessoas exercendo autoridade tradicional.	9.73	11.75	.77
50. O perdão pode ser pronunciado indirectamente a partir de uma estação de rádio ou de TV.	9.68	9.58	.10
65. O perdão deve intervir muito tempo após as ofensas cometidas.	9.57	9.47	.64
43. O perdão deve ser pronunciado a partir de uma instância de carácter regional (OUA por exemplo).	9.52	8.42	.04

Itens	Adultos	Estudantes	p
30. O perdão deve dizer respeito apenas aos membros do grupo que são culpados de ofensas.	9.50	9.04	.28
33. O perdão deve ser anunciado a partir do palácio presidencial do grupo solicitado para perdoar.	9.35	8.80	.09
34. O perdão deve ser anunciado a partir da câmara dos representantes do grupo solicitado para perdoar.	9.35	8.63	.96
70. O perdão deve acompanhar-se de actos de punição, de quem perdoa, aos principais responsáveis das ofensas cometidas pelo outro grupo.	9.25	9.51	.60
5. É uma delegação de pessoas que deve falar em nome do grupo que perdoa.	9.20	9.33	.29
76. O perdão deve acompanhar-se de pedidos de restituições territoriais.	9.18	10.40	.25
45. O perdão deve ser anunciado por escrito.	9.14	8.54	.56
10. Compete ao chefe de Estado falar em nome do grupo que perdoa.	8.82	8.84	.69
16. Uma fracção do grupo ofendido (uma região, uma cidade uma zona) pode perdoar em seu próprio nome o grupo ofensor.	8.64	9.16	.50
71. O perdão deve acompanhar-se de actos de punição pelo grupo que é perdoado dos principais responsáveis das ofensas cometidas.	8.63	10.04	.97
8. Compete aos responsáveis políticos falar em nome do grupo que perdoa.	8.61	8.66	.71
7. São os homens que estão melhor colocados para falar em nome do grupo que perdoa.	8.52	7.82	.79
44. O perdão deve ser anunciado oralmente.	8.49	7.83	.33
54. O perdão deve ser anunciado aos membros do governo do outro grupo.	8.41	8.83	.74
28. O perdão deve ser pronunciado apenas em nome dos membros do grupo que desejam perdoar.	8.35	8.39	.84
15. São as pessoas de instituições mundiais que estão melhor colocadas para falar da parte do grupo que perdoa.	8.15	7.63	.10
59. O perdão pode dizer respeito a alguns mas não todos os actos cometidos num período de tempo determinado.	8.10	8.09	.87
53. O perdão deve ser anunciado ao chefe de Estado do outro grupo.	8.07	8.67	.66
52. O perdão deve ser anunciado por uma pessoa de um terceiro grupo, não implicado no conflito.	7.98	8.52	.80
41. O perdão deve ser pronunciado a partir de um território que não seja o dos dois grupos presentes.	7.76	8.15	.14
18. Uma fracção do grupo ofendido (os membros de um partido político) pode perdoar em seu próprio nome ao grupo ofensor.	7.75	7.76	.28
20. O chefe de Estado pode ele mesmo decidir perdoar.	7.73	7.42	.01
19. O perdão pode ser dado a apenas uma fracção do grupo ofensor (os membros de um partido político).	7.61	6.90	.13
31. O perdão pode dizer respeito apenas aos membros do grupo que não são culpados de ofensas.	7.58	7.62	.88
17. O perdão pode ser dado a apenas uma fracção do grupo ofensor (uma região, uma cidade, uma zona).	7.55	7.74	.02

Itens	Adultos	Estudantes	p
6. São as mulheres que estão melhor colocadas para falar em nome do grupo que perdoa.	7.44	7.41	.87
9. Compete aos membros do governo falar em nome do grupo que perdoa.	7.40	8.10	.75
74. O perdão deve acompanhar-se de propostas comerciais da parte do grupo que perdoa.	7.28	6.74	.84
14. São as pessoas de um outro grupo, alheias à ofensa, que estão melhor colocadas para falar em nome do grupo que perdoa.	7.22	6.23	.74
21. É o governo que pode decidir perdoar.	7.08	7.35	.57
73. O perdão deve acompanhar-se de um pedido de reparação ou de compensação.	6.91	6.29	.42
4. É uma pessoa só que deve falar em nome do grupo que perdoa.	6.82	8.27	.43
72. O perdão deve acompanhar-se de um pedido de dinheiro.	5.54	5.61	.43

Os participantes exprimiram um grau de acordo claro com a proposição geral que o perdão intergrupar devia fazer objecto de um processo de discussão pública (democrática), isto é, que discussões públicas devem ser organizadas para decidir se o grupo perdoa ou não, que se deve fazer uma votação para decidir se o grupo perdoa ou não, e uma votação para designar quem vai falar em nome do grupo solicitado para perdoar. Os participantes manifestaram-se claramente hostis à ideia de que o chefe de Estado ou o governo pode ele mesmo decidir perdoar, e de um modo geral que é uma pessoa só que deve falar em nome do grupo que perdoa. Manifestaram-se hostis à ideia que compete aos membros do governo falar em nome do grupo que perdoa.

Os participantes exprimiram um grau de acordo claro com a proposição geral de que o perdão intergrupar devia constituir um acto global, incluindo todas desavenças entre os dois grupos, isto é, que deve dizer respeito a todos os actos cometidos num período de tempo determinado e que deve ser pronunciado em nome do conjunto dos membros do grupo solicitado para perdoar. Os participantes são claramente hostis à ideia que uma fracção do grupo ofendido pode perdoar em seu próprio nome ao grupo ofensor, ou que o perdão pode ser dado a apenas uma fracção do grupo ofensor, por exemplo, aos membros do grupo que não são culpados de ofensas. O perdão pode, contudo, estar sujeito a condições.

Os participantes exprimiram finalmente um grau de acordo claro com a proposição geral que o perdão intergrupar devia constituir um acto oficial e público, isto é, que compete a certas pessoas muito respeitadas do grupo (eventualmente as autoridades tradicionais) falar em nome do grupo que perdoa, que o perdão deve ser pronunciado directamente, frente a frente com

uma ou algumas das pessoas (eventualmente muito respeitadas) do outro grupo, na língua do grupo que faz o pedido de perdão, que o perdão deve ser anunciado no decorrer de uma cerimónia pública prevista para esse efeito, e a partir de um local simbólico ou sagrado do grupo solicitado para perdoar e também a partir do território do grupo que faz o pedido de perdão.

Os participantes exprimem o seu desacordo com a proposição geral que o perdão intergrupar devia implicar directamente terceiras partes, isto é, que o perdão não deve ser anunciado por uma pessoa de um terceiro grupo, não implicado no conflito, nem deve ser pronunciado a partir de um território que não seja o dos dois grupos presentes. As pessoas de um outro grupo, alheias à ofensa, não são consideradas como estando melhor colocadas para falar em nome do grupo que perdoa.

Os participantes exprimem o seu desacordo com a proposição geral que o perdão intergrupar deve acompanhar-se de tentativas de retribuições, isto é, que o perdão não deve acompanhar-se de um pedido de reparação ou de compensação ou de um pedido de dinheiro. No mesmo espírito o perdão não deve acompanhar-se de propostas comerciais da parte do grupo que perdoa.

Estruturação das Respostas

Uma análise factorial exploratória foi levada a cabo com o conjunto dos resultados brutos com os itens relativos às finalidades, modalidades e meios de perdão intergrupar. Com base numa primeira análise, um subconjunto de 32 itens foi retido, os itens para os quais as saturações observadas são mais fortes ($>.40$). Foi levada a cabo uma segunda análise com estes itens e foi retida uma solução com sete factores com base no scree teste (ver figura 4). O quadro 3 apresenta os resultados desta análise.

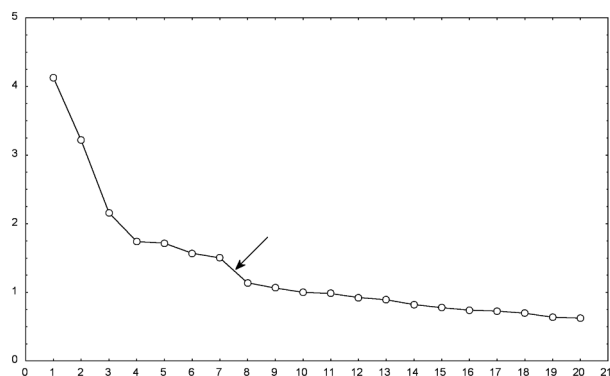


Figura 4 - Scree Test

Quadro 3 - Resultados da análise factorial exploratória

Itens	Factores						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
79. ... proposta de novas formas de colaboração	.79	.11	-.06	.02	-.09	.13	-.01
78. ... proposta de novas formas de aliança.	.78	-.08	-.07	.13	.07	-.04	.04
77. ... proposta de novas formas de coabitação.	.73	.04	.06	.04	-.14	.01	.10
81. ... proposta de novas formas de solidariedade.	.68	.08	-.09	-.01	-.05	.00	-.00
82. ... proposta de novas formas de complementaridade.	.65	.04	-.00	.02	.06	-.11	-.11
69. ... actos de reparação de ofensas eventuais cometidas por quem perdoa.	.55	.08	.03	.12	-.14	.08	.14
80. ... proposta de novas formas de cooperação.	.49	.07	.13	.14	.09	-.11	-.10
61. ... acompanhado por actos simbólicos...	.43	.00	-.23	.02	.11	-.00	-.12
54. ... anunciado aos membros do governo.	.08	.81	.04	.08	.00	-.02	.13
53. ... anunciado ao chefe de Estado do outro grupo	.10	.76	.05	.05	.13	-.09	.24
55. ... anunciado às autoridades religiosas...	.02	.70	.03	.14	.10	.22	-.13
56. ... anunciado às pessoas muito respeitadas...	.13	.65	-.02	.17	-.03	.24	-.16
74. ... propostas comerciais ...	-.05	.03	.76	.05	-.03	-.03	.13
73. ... um pedido de reparação ...	-.03	.10	.75	.08	-.01	-.01	.20
72. ... um pedido de dinheiro.	-.22	.04	.75	.10	.09	-.01	.02
71. ... actos de punição pelo grupo que é perdoado...	.30	-.13	.54	.03	.08	.23	-.14
45. ... anunciado por escrito.	.07	.11	.05	.64	.09	-.25	.14
40. ... anunciado em vários lugares do território...	.01	-.01	-.01	.60	-.13	.20	.07
46. ... na língua do grupo que perdoa.	.16	-.05	.06	.58	.06	-.20	.18
38. ... anunciado perante a câmara dos representantes...	.08	.07	-.06	.55	.03	.24	.15
35. ... de um local simbólico ou sagrado...	.09	.11	.01	.52	-.05	.05	-.16
7. São os homens...	-.08	.09	.11	.49	.13	.14	-.08
49. ... numa ou várias línguas de grande difusão...	.10	.09	.10	.38	.07	-.05	.01
9. Compete aos membros do governo...	.07	-.02	.03	.06	.77	.13	.03
8. Compete aos responsáveis políticos...	-.10	.02	-.00	.06	.77	.03	.16
10. Compete ao chefe de Estado...	-.04	.15	.05	.03	.70	.04	-.08
43. ... a partir de uma instância de carácter regional...	-.08	.10	-.02	.08	.04	.71	.16
42. ... a partir de uma instância de carácter mundial...	.18	.14	-.04	.10	.12	.68	-.07
15. São as pessoas de instituições mundiais...	-.10	.01	.11	-.05	.05	.61	.06
17. ... a apenas uma fracção do grupo ...	.05	.11	.16	-.06	.00	.02	.75
18. Uma fracção do grupo ofendido...	-.00	.02	.06	.04	.06	.17	.72
44. ... anunciado oralmente.	-.11	-.06	.04	.31	.03	-.05	.55
I- En Direction a reconciliacion	1.00	.18	-.04	.20	-.04	.00	-.03
II- Processus officiel		1.00	.07	.27	.15	.25	.09
III- Justice/Rétribution			1.00	.17	.10	.11	.22
IV- Diffusion publique				1.00	.12	.12	.23
V- Rôle des élus					1.00	.20	.11
VI- Place des institutions supranationales						1.00	.16
VII- Processus informel							1.00
Varianza	3.79	2.38	2.19	2.35	1.94	1.89	1.88
Percent of variance	.11	.07	.06	.07	.05	.05	.05
Cronbach alpha	.81	.75	.68	.63	.66	.55	.56
Inter-item correlations	.35	.43	.36	.20	.40	.30	.30
Mean	12.85	9.69	7.13	9.67	8.41	8.95	7.85
SD	2.76	3.85	3.74	2.91	3.96	3.86	3.79

O primeiro factor explica 11% da variância. Foi interpretado como sendo o factor *Reconciliação*. Este factor satura itens como “O perdão deve acompanhar-se da proposta de novas formas de colaboração” e “O perdão deve acompanhar-se da proposta de novas formas de aliança”. Calculou-se a média das respostas associadas aos itens saturados por este factor. O valor é de 12.85; isto é, os participantes estão de acordo com a ideia que o objectivo do perdão intergrupar é a reconciliação. A distribuição das respostas (ver Figura 5) é claramente unimodal, reflectindo um quase-consenso sobre este ponto.

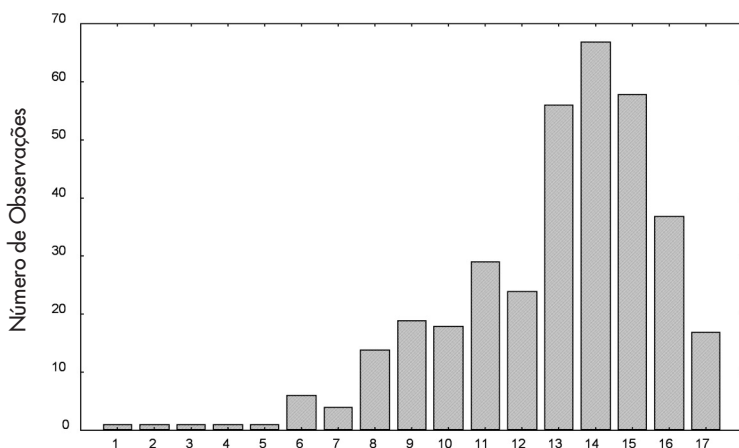


Figura 5 - Distribuição das médias ao factor *Reconciliação*

O segundo factor explica 7% da variância. Foi interpretado como sendo o factor *Processo Oficial* em direcção aos responsáveis do outro grupo. Este factor satura itens como “O perdão deve ser anunciado aos membros do governo do outro grupo” e “O perdão deve ser anunciado ao chefe de Estado do outro grupo”. O valor médio observado é de 9.69; isto é, que os participantes estão reservados quanto à ideia que o anúncio do perdão intergrupar seja dirigido aos responsáveis políticos ou espirituais do outro grupo. A distribuição das respostas (ver Figura 6) é mais ou menos bimodal. Uma minoria dos participantes é bastante favorável à ideia, mas a maioria dos participantes manifesta-se muito indecisa.

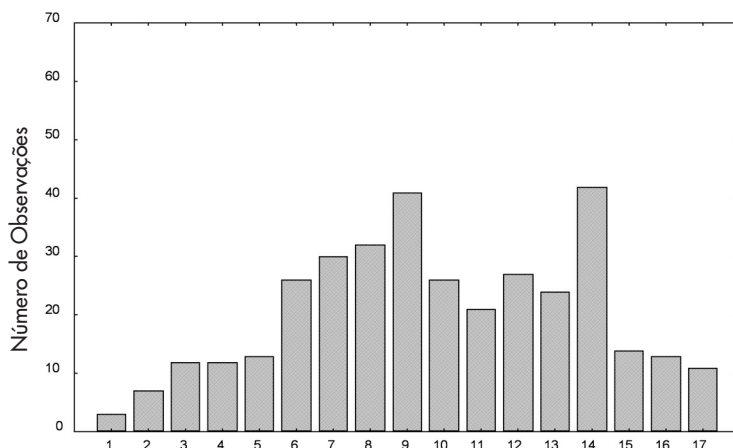


Figura 6 - Distribuição das médias ao factor *Processo Oficial*

O terceiro factor explica 6% da variância. Foi interpretado como sendo o factor *Justiça/Retribuição*. Este factor satura itens, tais como “O perdão deve acompanhar-se de um pedido de reparação ou de compensação” e “O perdão deve acompanhar-se de actos de punição pelo grupo que é perdoado dos principais responsáveis das ofensas cometidas”. O valor médio observado é de 7.13; isto é, os participantes não são favoráveis à ideia que o perdão intergrupar é condicionado por reparações ou procedimentos judiciais. A distribuição das respostas (ver Figura 7) é muito ampla, reflectindo uma ausência de consenso sobre este ponto.

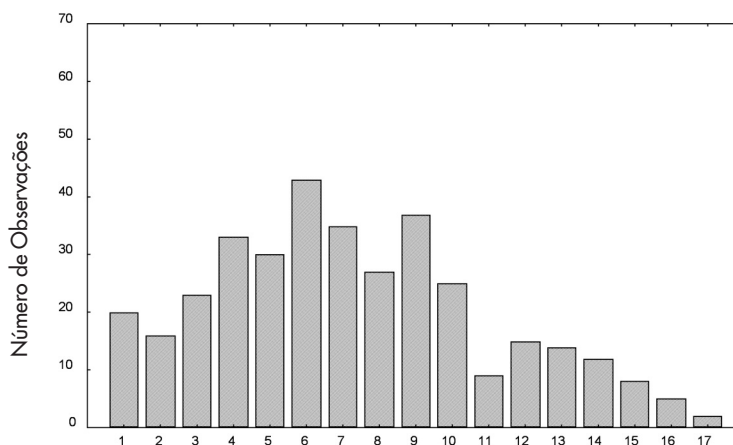


Figura 7 - Distribuição das médias ao factor *Retribuição*

O quarto factor explica 7% da variância. Foi interpretado como sendo o factor *Difusão Pública*. Este factor satura itens como “O perdão deve ser anunciado por escrito” e “O perdão deve ser anunciado em vários lugares do território do grupo que faz o pedido de perdão”. O valor médio observado é de 9.67; isto é, os participantes manifestam-se um pouco reservados com a ideia que o perdão intergrupar seja objecto de uma difusão de grande amplitude nos membros do outro grupo. A distribuição das respostas (ver Figura 8) é unimodal, reflectindo de novo uma ausência de consenso sobre este ponto.

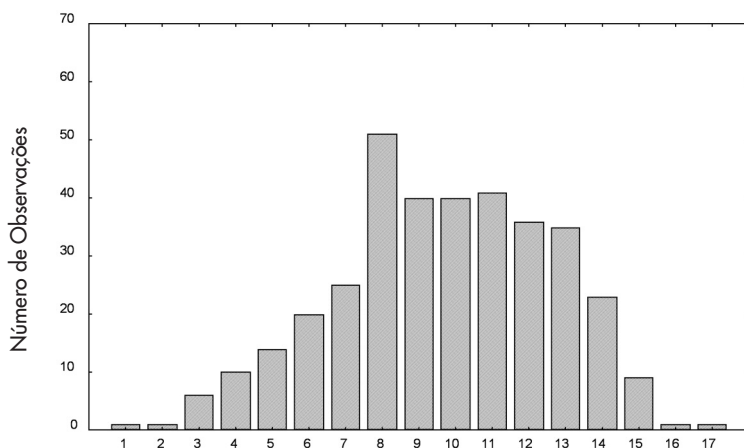


Figura 8 - Distribuição das médias ao factor *Difusão Pública*

O quinto factor explica 5% da variância. Foi interpretado como sendo o factor *Papel dos Responsáveis Eleitos*. Este factor satura itens, tais como “Compete aos membros do governo falar em nome do grupo que perdoo” e “Compete ao chefe de Estado falar em nome do grupo que perdoo”. O valor médio observado é de 8.41; isto é, os participantes manifestam-se reservados quanto à ideia que o perdão intergrupar seja entregue unicamente aos responsáveis políticos. A distribuição das respostas (ver Figura 9) é a maior observada (quase rectangular), reflectindo uma total ausência de consenso neste ponto.

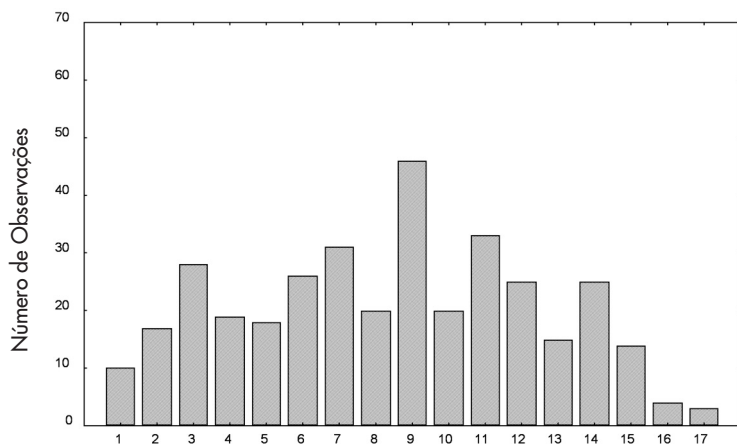


Figura 9 - Distribuição das médias ao factor *Papel dos Eleitos*

O sexto factor explica igualmente 5% da variância. Foi interpretado como sendo o factor *Papel das Instituições Supranacionais*. Este factor satura itens, tais como "O perdão deve ser pronunciado a partir de uma instância de carácter regional" e "São as pessoas de instituições mundiais que estão melhor colocadas para falar da parte do grupo que perdoo". O valor médio observado é de 8.95; isto é, os participantes estão reservados quanto à ideia que o perdão intergrupar faça intervir directamente instâncias não nacionais. A distribuição das respostas (ver Figura 10) é bimodal. Uma pequena maioria dos participantes é bastante favorável à ideia, mas a minoria restante está muito indecisa ou não é favorável.

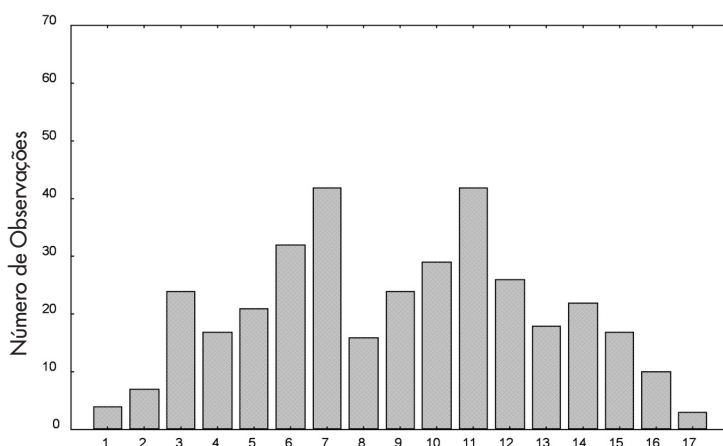


Figura 10 - Distribuição das médias ao factor *Papel das Instituições Internas*

O sétimo e último factor explica 5% da variância. Foi interpretado como sendo o factor *Processo Eventualmente Informal/Espontâneo*. Este factor satura itens, tais como “Uma fracção do grupo ofendido (os membros de um partido político) pode perdoar em seu próprio nome ao grupo ofensor” e “O perdão deve ser anunciado oralmente”. O valor médio observado é 7.85; isto é, os participantes não são favoráveis à ideia de que o perdão possa ser realizado em ordem dispersa ou não seja acompanhado de relatórios escritos podendo servir para a História do país. A distribuição das respostas (ver figura 11) é uma das maiores observadas, reflectindo uma ausência de consenso neste ponto.

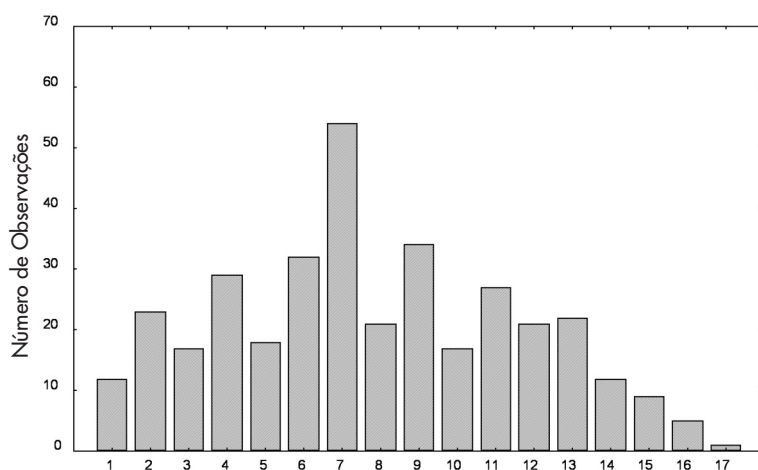


Figura 11 - Distribuição das médias ao factor *Processo Informal*

Relação das Concepções e do Perdão Condicional

O item 2 (Um grupo de pessoas pode perdoar a um outro grupo de pessoas com a condição deste grupo ter solicitado explicitamente o perdão) foi posto em relação com os scores factoriais, bem como com os itens que não foram considerados na análise factorial e as características dos participantes. Uma análise de regressão mostra que cerca de 30% da variância do item 2 pode ser predita a partir de uma combinação dos factores Reconciliação, Processo Oficial e Papel das Instituições Supranacionais, bem como de seis itens individuais. Quanto mais os participantes pensam que (a) o perdão intergrupar é um passo em direcção à Reconciliação, (b) que se trata de um processo oficial em direcção às autoridades do outro grupo, (c) que o

perdão deve ser pronunciado directamente, frente a frente com uma ou algumas das pessoas do outro grupo, (d) discussões públicas devem ser organizadas para decidir se o grupo perdoa ou não, (e) o perdão pode implicar que cada grupo aceite fazer sacrifícios, (f) uma região, uma cidade, uma zona pode perdoar em seu próprio nome o grupo ofensor, (g) que o perdão deve intervir muito pouco tempo após o pedido de perdão, e (h) tanto mais os participantes são favoráveis ao perdão intergrupar em resposta a um pedido de perdão. Quanto menos os participantes pensam (a) que as instâncias supranacionais têm a desempenhar um papel directo e (b) que uma pessoa só deve falar em nome do grupo que perdoa, e (c) tanto mais estes participantes são favoráveis ao perdão intergrupar em resposta a um pedido de perdão.

Discussão

Uma grande maioria dos participantes concordaram que o perdão como processo intergrupar se revestia de sentido. Menos de 10% dos participantes consideraram que não era possível a um grupo de pessoas perdoar a outro grupo de pessoas. Menos de 13% dos participantes consideravam que um grupo de pessoas pode perdoar a outro grupo de pessoas com a condição de que o outro grupo de pessoas peça perdão. Havia ainda 57% dos participantes que concordavam com a ideia de que um grupo de pessoas pode perdoar a outro grupo de pessoas mesmo sem qualquer pedido de perdão por parte do outro grupo. Estes resultados básicos são robustos no que diz respeito à idade, ao género, e a outras variáveis de diferenças individuais. Estes resultados podem parecer como sendo surpreendentes, e mesmo incríveis tendo em conta a dor e o sofrimento por que passou a maior parte dos participantes. Todavia, pode considerar-se que expressavam perspectivas muito realistas. Como foi afirmado por Staub (2000, p. 377), “perdoar é importante porque torna a reconciliação possível. E quando os grupos vivem conjuntamente..., sem reconciliação, sentimentos de insegurança e o perigo de violência estão sempre presentes”.

Os participantes manifestaram ter concepções articuladas do que podia ser um processo de dar perdão interpessoal. As suas respostas estavam claramente estruturadas e emergiram sete factores interpretáveis. Estes factores correspondem a questões importantes: (a) Qual é a finalidade do perdão intergrupar?; (b) A quem se dirigem os membros do grupo ofensor?; (c) É necessário exigir que a justiça seja feita (pedir reparação)?; (d) Que grau de

publicidade é necessário dar ao perdão intergrupar?; (e) Qual deve ser o papel (iniciador e/ou porta-voz) dos eleitos do grupo? (f) Que lugar é necessário dar às instituições internacionais? e (g) Que lugar é necessário deixar às iniciativas locais, ao informal?

A algumas destas questões, foram dadas respostas ou começam a ser dadas. A grande maioria dos participantes concebe claramente que o objectivo do perdão intergrupar é a reconciliação e uma grande maioria de participantes não concebe que o perdão intergrupar possa estar subordinado à obtenção de reparações ou a diligência em justiça dos principais culpados, mas o consenso sobre este último ponto está longe de se obter. Uma pequena maioria de participantes é favorável à ideia de que o perdão intergrupar faça intervir directamente instâncias não-nacionais, mas o consenso sobre este ponto também está longe de se obter. Enfim, uma pequena maioria dos participantes também não é favorável à ideia de que o perdão intergrupar se possa realizar de modo diferente que em nome de todo o país.

A algumas de outras questões, não é dada nenhuma resposta clara; é a incerteza que domina. Os participantes estão muito partilhados no que diz respeito à ideia que o anúncio do perdão intergrupar seja dirigido aos responsáveis políticos ou espirituais do outro grupo (só uma pequena minoria dos participantes é favorável em relação a essa ideia). Os participantes estão muito partilhados com a ideia de que o perdão intergrupar seja objecto de uma ampla difusão junto dos membros do outro grupo. Os participantes exprimem contudo um grau de acordo claro com a ideia de que o perdão intergrupar deve constituir um acto oficial e público. Enfim, os participantes estão muito partilhados com a ideia de que o perdão intergrupar seja deixado unicamente nas mãos dos seus responsáveis políticos. Em resumo, os participantes estão muito incertos do acolhimento que poderia ser feito pelo outro grupo de um passo nesse sentido e não desejam nenhuma iniciativa apressada por parte dos eleitos. Os participantes exprimiram um grau de acordo claro com a ideia de que o perdão intergrupar só podia decidir-se democraticamente, isto é, após discussão pública e votação.

Em resumo é possível dizer-se que os resultados observados estão totalmente de acordo com as análises e as proposições de Govier (2002) a propósito do perdão intergrupar (pp. 78-99, ver também Thomas e Garrod, 2002). Não somente pessoas que sofreram colectivamente por causa de conflitos com grupos vizinhos são muito maioritariamente favoráveis à ideia de que o perdão intergrupar é um conceito que tem sentido, mas são igualmente capazes de articular de modo claro e prudente concepções do que poderia ser um processo de perdão intergrupar. "Se emoções e atitudes ne-

gativas tais como ódio, raiva e espírito vingativo podem caracterizar grupos, também os podem caracterizar aspectos positivos tais como afeição e compaixão” (p. 91).

O presente estudo foi efectuado unicamente junto de uma amostra: pessoas que vivem em Timor e que sofreram recentemente conflitos e dominação. Muito embora os resultados formem um padrão claro e compreensível, em que medida estes resultados podem ser generalizados a outras amostras de outros países que passaram por guerras civis ou sofreram guerras com os seus vizinhos é incerto. Para além disso, por razões práticas, os participantes eram voluntários, muitos dos quais foram contactados através de outros participantes na investigação. Muito embora tivessem sido feitos esforços para contactar pessoas de diferentes áreas geográficas e de diferentes níveis de instrução, não estamos seguros sobre a representatividade da nossa amostra.

Finalmente, de novo por razões práticas, alguns aspectos dos processos de perdão intergrupar não foram examinados, em particular os conteúdos concretos das mensagens de dar perdão. Podem as mensagens de dar perdão pormenorizar todas ou parte das ofensas cometidas pelo outro grupo? Podem referir-se a possíveis ofensas também cometidas pelo grupo que perdoa (como foi recomendado por Shriver, 1995)? É necessário efectuar-se mais investigação, incluindo amostras de outras pessoas que sofreram guerras civis, tais como de Angola, de Moçambique e da Guiné. É necessário mais investigação incluindo o tópico do pedido de perdão. É necessária mais investigação sobre situações complexas em que os papéis de perpetradores e de vítimas não estejam claramente separados; isto é, situações em que as mesmas pessoas tenham sido de certo modo vítimas e perpetradores.

Referências

- Allan, A. (2000.) Truth and reconciliation: A psycholegal perspective. *Ethnicity and Health*, 5, 191-204.
- Allan, A., e Allan, M. (2000). The South African Truth and Reconciliation Commission as a therapeutic tool. *Behavioral Sciences and the Law*, 18, 459-477.
- Azar, F., e Mullet, E. (2001). Interpersonal forgiveness among Lebanese: A Six-confession study. *International Journal of Group Tensions*, 30, 161-181.
- Azar, F., e Mullet, E. (2002a). Forgiveness: Overall level and factor structure in a sample of Muslim and Christian-Lebanese. *Peace and Conflict: A Peace Psychology Journal*, 8, 17-30.
- Azar, F., e Mullet, E. (2002b). Muslim and Christian in Lebanon: Common views regarding political issues. *Journal of Peace Research*, 39, 755-766.
- Azar, F., Mullet, E., e Vinsonneau, G. (1999). The propensity to forgive: Findings from Lebanon. *Journal of Peace Research*, 36, 169-181.
- Digester, P. (1998). Forgiveness and politics: Dirty hands and imperfect procedures. *Political Theory*, 26, 700-723.
- Digester, P. (2001). *Political forgiveness*. Ithaca: Cornell University Press.
- Enright, R. D., e Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington: A.P.A.
- Govier, T. (2002). *Forgiveness and reconciliation*. New York: Routledge.
- Hamber, B. (1998). The burdens of truth. *American Imago*, 55, 9-28.
- Hamber, B. (2001). Does the truth heal ? A psychological perspective on political strategies for dealing with the legacy of political violence. In N. Biggar (Ed.) *Burying the past: Making peace and doing justice after civil conflict* (pp. 131-148). Washington: Georgetown University Press.
- Hamber, B., e Wilson, R. A. (2002). Symbolic closure through memory, reparation and revenge in post-conflict societies. *Journal of Human Rights*, 1, 35-53.
- Henderson, M. (1996). *The Forgiveness factor*. Salem: Grosvenor.
- Magalhães, A. B. (1999). *Timor Leste na encruzilhada da transição da Indonésia*. Lisboa: Gradiva.
- McCullough, M., Pargament, K. I., e Thorensen, C. (Eds.) (2000). *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*. New York: Guilford.
- mic Press.
- Minow, M. (1998). *Between vengeance and forgiveness: Facing history after genocide and mass violence*. Boston: Beacon Press.
- Mullet, E., Girard, M., e Bakhshi, P. (in press). Conceptualizations of forgiveness. *European Psychologist*, 6.

- Neto, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quadros, F. (2000). Timor e o Direito Internacional. in J. Miranda (Org.), *Timor e o direito*, pp. 7-17. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa.
- Shriver, D. W. (1995). *An ethics for enemies: Forgiveness in politics*. New York: Oxford University Press.
- Smedes, L. B. (1996). *The art of forgiving*. New York: Ballantine Books.
- Staub, E. (2000). Genocide and mass killing: Origins, prevention, healing and reconciliation. *Political Psychology*, 21, 367-382.
- Staub, E., e Pearlman, L. A. (2001). Healing, reconciliation, and forgiving after genocide and other collective violence. In Helmick, S. J. & Petersen, R. L. (Eds.) *Forgiveness and reconciliation* (pp. 195-217). Radnor, PA: Templeton Foundation Press.
- Thomas, J. M., e Garrod, A. (2002). Forgiveness after genocide?: Perspectives from Bosnian youth. In S. Lamb, & J. G. Murphy (Eds.) *Before forgiving: Cautionary views of forgiveness in psychotherapy* (pp. 192-211). New York: Oxford University Press.
- Tiger, L., (1990). The cerebral bridge from family to foe". In J. M. G. van der Dennen e V. S. E. Falger (Eds.), *Sociobiology and conflict: Evolutionary perspectives on competition, cooperation, violence, and warfare* (pp. 99-106). London: Chapman and Hall.
- Viegas, T. (1998). *Migrações e associativismo de migrantes: Estudo do caso timorense*. Lisboa: Universidade Aberta.

INTERGROUP FORGIVENESS: A TIMORESE VIEWPOINT

Félix Neto

Maria do Conceição Pinto

Universidade do Porto, Portugal

Etienne Mullet

Ecole Pratique des Hautes Etudes, France

Abstract: «Can groups forgive?» (Govier, 2002, p. 78). The present study was a survey about forgiveness in politics conducted among people from Timor Lorosae. Very concrete aspects of the granting forgiveness process, were examined, among them: Does intergroup forgiveness make sense *in abstracto*? Does intergroup forgiveness make sense when a group has been asked for forgiveness? Does intergroup forgiveness make sense when a group has not been asked for forgiveness? What is the objective of intergroup forgiveness? Does intergroup forgiveness presuppose adequate punishment of the offenders and adequate reparation from the offender group? Who may decide whether forgiveness is appropriate or not? Who may speak in the name of the group? To whom do the forgiveness message must be directed? What may be the role of international institutions? The participants were 354 people (169 women and 185 men). The material consisted of one questionnaire containing 82 sentences referring to possible attitudes about granting forgiveness. A large majority of participants were willing to agree that forgiveness as an intergroup process makes perfect sense. Less than 10% of the participants considered that it was not possible for a group of people to forgive to another group of people. Participants appeared to have articulated conceptions of what an intergroup granting of forgiveness process could be. Their responses were clearly structured, and seven interpretable factors were found. The results are in agreement with Govier's (2002) analyses and propositions about intergroup forgiveness.

KEY-WORDS: *Intergroup forgiveness, Timor, reconciliation.*

Torres, Maria Goreti, (2003). *A Arte de Contar Histórias com Palavras e Imagens: o Capuchinho Vermelho*, Braga: Edições APPACDM

Recentemente trazido a lume pelas Edições APPACDM de Braga, o livro *A Arte de Contar Histórias com Palavras e Imagens. O Capuchinho Vermelho*, da autoria de Maria Goreti Torres, constitui o essencial de um estudo académico realizado na Universidade do Minho.

Segundo as palavras da autora, este estudo científico «(...) parte da análise de um *corpus* constituído por vinte e quatro narrativas de *O Capuchinho Vermelho* existentes no mercado, destinadas a crianças (...). A análise incide no estudo das trajectórias textuais e dos dispositivos gráficos do *corpus* seleccionado e, consequentemente, no inventário e diagnóstico das variantes que, modificando os textos tradicionais, constroem novos sentidos ou utilizações.»

Marta Martins sublinha, no prefácio desta obra, que através dela «pais, educadores e professores poderão adquirir mecanismos de análise que permitirão um olhar crítico na selecção de recursos materiais destinados à infância.»

Trata-se, portanto, de um trabalho de referência relevante na área da bibliografia crítica sobre a literatura para a Infância, que importa conhecer, e cujo contributo pode ser útil não apenas aos interessados nesta temática, mas também a pais e a profissionais da infância.

José H. Barros de Oliveira

Barros de Oliveira, J. H. (2004). *Psicologia Positiva: Amor - Felicidade - Alegria - Optimismo - Esperança - Perdão - Beleza - Sabedoria - Sentido da vida*. Porto: ASA

O autor é professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Além da docência, Barros de Oliveira expressa o resultado da sua investigação nos livros que vem publicando na área da psicopedagogia, sendo este já o décimo segundo volume, desta feita abordando uma área ainda pouco versada em Portugal, mas já com pergaminhos a nível internacional. E fá-lo não apenas sintetizando a investigação existente mas também a sua própria pesquisa, tendo mesmo, para algumas destas variáveis, construído escalas de avaliação.

Os nove construtos tratados, como constam no subtítulo (amor, felicidade, etc.), poderiam desdobrar-se em outros tantos, como bondade, coragem, entusiasmo, gratidão, ternura, liberdade, etc.). A maior parte destes temas antes eram tratados unicamente na teologia e/ou na filosofia, considerados como

virtudes ou valores. Actualmente os psicólogos também se debruçaram sobre eles, dado tratar-se de dimensões da personalidade que se manifestam no comportamento humano, a nível pessoal e social, e por isso susceptíveis de uma abordagem psicológica. E ninguém duvida da sua importância, por exemplo, o optimismo, a esperança ou o perdão, no mundo em que vivemos.

Como o autor diz no Prefácio, “no passado, os psicólogos interessaram-se muito mais pelo funcionamento negativo da personalidade ou pelas emoções negativas (depressão, desânimo, ansiedade, solidão, agressividade, ira, culpa, timidez) do que pelas emoções positivas (bem-estar, satisfação com a vida, felicidade, alegria, optimismo, esperança, sabedoria, amor, perdão)”. Recentemente “começou-se a dar mais importância ao funcionamento positivo da personalidade, havendo actualmente muitos estudos sobre as emoções positivas”. Basta olhar ao acervo de publicações neste domínio, quer em livros, quer em revistas da especialidade. Na realidade, as emoções positivas são como um iceberg do qual ainda conhecemos pouco mas que deve induzir a novas investigações que podem levar a novas razões para cultivar estas emoções positivas e dar um sentido mais positivo à vida.

O maior desenvolvimento destes temas pode conduzir a aplicações mesmo clínicas; por exemplo, a não se procurar o psicoterapeuta unicamente nos momentos de aflição, dada a ansiedade ou a depressão, mas para potenciar mais os aspectos positivos, como o optimismo ou a sabedoria. Por isso, fazemos nosso o desiderato do autor ao concluir o Prefácio: “Possa a psicologia positiva florescer e tornar o homem mais feliz”. Este livro dará certamente o seu contributo sensibilizando mais os psicólogos, os psicoterapeutas, e todos os educadores em geral para a promoção duma maior positividade na vida, a nível pessoal e social. Até aos políticos faria bem!

Félix Neto

Serra Fernandes, H. (2002). Educação especial – Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação – Estudo de um caso. Braga: Ed. APPCDM Distrital de Braga.

Trata-se duma publicação bem apresentada editada por uma benemérita Instituição de apoio a crianças portadoras de deficiência e necessitadas de educação especial. A autora, apesar de ser também licenciada em Direito, já há muito que presta a sua colaboração à causa da investigação e acção no campo da educação específica com crianças portadoras de deficiência ou com dificuldades graves de aprendizagem. Fez a sua pós-graduação nesta

área, dedicando particular atenção às crianças disléxicas e às sobredotadas. Actualmente é professora coordenadora na E.S.E. Paula Frassinetti (Porto) onde coordena o projecto de investigação sobre dificuldades específicas de aprendizagem e sobre sobredotação.

Este livro reflecte a sua investigação e experiência neste campo. Trata-se de um grande livro, bem estruturado nos diversos capítulos, e ainda de um livro grande, com quase 500 pp., incluindo uma ampla bibliografia e diversos apêndices. Na Introdução, a autora dá conta de toda a abrangência da obra falando de educação e inadaptação e da emergência do conceito de necessidades educativas especiais ao serviço de uma educação inclusiva. Apresenta uma visão histórica da evolução que se tem vindo a verificar na educação das crianças necessitadas duma educação particular, evolução que também se nota na terminologia: 'anormal, inadaptado, excepcional, deficiente'... Helena Serra, colocando-se sempre numa perspectiva humanista e axiológica, respeitadora das diferenças, advoga a necessidade duma educação inclusiva, mas que o seja verdadeiramente e não apenas em teoria. Dá conta ainda do que se passa no contexto português. Sobre os objectivos da investigação afirma querer "verificar quais as políticas educativas definidas quanto aos alunos com NEE, se a integração existe, que estruturas, formas e processos implica, e como se caracterizam em termos de semelhança ou diferença com as do ensino regular, em aspectos organizacionais de natureza administrativa e pedagógica" (p. 23).

O trabalho teórico desenvolve-se ao longo dos primeiros cinco capítulos, referindo-se os dois primeiros à problemática teórica e à evolução das ideias, a partir de determinadas filosofias, legislação e prática educativa. Nos dois capítulos seguintes aplica estas ideias e evolução a Portugal. Sendo a autora também advogada, dedica o capítulo quinto mais à análise da legislação existente sobre a educação especial dando conta da sua aplicabilidade ou não, notando as muitas inconsistências práticas. Os três últimos capítulos dão conta do trabalho de campo, começando por definir os aspectos metodológicos para no capítulo seguinte estudar o caso especial duma escola de ensino básico que há muito integra com sucesso alunos com n.e.e. No último capítulo são analisados os dados relativos ao caso estudado, terminando com as perspectivas que hoje se desenham sobre este problema e que de algum modo já sofreram ou vão sofrer alterações com a nova legislação em debate. Em todo o caso, recomenda-se vivamente esta obra pela sua abrangência teórica e prática.

José B. Oliveira

Moreira Marinho, S, (2000). Psicopatologia e deficiência mental – Fragmentos no cristal. Braga: Ed. APPCDM Distrital de Braga.

Editada pela mesma Instituição da anterior e com o mesmo formato e apresentação, o conteúdo essencial desta obra provém da tese de Mestrado defendida pela autora na Universidade do Minho, sob orientação de João Lopes que faz o Prefácio, dando conta da escassez de publicações neste domínio em Portugal, apesar de haver suficiente investigação mas que infelizmente fica no anonimato por falta de publicação. Felizmente, graças ao valor do estudo e ainda à compreensão da APPCDM de Braga, sob orientação do dr. Félix Ribeiro, que apresenta elogiosamente a autora e o livro, este trabalho pôde ver a luz do dia.

No Prefácio do orientador da tese e na Introdução da autora nota-se um inconformismo diante do fatalismo da deficiência ou dos deficientes considerados pela sociedade (às vezes a começar pelos educadores mais directos) como “coitadinhos”, colocando-lhes rótulos que depois se transformam em expectativas de realização automática ou auto-cumpridas (self-fulfilling prophecies), problema estudado em educandos ditos ‘normais’ mas que também pode funcionar nos menos normais. Em todo o caso, pode colocar-se a questão se é a deficiência cognitivo-afectivo-comportamental a provocar esse ‘julgamento’ público ou se é este, em grande parte, a fazer a criança reagir conforme as expectativas dos que a rodeiam. De qualquer modo, importa que os educadores, a começar pelos pais e pelos professores (tratando-se de crianças e adolescentes, população visada neste estudo), não se deixem esmorecer e acreditem sempre que a criança pode em grande parte superar as suas limitações, actuando nesse sentido com optimismo e entusiasmo. Isso começa pela aceitação da criança tal qual é, na expectativa de que possa ser mais e agir melhor.

Na 1ª parte, Susana Marinho procura um quadro conceptual que lhe permita definir e identificar a deficiência mental, tendo em conta as investigações mais recentes. A autora coloca-se numa perspectiva desenvolvimentalista (se bem que o estudo não seja propriamente longitudinal) e insiste num diagnóstico e numa intervenção precoce para que os frutos possam ser mais esperançosos. Na 2ª parte são apresentados e discutidos os resultados dum trabalho empírico feito com crianças e adolescentes portadores de deficiência, identificando-se os distúrbios emocionais e comportamentais, o que permitirá uma melhor intervenção psicopedagógica.

Numa altura em que se discute uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo, m particular de crianças com necessidades educativas especiais, merece-

doras duma educação especializada, este livro pode dar um contributo válido, apesar de a autora, após alguns anos da publicação desta obra, já ter evoluído nos seus estudos e métodos de intervenção para bem das crianças mais carentiadas.

José B. Oliveira

Barros de Oliveira, J. H. (2004). Sabedoria popular – Provérbios nacionais e internacionais. Lisboa: Paulinas

Este livro, que recolhe muitos ditos ou provérbios da Sabedoria Popular, procura transmitir, através da arte de bem dizer, a maneira de bem viver, ou promove uma vida sábia através de máximas incisivas.

Trata-se de um género literário muito usado desde os primórdios da humanidade, em todas as culturas, como a hebraica. De facto, a própria Bíblia contém sete livros sapienciais, um dos quais se intitula precisamente “livro dos Provérbios” e outro “livro da Sabedoria”. O próprio Cristo usou de ditos e expressões concisas que todo o povo podia compreender e memorizar.

Muitas máximas portuguesas inspiram-se na sabedoria ancestral de culturas e tradições que nos precederam, sendo difícil distinguir quais os provérbios genuinamente originais, quais os nacionais e os internacionais. Todavia, mais do que a origem, interessa a mensagem.

Existem outras obras congéneres, mas a originalidade principal desta obra reside no facto de ordenar os provérbios por temas (e não por ordem alfabética, como faz a maior parte), remetendo para outras entradas, além de fazer uma selecção criteriosa visando essencialmente objectivos pedagógicos (por isso se excluem muitos provérbios um tanto agressivos e irreverentes). A maior parte dos axiomas são portugueses, ou considerados como tais, mas também se acrescentam outros internacionais.

Hoje, as crianças e os jovens têm menos apreço por esta sabedoria proverbial, vivem mais dos olhos do que dos ouvidos, da televisão e do computador do que dos livros. Era bom que os pais, avós, professores e outros educadores desde cedo lhes repetissem provérbios e sentenças que ajudassem a bem pensar e a bem viver. Este livro pretende dar um contributo nesse sentido. A psicologia e os psicólogos, a nível educacional, terapêutico ou social, também podem lucrar com assimilar e fazer assimilar esta sabedoria popular, capaz de educar, curar e promover uma maior sabedoria nas relações interpessoais.

Félix Neto

Programa das 8^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

“(In)Sucesso escolar por género: (des)equilíbrios”

Quinta-Feira - 27 de Novembro de 2003

09h00 – Abertura do Secretariado

09h30 – Sessão de Abertura.

Conferência 1

10h30 – Conferencista - J. Matias Alves - Professor do ensino secundário, director do “Correio da Educação”.

Comentador - M. Correia Fernandes - Professor do ensino secundário.

Tema: *“Situação da escola portuguesa hoje (visão psicopedagógica)”*.

12h30 – Almoço.

Simpósio 1

14h30 – Responsável - Domingos Manuel Oliveira - Professor do ensino secundário, director do Centro de Formação de Escolas Gaia Sul.

Tema: *“Implicações dos Curricula no (in)sucesso escolar (ensino básico)”*.

16h00 – Intervalo.

Conferência 2

16h30 – Conferencista - Helena Roque - Directora-Regional Adjunta da DREN, professora do ensino secundário.

Comentador - Justiniano Santos - Professor do ensino secundário.

Tema: *“Factores políticos para o sucesso escolar”*.

18h00 – Encerramento dos trabalhos.

Sexta-Feira - 28 de Novembro de 2003

09h00 – Saudação e abertura dos trabalhos..

Conferência 3

– Conferencista - Cristina Vieira - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Comentador - Mário Simões - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tema: *“(In)sucesso escolar e diferenciação cognitiva por género”*.

11h00 – Intervalo.

Simpósio 2

11h30 – Responsável - Francisco Jacinto - Professor do ensino secundário.

Tema: “Implicação dos Curricula no (in)sucesso escolar (ensino secundário)”.

13h00 – Almoço.

Conferência 4

15h00 – Conferencista - M. do Céu Taveira - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Comentador - J. Tomás da Silva - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tema: “*Orientação vocacional por género*”.

16h30 – Intervalo.

17h00 – Apresentação das conclusões das 8as. Jornadas Psicopedagógicas de Gaia e sessão de encerramento

8^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia **“(In)Sucesso escolar por género: (des)equilíbrios”**

Conclusões

Ao abrir a sessão, o Sr. P.e José Maia, Presidente da Direcção do CIC, dirigiu uma palavra de saudação e boas-vindas aos participantes nestas Jornadas fazendo votos de um profícuo trabalho.

De seguida, o Sr. P.e João de Freitas, Presidente da Comissão Organizadora, após ter saudado todos os participantes e intervenientes nas 8.as Jornadas, pôs no ar, em jeito de provocação, alguns dos problemas que preocupam a escola de hoje. E, como perguntar não ofende, questionou, de imediato, se educar rapazes e raparigas será a mesma tarefa.

Serão as diferenças de género uma mera coincidência ou uma fatalidade biológica?

Para ilustração desta tese, socorreu-se do estudo da investigadora Margarida Matos que conclui, entre outras coisas, que o masculino e o feminino são vividos de maneira diferente na adolescência; que os rapazes fazem coisas, enquanto as raparigas estão nas coisas; perante a ansiedade e a dor, os rapazes buscam o divertimento e as raparigas procuram anular o desprazer. Estas situações, segundo a mesma investigadora, terão origem não apenas em factores biológicos, mas, também, em factores de índole histórica e social.

Um outro estudo, do neurologista Castro Caldas, intitulado “ O Cérebro Analfabeto”, debruçando-se sobre aspectos de cariz científico, refere que a diferença de cérebro não estará tanto ao nível do género, mas no plano do desenvolvimento neuronal que lhe é proporcionado, pois um bilingue ou um alfabetizado apresentam um desenvolvimento neurológico superior a um unilingue ou analfabeto.

Numa outra vertente, salientou a importância das novas tecnologias, sem esvaziar a competência humana na resolução da edificação do nosso mundo.

Daí a importância pelo reconhecimento da escrita manual, que não pode ser substituída, em absoluto, pela do teclado, pois aquela dá-nos uma percepção visual e motora e esta, apenas, visual e, até, desumanizada.

Referindo-se ao desprezo a que a memória humana, hoje, é votada, salientou a preocupação que manifestamos ao adquirir um computador em saber qual a capacidade de memória do mesmo, num tempo em que a memória pessoal é tão desvalorizada. Mais um paradoxo dos nossos dias!

À guisa de conclusão, o Sr. P.e Freitas mostrou-se confiante em que estes dois dias das Jornadas possam levar-nos a avistar as novas Índias, que já nos acenam com ventos de mudança e que nos incentivam ao destemor perante os Adamastores que se perfilam no caminho do Ensino.

Na primeira conferência, a cargo do Dr. José Matias Alves, subordinada ao tema Situação da escola portuguesa hoje (visão psicopedagógica), o orador começou por salientar que, contrariando a estafada ideia de que a escola está no fundo do poço, esta tem, apesar de tudo, força anímica e fé bastante para resistir a tantas contrariedades como, por exemplo:

- excesso da exigência que lhe é feita (que dê resposta a tudo e a todos);
- excesso de dependência em relação ao sistema educativo;
- escassez de dependência em relação à comunidade local;
- competição injusta, na medida em que não promove a igualdade de oportunidades;

Como imagem positiva, o conferencista destacou:

- a progressiva escolarização da população portuguesa, pese embora o seu défice relativamente aos nossos parceiros europeus;
- o registo de múltiplas experiências de inovação (estranhamente ignoradas pelos meios de comunicação);
- a função de "lar" de muitos jovens sem "família";
- o investimento na qualificação de professores;
- o lugar privilegiado do mais saber, do mais saber fazer e do mais fazer saber.

Concluiu a sua proveitosa intervenção afirmando que a escola deve menos a Epimeteu do que a Prometeu, o que roubou o Fogo Sagrado que modela e aquece o Homem Livre.

No Simpósio vespertino do 1º dia, bipartido entre as "Implicações dos currícula no (in)sucesso escolar (ensino básico)" e "As raparigas estudam mais do que os rapazes? Uma abordagem centrada nos processos de auto-regulação da aprendizagem", e relativamente ao primeiro tema, o Dr. Ernesto Gomes começou por definir currículo em termos clássicos nas suas diversas variantes: oficial-real / formal-informal / implícito-explícito / aberto ou flexível-fechado, todos preferíveis aquele do tamanho único e pronto a vestir, que fica sempre, a quem o enverga, ora curto, ora longo nas mangas. Referindo as fontes curriculares (a sociedade, o conhecimento, o aluno) pôs à consideração a fundamental questão de saber se, à mesa da feitura do currículo não seria mais avisado sentar gente não só do saber teórico, mas também gente do saber prático. Desta forma poder-se-ia adequar o currículo às necessidades de cada escola e de cada região.

O Dr. Álvaro Santos, a propósito do abandono e insucesso de alunos do 3º ciclo na Escola Secundária Dr. Joaquim Ferreira Alves, em Valadares, falou da implementação – a partir do ano lectivo 2000/2001 – de processos diferenciados de ensino básico, nomeadamente os do “Programa 15-18” que renderam auto-estima, respeito pela escola e formação baseada em competência.

A Drª Luísa Saavedra, por sua vez, no segundo tema do Simpósio, confiou-nos o essencial do estudo-análise do rendimento escolar de 600 alunos e alunas, do 9º ano de escolaridade, em função do género e da origem sócio-económica em disciplinas fundamentais do currículo. Os resultados não permitem concluir que os rapazes se encontram em desvantagem face às raparigas, pois a sua situação no sistema de ensino está intimamente associada à sua classe social de pertença.

A finalizar este Simpósio, o Dr. Pedro Rosário, de uma forma dinâmica e cativante, centralizou a sua intervenção na importância da auto-regulação, afirmando que os resultados sugerem que os alunos mais auto-regulados perseguem metas escolares mais ambiciosas e revelam uma maior auto-eficácia.

No final dos trabalhos do 1º dia destas Jornadas, a Drª Helena Roque, Directora Ajunta Regional da DREN, abordando o tema “ Factores políticos para o sucesso escolar”, referiu dois pressupostos fundamentais, a saber:

1 - A sociedade contemporânea da informação e do conhecimento tem novas exigências ao nível da formação e da qualificação, que não se compadecem com os modelos curriculares e organizacionais tradicionais;

2 - Todo o processo educativo (formal) é um processo político, na medida em que nos implica como cidadãos ou membros de uma comunidade e nos mobiliza para a acção, visando os seguintes objectivos:

a) a concretização do direito à educação (e não só à escolarização), uma escola que seja lugar de todos, lugar de presença real, de sucesso;

b) a democratização do conhecimento e da cultura, uma cultura base que permita conhecimentos para uma participação de cidadania.

Referiu, ainda, a necessidade do respeito pela diversidade, pela diferença e urgência de resposta à heterogeneidade dos públicos a que a escola está votada.

Enumerou, de seguida, as condições políticas determinantes na concretização deste modelo de educação:

a) a implementação de modelos que, sem prejuízo da unidade e coesão nacionais, permitam:

- Responder à diversidade e à diferença, integrando-a;

- Apelar à participação democrática das comunidades, reconhecendo-lhes competência para a identificação dos seus problemas e a construção das soluções;

- Respeitar as necessidades, ritmos e expectativas, garantindo a autonomia da escola e dos profissionais para desenharem e gerir currículos flexíveis;
- Gerir e gerar os recursos necessários.

Como corolário desta Conferência, o Dr. Justiniano Santos referiu, em tom elogioso, que a Dr^a Helena Roque “soube ser professora conosco e líder para nós”. Salientou a necessidade de o período da hominização dar lugar, definitivamente, ao período da humanização, de forma a que a escola, um bem obrigatório, seja um lugar de ócio, de prazer e de encanto.

No início do 2º dia de trabalhos, a Dr^a Cristina Vieira, abordando o tema “(In)sucesso escolar e diferenciação cognitiva por género”, começou por fazer uma viagem diacrónica de Platão às meta-análises actuais, privilegiando a visão Aristotélica da diferenciação de géneros que, progressivamente, têm vindo a dar lugar a uma igualização, não tendo, segundo estudos recentes, muito a ver com questões de género, mas com factores de ordem económico-sociológica. A hereditariedade do conceito cultural, de que há superioridade do género masculino sobre o feminino, levou a que organizações como a Unesco proponham medidas conducentes a uma não discriminação entre géneros, defendendo uma igualdade de desenvolvimento e escolhas conscientemente livres de profissões.

O Dr. Mário Simões corroborou estas ideias, referindo que as diferenças de género não são estáveis nem consistentes, mas ocorrem em função de contextos e de outras variantes.

No Simpósio 2, cujo tema era “Representações sociais do currículo e da escola no ensino técnico: permanências e sinais de mudança”, o Dr. Carlos Dias traçou um esboço do que tem sido o ensino técnico, sobretudo desde o seu período áureo, anos 50/60, até ao momento actual.

Referiu os estigmas sócio-económicos que sempre condicionaram o público deste tipo de ensino que, no entanto, manifesta nos nossos dias algum vento de mudança, como se comprova pelo acesso de jovens oriundos de condição sócio-económica superior ao tipo de ensino que o substituiu.

As razões da busca do ensino tecnológico centram-se na possibilidade de acesso a um emprego mais bem remunerado e mais facilmente encontrado. Refira-se a existência de um número significativo de alunos que, enveredando por este ensino, não retira dos seus horizontes a via universitária.

Em seguida, a Dr^a Luísa Faria, sobre o tema “Diferenças cognitivas e motivacionais em função do género: das diferenças reais aos estereótipos

sexuais”, reforçou que as diferenças existentes entre género são menos evidentes do que era suposto. De facto, os estudos recentemente publicados parecem indiciar que as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, mais do que uma questão de género, são consequência de factores heterogéneos, tais como o nível sócio-económico, o carácter auto-regulador e outros.

Paralelamente a este Simpósio, decorreram, noutro espaço, quatro Comunicações:

- “ Família, género e insucesso escolar ” , pela Dr^a Piedade Rebelo, onde foi considerada uma investigação relativa à relação entre factores da família e o insucesso escolar, o que permite analisar o comportamento da variável género no âmbito de diferentes modelos univariados e multivariados.

- “ Sucesso escolar em equilíbrio”, pelo Dr. Rui Soares, onde foi salientada a importância do êxito escolar baseada em suportes exteriores à escola que, em colaboração com esta, possibilitam alcançar as metas desejadas.

- “A banda desenhada – potencialidades pedagógicas”, da responsabilidade das Dr^{as} Maria da Conceição Neto e Joana Ribeiro, onde foi referido que, aceitando que vivemos numa sociedade onde a informação e o conhecimento determinam fortemente o sucesso de cada um, compete ao professor incentivar os alunos para a aquisição e mobilização de informação diversificada; assim, convém pluralizar as tipologias textuais, analisando nas aulas estratégias verbais e não verbais, comuns nos textos da imprensa, da banda desenhada, do cinema e da publicidade, como complemento do texto literário.

- “Conhece-te a ti mesmo – sim, mas como?”, da autoria do Dr. Carlos Sambade, foi focada a necessidade de adequação dos programas e das metodologias seguidas à estrutura neuronal dos jovens.

Na Conferência final, da responsabilidade da Dr^a Maria do Céu Taveira, subordinada ao tema “Orientação vocacional por géneros”, a oradora privilegiou a influência do género no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, baseada em estudos nacionais realizados neste domínio.

Referiu a necessidade de se distinguir a noção de sexo e género, pois se o primeiro se enquadra numa vertente biológica, o outro relaciona-se com aspectos de ordem cultural. O género não é algo que exista nas pessoas, mas algo que é construído por elas.

Exige-se da escola de hoje que não seja um espaço nulo, que não encoraje à escolha, à mudança e à crítica construtiva, mas que desenvolva programas de crescimento comportamental.

Como conclusão destas Jornadas, e tomando por base as várias intervenções, julga-se lícito concluir que a diferença verificável entre homens e mulheres, mais do que uma questão de género, é resultado de atitudes de auto-regulação.

9.^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

25 e 26 de Novembro de 2004

Tema: ***“Português e Matemática: o que falha?”***

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA

Vol. VIII - Nº 2 - Dezembro de 2004

“Psicologia do desenvolvimento”

Fotocomposição e impressão:

Claret - Companhia Gráfica do Norte – Rua do Colégio, 69

4415-284 Pedroso – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A revista aceita artigos originais no domínio da investigação psicológica, da educação, da cultura e das práticas educativas inovadoras. Os autores deverão expressamente declarar na carta ao Director que o artigo é original e que não foi objecto de qualquer publicação anterior. Os artigos serão objecto de avaliação por especialistas doutorados nas áreas respectivas.

2. A revista publica dois números por ano, o 1º em Maio e o 2º em Dezembro. O prazo limite para publicação no número de Maio é 31 de Janeiro e no número de Dezembro é 31 de Julho. Nas primeiras quinzenas de Março ou de Outubro os autores serão informados da aceitação ou não do artigo, das correcções a introduzir e do envio de uma disquete com a versão final corrigida.

3. Os artigos a submeter devem ser enviados em triplicado em cópias laser e por norma não devem exceder 20 folhas A4 redigidas a 2 espaços. A 1ª folha deve conter o título, o nome dos autores, a instituição e o endereço para correspondência. A 2ª folha deve incluir o resumo e as palavras-chave em português. A 3ª folha e seguintes incluirá o corpo do artigo que deverá concluir com uma listagem ordenada das referências bibliográficas citadas. Na folha a seguir às referências seguem-se por ordem as notas, os quadros, as figuras e diagramas. A última folha incluirá a versão em inglês do título, instituição, resumo e palavras-chave para efeitos de indexação em bases de dados internacionais. O resumo em português e em inglês não deve exceder as 120 palavras. Os autores devem evitar o «bold» e os sublinhados no texto e reduzir ao mínimo as notas de pé-de-página.

4. Os títulos e secções do artigo não devem ser precedidos por números, têm maiúsculas na 1ª letra das palavras e seguem o formato seguinte: 1º ordem: Tipo normal, centrado; 2º ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3º ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4º ordem: Tipo itálico, indexado ao parágrafo.

5. As referências bibliográficas devem ser elaboradas de acordo com as normas de "Publication Manual of APA (1994, 4ª ed)" com algumas adaptações para português, nomeadamente a substituição do "&" por "e",

"(2nd ed.) por (2ª ed.)", "(3rd vol.) por (3ª vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (*paper*) devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Artigo: Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

Livro: Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

Capítulo em livro: Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "Flashbulb memories"* (pp. 9-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Livro traduzido: Skinner, B. F. (1974). *Para além da liberdade e da dignidade* (J. L. D. Peixoto, trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1971). No corpo do artigo deve referir-se, Skinner (1971/1974).

Comunicação oral: Taylor, M. (1996, Agosto). Post-traumatic stress disorder, litigation and the hero complex. Comunicação oral apresentada no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, Montréal, Canadá.

7. Quando no corpo do artigo são citados autores, cuja investigação foi conhecida indirectamente através de outros autores, deve proceder-se assim: No corpo do artigo escreve-se: «Segundo Godden e Baddeley, citado por Zechmeister e Nyberg (1982, p. 123), ... »; Nas referências cita-se apenas o autor que foi lido directamente, Zechmeister e Nyberg (1982).

8. Os Quadros e as Figuras devem ser sequencialmente ordenados em numeração árabe ao longo do texto. A legenda do Quadro deve estar escrita por cima e a da Figura ou Diagrama por baixo.

9. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus autores. Os artigos aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Director.

10. Os autores recebem 3 exemplares da revista em que um ou mais trabalhos seus sejam publicados. Não serão feitas separatas dos artigos.

LIVROS RECEBIDOS E RECENSÕES

A Revista fará uma listagem dos livros enviados pelas Editoras no segundo número de cada ano. Os autores ou editores, que desejarem a publicação de recensões, deverão enviar dois

exemplares da obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as recensões das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

ero