

J.M.
GONZ. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

«Bom Aluno» e «Mau Aluno»:

*Representações e protótipos mobilizados
pelo professor na categorização dos alunos.*

Luís Gonzaga

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

Sob a orientação da: Professora Doutora

Margarida Alves Martins

Lisboa, Julho/96



Centro de Documentação do I.S.P.A.

Telex: 200 91 24

Reg. 10016

C

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1ª PARTE: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

CAPÍTULO 1: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL 1

DA REACÇÃO À INTERACÇÃO	1
PERCEPÇÃO SOCIAL: A CAMINHO DO PENSAMENTO SOCIAL / COGNIÇÃO SOCIAL.	2
REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS E REPRESENTAÇÕES COLECTIVAS.	5
A REDESCOBERTA DE UMA NOÇÃO: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL.	8
REPRESENTAÇÃO SOCIAL: PROCESSO E PRODUTO DA ACTIVIDADE PSICOLÓGICA DO SUJEITO.	15
CONTEÚDO, ESTRUTURA E DINÂMICA INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	20
CIRCUNSTÂNCIAS EXTERNAS, PRÁTICAS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	26

CAPÍTULO 2: A CATEGORIZAÇÃO SOCIAL 35

O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO	35
DOIS PARADIGMAS DISTINTOS NA ANÁLISE DA CATEGORIZAÇÃO	37
FUNÇÕES DA CATEGORIZAÇÃO	41
PERSISTÊNCIA NAS CATEGORIZAÇÕES ORIGINAIS	44
MAXIMIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS ENTRE CATEGORIAS PRÉVIAS	49
JULGAMENTOS PERCEPTIVOS E CATEGORIZAÇÃO SOCIAL	51
A CATEGORIZAÇÃO SOCIAL E OS VALORES	56
O NÍVEL BÁSICO DE CATEGORIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROTÓTIPOS	64
CATEGORIZAÇÃO SOCIAL: PROTÓTIPOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	70

CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROTÓTIPOS: CATEGORIZAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR. 74

DA NECESSIDADE EM CONTEXTUALIZAR	74
INFLUÊNCIAS SOCIAIS NORMATIVAS E IDEOLOGIAS DOMINANTES	77
ESCOLA IGUALITÁRIA: SÓ NO DISCURSO OFICIAL?	82
ESCOLA OFICIAL E ESCOLA PARTICULAR	90
O "SUJEITO" DA REPRESENTAÇÃO E O SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL	92

<i>O "OBJECTO" DA REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES: O ESTATUTO E O ALUNO.</i>	99
<i>BOM ALUNO VS. MAU ALUNO: REPRESENTAÇÕES, DIMENSÕES E ATRIBUTOS.</i>	104
<i>BOM ALUNO VS. MAU ALUNO: PROTÓTIPOS, TRAÇOS E ATRIBUTOS.</i>	110

2ª PARTE: DOMÍNIO E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 4: PROBLEMA E OPÇÕES METODOLÓGICAS **114**

<i>APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA A INVESTIGAR</i>	114
<i>OBJECTIVOS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO</i>	118
<i>HIPÓTESES E RESPECTIVA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</i>	119
<i>OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS</i>	123
<i>POPULAÇÃO ABRANGIDA E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SELECIONADA</i>	131
<i>MOMENTOS E CONDIÇÕES DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DESCRITOS</i>	137

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO **143**

<i>CATEGORIZAÇÃO DOS ALUNOS PELO SEU ESTATUTO ESCOLAR</i>	143
<i>JULGAMENTOS INICIAIS SOBRE OS ALUNOS</i>	155
<i>JULGAMENTOS INICIAIS E ESTRUTURAÇÃO COGNITIVA</i>	164
<i>JULGAMENTOS FINAIS SOBRE OS ALUNOS</i>	179
<i>JULGAMENTOS FINAIS E ESTRUTURAÇÃO COGNITIVA</i>	192
<i>OS PROTÓTIPOS DO «BOM ALUNO» E DO «MAU ALUNO»: SÍNTESE FINAL</i>	204
<i>JULGAMENTOS SOBRE OS ALUNOS E RECATEGORIZAÇÃO</i>	211
<i>ESCOLHAS SUCESSIVAS POR BLOCOS: CONFIRMAÇÃO DE RESULTADOS OU NOVAS HIPÓTESES DE TRABALHO</i>	214
<i>LIMITAÇÕES E PROBLEMAS</i>	222

CONCLUSÃO **225**

BIBLIOGRAFIA **231**

ANEXOS

Índice de Quadros

- Quadro 1 - Quadro sinóptico dos procedimentos adoptados, instrumentos construídos, objectivos e respectiva calendarização. 123
- Quadro 2 - Distribuição das escolas envolvidas em função do tipo de ensino e da delegação escolar a que pertence. 132
- Quadro 3 - População abrangida referente apenas à selecção efectuada de estabelecimentos de ensino. 133
- Quadro 4 - Distribuição dos professores-sujeitos das amostras pela sua filiação ao ensino oficial ou ao particular, bem como dos alunos submetidos a julgamento (apenas no caso da amostra 1). 135
- Quadro 5 - Distribuição dos professores e alunos envolvidos na amostra 1 pela variável sexo. 135
- Quadro 6 - Distribuição dos professores e alunos envolvidos na amostra 1 pela variável tempo de serviço. 136
- Quadro 7 - Categorização dos alunos no início e no final do ano, por grupo de filiação dos professores e estatuto expresso dos alunos. 143
- Quadro 8 - Taxas de manutenção relativas à categorização expressa dos alunos pelos professores dos dois grupos. 145
- Quadro 9 - Tabela relativa à mobilidade dos alunos entre categorias em função da categorização expressa pelos dois grupos de professores. 148
- Quadro 10 - Significância estatística entre as médias dos julgamentos iniciais dos dois grupos (PO e PP) em função da categorização expressa. 160
- Quadro 11 - Ordenação decrescente dos descritores em função da polarização dos julgamentos iniciais nos dois grupos e respectivo coeficiente de correlação com a categorização expressa. 163
- Quadro 12 - Factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PO (125 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 165
- Quadro 13 - Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PP (118 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 169

- Quadro 14 - Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PO sobre os «Bons alunos» (43 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 172
- Quadro 15- Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PO sobre os «Maus alunos» (21 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 175
- Quadro 16 - Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PP sobre os «Bons alunos» (53 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 176
- Quadro 17- Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PP sobre os «Maus alunos» (20 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 178
- Quadro 18 - Significâncias estatísticas entre as variâncias dos julgamentos finais dos dois grupos (PO e PP) em função da categorização expressa. 186
- Quadro 19 - Significância estatística entre as médias dos julgamentos finais dos dois grupos (PO e PP) em função da categorização expressa. 187
- Quadro 20 - Ordenação decrescente dos descritores em função da polarização dos julgamentos finais nos dois grupos e respectivo coeficiente de correlação com a categorização expressa. 189
- Quadro 21 - Ordenação das diferenças médias de julgamento (polaridade) entre os «bons» e os «maus» em cada grupo (PO e PP) e no total da amostra. 190
- Quadro 22 - Ordenação dos 21 descritores pela sua polaridade em cada grupo (PO e PP) e no total da amostra, nos dois momentos de testagem. 191
- Quadro 23 - Factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PO (125 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 192
- Quadro 24 - Factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PP (118 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 194
- Quadro 25 - Ordenação dos pesos factoriais de cada item no factor principal identificado em cada grupo, no início e no final do ano. 196
- Quadro 26 - Correlação entre os rangs da saturação dos 21 descritores no factor principal identificado em cada grupo (PO e PP). 197

- Quadro 27 - Principais factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PO sobre os «Bons alunos» (55 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 197
- Quadro 28 - Principais factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PO sobre os «Maus alunos» (18 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 199
- Quadro 29 - Principais factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PP sobre os «Bons alunos» (48 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 201
- Quadro 30 - Principais factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PP sobre os «Maus alunos» (19 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial. 203
- Quadro 31 - Quadro identificativo do componente principal identificado em todas as situações de análise contempladas. 208
- Quadro 32 - Média das médias, desvios-padrão e rang para o «Bom Aluno» em função das dimensões «mérito» e «dons» do aluno. 220
- Quadro 33 - Média das médias, desvios-padrão e rang para o «Mau Aluno» em função das dimensões «mérito» e «dons» do aluno. 221

Índice de Gráficos

- Gráfico 1 - Taxas percentuais da manutenção e da mobilidade dos alunos em função da categorização expressa pelos seus professores. 145
- Gráfico 2 - Taxas percentuais da manutenção da categorização em função dos estatutos escolares dos alunos e por grupo de filiação dos professores. 146
- Gráfico 3 - Gráfico comparativo da mobilidade dos alunos entre categorias em função da categorização expressa pelos dois grupos de professores. 148
- Gráfico 4 - Julgamentos médios iniciais nos 21 itens em função das categorizações expressas pelos dois grupos de professores. 156
- Gráfico 5 - Julgamentos médios iniciais em função das categorizações expressas e do grupo de filiação profissional dos professores. 158

Gráfico 6 - Julgamentos médios finais nos 21 itens em função das categorizações expressas pelos dois grupos de professores.	180
Gráfico 7 - Julgamentos médios finais em função das categorizações expressas e do grupo de filiação profissional dos professores.	182
Gráfico 8 - Diferenças médias entre julgamentos iniciais e finais para os casos de mobilidade ascendente: de «mau» para «médio» (M_m) e de «médio» para «bom» (m_B).	212
Gráfico 9 - Diferenças médias entre julgamentos iniciais e finais para os casos de mobilidade descendente: de «bom» para «médio» (B_m) e de «médio» para «mau» (m_M).	212
Gráfico 10 - Dendograma referente ao «Bom Aluno» para o grupo dos PO.	215
Gráfico 11 - Dendograma referente ao «Bom Aluno» para o grupo dos PP.	217
Gráfico 12 - Dendograma referente ao «Mau Aluno» para o grupo dos PO.	217
Gráfico 13 - Dendograma referente ao «Mau Aluno» para o grupo dos PP.	218

Índice de Figuras

Figura 1 - Apresentação esquemática da problemática a investigar.	115
Figura 2 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas 21 escalas para o grupo dos PO.	167
Figura 3 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas 21 escalas para o grupo dos PP.	170
Figura 4 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas escalas saturadas no factor I (PO-Bom).	174
Figura 5 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas escalas saturadas no factor I (PO-Mau).	175
Figura 6 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas escalas saturadas no factor I (PP-Bom).	177
Figura 7 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas escalas saturadas no factor I (PP-Mau).	179

- Figura 8 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas 21 escalas para o grupo dos PO.* 193
- Figura 9 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas 21 escalas para o grupo dos PP.* 195
- Figura 10 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas escalas saturadas no factor I (PO-Bom).* 199
- Figura 11 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas escalas saturadas no factor I (PO-Mau).* 200
- Figura 12 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas escalas saturadas no factor I (PP-Bom).* 202
- Figura 13 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas escalas saturadas no factor I (PP-Mau).* 203

INTRODUÇÃO

Longe do âmbito deste trabalho está a discussão a propósito do conceito de Educação, na sua diversidade pedagógica, na sua plenitude de intervenção.

Tampouco nos interessa questionar o papel da escola em função dos seus resultados na formação dos cidadãos de amanhã.

Fazendo eco das preocupações e textos oficiais, a escola deve contribuir para a instrução dos seus alunos mas também para a formação da sua personalidade nas suas mais variadas dimensões humanas.

Esta é a verdade que nos orienta neste trabalho na esperança de ver estes dois aspectos interligados na actuação dos professores.

Em particular, propusemo-nos conhecer melhor um comportamento específico dos professores quase tão evidente quanto negado por estes: a categorização que eles fazem dos seus alunos.

Ao fim de poucos dias de relação entre o professor e os seus alunos, o primeiro começa a estruturar a sua classe internamente na tentativa de conhecer e diferenciar os seus alunos em função de critérios que são os do professor.

As designações que traduzem o estatuto escolar de cada aluno nem sempre são consensuais e por isso não iremos aqui debater acerca da sua maior ou menor adequação ao à realidade que é cada aluno

Queremos, sim, questionar por que razões, dentro de uma mesma classe, umas crianças se tornam muito precocemente «bons alunos» e outras «maus alunos»? Com base na avaliação que o professor faz de quê? Das capacidades cognitivas intelectuais de cada aluno, com base na avaliação de características pessoais, com base na avaliação das suas atitudes e comportamentos em sala de aula? Será apenas uma forma de distinguir os que são bem sucedidos no seu desenvolvimento dos que o não são tanto? Se são avaliados de forma desigual de onde surgem essas desigualdades?

Enquadrados no mais recente paradigma da psicologia social cognitivista (O-S-O-R), partimos para este trabalho guiados por um pressuposto teórico: o processo interactivo que se estabelece entre professor e alunos não é orientado pelas características objectivas da situação ou pelos comportamentos expressos por cada um dos actores

envolvidos mas resulta, sobretudo, da construção perceptiva que é feita parte a parte desses comportamentos e dessa situação e da elaboração subjectiva do comportamento seguinte.

Os «bons alunos» são mesmo bons ou parecem ao professor «bons alunos»? Ou é o professor que os torna «bons alunos»?

Com efeito, mais do que a situação real e o comportamento dos próprios alunos, estamos crentes que é a construção perceptiva que cada professor tem deles que determinará o seu próprio comportamento na relação com os primeiros mormente a atribuição de diferentes estatutos escolares a cada aluno.

*Por outro lado, se essa construção perceptiva é já produto final de determinadas estruturações cognitivas anteriores que enquadram a leitura efectuada da realidade e onde radicam os comportamentos que servirão de resposta à mesma, torna-se, assim, imperioso conhecer melhor essas estruturações simbólicas de representação anteriores à percepção do aluno para melhor compreender todo o *puzzle* que compreende os aspectos psicopedagógicos da relação professor/alunos e até sobre eles intervir.*

O nosso trabalho compreende duas partes: a primeira relativa ao enquadramento teórico e conceptual que escolhemos, a segunda referente ao domínio e procedimentos de investigação.

Para uma melhor compreensão dos processos psicológicos e sociais através dos quais os professores reduzem a complexidade do seu meio relacional, procurámos combinar as duas abordagens teóricas de outras tantas correntes de investigação que se interessam e fundamentam os processos cognitivos subjacentes ao comportamento de categorização e classificação de objectos, pessoas ou acontecimentos: por um lado, a teoria das representações sociais que postula um certo determinismo social e a influência do social sobre o individual na elaboração subjectiva do comportamento baseado nessa categorização que é também ela construída socialmente; e, por outro lado, uma abordagem mais cognitivista da natureza dos próprios processos cognitivos de representação das categorias e do seu funcionamento.

Como enquadramento teórico escolhemos, por isso, dois conceitos por referência ao mesmo processo de categorização: a representação social e o protótipo.

Embora se tratem de noções sempre difíceis de manipular conceptual e experimentalmente, elas valem, sobretudo a R.S., «como estímulo heurístico mais do que um espaço conceptual bem delimitado» (Vala, 1993, 359) na leitura e compreensão que fazemos da realidade social. E foi nessa condição que procurámos conhecer melhor as representações e protótipos mobilizados pelo professor enquanto sujeito da categorização de objectos específicos: os seus alunos.

Teremos, então, um primeiro capítulo em que adoptamos a abordagem psicossociológica necessária à discussão do processo de categorização na configuração das representações sociais, acentuando a natureza social da categorização enquanto processo mediador da interacção. Estaremos, portanto, na esteira de Moscovici (1961) e mais recentemente de Leyens (1985) e Semin (1989).

Esta noção, com apenas vinte cinco anos de história vivida, suscitou já numerosos trabalhos e debates em psicologia social e tende a ocupar um lugar de extrema relevância nas ciências humanas e sociais. Procuraremos, portanto, clarificar esta noção de elevado valor heurístico e que nos permitirá no terceiro capítulo abordar problemas como os que se seguem:

- Haverá uma autonomia no discurso dos professores? Ou estes limitam-se a reproduzir ideologias sociais e/ou governamentais e/ou sindicais? Estará o seu discurso relacionado com a prática do seu quotidiano?

Esta tendência para a praxis questiona a valência instrumental das representações sociais no comportamento particular de categorização dos alunos pelos professores, levando-nos também a questionar se haverá o mesmo tipo de categorização em todos os professores.

Por outro lado, num segundo capítulo, explanaremos melhor o conceito-processo de categorização social numa perspectiva que se desenvolve no âmbito da psicologia cognitiva para a qual contribuem de forma muito importante os trabalhos realizados por Bruner, primeiro, e Tajfel e colaboradores depois, sobre a categorização, e mais recentemente as investigações de Rosch e colegas desenvolvendo o modelo da prototipicalidade.

Hoje entendidos como essenciais na compreensão dos comportamentos relacionais de sala de aula, os fenómenos representacionais, em particular a representação do aluno pelo professor, têm vindo a gerar algumas investigações das quais damos conta no terceiro capítulo do nosso trabalho.

No capítulo quarto, apresentaremos a problemática a investigar, objectivos e hipóteses que prevemos devidamente fundamentadas. Descreveremos ainda a metodologia a utilizar bem como alguns aspectos relacionados com a população e amostras envolvidas. Finalmente, explicaremos os momentos e as condições em que procedemos à recolha dos dados, dados esses que serão apresentados, analisados e comentados no quinto e último capítulo deste nosso trabalho.

Na listagem bibliográfica apresentada não procurámos resumir toda a panóplia de referências disponível nesta área de investigação apesar de termos tido a preocupação de indicar todas as obras e artigos consultados e/ou referidos ao longo do texto.

Este estudo constitui, sobretudo, uma análise pontual da interacção educativa num dos seus aspectos mais inaceitáveis, por vezes negados porque confundidos com o estigma do rótulo e dos seus efeitos mais definitivos: a categorização.

Associado à preocupação avaliativa ou simplesmente facilitadora do relacional, a categorização enquanto processo simplificador bem como a organização interna das estruturas cognitivas dele resultantes, como ainda a sua utilização social, constituem o objecto central deste nosso trabalho inscrevendo-o no âmbito da psicossociologia da educação.

Optámos por um discurso de tom coloquial não apenas por uma questão de estilo pessoal mas porque elegemos como principais destinatários deste trabalho os próprios professores em formação (que deveriam ser todos!) e não a comunidade científica especializada.

Este trabalho é sobre os comportamentos dos professores e sobre alguns dos processos cognitivos que os elaboram, influenciam e/ou determinam. Em particular, é sobre as suas representações dos alunos, sobre os seus tipos de alunos, e sobre a categorização mais ou menos estável por eles efectuada dos mesmos.

Realizado a partir de um conjunto de aspectos que, por ventura, se inserem na vida corrente e em contexto escolar, tem este trabalho como objectivo provocar uma reflexão, não apenas sobre os resultados obtidos mas principalmente sobre as implicações teóricas e práticas que deles decorrem.

Inserida num contexto que se pretende de formação contínua de professores, uma tal reflexão suscitará ou favorecerá provavelmente uma maior consciencialização de determinados fenómenos de natureza cognitiva e relacional que nem sempre são facilmente percebidos, ou de que dificilmente se toma consciência explícita quando se está neles "a quente". A consciencialização de tais fenómenos constitui um passo muito importante, se não o mais importante, para uma eventual modificação de atitudes e de condutas se esta se mostrar necessária.

1ª PARTE:
QUADRO TEÓRICO DE
REFERÊNCIA

CAPÍTULO 1: O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Da reacção à interacção

A noção de representação social a que nos referimos neste trabalho foi introduzida em 1961 por Moscovici e fundaria um novo campo de estudo em psicologia social. Por uns amado, por outros odiado, ou pelo menos negligenciado, este conceito parece agora, meio século após o seu (re)surgimento, ter conquistado um lugar importante entre as teorias e demais modelos de análise dos fenómenos sociais.

Recordemos, contudo, as bases históricas e teóricas da noção em causa situando-a no corpo conceptual da sempre recente psicologia social.

Contemporânea do behaviorismo, uma das principais correntes na história da psicologia, e aquela que ainda hoje justifica o seu objecto de estudo - o comportamento, a psicologia social viria a ser profundamente marcada pelos seus principais postulados. Numa primeira fase da sua existência, os comportamentos de um indivíduo são, assim, conceptualizados como respostas a estímulos que lhe são exteriores. Em particular, e em situação de interacção, o comportamento de cada indivíduo é determinado de forma directa e exclusiva pelo comportamento daqueloutro ou outros que lhe servem de estímulo. Tal como no paradigma behaviorista, o indivíduo assume-se como mero rector, passivo, em face do meio e dos seus estímulos diversos, que são responsabilizados pela determinação objectiva dos comportamentos individuais. O meio é pré-existente e apresenta-se como a realidade objectiva à qual o indivíduo deve responder, reagindo. Fundeada na tradição lockiana do homem *tábua rasa* (nada pode haver no espírito que não tenha passado primeiro pelos sentidos) e na posição oposta de Leibniz (nada, excepto o próprio intelecto!), a psicologia social vive entre o pressuposto da anterioridade do social e o da anterioridade e primado do homem (Vala, 1993b). Ora, se toda a actividade fosse reacção, se não houvesse espaço para a iniciativa, se não houvesse espaço para a actuação pessoal, seria «impossível haver interacção» (Santos, 1978, 188). Devido à sua dupla referência, a psicologia e a sociologia (e.g., Deschamps, 1989), aquilo que em psicologia social poderia ser argumento para fundamentar a oposição ou a antinomia

entre o indivíduo e o meio (e.g., Santos, 1993), ou entre a realidade individual interna e a realidade social externa, irá deixar de o ser. O indivíduo e os objectos do meio deixam de ser encarados como realidades distintas. Aliás, o indivíduo só "(re)age" perante o meio, na medida em que a ele atribui uma significação. Ele próprio constrói essa significação para esse meio. O indivíduo torna-se, assim, um *cientista amador* (Moscovici, 1972; em Vala, 1993a, p.353) que constrói a realidade que está à sua volta dando-lhe significado e integrando-a em si próprio. Ele representa-a em si próprio. Está virada, assim, uma página na perspectiva de abordagem da dinâmica social. Se fizermos a transposição destes pressupostos para um nível de análise relativo às relações interpessoais, então passamos a considerar os outros indivíduos também como objectos do meio construídos por aquele que com eles se relaciona. E esses outros indivíduos são, também eles, actantes. Não apenas realidades objectivas que estimulam o nosso comportamento. «Para além da presença, o outro aparece como agente¹. Estamos em co-presença. Não simplesmente presença. Sendo actante essa co-presença é, igualmente, interacção» (Santos, 1966, 71). Os outros não são apenas agidos mas eles próprios actores. Ou, por outras palavras, e se pegarmos nas duas orientações clássicas de William James, adoptadas nos seus "Princípios da Psicologia" (1890) e reconsideradas por Vala (1993b), o homem não é apenas «homem plástico», passivo, moldável mas é também «homem autónomo», activo, actor.

Percepção social: a caminho do pensamento social / cognição social.

A noção de percepção é hoje extensiva não só a objectos inanimados mas também, e em especial, aos objectos humanos. Em psicologia social, os termos *percepção social* aplicam-se à percepção das pessoas ou simplesmente a toda a percepção que se sabe influenciada pelo contexto social, a percepção pelas pessoas. O conceito será, por isso, extensível à designada *cognição social*, nomeadamente aos casos de representação e de julgamento social (e.g., Beauvois e Deschamps, 1990).

¹ A utilização que Miranda Santos faz do termo «agente» afasta-se todavia daquela proposta por Touraine (1992) e que fundamenta a dicotomia *sujeito agente vs. actor* apresentada por Vala (1993b) da qual resulta uma conotação de passividade cognitiva para o termo.

Quando o behaviorismo radical inicia o seu declínio, por volta dos anos cinquenta, abordagens mais cognitivistas, e conceitos como *categorização* e *consistência cognitiva* (veja-se, por exemplo, Abelson e col., 1968; citado em Tajfel, 1972, 273), começam a surgir. No despoletar do desenvolvimento do estudo da *percepção social* encontramos duas grandes correntes de investigação: por um lado, e vinda da psicologia da forma, a "teoria da *gestalt*" e, por outro, aquilo a que se chamou o "new look". A existência de uma organização no sistema perceptivo (atenta às características *autóctones* aos próprios estímulos) e a influência dos factores sociais, motivacionais e emocionais (*factores comportamentais*) em domínios que se acreditava serem puramente psicofisiológicos, respectivamente, viriam a marcar acentuadamente o estudo da actividade perceptiva, dando não só relevância aos processos cognitivos mas também aos seus conteúdos (e.g., Vala, 1993a).

A *psicologia da forma* através da sua teoria da *gestalt* viria a estar na origem dos estudos sobre a *formação de impressões* (e.g., Leyens, 1985; Caetano, 1993). O "new look" surge do encontro da psicologia social, que realça a *natureza social do conhecimento*, com os primeiros desenvolvimentos da psicologia cognitiva, que através das denominadas *teorias dos esquemas* aborda o tema das representações no conhecimento social.

Bruner, apontado como o fundador do "new look" no âmbito da percepção, realça a actividade estruturante do sujeito, passando a conceber toda a actividade perceptiva como o produto final de uma actividade de *categorização* sobre uma realidade objectiva e independente da cognição individual através da qual cada sujeito associava cada estímulo a uma categoria. Tratando-se em particular da percepção de pessoas desenvolvem-se os conceitos de "Teorias Implícitas da Personalidade" (Bruner e Tagiuri, 1954) e retoma-se o de "estereótipo" (Lippman, 1922) (e.g., Bruner e Tagiuri, 1954; Leyens, 1985; Beauvois e Deschamps, 1990; Deschamps, 1990; Deschamps e Clémence, 1990b).²

²Seria ainda esta dupla orientação que estaria na origem da distinção entre teorias científicas e teorias implícitas no conhecimento social (cf. os trabalhos de Heider sobre a *psicologia ingénua*, em 1944 e 1958/70). As *teorias implícitas, espontâneas, ingénuas, "naïves", intuitivas* ou, simplesmente, *teorias do homem da rua* correspondem a conjuntos articulados de *unidades de representação* que elaboramos para compreender e planificar o nosso comportamento perante a realidade social. São "teorias" infraconscientes

É este interesse crescente pelos aspectos cognitivos presentes na interação social que estará na origem de uma nova orientação para o estudo da "percepção social", iniciado na década de 60, nos Estados Unidos, com a obra de Jones e Davis sobre a atribuição e a inferência - referimo-nos à "cognição social".

Contemporâneo de Jones e de Davis, mas a desenvolver o seu trabalho na Europa, Moscovici inauguraria em 1961 o conceito de Representação Social e daria abertura a uma nova orientação na análise do "pensamento social"³: o paradigma da "sociedade pensante".

Afastando-nos, por ora, da pesquisa sobre os mecanismos de natureza estritamente cognitiva, característica da "cognição social", procurámos neste primeiro capítulo manter uma abordagem claramente contextualizada das representações mencionando alguns contributos necessários para uma melhor compreensão da dimensão social do seu conteúdo. Afastemo-nos, portanto, das "estruturas frias", passemos aos "conteúdos quentes" (Vala, 1993a, 373).

Antes de prosseguir sugeriria agora, em jeito de ponto de ordem, que retomássemos a reflexão que creio fundamental para os nossos propósitos. Numa primeira fase, como vimos, a psicologia social aderiu ao paradigma apresentado pelo behaviorismo na sua forma mais radical, o paradigma «estímulo-resposta» ou «S-R». Com as contribuições trazidas pelo "new look", este paradigma viria a ser enriquecido para a forma «S-O-R», em que a cognição do sujeito

em que acreditamos sem termos a necessidade de as submeter à prova, pelo que podem ser totalmente erradas, e daí a designação de implícitas (Leyens, 1985). Contrariamente às teorias científicas que procuram a divulgação e a aceitação geral tornando-se explícitas, estas teorias implícitas apresentam diversas fragilidades ao nível da recolha dos dados e na selecção da amostra, na generalização dessa amostra, nas avaliações atribucionais, nas predições que fazem e na sua comprovação e revisão (RODRIGO, 1985). Tudo isto não faz, no entanto, com que cada um de nós abandone essas teorias, continuando a "ler" o mundo através delas.

³Esta é expressamente a terminologia usada por VALA (1993) ao distinguir a orientação desenvolvida nos Estados Unidos - cognição social - e aquela desenvolvida na Europa a partir de Moscovici - pensamento social. As principais diferenças entre estas orientações foram inventariadas pelo autor e aqui nos arriscamos a sintetizá-las: a análise do pensamento social, assente no conceito de Representação Social, dá extrema relevância aos conteúdos e à sua articulação com os processos enquanto que a cognição social procura elucidar, dando-lhes primazia, os processos; as RS salientam os processos de interação como factor gerador de conhecimento enquanto que a cognição social se centra nos processos internos através dos quais o pensamento se (trans)forma; as RS articulam o domínio cognitivo com o afectivo e emocional enquanto que a cognição social procura evitar as emoções; e finalmente, as RS concebem o pensamento social como um conjunto articulado de configurações estruturadas de acontecimentos enquanto que a cognição social compreende o conhecimento como resultante de estruturas relativamente simples.

assumia o papel de instância mediadora entre o estímulo e a resposta mas permanecia independente à realidade exterior.

Mas, como se pode compreender, também o paradigma «S-O-R», que considerava ainda a existência de uma realidade *objectiva*, externa, anterior e independente da realidade *subjectiva* relativa ao sujeito, veio a ser rapidamente ultrapassado. No início dos anos 60, o desenrolar das investigações no domínio da “cognição social / pensamento social”, anteriores a qualquer processo perceptivo, mostra-nos que aquela realidade que se acreditava *objectiva*, a realidade dos objectos, afinal não o é. Toda a realidade é também apropriada pelo sujeito, por ele reconstruída, integrada no seu universo *subjectivo*. As cognições do sujeito não actuam apenas na determinação da sua resposta como também na construção psíquica da própria realidade, resultando num produto representativo com as *distorções* características dos processos com essa natureza. Tudo são representações como Durkheim já o afirmara, embora tivesse mantido o conceito a um nível bastante abstracto. Relativamente permanentes por oposição ao carácter pontual da percepção, as representações antecedem e sucedem as actividades de carácter perceptivo. Ou, como observa Gilly (1980, 25), “percepção” e “representação”, «aparecem como actividades interdependentes e complementares pelas quais o sujeito interpreta o real e a ele se adapta por referência ao sentido que lhe atribui». O modelo S-O-R viria a ser ainda substituído pelo O-S-O-R, como veremos.

Representações individuais e representações colectivas.

Será necessário debruçarmo-nos precisamente sobre parte importante do historial sociológico francês para esbarrar nas raízes mais profundas do estudo das representações. A origem do termo ascende aos finais do século passado quando, em 1898, é publicado um artigo de Durkheim intitulado “Representações Individuais e Representações Colectivas”:

«A vida colectiva, como a vida mental do indivíduo, consiste em representações; conseqüentemente é presumível que representações individuais e representações colectivas sejam, até certa medida, comparáveis» (Durkheim, 1898, 273; em Santos, 1993, 26).

Estas representações “colectivas”, apesar de comparáveis às individuais, destas se distinguem por serem produções sociais que se

impõem ao indivíduo do exterior, tendo como principal função assegurar a estabilidade das colectividades, e sendo, por isso, transmitidas de geração em geração. São elas que constituem os fenómenos sociais, são elas que os explicam.

O postulado da existência destas “representações colectivas” confirma a consciência de que os nossos comportamentos interactivos dependem, não apenas da estimulação directa e exterior que nos advém dos comportamentos objectivados dos outros, mas essencialmente das nossas cognições interiores e anteriores, apre(e)ndidas no grupo-sociedade em que nos inserimos.

Esta representação dos objectos que constituem o real “objectivo” não resulta apenas de um processo individual, psicológico, mas sim de um processo psicossocial que relaciona o indivíduo com determinado sistema social e que faz apelo a práticas, modelos de conduta e de pensamento, socialmente transmitidos e aprendidos, e, portanto, à noção de representação “social”, tal como a veremos a seguir.

Nós possuímos estruturas de conhecimento socialmente adquiridas e são elas que nos vão permitindo o tratamento da informação que resulta na construção do real.

Esta é, aliás, uma das ideias centrais presentes na investigação recente sobre a aprendizagem em contextos educativos revelando a importância dos conhecimentos prévios do sujeito que aprende, tanto sobre os produtos como sobre o próprio processo de aprendizagem, nomeadamente ao nível dos mecanismos cognitivos accionados no próprio sujeito aprendiz⁴.

Portanto, toda a investigação pensada e realizada em contexto social, e em particular em contexto educativo, deverá passar pela análise do conteúdo dessas estruturas de conhecimento produzidas e partilhadas pelo grupo. Este é o novo objecto de estudo sugerido por Moscovici no âmbito da Psicologia Social - as representações sociais (R.S.).

⁴ Tivemos oportunidade de realçar esse facto, especificamente em relação ao comportamento de leitura no leitor fluente, num trabalho intitulado «Leitura da produção escrita: decifração ou compreensão?», realizado no âmbito deste mestrado em Fevereiro de 1994, para avaliação do Grupo III de Unidades Aprofundadas de Ensino: Mecanismos Cognitivos e Aquisições.

Contudo, afirmar que este conceito permanecera adormecido até à sua redescoberta por Moscovici em 1961 seria simplista e incorrecto.

Depois de Durkheim, várias seriam as contribuições que levariam a que hoje fosse possível distinguir as representações "colectivas" das outras representações de natureza mais individual. As primeiras assumem claramente uma conotação social, para além de se assumirem enquanto organizações cognitivas (e, portanto, dinâmicas), como todas as representações em geral.

Como já ficou dito, outros autores contribuíram, entretanto, para o esclarecer dessa noção: Lévy-Bruhl, Piaget, Freud, para falarmos apenas dos referenciados por Moscovici (1989) e cujos principais contributos podemos conhecer através de Carita (1992). Com o primeiro, ganha destaque a dupla natureza das representações em geral - cognitiva e afectiva. Tal como Durkheim havia já feito em relação ao biológico, Lévy-Bruhl separa agora a representação das suas bases gnosiológicas e, portanto, da ideia exclusiva de cognitividade. O conceito de representação não deverá, apenas, ser visto como exclusivamente cognitivo mas também afectivo, na medida em que desperta atitudes em relação aos objectos de relação. É às representações que devemos a regularidade e coerência das nossas relações afectivas, das nossas atitudes, das nossas opiniões, pois «o afecto se fixa não no objecto exterior, mas na sua representação mental» (Luzes, 1983, 503).

Estas ideias são consolidadas com as descobertas e hipóteses de autores como Klein e Bion (referidos por Luzes, *id.*), atribuindo as representações à vida mental uma estabilidade a vários níveis: tornando os objectos permanentes (mas não estáticos e acabados!), permitindo distinguir o Eu do não-Eu e estabelecendo a continuidade entre a realidade exterior e a realidade interior.

Piaget, por sua vez, sublinha a sua especificidade enquanto organização psíquica situando a origem da representação na continuidade do desenvolvimento sensório-motor. A representação surge como produto da interiorização de esquemas sensório-motores e a sua função é estabelecer a relação com o mundo exterior. Todavia, em Piaget, a representação permanece independente de toda e qualquer influência do meio social.

Coube a Freud realçar a *interiorização* ocorrida em cada sujeito em que as representações passam do nível consciente colectivo para o nível inconsciente individual.

A redescoberta de uma noção: a representação social.

No estudo da "percepção social", a percepção das pessoas (de si e do outro) em situação de interacção ocupa um lugar privilegiado. Recordo a propósito uma reflexão por diversas vezes repetida pelo meu estimado professor - A. Miranda Santos - mais ou menos com as seguintes palavras: «Quando duas pessoas se encontram em interacção não devemos ver apenas duas pessoas mas, pelo menos, quatro representações que se encontram, a saber, a representação que A tem de si, a representação que A tem de B, a representação que B tem de si e a representação que B tem de A». Cada "actor" social produz e retém em si representações de si e dos outros parceiros sociais. O outro não é ele próprio mas aquilo que eu apre(ende) do que é ele próprio. Portanto, logo que se estabelece a interacção, "les jeux sont faits" (Abric, 1987, 13).

Como afirma Zajonc (1968), «em qualquer situação social as características físicas ou objectivas do meio envolvente têm um papel menos importante que a sua contrapartida subjectiva» (citado em Deschamps, 1987, 12), o que mais uma vez torna clara a imagem de um sujeito activo anterior à sua percepção social.

Os recentes avanços da psicologia cognitiva levaram à substituição do paradigma do agora já velho "new look" por um novo paradigma: «O-S-O-R». As representações determinam não só a resposta dada pelo indivíduo mas estão já na origem da construção do estímulo por esse indivíduo. Elas constituem um conhecimento «popular» ou senso comum apropriado e partilhado por uma «sociedade pensante» composta por «sábios amadores» (Jodelet, 1989b, 45).

Esta era já, aliás, e como vimos, a posição de Moscovici quando em 1961, inaugura, na Europa, o chamado paradigma da "sociedade pensante"⁵ composta por sujeitos activos encarados definitivamente

⁵Com este novo paradigma Moscovici vem encerrar de vez a discussão em torno da antinomia clássica em Psicologia entre indivíduo e sociedade revelando, como muito bem observa VALA (1993, 372), o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade e, simultaneamente, o peso do contexto social na modelação do pensamento individual.

não como «máquinas para responder» mas como «máquinas para inferir» (Moscovici, 1972) e capazes de organizar os seus próprios comportamentos a partir da reconstrução que fazem do meio que os rodeia. Esta actividade de reconstrução e o seu resultado corresponde àquilo a que Moscovici chamou “representação social” (R.S.).

As representações “colectivas” cedem o lugar às representações “sociais” e, de uma vez por todas, «é errado dizer que as representações sociais são (apenas, acrescentamos nós!) representações cognitivas» (Moscovici, 1986, 73).

Neste salto conceptual, torna-se agora inevitável aclarar o adjectivo que qualifica a natureza das representações agora designadas de sociais. Sociais, porquê? Porque já não colectivas? Quando é que uma representação deixa de ser individual para ser social? Moscovici viria trazer o contributo imprescindível para responder a estas questões, contributo que passamos a minudenciar.

Nessa altura proliferavam publicações sobre um mesmo tema que apaixonava a opinião pública embora surgido no seio da comunidade científica: a psicanálise. Ao longo de três anos, de 1953 a 1956, 230 jornais e revistas não especializados publicaram cerca de 1600 artigos sobre o tema. Como é que as pessoas se apropriavam dessa teoria científica? Como é que a ela se referiam na sua actividade quotidiana? O conceito de Representação Social é proposto por Moscovici (1961) num trabalho em que este procurou responder a estas questões e que intitulou “A psicanálise, sua imagem e seu público”.

Na primeira parte da sua obra, e através da análise de entrevistas e questionários, Moscovici mostra de que forma um saber científico (a teoria psicanalítica) se torna parte do *sensu comum*.

A segunda parte do seu livro é dedicada a analisar o tratamento dado à psicanálise pela imprensa adepta do partido comunista, pelas mais variadas publicações da Igreja Católica e pelos jornais de grande difusão da imprensa francesa.

Parafraseando Herzlich, a R.S. assume-se como um processo de construção da realidade que, em oposição ao behaviorismo clássico, «age simultaneamente sobre o estímulo e sobre a resposta. Mais precisamente, ela orienta esta na medida em que modela aquele» (1972,

304). É definitivamente a entrada na era do novo arquétipo de pensamento e de conduta O-S-O-R.

Correndo o risco de ser demasiado abrangente e de aumentar a imprecisão em torno do conceito, Moscovici, no prefácio ao livro de, precisamente, Claudine Herzlich (1969), explica que as RS compreendem sistemas de valores, de noções e de práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social. De seguida, complementa que são estas RS. que se tornam responsáveis pela estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos servindo de “instrumento de orientação da percepção das situações” (O-S-) “e de elaboração das respostas” (-O-R).

Procurando ultrapassar de vez a clássica oposição entre o colectivo e o individual, Moscovici coloca o conceito de RS. precisamente na confluência desses dois mundos tradicionalmente separados, na medida em que estas são “construções mentais do objecto, não separáveis da actividade simbólica (e criativa) do sujeito, ela própria solidária com a sua inserção no campo social” e que não devem ser confundidas com a mera reprodução desse mundo exterior (Herzlich, 1972; citada por Abric, 1987, 76).

Desta feita, outro conjunto de perguntas se nos levanta: agora em relação ao qualificativo “social”.⁶ Esclareçamos: representação “social”, porquê? Em virtude de se tratar da construção colectiva de uma realidade pela interacção de um determinado número de indivíduos? Ou, simplesmente, por ser por eles partilhada? Ou, ainda, porque constitui um saber social praticado nas relações estabelecidas entre os membros de um grupo? A resposta não será de todo completa se não se referir na realidade a estes três critérios em conjunto: *genético, quantitativo e de funcionalidade comunicacional* (Vala, 1993a) ou

⁶ Esta confusão torna-se central para alguns autores, apesar da diversidade dos estudos mais ou menos aprofundados de que o conceito (RS) tem sido alvo, resultando numa noção que parece permanecer imprecisa. Esta aparente imprecisão resulta do facto “de nada parecer estranho à noção de RS” (Leyens, 1985, 19). Ela faz alusão a domínios e objectos diversos. Vejamos os principais, segundo Jodelet (1989a, 5-6): domínio científico (teorias e disciplinas científicas, difusão dos conhecimentos, didáctica das ciências, desenvolvimento tecnológico ...); domínio cultural (cultura, religião ...); domínio social e institucional (política, movimentos sociais, economia, desvios e criminalidade, sistema jurídico ...); domínio da produção (profissões, trabalho, desemprego ...); domínio do meio ambiente (espaços construídos e naturais, cidade, riscos ambientais ...); domínio biológico e médico (corpo, sexualidade, desporto, saúde, doença, deficiência ...); domínio psicológico (personalidade, inteligência, grupos ...); domínio da educação (instituição escolar, papéis, formação ...); estudo dos papéis e actores sociais (crianças, mulheres, homens, diferenciação de género ...); relações intergrupos (nação, etnias, sexos, categorias sociais, identidades ...).

determinação, extensividade e prática / instrumentalidade sociais, respectivamente (e.g., Abric, 1987; Jodelet, 1989b; Carita, 1992).

Na tentativa de clarificar a especificidade das RS podemos começar por alegar a sua génese e determinação sociais. Como surgem no grupo as R.S.? Resultarão de produções individuais de natureza claramente psicológica? Ou serão "herdadas" socialmente em resultado da coerção exterior sobre os indivíduos?

Nunca esquecendo as diferenças individuais e o papel que estas podem adquirir na produção individualizada das R.S., Moscovici releva a "interacção colectiva" como berço das R.S. tornando-se estas "expressão de uma organização social" (1961, 306). É na e pela interacção que radica e se acentua a diversidade de origem das R.S., tanto nos indivíduos como nos grupos, de forma que aquilo que é individual pode tornar-se social, e vice versa. De uma vez por todas, a vida social não deve continuar a ser vista como algo já feito mas sim como algo que se vai fazendo pela interacção das personalidades e dos grupos, como adverte o próprio Moscovici (1989).

*Estes são aliás os principais argumentos utilizados pelo próprio Moscovici para justificar a substituição das representações "colectivas" clássicas pelas representações "sociais". A própria natureza do adjectivo "colectivo" deixa-nos embaraçados na medida em que este se pode aplicar a tudo, mas acaba por não designar nada (*id.*, 82-83).*

Se admitirmos que as RS resultam das interacções dos indivíduos e dos grupos, colocamos definitivamente de lado a noção clássica de representação colectiva pré-estabelecida, estática e finalizada e a nova concepção fará da R.S. a coligação do mundo individual com o mundo social.

*Codol, parafraseado por Moscovici (*id.*, *ibid.*), esclarece que "o que permite qualificar de sociais as representações, não são tanto os seus suportes individuais ou grupais mas sobretudo o facto de estas serem elaboradas durante um processo de trocas e de interacções" resultando daí, acrescentamos nós, R.S. dinâmicas e sempre inacabadas e de valor pragmático provisório, porque contextualizadas.*

Parece, portanto, claro que, numa sociedade ou grupo abertos ao estabelecimento livre de interacções (expressão das diferenças

individuais e/ou sociais), as RS traduzam constantemente inovação e transformação cultural.

Coloque-se, no entanto, travão ao pensamento daqueles que estão já a perspectivar o caos, as reformas permanentes e a instabilidade total. Persistem, todavia, domínios e/ou objectos cujas RS não sofrem transformações tão frequentemente quanto pode transparecer do que acabo de afirmar permitindo a possibilidade de comunicação nos grupos. Dada a sua natureza, as R.S. traduzem e traduzirão sempre uma certa estabilidade da vida social afastando o espectro do caos social que se estabeleceria se estas fossem algo de fugaz e permanentemente transitório. Voltaremos a este assunto quando no final deste capítulo nos dedicarmos à possibilidade de transformação das R.S..

Um segundo critério deve estar presente na clarificação da especificidade das R.S.: o critério quantitativo ou da extensividade das R.S.. Este é, segundo Moscovici, o critério mais frágil e superficial a que podemos recorrer para clarificar o carácter colectivo das representações. Harré, por seu lado, afirma claramente que enquanto o conceito de "social" designar apenas um conjunto de pessoas ligadas pela semelhança das suas crenças permanecerá insuficiente para uma boa teoria das representações sociais (Harré, 1989, 131).

Por outro lado, também Jodelet alerta para o facto deste critério poder ser bastante redutor se apenas entendermos por extensividade das RS a sua partilha social, esquecendo toda a dinâmica social que as envolve. Mais do que a partilha das representações pelo grupo, Jodelet sublinha que toda a vida colectiva se desenrola a partir dessas representações. Toda a representação pressupõe um processo de adesão e participação na vida social cuja intensidade, por vezes, aproxima a representação de uma crença (1989b, 50).

Referido por Jodelet (*id.*, *ib.*), Veyne estabelece a relação desta partilha com outros fenómenos sociais, nomeadamente as mentalidades. Esta forma de conhecimento social não depende tanto do facto de se tratar simplesmente de um conhecimento comum a vários indivíduos mas, sobretudo, da influência sobre o pensamento individual do facto de cada um saber que os outros pensam mais ou menos o que ele pensa,

conhecem mais ou menos o que ele conhece, resultando daí um apoio mútuo que resulta na coesão grupal.

O carácter social das representações encontra-se inequivocamente ligado à inscrição social dos indivíduos de forma que a posição social que estes ocupam, o bairro ou região que habitam, o grupo no qual estão filiados, o seu grupo profissional ou as funções que exercem no respectivo local de trabalho, determinam o conteúdo e a organização das suas representações.

No terceiro capítulo deste nosso trabalho poderemos analisar mais claramente a determinação e articulação dos conteúdos representacionais de um grupo profissional particular - os professores - com os modelos ideológicos e as normas institucionais vigentes no sistema educativo em que estes profissionais se enquadram.

A pertença e participação sociais com a adesão a conteúdos representacionais (na maioria dos casos pré-existentes) resulta no desenvolvimento de uma "parcela do auto-conceito" individual a partir "do seu conhecimento da pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença" (Tajfel, 1983, 290). É nessa parcela que consiste a identidade social de cada um e é com base na sua constituição que se reforça a coesão grupal. As R.S. assumem assim a forma de expressão cultural assumindo-se desta feita como facilitadoras da comunicação intra-grupal.

Aproveitando uma das ideias centrais na obra original de Moscovici, Abric (1994a) dedica o seu mais recente trabalho à natureza prática das R.S. procurando reunir um conjunto de contribuições recentes que procuram verificar experimentalmente esta característica essencial das representações e apresentando resultados que revelam claramente que as R.S. produzidas e partilhadas pelo grupo assumem um importante papel enquanto orientadoras e organizadoras das condutas individuais ou sociais.

Frequentemente usadas para agir sobre o mundo e sobre os outros, as R.S. asseguram a sua especificidade quando são reconhecidas, em paralelo com os dois critérios anteriormente abordados, enquanto formas de saber prático. É precisamente este critério central em Moscovici que faltava abordar. Debrucemo-nos, portanto, sobre a

"instrumentalidade social" das *R.S.*, e em particular sobre a sua "funcionalidade comunicacional".

Di Giacomo (1981, 398) realça a instrumentalidade desta noção na categorização de pessoas e objectos afirmando que "elas constituem modelos explicativos que categorizam relações entre diversos objectos do meio ambiente". Isto quando o próprio Moscovici afirmara já em 1961 que a representação social é «um instrumento próprio para categorizar as pessoas e os comportamentos»⁷.

Mas falar de instrumentalidade é subentender a existência de funções, neste caso de natureza social. Tal como Abrie (1994b), atribuiremos às *R.S.* quatro funções essenciais: funções de "saber", "identificadora", "orientadora" e "justificadora". Respectivamente:

- O sistema representacional de cada indivíduo na sociedade constitui a grelha de leitura, de compreensão e de explicação da realidade social na medida em que constitui uma linguagem partilhada com vocabulário próprio e que permite a "comunicação social". É o quadro de referência comum na interacção social, é o "senso comum", como afirma o próprio Moscovici;

- Como referimos anteriormente, a adesão a um sistema social de representações contribui para a definição de uma *identidade social*, primordial em processos de *comparação social* nas relações inter-grupos. Recordemos que, por exemplo, no âmbito da teoria das relações inter-grupos de Tajfel, e em regra geral, todos os indivíduos procuram alcançar e manter uma *identidade social* positiva do seu grupo de pertença pelo que é fácil encontrar, nas *R.S.* do grupo-próprio, sobrevalorizações de determinados aspectos relativos a esse grupo;

- Torna-se agora mais fácil de compreender de que forma as *R.S.* orientam e dinamizam os comportamentos individuais e dos grupos. Actuando na descodificação do estímulo (digo, na atribuição de sentido à situação-estímulo), as *R.S.* tornam-se responsáveis por todo um conjunto de antecipações e expectativas em relação à situação que resultam da leitura e compreensão da mesma. Finalmente, e referindo

⁷ Recordemos que um dos propósitos deste nosso trabalho leva-nos precisamente a explorar as relações entre os dois processos investigando de que forma se recorre aos conteúdos das representações quando se efectua a categorização de pessoas e comportamentos, em particular em classes do 1º ciclo do ensino básico.

Flament (1994, 37-38), as R.S. são conjuntos organizados de cognições, não apenas descritivos, mas também prescritivos "obrigando" os indivíduos a actuar em conformidade;

- Finalmente, é todo esse quadro representacional que vai permitir aos indivíduos justificar *a posteriori* os seus comportamentos. Situemo-nos agora num tempo posterior à acção do sujeito em resposta a uma determinada situação. Porque terá ele agido dessa maneira? Qualquer explicação ou justificação adiantada passará concerteza por razões relativas ao sistema de representações do grupo e, portanto, facilmente compreensíveis, aceitáveis e tidas como legítimas pelos membros desse mesmo grupo e que permitem a sua diferenciação social num contexto inter-grupos.

Parece ficar agora mais claro que a análise deste saber socialmente elaborado e partilhado se torna indispensável se quisermos compreender a dinâmica social intra e inter-grupos.

Por outras palavras, e prosseguindo sempre os nossos propósitos, retenhamos que as RS constituem modelos de categorização e de explicação, respectivamente, produzidos, partilhados e praticados por um colectivo de indivíduos.

Poderíamos alongar-nos mais nesta lista de definições sem com ela esgotar o valor heurístico que este conceito compreende. Não é essa a nossa intenção apesar de, cremos, o que já foi dito poder ser suficiente para uma primeira abordagem da noção.

Representação Social: processo e produto da actividade psicológica do sujeito.

Embora tendo-o já afirmado neste trabalho, por mais que uma vez, recordemos que a representação social, «contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social» (Jodelet, 1989, 36), virá a constituir a realidade vivencial para os indivíduos, sendo por isso subjectiva e diferente de qualquer imagem directamente produzida pela realidade referencial.

Não devemos, portanto, concluir que a R.S. se consubstancia numa imagem estática, finalizada e objectiva da realidade. Todo o sistema de representações resulta da suposta "objectividade" das características dos objectos, da subjectividade do sujeito e do contexto

socio-ideológico e cultural em que este se encontra. Não se resume a um produto acabado mas sim a um permanente processo de construção, uma actividade que ultrapassa o presente porque prepara o futuro bem diferente da "imagem reprodução" (Hume, 1739; Watt, 1904) que apenas "diz o presente" (Chateau, 1965) (referidos por Abric, 1987). A *R.S.* é aquilo a que Moscovici chama uma "visão do mundo".

«A representação é o produto e o processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual é confrontado, e lhe atribui uma significação específica» (*id.*, *ib.*, 64).

Esta noção adquire, portanto, uma dupla valência e, conseqüentemente, uma dupla via de análise: por um lado, enquanto produto de um conjunto de "biais cognitivos" (Hamilton, 1979; em Deschamps e Clémence, 1990) e, por outro, enquanto processo de reconstrução da realidade.

O estudo da representação enquanto produto deverá passar pela análise de natureza descritiva da mesma orientada quer para o seu conteúdo quer para a respectiva estrutura.

Enquanto "conteúdo" das *R.S.* é relativamente consensual entre os autores, embora com pequenas variações, prestar atenção às suas "dimensões" (e.g., Moscovici, 1961), "aspectos" ou "elementos constitutivos" (e.g., Gilly, 1980) correspondentes não só às "informações" relativas às características do objecto da representação mas também relativas às "atitudes" e "opiniões" tradutoras de uma determinada relação do sujeito com o objecto da representação (e.g., Abric, 1987).

Constituindo a "pedra angular" das representações (Moscovici, 1961), as "atitudes" e "opiniões" introduzem nestas uma dimensão predominantemente afectiva a partir da qual as "informações" sobre o objecto são ponderadas, avaliadas, valoradas. Estas informações relativas à soma organizada dos conhecimentos sobre o objecto perdem desta forma o estatuto de estímulo directo e exclusivo do comportamento. Aqui radica, recordemos, a natureza socio-afectiva das *R.S.*.

Apenas por uma questão de clarificação dos conceitos recorde-se que a "opinião" reflecte a posição avaliativa (logo, afectiva) e

manifesta de um sujeito sobre um objecto podendo estas constituir uma das etapas na formação de atitudes. Mais complexa e estável que a opinião, a "atitude" constitui um conjunto de experiências subjectivas também de dimensão "avaliativa"⁸ e "normativa", na medida em que traduz a orientação global do sujeito marcada pela atractividade ou repulsa em relação a um objecto. Tratando-se de um conceito mediador entre a forma de pensar e a forma de agir (Moscovici fala em "conduta antecipada" ou "conduta simbólica"), a atitude deve sempre ser inferida, nomeadamente a partir dos comportamentos verbais de opinião, não podendo, portanto, ser observada directamente.

Moscovici (1961) propõe ainda que seja considerado na análise das representações uma outra dimensão: "o campo da representação". Usada pelo autor como equivalente de imagem, esta noção aparece-nos como sinónimo de um todo hierarquizado de elementos concretos e, relativamente, limitados referentes ao objecto, e portanto, de natureza figurativa. O campo da representação remete-nos para a estrutura unitária esquemática resultante da construção, integração e interpretação efectuadas pelo sujeito das informações acerca do objecto.

A existência deste campo, do qual é «sempre difícil alcançar um bom conhecimento» (Gilly, 1980, 33), fundamenta a organização das R.S. em todos coerentes e organizados cujos elementos constituintes se encontram hierarquizados em torno de um núcleo de base e integrando autênticas redes conceptuais e funcionais. Consoante a posição relativa que ocupam no conjunto da representação, estes conteúdos podem receber significações distintas, da mesma forma que o mesmo conjunto de elementos constituintes constituirão representações diferentes se estiverem organizados de forma radicalmente diferente (e.g., Abric, 1987, 1994b).

A análise de uma representação deve, portanto, passar também necessariamente pela exploração da sua "estrutura" ou organização interna, em particular, pela referência aos elementos que ocupam um lugar privilegiado e fundamental no que respeita à determinação do sentido dessa representação e dos quais dependem directamente outros

⁸ Rigorosamente, no conceito de atitude devemos ver congregadas à dimensão afectiva, a dimensão cognitiva (porque exige uma cognição sobre uma realidade social) e a dimensão volitiva (porque é orientada para a acção sobre essa realidade).

elementos. Estes são os "elementos centrais" da representação (*id.*, *ibid.*) e é a partir deles que toda a representação se estrutura.

Considerando, agora, a representação enquanto processo, devemos então considerar um conjunto de mecanismos cognitivos que constituem a dinâmica da construção de uma representação. Um modelo explicativo dessa dinâmica surge com Moscovici (1961) e traz consigo algumas novidades relativamente ao conjunto de aforismos disponíveis à data sobre os processos perceptivos. Este processo é apresentado com dois momentos distintos: a "objectivação" e a "ancoragem". Através da "objectivação", os objectos da representação como que se materializam, ganham corpo, adquirem uma significação manejável pelo sistema cognitivo do sujeito. A activação e utilização social do conteúdo representado do objecto é designada por "ancoragem" (e.g., *id.*, *ib.*; Abric, 1987; Doise, 1989; Carita, 1992; Vala, 1993a).

Esclareçamos. O processo de objectivação inicia-se com a "selecção", triagem, simplificação e conseqüente "descontextualização" das informações, crenças e ideias disponíveis acerca do objecto. O conjunto de elementos recolhidos perceptivamente vão agora ser retidos e utilizados sem referência ao seu contexto original. Estes elementos descontextualizados vão ser organizados e estruturados - "esquematização estruturante" - resultando daí aquilo que virá a ser o "núcleo de base" da futura representação: o "nú" ou "modelo figurativo", a partir do qual se organizará toda a representação.

Tratando-se de um esquema sinóptico de conceitos percebidos e articulados em torno de uma significação central, nele podemos já constatar a actividade de construção exercida por um determinado sujeito sobre um objecto num determinado contexto socio-cultural.

Será agora mais fácil de compreender os três tipos de desvios à realidade ao nível dos conteúdos das R.S., enumerados por Jodelet (1989, 53-54). Tratando-se de uma construção contextualizada no social e personalizada na e pela interacção, devemos contar com a existência nas R.S. de *distorções* em que os atributos dos objectos, embora presentes, podem surgir acentuados ou diminuídos; de *acrescentos* em que os objectos representados podem adquirir novas conotações ou atributos que originalmente não têm; e, finalmente, com

a existência de *supressões* em que os objectos representados são de alguma forma simplificados (id., ib.).

A objectivação termina com a “naturalização”, ou seja, quando o esquema figurativo se torna algo concreto, quando cada conceito ou imagem percebida traduzir uma realidade “natural” inquestionável para o sujeito. A partir deste momento, o núcleo da representação está constituído e assume-se como entidade mediadora na relação do sujeito com o objecto representado. Na realidade, é com este núcleo figurativo “objectivado” (não só porque é relativo a um objecto mas sobretudo porque, para o sujeito, ele é o objecto!) que o sujeito se relaciona. Este modelo figurativo volta-se de novo para a realidade servindo de “grelha de leitura e interpretação” dessa realidade e tornando-se num autêntico “instrumento de categorização” à disposição do sujeito sempre que este for confrontado com novas informações.

Praticamente constituída a representação dá-se agora a “ancoragem”, isto é, a activação do modelo figurativo pela sua incorporação num sistema de categorias já familiares do sujeito. Este torna-se num modelo normativo e funcional de conduta determinando não só a interpretação das situações mas também os comportamentos a ter pelo sujeito. O modelo figurativo adquire finalmente o estatuto de “modelo activo”.

A natureza socio-cognitiva das R.S. advém precisamente do facto da sua ancoragem radicar na dinâmica social a jusante mas também a montante do seu processo de formação. Na realidade, não podemos rigorosamente afirmar apenas que a ancoragem é posterior à objectivação sem referir que ela é já anterior a qualquer processamento de informação. Aquando da selecção inicial dos elementos constituintes do objecto, o sujeito mobiliza experiências e esquemas anteriores como pontos de referência na construção desse objecto (“ancoragem” inicial). Concluída a sua objectivação, a representação social daí resultante constituirá um “porto de abrigo” alternativo onde as situações não quotidianas, os episódios imprevistos, o não familiar poderão fundear (“ancoragem” final).

Reconhecendo a feracidade do modelo de Moscovici, Gilly mostra-se, todavia, céptico quanto ao mesmo que considera geral e passível de algumas particularizações. No caso específico da “apreciação de

outrem”, «o núcleo de base não pode reduzir-se a um “modelo figurativo” concretizador de uma entidade abstracta por um processo de “naturalização”» (1980, 30). Particularizando: se Moscovici teorizou a propósito de uma entidade abstracta - a psicanálise, no caso das investigações realizadas por Gilly⁹ quando o professor tem o aluno perante si (ou vice-versa) o objecto a representar não se trata de uma abstracção mas de um indivíduo concreto. No caso da representação do aluno pelo professor ou do professor pelo aluno, devemos considerar um processo de interação entre a influência, por um lado, de “imagens sociais modeladoras” relativas à categoria social de pertença (“ser professor” ou “ser aluno”) e, por outro, da “experiência vivida” da relação quotidiana com o objecto (“o professor X” ou “o aluno Y”) da representação (*id.*, *ib.*). Por exemplo, se o Tiago, quando solicitado a falar da sua professora, afirma espontaneamente que esta é “simpática e pronto!” como se estivesse tudo dito, devemos entender esse aspecto como essencial no núcleo de base organizador da representação e será concerteza a partir daí que o restante conteúdo aparecerá progressivamente no discurso do aluno.

Conteúdo. estrutura e dinâmica interna das representações sociais

Os trabalhos de Moscovici, em particular a sua abordagem estrutural das R.S., deram lugar a prolongamentos actuais que diferem da sua referência quer no plano teórico quer metodológico. São precisamente quatro desses modelos actuais que constituem o motivo central da obra, relativamente recente, publicada sob a orientação de Guimelli (1994b).

Podendo ser considerados o fundamento da socialidade das representações, os «thêmata»¹⁰, conceito originalmente proposto por Holton em 1982 e retomado por Moscovici dez anos depois, e sobre o qual assenta o primeiro eixo de desenvolvimento abordado na referida obra, podem ser definidos como um «conjunto de concepções primárias, de ideias-força, de “arquétipos”, profundamente enraizados na memória

⁹ Ocupar-nos-emos mais detalhadamente destas investigações no terceiro capítulo deste nosso trabalho.

¹⁰ Não querendo arriscar uma tradução a partir da etimologia grega da palavra, decidimos manter no texto deste nosso trabalho a palavra não traduzida do original francês, tanto mais porque se trata de um conceito que ainda não penetrou nos discursos científicos (Moscovici e Vignaux, 1994, 36).

colectiva de um grupo» (Guimelli, 1994c, 15). São estes “temas” comuns que suscitam a elaboração e produção do discurso social resultando numa «correspondência entre a representação mental dos acontecimentos e o significado das frases que usamos para os descrever» (Culicover, 1988; citado por Moscovici e Vignaux, 1994, 41).

Outro dos prolongamentos actuais dos trabalhos de Moscovici, personificado por Doise e pela sua equipa, remete para os “princípios organizadores das R.S.” cuja principal função essencial consiste em “organizar os processos simbólicos que intervêm regularmente nas relações sociais” (Guimelli, 1994c, 17). Estes princípios são entendidos como *metassistemas* que regulam os sistemas cognitivos individuais assegurando, por um lado, a natureza consensual das representações e, por outro, permitindo expressões diferentes da mesma representação (para um desenvolvimento desde modelo, v. Clémence, A.; Doise, W.; Lorenzi-Cioldi, F., 1994).

Partindo da abordagem feita ao conceito de R.S. enquanto conjunto estruturado de elementos cognitivos, o modelo dos “Esquemas Cognitivos de Base”, proposto por Rouquette em 1990 e trabalhado em conjunto com Guimelli, procura precisar a natureza desses elementos bem como se estabelece essa estrutura. Os primeiros, tidos como conhecimentos tratados simbolicamente, deixam de ser vistos como substância e são aqui encarados como autênticos acontecimentos. Estes “acontecimentos de conhecimento” são operacionalizados na formação de cadeias de “cognemas” (e.g., Codol, 1969; referido por Rouquette, 1994) por intermédio de operadores cognitivos relacionais ou “conectores” (para uma explicitação deste modelo, v. Rouquette, 1994; Guimelli, 1994a; Rouquette e Guimelli, 1994).

O quarto e último modelo que é parte do corpo da obra de Guimelli, um dos modelos mais interessantes tanto quanto heurístico, e que escolhemos para fundamentar este nosso trabalho, é a Teoria do Núcleo Central das R.S., introduzida por Abric em 1976 e que tem vindo a ser enriquecida desde então quer pelo próprio Abric quer por Claude Flament através da sua “Teoria dos Esquemas Periféricos” (Flament, 1987, 1989, 1994).

A “teoria do núcleo central” proposta por Abric (1984, 1987, 1989, 1992, 1994a) reconhece como válidos os traços gerais do processo

de estruturação das *R.S.* proposto por Moscovici. O núcleo de natureza figurativa ou esquemática (“noyau imageant”) é a estrutura original a partir da qual a representação se constitui e se organiza num *corpus* coerente. O produto desse processo é, então, uma representação social, isto é, um conjunto socio-cognitivo organizado de uma forma hierarquizada em torno de um “nó” ou “núcleo central” e com regras de funcionamento próprias.

Considerando, portanto, a *R.S.* como uma estrutura que estabelece uma hierarquia dos elementos constituintes, podemos encontrar, numa mesma representação, elementos de maior importância que outros. É esse o critério “quantitativo”, de saliência ou de importância na determinação da centralidade de cada elemento.

Contudo, baseado em estudos empíricos já realizados, Flament (1989) adverte que é possível encontrar elementos diferentes com o mesmo grau de centralidade quantitativa mas que diferem sensivelmente do ponto de vista qualitativo. Esta teoria estrutural do núcleo central acrescenta, precisamente, a noção de centralidade “qualitativa” e “estrutural”, quando se refere ao núcleo central.

Chombart de Lauwe et al. (1963) (referido por Abric, 1987) fala de “núcleo estático”, Mugny e Carugati (1985) de “núcleo duro” e Doise (1985) de “princípio organizador” (referidos por Flament, 1987, 1989) mas todos estão de acordo em relação à natureza desse núcleo enquanto estrutura que organiza e dá significado à representação. Parafraseando Abric (1987, 68), podemos finalmente tentar definir a noção correspondente a esta estrutura qualitativa chamando «núcleo central de uma representação ao elemento ou conjunto de elementos que dão a esta representação a sua significação e a sua coerência».

De facto, esta teoria assenta na hipótese geral¹¹ de que «toda a representação se organiza em torno de um núcleo central», e em que este assegura duas funções essenciais: a “função geradora” de outros elementos e da sua respectiva “significação” parcial e total; e a “função

¹¹ Esta teoria permaneceu hipotética até que, em 1988, Moliner efectuou a sua demonstração experimental e utilizando a representação do “grupo ideal”. Observando os resultados obtidos junto de estudantes da Universidade Paul-Valéry (e.g. Moliner, 1988; Flament, 1989; Flament, C. e Moliner, P., 1989; e Abric, 1989), chega-se à conclusão de que o núcleo central dessa representação é constituído por dois elementos apenas: convergência de opiniões (fraternidade) e ausência de hierarquia (igualdade) Quando um destes elementos é posto em causa cerca de 78% dos sujeitos afirmam que não se trata de todo de um “grupo ideal” e apenas 27% o faz se se tratar de um elemento periférico.

organizadora" das relações entre todos os elementos, ponderando o peso relativo de cada elemento e ligando-o com outros, resultando daí a "unificação" e "estabilização" de toda a representação (e.g., Abric, 1989, 1994b).

Se quisermos operacionalizar agora esta noção devemos, então, questionar: que tipo de elementos constituem esse núcleo central? Qual é a sua natureza?

Uma primeira resposta passa forçosamente por três factores possíveis: as características individuais do sujeito, as suas expectativas e a natureza da sua relação com o objecto; as características sociais desse objecto dependentes da relação com as normas e valores do sistema social; e por fim a finalidade da situação em que se encontram sujeito e objecto bem como os objectivos do sujeito que elabora a representação (e.g., Abric, 1987).

Conforme a natureza do objecto bem como a finalidade da situação, o núcleo central pode ter duas dimensões diferentes: uma "dimensão normativa" se no centro da representação encontrarmos uma norma, uma atitude, um estereótipo ou outro qualquer componente de natureza socio-afectivo, social ou ideológico; ou uma "dimensão funcional" se na constituição do núcleo central estiverem de forma privilegiada elementos que visem uma finalidade operatória (a realização de uma tarefa, por exemplo) (e.g., Abric, 1994b). Recordo, todavia que o próprio Abric, dois anos antes, afirmara já claramente que a dimensão "normativa" é essencialmente apanágio do núcleo central atribuindo preponderantemente àquilo a que chama "sistema periférico" a dimensão "funcional" (*id.*, 1992). Voltaremos a este assunto.

Retomando, e acompanhando agora a reflexão de Dorai (1989), tudo indica que o núcleo central seja o componente que mantém relações mais próximas com a "memória colectiva" e o sistema de "normas" do grupo social pelo que a sua natureza depende essencialmente das características de determinação social relativas ao objecto da representação.

Do que fica dito, conclua-se que este núcleo central é por isso coerente, consensual no grupo e, porque se mantém relativamente independente do contexto social imediato e das respectivas condições

circunstanciais, é-lhe atribuída a função de dar estabilidade e "permanência" à R.S. (e.g., Abric, 1992).

Apesar das, ainda actuais, dificuldades consideráveis de natureza metodológica no estudo da composição do núcleo central, uma resposta bem mais pragmática é adiantada pelo próprio Abric (1987). O núcleo central é composto por um ou mais elementos cuja ausência, e se estes constituírem realmente o núcleo central da representação, leva o sujeito, conseqüentemente, a atribuir uma significação diferente à representação no seu todo. Se isso não se verificar podemos dizer que esse ou esses elementos constituem o chamado "sistema periférico".

É justamente ao nível da análise deste sistema periférico que mais podemos ver a complementaridade de Flament que, através da sua já referida "teoria dos esquemas periféricos", mostra de que forma estes elementos periféricos podem ser considerados esquemas.

Em torno da estrutura organizadora e geradora de sentido da representação (o núcleo central), Flament reconhece a existência de esquemas ("schèmes") periféricos que do ponto de vista da centralidade quantitativa podem estar muito próximos do centro da representação, mas que dele diferem por se tratarem de cognições "condicionais", isto é, que estabelecem a relação da significação atribuída pelo núcleo central com as condições da situação concreta na qual se elabora ou activa a representação.

Porque se tratam de esquemas cognitivos com valor prescritivo, Flament avança com a designação de "prescritores condicionais" pois são eles que permitem a adaptação fácil ao contexto imediato sem se desligarem do núcleo central. Este, profundamente enraizado no sistema de valores partilhado pelo grupo social, assume-se como "prescritor absoluto", isto é, "não condicional", pelo que as suas prescrições estão acima de qualquer condição contextual imediata (e.g., Flament, 1994).

A funcionalidade anunciada para o núcleo central passa pela "concretização" do mesmo (e.g., Abric, 1992, 1994b), em termos comportamentais ou de tomada de posição valorativa, efectuada pelos elementos cognitivos periféricos por estes serem bastante mais sensíveis às características do contexto imediato no qual se produz ou se utiliza a R.S.. É através deste sistema periférico que o núcleo central se

concretiza na realidade do momento e é também ao primeiro que cabe fazer a "regulação" e a "adaptação" do segundo às evoluções do contexto (*id.*, *ib.*). O sistema periférico constitui desta feita o instrumento da relação do núcleo central da representação com o contexto imediato tornando-se na porta de acesso ao exterior circunstancial pelo primeiro ("concretização") e na possibilidade de influência por parte desse exterior junto do interior centralizado da representação ("regulação e adaptação"), daí que toda a dimensão funcional da representação passe predominantemente pela sua estrutura periférica.

Realçada que está a função prescritiva do sistema (de esquemas periférico(s)), reflecta-se agora sobre o que Moscovici, em 1983 (*in* Flament, 1987, 146), chamou «representações sociais individualizadas» recordando que as representações sociais constituem amplas bases consensuais mas também podem apresentar grandes diferenças interindividuais.

Partindo desta que pode parecer a característica mais contraditória e paradoxal das R.S. façamos entretanto o seguinte parêntesis: como podemos conceber a existência de representações exclusivamente individuais se todas elas são de certa forma marcadas pelo contexto social em que o indivíduo se encontra? Não entanto, e tudo o indica, as representações também não devem ser vistas como radicalmente sociais porque são sempre marcadas pela história e subjectividade individuais bem como pelos contextos situacionais específicos. Que resposta dá a Teoria do Núcleo Central para os problemas aqui levantados?

Segundo esta teoria, a representação social funciona como um "duplo sistema" cada um com um papel específico mas complementar do outro: um sistema central (o núcleo central) de determinação essencialmente social e um sistema periférico de determinação individualizada e circunstancializada.

Existe uma base comum de natureza social / colectiva que imprime a homogeneidade ao grupo, porque fortemente associada à história do grupo e à memória colectiva, - o sistema central - e que não exclui a possibilidade da co-ocorrência de comportamentos personalizados manifestamente diversificados, senão aparentemente

contraditórios. Considera-se, desta feita, a existência de “representações sociais individualizadas”: aquelas que, possuindo o mesmo núcleo central, apresentam elementos periféricos individualizados. São precisamente estes elementos periféricos, que podem ser definidos como conhecimentos “privados” (Vergnaud, 1985) porque se encontram ligados ao contexto imediato e às características individuais, que - ao contrário do núcleo central que se mantém estável, coerente e resistente a mudanças, como veremos a seguir - permitem as diferenças individuais ao nível das representações sociais e, conseqüentemente, práticas sociais diversificadas.

Circunstâncias externas. práticas sociais e transformação das representações sociais

Esta relação das representações com as práticas sociais não é para todos de fácil aceitação. Serão as representações que determinam as práticas sociais ou o inverso? Ou será que as duas são indissociavelmente ligadas e interdependentes? Abric (1994*a*) gere o debate apresentando as posições dos intervenientes pelos dois partidos.

Partindo da hipótese da “conformidade entre práticas e representações sociais”, Flament (1987), Guimelli (1989) e o próprio Abric (1994*a*) certificam o papel preponderante ocupado pelas “práticas sociais” nas transformações ocorridas ao nível do duplo sistema das representações: central e periférico.

Ora, o inverso desta posição também é válido, na medida em que «cada vez que adquirimos ou modificamos uma representação social, modificamos pela mesma ocasião um certo número de comportamentos dirigidos aos outros ou a nós mesmos» (Moscovici, 1986, 55, citado em Dorai, 1989, 97). Como o próprio Abric (*id.*, *ib.*), podemos concluir que qualquer concepção radical a este respeito parece não ser isenta de fortes contestações.

O sistema periférico da R.S. tem aqui uma importante função para a qual chamamos agora a atenção. É ele que “protege ou defende o sistema central” (e.g., Flament, 1987, 1989; Abric, 1989, 1992, 1994*b*) das várias “ameaças” de transformação. É ele que, permitindo a diferenciação do conteúdo da representação social através da

transformação e/ou absorção de novos elementos, impede que o seu núcleo central seja afectado e, por isso, se mantenha estável.

Ao realçar a importância da distinção entre elementos “centrais” e “periféricos”, embora o faça de forma menos explícita que Abric e Flament, Gilly (1980) distingue também níveis diferentes de resistência à mudança para esses dois tipos de elementos.

Dado que qualquer modificação ao nível das circunstâncias externas aos actores sociais acarreta uma modificação nas práticas sociais, a pergunta surge naturalmente: qual é o impacto posterior sobre as representações quando estes actores sociais desenvolvem práticas sociais invulgares, ou mesmo contraditórias, ao seu sistema representacional?

Na resposta a esta questão, e retomando a integração de algumas ideias e conceitos de Flament na teoria do núcleo central, começemos por identificar aquele que é o princípio norteador do seu modelo cognitivo para a dinâmica e evolução das representações (e.g., Flament, 1989, 1994). Trata-se de um princípio simples mas de elevado poder heurístico onde se destacam (entre aspas) as três variáveis centrais do modelo: «Dadas as “circunstâncias”, eu “comporto-me de forma invulgar”, mas tenho “boas razões” para o fazer».

Se atentarmos nesta primeira variável, um outro conceito surge como fundamental: a “reversibilidade dessas circunstâncias” em que está envolvido.

Se o sujeito considera que as novas circunstâncias em que se encontra são apenas temporárias e anómalas, que esta situação é uma excepção à normalidade, se se acredita num retorno rápido ao *statu quo ante*, estamos perante uma situação de “reversibilidade”.

Se, por outro lado, o retorno às circunstâncias anteriores é visto como impossível e a situação actual é vista como definitiva, o sujeito acredita na “irreversibilidade” dessa situação.

Uma segunda variável refere-se explicitamente à anormalidade das práticas sociais. Tratando-se de práticas invulgares, não habituais para os actores sociais, será de crer que estas entrem em desacordo com as representações respectivas.

Distingamos agora dois tipos de situação de “desencontro entre as práticas e a representação”:

- Podem tratar-se de práticas “invulgares”, embora “legítimas”, se estas se encontrarem previstas no sistema periférico da representação para enfrentar determinadas circunstâncias raras até ao momento: neste caso a sua anormalidade é apenas estatística porque resulta da sua baixa frequência de ocorrência e não choca com a normalidade que é definida pela representação social;

- Por outro lado, podem tratar-se de práticas explicitamente em “contradição” com aquilo que é definido pela representação e, portanto, “ilegítimas” porque obrigam a uma clara violação das prescrições dessa representação. Neste tipo de situações é frequente constatar a presença de esquemas estranhos (“schèmes étranges”), descobertos e definidos por Flament da forma que veremos mais abaixo.

As “boas razões”, de que nos fala o mesmo autor, constituem justificações, racionalizações, interpretações feitas pelos sujeitos perante as práticas sociais invulgares ou contraditórias. Estas podem apresentar-se como únicas ou múltiplas, coerentes ou incoerentes.

Da combinatória destas variáveis resulta o modelo cognitivo que o quadro que o próprio Flament (1994, 51) apresenta e que nós reproduzimos e adaptámos para este trabalho.

		Reversibilidade percebida	Irreversibilidade percebida
“Boas razões” previstas na R.S.		s/ transformação	transf. progressiva
“Boas razões” alheias à R.S.	uma única e coerente	s/ transformação	transf. “resistente”
	múltiplas e incoerentes	s/ exs. conhecidos	transf. brutal

Reunindo os diferentes casos em que as circunstâncias são percebidas pelos actores sociais como reversíveis, podemos afirmar que em todas elas as práticas incomuns ou contraditórias não chegam a incomodar o núcleo central, pelo que concluímos pela ausência de transformação da R.S.. Tudo se passa como se os sujeitos,

economicamente sóbrios do ponto de vista cognitivo¹², estivessem conscientes de que não vale a pena modificar o núcleo central da representação, na medida em que, depois, teriam novamente que o fazer aquando do regresso ao *statu quo ante*. A transformação daí resultante é, portanto, superficial e não implica qualquer reestruturação do núcleo central da representação. Flament adverte, no entanto, que o regresso às circunstâncias anteriores (normais) não irá apagar as ainda que ligeiras transformações ao nível do sistema periférico. Estes episódios, embora percebidos como raros ou transitórios, acabam sempre por ficar registados na representação social.

Tratando-se de práticas invulgares no contexto de uma situação percebida como reversível, o autor dá-nos o exemplo do trabalho pesado efectuado pelas mulheres na indústria durante a 1ª G.G.¹³. As "circunstâncias" eram conhecidas e eram uma "boa razão" para essas "práticas raras" até ao momento. Contudo, não se tratam de práticas interditas pelo prescritor absoluto da representação - o núcleo central mas de algo que era provável que pudesse acontecer naquelas circunstâncias.

Todavia, se se observar a prática de coabitação de casais (não casados) em estudantes africanos que fazem os seus estudos superiores em França¹⁴, algo de diferente se passa. Recorde-se que, por se tratar de um comportamento reprimido na sua cultura de origem, a justificação terá que ser procurada exteriormente à representação. A "boa razão" evocada é "única e coerente" para todo o grupo e assenta no carácter "reversível" das circunstâncias em que se encontra: «se o nosso comportamento é "contraditório" àquilo em que acreditamos é porque nos encontramos fora do nosso país e durará apenas algum tempo». A "reversibilidade" da situação é sempre uma boa razão para quem se encontra em clara transgressão às prescrições de natureza cultural impostas pelas representações pelo que não são apresentados exemplos em que as boas razões sejam múltiplas. Qualquer exemplo que possa

¹² Referimo-nos ao *princípio elementar de economia cognitiva* que procura manter as modificações cognitivas a um nível mínimo (veja-se uma clarificação deste princípio cognitivo no âmbito da categorização no capítulo seguinte deste nosso trabalho).

¹³ Exemplo extraído de Flament (1994).

¹⁴ *Idem*.

surgir começa sempre por ser semelhante ao anterior ("boa razão única").

Designemos, como Flament, os esquemas periféricos ainda não transformados e originais na representação como "esquemas normais". Considerada a situação como reversível, estes esquemas normais, quando confrontados novas práticas que estejam em "contradição" com a representação (como é o caso), servem de "pára-choques" à representação mantendo o "habitação" (leia-se, o núcleo central) intacto. Por essa ocasião, os "esquemas normais" tornam-se não normais, porque a situação também não o é, e aparecem no discurso dos sujeitos "esquemas estranhos". Estes esquemas estranhos são compostos pelos seguintes mecanismos cognitivos: (1) lembrança do normal; (2) designação do facto estranho; (3) afirmação da contradição entre os componentes anteriores; e (4) justificação por racionalização do anormal, permitindo desta forma suportar a contradição, até que se mantenham essas circunstâncias. Concretizemos agora com outro exemplo¹⁵: num contexto de religião católica, tomemos o seguinte comportamento: «comer carne em Sexta-Feira Santa». (1) «É normal comer-se peixe»; (2) «Mas eu estou a comer carne»; (3) «Isso é contraditório com a minha religião»; (4) «Mas eu só estou a comer carne porque não tenho peixe em casa e também, hoje, não tenho onde ir comprar porque é feriado». Estes esquemas permitem racionalizar práticas contraditórias em circunstâncias reversíveis evitando (nos outros casos, adiando apenas!) a transformação da representação social.

Examinemos agora as diversas possibilidades de transformação das R.S. decorrentes do modelo apresentado por Flament (1994) e vistas por Abric (1992, 1994a) para os casos em que as circunstâncias são percebidas como irreversíveis.

Perceber as circunstâncias como irreversíveis desencadeia no actor social o sentimento de incapacidade para manter o seu sistema representacional inalterado, gerando qualquer dos casos apresentados a seguir uma transformação da ou das R.S. em causa. Identifiquemos, exemplificando, cada um dos três tipos de transformação presentes no modelo de Flament.

¹⁵ Exemplo sugerido por Abric e comunicado pessoalmente.

Práticas involgares, que não “choquem” com o núcleo central, e em que o retorno às práticas habituais é visto como impossível (“irreversibilidade”) desencadeiam uma “transformação progressiva” do núcleo central sem ruptura com a representação anterior. O exemplo paradigmático frequentemente apresentado remete para a problemática de base à tese de *doctorat* de Guimelli cujas principais ideias podem ser encontradas, um ano mais tarde, no seu trabalho de 1989. Perante as alterações ocorridas nas “circunstâncias externas” (a propagação da mixomatose nos coelhos levando à hecatombe da espécie e ao conseqüente desequilíbrio da fauna), os caçadores são levados a aumentar as suas práticas ecológicas. A “boa razão” evocada para o facto encontrava-se prevista ao nível do sistema periférico da representação desde que determinadas circunstâncias ocorressem. Elas ocorreram e parecem ser “irreversíveis”. Os esquemas periféricos agora activados vão sendo progressivamente integrados no núcleo central sem que, em momento algum, ocorra a completa fragmentação do mesmo. Reestruturado o núcleo central, passamos a ter uma nova representação. As representações (da caça e da natureza) vão desta forma sendo adaptadas às “novas práticas” desencadeadas pelas alterações tidas como definitivas ocorridas nas “circunstâncias externas”.

Tratando-se de práticas incompatíveis com o prescritor absoluto da representação, e desde que a situação seja encarada como irreversível, estão criadas as condições para que ocorra uma “transformação resistente”. Esta é assim designada na medida em que não ocorre sem que antes sejam desencadeados processos de defesa da representação ao nível do sistema periférico: a “boa razão” revela a presença de “esquemas estranhos” indicando este tipo de organizações cognitivas de que a representação está em risco de se transformar. O consenso do grupo sobre uma boa razão manterá a representação inalterada por algum tempo. No entanto, permanecendo as circunstâncias exteriores, permanecem também as práticas contraditórias e os esquemas estranhos acabarão por ceder. O exemplo adiantado por Flament (1989) para ilustrar este caso remete-nos para a segunda geração de jovens muçulmanos que vive na Europa a partir da sua dupla cultura, islâmica na família e ocidental no quotidiano social, caindo de quando em quando em contradição com as suas

representações. Quando práticas ocidentais são contraditórias com a tradição islâmica (por ex.: fumar) podem sempre evocar o Corão para racionalizar essa transgressão aos prescritores islâmicos. Recordemos que o Corão não proíbe os fiéis de fumar pelo que serve sempre de "boa razão" consensual para os jovens muçulmanos. Por outro lado, é frequente ouvi-los evocar a higiene ocidental para justificar uma prática muçulmana condenada ocidentalmente (a circuncisão). A racionalização baseia-se quase sempre na cultura que é contradita pelas práticas, como sublinha Flament (*ib.*, 213).

Se esse consenso não se verificar, torna-se possível constatar uma "acumulação de boas razões" que variam intra e interindividualmente criando um clima de "incoerência cognitiva" e acelerando a transformação da representação.

Baseado num estudo camaronês (Domo, 1982; referido por Flament, 1987, 147) sobre a introdução da cultura do arroz pelos povos colonizadores e a respectivo impacto sobre a mentalidade tradicional e, particularmente, sobre a representação de agricultura nos nativos, Flament supõe que, à medida que o número de "esquemas estranhos" vai aumentando na representação, os sujeitos vão tendo dificuldade em suportar as cada vez maiores incoerências intra e interindividuais decorrentes das tentativas de racionalização das contradições surgidas, tornando inevitável, e cada vez mais inadiável, a reestruturação de toda a representação. O mesmo autor acrescenta que esta reestruturação não se faz simultaneamente em toda a população se atentarmos nas estruturas representacionais nascentes e melhor cimentadas junto dos jovens, por exemplo.

Num outro estudo realizado em Madagáscar (Andriamifidisoa, 1982), e do qual se pode ver um resumo em Flament (*ib.*, 147-148), surgiram resultados surpreendentes que nos podem fornecer informações mais precisas acerca dos mecanismos que podem estar na origem da transformação de uma representação. Esses resultados sugerem que, sob o efeito de transformações inauditas e mais ou menos bruscas no sistema social (no caso, ocorridas entre 1960 e 1975), com práticas conseqüentes mais ou menos impostas (os mais idosos participarem activamente na família nuclear) e em contradição com as representações tradicionais, o núcleo central sofre aquilo que podemos entender por

"fragmentação". A coexistência de um normal antigo (nas memórias colectivas) e um normal recente (nas práticas) contraditórios conduz ao aumento descoordenado dos esquemas estranhos e, em consequência disso, ocorre uma "dispersão" dos elementos centrais evoluindo cada um em função da sua "lógica própria" e integrando-se numa nova representação, com um novo significado e com maior ou menor centralidade.

Estaremos assim perante uma "transformação brutal" (*id.*, 1989) da representação em que os sujeitos se encontram já sem recurso possível aos mecanismos de defesa e em que os esquemas estranhos não têm já capacidade de absorver estas novas práticas que põem em causa directamente os elementos do núcleo central provocando a ruptura com o mesmo.

A transformação de uma representação social pressupõe, portanto, um processo com uma certa duração, salvo em situações excepcionais: situações de crise ou de rápida transformação social: reformas, mudança de regime socio-político, catástrofes, etc.. Pensemos no impacto de acontecimentos brutalmente marcantes para a humanidade como o foram o acidente nuclear de Chernobíl sobre a representação social da Energia Nuclear, ou o aparecimento da SIDA sobre a representação social do preservativo.

Haverá, no entanto, contextos sociais onde nem sempre é fácil constatar esta evolução ao nível das ideologias, por muito que isso seja o desejado. A continuidade, o equilíbrio, a estabilidade tornam-se apanágio dessas populações e autênticos obstáculos à transformação das R.S. resultando numa homogeneidade aparentemente definida pelo consenso. Ora, isto não é verdade. A "homogeneidade" de uma população não é definida pelo consenso entre os seus membros mas pelo facto das suas representações se organizarem em torno de um mesmo núcleo central.

Já aqui ficou realçado o papel das R.S. na comunicação social. Vistas como instrumentos de interpretação as R.S. são também "processos geradores de discurso num contexto das práticas sociais" (Leconte e Gladys, 1989, 144). A continuidade e estabilidade das mesmas R.S. facilita a comunicação social porque estas são sinónimo de consenso e de partilha. Mas apenas ao nível do seu sistema central.

É, contudo, relativamente frequente encontrar-se grupos que parecem ter uma mesma representação sobre um determinado objecto mas em que determinados membros apresentam um *corpus praxio-discursivo* sistematicamente incompleto em relação ao conjunto do grupo resultando daí uma certa diversidade de condutas num mesmo grupo homogéneo. Por exemplo, na nossa sociedade os jovens adolescentes são sempre apontados como um bom contributo para a mudança das mentalidades por aderirem mais facilmente a actividades tidas como exóticas, raras ou radicais e criarem discursos aparentemente ofensivos, desestabilizadores, originais. Mas não é menos verdade afirmar que nem todos os adolescentes são "radicais": há sempre um espaço para a individualidade e para a diferença ao nível do sistema periférico das R.S.. Daí resulta a heterogeneidade observada num mesmo grupo.

Promover o debate ou a discussão inter-grupos ou intra-grupo, digo, interpersonalidades, faz com que as "velhas" mentalidades tradicionais sejam constantemente "abanadas" por esses novos discursos. «Comunicar argumentando é activar e discutir representações» (Vala, 1993a, 365)¹⁶.

¹⁶ Este é talvez o maior (tanto quanto indirecto) propósito deste nosso trabalho: através da formação de professores (onde tomamos parte activa), promover um maior e melhor conhecimento do sistema representacional dos professores em exercício junto dos professores em formação para dessa forma contribuir para a transformação futura de algumas práticas, tidas como inadequadas, ainda que fortemente enraizadas na dita prática pedagógica dos mesmos.

CAPÍTULO 2: A CATEGORIZAÇÃO SOCIAL

O processo de categorização

Contribuindo directamente para a compreensão e explicação da realidade, e integrando consequentemente o "saber" social dos indivíduos e dos grupos, as R.S. constituem o processo a partir do qual e pelo qual a realidade adquire sentido simbólico. Assim se resume uma das funções fundamentais atribuídas por Abric (1994b) às R.S. e que agora retomamos no início deste novo capítulo do nosso trabalho

Ora, nessa tarefa de construção significativa da realidade, um dos processos cognitivos intervenientes na selecção e organização das informações com as quais o sujeito é confrontado é, como vimos, a "categorização", ela própria um dos elementos fundamentais constituintes da representação e aquele "que permite a sua coerência interna" (Abric, 1987, 72).

Contudo, relevemos que este processo não se resume a uma entidade vinculada à constituição das representações e que, portanto, as antecede. Simultaneamente, toda a actividade de categorização e o sistema de categorias dela resultante só adquirem sentido porque assentam na descodificação e interpretação do real associadas às representações.

Prestemos, por ora, atenção a este outro conceito / processo que tão intimamente parece relacionar-se com as representações e ser o instrumento essencial da dinâmica da sua "constituição", da sua "manutenção" e da sua "evolução" (*id.*, *ib.*, 71). O que é e como se processa a categorização? Como elaboramos e utilizamos a nossa estrutura de categorias?

De forma ingénua associamos a categorização a colecções, inventários ou, simplesmente, a catalogação. Mas este conceito abarca claramente um universo mais vasto, nos processos e nos conteúdos, do meio físico ao meio social.

Sem categorias de referência o meio que nos rodeia pareceria caótico (e.g., Leyens, 1985). Ser-nos-ia difícil, senão impossível, explicar, compreender, prever ou controlar fosse o que fosse. O estudo da categorização sempre foi, e ainda o é, um dos temas dominantes da

psicologia cognitiva. São os primeiros passos dados por essa psicologia cognitiva que caracterizam o "new look" no domínio da percepção e que fazem surgir, pela boca de Jerome Bruner, este conceito que delimita um conjunto de processos psicológicos considerados condição "sine qua non" para toda a actividade perceptiva.

«A percepção comporta um acto de categorização... estimulamos um organismo com um *input* apropriado e ele responde situando este *input* numa classe de objectos ou acontecimentos» (Bruner, 1957; citado em Doise, 1984, 112).

Manifestamente influenciado pela sua estreita colaboração com Bruner, nos anos 50, Tajfel viria a clarificar o conceito referindo-se aos «processos psicológicos que levam à ordenação do meio que nos rodeia em termos de categorias: classes de pessoas, de objectos, de acontecimentos, ou de algumas das suas características, enquanto realidades semelhantes ou equivalentes para a acção, intenção ou atitudes de um indivíduo» (1972, 272).

A título de exemplo, sabemos que é frequente entre professores dizermos que um aluno "é inteligente"; dizemo-lo constatando que "ele usa a inteligência" e parecemos esquecer que ele apenas nos "parece" inteligente. Julgamos o aluno dessa forma porque temos como referência uma certa representação do que é ser criança, em particular, uma certa representação do que é ser aluno, uma certa representação do que é ser professor, uma certa representação do que é ensinar/aprender, uma certa representação do que é a inteligência e outras muitas mais representações. Este sistema de representações, que é de alguma forma "social", apresenta-se-nos como um abundante "sistema de categorias de referência" a partir das quais seleccionamos e interpretamos toda a expressividade explícita ou implícita dos alunos. O aluno em causa passa a enquadrar-se nos *inteligentes* e isso, daí em diante, explicará muita coisa e orientará, concerteza, o nosso comportamento e atitudes futuras em relação a ele: faz-nos, por exemplo, esperar dele mais do que daqueles outros que se enquadram nos *mais limitados*. Todas estas categorias de referência funcionam como autênticos quadros interpretadores e permitem-nos ajuizar acerca dos alunos e do seu desempenho escolar, e são, elas próprias, referência para uma nova categorização.

Portanto, como podemos facilmente inferir, estes juízos que fazemos provêm não apenas de uma percepção fotográfica, "objectiva", mas de uma percepção "social" que não é independente do papel que atribuímos ao aluno (objecto da categoria) e/ou ao professor (sujeito que categoriza), nem do próprio contexto escolar (em que se categoriza). Retomando uma vez mais o que ficou dito no primeiro capítulo a propósito das R.S., também aqui não se trata apenas de um processo "exclusivamente" perceptivo, na sua visão mecanicista, mas de um processo cuja natureza realça os aspectos cognitivos do comportamento social. Não se trata de perceber a realidade de forma "objectiva" mas de elaborar um juízo perceptivo que assenta num processo de natureza cognitiva, desta feita, "a categorização".

Passemos, por ora, à clarificação de alguns aspectos gerais relativos a este processo de categorização. Referiremo-nos não só ao "processo de formação das categorias" na estruturação do meio físico e social mas também às "características dessas estruturas cognitivas resultantes desse processo".

Dois paradigmas distintos na análise da categorização

Na história ainda recente do conceito podemos identificar dois paradigmas distintos na análise das categorias e do processo de categorização: o primeiro é baseado numa "concepção aristotélica" das categorias e dominou os trabalhos em psicologia cognitiva até aos anos 70; o segundo é baseado na "análise das categorias naturais" (e.g., Cauzinille-Marmèche *et al.*, 1990).

No quadro de uma concepção aristotélica, as categorias são definidas por um conjunto de propriedades (atributos ou características) necessárias e suficientes que deveriam ser identificadas antecipadamente para nelas podermos incluir qualquer objecto, pessoa ou acontecimento. O processo de categorização consistia, portanto, num trabalho analítico e lógico de descoberta de uma regra de classificação dos objectos, pessoas ou acontecimentos, por forma a que todos partilhassem de um mesmo conjunto de propriedades. Cada indivíduo desenvolveria assim um sistema de tratamento de informação que modificaria as hipóteses de categorização sempre que surgiam novas informações acerca do exemplar a classificar.

Nesta abordagem, hoje já "remota", a organização intercategoriaal não era tomada em conta. Cada categoria era tomada isoladamente e caracterizada pelo seu conjunto de características necessárias e suficientes, que a definiam.

São atribuídos a Bruner, Goodnow e Austin (1956) os primeiros trabalhos em psicologia cognitiva sobre a formação dessas categorias bem definidas (para uma informação mais detalhada veja-se a propósito Tajfel, 1972, 1982/83; Leyens, 1985; Cauzinille-Marmèche *et al.*, 1990).

O paradigma experimental utilizado reduzia-se a um conjunto restrito de objectos analisáveis em termos de dimensões e a regras de classificação elementares. Os objectos mais comumente utilizados resultavam da combinatoria das modalidades de variação de algumas dimensões de natureza física (por exemplo, Cor - amarelo, vermelho..., Forma - triangular, circular..., Tamanho - grande, pequeno...) e as regras eram, para os casos mais simples, unidimensionais (por exemplo, o experimentador mostrando um conjunto de objectos aos sujeitos indica, para cada um deles, se pertence ou não à categoria a descobrir; ao fim de um certo número de objectos o sujeito descobre logicamente que o critério de pertença - e, por conseguinte, a regra de classificação - por ex., ser da forma circular).

No seio desta perspectiva de experimentação, o mundo a categorizar reduzia-se a um conjunto de objectos exteriores analisáveis, e analisados "a priori" pelo experimentador, segundo autênticos somatórios de dimensões perceptivas que deveriam ser identificadas e consideradas independentemente umas das outras.

O segundo paradigma surgido no âmbito da psicologia cognitiva, e centrado na análise das categorias naturais, viria renovar radicalmente a perspectiva de análise. Desta feita, parte-se da organização intra e intercategoriaal e dos seus respectivos funcionamento e finalidade.

«Estrutura na cabeça ou no mundo?», perguntam Cantor e Mischel (1979). O mundo a categorizar não consiste apenas num conjunto de objectos separados cujas dimensões são combinadas e "manipuladas" em contexto experimental. No ponto de vista de Eleanor Rosch *et al.* (1976), o mundo dos "objectos naturais" não é de

todo caótico e fragmentado mas compreende já correlações ou co-ocorrências de propriedades e dimensões, bem como covariações e descontinuidades. «O mundo é estruturado porque os atributos do mundo real não ocorrem independentemente uns dos outros. Seres com penas têm maiores probabilidades para ter também asas comparativamente com seres com pêlo...» (*id., ib.*, p. 383).

No seu trabalho de 1978, e referindo as investigações de Garner (1974)¹, Rosch volta para sublinhar a sua posição postulando a existência de uma elevada estrutura correlacional entre os objectos do meio que nos rodeia o que o torna, portanto, não imprevisível nem arbitrário. É esta estrutura do próprio meio que é responsável pela estruturação das informações por ele fornecidas e a que temos acesso através da percepção que dele temos.

Seguindo na senda da referida psicóloga, as estruturas cognitivas que os indivíduos possuem de representação da realidade são claramente afectadas por essa realidade da qual captam essas regularidades, semelhanças ou correlações.² Cada indivíduo está apto e é capaz de perceber conjuntos complexos de atributos, capaz de ignorar determinadas co-ocorrências de outros atributos, e é, por fim, capaz de «estar a par de conjuntos de atributos e da sua estrutura correlacional mas exagerar essa estrutura, tornando totais correlações que são apenas parciais (generalizando, por exemplo, para todos os membros da categoria atributos que apenas são verdadeiros para alguns)» (Rosch *et al.*, 1976, 430).

Serão estas proposições também verdadeiras para o domínio das pessoas? Fazendo referência a investigações no âmbito da percepção social, Cantor e Mischel (1979) acabam por tornar extensivo o modelo apresentado por Eleanor Rosch e seus colegas à categorização do mundo das pessoas.

1 GARNER, W. R. (1974). *The processing of information and structure*. New York: Wiley.

2 Ficou célebre a controvérsia protagonizada pelo linguista americano Benjamin Lee Whorf e Eleanor Rosch a propósito das influências recíprocas entre estruturas linguísticas e estruturas cognitivas na representação da realidade. O primeiro aponta claramente no sentido da influência da linguagem sobre o funcionamento das estruturas cognitivas. Rosch contrapõe argumentando com a regularidade de certas correlações no meio ambiente em que, essas sim (e não as estruturas da linguagem!), influenciam a forma como pensamos a própria realidade (e.g., Leyens, 1985).

A estrutura dos objectos e das pessoas não existe, portanto, nem apenas no mundo (dos objectos e pessoas percebidos) nem apenas "na cabeça" de quem percebe. Verifica-se um processo interactivo através do qual cada indivíduo procura construir um sistema de categorias coerente e bem estruturado e tão próximo quanto possível da "estrutura percebida do mundo" para que dele forneça o máximo de informações com o "mínimo de esforço cognitivo".

Estes são, aliás, os dois "princípios gerais da categorização" identificados por Rosch (1978): o princípio da "economia cognitiva" e a existência de uma "estrutura percebida" para o meio que nos rodeia ("perceived world structure"). Para uma primeira aclaração deste último princípio, parece-nos satisfatório o que acima ficou já dito, pelo que a explicação dada pela autora para o "princípio da economia cognitiva" nos merece agora um pouco mais de atenção.

Comecemos por recordar que a categorização constitui um processo que, em termos psicológicos, exige não apenas que se considere um objecto "semelhante" a outros da mesma categoria mas também que seja considerado "diferente" de outros objectos que, por conseguinte, serão classificados noutras categorias.

Se, por um lado, seria fundamental e necessária a maior discriminação possível entre objectos por forma a predizer o maior número de propriedades acerca dos objectos incluídos na mesma categoria a partir de um só dos seus atributos, por outro lado, não parece muito vantajoso distinguir objectos quando entre eles as diferenças são irrelevantes.

Desta feita o indivíduo, no seu funcionamento cognitivo, tende a reduzir as infinitas diferenças entre os objectos tendo em vista a sua utilização quotidiana, cognitiva e comportamental, e economizando a energia que seria gasta se tivesse que lidar com inúmeras categorias cujas diferenças seriam irrelevantes para o seu dia-a-dia. O indivíduo procura desta forma alcançar uma posição de equilíbrio procurando o máximo de informações acerca do meio despendendo com isso o mínimo esforço cognitivo. É este o princípio elementar da "economia cognitiva" de que nos fala (Rosch, *ib.*).

Por outro lado, recordemos ainda que a categorização visa não só a percepção da realidade mas também o relacionamento posterior com

essa própria realidade, pelo que se procuram detectar, para além das semelhanças perceptivas, as semelhanças funcionais.

Apesar de alguns trabalhos de investigação que, em termos desenvolvimentistas, apontam para a primazia das propriedades perceptivas, nomeadamente da forma, enquanto determinantes da categorização (Tomikawa e Dodd, 1980; Daehler, Lonardo e Bukatko, 1979; Cohen e Younger, 1983; todos citados por Cauzinille-Marmèche *et al.*, 1990), muitos outros há que revelam claramente uma associação correlacional estreita entre propriedades perceptivas e funcionais, quer em crianças (Mervis e Crisafi, 1982; *id.*, *ib.*) quer em adultos (Rosch *et al.*, 1976; Tversky e Hemmenway, 1984; *id.*, *ib.*).

Uma categoria não é, portanto, constituída por um conjunto de elementos necessários e suficientes, mas parece, em hipótese, agrupar-se em torno de uma estrutura global de atributos correlacionados. Na confirmação desta hipótese, veja-se, por exemplo, Smith e Kemler (1978) e Kemler (1982).

O processo de categorização consiste, portanto, na detecção de covariações e de semelhanças globais dos atributos dos *objectos* considerados como um todo e não num trabalho analítico sobre atributos particulares e independentes dos *objectos* a categorizar (eles próprios considerados como um somatório de atributos ou propriedades). São estes os principais argumentos que distinguem os dois paradigmas apontados.

E é desta ideia, que parece pôr em evidência a existência de um modelo exemplar por categoria (protótipo de referência), que surge a prototipicalidade como determinante da categorização, assunto a que mais tarde voltaremos.

Funções da categorização

Correndo o risco de nos repetirmos, tão próxima é a relação deste processo com o já anteriormente abordado - as representações sociais, (até porque um implica o outro!), parece-nos, no entanto, primordial para uma clara referência ao comportamento de classificação e categorização passar em revista a funcionalidade deste outro processo e das respectivas estruturas cognitivas que dele resultam: as categorias.

Desta feita, não procuraremos inventariar todas as funções atribuídas à categorização a partir da abundante literatura que existe sobre o assunto mas simplesmente dar relevo à utilidade deste processo na e para a actuação de todos os sujeitos sociais, muito particularmente dos professores na sua relação interactiva com os seus alunos. As nossas referências bibliográficas limitam-se, portanto, e por opção, a dois ou três contributos teóricos que, sem grandes rodeios, nos esboçam o trilhão a seguir e nos colocam na pista desse nosso propósito.

Escolhemos dois exemplos para o ilustrar: um do domínio não social, o outro retirado do contexto interactivo que elegemos para investigar por forma a tornar extensíveis aos dois domínios as funções da categorização³.

Que semelhanças podemos nós encontrar entre a preocupação de um numismata em identificar e «arrumar» um conjunto de novas moedas na sua colecção e a de um professor quando, no início do ano, se encontra perante uma nova classe de 25 crianças diferentes?

Parece não ser necessária uma profunda reflexão para reconhecermos em ambos a preocupação e, no caso do professor, o peso da responsabilidade profissional em *identificar correctamente os vários objectos*⁴, as suas características ou atributos com os quais são confrontados conseguindo desta forma *simplificar* a relativa complexidade do conjunto dos mesmos.

Por outro lado, é necessário reconhecer quais as moedas que estão repetidas para procurar trocá-las posteriormente, no caso do primeiro, bem como é fundamental identificar aqueles alunos que têm mais dificuldades para lhes poder dar uma atenção mais personalizada. Ilustramos desta forma a utilidade da categorização para a *determinação ou orientação da nossa actividade instrumental* na relação com esses objectos. Façamos, contudo, um pequeno reparo a propósito da utilização da categorização no domínio social. A título de

3 Tendo como clara (e.g., Tajfel, 1972) a continuidade entre processos cognitivos não sociais e processos cognitivos específicos da interacção social e aplicáveis à estruturação do meio social - desta feita, a categorização não social e a categorização social, respectivamente, é compreensível que, por opção, orientemos este nosso trabalho progressivamente para abordagens de natureza psicossociológica, cada vez mais próximas do segundo domínio.

4 O itálico é nosso mas baseia-se no inventário das funções da categorização feito por Leyens (1985) por referência em Bruner, Goodnow e Austin (1956) e em Rosch e Lloyd (1978).

exemplo, o facto de um professor reparar que na sua turma uns alunos são negros e outros são brancos, não nos permite de forma alguma concluir que esse professor utiliza a *categorização social* como instrumento, na medida em que ainda não podemos dizer que o seu comportamento social com a turma se baseia nessa distinção (exemplo baseado em Tajfel, 1982). A capacidade cognitiva de categorizar e de comparar, por um lado, e a estruturação de um sistema social em termos de categorias claramente definidas e delineadas, por outro, são apenas condições necessárias, e não suficientes, para o aparecimento de determinadas formas de comportamento (Tajfel, 1982).

Outra função que podemos constatar faz referência às associações ou correlações que cada um faz dos atributos identificados. Da mesma forma que o numismata relaciona determinada coroa com o país de origem da moeda, também o professor aprende a relacionar determinados traços comportamentais, por exemplo, com outras informações acerca de cada aluno. Captar as semelhanças entre vários objectos diferentes e inferir a presença de outras características *transpondo para a situação presente as nossas aprendizagens anteriores* só é possível na medida em que os actores sociais possuem já estruturas cognitivas anteriormente constituídas a partir das quais e nas quais vão integrando o produto da sua actividade de categorização.

Já o tínhamos dito em relação às representações, repetimo-lo agora em relação à categorização, enquanto processo de *estruturação do meio* envolvente (meio social, no caso da categorização social): se é verdade que o sistema de categorias, deve adaptar-se ao meio dos objectos, não o é menos afirmar que a selecção e interpretação que fazemos desse meio é claramente marcada pelo sistema de categorias que temos. Por outras palavras, as infindas diferenças entre os objectos do meio não determinam um sistema paralelo de infinitas categorias mas, sem prejuízo da sua natureza, essas diferenças são «adaptadas» por forma a poderem ser integradas nas categorias que o indivíduo já possui.

Sem estas «adaptações» o sistema de categorias perderia a utilidade acima referida na medida em que se mantinha a complexidade do meio transposta agora para o sistema de categorias, isto para não

nos alongarmos na provável incapacidade cognitiva do sujeito para lidar com todas essas categorias quase objectivadas no exemplar que justificaria a sua constituição.

Por conseguinte, se, por um lado, a categorização nos permite aceder «a um mundo mais simples, mais previsível e mais susceptível de ser explicado e, portanto, controlado» (Leyens, 1985, 11), por outro, a simplificação que resulta dessa categorização, a sua utilidade e economia, têm o seu preço levando-nos (tal como ao próprio Leyens!) a falar de *disfunções da categorização*, disfunções essas que nos empurram para uma orientação incorrecta no meio que nos rodeia (Tajfel, 1972).

Persistência nas categorizações originais

O que faz o coleccionador com uma moeda da qual não consegue determinar o país de origem quando toda a sua colecção assenta na organização pela nacionalidade? Abre uma categoria nova para moedas «não identificadas» ou procurará «forçar» a sua entrada numa das categorias que possui?

As respostas possíveis a estas perguntas conduzem-nos à abordagem prévia dos *aspectos indutivos da categorização*, aspectos respeitantes à identificação de um objecto a partir de um conjunto de informações consideradas insuficientes.

Partindo de um sistema de categorias pré-estabelecidas, será compreensível que, por vezes, perante um conjunto insuficiente ou ambíguo de informações, ignoremos determinadas características de um objecto, pessoa ou acontecimento no intuito de o simplificar e integrar numa categoria X.

E o que fazemos depois se viermos a ter acesso a informações suplementares ou se as que tínhamos se nos revelarem mais claras? Se efectuámos inicialmente uma categorização incorrecta, alteramos essa primeira categorização? Uma experiência levada a cabo por Bruner e Potter (1964), e a qual podemos ver descrita de forma resumida por Tajfel (*id.*), revela precisamente a tendência contrária. Nesta investigação era projectada aos sujeitos uma imagem vaga de um objecto físico familiar, imagem essa que progressivamente se ia tornando cada vez mais nítida. Os sujeitos que, no início da

experiência, haviam identificado incorrectamente os objectos físicos mostrados revelavam um aparente bloqueio do processo exploratório das características dos mesmos no sentido da sua reidentificação correcta posterior, quando eram confrontados com novas informações. Este bloqueio parece dever-se provavelmente à aplicação persistente de hipóteses incorrectas acerca da natureza dos estímulos, o que acontece frequentemente na interpretação do meio social (cf. Tajfel, *id.* e Leyens, *id.*).

Afastando declaradamente a hipótese da falta de motivação dos sujeitos como explicação exclusiva desse bloqueio a uma reanálise dos objectos já categorizados, e evocando experiências mais recentes realizadas por Ross e colaboradores⁵, Leyens preconiza uma explicação tanto cognitiva como motivacional. Nestas investigações, após uma fase inicial de desempenho de determinadas tarefas de categorização, seguido da respectiva avaliação, fazia-se crer aos sujeitos do grupo experimental que eram "capazes" ou "incapazes" nesse desempenho. Mais tarde era-lhes explicado que se tratava apenas de uma experiência e que essa avaliação que do seu desempenho tinha sido feita não correspondia às suas aptidões reais pois havia sido feita aleatoriamente. Num questionário pós-experimental, essas pessoas eram levadas a fazer uma estimativa pessoal das suas verdadeiras capacidades para a tarefa que acabavam de efectuar. Parecendo ignorar a explicação dada pelo experimentador, os que tinham recebido uma avaliação muito boa continuavam a julgar-se muito "capazes" e o similar sucedia com os "incapazes".

Recorrendo desta feita a material de natureza social, os investigadores puderam constatar, tal como na referida experiência de Bruner e Potter, que os sujeitos persistiam na categorização inicial mesmo quando confrontados com informações complementares que a contradiziam. A explicação dada para este facto é de natureza cognitiva e não reconhece passividade no sujeito que recebe as novas informações. Este facto mobilizará cognitivamente o sujeito para a procura de outras informações, essas sim que concordem com a categorização efectuada inicialmente e que a reforcem.

⁵ Veja-se uma descrição mais pormenorizada destas experiências de Ross, Lepper e Hubbard (1975), Lepper, Ross e Lau (1978) e de Nisbett e Ross (1980) em Leyens (1985).

Extremamente frequentes, como seria de esperar, em situações de interação social, de que forma estas categorizações incorrectas a partir de informações insuficientes ou ambíguas poderão ser extensíveis à categorização efectuada pelos professores dos respectivos alunos? Declarado como um dos propósitos centrais deste nosso trabalho, voltaremos a este assunto na análise dos dados que recolhemos junto da amostra.

Este fenómeno da *persistência nas categorizações originais* pela procura activa de informações que reforcem essa categorização inicial, e, por consequência, as expectativas e previsões nela baseadas, acentua-se e é ele próprio reforçado pelo que é conhecido por *Efeito de Pigmalião*. Investigações experimentais realizadas por dois psicólogos americanos, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968)⁶, vêm revelar um conjunto de factos cuja relevância teórica e prática é indiscutível e os quais não podíamos deixar de aflorar. Surgidas da necessidade de esclarecer determinados acontecimentos observados em diversos domínios da vida quotidiana, as experiências de Rosenthal e Jacobson procuram explicitar o que pode ser formulado do seguinte modo: «há "expectativas" que induzem a sua concretização automática». Veja-se, a título de exemplo, o seguinte facto relatado pelos referidos psicólogos: um Banco de solidez inquestionável foi levado à ruína por ter sido posta a circular a falsa «notícia» da sua falência evidente.

No dia em que escrevemos estas linhas lê-se no jornal em manchete de primeira página: «Escudo desmaia com Guterres». Não será preciso enxergar no domínio da macroeconomia para perceber a relação da queda da moeda nacional com o desmaio do primeiro-ministro. Há "profecias" e "previsões" que, surgindo, se realizam só pelo facto de existirem.

No domínio da prática pedagógica dos professores e educadores, em especial nos primeiros anos de escolaridade, constitui um dado de observação relativamente frequente, embora não tematizado, que determinados índices recolhidos muito precocemente junto dos alunos «marcam» de forma mais ou menos difusa a categorização que os

⁶ Veja-se a reprodução da comunicação efectuada em 1976 na «Semana de Reciclagem para Educadores de Infância» (Abreu, 1979), que por ser destinada a educadores facilita a empatia necessária e catalisadora de uma reflexão que cremos necessária.

professores fazem dos alunos e as «expectativas» que quase desde o primeiro dia implicitamente formulam acerca do seu rendimento escolar. Será que não estarão já criadas as condições para que entre essas expectativas iniciais e os resultados obtidos se verifique uma certa convergência?

Rosenthal e Jacobson (1968) arriscam uma descrição do primeiro dia de aulas de uma professora do ensino primário mais ou menos nos seguintes termos: ela entra na sala de aula, lança um olhar global para o conjunto de crianças que tem pela primeira vez na sua frente, sorri-lhes... E nesta primeira inspecção geram-se determinadas expectativas: «prevê», por exemplo, que o menino que está ali, bem penteado, limpo, sentado com aprumo, será certamente um aluno razoável e com ele não irá ter grandes dificuldades no decurso do ano; mas, por certo, já as irá ter com aquele outro, ao lado, despenteado, sujo, desajeitado⁷.

Realizando um conjunto de experiências com alunos nas próprias escolas estes autores procuraram reproduzir *in loco* um *design* já anteriormente experimentado em ambiente artificial com ratos. Essas investigações precedentes haviam revelado que determinadas *consignes* eram susceptíveis de produzir nos estudantes de Psicologia, usados como «experimentadores», ora expectativas favoráveis ora desfavoráveis quanto às capacidades dos ratos. Desta feita, por razões de ética, foi excluída a condição em que era induzida a expectativa desfavorável. Utilizando um teste de inteligência geral no início do ano lectivo, foi apenas posta em execução a condição experimental em que era induzida a expectativa favorável junto dos professores, em que era revelado aos professores o nome daqueles alunos que iriam manifestar uma nítida evolução positiva no seu desenvolvimento intelectual ao longo do ano. Sublinhe-se que o teste de inteligência em causa não só não permitia prever nada em relação às capacidades dos alunos como estes nomes eram dados aleatoriamente. Os resultados obtidos permitiriam aos investigadores confirmar a hipótese de que, numa dada classe, os alunos de que os professores esperam mais manifestarão efectivamente maiores progressos no seu rendimento escolar.

⁷ Descrição traduzida e adaptada do original por M. V. Abreu (1979) donde foi transcrita.

Estas experiências de Rosenthal e Jacobson vieram mostrar, entre outras coisas, que as capacidades, e não só as intelectuais, sendo consideradas como «traços» ou «características individuais», são elas próprias processos relacionais, dos quais depende em larga medida o seu desenvolvimento e actualização (Abreu, 1979). A relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno irá permitir que, ao longo do ano, o primeiro adopte uma estratégia de procura da confirmação das expectativas (Leyens, 1985) e que o segundo apreenda o conteúdo e o sentido dessas expectativas implicitamente formuladas em relação a eles.

Conquista, assim, uma importância decisiva complementar a categorização inicial, pois nela se baseiam as expectativas. A consigne dada aos professores induz a informação que se revela fundamental para a constituição, dentro da classe, de duas outras classes de alunos, aqueles que iam dar o "salto" intelectual e os outros.

Uma outra implicação que queremos retirar deste conjunto de experiências remete para o processo paralelo de formação de impressões. Sem querermos penetrar nas profundidades deste outro eixo clássico de investigações ganha, todavia, pertinência a referência ao trabalho cognitivo de organização, por parte dos professores, da informação disponível acerca dos alunos integrando-a numa categoria significativa (e.g., Caetano, 1993). Tratando-se, muitas vezes, da primeira impressão, a constituição de uma categoria de natureza avaliativa⁸ revela-se como o componente fundamental dessa organização. A partir daí, verifica-se a tendência classicamente designada por *Efeito de Halo*, tradutora da selectividade perceptiva que nos leva «a ver» apenas o que é consistente com a primeira impressão formada. Este efeito, verificável quer a partir da percepção de comportamentos verbais quer a partir de indícios não verbais, recorre às estruturas cognitivas pré-estabelecidas para proceder à inferência selectiva de outros «traços» complementares, coerentes e consistentes com a primeira impressão.

Mais uma vez, ganha relevância a categorização original e os esquemas cognitivos anteriormente estabelecidos a que está associada,

⁸ Esta avaliação pode ser de tipo *afectivo* (gostar / não gostar), *moral* (bom / mau) ou *instrumental* (competente / incompetente), como neste caso (e.g., Caetano, 1993).

bem como as experiências pessoais e culturais dos sujeitos que fornecem a estes os critérios de comparação e relação dos elementos pertencentes a uma mesma categoria (Tajfel, 1972). Subentendam-se aqui, as representações sociais em que se baseia cada actualização dos sistemas de categorias.

No intuito de aumentar a conveniência deste nosso trabalho, ficam clarificadas, pensamos nós, as nocivas consequências da má colocação de um objecto (em particular de uma pessoa) numa dada categoria.

Maximização das diferenças entre categorias prévias

Partindo do que já ficou dito acerca dos aspectos indutivos da categorização e das continuidades, constatadas pelas experiências descritas, entre categorização não social e categorização no domínio especificamente social, é possível agora antecipar um outro género de conjuntura: o que fará um professor que assume dispor de duas ou três categorias de alunos, quaisquer que sejam, quando é solicitado a justificar a inclusão dos alunos numa determinada categoria e não noutras? Não terá ele a tendência para minimizar as diferenças entre os alunos que inclui numa mesma categoria e para exagerar as diferenças entre alunos de categorias diferentes, por muito próximas que estas sejam?

Da revisão de literatura que efectuámos sobressai a experiência já clássica realizada por Tajfel e Wilkes em 1963, bem como outras com resultados no mesmo sentido (por exemplo, Campbell, 1956; Davidson, 1962; Lilly, 1970; Marchand, 1970; todos referidos em Tajfel, *ib.*; ou, ainda, Deschamps, 1976-1977, 1977), onde se conclui pela clara confirmação da hipótese do exagero das diferenças entre classes, desde que se disponha das categorias previamente. Na experiência de Tajfel e Wilkes, da qual podemos ver um resumo pormenorizado em Tajfel (1982) ou em Doise (1984), e em que era solicitada, como condição experimental, uma estimativa do comprimento de linhas traçadas sobre pequenos cartões rectangulares brancos, categorizadas e etiquetadas previamente (a letra A para as quatro linhas mais curtas e a letra B para as quatro linhas maiores), os sujeitos exageravam na diferença estimada entre o comprimento das linhas a ponto desta diferença ser superior à diferença real. Na análise dos resultados obtidos, feita por

Leyens (1985), este sublinha ainda que é entre a linha mais curta das linhas pertencentes à categoria «longa» e a mais comprida das linhas «curtas» que esse exagero é mais acentuado.

A existência prévia de categorias de objectos (no sentido amplo) levanta, desta feita, o problema dos aspectos dedutivos da categorização com inferência sobre a natureza de um objecto a partir das propriedades da categoria na qual ele se insere. Por outras palavras, tendo em conta a estrutura global de características que constitui a categoria, e sabendo da inclusão do objecto nessa categoria, é então possível deduzir os atributos desse objecto que se supõe terem sido responsáveis pela sua categorização.

O conhecimento prévio da pertença dos objectos a uma determinada categoria parece determinar que, os indivíduos, neste processo dedutivo, acentuem as diferenças entre esses objectos e outros que se sabe pertencerem a categorias afins, principalmente se os objectos entre si estiverem realmente próximos nas suas diferenças.

A hipótese da minimização das diferenças com acentuação das semelhanças intracategorias, embora parcialmente confirmada pela tendência dos resultados, não recebe um apoio tão generalizado por os resultados não se apresentarem estatisticamente significativos (*id.*, *ib.*).

A extensão destes resultados ao domínio psicossocial é incontestável. Na política, no futebol ou na religião, por exemplo, não será o nosso comportamento em relação a um determinado indivíduo influenciado só porque conhecemos claramente a sua preferência partidária, clubística ou de fé? Constitui um facto objectivamente demonstrado a influência fortemente acentuada nas apreciações emitidas sobre uma pessoa da simples informação sobre a dependência dessa pessoa a determinada categoria (e.g., Doise, 1984).

Transpondo agora para o contexto educativo: dois alunos incluídos em categorias diferentes, quaisquer que elas sejam e quaisquer que sejam as designações e estrutura de atributos que as definam, não serão vítimas de exageros na descrição que for feita de algumas diferenças entre si próprios comparativamente com outras situações em que se desconhece a sua pertença categorial? Ou, ainda, não serão julgados como mais semelhantes dois alunos que sabe pertencerem à

mesma categoria comparativamente com outros dois de quem não se conhece a dependência categorial?

Os resultados experimentais parecem apontar uma resposta afirmativa para estas questões, mas, como sublinha Tajfel (1972), «apenas se se tratarem de características que se sabe, ou que se presume, estarem relacionadas com a colocação desses objectos nas diferentes categorias».

Julgamentos perceptivos e categorização social

A elaboração de julgamentos sobre duas ou mais pessoas assenta num processo de comparação em que cada uma delas é estimada nos seus atributos por referência a outra(s). Os julgamentos feitos em função da categoria de pertença acaba por determinar claramente *assimetrias nas semelhanças* (e diferenças) *percepcionadas* (veja-se, por exemplo, a recente investigação realizada por Dorai, 1993) e, por conseguinte, uma acentuada polarização dos julgamentos sobre pessoas filiadas em categorias diferentes.

O conhecimento da dependência categorial dos outros, os julgamentos que faço deles e, por consequência, o relacionamento que (man)tenho com eles, não é independente da ou das categorias em que nós próprios nos incluímos. Em particular, numa comparação interpessoal, não é de todo indiferente para aquele que compara ser ele próprio a referência dessa comparação ou, pelo contrário, ser a pessoa comparada a uma outra que é a referência. Codol (1979) (referido por Dorai, 1993) mostrou que um indivíduo aceita mais facilmente ser comparado com outro(s) desde que seja ele a referência dessa comparação.

Tratando-se de categorias de pessoas, o comportamento dos sujeitos tendo em vista outros de outra categoria tende a ser discriminativo: mais do que uma simples diferenciação intercategorial, assiste-se a um *tratamento diferencial entre e dentro das categorias* ou grupos com tendência a favorecer o seu próprio grupo (e.g., Tajfel *et al.*, 1971; Deschamps, 1973, 1984; Tajfel, 1982, 1983; Clémence e Lorenzi-Cioldi, 1991, Clémence e Doise, 1993). Neste sentido se desenvolveram estudos versando sobre estereótipos, atribuição, comparação e identidade social e um conjunto de outros temas com

origem nas relações estabelecidas intergrupos (assente na distinção *in group* e *out group*), e com lugar reconhecidamente conquistado no campo da Psicologia Social (e.g., Vala e Monteiro, 1993, para um resumo actualizado de literatura).

Sem negar a extensão das funções já referidas ao processo de categorização no domínio social, é, contudo, neste contexto intergrupos que Tajfel (1972) regista uma outra função da *categorização social*, em particular, já referida durante o primeiro capítulo: a *constituição da identidade social*, na medida em que é este processo que permite ao indivíduo definir o seu lugar na sociedade. Sem fazer da identidade social um conceito central no nosso trabalho, sublinhemos, todavia, que o indivíduo é em parte definido pelo grupo a que pertence e pela situação emocional e avaliativa que resulta dessa pertença (*id.*, *ib.*, 292). Ou, se observarmos a recente actualização da teoria da identidade social de Tajfel e Turner (1986), podemos ver a identidade como resultante de um processo de auto-categorização, a partir da comparação social dos indivíduos e das suas características (cf. a teoria da auto-categorização de Turner, Hogg, Oakes, Reicher e Wetherell, 1987) (em Clémence e Doise, 1993).

Retomando: nem todas as situações de comparação envolvem o próprio, aquele que efectua a comparação. Nesses casos, e mais uma vez, o ponto de referência não é indiferente e a assimetria entre semelhanças percebidas continua um facto. Desta feita, Dorai (1993) recorre a um estudo recentemente realizado por Hurtig, Pichevin e Piolat (1991)⁹ como ilustração da escolha conduzida do ponto de referência da comparação: sujeitos do sexo masculino e com mais idade revelam-se mais semelhantes entre si na comparação entre eles efectuada.

Afinal até onde podem ir as relações entre os processos de julgamento em geral e a categorização social? Em experiências realizadas com objectos naturais, concretos, nomeadamente com cores, Rosch (1978) mostrou que as pessoas categorizam em função dos objectos "reais". Quando se trata de julgar seres humanos com base em que "realidade" baseiam as pessoas a sua categorização?

⁹ HURTIG, M. C.; PICHEVIN, M.F. & PIOLAT, M. (1991). Le sexe et l'âge, facteurs d'asymétrie de la similitude perçue entre personnes. *Psychologie Française*, 36, 1, 47-54.

Três postulados apresentados por Tajfel (1972) permitem relacionar estes dois processos.

Como se tratassem de dimensões objectivas, tal como o peso e a altura, também os traços, atributos ou características da personalidade podem ser tratadas em julgamentos declaradamente comparativos. Retomando um exemplo anterior: se um professor afirma que um seu aluno é «inteligente» efectua um juízo essencialmente comparativo (Tajfel, 1982, p. 149); é-lhe possível julgar se o é «mais» ou «menos» que um outro tendo um ou outro como ponto de referência para a sua comparação.

Por outro lado, dimensões como a «inteligência», a «honestidade» ou a «responsabilidade» apresentam-se de forma subjectiva aos sujeitos que, a partir da sua experiência pessoal e cultural, devem classificar os indivíduos em categorias. Desde que não se conheça muito acerca dos indivíduos a julgar, surge a tendência de lhes atribuir as mesmas características, em grau semelhante, de outros indivíduos da mesma categoria de pertença. Os juízos perceptivos sobre características humanas, efectuados em plenas situações sociais, são muito mais inseguros e ambíguos do que as avaliações feitas sobre linhas no laboratório, como sublinha o próprio Tajfel (1982) evocando os seus trabalhos com Wilkes. As próprias características humanas, dada a sua natureza subjectiva, são frequentemente «moldadas» por forma a tornar mais concordantes as pessoas avaliadas à categoria em que foram integradas (cf. experiência realizada por Snyder e Uranowitz, em 1978, referida e descrita em Leyens, 1985, p. 26-28, em que se pode verificar a reconstrução dos elementos biográficos de um caso - Betty K. - apresentado aos grupos experimentais, a partir de uma dada etiqueta, lésbica ou heterossexual casada). Embora aqui a categorização fosse induzida pelo texto biográfico apresentado, trata-se de mais um caso que pode ser justificado pela persistência das categorizações iniciais, fenómeno já descrito anteriormente. Por outro lado, informações complementares que contradigam esses juízos são, portanto, mais facilmente ignoradas ou reinterpretadas e torna-se mais fácil justificar uma determinada categorização, mesmo se incorrecta, realizada a partir dos juízos iniciais. Portanto, em situações sociais de interpretação ambígua e subjectiva, ou naquelas em que há necessidade de julgar em massa o comportamento de um dado grupo, será sempre

mais fácil encontrar evidências que fundamentem e reforcem julgamentos consistentes com a categoria à qual é suposto o indivíduo pertencer que aceitar como válidas provas contraditórias.

Por fim, e como consequência da tendência para a simplificação com finalidade instrumental, tomemos definitivamente como generalizáveis ao domínio da categorização social as já abordadas hipóteses de Tajfel e Wilkes da maximização das diferenças entre categorias e da minimização das mesmas dentro da mesma categoria. Desde que a categorização esteja correlacionada com uma determinada dimensão da personalidade *contínua* constatar-se-á a tendência a exagerar nas diferenças de julgamento entre pessoas de duas categorias diferentes e a tornar mais semelhantes duas pessoas da mesma categoria no que respeita a essa dimensão, conforme se pode constatar pelos resultados obtidos em investigações realizadas no domínio social por Tajfel (1982/83).

Apesar de tudo é possível falar de *um bom julgamento social*. Se, tradicionalmente, os investigadores em psicologia social consideravam o julgamento a propósito do outro um misto mais ou menos desequilibrado entre as teorias sobre os dados percebidos e os próprios dados, Leyens (1993) sugere que devem ser tomados em consideração diversos níveis ou critérios para julgar da própria adequação de equilíbrio entre esses esquemas teóricos e os dados "reais".

Um "bom julgamento social", deverá ser um julgamento que se aproxime da «verdadeira boa resposta», aquela que corresponda à própria realidade. Este nível da realidade seria suficiente se a realidade humana não fosse ambígua e subjectiva...

Será preciso ainda que este julgamento se ajuste às normas da cultura do grupo, normas que sofrem transformações com o tempo. É o nível da cultura. O próprio sistema de categorias parece adaptar-se constantemente às mudanças sociais e culturais ocorridas na relação do sujeito com o meio, neste caso, com o meio social. Os julgamentos de que falamos aqui são feitos no grupo sobre pessoas, desse grupo ou não.

O nível de integridade, sugerido por Leyens para os julgamentos sociais, propõe um tratamento das informações por forma a manter íntegra a identidade pessoal e social dos juízes, reforçando ou simplesmente protegendo a sua positividade.

Consideremos, finalmente, o nível da teoria. Quando fortemente associados a teorias explicativas que se tem do mundo social, os julgamentos sobre os outros permitem explicar os seus comportamentos anteriores e prever os posteriores e, desta forma, tornam-se mais adequados aos factos "reais".

Estes níveis, embora ainda de valor essencialmente especulativo, como reconhece o próprio autor, são todavia importantes para que se reconheça o quão desejável é proceder à diversificação do panorama teórico, experimental e experiencial em que se efectuam os julgamentos, fugindo assim à tendência excessiva para as explicações disposicionais e em termos de personalidade e promovendo a transição para outras teorias explicativas que possam esclarecer aparentes incoerências temporais dos comportamentos dos juízes.

O mesmo Leyens, em conjunto com Aspeel e Marques (1987) haviam já consumado a exemplificação desta tendência à psicologização, fazendo referência a um conjunto de investigações de natureza experimental (e.g., Vala, Leyens e Monteiro, 1985; Marques, 1985).¹⁰ Realce-se, todavia, um aspecto comum a todos estes trabalhos: o facto do experimentador sugerir sempre uma grelha de análise psicológica das situações propostas, por exemplo, um conjunto de traços de personalidade.

Na ausência deste material, os sujeitos que procuram categorizar espontaneamente uma dada sequência de comportamentos com que são confrontados atentam na própria finalidade da observação e dela fazem depender as categorias. Torna-se, por isso, evidente que as finalidades (e os valores, como veremos) presentes na observação de uma dada sequência comportamental determinam amplamente as categorias que estabelecemos para a compreender (*id.*, *ib.*).

Estas proposições que realçam a utilidade e funcionalidade da categorização social são ilustradas experimentalmente por Cohen e Ebbesen (1979), Ebbesen, Cohen e Allen (1979), Cohen (1981) (todos

¹⁰ Vala, J.; Leyens, J.Ph.; Monteiro, M. (1985). *Perception of violence as a function of observers' ideology and actors' group membership*. Manuscrito não publicado. Université de Louvain.

Marques, José (1985). *Toward a definition of social processing of information: an application to stereotyping*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Louvain.

referidos por Leyens, Aspeel e Marques, *op. cit.*) ou mais recentemente por Oakes et al. (1991).

Quando a finalidade da observação não é independente da preocupação de avaliar o outro e o seu desempenho, como é o caso dos professores na sua relação com os alunos, o valor que sobressai é incontestavelmente a personalidade e a tendência na explicação mantém-se a psicologização.

A Categorização Social e os valores

Nem sempre os valores se relacionam de perto com as categorias. Sabemos distinguir claramente um adulto de uma criança e não precisamos de emitir preferências em relação a um ou outro. São duas categorias com as quais nos relacionamos no dia-a-dia tal como o são os professores e os alunos.

Contudo, como procuraremos mostrar no terceiro capítulo deste nosso trabalho, para os professores o termo «aluno» surge frequentemente associado à designação de categorias de natureza avaliativa e tem, portanto, um valor conotativo, seja ele de natureza afectiva (amado/detestado), moral (bom/mau) ou instrumental (competente/incompetente).

Quando um termo que tem esse valor conotativo é facilmente aplicável a uma categoria social utilizada por um indivíduo; quando duas ou mais categorias diferem umas das outras segundo um ou vários grupos de valores (por. ex.: «bons»/«maus»; «melhores»/«piores»; «mais fortes»/«mais fracos») (Tajfel, 1972), é provável que esse facto conduza a disfuncionamentos privilegiados acentuando os preços da categorização atrás referidos (Leyens, 1985).

Não parece muito difícil de constatar a existência de subcategorias da categoria «Alunos» através dos discursos (e práticas?) dos professores. «Bom Aluno» e «Mau Aluno» (sejam estas ou não as designações, transformadas ou não em autênticas etiquetas ou rótulos para aqueles que nessas categorias são incluídos, quaisquer que sejam os critérios para essa inclusão) constituem categorias mais ou menos divulgadas e partilhadas (e porque não utilizadas!) entre uma outra categoria em cujas funções está prevista a avaliação e, portanto, a classificação dos alunos.

Centremo-nos, por ora, sobre os valores e no papel destes quer na formação, quer na manutenção das categorias sociais.

Fazer uma abordagem rigorosa dos aspectos genéticos da categorização social exigiria uma revisão completa do processo de socialização, pelo que nos limitaremos a relevar, como Tajfel (*ib.*), apenas dois temas que julgamos essenciais para a compreensão da formação das categorias associadas a valores.

A existência de um estado primário do desenvolvimento cognitivo caracterizado pela incapacidade de *conceber*¹¹ uma situação que não seja através do ponto de vista do próprio, permite-nos compreender a projecção para estádios mais abstractos de conceptualização de um certo centrismo cognitivo que se reflecte na categorização e julgamentos sobre o mundo social, embora esta possa ser contrabalançada pela possibilidade adquirida de recorrer a outras formas de análise. O Modelo da Categorização Social Egocêntrica apresentado por Bernd Simon (1993) prevê uma construção cognitiva assimétrica do *ingroup* e do *outgroup*, a qual remonta, precisamente, ao egocentrismo na construção cognitiva do mundo social. No nível mais básico da diferenciação cognitiva, a criança distingue entre as categorias Eu e não-Eu, categorias mutuamente exclusivas. Este nível básico de categorização traduz-se no sociocentrismo que assegura a assimetria na construção cognitiva do *ingroup* e do *outgroup* enquanto categorias sociais, com benefício do grupo de pertença, e no egocentrismo que acentua a diferenciação entre o eu e o outro com benefício ou favoritismo do próprio¹². Numerosas investigações ilustram o facto deste grupo ser concebido como um conjunto de entidades separadas e heterogéneas enquanto que o grupo de não pertença é considerado como uma categoria social homogénea (esta tendência é hoje designada na literatura por O.G.H.E. - "Out-Group Homogeneity Effect" e resulta dos desenvolvimentos do modelo da prototipicidade que abordaremos mais à frente que "permite" ver no mesmo grupo sujeito não homogéneos entre si).

11 Mantemos o itálico do original.

12 Para um desenvolvimento deste assunto («self-serving bias») veja-se por exemplo Quattrone, G. A. (1986). On the perception of a group's variability. In S. Worchel e W. G. Austin (Eds.), *Psychology of interpersonal relations*. Chicago: Nelson Hall.

Um outro processo deve também ser tomado em consideração. A conceptualização em termos maniqueístas do mundo físico em geral, e social em particular, que resulta da vivência antropomórfica primitiva na espécie humana sobre a procura da causalidade dos acontecimentos e de atribuição de intenções, fundamenta a constituição de um sistema de categorias assente nas diferenciações avaliativas feitas em termos de «bom» ou «mau», de «amado» ou «detestado», de «bem intencionado» ou «mal intencionado».

A categorização social baseada em diferenciações efectuadas a partir de valores é, pelas razões apontadas, uma das suas formas fundamentais e a mais primitiva de todas, como sublinha Tajfel (*ib.*).

Os valores desempenham ainda um papel importante na manutenção e reforço da estrutura das categorias sociais. Quando um sistema de categorias se forma e se baseia em valores este será muito dificilmente modificável a menos que os próprios valores se alterem. Enquanto os valores se mantiverem inalterados, as disfunções apontadas anteriormente para a categorização social não só se mantêm como acentuam os seus efeitos aumentando desta forma a estabilidade do sistema: de categorias baseado em valores.

Mantém-se a tendência para a *persistência na categorização avaliativa inicial*, quer por selecção das informações que a reforcem quer por reinterpretação daquelas que a contradigam, tendência que surge mesmo quando um indivíduo comete erros na diferenciação avaliativa das pessoas incluídas nas categorias.

Considerem-se dois tipos de erro que podem ser cometidos por aquele que categoriza: por um lado, identificar um objecto, pessoa ou acontecimento como membro de uma categoria quando na "realidade" ele não pertence a ela; por outro lado, excluir da inclusão numa dada categoria um item que a ela pertence.

Não obstante quem categoriza procure evitar cometer estes erros, qual deles se tornará preferível de cometer, nomeadamente para quem tem que categorizar outras pessoas? Recorrendo-se de alguns exemplos experimentais, Tajfel avança com a predição de que será preferível o primeiro tipo ao segundo, isto é, identificar erradamente uma pessoa como membro de uma dada categoria, desde que isso não ponha em

causa a diferenciação avaliativa associada à constituição de todo o sistema de categorias.

Torna-se assim possível afirmar que quanto maiores forem as diferenças de valor entre categorias sociais, tanto maior é a tendência à inclusão na categoria valorizada negativamente e à exclusão da categoria valorizada positivamente (*id.*, *ib.*, 284). E Tajfel acrescenta: se uma categoria é avaliada muito negativamente, será importante que um indivíduo que a ela pertença nela não «falte». Imaginem-se as consequências perigosas que poderiam surgir se este indivíduo viesse a ser incluído por engano numa categoria positivamente valorizada; poria, concerteza, em causa as diferenciações de valor em que se baseiam as duas categorias.

Um conjunto de investigações efectuadas nos Estados Unidos serve de exemplo para o caso da sobreinclusão em categorias valorizadas negativamente. Nestas experiências sobre o reconhecimento de judeus era esperado que sujeitos anti-semitas identificassem um maior número de fotografias que lhes eram mostradas como judeus do que um outro grupo de não-anti-semitas. Para os sujeitos da amostra identificados como anti-semitas a categoria «judeu» possui uma forte carga valorativa negativa, pelo que os resultados obtidos confirmam a hipótese levantada (veja-se Tajfel, 1969, para uma descrição mais detalhada).

O fenómeno da sobreexclusão em categorias valorizadas positivamente bem como a referida e exemplificada sobreinclusão em categorias valorizadas negativamente podem ser exemplificados através de duas outras experiências realizadas uma na África do Sul por Pettigrew, Allport e Barnett (1958) e outra no Texas americano por Lent (1970) e que podemos ver descritas em Tajfel (*ib.*).

Um outro papel importante desempenhado pelos valores na manutenção de um sistema de categorias é o de reforçar a unidade interna de cada categoria e clarificar assim a distintividade de cada uma delas.

Naquela que é considerada a primeira publicação no âmbito do *new look*¹³, é realçado o valor enquanto factor organizador na percepção. Baseados na hipótese da relação estreita entre o valor de um objecto e a sobreavaliação do seu tamanho, os autores puderam constatar através dos resultados obtidos que o tamanho das moedas apresentadas era sobrestimado comparativamente com a avaliação feita sobre fichas sem valor e com o mesmo diâmetro. Entre crianças pobres e crianças ricas, este fenómeno de acentuação não se revelou tão consistente como seria de esperar, nem tampouco quando eram usadas moedas de pequeno valor, como observa Doise (1984).

Interessando-se por este fenómeno de sobrestima perceptiva, e procurando integrá-lo num contexto mais amplo sobre percepção social e categorização social, Tajfel publica em 1957 um artigo que intitula «Valor e o juízo perceptivo de grandeza»¹⁴ o qual se pode ver analisado e reflectido em Tajfel (1982).

Embora não podendo considerar-se exclusivamente como resultado do processo da sobrestima perceptiva (em que estímulos com maior valor para os sujeitos são percebidos como maiores do que idênticos estímulos neutros), surge neste contexto a designada Teoria da Acentuação, cujos princípios prevêem o exagero na percepção das diferenças objectivamente existentes entre os estímulos sempre que o valor destes varia (e.g., Tajfel, 1982).

Através da sua associação a um valor ou não, os estímulos são facilmente integrados, respectivamente, em séries com valor ou séries neutras.

Esta teoria pressupõe, portanto, a observação dos seguintes pressupostos: por um lado, os juízos efectuados pelos sujeitos baseiam-se em comparações entre os vários estímulos dentro de uma série associada ao valor, e não entre estes e outros de uma outra série neutra; por outro lado, as séries neutra e com valor diferem apenas na variável experimental valor.

13 Bruner, J. e Goodman, C. C. (1947). Value and Need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.

14 Tajfel, H. (1957). Value and the perceptual judgement of magnitude. *Psychological Review*, 64, 192-204.

Quando se apela a julgamentos sobre determinadas dimensões quantificáveis de estímulos em que o escalonamento dessas dimensões é simultaneamente um escalonamento de valor, é provável que estes sejam no sentido de acentuar as diferenças entre os estímulos dos vários escalões.

Num sistema de categorias fortemente associado a valores, as necessidades em clarificar a coerência e unidade internas das categorias e de manter distintas as categorias entre si desencadeiam os mecanismos psicológicos que resultam numa forte polarização dos julgamentos. Não será isso que se verifica sobre as dimensões que servem de critério na diferenciação avaliativa de pessoas? Não sofrerão estas dimensões-critério uma sobreavaliação por se encontrarem associadas a um valor resultando daí uma polarização dos julgamentos entre categorias?

Na experiência de Secord, Bevan e Katz (1956) sobre a «acentuação perceptiva e o estereótipo do Negro» (referida por Tajfel, 1972, 1982/83) revela que sujeitos preconceituosos em relação à raça têm maior tendência a acentuar as diferenças de traços de personalidade entre brancos e negros bem como as diferenças referentes à cor da pele e outras características físicas ligadas à raça. Neste estudo, a diferença entre os dois grupos de sujeitos comparados (preconceituosos e não preconceituosos) é apenas baseada na relevância do valor da categorização em brancos e negros para esses sujeitos sendo, portanto, os aspectos em que são acentuadas as diferenças apresentados de forma idêntica aos dois grupos. Citando M. B. Monteiro acrescentemos:

«As categorias mais importantes para os indivíduos e mais relevantes para gerar preconceitos são os próprios valores que os grupos utilizam para orientar o seu comportamento. Os valores são categorias com peso positivo ou negativo, manifestando-se sob a forma de sentimentos socialmente aprendidos e partilhados no seio dos grupos» (1993, 312).

Na experiência sucintamente descrita acima, a polarização verificada nos julgamentos perceptivos dos indivíduos é atribuída ao facto de estes serem identificados como membros de grupos, em que um dos quais - os negros - é alvo do preconceito dos juizes. O que

acontecerá quando se trata apenas da percepção de atributos de outros indivíduos sem ser por referência ao seu grupo de pertença?

A este respeito, Tajfel apresenta-nos a descrição de um conjunto de trabalhos experimentais cujos resultados parecem poder aplicar-se a uma grande diversidade de contextos em que umas pessoas avaliam outras. Nestes estudos, que procuram clarificar o paralelismo entre a percepção de objectos "físicos" e a percepção de pessoas, ocorre uma polarização dos julgamentos sempre que as dimensões ou atributos sobre as quais são feitos os juízos são salientes para os juízes, ou, por outras palavras, quando as diferenças nesses atributos entre as pessoas avaliadas adquiriram, no passado, um qualquer significado emocional ou valor para quem avalia (*id.*, 1982, pp. 118-129, para pormenores). Em hipótese, podemos pensar que a extensão dos desvios de julgamento sobre essas dimensões será função do grau de consistência desta relação emocional verificada no passado.

Quando avaliamos pessoas recorremos a um elevado número de atributos que, tal como já ficou dito quando relacionámos o processo de julgamento com a categorização social, fazemos variar de «mais» para «menos». No entanto, apesar da importância relativa de cada um destes atributos poder variar de avaliador para avaliador, a acentuação dos julgamentos feitos sobre atributos subjectivamente importantes para cada sujeito por comparação com outros atributos menos relevantes deverá, portanto, ser um facto. E esta polarização será tanto maior quanto mais valorizados forem estes atributos? Em pressuposto, acreditamos que sim mas ...

Investigando a influência de um afecto positivo induzido no grupo experimental da amostra numa tarefa de categorização social, Alice Isen e as suas colaboradoras (1992), entre as quais a consagrada Nancy Cantor, seleccionaram um conjunto de exemplos, uns bons e outros fracos, de um conjunto de traços pessoais categoriais pré-valorados, e pediram aos 56 sujeitos da amostra que avaliassem o grau em que cada um desses exemplos se ajustava a cada categoria, umas positivas e outras negativas. O grupo de sujeitos em quem fora induzido o afecto positivo consideraram os exemplos fracos das categorias de traços positivos como melhores exemplos comparativamente com a avaliação dos mesmos realizada pelo grupo de

controle (acentuando, portanto, o seu julgamento no sentido positivo). Todavia, os dois grupos não se distinguiram no procedimento com os exemplos fracos dos traços categoriais negativos. Estes resultados confirmam as hipóteses originais formuladas pelas autoras de que o afecto positivo pode envolver uma flexibilidade cognitiva aumentada na forma como as pessoas relatam ideias positivas e neutras aos outros, bem como o acesso aumentado aos significados múltiplos, que resultam da maior flexibilidade, de material cognitivo não negativo. Mas levam-nos a levantar a questão de como se poderão comportar em situação de julgamento aqueles que não valorizam positivamente os estímulos a categorizar? E aqueles para os quais esses estímulos, e a respectiva categorização, têm um significado afectivamente negativo?

A aplicação dos princípios da teoria da acentuação à polarização dos juízos verificada em escalas de atitudes em pessoas que têm atitudes extremas, favoráveis ou desfavoráveis, em relação aos objectos referidos nas escalas foi objecto de um conjunto de experiências realizadas por Upmeyer e Layer (1974). Quando um grupo de sujeitos que possuem sentimentos intensos em relação a um determinado objecto eram confrontados com uma série de afirmações relativas a esse objecto, estes apresentavam também a tendência à polarização dos julgamentos, isto é, a exagerar o grau de extremismo dessas afirmações, relativamente favoráveis ou desfavoráveis, comparativamente com outros sujeitos menos implicados com o objecto em questão.

Baseando-se em resultados obtidos por Sherif e Hovland, em 1961, Tajfel refere que em situação de julgamento sobre proposições atitudinais, a adopção de uma posição extrema implica que existe uma conotação avaliativa mais forte para os juízes favoráveis à segregação nos Estados Unidos que para outros mais próximos da neutralidade. O autor lança, todavia, uma certa precaução sobre a aplicação do princípio da acentuação àqueles que adoptam posições desfavoráveis: o fenómeno da polarização verifica-se primeiro nos juízes extremamente favoráveis à segregação (entre as afirmações que exprimem opiniões muito opostas às suas e que com elas são convergentes), de seguida nos «neutros» ou nos «menos implicados» e, por fim, nos juízes desfavoráveis à questão social controversa em causa. São estes últimos que polarizam menos (Tajfel, 1972, 288).

Com referência em Eiser e no seu livro de 1980 sobre *A psicologia social cognitiva*, o mesmo Tajfel (1982) chama a atenção para o significado social da «linguagem avaliativa» utilizada na formulação de uma série de afirmações que normalmente constituem as escalas de atitudes podendo ser esta a responsável pela baixa polarização dos juízes desfavoráveis. Essas afirmações, sendo objecto de juízo, levantam questões fundamentais, «não só sobre a maneira como os indivíduos categorizam estímulos sociais em dadas dimensões, mas também sobre a maneira como escolhem e definem simbolicamente as dimensões nos termos das quais categorizam» (Eiser, 1980; *id., ib.*, 70). Esta escolha e definição simbólica das dimensões nos termos das quais se categoriza constitui um dos elos de ligação mais fortes entre as representações de um indivíduo e a sua acção de categorização.

A obra, em dois volumes, de Tajfel (1982/83) *Grupos Humanos e Categorias Sociais* é toda ela uma referência importante para compreendermos a importância dos valores na categorização social. Nela são apresentados outros exemplos experimentais da aplicação da teoria da acentuação sobre a polarização dos julgamentos sobre certas características de pessoas individuais que ocorre quando os juízos dessas pessoas se reportam a atributos com particular importância ou saliência para aqueles que emitem os juízos; sobre a acentuação de semelhanças estereotipadas entre pessoas colocadas na mesma categoria social; e ainda sobre a acentuação das diferenças entre pessoas que pertencem a dois grupos sociais diferentes, quando estas diferenças são percebidas pelos membros de um dos grupos como fortemente significantes para a relação entre eles.

Note-se que, para os propósitos deste nosso trabalho, é sobretudo a maximização das diferenças entre certas características individuais que nos interessa relevar por estas se revestirem de importância valorativa para aqueles que emitem o julgamento.

O nível básico de categorização e a formação de protótipos

Já aqui ficou realçado o postulado de Eleanor Rosch na defesa da existência de uma estrutura correlacional entre os objectos do mundo e da possibilidade das estruturas cognitivas que os indivíduos possuem de representação da realidade serem afectadas por essa realidade.

Captando essa estrutura da realidade, o sistema de categorias desenvolvido pelos indivíduos numa dada cultura num dado tempo é ele próprio estruturado. Rosch (1978) identifica duas dimensões nos níveis de abstracção do sistema de categorias: uma dimensão vertical e uma outra horizontal.

A dimensão vertical diz respeito ao nível de inclusão de uma categoria: ser vivo, pessoa humana, criança, aluno. Varia de um nível mais abstracto e, portanto, mais inclusivo a níveis mais específicos e menos inclusivos. Quando estes níveis estão relacionados entre si pela mesma classe de inclusão, falamos de uma *taxonomia* (e.g., Cantor e Mischel, 1979; Mervis e Rosch, 1981).

A aplicação dos dois princípios da categorização a esta dimensão constatamos facilmente que nem todos os possíveis níveis de categorização são igualmente úteis. Categorizar a um nível muito abstracto permite-nos incluir imensos e diversificados objectos numa mesma categoria e simplificar bastante o mundo que nos rodeia mas de que nos serve isso se quase não é possível identificar os atributos daquele que pode ser o melhor exemplar da categoria? Quais serão as características do melhor exemplar dos «animais», por exemplo? Por outro lado, categorizar a um nível de abstracção muito baixo não simplifica o suficiente para ser útil e que justifique as despesas cognitivas efectuadas na categorização. O nível de abstracção em que se torna mais útil categorizar é o designado nível básico, como o demonstraram Rosch e as suas colaboradoras em 1976.

Qual é então o nível básico de categorização? É aquele que consegue ser simultaneamente «o mais inclusivo e que espelha melhor o mundo estruturado e percebido» (Rosch, 1978, 30). É o nível de abstracção «sem o qual nenhum indivíduo pode interagir com a infinita diversidade de objectos existentes» (Mervis e Rosch, 1981, 94). É aquele que «constitui um nível de organização "ótimo" do ponto de vista da adaptação humana ao seu meio envolvente e aos princípios gerais de economia cognitiva» (Cauzinille-Marmèche et al., 1990, 100) permitindo a cada indivíduo uma destrição suficientemente fina por forma a não confundir objectos perceptiva e funcionalmente diferentes, e tornando possível simultaneamente a paridade entre objectos diferentes no interior de uma mesma categoria, simplificando desta

forma o mundo a um conjunto limitado de categorias que o sistema cognitivo humano seja ainda capaz de "manejar" (Rosch *et al.*, 1976). É precisamente neste nível básico de abstracção que as semelhanças entre objectos da mesma categoria são mais acentuadas e entre objectos de categorias diferentes são mais fracas. A um nível superior de abstracção, as semelhanças existentes quer entre categorias quer dentro de uma mesma categoria são muito fracas. O contrário se passa a um nível inferior a este nível de base. Aqui o número de atributos partilhados entre os diferentes exemplares dentro de uma mesma categoria é bastante elevado, o mesmo se passando entre categorias do mesmo nível (Cauzinille-Marmèche *et al.*, *ib.*).

Embora normalmente coincida com o nível mais generalizado de categorização usado no grupo, este nível básico tem tendência a evoluir em função da especialização de quem categoriza servindo de forma cada vez melhor as finalidades dessa categorização. Por exemplo, se é fácil de compreender que para um biólogo o nível de base seja não o do género do ser vivo mas o da espécie, em hipótese, para um professor, o nível de base também não deverá ser "apenas" o do «aluno». «Alunos» são todos os seus alunos! E isso não lhe serve de muito!

Para além desta dimensão vertical, hierárquica do nível de abstracção consideremos agora também uma dimensão horizontal que remete para a estrutura interna das categorias.

A dimensão horizontal põe o problema da segmentação das categorias no mesmo nível de inclusão: aluno, professor, auxiliar educativo, administrativo, etc... Mais uma vez, os princípios da categorização aplicados desta vez à organização interna das categorias permitem implementar nestas a distintividade desejada e a flexibilidade requerida. É a este nível horizontal que Rosch *et al.* (1976) se distanciam mais da abordagem clássica do processo de categorização segundo a qual todos os membros de uma categoria possuem todos os atributos característicos da categoria e de que todos são igualmente bons exemplos dessa categoria. Neste sentido têm vindo a ser realizadas um conjunto de experiências empíricas (e.g., Collins e Quillian, 1972; Smith, Shoben e Rips, 1978; Kintsch, 1980; todos referidos por Cauzinille-Marmèche *et al.*, *ib.*) cujo denominador comum

é precisamente colocar em evidência que nem todos os elementos de uma mesma categoria são igualmente representativos dessa categoria.

Rosch e Mervis (1975), adoptando as noções de Wittgenstein, sugerem a este propósito a observância do "princípio das semelhanças familiares" segundo o qual cada categoria se encontra organizada em torno de, e é definida por, um protótipo ou instância prototípica que contém os atributos mais representativos dos objectos categorizados naquela categoria e menos representativos dos objectos fora dessa categoria (Rosch, 1978, 30), mas incluindo também outros elementos com menor *gradiente prototípico*. O protótipo é o elemento mais característico, o *mais representativo* ou o *modelo* da sua categoria, pelo que é lógico que os outros elementos da categoria se lhe assemelhem e sejam determinados por referência a ele. Cada um desses outros elementos é *mais ou menos típico* da sua categoria *segundo a sua proximidade ao protótipo* e é isso que define o seu gradiente de prototypicalidade (e.g., Deschamps, 1990).

Cada novo objecto é categorizado em determinada categoria com base na sua similitude com o protótipo, seja este uma imagem abstracta com uma determinada configuração de atributos, ou uma imagem "materializada" num objecto particular já conhecido. O cálculo deste gradiente de prototypicalidade resulta da soma ponderada dos atributos partilhados dentro da categoria subtraída do número de atributos sobrepostos com os membros de outras categorias (Rosch *et al.*, 1976). No domínio social, provavelmente infere-se uma configuração coerente e abstracta de indicadores como base para categorizar uma pessoa numa dada categoria, tornando-se para isso importante a quantidade de informação anterior disponível sobre cada pessoa a categorizar (Cantor e Mischel, 1979).

A estruturação do sistema de categorias, quando se efectua, faz-se de forma definitiva por forma a que, quando os atributos são de natureza contínua, havendo o risco de se confundirem ao mesmo nível de abstracção, as categorias permanecem codificadas ao nível cognitivo de forma descontínua sob a forma de «casos puros» (e.g., Semin, 1989) acentuando uma descontinuidade que não tem tradução "natural".

As categorias concebidas como «mal definidas» nos seus limites (e.g., «fuzzy categorie» em Cantor e Mischel, 1979; «ensemble flou» em

Deschamps, 1990), embora permaneçam cognitivamente descontínuas, permitem a existência de uma *zona de incerteza* (Tajfel, 1982), um *continuum* de pertença categorial, onde se encontram os piores exemplos de duas categorias contíguas do mesmo nível de abstracção (por exemplo, os mais antipáticos dos «simpáticos» e os mais simpáticos dos «antipáticos»), aqueles cujo gradiente de prototipicalidade é reduzido para as duas categorias cognitivas.

É, sobretudo, nessa zona de incerteza, em que a(s) dimensão(ões) que serve(m) de critério para a diferenciação entre categorias é(são) avaliada(s) medianamente, que as informações respeitantes a uma classificação preexistente ou original se torna fundamental.

As categorias não são codificadas na memória nem por intermédio de listas de todos os membros individuais da categoria, nem ainda por intermédio de uma lista de critérios formais necessários e suficientes para definir a pertença a cada categoria, como já salientámos a propósito do modelo clássico da categorização. Estas são “condensadas” e mantidas sob a forma de um protótipo do «membro mais típico da categoria ou do exemplar médio da categoria» (Rosch, 1976, 243), o que não é bem a mesma coisa, como sublinha Herlich (1976a). Reduzidas ao seu protótipo, as categorias podem, assim, ser tratadas com a economia cognitiva desejada, de uma forma global sobre conjuntos de atributos correlacionados e não de uma forma analítica sobre listagens de atributos desconexos. Diversos estudos de carácter experimental (e.g., Rosch e Mervis, 1975; e Tversky, 1977; referidos por Cantor e Mischel, 1979) mostraram que os membros prototípicos de categorias comuns são mais fáceis de apre(ender), de classificar, de nomear e de imaginar que aqueles que não o são.

Avaliado o seu gradiente de prototipicalidade, logo que um determinado indivíduo é categorizado, será provável então que lhe seja atribuído, sem necessidade de mais informações, o «retrato» desse exemplo mais típico e representativo da categoria (Cantor e Mischel, *ib.*).

Numa situação experimental próxima, Myron Rothbart e Scott Lewis (1988) constataram a tendência para a generalização dos atributos de um indivíduo isolado para a categoria no seu todo, tendência essa que aumentava com o grau de prototipicalidade do

elemento isolado. Por outras palavras, e integrando algumas proposições decorrentes da experiência de Tajfel e Wilkes (1963) neste modelo da prototypicalidade, os autores concluem que quando se fazem julgamentos sobre características de indivíduos isolados tidos como bons exemplares da categoria, estes tendem a sofrer uma acentuação à medida que estas características são mais prototípicas das categorias. Daqui decorre uma pequena inferência que nos arriscamos a fazer: numerosos julgamentos acentuados sobre determinados atributos poderão indiciar um elevado gradiente prototípico não apenas desses atributos como dos indivíduos em que estes são percebidos.

Em que é que poderão assentar as diferenças constatadas ao nível destes julgamentos e que nos levam a pensar em diferentes protótipos para a mesma categoria social? Dunning, Perie e Story (1991) realizaram um conjunto de seis estudos que revelaram que estas diferenças tendem a ser egocêntricas. Já o tínhamos dito a propósito da estruturação do sistema de categorias onde se verifica frequentemente um enviesamento auto-beneficiante ("self-serving bias" / "biais de complaisance"). Nos estudos referidos os sujeitos da amostra tendem a aprovar atributos "auto-descritivos" como centrais dos seus protótipos de categorias desde que estes sejam desejáveis socialmente. Os atributos tidos como "não auto-descritivos" apenas são enfatizados nas suas concepções se estas se referirem a categorias indesejáveis socialmente. Estas observações tornam-se mais válidas para atributos potencialmente centrais no domínio em causa e já não são tão verdadeiras quando se trata de características periféricas.

Estas diferenças auto-beneficantes na estrutura do protótipo bem como todas as implicações da existência destas estruturas cognitivas e processos de funcionamento egocêntricos poderão ser extensivas a situações de julgamentos sobre os outros ou a outras tarefas de processamento de informações de natureza social.

A título de exemplo, em termos atribucionais, a propósito de um aluno cujos atributos não consideramos facilitadores do nosso trabalho, o que é que se torna frequente ouvir da boca dos professores? Se este passou, o que é desejável socialmente, é provável que se ouça «sou um bom professor» ou «fiz milagres!». Mas, e se ele reprovou? «Ele é um

mau aluno», «ele é pouco dotado» ou, ainda, «ele não trabalhou o suficiente».

Categorização social: protótipos e representações sociais

Neste capítulo procurámos, sobretudo, conhecer melhor o processo através do qual se procura fazer face à imensa diversidade de objectos, de pessoas e acontecimentos com que nos relacionamos no dia-a-dia. Como se constitui, como se estrutura e se utiliza o sistema de categorização? Procurámos orientar os conteúdos abordados no sentido particular da categorização social articulando perspectivas possíveis de abordagem, umas vezes mais psicossociológicas, outras mais cognitivistas.

Empreendemos uma análise possível à constituição dos conteúdos *quentes* do saber social, em que apresentámos a Representação Social enquanto processo de categorização dependente de um sistema de categorias preexistente e, simultaneamente, com o propósito de continuar a sua produção e actualização.

Categorização Social e Representação Social são, portanto, duas perspectivas de análise da construção social da realidade em que a segunda fornece «a rede de significados que permitem a ancoragem da acção e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, factos sociais» (Vala, 1993a, 362). A ancoragem, como a categorização, funciona como o fenómeno estabilizador da vida social em que a representação social é o código de interpretação que permite ancorar o não familiar e no interior do qual adquire significado cada sistema de categorização (*id.*, *ib.*).

Para esta estabilidade da vida social pelas representações contribuem processos de categorização de tipo analógico, inferencial, de antecipação e de compensação (e.g., Abric, 1987). Os processos de *analogia* permitem agrupar na mesma categoria diversos elementos semelhantes generalizando as características dos elementos conhecidos para aquele que se apresenta como novo e provocando, muitas vezes, uma autêntica remodelação selectiva, acentuadora ou reinterpretativa das características do novo elemento. Os processos de inferência permitem ultrapassar as informações disponíveis sobre cada novo elemento atribuindo-lhe o conjunto de características associado a uma

categoria pré-estabelecida. É ainda este tipo de processo que é responsável pelos fenómenos já referidos da acentuação das semelhanças ou das diferenças entre diferentes elementos. Os processos de antecipação são os responsáveis pela escolha de um determinado sistema de categorias para mediar uma relação em função das informações que se espera receber ou transmitir ou, ainda, em função da pessoa com quem se pensa comunicar (Zajonc, 1955, 1960; cf. *id.*, *ib.*). Por outro lado, se é verdade que as antecipações feitas sobre si e sobre o outro orientam e dinamizam, actualizando-as, as categorizações efectuadas, não o é menos que a própria categorização, também ela, determina o tipo de antecipações produzidas. Finalmente, os processos de compensação correspondem a uma «necessidade de unificação intelectual» (Moscovici, 1961) limitando ou evitando as contradições internas e assegurando a coerência do sistema de categorização.

Depois de termos realçado os processos psicossociais de construção do conhecimento através das R.S., bem como a natureza, estruturação e possibilidades de transformação dos conteúdos construídos, orientámos a nossa reflexão para a organização interna das categorias cognitivas através do estudo do modelo da prototipicalidade sugerido por Eleanor Rosch (e.g., Rosch e Mervis, 1975; Rosch *et al.*, 1976; Rosch, 1976, 1978).

Transposto nos seus principais pressupostos por Cantor e Mischel (1979), entre outros, para o domínio social, também este modelo prototípico permite compreender a funcionalidade das categorizações: a forma como possibilitam a interpretação, explicação e antecipação do comportamento dos outros orientando assim a determinação das nossas próprias condutas sociais.

Todavia, as teorias das R.S. e esta teoria paralela da prototipicalidade apresentam algumas diferenças essenciais. Uma dessas diferenças é destacada por Flament:

«embora ambas as abordagens se refiram a conjuntos organizados de cognições estas distinguem-se, sobretudo, pelo tipo de organização proposto» (1994, 37).

No caso das R.S. toda a organização interna é uma questão de centralidade qualitativa, não apenas quantitativa: não basta apenas

concluir pela importância de um elemento para definir a sua centralidade, é preciso saber se ele se encontra entre os elementos que dão significação à representação. É isso que distingue as R.S. dos protótipos de que nos fala Rosch (Abrie, 1994b).

Da confrontação feita por Semin (1989) surgem outras diferenças entre as duas abordagens. Enquanto as R.S. relevam as variáveis de natureza social que interferem na construção subjectiva que efectuamos do meio que nos rodeia, a prototypicalidade remete para os mecanismos «internos» de natureza cognitiva.

A opção por uma abordagem do social pelo estudo exclusivo destas estruturas frias, individuais e subjectivas e respectivos mecanismos cognitivos de tratamento de informação («cognição social») parece, no entanto, cada vez mais corresponder a um impasse, como alerta Leyens (1993).

Por outro lado, a teoria do protótipo não pode ser separada de uma teoria da estrutura semântica (Juola, McFarland Jr. e Kellas, 1976). A partir do modelo de memória semântica sugerido por Smith, Shoben e Rips (1974) em cada conceito é definido a partir dos seus atributos elementares ou dos seus traços de significação, estes autores consagram funcionalidade apenas aos conceitos cuja lista de traços têm uma similitude elevada entre si e que se aproximam do ponto ideal ou da «significação central» da categoria. A categorização conceptual não é por isso fundada sobre as propriedades físicas dos objectos mas sobre suas características semânticas que são sociais, funcionais e que repousam nas bases discursivas de um grupo. E são estas categorias de linguagem que estruturam e exprimem as nossas representações.

Ora, numa perspectiva «vygotskiana» a generalização e o desenvolvimento do significado das palavras decorre necessariamente do processo de interacção social fazendo com que as estruturas cognitivas sejam na sua composição e funcionamento sociais. Citemos o próprio Vygotski pelo texto de Semin:

«...todas as funções mentais mais elevadas (entre elas a categorização simbólica, acrescentamos nós) são relações sociais interiorizadas... Mesmo quando nós examinamos os processos mentais (internos, individuais), a sua natureza permanece quase social. Na sua própria esfera privada, os seres humanos conservam as funções da interacção social» (*ib.*, 249).

Daqui podemos concluir que é necessário analisar mais cuidadosamente a própria interação social e as suas diversas formas de mediação simbólica e semiótica (*id.*, *ib.*) tendo sempre como elemento integrante da dinâmica social as Representações Sociais (Moscovici, 1961, 337). Isto para além da(s) categoria(s) em que enquadro a pessoa com a qual me relaciono, do contexto social em que me relaciono com o outro, e da(s) categoria(s) em que me incluo. Ou, circunstancializando, o “tipo”, “nível” ou “classe” em que o professor inclui o aluno, o contexto educativo em que se estabelece e mantém a relação pedagógica e o facto do professor ser “professor”, respectivamente, serão alguns dos aspectos a ter em conta neste nosso trabalho e a abordar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROTÓTIPOS: CATEGORIZAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.

Da necessidade em contextualizar

Recordemos antes de penetrarmos no contexto escolhido para a realização deste trabalho:

- as *R.S.* formam o quadro de apreensão e de interpretação do mundo construindo uma realidade comum a um grupo social;

- a *R.S.* é sempre a representação de um objecto por um sujeito em que as características de cada um destes se reflectem, de uma forma ou de outra, nessa representação;

- as *R.S.* propõem um sistema de categorização estruturante que valoriza diferenciadamente as várias informações disponíveis sobre os outros, atribuindo-lhes significação e sobre eles gerando expectativas;

- a *R.S.* tem sempre uma finalidade prática de acção sobre o mundo e/ou sobre os outros (Jodelet, 1989, 44);

Por outro lado, relativamente ao objecto representado, recordemos que:

- nem todos os atributos ou características são ponderados de igual forma. Na sua percepção e julgamento avaliativo, alguns tornam-se privilegiados porque são considerados mais discriminativos. Isto porque se encontram mais estreitamente associados às teorias explicativas dos professores, as representações sociais (*R.S.*);

- e que algumas dimensões serão ou não tomadas em conta ainda em função do nível de especialização ou de desenvolvimento dos sujeitos, o que justifica a diferenciação entre professores e outros profissionais e entre professores em início de carreira e em meio ou fim de carreira (e.g., Carita, 1992).

Mas não basta falar de atributos ou dimensões. Falar da formação de categorias é referir-nos à sua formação numa dada cultura, codificadas por uma linguagem, como nos recorda Rosch (1978). Tentar perceber e esclarecer estes conteúdos simbólicos, cognitivos e não só, bem como outros aspectos psicológicos que medeiam as interacções humanas, em particular, os que medeiam as relações entre os diversos

parceiros do sistema escolar, passa, portanto, pela compreensão anterior da inter-relação destes acontecimentos com toda a rede contextual e conceptual em que eles ocorrem, i.e., o contexto escolar e os discursos dos seus actores.

Neste nosso trabalho iremos, então, ocupar-nos de um objecto específico («os alunos») num contexto também específico («o contexto escolar»), e em particular ao nível do 1º ciclo do ensino básico representados por sujeitos específicos («os professores»).

«Aluno modelo ou modelos de aluno?» É com este título admiravelmente sugestivo da obra de Deschamps *et al.* (1982) que introduzimos o empreendimento de tentar reunir um conjunto coerente e, pensamos, minimamente adequado de informações que nos permita compreender e explicar melhor os mecanismos da categorização efectuada dos alunos pelos próprios professores.

Num conjunto de estudos que se reconhece importante para esclarecer as relações entre a psicossociologia e a sociologia da educação, Deschamps e os seus colaboradores procuraram mostrar a forma como factores propriamente sociais (no caso da obra citada, discursos socio-políticos e históricos sobre a Escola e sobre o Insucesso Escolar) actuam sobre a relação pedagógica e influenciam os seus resultados.

Estes trabalhos que articulam e integram processos e conteúdos sociais nos processos relacionais do domínio educativo, e que são de elevado interesse para uma psicossociologia da educação (e.g., Gilly, 1984), embora não sejam ainda numerosos, reduzem-se a um número exíguo se apenas considerarmos aqueles que se centram sobre as representações sociais que circulam no campo educativo e que o fazem de uma forma directa e abrangente (veja-se, por exemplo, Molloy *et al.*, 1966; Molloy, 1974, 1979; Siano, 1981; referidos por Gilly, 1989).

Aliás, esta é precisamente a orientação que o próprio Gilly escolhe para o conjunto de investigações por ele desenvolvidas: o estudo deste processo de construção da realidade e de atribuição de sentido subjacente ao processo interactivo que se estabelece entre professor e alunos.

Embora os trabalhos que aqui referiremos se tenham começado a desenvolver mormente ao longo dos anos 70, essa não era, na altura, a tendência geral de investigação. Investigar sobre a “relação pedagógica”, ou sobre a “interacção educativa” ou, ainda, sobre a “dinâmica ocorrida em sala de aula” tem sido, ao longo dos anos, reflexionar designadamente sobre a eficácia do processo ensino-aprendizagem, as qualidades do professor bem sucedido, os métodos adequados ou inadequados para atingir “os” fins educativos ou, ainda, sobre a resolução de comportamentos de indisciplina ou outros impedimentos efectivos à desejada eficácia. Conhecidos pedagogos surgiam com o intuito de sublinhar ainda mais esta tendência de investigação apregoando baixas expectativas sobre as investigações que, centradas sobre a relação pedagógica, não comesçassem por estudar as condições de aquisição do saber (e.g., Louis Not, 1969; citado em Gilly, 1980, 12). Tal como Gilly, estaríamos plenamente de acordo se, em quase toda a abundância de estudos realizados não fossem abreviadas, esquecidas, e por vezes ignoradas, as significações partilhadas ou atribuídas entre professores e alunos (aquelas que estes se atribuem mutuamente e as que atribuem ao contexto em que se encontram e às tarefas que os unem) e que são responsáveis pela criação de uma realidade comum (ou não!) a partir da qual tudo o resto ganha pertinência. São estas significações partilhadas entre professores que permitem em conjunto identificar os “casos difíceis” ou de “indisciplina”. São elas que medeiam e regulam as relações no processo de ensino-aprendizagem determinando a sua eficácia ou ineficácia. São elas que determinam uma interpretação aproximada dos principais eixos de desenvolvimento do sistema educativo e das suas finalidades educativas.

Em plenos anos 90, a tendência para dar autonomia explicativa apenas a critérios de eficácia encontra-se perfeitamente alterada. O interesse no estudo e compreensão dos processos interactivos que se estabelecem entre o professor e os alunos «desloca-se quer directamente para o próprio processo de interacção, quer para os factores de natureza diversa que nele convergem ... dando entrada aos processos encobertos¹

¹ O realce é nosso. Entre estes processos ganham, naturalmente, relevo as representações que os parceiros desta relação constroem uns sobre os outros: representação do professor pelo aluno e representação do aluno pelo professor, mas não só.

como elementos chave» para essa compreensão (Coll e Solé, 1990; citados em Carita, 1992, 34).

Por nossa opção, salientaremos, em particular, aqueles processos que são responsáveis pela estruturação de sistemas de categorias referentes ao contexto educativo escolar e, declaradamente, referentes aos alunos, co-actores principais das relações nele estabelecidas. É desta categorização, das categorias dela resultantes e, principalmente, das representações em que estas se enquadram expressas pelos vários discursos sobre a Escola que nos ocuparemos ao longo deste terceiro capítulo.

Perseguindo a abrangência sempre desejada, procuraremos abordar a interferência das R.S. e de protótipos pré-estabelecidos, no contexto escolar em três níveis de análise diferentes. A compreensão do funcionamento da classe-turma «por referência a um meio social mais amplo» (Gilly, 1989, 375) propiciou um primeiro nível de análise global relativo ao Sistema Educativo, à Escola em geral e a todos os seus factores socio-institucionais donde os actores do interior do sistema, e de fora dele, recolhem ideias e valores que acabam por entrar, directa ou indirectamente, na "sala de aula". A tentativa de compreensão das relações entre representações e práticas, já expressa no nosso primeiro capítulo, e a centração sobre a categorização dos alunos pelos professores determinam os outros dois níveis. Um primeiro que faça a transposição das referências ideológicas e praxiológicas globais para os modelos de atitudes e de comportamentos adoptados pelos professores e que justifique as consequências desses comportamentos, por exemplo, em termos de expectativas percebidas em relação si próprio e ao seu desempenho profissional. O último dos níveis remete-nos para a representação simbólica dos alunos pelos professores: as suas características esperadas, percebidas, valorizadas e, portanto, tidas como mais ou menos discriminativas.

Influências sociais normativas e ideologias dominantes

Por ser escasso o número de trabalhos centrados explicitamente sobre as R.S. que circulam em meio escolar, procurámos reunir e considerar significativos os contributos trazidos por outras pesquisas que, de uma forma ou de outra, façam do real percebido uma

construção cognitiva de natureza simbólica² que medeia as relações interpessoais entre professor e alunos influenciando a interpretação dos comportamentos percebidos e ditando a orientação a dar ao comportamento a ter.

Passaremos em revista alguns outros autores cujos trabalhos tiveram como “pano de fundo” o conceito de R.S. e dos quais destacamos Mollo *et al.* (1966), Mollo (1974, 1979) e, mais recentemente, de Ana Carita (1992, 1993). Todavia, pela relevância que lhe concedemos no desenvolvimento da nossa própria pesquisa neste âmbito, julgamos conveniente destacar no texto todo o trabalho de Michel Gilly nos anos 70 e 80, e em particular a sua obra intitulada “Maître-Élève. Rôles institutionnels et représentations” de 1980.

Terá sido, precisamente, o modelo de análise das representações mobilizadas pelos parceiros que interagem no meio escolar, proposto por Gilly na referida obra (págs.43-53), que nos orientou na esquematização deste capítulo.

O autor recorre ao termo “apreensão” para designar de forma geral “os factos da representação do outro”, como alternativa à expressão “percepção social” que utilizada em sentido estrito se refere à percepção do outro enquanto fonte de informações físicas, estáticas ou dinâmicas, mas directamente observáveis (*id.*, *ib.*, 25). Em situação de percepção do outro sem a sua presença sensorial ou enquanto configuração de características não observáveis directamente, o termo “apreensão” remete para o sentido mais lato atribuído ao conceito de percepção pela corrente cognitivista da psicologia social, como procurámos realçar no primeiro capítulo deste nosso trabalho.

A propósito da atribuição de significação às condutas percebidas dos e nos alunos e da estimativa acerca dos traços psicológicos que lhes estão subjacentes, Gilly remete, portanto, para o desenvolvimento de um sistema de apreensão nos professores.

Todavia, por razões de comodidade de linguagem, empregaremos o termo “representação” associado ou não ao adjectivo “social” referindo-nos ao processo de apreensão (e ao seu produto simbólico) de cada aluno por um professor ou à apreensão dos alunos pelos professores tomados

² Embora a ela se possam referir noutros termos: modelo, imagem, juízo ou, simplesmente, percepção, mas nunca representação.

indiferenciadamente. Evitaremos a palavra *imagem* devido às confusões que resultam da sua ambivalência: tanto designa uma representação esquemática da realidade, como algo que pertence ao imaginário, como define um cenário perceptivo que recebe e selecciona as informações mais relevantes do real.

As representações sociais mobilizadas pelo professor são entendidas por Gilly como saberes espontâneos e ingênuos que impelem o professor para categorizações abreviadas que facilitam a sua relação com um meio diversificado de informações e dessa forma simplificadas.

Estudar as representações que medeiam a relação professor-aluno em sala de aula exige não só que se ultrapasse o espaço físico da sala como da própria escola onde tais relações se estabelecem. Toda a conjuntura instituída na sociedade num dado momento do seu desenvolvimento determinará não apenas o modelo de Escola como também o próprio modelo de relação professor-aluno para o qual convergem e no qual se articulam outras representações para além das que cada parceiro tem do outro. Todas as referências ideológicas dominantes numa sociedade são por isso levadas para "dentro da sala de aula" marcando todas as representações mobilizadas nas relações, mormente, todas as representações dos alunos pelos professores. Este é o primeiro conjunto de condições que interfere no desenvolvimento do sistema de apreensão do professor, dos três tipos apontados por Gilly.

As condições normativas gerais são as disposições existentes na sociedade num dado momento do seu desenvolvimento, marcadas a diversos níveis por influências ideológicas, que são exteriores aos indivíduos e que existem independentemente deles. Este conjunto de influências normativas podem ser de quatro tipos:

- ◆ *As Normas Sociais Gerais* dizem respeito ao conjunto de ideias e valores, mais ou menos organizados em crenças, teorias ou modelos, que são transversalmente caracterizadores de uma dada sociedade e que se traduzem num certo consenso geral.

O estudo destas normas sociais poderá, então, ser efectuado pela análise dos discursos da literatura, dos *mass media* e de todo o conjunto de produtos e manifestações culturais, para além, é evidente, dos comportamentos propriamente ditos.

Haverá algum professor que se afirme imune das influências sociais que lhe foram transmitidas, por exemplo, na forma de modelos de Homem ou de Criança? Ou de rapaz? Ou de rapariga? Creio ter sido provável desencadear no leitor um acenar negativamente com a cabeça. A Escola, enquanto instituição, «não é senão um produto da sociedade que a criou, a adapta, a transforma e a controla em função das suas necessidades» (*id.*, *ib.*, 45).

- ◆ Referentes especificamente à instituição escolar, consideremos agora um segundo conjunto de influências normativas gerais que interferem na representação de cada aluno e dos alunos por cada professor e pelos professores. Referimo-nos às Normas Escolares Institucionais inculcadas pelas finalidades e objectivos atribuídos ao Sistema Educativo e que se reflecte na organização e modo de funcionamento do mesmo. Expressas nos textos oficiais dos programas e manuais escolares, bem como nas leis e decretos das sucessivas reformas, para além, é evidente, de poderem ser inferidas das práticas comportamentais aos diferentes níveis da hierarquia institucional, estas normas desencadeiam, de forma directa ou indirecta, a definição dos papéis e estatutos e, portanto, dos modelos de comportamento para o professor e para o aluno. Através da prática quotidiana as várias referências normativas são postas à prova, pelo que as regras institucionais de funcionamento da escola assumem um papel relevante. É, ainda, pela consciência destas normas ideológicas que, de uma forma relativamente consensual, é possível identificar os comportamentos que podem ser esperados, os que são indesejados e aqueles que devem ser punidos.

Este tipo de normas institucionais, embora mais específicas que as "sociais gerais" e, como vimos, nelas inspiradas, podem, todavia, com elas entrar em contradição por terem que se adaptar a um público e funções específicas o que atribui à instituição escolar uma dinâmica própria e uma relativa autonomia. Recordemos o papel importante que a Escola tem assumido no "romper" dos discursos mais tradicionalistas e no despoletar de novas ideologias.

- ◆ Para a Escola confluem ainda um outro conjunto de normas específicas inculcadas nomeadamente nos professores. Estas, ainda gerais, Normas Ideológicas Específicas serão a génese de outras ideologias na Escola, complementares ou concorrentes da dominante a que nos referimos anteriormente, e portanto geradoras de potenciais conflitos ideológicos ao nível institucional.

Estas são diversas e emanam das formações específicas recebidas pelos professores e que filiam cada um destes a uma dada categoria de pertença ou referência, seja esta de natureza científica, pedagógica, religiosa, sindical, política, etc..

- ◆ Resta ainda referirmo-nos às influências normativas provenientes daqueles a quem Gilly apelida de “consumidores da instituição escolar”. O autor faz assim alusão às famílias, aos grupos profissionais, a todo o mercado de trabalho em geral (empresas e serviços) e às suas diversas formas de expressão e pressão (movimentos, associações, organizações e publicações) cuja intervenção adquire cada vez mais peso no seio da instituição escolar. Estes variados organismos procuram, de uma forma crescente, implementar na organização e funcionamento institucionais da Escola um conjunto de rectificações por forma a que seja conseguida uma maior e melhor adaptação desta à realidade da vida exterior e posterior a esta. Daí resultarão também complexos normativos que serão assimilados pelos professores e tidos em conta na representação que estes produzirem dos alunos.

No esquema geral proposto por Gilly para o estudo das representações dos alunos pelos professores são ainda sugeridos dois outros tipos de circunstâncias a considerar, para além destes condicionalismos de elevado grau de generalidade: por um lado, as condições ligadas à experiência e história pessoais de cada professor e, por outro, as condições relativas ao(s) aluno(s) representado(s), às suas características e comportamentos, que são indissociáveis daquelas que decorrem das relações que este(s) estabelece(m) com a situação escolar concreta (o estabelecimento de ensino que frequenta, a classe-

turma de que faz parte, entre outras) em que interagem com o professor que representa.

Voltaremos a seu tempo a cada um destes dois tipos de condições agora anunciados. Contudo, prosseguindo os nossos propósitos, deslizemos de novo para o âmbito geral introduzindo e analisando algumas questões que consideramos capitais para os nossos desígnios.

Escola igualitária: só no discurso oficial?

Embora procuremos a compreensão de processos ao nível da relação pedagógica em que as representações intervêm enquanto sistemas simbólicos mediadores, não poderemos, como vimos, libertar-nos dos diversos discursos ideológicos e práticas correntes sobre a Educação, sobre a Escola e sobre os professores e alunos.

Será esta abordagem dos discursos e das práticas que nos permitirá constatar as potenciais contradições com a significação central das representações e a forma como estes se articulam sem, contudo, pôr em causa a coerência interna do sistema de representação. É essa significação dominante que garante, e garantirá sempre, a funcionalidade adaptativa das representações mesmo em articulação com outros elementos mais periféricos, potencialmente contraditórios.

O estudo sincrónico da organização destes elementos periféricos em torno da significação do núcleo central não dispensa, todavia, uma pequena sinopse mais diacrónica dando, por momentos, relevo a esquemas de representação e actuação que terão sido dominantes ao longo da história recente da nossa sociedade³.

Desde sempre as mais diversas ideologias se juntaram a acontecimentos históricos para dar à concepção de ensino e aos respectivos modelos comportamentais uma tónica muito particular. A análise, ainda que apenas referencial, desses acontecimentos é por isso fundamental. Continuaremos esta nossa prelecção mantendo uma referência próxima ao trabalho de Michel Gilly (1980, 1986, 1989) mas examinaremos igualmente outros estudos que julgamos conciliáveis com a realidade nacional portuguesa.

³ Para uma resenha histórica mais alargada dos modelos educativos veja-se Mollo (1969/79). Através da análise documental inspirada nos trabalhos de especialistas em História da Educação, a autora procurou encontrar os modelos pedagógicos de cada época bem como destacar os diferentes acontecimentos que contribuíram para a sua transformação.

O tema do "insucesso escolar" e o das "desigualdades sociais" no acesso e sucesso no ensino constituem provavelmente algumas das preocupações centrais das políticas ministeriais de Educação determinando os seus principais eixos de desenvolvimento. E serão também aqueles que melhor põem em evidência os aspectos centrais das representações, pelo menos aquelas em que se baseiam os discursos e práticas sobre a Escola. A que nível da estrutura institucional? Esse será sempre um outro problema a ter em conta enquanto as reformas efectuadas por "decreto" não se reflectirem automaticamente nas representações e, conseqüentemente, nas práticas de todos os seus agentes. Pelo que devemos considerar sempre os diversos níveis da estrutura institucional escolar. A tradução do discurso oficial sobre a Escola para a prática funcional dos professores passará sempre pela mobilização e empenhamento destes no tratamento e concretização das ideologias presentes em cada reforma.

A questão da obrigatoriedade do ensino e a sua recente democratização efectiva concedem um maior relevo às questões do insucesso e das desigualdades tornando assim ainda mais interessante analisar as sucessivas transformações adaptativas ocorridas ao nível do discurso oficial sobre o ensino e sobre a Escola.

O princípio da escolaridade mínima obrigatória é consagrado pela primeira vez, após a revolução de 1820, pela reforma de Fonseca Magalhães. No início do séc. XX, e depois de uma experiência de três e de cinco anos, em 1911 e em 1919 respectivamente, o Ensino Primário obrigatório é reduzido para quatro anos de escolaridade, após o golpe de 1926 e, oscilando entre três e quatro anos, assim permanece durante todo o Estado Novo. Em 1956, pelo decreto-lei nº 40.964, é instituída a obrigatoriedade do famigerado exame da 4ª classe para todos os alunos do sexo masculino, medida que se manteria vigente até ao ano lectivo 1977/78. A partir de 1964, foi criado o Ciclo Complementar obrigatório para aqueles que não desejassem prosseguir os estudos, e que era composto por mais dois anos além do Ensino Primário. Embora a reforma Veiga Simão (Lei nº 5/73) previsse já o alargamento da obrigatoriedade para oito anos, a preocupação do pós-25 de Abril ainda era a de concretizar a escolaridade compulsiva de seis anos. Em 1986, é publicada a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14

de Outubro) que pelo nº 1 do art.º 6º alarga não para oito mas para nove anos a escolaridade obrigatória (e.g., Leal, 1991).

Por outro lado, no texto do art.º 74º, nº 1, da Constituição da República Portuguesa, pode ler-se o seguinte: desde criança, toda a pessoa tem «direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar». Após a revolução do 25 de Abril de 1974, a instauração da democracia na sociedade portuguesa reflectia-se também nas estruturas escolares e era então criada uma via de ensino comum e única (Ensino Secundário Unificado, por despacho ministerial de 1/08/75), independentemente de, no futuro, os alunos optassem pelo mundo do trabalho ou pelo prosseguimento de estudos. Era a tentativa de concretização efectiva da igualdade de oportunidades, a todos os níveis.

Este é, ainda, o discurso oficial vigente. Leia-se o nº2 do art.º 2º da actual Lei de Bases do Sistema Educativo: «É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.»

Perante este discurso da Escola sobre si própria, conseguirão os professores, em particular aqueles que leccionam ao nível da escolaridade mínima obrigatória, fazer face a estas pressões ideológicas democratizantes e igualitárias e manter inabaláveis as finalidades da sua intervenção profissional, atribuídas pela própria instituição escolar?

Como será a realidade experiencial quotidiana do exercício da profissão? Será o reflexo fiel e directo do discurso oficial resultante da interpretação exclusiva dos textos governamentais? A resposta negativa parece evidente se tivermos em conta, por exemplo as diferenças de sucesso associadas às diferenças sociais⁴. A realidade vivida pelos professores não é uma realidade igualitária no que respeita ao sucesso escolar.

O princípio da escolaridade obrigatória afirma-se cada vez mais como uma medida prescritiva e compulsiva para todos os cidadãos. Com

⁴ Veja-se, por exemplo, a insinuante obra, recentemente traduzida para português, de Michel Schiff (1994). *A Inteligência Desperdiçada. Desigualdade Social, Injustiça Escolar* (trad. Walkiria Settineri). Porto Alegre: Artes Médicas.

o prolongamento dos anos de escolaridade obrigatória e gratuita assiste-se, em paralelo, à massificação progressiva do ensino. E como à massificação do acesso não corresponde a massificação no sucesso, a explosão do insucesso escolar traz, por consequência, a frustração de inúmeras expectativas, de alunos e professores. A contestação ao sistema escolar agudiza-se, generaliza-se e atinge o seu auge nos finais da década de 60.

A antevisão do insucesso desencadeava frequentemente, e desencadeia ainda, um outro problema de difícil resolução: o abandono escolar. O significativo abandono precoce da escola, contudo, nem sempre era o alvo preferencial da preocupação e intervenção institucionais, tanto mais que este contribuía de forma expressiva para fazer baixar as elevadas taxas do insucesso escolar!!

Paradoxalmente, as sucessivas reformas tinham gerado um efeito «perverso», porque contrário ao discurso e intenções oficiais: o funcionamento da Escola implementa realmente desigualdades e a prática dos professores mantém a sua função realmente selectiva.

A igualdade “sonhada” não só não é atingida como se torna possível constatar que a Escola selecciona realmente, exerce objectivamente uma função reprodutora que agrava as desigualdades já existentes. Nela permanecem os «vícios históricos da educação: elitismo, formalismo, intelectualismo» (Dias, 1982, 24).

Como se torna então possível compatibilizar práticas diferenciadoras e selectivas com as ideologias dominantes que apontam em sentido contrário sem pôr em causa estas últimas? Esta contradição resulta apenas aparente quando se explicam as desigualdades de sucesso em termos de diferenças imputáveis às crianças e não à actuação dos professores.

Geneticamente diferentes, “nem todas as crianças possuem iguais aptidões ou capacidades”. A partir de uma «ideologia dos dons» deste tipo ou de qualquer outra «teoria do sujeito» (Gilly, 1989) torna-se mais fácil justificar o insucesso e a selecção escolar, conseguindo até, para o efeito, diversos apoios científicos das ciências humanas e sociais.

A referência à Ciência é uma novidade que se torna interessante nesta controvérsia. Em nome das “recentes descobertas da psicologia”,

sobretudo depois de Binet e Simon, cai-se numa situação de determinismo genético absoluto e valida-se assim a associação do insucesso escolar a meios desfavoráveis invocando, não as diferenças sociais em si mas, as baixas capacidades daqueles que vivem nos meios mais desfavorecidos (e.g., Bourdieu e Passeron, 1964; *in* Gilly, *ib.*, 366).

Perante estas crianças “menos dotadas”, cada professor adepto do “fatalismo genético” terá assim uma “boa razão” (recordando Flament, 1989, 1994) exterior à própria Escola para continuar com as práticas incompatíveis com a representação democrática e igualitária da Escola. O consenso do grupo de professores sobre essa “boa razão” manterá a representação tradicional inalterada por algum tempo, facilitando a conservação das ideologias da “Escola selectiva” e a manutenção das práticas de classificação dos alunos.

Por outro lado, e em nome precisamente das “lições das ciências humanas e sociais modernas”, combate-se o determinismo genético aplicável ao desenvolvimento da personalidade e surge a tendência para valorizar o meio e a sua estimulação. Desenvolve-se, então, um outro discurso cuja finalidade não é diferente da anterior: firmar as posições não igualitárias e não democráticas. Referimo-nos à tese do «handicap socio-cultural»: as situações de desfavorecimento perante a Escola são situações de menor dotação mas resultantes de privações ou baixa estimulação do meio em que se desenvolvem (e.g., Bernstein, 1961; *in* Gilly, *ib.*, 367). Ao fatalismo dos “dons” intelectuais sucede-se um outro fatalismo mais sofisticado: «quem proviesse de famílias mais desfavorecidas estava *ipso facto* condenado ao insucesso».

Referidos por Jodelet (1989b, 52), Mugny e Carugati (1985) procederam recentemente a uma análise das diferenças incontestáveis das qualidades intelectuais a propósito da defesa e manutenção da identidade social, pela manutenção das R.S.. Dos resultados obtidos, concluem que, desde que não se disponha de informações sobre as suas causas sociais (herança cultural divergente vs. papel diferenciador da escola), a disparidade de inteligência continua a ser o “elemento estranho” que focaliza a atenção e que conduz a procurar uma explicação na ideologia dos “dons”, disfarçando e naturalizando desta forma as desigualdades sociais. Esta ideologia obedece a um princípio de economia cognitiva e é frequentemente evocada, quer por pais quer

por professores, no sentido de assim protegerem a sua identidade social e R.S. da presença de "elementos estranhos" no seu meio social.

Desta feita, o discurso oficial sobre a Escola torna-se cada vez mais adverso à ideia de hierarquização dos alunos baseada nas suas diferenças de desenvolvimento socio-cultural incrementando uma «pedagogia do desabrochar» (Deschamps *et al.*, 1982). Se, na primeira metade do século o objectivo da Escola era "modelar", hoje é "desenvolver", respeitando sempre as particularidades de cada aluno e procurando que este "dê o seu melhor".

Este novo discurso ao nível da Escola teve os seus reflexos a outros níveis da sociedade (governamentais e não governamentais) tornando-se cada vez mais frequente evocar o meio familiar para explicar as dificuldades escolares («Os pais não cumprem as suas obrigações!») e despertando, por outro lado, um ingente conjunto de intervenções junto dos meios e pessoas mais desfavorecidos com resultados cuja avaliação deixamos ao critério do leitor atento.

Perante este novo fatalismo, o "sistema" respondia com a promoção da igualdade e da homogeneização democrática. Leia-se, ainda, o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem: «A educação deve ter por objectivo o pleno desabrochar da personalidade e o reforço do respeito dos direitos e das liberdades fundamentais». No nosso país, é a Lei de Bases do Sistema Educativo que persegue a redignificação do estatuto da Escola e da educação por esta promovida: o sistema educativo deve «contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, (...)», pode ler-se na alínea f) do art.º 3º, da LBSE. Ou, ainda, este «responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, (...)» (nº 4 do art.º 2º da mesma lei). É, definitivamente, a ideia de Escola ao serviço dos alunos e, por consequência ao serviço da sociedade, e não apenas ao serviço desta última. Mas sê-lo-á efectivamente na prática?

Voltemos ao texto oficial: é dever profissional específico dos professores «contribuir para a formação e realização integral dos alunos» e «gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos

programas definidos» (cf. alíneas a) e d) do nº 2 do art.º 10º do decreto-lei nº 139/A de 28 de Abril de 1990).

«Programas definidos»? Definidos por quem? O que é um aluno “desabrochado”, no sentido de “desenvolvido ao seu melhor”, senão um aluno que nos aparece já como o produto de uma «teoria do sujeito» imposta pela Escola? Ou, do ponto de vista estatístico, um aluno que se conseguiu “encaixar” nos parâmetros “normais” por esta previamente definidos?

A «ideologia do dom», nesta nova perspectiva, cedeu gradualmente o seu lugar à «meritocracia» (Londeix, 1982; *in* Gilly, *ib.*, 368). A reprodução das desigualdades sociais através da Escola é agora dissimulada pela ideologia meritocrática. O sucesso escolar é o sucesso da própria escola e da sociedade e é acessível a todos os alunos, provenientes de todos os meios: por mérito dos próprios alunos, que fique claro!

Ou ainda, como salientam Deschamps *et al.*, o «desabrochar do aluno», como objectivo atribuído à Escola, sucedeu ao «dom» como justificação *a posteriori* do sucesso e do insucesso escolar em que ambas as concepções se mantêm e repousam igualmente na pessoa do aluno (*ib.*, 14-15). E os referidos autores complementam: a homogeneização profetizada pelo discurso oficial não acontece como tal na medida em que os supostos critérios e parâmetros desse “desabrochar”, previamente definidos e entranhados nas práticas quotidianas, não são homogeneizantes na produção dos comportamentos julgados “desabrochados”.

Embora apontadas como caracterizadoras de dois momentos distintos na história da instituição escolar, estamos crentes que a «ideologia dos dons» ainda hoje marca a «pedagogia do desabrochar». Tão certos como a ideia de que este discurso oficial, que se pretende igualitário, não tem reflexo nas práticas dos agentes da Escola, mormente dos professores.

Meyer (1979, 1981), procurando esquadriñar o emprego da sanção na relação professor-aluno, investiga a representação que os professores têm do aluno a educar, da sua própria função e do papel da instituição escolar. Através dos resultados obtidos, o autor pôde constatar que o sistema de representações dos professores da amostra

não se apresenta como «um todo perfeitamente lógico que se ajusta totalmente com as ideologias escolares e sociais». Referindo-se às suas práticas, os professores evidenciam o mesmo dualismo parcialmente contraditório já referido e em que o modelo “tradicional” aparece como predominante na estruturação das suas representações.

A confirmação da sua hipótese da estabilidade das representações parece indicar que, apesar das orientações dos discursos oficiais, as reformas sucessivas do sistema educativo não conseguiram (ainda) introduzir as transformações suficientes nas finalidades sociais da instituição escolar nem nas práticas para implementar a desejada reestruturação do sistema de representações dos professores em torno de outros elementos centrais dominantes.

A representação, por exemplo do aluno-padrão, que comporta os elementos constitutivos dos modelos que circulam no meio escolar (dada a natureza esquematizante e reducionista das representações), assegura a sua coerência interna dando um estatuto central aos elementos que mantém as práticas e hábitos quotidianos prolongando desta forma a situação do aluno enquanto “agido” do processo de ensino-aprendizagem e não como tendo iniciativa de acção ou “co-actor” da sua própria aprendizagem (e.g., Voluzan, 1975; in Gilly, 1989, 371).

O mesmo tipo de conclusões podem ser retiradas dos estudos de Mollo (1986⁵; in Carita, 1992, 61-62). Os professores parecem não se deixar convencer pelo discurso igualitário, baseado na ideia das diferenças não hierárquicas dos alunos, na medida em que a sua experiência lhes demonstra constantemente o contrário. Todavia, isso não os parece impedir de reproduzir ou retransmitir esse discurso junto dos pais. Os professores demonstram saber utilizar para o exterior o discurso que é esperado que eles adoptem - o oficial, mas isso não implica que entre eles esse discurso se mantenha.

As novas ideologias, embora tenham sido assimiladas, não parecem ter sido suficientes para alterar as suas práticas quotidianas junto dos alunos. Se a função diferencial e selectiva da Escola permanecer na constituição do núcleo central das representações, e continuar a ser apenas percebida como válida toda a informação que com ele é compatível e coerente, as reformas jamais sairão “do papel” e não

⁵ MOLLO, S. (1986). *La sélection implicite à l' école*. Paris: P.U.F..

passarão nunca dos textos e discursos oficiais para a realidade relacional entre professor e aluno. Manter-se-á a ideia da classe-turma como estrutura hierarquizada resultante dos estatutos percebidos dos alunos, quer por referência aos "dons" que possuem, quer pelo esforço e empenhamento em dar ou não "dar o seu melhor".

Não será assim de estranhar a "rigidez" nas representações dos professores, de que nos fala Susanne Mollo, por terem sido obtidas dimensões para o "bom" e para o "mau" aluno semelhantes aos obtidos 17 anos antes com outra população de professores (cf. Mollo, 1969/1979). A eles nos referiremos mais à frente.

Escola Oficial e Escola Particular

Prosseguindo na análise do discurso dos textos oficiais e estabelecendo o paralelismo necessário com aqueles que são os nossos propósitos ficava por realçar as influências normativas que os professores recolhem (ou não recolhem!) por se encontrarem filiados a esta ou àquela escola particular ou cooperativa. Distinguiremos de uma forma generalizada "Escola Oficial" e "Escola Particular" seguindo, aliás, a mesma nomenclatura usada nalgumas publicações oficiais do ME.

Com o apelo à democratização que se seguiu ao 25 de Abril, a iniciativa particular no ensino, que se encontrava asfixiada pelo Estado, sobretudo depois das reformas de Marcelo Caetano e de Veiga Simão, «viu-se impedida de corresponder aos desafios da escolarização de massas» e o seu crescimento «ficou, nos últimos vinte anos, muito aquém do do ensino público, que triplicou o número de lugares docentes, enquanto o particular apenas aumentou em cerca de metade» (Cruz et al., 1988, 1199-1200). Essa asfixia hoje, estamos cientes, não se faz sentir mas «o Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei», lê-se no texto constitucional (art.º 75º, nº2, da CRP). Se atentarmos nos discursos e actuação governamentais, a fiscalização é no sentido do acompanhamento rigoroso do crescimento progressivo do ensino particular. Trata-se de uma forma de proceder ao controle austero da qualidade exigida ao serviço público prestado com vista à atribuição de paralelismo pedagógico ou de uma forma de controlar e evitar a descentralização e autonomia totais do ensino

particular fazendo deste um prolongamento da política educativa estatal?

Retomemos o texto oficial:

«No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- b) O ensino público não será confessional;
- c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas» (cf. nº3 do art.º 2º da Lei nº46/86 de 14 de Outubro).

Numa análise feita ao enquadramento legal das liberdades de aprender e de ensinar, imperativo constitucional do artigo 43º, nº 1, explicitamente transposto para a actual Lei de Bases do Sistema Educativo (e que acima transcrevemos), Mário Pinto (1993) conclui pela evidência de duas teses distintas sobre a escola oficial e sobre a escola particular com reflexo junto dos seus agentes de ensino. Introduzida a liberdade de criação de escolas particulares pela revisão constitucional de 1982, a elaboração teórica, e até alguma investigação empírica, efectuadas sobre as mesmas revelam-nos que, aparentemente, só estas possuem potencialidades para exprimir verdadeiros e próprios projectos educativos. Pela análise do discurso oficial, só a esta é permitido permanecer intrépida perante as limitações da neutralidade que atinge, atravessa e desvirtua a intervenção educativa das escolas oficiais.

Se atentarmos no texto do artigo 2º da LBSE, podemos questionar imediatamente: como pode a escola oficial ter como objectivo o pleno desenvolvimento da personalidade e pretender alcançar o “desabrochar” da plenitude da pessoa se lhe é exigida neutralidade, neutralidade filosófica, estética, política, ideológica e religiosa (cf. também o nº2 do artigo 43º da CRP). Esta neutralidade no ensino prestado não estrophia à partida esse desenvolvimento que se pretende total?

Esta escola oficial apresenta-se como uma «escola de projecto educativo de Estado» (id., ib., 754) na medida em que é o Estado que o define, politicamente. O seu projecto educativo deverá manter-se

explícito, neutro e ao alcance da escolha livre de todo e qualquer cidadão. A verdadeira liberdade ideológica e a livre opção de projecto educativo pelos professores e alunos, e até pelos seus pais, tornam-se factíveis na Escola Particular. Estes factos, a concretizarem-se, serão responsáveis pela coexistência de normas institucionais específicas, em conjunto com o discurso oficial centralizado, e desempenharão, com certeza, um papel importante na estruturação do sistema de apreensão dos alunos pelo professor.

Estas e outras diferenças entre Escola Oficial e Escola Particular podem, em hipótese, atravessar o sistema representacional dos próprios alunos de uma e outra escola com reflexo no contexto das relações entre eles. Esta hipótese das representações diferenciais dos alunos, e diferenciadas pelos alunos, das escolas oficiais e particulares foi já objecto de investigação. Hewstone e Jaspars (1984) (em Jesuino e Lima, 1985) estudaram a influência das representações recíprocas de alunos de escolas secundárias particulares e oficiais nas atribuições recíprocas que se fazem. Os alunos do "particular" acentuam a sua superioridade intelectual e os seus elevados resultados escolares enquanto que os do "oficial" acentuam os privilégios diversos que os outros tinham nas escolas particulares.

Em que se baseiam estes privilégios? Terão algum fundamento concreto na actuação dos professores? Terão algum paralelismo na escolha dos métodos, na relação estabelecida com os alunos, na avaliação feita pelos professores? Seria interessante investigar o fundamento "real", ideológico ou não, com ou sem tradução na prática pedagógica, destes estereótipos partilhados e divulgados entre alunos.

O "sujeito" da representação e o seu desempenho profissional

A Escola, pela forma como se define num dado momento da sua história, impõe uma determinada representação de aluno e de professor. Esta é a hipótese geral de que parte Gilly e da sua confirmação na nossa sociedade actual podemos inferir alguns traços gerais acerca dos professores, traços esses revelados pelos seus comportamentos adoptados no quadro das categorias em que se inserem.

Contudo, devemos considerar ainda as condições associadas à história de vida do "sujeito" da representação. Contrariamente às

"formações gerais" anteriormente evidenciadas, estas são "formações psicológicas" intrínsecas a cada professor, à sua personalidade, às suas necessidades, interesses, atitudes, expectativas. Correspondem, como já salientámos, ao segundo tipo de condições a atentar no estudo das representações que circulam em meio escolar, e em particular, nas representações dos alunos pelos professores.

Na apresentação das principais conclusões de uma investigação realizada com professores e futuros professores, O'Loughlin (1990) sustenta claramente a tese de que a socialização formal que os professores recebem através dos programas formais de formação de professores deve ser vista como o factor que menos influencia e determina as suas crenças e ideias acerca do exercício da sua profissão, de ensinar e da sua própria prática pedagógica. Estas crenças parecem resultar mais da sua própria experiência enquanto alunos quando permaneceram imersos numa cultura escolar que sobre eles exerceu uma profunda influência. É esta cultura que parece influenciar amplamente a forma como eles hoje ensinam e aquilo que pensam e em que acreditam acerca de ensinar.

Defende-se, portanto, que as crenças dos professores são construídas culturalmente, constituindo sistemas ideológicos mantidos inconscientemente, que predominam nos seus modos de conhecer e de agir e que são, por vezes, contrários às suas filosofias explícitas acerca do ensinar e do aprender, assimiladas posteriormente.

Esta "formação psicológica" anterior ao exercício da profissão terá também o seu papel activo na estruturação do sistema representacional dos professores em torno de uma esquematização significativa que é central "cultural" e que, em hipótese, é consensual na sua essência entre professores.

Em particular em relação à representação do aluno, Gilly pôde concluir que as suas dimensões mais significantes permanecem estreitamente associadas ao estatuto e papel percebidos como seus por cada professor. Estes apoiam as suas representações, nomeadamente, a representação do aluno, em dimensões normativas por eles percebidas como basilares na definição do seu papel e funções profissionais.

Apesar de "dar aulas" ser quotidianamente sinónimo de função docente, esta expressão «traí com evidência os propósitos, à partida

amplos, da actividade dos professores», como sublinha Carvalho (1985). «Estou a dar aulas na escola X»: se, por um lado, esta expressão é usada frequentemente pelos próprios professores, por outro, parece consensual entre todos os docentes nunca reduzir a definição do que é ser professor como “aquele que dá aulas”.

Todavia, se retomarmos os resultados obtidos nos trabalhos de Gilly (1980, 57-80), a definição apreendida (ou pelo menos praticada) das funções profissionais pelos professores parece cingir-se à sua actuação dentro da “sala de aula”: instruir os alunos e fazer a gestão social da classe-turma.

Senão vejamos: todas as análises de componentes principais efectuados sobre o campo da representação obtido a partir dos julgamentos dos professores sobre cada aluno singular (método LR; Gilly, *ib.*), partindo de uma amostra relativamente heterogénea de descritores, concordam na extracção de dois factores principais (e.g., Hallworth, 1966; Gilly, 1972, 1974; Gilly e Lecacheur, 1976; Kaufmann, 1975; para apenas citar alguns dos trabalhos referidos por Gilly, 1980).

- Um primeiro factor de impressão geral (FG) (que explica de 30 a 60% da variância total, no conjunto de trabalhos efectuados) orienta-nos para o protótipo clássico do “bom aluno” e é interpretado pelo autor por estreita referência à função «instrução». Este factor geral traduz uma apreensão global e indiferenciada efectuada a partir de valores fortemente desejáveis socio-institucionalmente na consecução dos objectivos ligados ao papel tradicional atribuído ao professor enquanto “transmissor” de saber. Esta dimensão principal revela-se assente primeiramente sobre as atitudes face ao trabalho escolar (mobilização do aluno, empenho, participação, aplicação, motivação) e só depois sobre as disposições cognitivas intelectuais facilitadoras da interiorização e assimilação, da aprendizagem retentiva dos saberes transmitidos com vantagem sobre a sua expressão criativa. Trata-se de um factor geral de primeira ordem particularmente importante na apreensão de outras características de diversa natureza pela manifestação do já abordado efeito perceptivo dito de “Halo” (cf. cap. 2).

- Um segundo factor comum extraído traduz também a forte influência normativa socio-institucional. Trata-se de um factor interpretável por referência aos aspectos sociais dos comportamentos destacando uma outra função atribuída ao professor: a «gestão do grupo-classe». Enquanto que o primeiro factor descrito se encontra associado ao quadro normativo de valores para a realização do objectivo “instrução”, este segundo factor, que explica 14 a 21% da variância total para os trabalhos consultados por Gilly, envia-nos para o quadro normativo dos valores que gerem a vida social do grupo-classe, para as regras socio-morais da vida escolar, aquelas que condicionam e determinam a qualidade da integração de cada aluno às condições colectivas do ensino, pelas relações que estabelece com os seus colegas e com o próprio professor.

As duas dimensões principais e distintas, relativas aos dois factores identificados e descritos, revelam uma grande estabilidade mostrando-se pouco influenciadas por variáveis como o sexo dos professores ou o sexo dos alunos (e.g., Gilly, 1974). Em ambos os casos, o autor pôde constatar que a actuação da variável classicamente diferencial “sexo” não se faz sentir sobre a organização do sistema de apreensão do professor mas sobre o carácter mais ou menos favorável das representações produzidas, sendo o sexo feminino objecto e sujeito das percepções mais favoráveis. Gilly observou ainda que a mixidade das turmas tende a acentuar as diferenças ligadas ao sexo, como se a presença em simultâneo de rapazes e raparigas tivesse o efeito de acentuar os contrastes. A mesma estabilidade podemos asseverar relativamente ao nível de escolaridade, sendo portanto extensíveis as duas dimensões a todos os graus de escolaridade, do pré-escolar ao secundário, como observa o próprio Gilly (1989).

Há, todavia, dois tipos de situação que se revelam susceptíveis de alterar de forma significativa a interpretação e o peso relativo de cada um dos factores na organização do sistema de apreensão dos professores, ambas confirmando a influência considerável das práticas quotidianas sobre a estruturação do sistema de representações, facto que já tivemos oportunidade de realçar antes.

O primeiro tipo de situação envolve a comparação diferencial da representação do aluno por “educadores” com funções e objectivos escolares distintos: no caso do estudo de Gilly, “instituteurs” com formação e funções específicas de ensino; “éducateurs-temps familial” que se ocupam do acompanhamento das crianças fora da “sala de aula” em actividades do tipo “familiar” (refeições, higiene pessoal, tempos livres, etc.); e “éducateurs-temps scolaire” que, sem formação específica para o ensino, exercem de facto o mesmo tipo de funções que os “instituteurs” acompanhadas ou não de actividades do tipo “familiar”(cf. Gilly, 1980, p. 111-118).

O segundo tipo de situação compreende a comparação diferencial da apreensão dos alunos por professores que diferem do ponto de vista das suas ideologias pedagógicas com o prolongamento respectivo nas suas práticas quotidianas: professores pertencentes ao movimento pedagógico “Groupe français d’Éducation nouvelle” e professores afiliados ou não simpatizantes de qualquer movimento pedagógico (cf. *id., ib.*, p. 121-125).

Os trabalhos realizados e consultados por Gilly a respeito destas dimensões principais que estruturam as representações dos alunos pelos professores parecem, em síntese, convergir para a forte influência exercida pelos constrangimentos que procedem do real e efectivo funcionamento escolar e das práticas que constituem o dia-a-dia vivencial dos professores. A representação mais global de Escola posta em prática pelos professores (não apenas a que provém do discurso igualitário oficial, como vimos!), a forma como estes definem, interiorizam e põem em prática o seu papel e as funções da sua competência, bem como todo o restante quadro normativo concreto e experiencial que sustenta o processo ensino-aprendizagem na escola em que desempenham a sua profissão são elementos fundamentais na estruturação do modelo de apreensão a partir do qual cada professor percepção e categoriza cada aluno singular.

Analisemos ainda algumas das conclusões de uma investigação realizada recentemente na realidade portuguesa. Pesquisando junto de 151 professores do 1º ciclo do Ensino Básico todos “formados” nas ex-escolas do Magistério Primário, José Luís Sousa (1994) procurou averiguar o que consiste para os sujeitos da amostra ter sucesso ou

insucesso no exercício da profissão docente. A análise dos dados obtidos revela que os professores associam o seu sucesso profissional (80,13%) e o insucesso (58,28%) à consecução ou não consecução dos objectivos pedagógicos, o que revela mais uma vez o peso considerável atribuído à dimensão «instrução» e à definição do professor como «transmissor» de saber. A «competência» profissional do próprio professor como a segunda variável mais referida (respectivamente, 27,15% e 50,33%) parece continuar a conferir ao docente o papel tradicional de actor principal no cenário do seu desempenho profissional.

O mesmo tipo de resultados podem ser retirados da revisão de literatura efectuada pelo autor, em que a ideia de sucesso profissional aparece associada a factores especificamente relativos ao acto de ensinar: a motivação do estudante, a qualidade de instrução e (deveras interessante!) os pré-requisitos dos alunos (Bromme, 1987); o clima de aula tendo o professor como principal responsável das atitudes sociais positivas dos alunos (Ignatovitch *et al.*, 1975); a estruturação dos conteúdos assente no professor ou no aluno (Larsson, 1983); o esforço despendido pelo aluno (Veal, 1988; Jimenez, 1988); a conjugação da compreensão pessoal da matéria de ensino com o repertório de vias para comunicar o conhecimento aos outros (Wilson *et al.*, 1987); a consecução de objectivos ligados ao desenvolvimento da instrução ou pessoal (Munby, 1988); os princípios pedagógicos no exercício da docência (Marland, 1977; Connors, 1978); o «feedback» e atitude positivos pelo aluno bem como o desempenho correcto de competências pelo mesmo (Arrighi & Young, 1987); a participação na aula (McLeod, 1988); o conhecimento metacognitivo abundante, auto-conceito positivo e grande capacidade de empenhamento (Carr & Kurtz, 1990) (todos referidos por Sousa, *ib.*).

Por outro lado, José Luís Sousa questionou ainda os professores do 1º ciclo acerca dos parâmetros por si tidos em conta para avaliar do sucesso ou insucesso dos alunos. Mais uma vez, o atingir dos objectivos pedagógicos revelou-se inequivocamente a variável mais importante (invocada em 90,07% dos sujeitos para o sucesso e 81,46% para o insucesso). As variáveis de peso secundário na explicação do sucesso e insucesso dos alunos remetem para as características individuais e de participação dos mesmos (na casa dos 20%). No entanto, nas suas representações do sucesso e insucesso do aluno, são quase irrelevantes as

referências dos professores à sua própria competência profissional (1,32%). Surpreendente é, todavia, a aparente contradição quando, ao pronunciarem-se sobre as causas do sucesso escolar dos alunos, os professores justificam-no pela sua própria competência pessoal (67,55%) e pelas características individuais dos alunos (os «dons») (49,67%) e do ambiente de vida do aluno (o «ambiente socio-cultural») (48,34%).

O que é ter sucesso na profissão senão promover o sucesso dos alunos? Não é esse o discurso oficial? O que decorre do estudo de J. L. Sousa não é bem isso. Senão vejamos: avaliar o sucesso no ensinar passa pela avaliação da competência do professor, mas avaliar o sucesso da aprendizagem pelo aluno já não passa pela avaliação da competência do professor que ensinou, a não ser que se trate de procurar a causa do sucesso na aprendizagem pelo aluno! Será apenas uma questão de auto-estima ou de identidade social? Ficou por investigar a que se deve o insucesso dos alunos pelos professores.

Falar em ensino junto dos professores continua a desencadear o discurso do seu protagonismo mas se lhes falarmos em aprendizagem isso leva-os a centrar-se no protagonismo dos alunos, como se um se fizesse sem o outro e insistindo na separação tradicional de «transmitir» e «receber». E porque o professor sente que é esperado que ele “ensine / instrua” todos os seus alunos (e em condições de igualdade!), cada aluno singular torna-se alvo de objectivos colectivos, extensivos a todo o grupo, perdendo assim «a sua identidade» no seio da entidade classe «sendo vista numa relação de dependência hierárquica fundada na imposição directiva do professor» (Gilly, 1989, 377) e edificando na classe uma estrutura hierárquica em que o estatuto de cada aluno resulta das diferenças percebidas por referência às referidas dimensões «instrução» e «gestão».

E se atentarmos naquelas que são as representações e expectativas dos alunos em relação aos seus professores, dominadas pelos aspectos afectivos e humanos (e não tanto pelos aspectos técnicos e pedagógicos!) (e.g., Gilly et al., 1975; e na realidade portuguesa, M^{te} Teresa Estrela, 1986, referida por Carita, 1992) facilmente compreendemos aquele que é o «mal-entendido» crucial na relação pedagógica.

O "objecto" da representação dos professores: o estatuto e o aluno.

Uma das medidas importantes e preliminares que se levantam quando estudamos uma representação é conhecer bem o objecto da representação (Flament, em comunicação pessoal; referido por Abric, 1994b, 24) isto porque nem todos os objectos são forçosamente objectos de representação: é necessário que os elementos centrais da sua representação dele façam parte ou a ele estejam intimamente ligados, acrescenta o próprio Abric (ib.). É este o principal critério que distingue as representações autónomas das que o não são (Flament, 1987).

Todavia, a via apregoada pelo próprio Abric para o estudo da relação professor-aluno e das representações que medeiam essa relação afasta-se de uma psicologia das pessoas centrada em traços de personalidade, aproximando-se mais de uma psicologia dos personagens por referência aos estatutos e papéis desempenhados no contexto escolar em que se encontram. A mesma preocupação encontramos, é claro, em Gilly (e.g., 1980).

Determinados pelo lugar ocupado na organização escolar em que interagem, os estatutos e papéis dos professores e alunos ganham relevo na determinação da categorização efectuada de e por uns e outros, em particular, dos segundos pelos primeiros, tornando esta estrutura social numa instituição profundamente hierarquizada, quer vertical, quer horizontalmente.

Centremo-nos, em particular, no estatuto do aluno e coloquemos de lado, embora não negando a sua existência, o seu estatuto informal, aquele que resulta da configuração de relações estabelecidas no próprio grupo, das apreciações subjectivas feitas pelos colegas.

Se atentarmos apenas no seu estatuto formal (Postic, 1984), constatamos que os alunos são ordenados verticalmente na estrutura escolar pelo nível de ensino e ano de escolaridade que frequentam. Ao nível da estrutura horizontal, podemos constatar outro tipo de ordenação. Os valores sociais associados, por exemplo, a determinados colégios particulares faz com que os pais desejem ter os seus filhos neles inscritos. Ou, ainda, a distinção socialmente divulgada entre ensino secundário e ensino tecnológico faz com que os alunos prefiram o 10º

ano "normal" e se afastem do "tecnológico" «apenas destinado àqueles que não conseguem ou não querem ir para as faculdades!»⁶.

Procuremo-nos centrar ainda ao nível horizontal mas no seio de cada grupo-classe. Como passa o professor do nível da representação do aluno global para o nível da representação de cada aluno singular? As informações relativas ao sujeito particular percebido constitui o terceiro tipo de condições a investigar, se recordarmos Gilly. Partindo sempre do primado das condições normativas gerais, nem todas as informações acerca do sujeito particular têm o mesmo relevo para o professor na estruturação da representação de cada aluno. E isso não é independente da situação institucional concreta em que o sujeito é percebido. Ele, antes de mais, começa por ser "aluno"! Mas os alunos são sistematicamente ordenados a partir da sua posição pessoal na grupo-turma, posição essa determinada através de critérios "racionalis" (para o professor!) usados pelo professor.

O factor geral isolado por Gilly (1972, 1974), a que já nos referimos - «instrução», traduz a tendência que os professores têm para percepcionar os alunos da escola primária sob um plano mais ou menos favorável para todo um conjunto de valores da personalidade (cognitivos, sociais, morais, afectivos e físicos) logo que estes correspondam mais ou menos bem à sua expectativa profissional. Isso levou o autor a supor que a forte estruturação da apreensão do aluno pelo professor é explicada pela natureza do seu papel e pelas suas expectativas profissionais, levando-o a ser maniqueísta nos seus julgamentos (favorável ou desfavorável).

Em particular sobre os julgamentos efectuados sobre o aspecto físico dos alunos, relevemos algumas das conclusões a que Ritts *et al.* (1992) chegaram a propósito do factor "atractividade física"⁷. Explorando precisamente o efeito da atractividade física dos alunos numa variedade de julgamentos e expectativas realizados em cenários educativos, verificou-se que havia uma elevada correlação do julgamento desta dimensão com o julgamento de um conjunto de outras

⁶ Esta expressão difusamente inculcada nos alunos do 9º ano e, por vezes, apenas rebatida nas actividades de orientação vocacional parece continuar a ser perpetuada pela actual designação da via de ensino "normal": «para prosseguimento de estudos».

⁷ Este factor, presente no nosso estudo através do par semântico Bonito/Feio, não se revelou, contudo, significativamente importante na distinção «Bom» / «Médio» / «Mau» alunos (cf. pré-teste) pelo que viria a ser afastado deste nosso trabalho.

dimensões incluindo a inteligência, potencial académico, classificações e aptidões sociais. Compreensível, se tivermos em conta o efeito de Halo (ou de auréola) que atinge a dimensão de impressão geral descrita por Gilly.

Prosseguindo, salientemos ainda que a estrutura social da classe-turma não é simétrica do ponto de vista das relações professor-aluno nem das suas representações recíprocas. Um só professor é confrontado com diversos e diferentes alunos enquanto que estes apenas têm um professor.

Se partirmos do pressuposto de que, numa relação contínua de trabalho, os protagonistas têm necessidade de ter do outro uma representação favorável para poderem assumir o seu próprio papel e daí tirar o mínimo de satisfação, será relativamente fácil de perceber esta assimetria pois ao professor apenas basta considerar alguns dos seus alunos como «Bons Alunos» para daí retirar um mínimo de prazer e satisfação no desempenho do seu papel, não deixando, contudo, de ser desagradável ter no grupo «Maus alunos», por serem estes objecto de representações mais desfavoráveis (*id.*, 1968, 1972), ou ainda, quanto mais não seja, por serem estes aqueles que têm uma representação mais desfavorável do seu professor. Esse facto leva os professores por sua vez a defender-se a sua integridade profissional por meio de julgamentos do tipo «só sou mau porque ele me leva a sê-lo» ou «não sou eu que sou assim, é ele que me leva a ser assim» (Gilly *et al.*, 1975).

A já referida hierarquização dos alunos em função dos julgamentos efectuados pelo professor permite-lhe estabelecer, por conseguinte, uma estrutura formal no interior da sua própria classe em que cada aluno singular adquire um estatuto particular, estatuto esse definido provavelmente pelo nível escolar estimado pelo professor.

Embora o próprio professor nem sempre esteja consciente desta estrutura formal baseada na hierarquização que faz dos alunos, ela determina, por vezes, o cativoiro mais ou menos temporário dos alunos em determinada categoria. A categorização, simbólica ou expressa, efectuada pelo professor é vivida pelos alunos que dela se apercebem. A tomada de consciência desse estatuto escolar pelos próprios alunos leva-os a atribuir a si próprios certas qualidades, incapacidades ou deficiências em função da forma como são categorizados ou através das

actuações de que são alvo, como demonstrou Gilly (1968). É esta tomada de consciência do "personagem" que representa ou do protótipo da categoria em que foi colocado que pode levar o «mau aluno» a menosprezar-se reduzindo-se à "sua" mediocridade percebida ou o «bom aluno» a gabar-se exageradamente da "sua" pretensa excelência.

Com o decorrer do tempo, o estatuto de alguns alunos vai-se reforçando na intervenção do professor em relação a eles «que os outros sabem de antemão quando o docente se vai dirigir a tal aluno, que género de intervenção vai ter e em que tom lhe falará» (Postic, *ib.*, 99). Depois de associado a uma «etiqueta» ou «rótulo», o aluno parece condenado à reclusão nessa categoria até ao final do ano, na melhor das hipóteses. E quando o «rótulo» é associado a um valor tomamos quase sempre como facto inquestionável a frustração das diversas tentativas encetadas para dele se libertar (cf. cap. 2).

A influência das representações sobre a actuação dos professores não é alheia às expectativas geradas nestes sobre cada aluno. A título ilustrativo, citemos o seguinte exemplo experimental que recorre à docimologia e precisamente à criação de expectativas nos professores. Numa experiência de Bonniol, Caverni e Noizet (1972, *in* Noizet e Caverni, 1985), os autores puderam constatar que os mesmos testes foram sobreavaliados quando associados a uma valência positiva da categorização (estatuto escolar induzido e fictício: «alunos de uma turma de nível alto») e subavaliados quando associados à sua valência negativa («alunos de uma turma de nível baixo») acentuando as diferenças entre os julgamentos avaliativos de duas categorias associadas a valores opostos. Estas influências sobre as avaliações são interpretadas pela criação de expectativas a partir das informações fornecidas *a priori* sobre cada aluno e por via precisamente das R.S. mobilizadas relativas ao aluno e dos exemplares prototípicos de referência associados às categorias de pertença induzidas.

Todavia, para que o efeito das expectativas se produza, é necessário que a informação prestada ao professor tenha crédito e não contrarie ou ponha em causa a representação e categorização prévias sobre os alunos decorrente da sua experiência quotidiana anterior; é, ainda, necessário que qualquer mudança de representações se associe a uma mudança de expectativas, o que nem sempre sucede; é, por fim,

necessário que as representações e expectativas tenham tradução nos comportamentos a ter pelo professor.

Estas condições, apresentadas por Gilly (1980), no caso a propósito das já referidas investigações conduzidas por Rosenthal e Jacobson, pretendem dar relevo uma série de mediações simbólicas que ocorrem entre as informações prestadas aos professores sobre os alunos e o comportamento destes e que têm que ser verificadas. Reafirmamos assim ser do mais alto interesse perceber a origem e conhecer a estrutura e conteúdo das representações que circulam no meio escolar, bem como os modelos prototípicos nelas baseados.

«Na medida em que a função social do professor consiste, no essencial, em *fazer adquirir conhecimentos* no âmbito de uma instituição *que decide* acerca dos conteúdos ensinados, dos progressos gerais, e exerce, por outro lado, um controlo bastante coactivo sobre as modalidades pedagógicas postas em prática, tudo se passa como se o professor construísse a sua representação do aluno a partir de uma *hierarquia de valores da pessoa, induzida pela expectativa da instituição escolar a seu respeito*»⁸ (Gilly, 1974, 128).

Já em 1954, R. Bruschi (*in* Gilly *et al.*, 1975) referia o conhecimento selectivo que o professor tem do aluno como um dos principais factores a ter em conta no estudo das relações entre os dois. Os professores procederiam prioritariamente a uma contínua e selectiva recolha de informações provenientes da observação directa junto dos alunos, pelo seu carácter concreto e pela validade que lhe é conferida pela experiência quotidiana com o grupo-turma, a par da observância de modelos prototípicos inscritos nas suas estruturas cognitivas.

Num estudo realizado com estudantes universitários, Martijn e col. (1992) concluem pela confirmação das hipóteses segundo as quais comportamentos negativos observados noutros sujeitos tornam-se mais informativos para julgamentos sobre dimensões morais enquanto que a observação de comportamentos positivos se relaciona de perto com julgamentos sobre aptidões. Serão estes resultados transportáveis para o domínio da relação pedagógica? Se o forem, não fará isso com que os alunos com insucesso escolar sejam descritos pela relevância atribuída a factores de ordem moral e os alunos com sucesso por referência às suas aptidões, entre elas as intelectuais? Aí está uma questão a investigar.

⁸ O realce é nosso.

Quais serão, então, os índices mais relevantes e determinantes das representações efectuadas pelos professores e que resultam nas diferenças hierárquicas de estatuto escolar no seio da mesma classe-turma? Quais serão as configurações de descritores que determinam a discriminação de um «bom» ou de um «mau aluno»?

Tudo indica, portanto, que estes serão aqueles que de forma mais estreita condicionariam a realização dos objectivos profissionais dos professores e, conseqüentemente, o grau de satisfação por parte da instituição escolar a seu respeito.

Bom aluno vs. mau aluno: representações, dimensões e atributos.

Os trabalhos anteriores realizados neste domínio institucional escolar podem ser considerados escassos se apenas contemplarmos aqueles que procuram conhecer os determinantes representacionais a partir dos conteúdos da percepção ou através de julgamentos perceptivos efectuados sobre as possíveis dimensões apreendidas.

Dissequemos um pouco mais os já referidos trabalhos de Gilly (1972, 1974, 1980, 1986). Estudando as representações individuais dos professores sobre alunos singulares, o autor convidou os primeiros, com a ajuda de um questionário fechado, a descrever cada um dos seus alunos em escalas de estimação de 0 a 10 pontos sobre 26 descritores pré-seleccionados (cognitivos, sociais, morais, afectivos, físicos). Partindo do pressuposto teórico de que os julgamentos sobre cada aluno são influenciados pelos aspectos mais gerais das R.S. dos professores, o autor pretendia assim tentar extrair características gerais subjacentes ao sistema representacional do professor através da análise da organização dos julgamentos efectuados sobre sujeitos individuais. Recorrendo em consciência a este método directivo na recolha do campo da representação, Gilly procedia depois a um conjunto de tratamentos estatísticos variados, entre eles os de natureza factorial a partir dos quais viria a isolar e definir as duas dimensões a que por mais de uma vez nos referimos.

As variáveis mais saturadas no factor G, que, recordamos, são aquelas que traduzem a atitude do aluno face ao trabalho escolar (atenção, tenacidade e cuidado posto no desempenho das tarefas escolares, ...), constituem aquelas que melhor diferenciam os alunos do

ponto de vista do seu sucesso escolar (correlação de Spearman de 0.84) e aquelas a que os professores dão julgamentos menos favoráveis (-0.60). O professor parece tornar-se mais exigente com estas características que condicionam, no seu ponto de vista, a realização dos seus objectivos profissionais, acentuando as diferenças entre os alunos que se enquadram nas suas expectativas profissionais e aqueles que não o fazem (*id.*, 1980, 114).

Fora do contexto investigacional, e na sua actuação quotidiana, essas mesmas expectativas traduzem-se por uma determinada atitude na recolha de índices sobre os alunos. O professor quando percepção cada um dos seus alunos não o faz a partir do nada. 'Ele procura qualquer coisa específica! É claro que todos os índices comportamentais observados por si só são importantes, mas não na sua totalidade nem todos com o mesmo peso.

Devemos ter sempre em conta a existência de modelos de apreensão de alunos (intrínsecos ao sistema geral de representação) e que são responsáveis pela reconstrução em parte de cada aluno percebido. Este sistema representacional define um «quadro de apreensão selectivo, organizador e interpretativo» (Gilly, 1986).

«**Selectivo** na medida em que o aluno é julgado a partir de modelos de comportamentos desejáveis e porque privilegia informações providas das actividades escolares mais valorizadas tendo em vista as normas e objectivos da escola. **Organizador** na medida em que ele propõe um sistema de categorização estruturante (esquematisante e simplificador) a partir do qual se exploram índices de situação. **Interpretativo** na medida em que a significação atribuída e a categorização operada são-no por referência às expectativas do professor» (*id.*, *ib.*, 80).

A recolha de índices comportamentais exteriores é, portanto, selectiva sendo estes apreendidos por referência a um sistema organizador e normativo, estruturado pelo carácter social das suas representações. Ele «selecciona, codifica e organiza as informações comportamentais do aluno sob a influência de estruturas de apreensão que ele partilha de forma estreita com outros membros do corpo profissional ao qual pertence» (Gilly, 1980, 75).

Tendo permanentemente presentes as grandes dimensões identificadas e definidas por Gilly («instrução» e «gestão do grupo»), que pela estabilidade demonstrada podem ser considerados como elementos de base constitutivos do núcleo central da representação

(*id.*, *ib.*) a partir da qual o professor percepção e julga os seus alunos, analisemos agora alguns dos resultados de investigações realizadas nesta área e cujo conhecimento se revelou importante para prosseguirmos com os nossos propósitos.

Começamos pelos resultados obtidos nas investigações realizadas por Solari (*e.g.*, 1981). Também estes destacam a influência normativa do papel e expectativas socio-profissionais não apenas sobre a organização dos julgamentos e na qualidade das representações da "maîtresse" («influência indirecta») mas sobre a própria selecção por si efectuada das situações nas quais recolhe informações com vista a efectuar os julgamentos acerca da mobilização de cada criança para a sua adaptação escolar («influência directa»). É, na verdade, uma influência sobre três selecções: selecção das actividades (a escrita, principalmente); selecção dos momentos de recolha da informação (mormente no início e no final da execução da tarefa escolar); e selecção dos índices comportamentais, particularmente aqueles que denotam congruência com as normas de funcionamento escolar (não mandriar, alongando a duração da tarefa, trabalhar com empenho e aplicação, ...) e com as normas da vida do grupo (não perturbar os colegas, não os distrair, ...).

Mais uma vez encontramos duas dimensões estruturantes com algum paralelismo nas definidas por Gilly como «instrução» e «gestão do grupo». A estimativa acerca do nível escolar e a respectiva categorização do aluno como «Bom» ou «Mau» dependerá, portanto, do julgamento da conformidade com as normas escolares das estratégias de mobilização percebidas pelo professor e não das estratégias realmente postas em prática pelos alunos.

No já referido trabalho de S. Molloy (1969/1979), e recorrendo a uma metodologia aberta e, portanto, menos directiva daquela utilizada por Gilly, a autora procurou inventariar aquelas que seriam as características que conduziam os professores a classificar uma criança como «Bom Aluno» (Molloy chama-lhe o modelo mínimo do «Aluno Ideal») e do «Mau Aluno».

A amostra, constituída por 304 futuros professores e professores substitutos dos quais 151 eram professores do ensino "primário, era convidada a enunciar quatro qualidades / defeitos, por ordem

decrecente de importância⁹ que julgasse essenciais para o «bom» e para o «mau» alunos, respectivamente.

As qualidades morais (71%) dominam as duas primeiras respostas invocadas pelos professores como necessárias para classificar uma criança na categoria dos «bons alunos». Destas, no entanto, apenas 5% se referem a qualidades pessoais. As restantes 66% das evocações correspondem às qualidades morais tidas como necessárias a uma boa integração na vida escolar (trabalhador e estudioso, 14%; atento e receptivo, 14%; disciplinado e dócil, 13%; aplicado, cuidadoso e organizado, 10%;...). Mais uma vez, podemos constatar que os atributos que se revelam mais importantes na representação do «bom aluno» se centram sobre o papel do professor enquanto “transmissor de saber” e “agente de instrução” e na respectiva passividade e receptividade, relativamente conformistas, do aluno como “agido dessa instrução”.

Embora reconhecidos como co-actores do mesmo processo ensino-aprendizagem, os professores definem os alunos por referência àquelas que são as suas próprias expectativas relativas ao desempenho tradicional do seu papel profissional. A dimensão humana dos alunos é remetida para segundo plano (gosto pelo professor e respeitador, 5%; seriedade, 4%).

Comparativamente com as qualidades morais, as qualidades intelectuais (26%) revelam-se, portanto, menos importantes. Destas assumem uma posição de destaque a inteligência e a boa compreensão (11%) e a curiosidade e o interesse (10%). A memória é praticamente ignorada nas invocações efectuadas (1%) o que pode parecer surpreendente pela relação próxima desta função psicológica com o tipo de ensino instrutivo e com a aprendizagem retentiva. Terá a memória sido considerada como “descaradamente” tradutora do conformismo desejado para os alunos? Ou o conformismo mais desejado é no domínio moral e social e não no domínio intelectual? A resposta é clara. Repare-se que a disciplina intelectual (espírito metódico, 1%; espírito crítico e reflexão, 2%) quase não tem peso em face da disciplina moral e social.

⁹ Chamamos a atenção para o mesmo tipo de ordenação, efectuado sobre um corpus previamente definido, característico dos métodos de hierarquização de itens sugeridos por Abric (1994c) para recuperação da estrutura interna das representações.

O «mau aluno» definido por referência aos defeitos ou características não desejadas num aluno constitui a outra face do estatuto escolar do aluno «bom»: as características morais relativas à situação escolar encabeçam as respostas obtidas (desinteresse pelo trabalho escolar imputado ao próprio aluno e não à escola ou ao professor, 51%). Contribuem para isso, sobretudo, as referências à preguiça (*vs.* trabalhador) e à desatenção (*vs.* atenção) (16%) cujos contrários encimam a lista das qualidades dos «bons alunos», ficando para segundo plano, mais uma vez, a inaptidão intelectual.

Aliás, praticamente com o mesmo peso atribuído às incapacidades intelectuais surge a indisciplina (desobediente e perturbador, 14%) e as más relações com o professor e os colegas (10%). Estas duas formas de indisciplina moral e social totalizam 25% o que ultrapassa de longe as referências às deficiências intelectuais. Surpreendente é o peso irrisório atribuído à qualidade da educação recebida no seio da família (1%).

Estes resultados que parecem pôr em causa a adesão à ideologia dos “dons”, embora obtidos no final dos anos 60, mantiveram-se no seu essencial noutra investigação da mesma autora a que já fizemos referência, publicada em 1986, revelando a tal rigidez nas representações contrariando a tendência do discurso oficial reformista.

Socorrendo-nos da descrição sucinta a partir da revisão dessa investigação efectuada por Carita (1992, 61-62), salientemos, todavia, uma pequena transformação na representação do aluno no que respeita à sua descentração progressiva da relação estabelecida na “sala de aula”. A estruturação da representação passa cada vez mais pelas referências à família e pela qualidade das relações em meio familiar, determinantes especialmente do baixo estatuto escolar («mau aluno»).

Esta associação estereotipada entre estatuto escolar e estatuto socio-familiar havia já sido investigada na escola “primária” por Gilly e Farioli (1976) revelando-se este último muito pouco influente sobre a representação do aluno construída pelo professor, comparativamente com a importância revelada pelo primeiro. O estatuto socio-familiar determinava uma influência muito secundária que apenas se tornava ligeiramente visível em situação de estatuto escolar constante, sendo este, como era de esperar, determinado prioritariamente pelas variáveis mais saturadas no factor G.

Numa excelente investigação recentemente levada a cabo no concelho de Lisboa, com professores do 3º ciclo, Carita (1992 / 1993) obteve resultados cuja análise revelou mais uma vez a existência de uma forte consistência e coerência internas nas representações mobilizadas pelos professores. A sua amostra, dividida em professores em início de carreira (IC) e em meio de carreira (MC), patenteou a existência no campo das suas representações de um conjunto suficientemente estável de categorias principais comuns e que passamos a descrever.

Na representação do «bom aluno», tal como nos trabalhos já referidos de Mollo e Gilly, três dimensões se revelam importantes: o aluno no processo de aprendizagem (56% dos indicadores obtidos na exaustiva análise de conteúdo efectuada), a conduta social do aluno na sala de aula (23,2%) e algumas características gerais do aluno (18%). Se esmiuçarmos cada um dos referidos temas em categorias destacam-se por ordem decrescente a mobilização escolar do aluno ou a sua atitude e comportamentos face ao trabalho escolar (21,7%), os traços de personalidade e de carácter (13,7%), os resultados escolares (12,2)% e a conduta relacional com os colegas (10,1%) e com o professor (9,9%). As competências cognitivas do aluno surgem apenas com 7,8% dos indicadores. Em termos diferenciais, salientemos ainda que, por um lado, os professores IC são os que mais valorizam os resultados escolares anteriores (14,5% comparativamente com os 4,8% dos MC) e que, por seu lado, os MC são os que mais aludem às características pessoais e de carácter dos alunos (19,7% para 8,7% dos IC).

A referência à atitude e comportamentos do aluno face ao trabalho escolar não varia significativamente entre os dois grupos e é incontestavelmente a categoria mais importante, também na representação do «mau aluno» (25,9% dos 45,9% atribuídos ao tema da aprendizagem). O peso deste tema na representação é evidente, sobretudo, nos discursos dos professores em IC (52% para 39,7% dos MC).

A referência à conduta social dos alunos (21% no total dos dois grupos) é o segundo tema no discurso dos IC (28,8% para 13,2% dos MC). Para isso contribuem os 14,1% referentes à conduta relacional

com o professor (para os 5,1% dos MC). Surpreendente é verificar que na representação do «bom aluno» esta referência à relação com o professor é apanágio dos professores mais velhos (11,8% para 8,4% dos IC). Tratando-se da representação do «mau aluno», são agora os mais novos a “queixarem-se da sua má relação com os alunos.

O segundo tema para os professores em MC refere-se às características gerais dos alunos (28,7% para 14,1 dos IC; 21,4% no total dos dois grupos). Os traços de personalidade e de carácter são particularmente importantes para estes professores em meio de carreira (21,3% para 11,3% dos IC) na representação do «mau aluno».

Em suma, mais uma vez podemos inferir, tal como o faz Carita, que a representação do aluno se encontra intimamente ligada à existência de uma auto-representação do professor, particularmente centrada nos seus papéis enquanto “instrutor” e “gestor” das relações sociais estabelecidas na classe-turma.

Numa alusão à investigação de Kaufmann (1982), destaquemos, ainda, as quatro dimensões encontradas pelo autor: capacidades intelectuais, motivação, participação na classe e disciplina. Estas dimensões mostraram-se estáveis com a variação do sexo do aluno e do professor e com a matéria ensinada por estes últimos: literárias ou científicas; valorizada ou desvalorizada pelos alunos.

Em jeito de conclusão, embora já o tenhamos afirmado por mais do que uma vez, a definição e selecção dos aspectos do comportamento do aluno a percepcionar pelo professor revelam-se subordinadas ao próprio processo de ensinar e aos objectivos percebidos da profissão. Embora não queiramos falar em “despersonalização” (até porque já fica escrita a palavra!), parece ser evidente que o aluno continua a ser visto, sobretudo, como “aluno” / “escolar” e representado por referência não àquilo que é, à sua dimensão humana, mas àquilo que a escola e o professor determinam que ele deve ser.

Bom aluno vs. mau aluno: protótipos, traços e atributos.

Um outro tipo de análise tem sido efectuada sobre as informações recolhidas junto dos professores acerca dos seus alunos, para além das já referidas análises dimensionais ou factoriais efectuadas por Gilly ou de conteúdo (cf. Mollo ou Carita). Partindo de uma análise tipológica

dos resultados obtidos pelo método de classificação hierárquica de Lerman (1970)¹⁰, Kaufmann (1976) destaca quatro níveis particularmente significativos (com uma estatística local elevada) e daí define quatro tipos bem diferenciados de alunos:

- ◆ O aluno participativo nas aulas e activo - este tipo é descrito por variáveis que remetem em simultâneo para a quantidade de participação do aluno na aula (frequência das intervenções orais, participação na classe, actividade) e para a qualidade dessa participação (relações fáceis e agradáveis com o professor, sentido de humor, fluência verbal). A estes dois aspectos associam-se traços de personalidade mais gerais: ausência de timidez, auto-confiança, expansividade e outros traços característicos da extroversão e que podem ser inferidos a partir dos focados anteriormente.
- ◆ O aluno que manifesta uma presença social - este tipo compreende traços que traduzem a tendência para procurar um papel activo no grupo: espírito de iniciativa, defesa das suas opiniões, personalidade/ carácter, predisposição para a liderança, e ainda, maturidade e responsabilidade desejada e demonstrada. Comparativamente com o tipo anteriormente descrito, este remete sobretudo para características de personalidade que traduzem uma certa vontade de intervir activamente na vida e nas decisões do grupo, daí a expressão presença social.
- ◆ O aluno sociável - este tipo é descrito por referência a traços relativos à qualidade das relações com os colegas e pela sua integração no grupo (sociabilidade, aceitação ou rejeição do grupo, alegria e satisfação).
- ◆ O aluno portador das qualidades tradicionalmente valorizadas em meio escolar - menos bem definido que os anteriores, este tipo de aluno assenta inicialmente sobre alguns traços mais evidentes (sério, amável e disciplinado) e é

¹⁰ Trata-se de um método de classificação de objectos, sujeitos ou variáveis, em grupos ou *clusters* em função da sua proximidade, de tal forma que dois objectos pertencentes ao mesmo grupo sejam considerados mais próximos de dois outros pertencentes a grupos diferentes.

completado depois com outros traços menos próximos (*vontade, pontualidade, humor estável e auto-domínio*) (*id., ib., 33-35*).

Efectuando a mesma análise dos resultados a um nível menos diferenciado, o autor conclui pela existência apenas de dois grandes tipos:

◆ O aluno activo, sociável e de forte presença social - este tipo mais nítido congrega os três primeiros tipos acima descritos.

◆ O aluno tradicionalmente valorizado pela escola - este tipo é descrito pelas qualidades referidas no quarto tipo acima descrito, a que se juntam os seguintes três traços: consciência das suas fraquezas, ansiedade e inquietude e susceptibilidade, o que traduz um estilo de conduta claramente divergente do anterior.

Mais recentemente, Weiss (1986) convidou uma amostra de professores do 1º secundário "literário" a definir os comportamentos dos seus alunos em sala de aula, quer estimando sobre a sua inteligência quer fazendo um prognóstico relativo à possibilidade do seu sucesso ou não na escolaridade literária. Da análise dos resultados emergiram quatro tipos de alunos: dois relativos aos «bons alunos», conotados com aqueles que são susceptíveis de obter sucesso e poder prosseguir os seus estudos, ...

◆ Aluno activo, sociável e inteligente;

◆ Aluno aplicado e disciplinado;

... e dois para os «maus alunos»:

◆ Aluno passivo, fechado sobre si próprio e pouco dotado;

◆ Aluno pouco trabalhador, distraído e indisciplinado (*id., ib., 92*).

As semelhanças com as categorias de comportamento extraídas nas investigações de Mollo (1979), Kaufmann (1976) e Gilly (1980) são evidentes e reconhecidas pelo próprio Weiss.

Explicando a coexistência de dois tipos diferentes de «bons» e de «maus» alunos, que pré-existem a toda e qualquer prática pedagógica¹¹, o autor sublinha as influências normativas gerais recebidas pelo professor que determinam não só a norma desejada para os resultados escolares como os comportamentos valorizados pela

¹¹ Recorde-se que Mollo obteve resultados convergentes junto de candidatos a professores.

sociedade em geral e pela escola em particular, e com referência nas quais o professor julga o sucesso ou o insucesso de cada aluno.

Fazendo referência aos trabalhos de Londeix (1982) com professores do "cinquième", Weiss acentua a estreita associação de cada tipo de aluno com a concepção mais geral de escola. Esta é, aliás, uma das hipóteses de que parte Londeix (*in* Weiss, *ib.*, 98 e sgs.; Gilly, 1989, 378).

Particularmente perceptível na tipologia do «bom» aluno, a concepção dicotómica sobre a escola traduzia-se numa tipologia, também ela dicotómica, do «bom aluno».

◆ O aluno dinâmico, sociável, bem falante e inteligente remetia para uma concepção elitista da escola (escola das elites, burguesas e aristocráticas) em que o aluno provinha de meios sociais mais favorecidos e cujo sucesso se associa aos "dons" naturais do aluno (cf. "ideologia do dom").

◆ O aluno disciplinado, aplicado, trabalhador, perseverante e consciencioso é associado à concepção popular ou «meritocrática» da escola que torna o sucesso escolar acessível a todos os meios sociais (favorecidos e desfavorecidos). Este será o protótipo do «bom aluno» dos meios sociais mais desfavorecidos e corresponde a um aluno que conquista mérito à custa do seu esforço e qualidades morais e de trabalho.

As investigações anteriormente descritas, analisadas ou apenas referidas parecem convergentes e, portanto, relativamente consensuais no que respeita à possível predominância do protótipo do «bom aluno» por mérito próprio, legitimado, por isso, no peso atribuído às atitudes e comportamentos dos alunos face ao trabalho escolar. As qualidades intelectuais, tudo indica, tendem a ser progressivamente afastadas para a periferia das representações dos alunos pelo professor.

Resta saber se o protótipo correspondente à escola elitista, assente neste e «noutros» dons foi definitivamente afastado das práticas quotidianas. A comparação entre aqueles que são hoje os discurso e modelos oficiais com as práticas e modelos vividos pelos professores permitir-nos-ão apreender os bloqueios ou, pelo contrário, os processos de transformação e reformas ocorridos na escola.

2ª PARTE:
DOMÍNIO E
PROCEDIMENTOS DE
INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 4: PROBLEMA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Apresentação da problemática a investigar

No capítulo precedente, procurámos evidenciar a forma como se estruturam e articulam as diversas representações sociais (em particular aquelas que directa ou indirectamente se referem aos alunos) produzidas, partilhadas e postas em prática pelos professores.

A par deste seu sistema geral de representação (porque intrínsecos a ele!), e integrando, igualmente, o quadro de apreensão e de interpretação dos professores, demos conta da existência de modelos prototípicos de apreensão dos alunos a partir dos quais os primeiros (re)constróem em parte cada aluno percebido, categorizando-o.

No início de cada ano lectivo, e da sua relação com um novo grupo de alunos, cada professor recorre a um determinado sistema de categorias para mediar a relação com os alunos em geral, e com cada aluno em particular. Fá-lo em função das suas expectativas e das informações que espera receber ou transmitir ou, ainda, em função do aluno singular e das informações que dele dispõe. Cada aluno é percebido e agrupado numa dada categoria por afinidade com outros diversos alunos, tidos como semelhantes (parcialmente, é claro!), generalizando para este que agora se apresenta como novo as características de outros alunos conhecidos, simbólicos ou reais (do mesmo grupo ou de grupos anteriores). Cada aluno é, por isso, categorizado, tudo o indica, com base nas informações provindas das actividades escolares que têm em vista as normas e objectivos profissionais percebidos pelo professor, como vimos com Gilly.

É este sistema de categorização simbólica, construído para mediar a relação com os alunos, que faz com que as informações disponíveis sobre cada aluno sejam, por vezes, praticamente suplantadas, sendo-lhe atribuído o conjunto de características associado a uma categoria pré-estabelecida. Isso provoca, muitas vezes, uma verdadeira reestruturação selectiva, acentuadora ou reinterpretativa das suas características verificável pela acentuação de algumas das semelhanças ou das diferenças entre os diferentes elementos no seio do mesmo grupo.

Foi precisamente este o cenário que escolhemos para desenvolver a nossa investigação. «Bom aluno» ou «mau aluno» mais do que a designação de um determinado estatuto escolar, constitui a referência a uma categoria socialmente reconhecida (porque é inerente ao sistema social de representações), pelo que consideramos a categorização social como o processo que intervém na percepção quotidiana da configuração de características que levam os professores a incluir o aluno nesta e não naquela categoria.

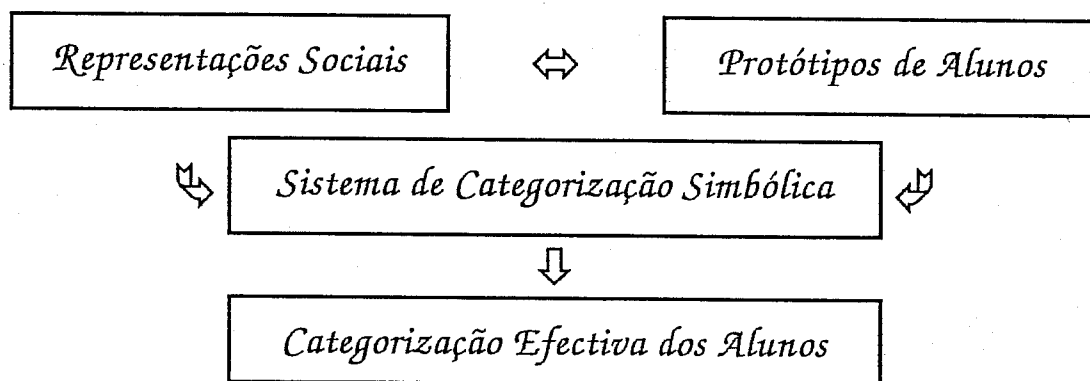


Figura 1 - Apresentação esquemática da problemática a investigar.

As representações sociais e os protótipos aprendidos e apreendidos do «bom» e do «mau» alunos mobilizados pelos professores assumem a posição de variáveis independentes que actuando sobre a estrutura social classe-turma fomentam a hierarquização dos alunos em categorias decididamente identificáveis, identificadas e manuseadas pelos professores na sua actuação profissional.

No contexto deste nosso trabalho, e operacionalizando as variáveis referenciadas acima, decidimos introduzir como variável diferencial a filiação profissional dos professores, ao ensino oficial por comparação com o ensino particular.

Três razões nos levaram a escolher esta fonte de variação: duas de natureza teórica e fundadas na revisão bibliográfica efectuada; uma outra de interesse pessoal e de carácter praxista.

A primeira razão concilia alguns dos principais contributos teóricos de Abric e Gilly em torno da relação estreita entre representações sociais e práticas efectivas evidenciando a forte influência exercida pelas segundas sobre as primeiras no sentido da sua

transformação se estas com elas não forem congruentes. As diferenças a este nível, já referidas no capítulo anterior e aquelas que ainda iremos referir aquando da fundamentação das hipóteses formuladas, justificam, estamos crentes, a introdução desta variável na nossa investigação.

Uma segunda razão de natureza teórica tem origem na intercepção efectuada por Londeix (1982) entre dois protótipos dos «bons alunos» e outras tantas concepções de escola. Mais uma vez, e partindo da nossa própria experiência empírica, presumimos a existência de concepções diferentes de escola (e de aluno!) em professores do ensino oficial e ensino particular.

A razão de foro pessoal evocada orienta-nos para o facto de, enquanto agentes da formação de professores do 1º ciclo, podermos introduzir nessa sua formação "formal" a reflexão em torno da potencial singularidade no pensar e no agir daqueles que leccionam no ensino particular e no ensino oficial. Esta intenção adquire ainda maior vitalidade se recordarmos que, a partir das informações que recebemos quotidianamente, nos fica a impressão (e não mais do que isso!) de que uma grande fatia dos ex-formandos é "absorvida" pelos estabelecimentos de ensino particular dos grandes centros urbanos comparativamente com aqueles que conseguem a sua colocação imediata no ensino oficial, ainda que como contratados.

No cenário apresentado, em que a categorização é inquestionável como prática comum e em que a formação de protótipos se torna inevitável, antevemos a recolha selectiva de índices comportamentais exteriores por referência a estruturas de apreensão partilhadas por todos os membros de cada grupo de filiação.

Potenciais particularidades reveladas ao nível do conteúdo e estrutura dos quadros de apreensão e categorização simbólica nos professores com estas duas filiações conduzirão, concerteza, esses professores a categorizar os seus alunos com base em informações diversas obtidas junto ou a propósito dos mesmos.

- ◆ Será esta categorização dos alunos temporária e relativa ao seu comportamento escolar ou revelar-se-á estável tornando o seu estatuto escolar irrevogável até ao final do ano? Se se constatar a alteração da posição hierárquica do aluno pela alteração da

sua categoria de pertença, o que é que se terá modificado substancialmente para que tenha ocorrido essa alteração?

- ◆ Quais são os índices “observáveis” ou “inferidos” que estão na base da categorização dos alunos em «bons» ou «maus» alunos? Quais são e como se estruturam os principais elementos que constituem os protótipos de referência usados para efectuar a categorização dos alunos que conduzem os professores a “encerrá-los” nestas categorias?

A estas questões que norteiam a nossa investigação acrescentaremos sempre aquela que decorre da hipótese geral da distinção entre professores do ensino oficial e ensino particular.

- ◆ Que diferenças existem entre os dois grupos de professores ao nível da categorização efectuada? E ao nível do conteúdo e estrutura dos modelos prototípicos do «bom» e do «mau» alunos, em particular?

E porque as representações sociais e os protótipos de alunos privilegiados na orientação da actuação categorizadora dos professores constituem realidades não directamente mensuráveis, estas variáveis psicológicas são operacionalizadas no nosso estudo pela variável independente que elegemos como critério de variação: a filiação profissional dos professores ao ensino oficial ou particular.

Tendo ainda em atenção que a categorização simbólica dos alunos constitui também uma realidade inferida e inacessível à preocupação positivista, decidimos, contudo, operacionalizá-la na categorização expressa dos alunos pelos professores ocupando esta a posição de variável dependente. Corremos desta forma o risco de considerar coincidentes a categorização simbólica, a categorização efectiva e a categorização expressa pelos professores, embora na realidade possam não o ser. Trata-se de um risco que corremos conscientemente, pelo que ganha mais saliência a forma e o procedimento adoptado na recolha dessa categorização.

As diversas realidades abstractas a que nos referimos, não sendo observadas directamente, constituem, no entanto, as bases teóricas e conceptuais que elegemos como pano de fundo da nossa pesquisa e será a partir delas, como seria de esperar, que explicaremos as diferenças potenciais nas relações encontradas entre variável independente e

variável dependente. Por isso mesmo, Shavelson (1981) refere-se a estas variáveis designando-as por variáveis intervinientes.

Objectivos gerais da Investigação

Devemos desde já deixar claro que não é nossa intenção apreender a representação social do «bom aluno» ou a do «mau aluno», muito menos a totalidade das dimensões que constituem o seu campo. Perseguimos, sim, as características estruturais das designações categoriais «Bom Aluno» e «Mau Aluno».

O modelo teórico escolhido é o da prototypicalidade e o objecto a investigar são os modelos prototípicos referidos. A esse propósito, recordemos o seguinte:

- * «Bom Aluno» e «Mau Aluno» são designações conceptuais de categorias, cada uma delas estruturadas em torno de um protótipo;
- * Cada protótipo compreende, por definição, o conjunto de características ou atributos associados aos vários alunos que possam receber esse «rótulo» e ser incluídos nessa categoria;
- * Cada um desses atributos possui um peso ou grau de importância quantitativo em função da sua conexão à categoria;
- * Os diferentes alunos são avaliados em função da sua prototypicalidade, isto é, da sua proximidade aos protótipos de uma ou outra categoria num espaço contínuo que vai do «bom aluno» ao «mau aluno» havendo, concerteza, «bons alunos» que são bons mas outros que, sendo «bons», não o são tanto «assim»; e «maus alunos» que são «maus» mas outros que não são tão «maus» como «isso»;
- * Os melhores exemplares dos «bons» e dos «maus», sejam eles abstractos ou concretos, são a referência cognitiva da avaliação comparativa efectuada pelos professores e que conduz à categorização de todos os seus alunos.

Explorar a composição e estruturação dos modelos prototípicos do «bom» e do «mau» alunos, que supomos particularmente mobilizadas pelos professores - dos ensinos oficial e particular - no

contexto da categorização dos seus alunos, representa um dos objectivos mais gerais que nos propomos atingir com esta pesquisa. Essa categorização dos alunos é efectuada por referência a características parciais que quando associadas determinam em certa forma a categoria a atribuir, pelo que é nosso objectivo saber quais os atributos usados na distinção especificamente do «bom» e do «mau» alunos.

Mas há um outro objectivo geral que buscamos, talvez aquele que para nós é primeiro, aquele que desencadeou esta investigação: verificar a estabilidade ou, porque não dizê-lo, rigidez dos estatutos escolares dos alunos atribuídos pelo professor após poucos dias de contacto relacional. Em termos da fonte de variação escolhida, verificar qual dos grupos categoriza de forma mais rígida e terminante, se os professores do ensino oficial ou se aqueles do ensino particular. Como complemento, visamos ainda analisar o que pode determinar a alteração da categorização feita dos alunos no decorrer do ano lectivo.

Hipóteses e respectiva fundamentação teórica

Dada a natureza dos objectivos expostos, o nosso trabalho foi conduzido em regime essencialmente exploratório por forma a melhor conhecer as estruturas de percepção e de categorização dos dois grupos e a fim de conhecer melhor os determinantes dessa categorização em níveis ou estatutos hierárquicos. Partimos, todavia, de algumas hipóteses que tornamos explícitas.

Em face dos dois problemas de base formulamos outras tantas hipóteses gerais.

- ◇ Como seria de esperar, e em face do exposto anteriormente, antevemos uma clara confirmação da persistência nas categorizações iniciais acompanhada pela elevada tendência para a manutenção dos alunos na categoria em que foram incluídos originalmente.

Como fundamentação teórica desta hipótese evocamos a linha de investigação iniciada com os já descritos trabalhos de Bruner e Potter (1964) em articulação com as afamadas experiências de Rosenthal e Jacobson que revelam a confirmação das expectativas iniciais (cf. acima pp. 44 e sgs.).

O carácter social das estruturas cognitivas que medeiam a relação professor-aluno assegura a estabilidade das mesmas e, por consequência, a estabilidade do sistema de categorização nele baseado. Desta feita, esperamos poder constatar que as práticas de categorização dos alunos efectivamente levadas a cabo pelos seus professores praticamente não se alterem ao longo de um ano de duração da relação com os alunos, mantendo-se assim a mesma categoria de pertença para cada criança.

Os traços ou características pessoais dos alunos são em parte realidades inerentes ao próprio processo relacional estabelecido entre professor e aluno. Não bastará, por isso, a modificação do comportamento por parte dos alunos para provocar uma actualização dos julgamentos efectuados dos traços pessoais correspondentes e, porventura, da sua categorização. Estes atributos serão sempre julgados e actualizados por inerência ao desenvolvimento da relação estabelecida conduzida a partir da categorização inicial.

- ◇ Uma segunda hipótese geral que advogamos é a da existência de diferenças ao nível dos modelos prototípicos do «bom» e do «mau» alunos consoante os professores estejam filiados ao ensino oficial ou ao ensino particular.

Sustentamos esta hipótese partindo da evidência já afirmada da influência preponderante das práticas efectivas sobre as estruturas de representação. Sem esquecer que se tratam sempre e só de professores, com finalidades de intervenção, e logo de avaliação, comuns, e que isso tenderá a determinar representações e protótipos de alunos semelhantes no seu essencial (a mesma significação atribuída às mesmas dimensões organizadas da mesma forma), cremos haver, pelo menos, argumentos para partir da suposição acerca de potenciais diferenças ao nível do peso dos seus elementos constituintes.

Para além da influência diferencial sobre cada um dos grupos exercida pelas normas gerais socio-institucionais, já referidas por fundamentação legal (cf. Pinto, 1993), devemos ainda considerar algumas diferenças efectivas relativas às funções exercidas pelos dois grupos de professores no âmbito da instituição específica a que estão filiados, através dos constrangimentos ou alargamento dos papéis socialmente atribuídos: acompanhamento dos recreios, das refeições, dos

tempos livres, apoios pós-lectivos, acompanhamento à piscina ou à praia, e outras actividades extra-curriculares da escola, para referir apenas alguns exemplos que ultrapassam as funções tradicionalmente circunscritas ao espaço da sala de aula e que constituem a realidade quotidiana, nomeadamente, dos professores do ensino particular.

Neste contexto, a relação pedagógica assenta sobre o exercício de funções mais amplas e diversificadas, o que nos conduz a advogar as diferenças de grau na valorização diferencial dos diversos atributos dos alunos. A existirem potenciais diferenças ideológicas, mormente ao nível pedagógico (cf. Gilly, 1980), entre os dois grupos de professores, não nos surpreenderia se, para além das diferenças de grau, existissem também diferenças de espécie na significação atribuída às dimensões em que se apoia a organização das suas estruturas de representação, em geral, e dos protótipos do «bom» e do «mau» alunos, em particular. Reconhecamos, todavia, as limitações da metodologia por nós adoptada na produção de qualquer conclusão abalizada acerca deste último aspecto qualitativo. Não deixaremos, todavia, de efectuar a análise estrutural dos dados obtidos sobre os conteúdos que utilizámos.

Formuladas de uma forma geral, estas duas hipóteses (persistência da categorização inicial e protótipos diferenciados para os dois grupos de professores) podem ainda ser especificadas com base nos estudos e teorias anteriormente abordados e articulados nos capítulos de revisão literária deste nosso trabalho.

Surgem desta forma quatro hipóteses mais específicas que procuraremos confirmar ou infirmar durante o capítulo seguinte em que analisaremos os dados obtidos junto da amostra seleccionada.

1. Os professores do ensino oficial (P.O.), tal como os do ensino particular (P.P.), persistem ambos nas categorizações avaliativas efectuadas no início do ano lectivo, mantendo até ao final do ano lectivo os «bons alunos» como «bons alunos» e os «maus alunos» como «maus alunos». Tratando-se para ambos os grupos de um sistema de categorias formado sobre valores, este é muito dificilmente modificável e o mesmo acontece com as categorizações nele baseadas, pelas razões evocadas acima, neste trabalho (cf. pp. 56 e sgs.).

2. *Todavia, baseando-nos em Tajfel. (1972) avançamos ainda com a predição complementar de uma maior estabilidade da categoria conotada negativamente, os «maus alunos», fundada no erro preferencial confirmado pelo autor para a tendência inicial à inclusão na categoria valorizada negativamente dos elementos que a ela “realmente” pertencem.*
3. *Embora já não tão privativo no acesso como outrora, e até afirmando-se cada vez mais como alternativa ao ensino oficial, o ensino particular, nomeadamente, o ensino básico ministrado em escolas particulares mantém ainda a sua natureza selectiva. Basta atentarmos nas mensalidades praticadas e na proveniência social relativamente favorecida das crianças que o frequentam, ou pelo menos na não proveniência de meios tidos como socialmente desfavorecidos das mesmas. Partindo dos já referidos trabalhos de Londeix (1982), inferimos assim uma versão moderada da concepção elitista de escola e prevemos, conseqüentemente, para o grupo dos P.P., a formação dos protótipos do «bom» e do «mau» alunos prioritariamente assente nas capacidades e aptidões inerentes às crianças mas não da responsabilidade destas (“ideologia dos dons”). Nos professores do ensino oficial inferimos a existência de uma concepção próxima da “escola para todos” ou escola popular, e prevemos por isso, para o grupo dos P.O. a formação dos protótipos do «bom» e do «mau» alunos prioritariamente assente nas qualidades de mobilização e envolvimento com a escola, qualidades atribuídas ao aluno por mérito deste (“meritocracia”). Tal como em Londeix, esperamos que o peso destes atributos na formação dos protótipos seja mais evidente para o «bom aluno» que para o «mau aluno».*
4. *Relativamente à significação social das dimensões dominantes na estruturação dos vários protótipos analisados («bom aluno»_P.O.; «mau aluno»_P.O.; «bom aluno»_P.P.; «mau aluno»_P.P.) prevemos constatar a continuidade da influência do modelo tradicional de ensino-aprendizagem pela dominância das duas dimensões centrais reveladas nos estudos revistos de Mollo, Gilly e Carita: «instrução»/«aprendizagem» e «gestão da classe»/«conduta social do aluno». Todavia, embora a*

hipótese seja feita no sentido da inexistência de diferenças qualitativas a este nível entre os dois grupos de professores, mantemos aberta a expectativa de ver no grupo dos P.P. sinais de evolução relativamente ao modelo e funções tradicionalmente atribuídos ao professor, e por conseguinte ao aluno, decorrentes da já referida filiação a verdadeiros projectos educativos, não forçosamente «isentos», que lhes permite maiores inovações no âmbito da prática pedagógica.

Opções metodológicas e procedimentos

A nossa pesquisa desenvolveu-se ao longo de dois anos lectivos, com duas amostras equiparáveis e em três momentos específicos que descreveremos em pormenor mais abaixo.

Metodologia	Conteúdo	Instrumento	Objectivo	Ano Lectivo
Hierarquização dos alunos	Categorização inicial	Instrumento 1	Recolher a categorização expressa inicial	1993/94
Bateria de escalas bipolares	Julgamentos sobre o aluno Nov./Dez.	Instrumento 2	Identificar as principais dimensões do sistema cognitivo de categorização	1993/94
Hierarquização dos alunos	Categorização final	Instrumento 1	Verificar a estabilidade da categorização expressa dos alunos	1993/94
Bateria de escalas bipolares	Julgamentos sobre o aluno Maio/Junho	Instrumento 2	Identificar as principais dimensões do sistema cognitivo de categorização	1993/94
Escolhas Sucessivas por Blocos	Organização Prototípica	Instrumentos 3 e 4	Analisar a estrutura e composição dos modelos prototípicos	1994/95

Quadro 1 - Quadro sinóptico dos procedimentos adoptados, instrumentos construídos, objectivos e respectiva calendarização.

O instrumento 1 - a categorização expressa dos alunos pelo professor

Conscientes dos riscos corridos ao considerar semelhantes a categorização simbólica e efectiva efectuada pelos professores e a categorização expressa verbalmente pelos mesmos, procedemos a uma

breve sondagem prévia junto de alguns professores em exercício no 1º ciclo do ensino básico (e com os quais mantemos uma relação próxima e aberta) no sentido de averiguar como é que estes tornavam efectiva a estruturação em níveis escolares dos seus alunos, no seio da classe que leccionavam, em quantos níveis e as designações vulgarmente usadas, quando entre professores a eles se queriam referir.

Embora com alguma diversidade nas designações, pareceu-nos, contudo, praticamente consensual a estruturação da classe em três níveis ou «grupos» hierárquicos, quer seja para distinguir «os que vão em matérias diferentes», quer seja para distinguir «aqueles que têm dificuldades na aprendizagem dos que não as têm», quer seja ainda para distinguir «crianças com comportamentos diferentes face à escola».

Com base nestas observações, procurámos elaborar um instrumento que conduzisse precisamente os professores à expressão da categorização por eles já efectuada dos seus alunos nesses três níveis. Um outro problema se nos levantava: a linguagem, as palavras a utilizar para induzir esses três níveis hierárquicos.

Havíamos constatado uma relativa aquiescência generalizada em relação à designação do nível de classificação avaliativa de conotação mais positiva: os «bons alunos». Todavia, o mesmo não verificámos em relação à categoria com conotação avaliativa negativa: eram os «mais fracos», os «mediócras», os «médios menos», os «mais lentos» ou, simplesmente, os «maus alunos». Duas razões nos levaram a optar por esta última designação. A primeira remete para os objectivos subjacentes a este nosso trabalho: pretendemos saber o que determina a categorização dos alunos em categorias opostas em termos do valor que lhes está subjacente, seleccionando para esse fim as características cujo julgamento é mais polarizado para os elementos das duas categorias avaliativas. A segunda porque em termos linguísticos é o vocábulo «mau» que mais facilmente induz a expressão nesta categoria dos alunos a quem é atribuído o estatuto escolar mais baixo em termos da hierarquia da classe. Mesmo que não os designem por «maus», os professores apenas colocarão nesta categoria aqueles alunos que, inequivocamente, se encontram no nível de classificação inferior. Relativizando o peso semântico de cada «rótulo», mantivemos as aspas

nas designações que usámos no instrumento apresentado aos professores.

Embora, sobretudo, nos interessassem os «bons» e os «maus» alunos decidimos manter e, por isso incluir no instrumento, uma categoria intermédia a que chamámos «alunos médios». Dois tipos de argumento nos levaram a fazê-lo, um de natureza teórica e outro de natureza mais prática ou pragmática.

Por um lado, a noção de “aluno” (contrariamente, por exemplo, ao que sucede com a noção de “sexo”) não implica uma categorização em grupos mutuamente exclusivos (se não é «bom» também não é forçosamente «mau»; há os «médios»). Tratando-se da categorização de pessoas cujas dimensões avaliativas podemos considerar de natureza contínua, devemos prever a existência de uma zona intermédia entre duas categorias do mesmo nível de abstracção conotadas com valores extremos, aquela em que deverão ser incluídos os alunos menos típicos ou os menos representativos da significação central de que se reveste o protótipo do «bom aluno», bem como os outros que não são classificados como «mau aluno» e que se afastam dos exemplos paradigmáticos dessa categoria. Os «alunos médios» integram essa categoria intermédia na escala de continuidade que se desloca do «bom» ao «mau».

Por outro lado, nas razões de ordem prática, no processo avaliativo levado a efeito pelos professores é legítimo prever a existência de alunos que não são bons o suficiente para serem classificados como «bons alunos» mas que também não são tão maus para serem categorizados como «maus alunos», ou parafraseando alguns deles «são bons numas matérias e menos bons noutras» ou «não são maus o suficiente para serem maus». A categoria aberta dos «alunos médios» visa, precisamente, contemplar os alunos cujo estatuto escolar é pouco marcado ou sobre os quais se possui ainda pouca informação discriminante. Desta forma, conduzíamos também os professores a pronunciarem-se sobre todos os alunos, sem excepção.

Este instrumento cuja elaboração acabámos de descrever será posteriormente neste trabalho, e apenas por questões de comodidade de linguagem, designado por Instrumento 1 (cf. Anexo I).

O instrumento 2 - A bateria de escalas bipolares em diferenciação semântica

Visando a identificação posterior das principais dimensões e características-estímulo que compõem o sistema de categorização em que se baseia a distinção avaliativa entre «bons» e «maus» alunos, procurámos desde cedo evitar os problemas levantados pela análise e tratamento dos conteúdos recolhidos por abordagens não directivas, particularmente pela análise de conteúdo feita a partir de entrevistas individuais. Embora consensualmente mais exaustivas na apreensão do campo das diversas estruturas de representação, as entrevistas individuais em torno dos temas do «bom aluno» e do «mau aluno» efectuadas à nossa amostra de professores com vista ao levantamento das unidades representacionais acerca dos alunos viriam a ser dispensadas pelo facto de alguns excelentes trabalhos anteriores terem já abarcado tais intenções. Referimo-nos, em particular, à recente pesquisa de Ana Carita (1992) bem como a outras menos recentes (Mollo, 1979; Gilly, 1968, 1980; Gilly e Farioli, 1976) embora estas tenham revelado a desejada actualidade pela já referida convergência dos seus respectivos resultados e conclusões com a primeira.

Preendíamos isolar apenas as variáveis mais relevantes para a definição operacional prototípica do «bom aluno» e do «mau aluno», aquelas que, quando percebidas, se tornam critério de discriminação determinando para cada aluno uma dada pertença categorial. Limitámo-nos, por isso, a construir um inquérito sob a forma de questionário de julgamentos sobre os alunos inventariando para o efeito adjectivos ou expressões curtas que traduzissem traços e atributos relativos aos alunos, com uma incidência especial nas principais dimensões, identificadas e definidas anteriormente, que revelaram um papel importante na apreensão do «bom» e do «mau» alunos nos trabalhos supramencionados.

A opção pelo método dos julgamentos é desde há muito advogado pelo próprio "pai" do *new look* da psicologia social no terreno da categorização: «Pedir a uma pessoa para tratar um estímulo de cada vez, ordená-lo em termos de uma qualquer grandeza, é colocá-la imediatamente no terreno familiar da categorização inferencial», afirmou Bruner, em 1957 (*in* Tajfel, 1982, 87). E mais recentemente, no âmbito do estudo das estruturas de representação dos professores, Gilly

elucida: «A análise dos julgamentos sobre o aluno assume o estatuto de método para o estudo do sistema normativo de categorização através do qual o aluno é apreendido» (*ib.*, 68). É, portanto, provável que estes julgamentos sejam efectuados com base num sistema adequado de categorias simbólicas perante o qual todos os estímulos são comparados, um por um, e que traduzam as relações estreitas existentes entre as diversas estruturas de representação dos sujeitos-juizes e as suas práticas quotidianas na classe.

Ora, se por um lado a actual utilização frequente do método dos julgamentos fica a dever-se, provavelmente, à facilidade com que se constróem os questionários ou escalas de estimação, por outro, talvez seja também essa uma das principais razões para a falta de estabilidade que se verifica de uma investigação para a outra. Os sujeitos da nossa amostra não escolheram eles próprios as características ou os atributos, é certo. Estes foram, todavia, recolhidos noutras investigações anteriores que, recorrendo a opções metodológicas diversas, revelaram a desejada estabilidade de resultados.

Mas, ainda assim, foram recolhidos para servir determinados propósitos que são os nossos. Por esse motivo, os diversos conteúdos apreendidos a partir dos julgamentos serão sempre restritos àquilo que escolhemos para estudar ou, como afirma Gilly, estes «não traduzem senão o que pode ser esperado pela situação criada pelo investigador» (1980, 36). No entanto, ao focalizarmos sobretudo sobre os atributos pessoais que dão significado às dimensões principais já identificadas na apreensão dos alunos, cremos desta forma estar a minimizar o risco de poder estar a passar ao lado daquilo que intervém realmente na categorização efectiva dos alunos pelos seus professores.

Conscientes de tais riscos e limitações, e partindo da convicção de que a amostra de descritores foi correctamente escolhida em relação ao problema estudado, avançamos convencidos de que o método que escolhemos nos garante a objectividade que cobicámos quanto à recolha dos dados e ao seu tratamento.

A situação que visávamos criar era aquela em que um professor concreto é conduzido, a partir de questões colocadas por um terceiro, a fazer uma série de julgamentos concretos sobre cada aluno concreto. Procurámos construir um instrumento que nos permitisse obter

juízos sobre atributos efectivos dos alunos "reais" e não sobre os alunos desejados ou idealizados.

Enquanto instrumento para recolha dos juízos pelos professores, optámos pelo diferenciador semântico (D.S.) criado por Osgood, Suci e Tannenbaum (1957)¹ que consiste numa bateria de escalas de sete posições sobre adjectivos bipolares.

A diferenciação semântica assenta basicamente na «teoria mediacional do significado conotativo», isto é, baseia-se no facto de que um grupo perante um determinado conceito, para além da significação relativamente neutra, atribui-lhe também uma «conotação» pessoal que traduz a relação do sujeito com o conceito / objecto e que interessa apurar.

Realizando um verdadeiro ensaio de metodologia, Vala (1979) evidencia o papel que o D.S. pode desempenhar, precisamente, no estudo do conteúdo dos sistemas de representação, no caso, das representações sociais. Trata-se de uma técnica particularmente sensível aos aspectos afectivos das significações de conceitos / objectos e é, sobretudo, adequado para medir a direcção e a intensidade da atitude de uma representação (Brinton, 1961; *in* Vala, *ib.*). Aliás, a análise factorial do D.S. de Osgood isola o factor avaliativo (bom-mau) como aquele que é mais fortemente saturado, para além da potência (grande-pequeno; forte-fraco) e da actividade (activo-passivo; rápido-lento) (Osgood, 1973). A polaridade é, por isso, uma medida da intensidade afectiva da significação dos conceitos para os sujeitos, em que respostas nas extremidades revelam maior intensidade.

Com base no inventário que havíamos feito dos atributos, cuja percepção pelos professores pensamos contribuir de forma relevante para a discriminação entre «bons» e «maus» alunos, passámos à fase seguinte, a construção de uma bateria de escalas bipolares sobre as quais seriam efectuados os juízos. A classificação descontínua em sete posições que é solicitada sobrepõe-se à variação contínua em cada atributo pessoal e essa descontinuidade adquire relevância emocional ou relevância de valor da classificação para o aluno que é tanto maior quanto mais o juízo se aproxima de um dos pólos. Por outro lado, os atributos pessoais dos alunos, variando de forma contínua,

¹Osgood, C.; Suci, G.; Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: Univ. Illinois Press.

sublinhemos, são julgados por estreita referência com a categorização dos alunos também ela descontínua provocando a polarização dos julgamentos efectuados sobre atributos de alunos classificados em categorias opostas. No caso de professores para quem os "rótulos" têm um maior peso afectivo (com valor quase de preconceito!), esta polarização será concerteza mais acentuada.

Ficou assim construída a versão provisória daquele a que chamaremos Instrumento 2 (cf. Anexo 2). Este era constituído inicialmente por 50 descritores bipolares dispostos aleatoriamente pela bateria de escalas de diferenciação semântica. Tratava-se, sobretudo, de características morais e cognitivas relativas à aprendizagem e ao comportamento em sala de aula. Decidimos incluir ainda um pequeno número de itens relativos a outras características mais pessoais extra-escolares e até de aparência física, que como seria de esperar não se viriam a revelar discriminativos na classificação dos alunos.

Este instrumento seria utilizado numa primeira fase (em Outubro de 1993) junto de uma pré-amostra de cinco professores, três do ensino particular e dois do ensino público, professores que escolhemos entre a mesma população a partir da qual seriam seleccionadas as duas amostras sobre as quais recolhemos os dados que a seguir trataremos. Procedemos de seguida à comparação de médias dos julgamentos, item a item, em cada um dos grupos de professores, seleccionando apenas aqueles cujos valores revelavam uma diferença estatisticamente significativa na discriminação efectuada pelas três categorias sugeridas pelo Instrumento 1.

A versão definitiva viria, portanto, a ser constituída pelos 21 descritores bipolares que se revelaram mais discriminativos nos julgamentos efectuados (cf. Anexo 3).

Instrumentos 3 e 4- Escolhas Sucessivas por Blocos

Analisar a estrutura e composição dos modelos prototípicos do «bom» e do «mau» alunos implica centrarmo-nos sobre a organização interna da configuração de atributos daqueles que são considerados os melhores exemplares, os «casos puros» (Semin, 1989) de cada categoria, por vezes, sem tradução «natural» entre os diversos alunos de cada professor. Promovendo os julgamentos sobre os «casos naturais»

existentes na classe de cada professor, arriscámo-nos a não conseguir interceptar o verdadeiro protótipo para cada professor, a menos que este estivesse já "materializado" entre os seus alunos. Recorrendo aos dados provenientes dos julgamentos efectuados sobre os alunos, o caminho para o protótipo é sempre um trajecto dissimulado e indirecto, dependente da maior ou menor prototipicalidade do casos existentes. A proximidade destes ao protótipo pode ser, todavia, inferida através da acentuação dos julgamentos sobre numerosos atributos indiciando um elevado gradiente prototípico não apenas desses atributos como dos indivíduos em que estes são percebidos.

Por outro lado, a análise factorial efectuada sobre os julgamentos efectuados possibilita-nos ainda depreender o peso relativo de cada item na estrutura do modelo prototípico através do peso factorial revelado pela parcela da variância explicada pelo mesmo no sistema geral.

Quisemos desta feita questionar directamente a amostra acerca da centralidade quantitativa dos elementos que constituem os protótipos do «bom» e do «mau» alunos perguntando acerca da importância relativa de cada atributo com vista à classificação do aluno em «bom aluno» e em «mau aluno».

Essa determinação remeteu-nos para um outro tipo de técnicas recentes desenvolvidas, mais uma vez, no âmbito do estudo das representações sociais que consiste em solicitar aos próprios sujeitos a classificação hierárquica dos itens descritivos.

Entre os métodos de hierarquização sugeridos muito recentemente por Abric (1994c) optámos pelas escolhas sucessivas por blocos. Solicita-se a cada sujeito da amostra que constitua a partir de um "corpus" de k itens, dois conjuntos de χ elementos cada. Concretamente, recorrendo aos 21 descritores definitivos do Instrumento 2, pedia-se a cada sujeito que constituísse dois conjuntos, «os quatro itens que lhe pareçam os mais importantes para que possa classificar uma criança como ...» e os quatro que lhe pareçam os menos importantes para o mesmo efeito. Isto, ora para o «bom aluno», ora para o «mau aluno» (cf. Instrumentos 3 e 4 em Anexo 4). Numa segunda fase, dos 12 itens que sobravam, cada professor deveria seleccionar novamente os quatro mais importantes e os quatro menos importantes. Para cotação das respostas, atribui-se um índice de

importância codificado numa escala de cinco posições: +2 e -2, +1 e -1, respectivamente para cada um dos itens dos quatro conjuntos constituídos. O conjunto final de itens não escolhidos recebe o índice 0.

Dois itens são tanto mais próximos numa estrutura de representação quanto maior for o número de sujeitos que os tratem da mesma forma, quer os escolhendo, quer os rejeitando. É desta forma que Flament define a similitude entre dois itens (1981a, 1981b). Este método de hierarquização de itens, para além de permitir essa análise de similitude tradicional, permite também falar em termos do índice de distância (que não só elucida sobre as relações de similitude, mas também as relações de antagonismo ou de exclusão entre os diversos itens) (Abric, *ib.*; Guimelli, 1994).

Este método faz aparecer blocos de itens permitindo identificar os itens mais salientes não apenas em termos da quantidade de importância (distingue-se os itens do primeiro bloco importante do segundo bloco importante) como também em termos da qualidade geradora da significação (por exemplo, no interior do bloco +2 a similitude entre os itens é máxima mas os itens deste bloco são antagónicos àqueles que constituem o bloco -2).

Esta classificação hierárquica revela, portanto, uma estrutura de similitude ordinal que permite não só concluir acerca da centralidade dos elementos na representação como inferir a propósito da definição prototípica e daqueles que deverão ser os atributos mais salientes constitutivos da configuração de traços prototípicos.

Atendendo aos nossos objectivos e ao facto de cada professor considerar o «aluno médio» numa zona intermédia entre o «bom» e o «mau» alunos, o que viria a ser confirmado pelos julgamentos médios efectuados pelos professores, decidimos nesta última fase não interrogar acerca desta «categoria».

População abrangida e caracterização da amostra seleccionada

Escolhemos a área geográfica correspondente a parte do concelho de Loures para desenvolver este nosso trabalho.

Concelho limítrofe da capital padece do problema de ver uma parte significativa dos seus habitantes activos deslocarem-se diariamente para Lisboa numa ida e volta desgastante. Por outro lado, o concelho

de Loures apresenta uma vida própria extremamente rica quanto heterogénea em que é possível reconhecer aqui e ali a dominância da indústria (freguesias a nordeste de Lisboa), do comércio e serviços (essencialmente as freguesias citadinas de Odivelas e Loures), e até zonas ainda marcadamente agrícolas.

Sem para isso termos uma razão sólida e consistente, elegemos como área preferencial para recolhe da nossa amostra a área geográfica que se estende a partir da Calçada da Carriche, até ao alto da Ramada e até à cidade de Loures passando sempre pela cidade de Odivelas. Falamos de uma zona habitacional apelidada frequentemente, de forma aligeirada, de "dormitório" da cidade de Lisboa. Tratando-se de uma zona densamente povoada, a grande parcela da sua população é empregada do comércio e serviços do concelho de Lisboa e Loures.

Relativamente à sua população estudantil, em particular àquela que frequenta o 1º Ciclo do Ensino Básico, quisemos considerar alguns números extensivos a todo o concelho. Em Anexo 5 podemos consultar essa estatística relativamente ao ano lectivo de 1993/94, mas exclusivamente em dados relativos ao ensino oficial. No quadro apresentado é dado relevo precisamente às freguesias em que seleccionámos as escolas, sob tutela ora da Delegação Escolar de Loures, ora da de Caneças. Não incluímos, portanto, na nossa amostra qualquer escola da Delegação de Sacavém. A nossa amostra foi recolhida, sobretudo, sobre a carta escolar das delegações de Loures e Caneças, em qualquer dos casos evitando sempre as escolas de meio rural, como é facilmente constatável (cf. Quadro 2).

	Nº escolas do Ens. Oficial	Nº escolas do Ens. Particular	Total de escolas seleccionadas
Delegação de Loures	5	1	6
Delegação de Caneças	2	3	5
Total	7	4	11

Quadro 2 - Distribuição das escolas envolvidas em função do tipo de ensino e da delegação escolar a que pertence.

Foram, portanto, envolvidos onze estabelecimentos de ensino, quatro dos quais externatos. Os professores que viriam a constituir a nossa amostra seriam seleccionados, em particular, entre aqueles que leccionam o 1º ano de escolaridade, pelas razões que descreveremos abaixo.

	1º Ano de Escolaridade		1º Ciclo do Ensino Básico	
	Alunos	Professores	Alunos	Professores ²
Deleg. Loures - Oficial	345 de 901 (38,3%)	20	1598 de 3834 (41,7%)	67 de 186 (36,0%)
Deleg. Loures - Particular	44 de 71 (62,0%)	3	166 de 290 (57,2%)	9 de 16 (56,3%)
Deleg. Caneças - Oficial	126 de 944 (13,3%)	5	652 de 4834 (13,5%)	22 de 200 (11,0%)
Deleg. Caneças - Particular	74	4	272	12
Total	589	32	2688	110

Quadro 3 - População abrangida referente apenas à selecção efectuada de estabelecimentos de ensino.³

Com uma dimensão mais pequena em termos de número de alunos, os estabelecimentos de ensino particular em média chegam apenas a ter 1 turma por cada ano de escolaridade, sendo relativamente frequente encontrar alguns estabelecimentos a funcionar apenas com um professor que lecciona os 4 anos de escolaridade numa só turma. Por razões que se tornarão óbvias já a seguir, não seleccionámos por isso nenhum destes professores.

Nas seis freguesias em que seleccionámos a amostra, 22,6% dos alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico do ensino oficial, estavam matriculados no 1º ano de escolaridade, a uma média de 22 alunos por turma e, logo, por professor (cf. Anexo 5). Ainda para o ensino oficial, e por não dispormos de todos os dados relativos ao

² Foram excluídos deste número os professores que, embora colocados nas escolas, se encontram com dispensa de serviço lectivo e em apoios educativos.

³ Fonte: Delegações Escolares de Loures e Caneças e Divisão de Educação e Juventude da C.M.Loures.

particular, 36% dos professores do 1º ciclo abrangidos pela delegação de Loures leccionam nas escolas seleccionadas, sendo esta cifra apenas de 11% para a delegação de Caneças (cf. Quadro 3).

Nas 11 escolas seleccionadas, podemos ainda constatar que dos 110 professores que aí leccionam apenas 32 se dedicam exclusivamente ao 1º ano de escolaridade.

A nossa investigação desenvolveu-se em duas etapas distintas, tal como já o afirmámos acima, devendo-se por isso considerar duas amostras de professores também distintas mas em que a segunda inclui a primeira. Precisemos a constituição das nossas amostras.

Chamaremos «amostra 1» à amostra principal da nossa pesquisa com quem trabalhámos ao longo do ano lectivo de 1993/94 e a quem convidámos a expressar a categorização e os julgamentos dos respectivos alunos. Esta primeira amostra é constituída catorze professores, sete a exercerem a sua profissão no ensino particular e outros sete no ensino oficial.

Todos eles se dedicam exclusivamente a uma turma do 1º ano de escolaridade. Porquê apenas o 1º ano de escolaridade?

Evocamos as seguintes razões. Se atentarmos no conteúdo dos nossos objectivos, facilmente se pode compreender que seria desejável evitar situações em que a relação professor-aluno se encontrasse já fortemente marcado por um, dois ou mais anos de relacionamento anteriores. No início do 2º ano lectivo de trabalho conjunto, aquilo que determinará fortemente o estatuto escolar de cada aluno prende-se, e em hipótese, sobretudo com os resultados escolares e conduta do ano anterior.

Desejávamos chegar no início do ano, antes de qualquer primeira impressão, no primeiro dia de aulas, se possível. Não tendo isso sido possível procurámos obter a categorização recém-effectuada pelos professores, aquela que viria a ser (e é esta uma das nossas hipóteses) a referência permanente para a orientação da relação futura com cada aluno, possivelmente até ao final do 1º ciclo⁴.

⁴ Ora aqui está uma boa pista para aumentar significativamente a longitude desta pesquisa: obter a categorização expressa dos professores que ainda mantenham a sua classe, no final do ano lectivo de 1996/97, ano em que estas crianças atingem em geral o final do 1º ciclo.

	Ensino Oficial		Ensino Particular		Total	
	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos
Amostra 1	7	125	7	118	14	243
Amostra 2	18	---	17	---	35	---

Quadro 4 - Distribuição dos professores-sujeitos das amostras pela sua filiação ao ensino oficial ou ao particular, bem como dos alunos submetidos a julgamento (apenas no caso da amostra 1).

Dos 32 professores a leccionar o 1º ano de escolaridade nas 11 escolas seleccionadas, 14 constituíram a nossa amostra principal. Se atentarmos ainda nos alunos abrangidos, constatamos que, dos 589 alunos matriculados no 1º ano de escolaridade no ano lectivo de 1993/94, 243 (41,3%) viriam a ser sujeitos a julgamento pelos seus professores: 125 dos 471 (26,5%) nas escolas de ensino oficial e a totalidade dos alunos (118) nos quatro externatos de ensino particular.

Passemos a caracterizar melhor esta amostra 1, recorrendo a algumas variáveis tradicionalmente diferenciais.

		ALUNOS		
		Masculino	Feminino	Total
PROFES- SORES	Masculino	26	14	2 (14,3%)
	Feminino	110	93	12 (85,7%)
Total		136 (56,0%)	107 (44,0%)	243Al./14Pr.

Quadro 5 - Distribuição dos professores e alunos envolvidos na amostra 1 pela variável sexo.

Embora não constituísse algum dos objectivos da nossa pesquisa analisar diferenciadamente os dados a partir das variáveis sexo dos alunos ou sexo dos professores, a amostra 1 era assim caracterizada (cf. Quadro 5). Se atentarmos nas diferenças ligadas ao sexo das crianças, pensamos que ao nível dos julgamentos efectuados estas são

negligenciáveis para o total da amostra em virtude do relativo equilíbrio entre rapazes e raparigas. As diferenças ligadas ao sexo do professor são, por seu lado, ignoráveis se atendermos ao efectivo mínimo de professores do sexo masculino, o que, aliás, corresponde à tendência para a feminização verificada junto do pessoal docente (Cruz *et al.*, 1988).

Ficam assim controladas variáveis tradicionalmente usadas como independentes: nesta primeira fase, o ano de escolaridade leccionado (1º ano), o sexo dos alunos abrangidos pelos julgamentos (praticamente o mesmo número de rapazes e raparigas) e o sexo dos próprios professores (apenas dois professores masculinos, um do ensino oficial e outro do particular, negligenciável, pensamos nós!).

O mesmo já não dizemos da variável «tempo de serviço».

Tempo de Serviço	Menos de 5 anos	de 5 a 15 anos	mais de 15 anos
Oficial	0	3	4
Particular	2	5	0
Total	2	8	4

Quadro 6 - Distribuição dos professores e alunos envolvidos na amostra I pela variável tempo de serviço.

Trata-se de uma área geográfica circundante da capital, recordemos. Talvez por esse facto, a totalidade dos professores envolvidos na amostra e que leccionam no ensino oficial estão já efectivos no quadro geral do ME e a sua quase totalidade tem mais de 15 anos de serviço. O mesmo não se passa ao nível do ensino particular: dois dos professores da amostra estavam ainda na situação de contratados a termo e com menos de cinco anos de serviço.

A este propósito recordemos que Carita (1992), avaliando as diferenças na representação do aluno em professores no início da carreira (IC) e em meio de carreira (MC), encontrou resultados semelhantes no essencial das dimensões (aprendizagem e conduta social) para os dois grupos. Algumas diferenças são, todavia, reveladas: os professores em IC valorizam mais os resultados escolares anteriores que

os em MC, enquanto que estes últimos parecem prestar mais atenção que os primeiros às competências cognitivas dos alunos.

Na nossa amostra 1, são os professores do oficial (PO) que estão maioritariamente em MC. Ficaremos atentos.

A «amostra 2» seria um alargamento desta primeira a todos os professores do 1º ciclo do ensino básico, independente do ano lectivo em que leccionavam, com vista à hierarquização dos itens. Não tínhamos já a preocupação da categorização e, por isso, almejámos alargar o número de professores envolvidos. Ainda assim dos cerca de 50 professores abordados, apenas 35 (18 do ensino oficial e 17 do ensino particular) acederam à nossa demanda (cf. Quadro 4).

Momentos e condições de aplicação dos instrumentos descritos

A «pré-testagem» com vista à aferição dos instrumentos 1 e 2

Com vista à redução do número de descritores bipolares que constituíam a bateria inicial de diferenciação semântica de 50 itens e à verificação do impacto e funcionamento dos instrumentos 1 e 2, decidimos efectuar uma aplicação prévia dos instrumentos a que chamamos «pré-teste» realçando a sua posição numa fase anterior à realização da nossa pesquisa propriamente dita. Trata-se, na realidade, de uma fase de aferição dos instrumentos 1 e 2 à população de sujeitos escolhida.

Escolhemos cinco professores, três professores do ensino particular e dois do ensino oficial, todos a leccionarem na mesma área geográfica da amostra com quem trabalharemos ao longo do ano lectivo de 1993/94 e no mesmo ano de escolaridade - o 1º ano.

Inicialmente, e sempre que possível na presença do investigador, os professores eram convidados a expressar no Instrumento 1 a posição de cada um dos seus alunos na hierarquia existente na classe. Não só não questionávamos a existência dessa hierarquia de estatutos como partíamos desse facto “natural” na introdução da “consigne” dada aos professores: «Concerteza que na sua turma de alunos há uns que são melhores alunos do que outros ...».

Finalizada essa primeira tarefa, uma outra instrução era introduzida e os professores eram convidados a descrever cada um dos

seus próprios alunos recorrendo aos 50 descritores bipolares e efectuando julgamentos sobre os mesmos. Eram para esse efeito entregues tantos exemplares do Instrumento 2 (versão provisória) quantos os alunos constituintes da classe-turma. A pedido dos professores, e como seria razoável de proceder, esses exemplares eram recolhidos posteriormente, cerca de uma semana após a sua distribuição. Todo este processo decorreu durante o mês de Outubro de 1993.

Que limitações ou problemas encontramos na elaboração e primeira utilização deste instrumento? Para além do problema da potencial diferença entre a categorização simbólica efectivamente orientadora das práticas e aquela que foi a categorização expressa pelos professores, ao qual já nos referimos, surgiu ainda a questão da proximidade maior ou menor ao valor associado à categoria do extremo negativo da escala de categorização usada. Tal como esperávamos, alguns professores quiseram expressar o seu desacordo perante o "rótulo" utilizado. O «aluno fraco» nem sempre é um «mau aluno» para o professor que expressa a sua categorização. Perante este tipo de situação, aconselhávamos o professor a apenas incluir na coluna dos «maus alunos» aqueles que para ele fossem «os piores entre os mais fracos» por forma a estabelecer a maior proximidade possível ao «mau aluno».

Estes professores foram ainda entrevistados a propósito da distribuição dos alunos pelas três categorias hierárquicas. Como ilustração exemplificativa, tomo a liberdade de transcrever literalmente uma das observações efectuadas por uma das professoras (P.O.): «Ao longo destes últimos anos, tenho verificado que nas turmas há muitos alunos médios, poucos são os bons alunos e há sempre um ou dois maus alunos.»

Um outro problema surgido em torno da utilização do nosso Instrumento 1, remete para a limitação excessiva do número de linhas disponíveis para os «alunos médios» e até para os «bons alunos». Partindo do conhecimento prévio do número médio de alunos por turma (cerca de 16 na amostra seleccionada para a pesquisa) e do número máximo de alunos nas turmas (24), criámos as três colunas com 9 linhas cada uma. Perante este número limitado e, por isso, limitante do número de alunos a incluir em cada categoria, três dos cinco professores

denunciaram esta situação utilizando o espaço inferior à coluna central (a dos «médios») para indicar alguns nomes. Este número de linhas foi por isso alargado para a segunda fase.

Um outro problema surgiu mas agora relativo ao Instrumento 2. Recordemos que este era composto por 50 itens bipolares dispostos aleatoriamente quanto à sua natureza. Quisemos também tornar aleatória a orientação dos pólos das escalas bipolares por forma a que o valor 1 nem sempre fosse conotado com o polo negativo ou o 7 com o polo positivo procurando promover uma série de julgamentos em que cada item era alvo de uma atenção particular e para evitar a ocorrência do «Efeito de Halo» em torno dos itens mais significativos estendendo a acentuação dos julgamentos a outros itens que por si só não estão tão correlacionados com a categorização anteriormente solicitada. Após serem tratados estatisticamente, os dados obtidos relativos aos julgamentos efectuados isolaram 21 itens cujos julgamentos médios determinam diferenças significativas entre os três grupos constituídos.

Esta primeira versão foi ainda considerada demasiado extensa “tomando muito tempo” o seu preenchimento para a totalidade dos alunos. Este foi, aliás, o maior obstáculo com que nos deparamos e nos impediu de obter uma maior colaboração por parte dos professores do ensino básico, ao nível do primeiro ciclo.

«Testagem 1» - A categorização e retratos iniciais dos alunos

Quisemos partir do princípio do voluntariado e da livre colaboração na escolha das amostras pelo que não tivemos ambições de representatividade. Apresentámo-nos nas escolas qual psicólogo em vias de realizar uma investigação sobre «as características gerais da população estudantil recém-entrada na escolaridade básica».

Neste primeiro momento de testagem, não foram, portanto, revelados os verdadeiros objectivos da pesquisa para evitar o efeito da “testagem” (os sujeitos perceberem esses objectivos neste momento inicial poderia levá-los a apreender o que deles era esperado na «testagem 2»). Procurámos desta forma não chamar a atenção para as relações esperadas entre essas características e a categorização solicitada, para que não se verificasse um acentuar propositado ou

controlado das diferenças de julgamento consoante a categoria de pertença.

Não foi sequer divulgada a intenção de efectuar essa «testagem 2», junto ao final do ano lectivo, pelos mesmos motivos.

Foi ainda, é claro, garantido o anonimato dos professores e dos alunos envolvidos: ainda assim houve professores que usaram apenas as iniciais suas e dos seus alunos.

Nem todas as respostas seriam de receptividade e prontidão para colaborar. O argumento que mais ouvimos foi destacadamente a «falta de tempo» e o «trabalho de preencher uma folha por cada aluno». Houve até quem sugerisse que fosse a funcionária auxiliar de educação da escola a preencher essas folhas sobre os alunos por ser ela quem deles tem uma «melhor impressão em termos da relação com os colegas»(!) Recorde-se que este era o primeiro descritor bipolar no Instrumento 2 e talvez daí a sugestão e/ou retenha-se a possibilidade deste ser reconhecido como um dos aspectos valorizados na representação do aluno (conduta social com os colegas).

Não queremos deixar de referir outros argumentos justificadores (ou talvez não!) da não colaboração: ou porque «não concordavam» com o instrumento de categorização dos alunos por acharem que «não se deve rotular os alunos» e de alguma forma isso estar implícito no procedimento de categorização que eles procuram evitar fazer; ou porque havia a possibilidade de sermos «psicólogo do ministério» (imagine-se!); ou, simplesmente, porque não mostrámos a intenção de «dar apoio no caso dos maus alunos».

Que ambições de representatividade se pode ter ao aumentar simplesmente o número de sujeitos da amostra, se pensarmos (como tudo o leva a crer!) que aqueles que se recusam a responder podem ter sistemas de representação diversos dos que se ofereceram para colaborar?

No início do mês de Novembro de 1993, procedemos, então, à aplicação dos instrumentos 1 e 2 junto dos 14 professores com vista à obtenção da categorização e dos retratos dos alunos correspondente ao início do ano lectivo.

O preenchimento dos instrumentos (como explicámos já para a «pré-testagem» efectuada em Outubro) decorreu de forma diferente para um e para outro. Procurámos que a expressão da categorização decorresse, sempre que possível, durante uma conversa prévia que estabelecíamos com cada professor sobre a sua classe. Houve, todavia, quem solicitasse que o preenchimento do Instrumento 1 fosse efectuado perante a turma para melhor «visualizar» todos os alunos, pedido a que acedemos.

Aliás, a presença física dos alunos foi também reclamada por uma professora com a qual se passou um episódio curioso que não queremos deixar de descrever. Tendo solicitado o preenchimento do Instrumento 1 junto dos alunos, foi-lhe então entregue, para além, dos vários exemplares do Instrumento 2, um exemplar da folha onde expressaria a sua categorização. Posteriormente, aquando da recolha desse material, apresentou-se com todos os exemplares da diferenciação semântica devidamente preenchidos mas com o Instrumento 1 em branco, para o que argumentou «não concordar com a divisão dos alunos em níveis». Sem contrapor directamente, e recorrendo às folhas do Instrumento 2 em que constava o nome de cada aluno, iniciámos uma conversa sobre cada um desses alunos pousando por fim a folha em cima de uma mesa. Procedemos da mesma forma com cada aluno fazendo com que, antes de passar ao seguinte, nos fosse respondida a seguinte questão: «Pelo que me disse, posso pôr então este aluno junto deste?». O «sim» ou o «não» determinava o acrescentar de mais um aluno junto do anterior ou simplesmente o pousar da folha num espaço desocupado da mesa. Com uma ou outra correcção à posição atribuída a cada aluno «na mesa» chegámos ao final com quatro grupos de folhas: «os sem problemas», «os médios», «os fraquitos» e duas folhas constituíam o grupo d' «os que não foram feitos para estudar». Atendendo à polarização de atitudes mais ou menos evidente nas expressões qualificativas do grupo d' «os sem problemas» e d' «os que não foram feitos para estudar» decidimos, para efeito de tratamento estatístico dos julgamentos considerar os primeiros como «bons» e os segundos como «maus» apesar de não terem sido explicitamente assim designados. Aqui fica, no entanto, a ressalva. Na segunda abordagem em Maio, o preenchimento do Instrumento 1 procedeu-se normalmente, isto é, aquando da entrega dos exemplares do Instrumento 2. Constavam da coluna da direita («maus alunos») os

mesmos dois nomes daqueles «que não tinham sido feitos para estudar». Surpreendente? Talvez não.

Testagem 2 - A categorização e retratos finais dos alunos

Em meados de Maio e até ao início de Junho, apresentámo-nos junto dos mesmos professores solicitando a mesma colaboração «mas agora referente ao final do ano lectivo».

Confrontados os resultados viriam a ser eliminados da amostra os alunos que, provindos das ex-colónias, ainda não dominavam a língua portuguesa (2 casos), alunos com deficiências diversas que se encontravam em ensino integrado (2 casos), alunos que tenham sido transferidos para outra escola ou tenham deixado a escola antes do final do ano (4 casos) ou que tenham sido integrados na turma entre as duas situações de julgamento (2 casos). Os quatro primeiros casos não foram considerados na análise dos dados obtidos em Novembro pelo que foram analisados 249 casos. Os restantes seis fariam com que apenas considerássemos os tais 243 alunos já referidos como abrangidos pela amostra 1.

Embora não advoguemos a metodologia dos números astronómicos, consideramos que o efectivo de casos (professores e alunos julgados) se torna um pouco reduzido, em particular no que respeita a «maus alunos» não permitindo uma avaliação de grande significado estatístico. Não deixaremos todavia de comparar os resultados obtidos com aqueles já referidos na revisão bibliográfica efectuada ainda que, por vezes, não passe de um exercício analógico de ordem puramente qualitativa.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

Categorização dos alunos pelo seu estatuto escolar

Os dados referentes à categorização expressa dos 243 alunos pelos 14 professores da amostra 1 foram recolhidos da forma já descrita anteriormente e em dois momentos distintos: no início e no final do ano lectivo, com um intervalo de quase seis meses. Esses dados foram reunidos e podem ser consultados no Quadro 7 apresentado abaixo.

"BONS ALUNOS"	Oficial		Particular		Total	
	n	%	n	%	n	%
No início do ano lectivo	47	37,60	53	44,92	100	41,15
No final do ano lectivo	55	44,00	48	40,67	103	42,38
"ALUNOS MÉDIOS"	Oficial		Particular		Total	
No início do ano lectivo	57	45,60	45	38,14	102	41,97
No final do ano lectivo	52	41,60	51	43,22	103	42,38
"MAUS ALUNOS"	Oficial		Particular		Total	
No início do ano lectivo	21	16,80	20	16,94	41	16,87
No final do ano lectivo	18	14,40	19	16,10	37	15,22
TOTAL DE ALUNOS	125	100,00	118	100,00	243	100,00

Quadro 7 - Categorização dos alunos no início e no final do ano, por grupo de filiação dos professores e estatuto expresso dos alunos.

Comecemos por salientar as percentagens relativas de «bons», «médios» e «maus» alunos para o total da amostra inquirida. Se nos centrarmos nos dados relativos ao início do ano lectivo, podemos constatar que o número de «bons alunos» praticamente se equivale ao de «alunos médios» rondando cada um os 41,5% do número total de alunos envolvidos, isto é, 243 alunos, recordemos. O número de alunos com estatuto escolar conotado negativamente aproxima-se dos 17% desse total.

No final do ano lectivo, esta clara supremacia numérica dos «bons» e dos «médios» mantém-se a todos os níveis: continuam a equivaler-se entre si mantendo a sua percentagem relativa ao total (cerca de 42%). Os «maus alunos» não sofrem também, portanto, grandes alterações na sua percentagem relativa. Esta decresce muito ligeiramente de 16,87% para 15,22%, o que em termos absolutos significa apenas menos quatro «maus alunos» do início para o final do ano.

Se atendermos agora à variável escolhida como fonte de variação, não encontramos praticamente diferenças entre os professores do ensino particular (PP) e os do ensino oficial (PO) ao nível dos «maus alunos». A tendência revelada aponta no sentido já constatado para o total dos dois grupos, isto é, a manutenção da mesma percentagem relativa destes alunos de estatuto escolar mais baixo, o que equivale em média a cerca de três «maus alunos» por turma.

No entanto, se prestarmos agora atenção aos dois estatutos superiores («bons alunos» e «alunos médios») é possível inferir uma certa “generosidade” inicial nos PP com uma correcção para baixo no final do ano enquanto que no grupo dos PO se constata o contrário. Os PP expressaram no início do ano uma percentagem de «bons alunos» igual a 44,92% do total dos seus alunos contra os 37,6% equivalentes aos «bons alunos» dos PO. No final do ano lectivo, essa percentagem desce para 40,67% para os PP e sobe para 44% para os PO. As percentagens relativas aos «alunos médios» revelam a tendência contrária: aumentando para os PP e diminuindo para os PO.

A análise comparativa destas percentagens indicia a oscilação dos estatutos escolares entre o «bom aluno» e o «aluno médio» para um determinado número de alunos, número esse que determinaremos abaixo.

Aparentemente, a hipótese 1 parece confirmar-se na sua generalidade. Resta, todavia, determinar se a mesma percentagem de alunos em cada nível estatutário corresponde também aos mesmos alunos, se os «bons» alunos do início do ano são os «bons» alunos do final do ano, e se o mesmo se passa com os outros dois níveis escolares.

Foi isso que averiguámos ao determinar as taxas de manutenção para cada uma das três “categorias” para cada um dos grupos em

comparação e para o total dos catorze professores. Dessa análise comparativa da categorização expressa pelos professores no início e no final do ano lectivo resulta o quadro que se segue.

	Oficial		Particular		Total	
	n	%	n	%	n	%
"BONS ALUNOS"	43	91,49	38	71,70	81	81,00
"ALUNOS MÉDIOS"	42	73,68	32	71,11	74	72,55
"MAUS ALUNOS"	15	71,43	16	80,00	31	75,61
Total de alunos mantidos	100	80,00	86	72,88	186	76,54

Quadro 8 - Taxas de manutenção relativas à categorização expressa dos alunos pelos professores dos dois grupos.

Registemos que da apreciação efectuada do Quadro 8 é possível apurar que, dos 243 categorizados, 186 alunos são incluídos na mesma categoria no início e no final do ano lectivo, quase seis meses depois, sublinhemos. Em termos percentuais cerca de 76,5% dos alunos mantêm o mesmo estatuto escolar durante todo o seu primeiro ano lectivo, pelo menos se tivermos em conta a categorização que foi expressa pelos seus professores.

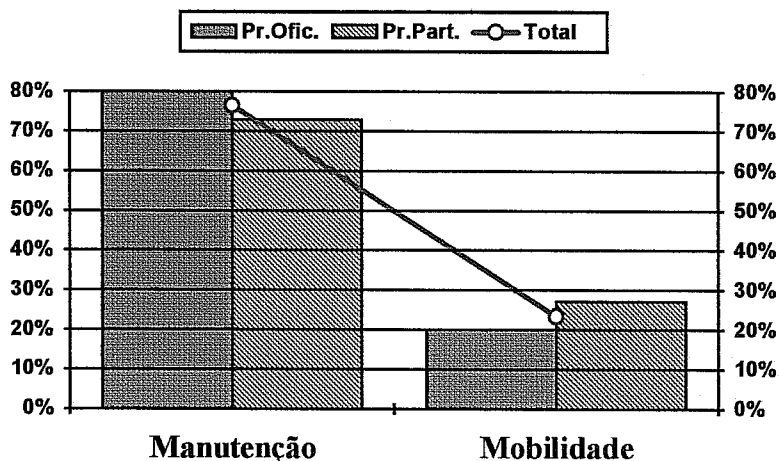


Gráfico 1 - Taxas percentuais da manutenção e da mobilidade dos alunos em função da categorização expressa pelos seus professores.

Esta tendência para a manutenção dos alunos na categoria em que originalmente haviam sido incluídos confirma a tendência geral, já descrita e explicada na revisão de literatura que efectuámos, para persistir nas primeiras categorizações.

No exame comparativo dos dois grupos, verificamos que a taxa de manutenção dos alunos é ainda superior no grupo dos PO atingindo a cifra dos 80% contra os quase 73% do grupo dos PP. De qualquer forma, consideramos inequivocamente confirmada a nossa Hipótese 1 (cf. Gráfico 1).

Se nos debruçarmos agora apenas sobre os alunos cujo estatuto escolar não se alterou, atestamos desta feita que aqueles que, no conjunto dos dois grupos de professores, revelaram uma maior estabilidade na categorização foram os «bons alunos» e não os «maus alunos» como prevíamos na hipótese complemento da primeira, a Hipótese 2. Mas não concluamos precipitadamente pela não confirmação da referida hipótese e observemos com maior atenção essa supremacia na estabilidade da categorização dos «bons alunos» comparativamente com os «maus alunos».

Para essa supremacia contribui de forma muito acentuada os impressionantes quase 91,5% de «bons alunos» do ensino oficial que se mantiveram como «bons alunos» para os seus professores em face dos 71,7% do grupo dos PP (cf. Gráfico 2).

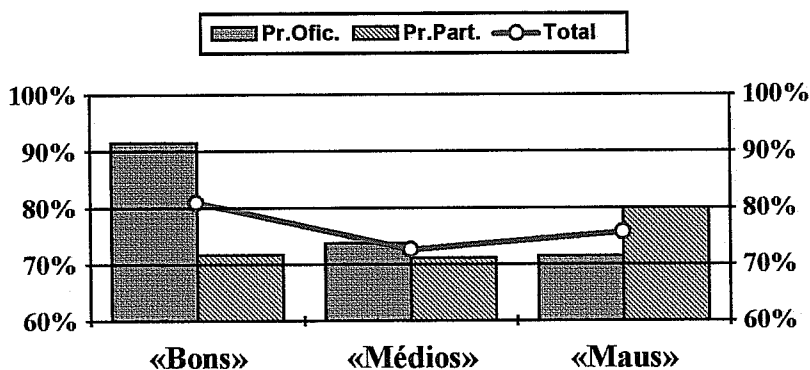


Gráfico 2 - Taxas percentuais da manutenção da categorização em função dos estatutos escolares dos alunos e por grupo de filiação dos professores.

Por outro lado, salientemos que, comparativamente, os dois grupos de professores se distinguem quanto à estabilidade da

categorização nos três níveis escolares. Os PO, como vimos, mantêm mais os «bons alunos» como «bons» enquanto que com os PP se passa precisamente o contrário.

Se não podemos confirmar a hipótese 2 na sua generalidade porque no total da amostra são os «bons alunos» aqueles que mais mantêm o seu estatuto escolar (81%), e se até a infirmamos claramente para o grupo dos PO (onde se verifica uma diferença de vinte pontos percentuais entre os «bons alunos» mantidos e os «maus alunos» mantidos), devemos, todavia, considerá-la válida para o grupo dos PP. Dos 20 «maus alunos» inicialmente identificados nas sete classes do ensino particular, 16 voltam a ser considerados como tal quase seis meses depois (80%).

Uma vez considerados como tal, os «maus alunos» que frequentam o ensino particular parecem irremediavelmente “marcados” e afastados da possibilidade de ascender na estrutura hierárquica do grupo-classe. Os professores do grupo PP parecem, tal como foi sugerido por Tajfel (1972), cometer o «erro preferencial» efectuando, portanto, uma categorização inicial mais cuidada e rigorosa por forma a assegurarem que nenhum dos «maus» seja “por engano” incluído noutra categoria mais positiva.

Atentemos agora apenas nos casos que fazem a exceção à regra geral da manutenção do estatuto escolar ao longo do ano lectivo. Por uma questão de comodidade de linguagem designaremos por “mobilidade ascendente” todos os casos que tendo sido categorizados inicialmente numa dada categoria foram, no final do ano, incluídos noutra, correspondente a um estatuto escolar superior (de «mau» para «médio»; de «médio» para «bom»; ou a mobilidade extrema de «mau» para «bom»). O mesmo raciocínio fazemos para a designação “mobilidade descendente” que pressupõe a passagem para um estatuto inferior.

Da apreciação analítica do Quadro 9 relevemos que, para o total da amostra, a mobilidade ascendente supera ligeiramente a mobilidade descendente (56,14% e 43,86%, respectivamente). Mas esta maior tendência ascendente não é verificável por igual se nos centrarmos no comportamento de categorização expresso por cada um dos grupos: PO

e PP. Para uma melhor dilucidação desses resultados veja-se também o Gráfico 3.

	Oficial		Particular		Total	
	n	%	n	%	n	%
Mobilidade Ascendente						
De «MAU» para «MÉDIO»	6	24,00	4	12,50	10	17,54
De «MÉDIO» para «BOM»	12	48,00	10	31,25	22	38,60
De «MAU» para «BOM»	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Sub-total "ascendente"	18	72,00	14	43,75	32	56,14
Mobilidade Descendente						
De «BOM» para «MÉDIO»	4	16,00	15	46,88	19	33,33
De «MÉDIO» para «MAU»	3	12,00	3	9,38	6	10,53
De «BOM» para «MAU»	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Sub-total "descendente"	7	28,00	18	56,25	25	43,86
Total de "mobilidade"	25	100,00	32	100,00	57	100,00
% relativa ao total de alunos	20,0		27,12		23,46	

Quadro 9 - Tabela relativa à mobilidade dos alunos entre categorias em função da categorização expressa pelos dois grupos de professores.

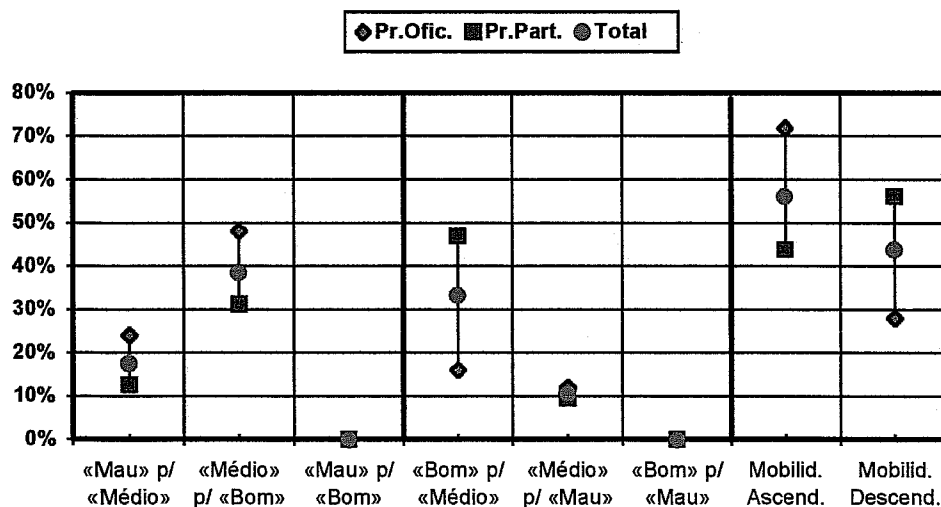


Gráfico 3 - Gráfico comparativo da mobilidade dos alunos entre categorias em função da categorização expressa pelos dois grupos de professores.

No grupo dos PO, a mobilidade ascendente justifica 72% das não permanências dos alunos nas categorias iniciais. O desnível para a mobilidade descendente é bem patente e para isso contribuem os 48% de «alunos médios» que atingem, no final do ano, o estatuto mais elevado na hierarquia da turma.

No grupo dos PP podemos atestar precisamente o contrário como já o havíamos previsto aquando da observação dos quadros 7 e 8. Para os 32 alunos “móveis” nas sete classes-turma objecto de categorização no ensino particular, a mobilidade é maioritariamente descendente (56,14%) concorrendo para isso, mais uma vez e de forma significativa, a transição entre «bons» e «médios» (46,88%). Salientemos, todavia, que 31,25% desses 32 alunos fazem precisamente o caminho contrário, transitando de «médios» para «bons», o que atenua um pouco o desnível entre mobilidade ascendente e mobilidade descendente nesse grupo, atingindo ainda assim os doze pontos e meio percentuais.

Ressalte-se que, para o total dos 57 alunos “móveis”, 71,93% das trocas se fazem, sobretudo, entre as categorias «bom aluno» e «aluno médio».

Destaquemos ainda que nenhum dos 29 «bons» ou «maus» alunos iniciais cuja categoria de pertença foi alterada viria a ser incluído na categoria oposta no final do ano, transitando de «mau» para «bom» e vice-versa. Facto compreensível e até de certo modo aguardado. Não questionando a possibilidade de uma potencial viragem radical na atitude do professor em face a determinado aluno acompanhando uma mudança extraordinária no comportamento deste último, torna-se, todavia, relativamente mais aceitável que a tendência notada seja a da estabilidade ou a das pequenas alterações e não a das grandes alterações. Explicámos já neste trabalho o carácter estável das primeiras categorizações por serem estas que medeiam toda a relação futura com cada aluno e em que a tendência é, precisamente, confirmar essas primeiras categorizações. Embora o comportamento de cada aluno possa tomar diferentes *nuances* ao longo do ano, a sua percepção será sempre regulada pela primeira categorização efectuada, em observância do «quadro de apreensão selectivo, organizador e interpretativo» (Gilly, 1986) inscrito nas estruturas cognitivas do professor.

Em jeito de remate final a propósito da categorização expressa pelos professores, estamos agora em condições de poder responder à primeira questão que levantámos no início desta pesquisa: as categorizações expressas pelos professores, e que cremos estreitamente associadas ao estatuto escolar de cada aluno na classe-turma, revelam de uma forma inequívoca a propensão para a estabilidade determinando a permanência dos alunos nas posições hierárquicas que lhe foram atribuídas no início do ano lectivo. A hipótese geral da persistência nas categorizações iniciais é, por isso, amplamente confirmada.

Contudo, pudemos ainda apurar algumas diferenças em relação aos dois grupos de professores que constituímos em função da sua filiação profissional ao ensino oficial ou ao particular.

Verificámos, pelos resultados já descritos acima, que os PO mantêm mais os alunos na categoria inicial que os PP, embora a diferença não seja de todo significativa (80% e 72,88%, respectivamente).

Os dois grupos revelaram ainda diferentes procedimentos relativamente à categorização dos alunos nas duas categorias avaliativas extremas: «bons» e «maus» alunos.

Iniciando o ano lectivo com menos «bons alunos» que os PP, os PO revelam, todavia, uma maior manutenção dos mesmos (91,49%). Esta impressionante estabilidade dos «bons alunos» em termos da sua categorização pelos professores do ensino oficial parece revelar uma extrema precaução e grande rigor na inclusão inicial dos alunos nesta categoria valorizada positivamente. Tudo se passa como se estes professores “pesassem” inúmeras vezes os seus alunos evitando cometer o erro de considerar um aluno como «bom aluno» quando este não o é. Por consequência, o «erro preferencial» para este grupo é a inclusão na categoria neutra dos «médios» de alunos que poderiam ser logo no início considerados «bons». Talvez tenha sido por isso que a quase totalidade daqueles que foram realmente incluídos inicialmente nessa categoria dos «bons» aí se manteve até ao final do ano. Partindo de menos «bons alunos» parecem, desta forma, revelar um elevado grau de certeza na primeira categorização efectuada destes alunos. Estes teriam sido categorizados como «bons alunos» tendo passado por “rigorosos parâmetros criteriosais”. Ficamos, por isso, tentados em afirmar que esses,

na altura em que foram categorizados, eram aqueles sobre os quais não havia dúvidas! Eram realmente os «bons alunos»! Leia-se: os que realmente pareciam aos seus professores «bons alunos».

Uma outra explicação poderá advir do facto de se tratarem maioritariamente de professores com mais de 15 anos de serviço e daí provir também uma maior perspicácia na identificação precoce desses «bons alunos».

Por ora, e tendo como mais plausível a primeira explicação, parece ter ficado mais clara neste grupo de professores a tendência para consagração definitiva (pelo menos por um ano lectivo!) dos «bons alunos» iniciais que para a condenação *ad eterno* dos «maus alunos». Este nosso raciocínio parece confirmado se continuarmos a analisar comparativamente as percentagens de manutenção dos alunos por categoria expressa.

Os PP, por seu turno, parecem mais implacáveis com os «maus alunos» identificados como tal no início do ano. Se, por vezes com ainda escassas informações sobre cada aluno, os PO parecem pôr mais rigor na categorização inicial dos «bons alunos» no sentido de não incluir nesta categoria de forma precipitada alunos que a ela não pertençam, nos PP este rigor inicial parece ser extensivo, sobretudo, aos «maus alunos», o que nos conduziu à confirmação parcial da hipótese 2. Todavia, neste caso, o «erro preferencial» funciona no sentido contrário, não deixando de incluir todos os potenciais «maus alunos» na categoria conotada negativamente. Para estes professores do ensino particular, a categorização avaliativa inicial adquire um carácter mais estável quando os alunos são incluídos na categoria do lado negativo da escala. Os alunos inicialmente identificados como «maus» parecem mais facilmente suscitar expectativas negativistas no professor permanecendo “encarcerados” nessa categoria até ao final do ano. Na nossa amostra isso aconteceu com 80% dos «maus alunos» iniciais.

Estas tendências iniciais dos PP para iniciar o ano com uma quantidade significativa de «bons alunos» e para incluir na categoria valorizada negativamente os elementos que a ela «realmente» pertencem poderá indiciar uma relação estreita entre o sistema de categorização simbólica que medeia a relação pedagógica e os valores a

ela subjacentes acentuando o aspecto avaliativo dessa categorização, como sugeriu Tajfel (1972).

Por outro lado, não ficamos alheios ao facto do nosso grupo de PP ser mais jovem que o grupo de PO. A tendência para uma atitude mais favorável expressa nos professores mais jovens havia já sido constatada por Carita (1992, 1993). Não será isto também indício de uma atitude mais positiva em relação aos alunos por parte dos PP da amostra 1?

As atitudes, mais positivas ou mais negativas, em face dos «bons alunos» e dos «maus alunos», respectivamente, podem ser apuradas a partir do carácter mais ou menos favorável dos julgamentos emitidos, pelo que, antes de uma palavra definitiva a este respeito, esperemos para ver o que se passa com a polarização dos julgamentos efectuados sobre os «bons alunos» e os «maus alunos».

Ao longo do ano lectivo, a estruturação do sistema relacional professor-alunos tende a estabilizar e a classificação avaliativa de cada aluno torna-se mais esclarecida. A tendência geral, como vimos, é no sentido da confirmação das categorizações iniciais mas nalguns casos procede-se a uma recategorização. Como procedem estes grupos à correcção da categorização inicial?

Embora não tenhamos instituído nenhuma hipótese a este propósito, (o que acentua o carácter exploratório desta análise sobre os casos de mobilidade!), poderíamos, todavia, a partir do que ficou dito no capítulo três deste nosso trabalho, arriscar a previsão de uma mobilidade ascendente superior à mobilidade descendente. Senão vejamos: se atentarmos nas pressões ideológicas democratizantes e igualitárias dos discursos dominantes da Escola sobre si mesma, ou nas finalidades e objectivos do sistema educativo expressos na sua actual Lei de Bases, encontramos facilmente um ponto comum: a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar. Tentando manter inabalável a finalidade tradicional da sua intervenção profissional («ensinar») e procurando, simultaneamente, concretizar estas expectativas normativas que em parte recaem sobre si e sobre a sua actuação («igualdade no sucesso escolar»), cada professor acaba por viver uma realidade que não é uma realidade igualitária no que respeita a esse sucesso escolar.

Observemos que na amostra com que trabalhamos, pela categorização expressa pelos professores, as turmas são constituídas inicialmente, sobretudo, por «bons alunos» e «alunos médios» (41,5% de cada, em média por turma). Restam os 16,87% de «alunos maus» iniciais, os quais, pensamos nós, deveriam ter sido eleitos como o alvo privilegiado da actuação dos professores no sentido de lhes proporcionar a igualdade de oportunidades no sucesso escolar. Seria, por isso, de esperar o seu «desabrochar» ao longo do ano lectivo constatando nos professores um trabalho feito «de baixo para cima» (mobilidade ascendente).

Os dados que obtivemos junto da amostra não confirmam, a não ser que muito timidamente, essa tendência generalizada para a mobilidade ascendente indicadora do “desabrochar” dos alunos. Por um lado, os «maus alunos» passam no final do ano de 16,87% para 15,22% em termos do total de alunos envolvidos, em que 75,61% dos iniciais se mantêm nessa categoria valorizada negativamente. Por outro lado, a mobilidade ascendente corresponde apenas a 56,14% dos alunos incluídos noutra categoria no final do ano, o que lhe dá uma vantagem muito ligeira sobre os casos de mobilidade descendente.

Em conclusão, a tendência na actuação dos professores da nossa amostra não parece visar declaradamente o «desabrochar» dos alunos, pelo menos no que transparece das práticas expressas de categorização.

Constituídas as turmas maioritariamente por «bons alunos» e «alunos médios» é, também, precisamente entre estas duas categorias que se encontra o maior número de casos recategorizados de forma diferente. E isto é válido para os dois grupos que constituímos para analisar comparativamente.

Os professores do ensino particular divergem, no entanto, dos do oficial, não de forma significativa na recategorização dos «maus alunos» mas na dos «alunos médios» e na dos «bons alunos»: os PP parecem fazer o caminho contrário àquele que seria esperado indo «de cima para baixo», passando parte significativa dos alunos de «bons» para «médios». Partindo de um número inicial elevado de «bons alunos», em torno dos quais surgirão concerteza elevadas expectativas, parecem posteriormente proceder à correcção dessas expectativas remetendo uma parte significativa destes «bons alunos» para o grupo

dos “simplesmente” «médios» (46,88%). Da mesma forma, entre os «médios» iniciais serão identificados e promovidos a «bons» alguns outros alunos (31,25%). A sua preocupação inicial parece ter sido realmente, como já o afirmámos acima, com o despiste rigoroso dos «maus alunos» que seriam mantidos como tal, pelo menos, até ao final do ano lectivo (80%).

Os do oficial fazem precisamente o caminho contrário, aquele que seria esperado, «de baixo para cima»: iniciando o ano lectivo com precaução na identificação precoce dos «bons alunos», estes parecem preferir apenas consagrá-los ao longo do ano lectivo na relação que com eles estabelecem: 48% dos «alunos médios» são promovidos a «bons» e 24% dos «maus alunos» a «alunos médios». Esta promoção dos «maus alunos» embora não muito significativa é-o, todavia, bem mais se olharmos aos apenas 12,5% do grupo dos PP (4 alunos dos 32 que mudaram de categoria).

O que poderá justificar estes procedimentos distintos? O desenvolvimento ao longo do ano lectivo do desempenho e envolvimento “real” dos alunos em relação às tarefas escolares propostas? A sua conduta relacional quer com o professor quer com os colegas? Em parte esperamos que sim, tanto quanto o desejamos!. Mas, e as expectativas iniciais erguidas sobre estruturas de representação anteriores ao primeiro contacto com os alunos e que se baseiam no tipo de população que frequenta o ensino oficial ou o ensino particular?

Não poderão os PO, ao longo da sua carreira no ensino oficial, ter baixado progressivamente a “fasquia” das expectativas iniciais esperando pelo desenrolar do ano para consagrar como «bons alunos» os filhos de famílias de «todas as classes sociais», inclusivé as mais desfavorecidas, que estereotipicamente se correlacionam com dificuldades no processo de aprendizagem? E os PP não estarão já habituados a um nível escolar médio próximo do seu protótipo do «bom aluno», de alunos cujas famílias têm já outras posses e possibilidades de dar apoio no percurso escolar dos filhos?

Confirmada que está a hipótese da persistência na categorização inicial, não é este o paradigma da escola reprodutora das desigualdades sociais de Bourdieu e Passeron que contraria o discurso oficial? Não continuarão estas desigualdades de sucesso a ser explicadas em termos

de diferenças imputáveis às crianças (e não à actuação dos professores!)? Não estará ainda viva a ideia do "fatalismo genético dos dons"? Perseguindo o "desabrochar" das crianças enquanto alunos, a categorização em «bons» e «maus alunos» estará associada àquilo que acima foi designado por «meritocracia»? Estas são algumas das questões que procuraremos ainda responder neste trabalho.

Julgamentos iniciais sobre os alunos

O instrumento 2 compreende uma bateria de 21 escalas de diferenciação semântica em torno de outros tantos descritores. A sua elaboração e aplicação foi já explicada no capítulo anterior e a sua versão definitiva pode ser consultada em Anexo 3.

Sublinhemos, todavia, que da selecção de itens efectuada a partir dos 50 itens da versão provisória do Instrumento 2 (cf. Anexo 2) trabalhamos com 21 itens que na sua quase totalidade podem ser explicados pelos dois factores descritos já por Gilly, Mollo e Carita, entre outros. Recorrendo às designações de Carita, referimo-nos às características tradicionalmente facilitadoras da aprendizagem e à conduta social do aluno na sala de aula.

Mantiveram-se ainda alguns atributos de natureza mais pessoal, não tão evidentemente enquadráveis nas duas grandes dimensões referidas, como o são a autonomia, a perseverança, a determinação e a auto-valorização. Recordemos, no entanto, que todos estes descritores revelaram médias significativamente diferentes nos julgamentos sobre eles efectuados na fase a que chamámos de pré-testagem, para o grupo dos «bons», dos «médios» e dos «maus» alunos.

A hipótese teórica da existência de protótipos de referência orientadores da categorização efectuada dos alunos pelos professores conduz-nos a pensar que as 21 características sugeridas poderão ter um papel importante na constituição desses protótipos e que, quando percebidas com uma determinada configuração nos alunos, deverão ser determinantes da sua classificação.

Ora todas as características propostas foram apresentadas como remetendo para dimensões que poderiam variar de uma forma contínua sobre uma escala avaliativa, de menos para mais, de mau para bom, pelo que, inerente às características percebidas como um todo

estará, concerteza, uma determinada combinação de valores associados a cada atributo percebido resultando daí um determinado valor associado a cada aluno.

Como já havíamos salientado, a natureza dos atributos e o contexto em que são solicitados e efectuados os julgamentos sobre os mesmos tornam-se indissociáveis de uma classificação que se sobrepõe à variação contínua desses atributos percebidos nos alunos: a distinção entre «bons», «médios» e «maus» alunos.

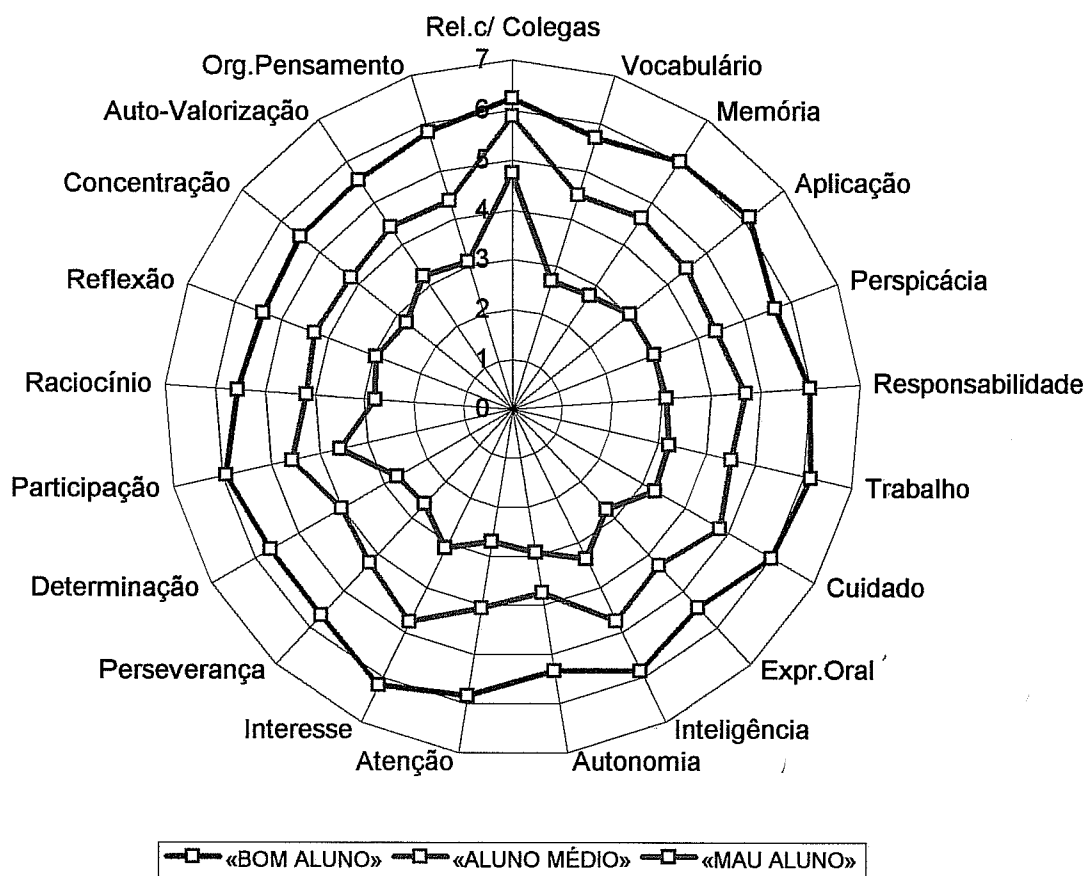


Gráfico 4 - Julgamentos médios iniciais nos 21 itens em função das categorizações expressas pelos dois grupos de professores.

Será precisamente esta categorização expressa pelos professores dos seus alunos que nos levará a analisar os julgamentos efectuados em função dos três níveis descontínuos referidos. Esta classificação descontínua deverá ainda tornar-se mais acentuada se a cada aluno estiver inerente um certo valor («bom» ou «mau»).

Comecemos precisamente por averiguar a polarização dos julgamentos médios efectuados pelo total dos dois grupos de professores

entre «bons» e «maus» alunos. Para uma melhor visualização dos julgamentos efectuados no início do ano lectivo pelo total da amostra optámos pela sua representação gráfica. Todavia a consulta em paralelo dos números respectivos pode ser feita sobre o Anexo 6.

Da observação do Gráfico 4 na página anterior ressalta uma clara polarização dos julgamentos efectuados em função da categorização expressa pelos professores. Repare-se que, em média, os julgamentos mais favoráveis correspondem ao grupo de alunos classificados como «bons alunos» e que os menos favoráveis dizem respeito aos alunos incluídos no grupo dos «maus», tal como seria de esperar. Recorde-se que a diferença entre médias foi o critério usado para a eliminação de alguns descritores da versão provisória da bateria de escalas de diferenciação semântica (Instrumento 2), pelo que a polarização dos julgamentos não constitui surpresa.

A partir de Tajfel (1982) teorizámos que os professores tenderiam a utilizar julgamentos mais extremos para os atributos mais salientes na categorização diferencial dos alunos. Podemos, então, observar que o item relativo à relação com os colegas ($r=0,42$) é claramente aquele que menos saliente se revela na classificação dos alunos em «bom» ou «mau aluno».

Se tomarmos como medida da polarização dos julgamentos por descritor a diferença entre a média dos julgamentos efectuados nesse descritor para os alunos incluídos nos «bons alunos» e a média daqueles que foram feitos sobre os «maus alunos» verificamos que os atributos que se revelam mais salientes para essa categorização são, por ordem decrescente, a memória ($r=0,68$), a atenção ($r=0,66$), a aplicação ($r=0,67$), o interesse ($r=0,68$), a perseverança ($r=0,66$) e o vocabulário ($r=0,63$) para focar apenas aqueles em que essa diferença é igual ou superior a três unidades. Chamamos ainda a atenção para os respectivos coeficientes de correlação encontrados entre cada um dos descritores referidos e a categorização expressa pelos professores (cf. Anexo 8).

Qual dos dois grupos (PO e PP) adopta posições mais extremas (mais positivas ou mais negativas) nos julgamentos emitidos sobre os «bons alunos» e sobre os «maus alunos»? Qual dos dois grupos emite julgamentos mais favoráveis ou menos favoráveis acerca dos alunos incluídos nos «bons» e nos «maus» alunos?

Apuremos, então, as atitudes de cada grupo observando o que se passa com a polarização dos julgamentos efectuados sobre os «bons alunos» e os «maus alunos».

Observemos o Gráfico 5 abaixo apresentado e/ou os respectivos valores numéricos das médias dos julgamentos efectuados por cada item e para cada um dos dois grupos em análise, nesta fase inicial de testagem (cf. Quadro 10, apresentado mais à frente).

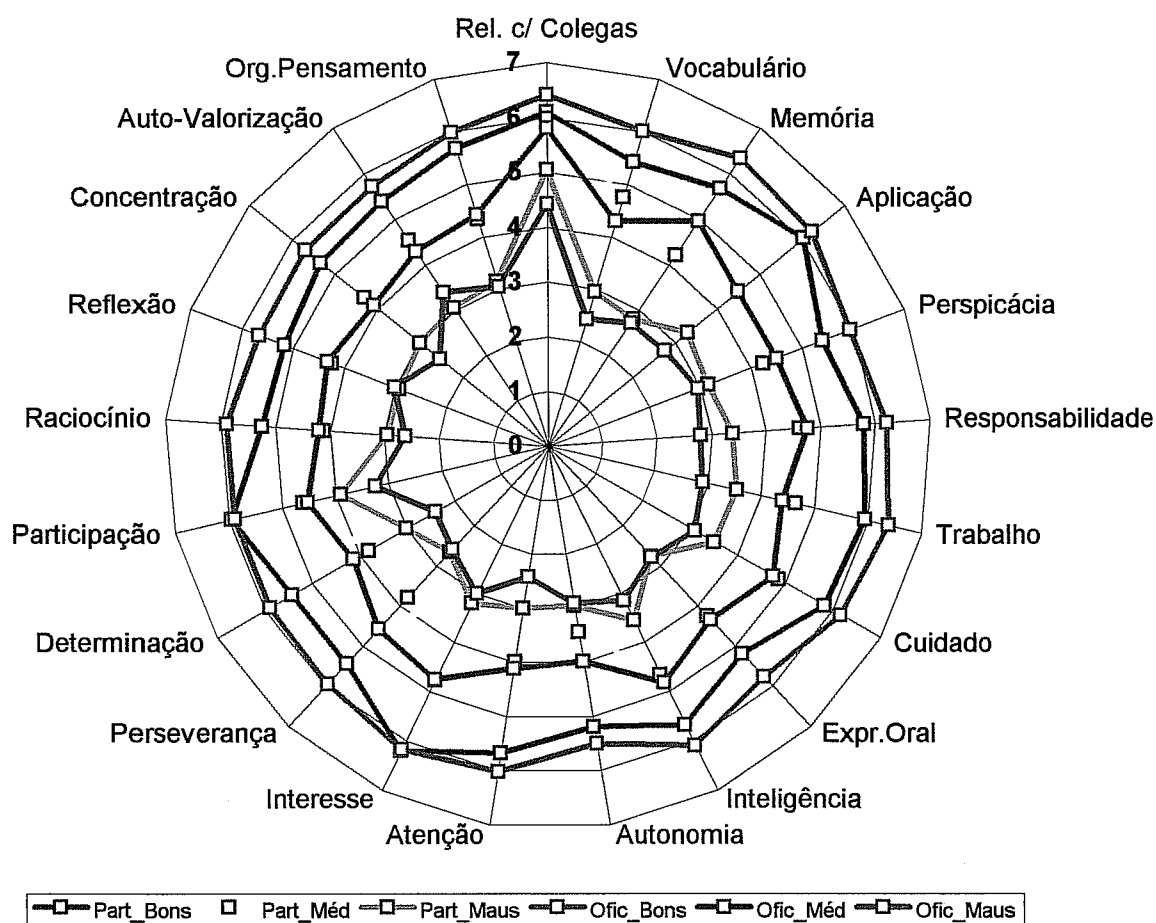


Gráfico 5 - Julgamentos médios iniciais em função das categorizações expressas e do grupo de filiação profissional dos professores.

O grupo dos PO é, de forma inequívoca, aquele que mais polariza os seus julgamentos nesta fase inicial (entre os «bons» e os «maus» estão 3,08 unidades, em média, em face dos apenas 2,38 dos PP).

Repare-se ainda que, por um lado, é esse grupo que efectua os julgamentos mais favoráveis sobre os «bons alunos», com uma média de 5,99 (5,60 no grupo dos PP); por outro lado, é também esse o grupo que

menos favorável é nos julgamentos efectuados sobre os «maus alunos» com uma média de 2,91 (3,22 no grupo dos PP).

Recordemos que, tendo em conta a categorização expressa pelos dois grupos de professores, atribuímos a este grupo (PO) a tendência para efectuar uma selecção inicial mais apertada para os «bons alunos» esperando depois pelo desabrochar de outros «bons alunos» que possam surgir de entre os «médios».

Tratando-se aqui da análise dos julgamentos efectuados no início do ano, poderemos assim compreender que os julgamentos sejam mais favoráveis para os «bons alunos» no grupo PO que nos PP. Se, tal como os dados obtidos com a nossa amostra parecem indicar, um aluno é considerado «bom aluno» no início do ano no ensino oficial é porque «realmente» ele é um «bom aluno». A tendência será para que ele se mantenha como tal e, portanto, será julgado, “sem dúvida”, de forma favorável. Por outro lado, o grupo dos PP terá tendência a ser mais cauteloso na sua atitude em relação aos seus «bons alunos» iniciais. A tendência neste grupo, como vimos, é no sentido de ao longo do ano lectivo seleccionar ainda mais os «bons alunos» por forma a que, nessa altura, aqueles sejam realmente os «bons alunos». Esperamos poder constatar essa atitude mais favorável com esses «bons alunos» neste grupo, na testagem 2.

Em relação aos «maus alunos», e porque a tendência constatada pelas categorizações expressas pelos dois grupos é para a manutenção destes na sua categoria inicial (embora seja ligeiramente superior nos PP), esperávamos inferir uma atitude igualmente desfavorável nos julgamentos sobre esses «maus alunos». O que podemos observar é que, no início do ano lectivo, os PO mostram-se ligeiramente mais preconceituosos em relação aos «maus alunos», subestimando a avaliação de cada descritor proposto mais que os PP. Exceptue-se aqui os julgamentos efectuados sobre o item 20 (auto-valorização). No entanto, e por paradoxal que pareça, a tendência para incluir no final alguns destes «maus alunos» nos «médios» é ligeiramente superior nos PO, como vimos.

Portanto, tudo parece indicar que, no início do ano, os PO procedem a uma categorização mais estreitamente associada com os valores inerentes às designações «bom» e «mau» alunos, acentuando

assim o carácter afectivo ou avaliativo dessa categorização, e resultando daí uma maior polarização das suas respostas, distinta daquela que é feita pelos PP.

Será esta diferença entre os dois grupos significativa? Serão as diferenças das médias dos julgamentos efectuados pelos dois grupos significativas? E em que itens é que o são mais?

É a estas perguntas que procuramos responder de seguida investigando acerca da nossa segunda hipótese geral da diferença entre os dois grupos. Procedemos à análise estatística dos julgamentos efectuados comparando a média das estimativas em cada item para os dois grupos independentes (PO e PP).

Descritor	«Bom Aluno»				«Aluno Médio»				«Mau Aluno»			
	PO	PP	p	sign.	PO	PP	p	sign.	PO	PP	p	sign.
Rel.Colegas	6,41	6,09	0,096	ns	5,81	5,98	0,429	ns	4,43	5,05	0,117	ns
Vocabulário	6,00	5,42	0,004	**	4,29	4,76	0,095	ns	2,43	2,95	0,284	ns
Memória	6,35	5,68	0,001	***	4,95	4,20	0,004	**	2,71	2,80	0,847	ns
Aplicação	6,24	6,04	0,281	ns	4,50	4,49	0,968	ns	2,76	3,30	0,259	ns
Perspicácia	5,93	5,40	0,015	*	4,48	4,22	0,347	ns	2,95	3,15	0,664	ns
Responsabi.	6,22	5,79	0,030	*	4,76	4,62	0,615	ns	2,81	3,40	0,160	ns
Trabalho	6,39	5,94	0,036	*	4,40	4,64	0,385	ns	2,90	3,55	0,123	ns
Cuidado	6,17	5,83	0,125	ns	4,74	4,87	0,601	ns	3,10	3,50	0,459	ns
Expres.Oral	5,76	5,19	0,005	**	4,34	4,24	0,701	ns	2,76	2,75	0,979	ns
Inteligência	6,09	5,66	0,035	*	4,81	4,64	0,428	ns	3,14	3,55	0,328	ns
Autonomia	5,50	5,19	0,210	ns	3,98	3,44	0,049	*	2,90	2,95	0,917	ns
Atenção	6,02	5,68	0,098	ns	4,10	3,98	0,671	ns	2,43	3,00	0,239	ns
Interesse	6,15	6,19	0,838	ns	4,74	4,76	0,959	ns	3,00	3,20	0,634	ns
Perseveran.	5,93	5,43	0,023	*	4,57	3,78	0,003	**	2,57	2,65	0,845	ns
Determinaç.	5,89	5,42	0,017	*	4,12	3,80	0,263	ns	2,38	3,00	0,145	ns
Participação	5,89	5,94	0,805	ns	4,52	4,60	0,779	ns	3,24	3,90	0,141	ns
Raciocínio	5,89	5,25	0,004	**	4,21	4,11	0,717	ns	2,62	2,95	0,364	ns
Reflexão	5,65	5,15	0,027	*	4,31	4,22	0,699	ns	3,00	2,90	0,790	ns
Concentraç.	5,70	5,32	0,066	ns	4,09	4,31	0,382	ns	2,52	3,00	0,273	ns
Auto-valoriz.	5,72	5,40	0,094	ns	4,29	4,53	0,264	ns	3,38	3,05	0,420	ns
Organ.Espir.	5,98	5,68	0,144	ns	4,41	4,33	0,774	ns	3,05	3,15	0,822	ns

Quadro 10 - Significância estatística entre as médias dos julgamentos iniciais dos dois grupos (PO e PP) em função da categorização expressa.

Antes de procedermos à análise destes resultados obtidos pela prova *T* de Student (SPSS/PC+, ver. 3.0, 1988) sobre os dois grupos independentes, PO e PP, destaquemos algumas situações de

significância relativas à análise de variância efectuada (com a prova F de Snedecor).

Se examinarmos a totalidade dos julgamentos efectuados sobre os 243 alunos pelos dois grupos nesta fase inicial encontramos apenas uma única situação em que as variâncias são distintas entre os dois grupos. É o caso do item 10 (inteligência) ($F=1,58$; $p=0,013$). O mesmo afirmamos relativamente às médias dos julgamentos: apenas é significativa a diferença entre os dois grupos no caso do item 3 (memória) ($t=2,16$; $p=0,031$). Podemos, portanto, desde já afirmar que os julgamentos efectuados pelos dois grupos de professores no início do ano lectivo praticamente não diferem na sua generalidade nem em variância nem em média.

Todavia, algumas diferenças surgem se analisarmos os julgamentos em função da categoria de inclusão do aluno em causa. Tendo em conta apenas os julgamentos feitos sobre os «bons alunos», PO e PP revelam variâncias distintas nos julgamentos que efectuaram nos itens 2, 3, 12, 14 e 15, isto é, respectivamente, a riqueza do vocabulário ($F=1,81$; $p=0,044$), a capacidade de memória ($F=3,03$; $p=0,000$), a atenção na sala de aula ($F=2,55$; $p=0,002$), a perseverança ($F=1,91$; $p=0,029$) e a determinação que o aluno põe na execução das tarefas escolares ($F=2,58$; $p=0,002$).

Analisando apenas os julgamentos efectuados sobre os «alunos médios», em descritor algum encontramos uma probabilidade significativa para poder considerar as variâncias dos julgamentos distintas.

Finalmente, tendo em consideração apenas os julgamentos efectuados sobre os «maus alunos», encontramos de novo situações de significância na distinção das variâncias dos dois grupos. É o caso novamente dos itens 14 e 15, isto é, a perseverança ($F=3,24$; $p=0,012$) e a determinação do aluno ($F=2,67$; $p=0,035$).

Feitas as correcções necessárias nas situações em que os dados indicam proceder de populações com variâncias distintas, analisemos então as diferenças entre as médias dos julgamentos.

A hipótese de nulidade (H_0) que exprime a não existência de qualquer diferença entre as médias é confirmada para quase todas as

situações, isto é, as médias dos julgamentos dos dois grupos, PO e PP, são estimadas da mesma população e não de populações distintas como prevíamos na segunda hipótese geral.

Confirmamos, no entanto, a hipótese alternativa da existência de médias significativamente distintas para os julgamentos efectuados sobre os «bons alunos» nos itens:

- 2 (riqueza do vocabulário) e 9 (expressão oral);
- nos itens 3 (capacidade de memorização), 5 (perspicácia), 10 (inteligência), 17 (raciocínio) e 18 (capacidade de reflexão);
- e nos itens 6 (responsabilidade), 7 (empenhamento no trabalho escolar), 14 (perseverança) e 15 (determinação).

Fazemos esta separação tripartida distinguindo três tipos de características, respectivamente:

- aspectos relacionados com a qualidade da linguagem dos alunos e, portanto, tradicionalmente atribuídos ao meio social e familiar de origem (cf. Gilly e Farioli, 1976);
- “dons” de natureza cognitiva percebidos nos alunos implicados no trabalho escolar;
- aspectos que podem ser atribuídos ao aluno, por seu mérito ou demérito, de natureza moral e de mobilização para as tarefas escolares.

Ao nível dos julgamentos efectuados sobre os «alunos médios» distingamos ainda as diferenças significativas de média nos itens 3 (memória), 11 (autonomia) e 14 (perseverança). As médias dos julgamentos efectuados sobre os «maus alunos» não diferem significativamente em caso algum.

Duas chamadas de atenção: primeiro, repare-se que, em todos os casos de diferença entre médias de julgamento referidos, os PO mostraram-se significativamente mais favoráveis; em segundo lugar, a organização proposta decorre da revisão de literatura que efectuámos e tem, por isso, um carácter provisório, não confirmado ainda pela análise dos dados obtidos. Aguardemos pela análise de componentes principais que efectuámos sobre os julgamentos solicitados.

A polarização dos julgamentos permite-nos inferir acerca da intensidade afectiva da significação ou saliência de cada atributo na categorização expressa, recordemos. Quais são os itens descritores dos alunos em que essa polarização é mais acentuada?

Analisemos agora o Quadro 11. Reparemos como os PO polarizam mais nos seus julgamentos: treze dos vinte e um itens têm uma polarização superior a três pontos enquanto que os julgamentos sobre todos os itens no grupo PP não excede nunca esse valor.

Para o grupo dos PO, os itens com julgamentos mais polarizados são a memória, a atenção, o vocabulário, a determinação, o trabalho escolar realizado, a aplicação, a responsabilidade e a perseverança, enquanto que aqueles que aparecem mais correlacionados com a categorização expressa são ainda a memória, a determinação, a participação, a atenção e o vocabulário.

Professores do Ensino Oficial (PO)			Professores do Ensino Particular (PP)		
Orden.Polar.	Bons-Maus	coef.correl.(r)	coef.correl.(r)	Bons-Maus	Orden.Polar.
Memória	3,64	0,74	0,70	2,99	Interesse
Atenção	3,59	0,73	0,64	2,88	Memória
Vocabulário	3,57	0,72	0,63	2,78	Perseverança
Determinação	3,51	0,74	0,65	2,74	Aplicação
Trabalho	3,49	0,70	0,58	2,68	Atenção
Aplicação	3,48	0,70	0,58	2,53	Organ.Espír.
Responsabili.	3,41	0,69	0,52	2,47	Vocabulário
Perseverança	3,36	0,71	0,58	2,44	Expres.Oral
Raciocínio	3,27	0,70	0,57	2,42	Determinação
Concentração	3,18	0,71	0,59	2,39	Trabalho
Interesse	3,15	0,67	0,60	2,39	Responsabili.
Cuidado	3,07	0,64	0,62	2,35	Auto-valoriza.
Expres.Oral	3,00	0,66	0,56	2,33	Cuidado
Perspicácia	2,98	0,70	0,56	2,32	Concentração
Inteligência	2,95	0,66	0,58	2,30	Raciocínio
Organ.Espír.	2,93	0,62	0,51	2,25	Perspicácia
Reflexão	2,65	0,70	0,56	2,25	Reflexão
Participação	2,65	0,74	0,54	2,24	Autonomia
Autonomia	2,60	0,66	0,63	2,11	Inteligência
Auto-valoriza.	2,34	0,71	0,56	2,04	Participação
Rel.Colegas	1,98	0,53	0,29	1,04	Rel.Colegas

Quadro 11 - Ordenação decrescente dos descritores em função da polarização dos julgamentos iniciais nos dois grupos e respectivo coeficiente de correlação com a categorização expressa.

Para o grupo dos PP, os itens em que os julgamentos são mais polarizados são o interesse, a memória, a perseverança, a aplicação e a atenção, enquanto que aqueles que aparecem mais correlacionados com a categorização expressa são também o interesse, a aplicação, a memória, a perseverança e a inteligência.

Julgamentos iniciais e estruturação cognitiva

Qual é o quadro cognitivo de referência que terá determinado a categorização dos alunos em «bons», «médios» ou «maus» alunos? Que protótipos do «bom aluno» ou do «mau aluno» terão mediado a categorização avaliativa posterior de outros alunos? Que configuração de atributos terá servido como referência na diferenciação avaliativa dos alunos nos 21 descritores sugeridos?

Embora nesta fase da nossa pesquisa procuremos contextualizar o nosso discurso nas teorias sobre o processo de categorização, mormente, na utilização posterior do protótipo no tratamento da informação, recordemos que, no âmbito da formação das representações sociais, encontramos o paralelismo desejado para exprimir esta mesma ideia nos conceitos de objectivação e ancoragem.

Estas duas teorias - a das R.S. e a da prototypicalidade - diferem, todavia, no tipo de organização interna: a primeira assenta na centralidade qualitativa dos seus elementos na determinação da significação da representação e a segunda apenas na sua centralidade quantitativa.

A organização do campo da estrutura cognitiva subjacente é recolhida através da organização dos julgamentos, pela sua análise factorial (cf. Gilly, 1980, 1986). Este procedimento, sugere Gilly, permite captar a estrutura do sistema de representação subjacente e as suas dimensões essenciais do ponto de vista da significação social (observando as variáveis mais saturadas) e do peso (calculando a parte da variância explicada no sistema geral).

Perseguindo os protótipos, ficaremos, por isso, mais atentos àquele componente principal que explicar maior variância no sistema de representação avaliado.

No estudo da organização geral das respostas de julgamento sobre os 21 descritores optámos, por isso, pela análise dos componentes

principais com rotação varimax (SPSS, ver. 3.0) com o estudo diferencial em função do momento dos julgamentos e da variável relativa à filiação profissional dos professores.

Estabelecemos como critério de selecção das escalas a interpretar a saturação factorial mínima de 0,50, pelo que não consideramos nos quadros seguintes os descritores cujo peso no factor é inferior a este valor.

Por outro lado, também consideraremos na interpretação apenas os dois factores principais, quando forem isolados outros componentes cuja variância explicada não exceda os 10%.

Começámos por analisar primeiro a totalidade dos julgamentos efectuados por cada um dos grupos. Para o grupo dos PO, e após a rotação normalizada (com três iterações), foram extraídos dois factores que explicam 75,8% da variância total.

FACTOR I (67,8%)		FACTOR II (8,0%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Responsabilidade	0,883	Raciocínio	0,868
Cuidado	0,853	Capac. Reflexão	0,832
Aplicação	0,853	Participação	0,827
Atenção	0,804	Perspicácia	0,805
Perseverança	0,775	Inteligência	0,778
Interesse	0,769	Determinação	0,754
Organ. Espírito	0,754	Expressão Oral	0,753
Concentração	0,753	Vocabulário	0,738
Trabalho realiz.	0,751	Memória	0,708
Relação Colegas	0,634	Auto-valorização	0,708
Autonomia	0,525		

questão pública

Quadro 12 - Factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PO (125 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

Da observação do Quadro 12 podemos perceber que a estrutura do campo do sistema de representação subjacente aos julgamentos efectuados pelo grupo dos PO assenta, portanto, em duas dimensões principais, apesar do factor I tenha inequivocamente maior peso que o factor II.

- O factor I (que explica 67,8% da variância total) pode ser interpretado a partir dos seus descritores mais saturados entre eles

«irresponsável / responsável», «desleixado / cuidadoso», «não aplicado / aplicado», «desatento / atento». Congregando descritores ligados à mobilização, empenho e envolvimento motivado por parte do aluno no processo de aprendizagem, este factor remete-nos para as atitudes e comportamentos face ao trabalho escolar, imputáveis por isso à criança e pelas quais ela pode e deve ser responsável. Estreitamente associado à concepção meritocrática da escola designaremos este primeiro factor como o factor do «mérito do aluno».

- O factor II explica 8,0% da variância total tem como descritores mais saturados as seguintes escalas: «raciocínio lento / rápido», «sem / com capacidade de reflexão», «não participativo / participativo», «não perspicaz / perspicaz», «pouco dotado / inteligente», entre outros. Este segundo factor aparece associado às disposições cognitivas intelectuais facilitadoras da aprendizagem retentiva de saberes ou da recepção, interiorização e de expressão dos mesmos, designá-lo-emos como factor dos «dons do aluno», por referência a outra ideologia tradicional de escola: a ideologia dos dons (inatos ou atribuíveis ao meio familiar e social de origem).

Algumas considerações são aqui requeridas, nomeadamente em relação à aparente “rebeldia” de alguns descritores na interpretação efectuada. De facto, tratando-se de descritores verbais, sujeitos à interpretação subjectiva por parte dos professores que efectuaram os julgamentos, alguns itens parecem ter sido percebidos não congruentes com a interpretação que à partida deles fazíamos. Por exemplo, reparemos no item 21 («espírito desorganizado / espírito organizado») que pretendíamos associar à organização das estruturas cognitivas, ou no item 19 («desconcentrado / concentrado») que pensávamos também que seria associado às competências cognitivas do aluno. A característica pessoal relativa ao item 11 («dependente / autónomo») aparece associada a este factor I, embora com pouco peso factorial, e não como uma disposição da personalidade dos alunos “herdada”.

A escala «mau colega / bom colega» associada à conduta relacional do aluno com os outros colegas e, portanto, não tão facilmente associada ao factor de impressão geral descrito para os trabalhos de Gilly como a quase generalidade das escalas do nosso trabalho, aparece

nos PO associado ao factor I mas como uma das escalas menos saturadas, quer nesse factor quer no conjunto dos dois factores.

Por outro lado, atentemos ainda no item 16 («não participativo / participativo») que parece ter sido interpretado como uma disposição inata dos alunos (associada talvez ao eixo extroversão / introversão). O mesmo tipo de raciocínio fazemos em relação às características disposicionais: os itens 15 («hesitante / determinado») e 20 («auto-desvalorizado / auto-valorizado»); e em relação aos descritores da qualidade e grau de elaboração da expressão oral e escrita (vocabulário e expressão oral) atribuíveis, concerteza, à família e meio social de origem e, portanto, fazendo-se sentir como “dons”.

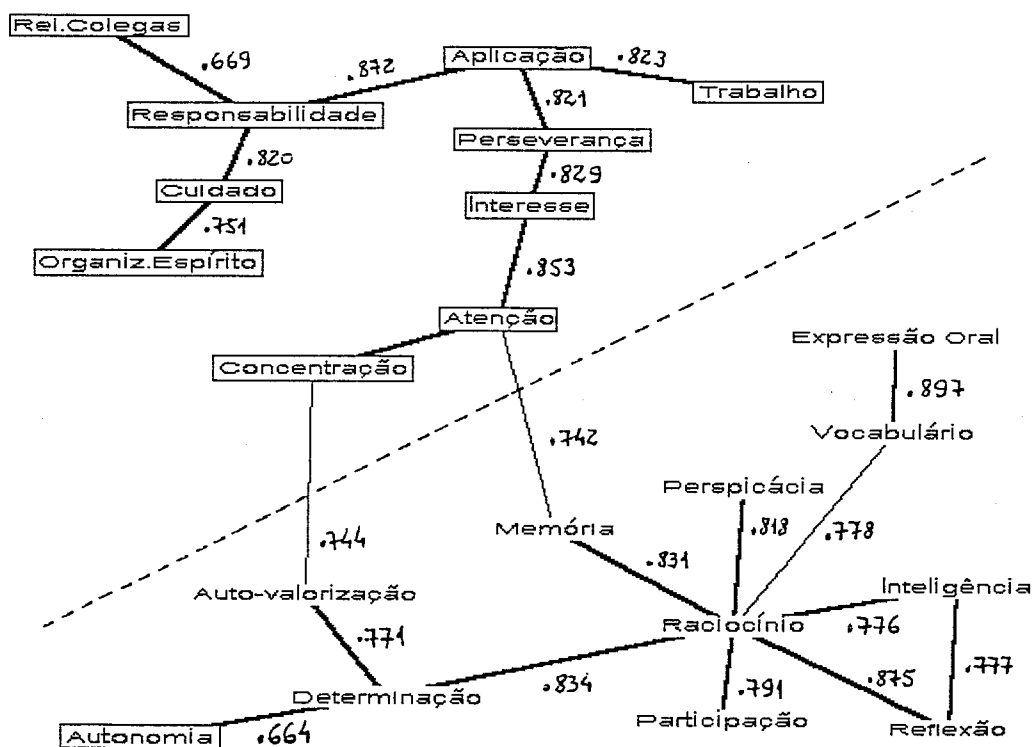


Figura 2 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas 21 escalas para o grupo dos PO.

A árvore máxima é um gráfico conexo comumente utilizado para ilustrar a similitude entre os conteúdos de uma representação (cf. Flament, 1981a, 1986; Guimelli, 1989; por exemplo). A disposição gráfica do desenho não tem qualquer significado pois apenas se pretende realçar entre que elementos existe ou não uma ligação (aresta).

A cada par de elementos está associado um valor e esse valor representa a ligação mais forte em que está envolvido cada um daqueles dois elementos. Se a cada árvore se pode associar a soma dos valores das suas arestas, então a árvore máxima é aquela em que essa soma é a maior (Kruskal, 1956; *in* Flament, 1981a).

Não construímos a árvore máxima a partir da matriz de similitude mas sim a partir da matriz de simples correlações de Pearson, pelo que os valores associados a cada par são coeficientes de correlação e não índices de similitude.

Atentemos, então, na Figura 2. Os elementos saturados no factor principal surgem contornados. Se isolarmos os dois blocos que resultam da supressão das arestas de ligação «concentração / auto-valorização» e «atenção / memória» verificamos que ficam destacados, precisamente, os itens mais saturados nos dois factores que identificámos acima (dez elementos para um lado e onze para o outro). A excepção remete mais uma vez para a «autonomia»: sendo o descritor que identificámos como menos saturado no factor I (0,525) surge aqui associado à «determinação», um dos descritores mais saturados no factor II, factor em que o peso factorial da «autonomia» é 0,449.

Realcemos ainda duas outras situações. Os itens saturados no factor dos «dons» que estabelecem a ligação entre os dois blocos são precisamente aqueles que surgem no fundo da listagem ordenada do quadro 12: «memória» e «auto-valorização». Sendo os menos saturados daqueles que listámos para o factor II, são também, de entre esses itens, aqueles que mais peso têm no factor I (0,511 para a «memória» e 0,501 para a «auto-valorização»).

Finalmente, queríamos relevar a posição privilegiada que parecem ocupar determinados descritores na árvore. Veja-se o item 17 («raciocínio»). Com ele estão associados de forma apertada sete dos restantes dez descritores do bloco que identificamos com o factor secundário dos «dons». Este descritor é, aliás, o mais saturado neste factor secundário (0,868). Pelas mesmas razões, reparemos ainda na «determinação», no mesmo bloco, e na «aplicação» e «responsabilidade», no bloco correspondente ao factor do «mérito do aluno». Recordemos que estes quatro descritores se encontram entre os mais polarizados nas estimativas, todos com mais de 3,25 pontos de diferença entre a média

dos julgamentos sobre os «bons alunos» e a média dos julgamentos sobre os «maus alunos» para este grupo de professores (cf. Quadro 11).

De seguida, procedemos a análise dos componentes principais relativa à totalidade dos julgamentos efectuados pelos professores do ensino particular (PP). Daí extraímos três factores que explicam 71,2% da variância, após seis iterações com a normalização de Kaiser.

FACTOR I (53,7%)		FACTOR II (12,2%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Atenção	0,823	Raciocínio	0,845
Responsabilidade	0,822	Expressão Oral	0,807
Concentração	0,819	Vocabulário	0,807
Trabalho realiz.	0,814	Perspicácia	0,799
Cuidado	0,807	Determinação	0,763
Interesse	0,792	Capac. Reflexão	0,755
Organ. Espírito	0,786	Participação	0,696
Aplicação	0,780	Memória	0,676
Perseverança	0,703	Inteligência	0,655
		Auto-valorização	0,643
		Autonomia	0,618

ensino particular

Quadro 13 - Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PP (118 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

Da observação cuidada do Quadro 13 podemos apurar que, comparativamente com os resultados obtidos para os PO, o item relativo à conduta relacional dos alunos com os seus colegas («mau colega / bom colega») se destaca das duas dimensões principais já focadas constituindo a variável mais saturada (0,860) de um terceiro factor que explica 5,3% da variância total.

Com pouco peso (em termos de variância explicada) na estrutura do campo do sistema de representação subjacente aos julgamentos efectuados pelo grupo dos PP, este terceiro factor cede, então, o lugar de destaque às mesmas duas dimensões principais já identificadas e descritas para os PO (que, juntas, explicam 65,9% da variância).

- O factor relativo ao «mérito do aluno» é também neste grupo o factor principal (53,7%) e congrega, entre outras, as seguintes escalas mais saturadas: «desatento / atento» (0,823), «irresponsável /

responsável» (0,822), «desconcentrado / concentrado» (0,819), «preguiçoso / trabalhador» (0,814) e «desleixado / cuidadoso» (0,807).

• O factor dos «dons do aluno» associado às disposições de natureza cognitiva, retentiva, reflexiva e expressiva, surge aqui com um peso ligeiramente superior àquela que tinha para os PO (12,2%) mas continua a ser explicado pela saturação nos mesmos descritores: «raciocínio» (0,845), elaboração da «expressão oral» (0,807), riqueza de «vocabulário» (0,807) e «perspicácia» (0,799).

O item 11 («dependente / autónomo» que já tínhamos sublinhado como pouco saturado no factor I dos PO, e que na árvore máxima aparecia associado ao factor II, surge também como o menos saturado mas agora entre aqueles que explicam o factor dos «dons». Esta oscilação entre os dois componentes principais resulta da sua baixa saturação nas dimensões essenciais que estruturam os campos de representação analisados.

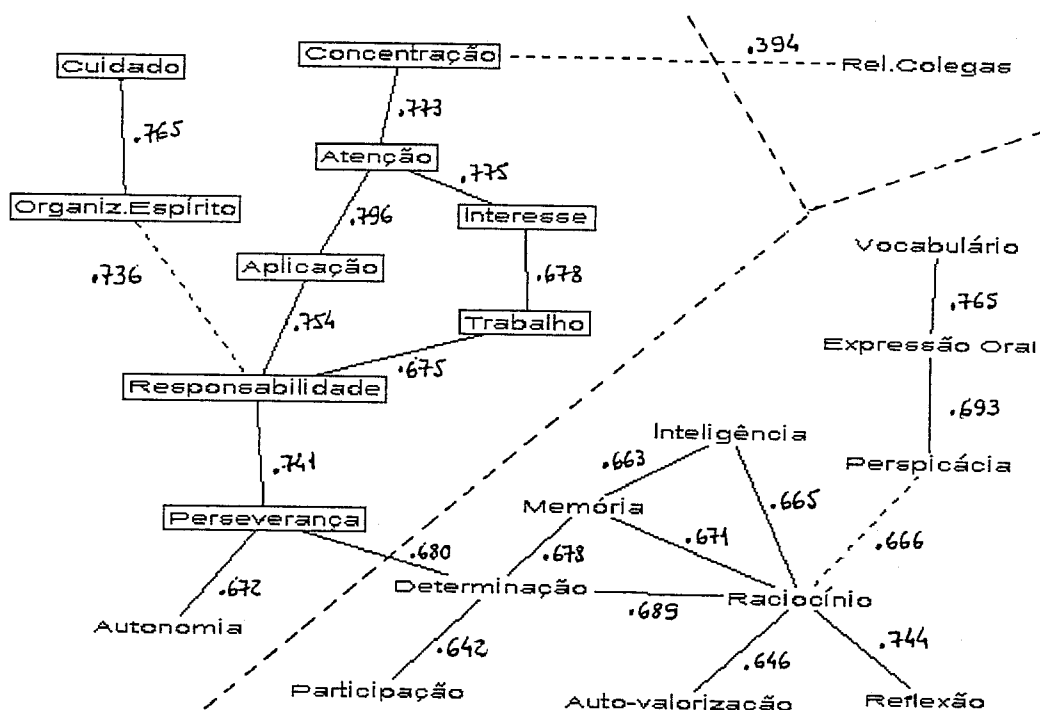


Figura 3 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas 21 escalas para o grupo dos PP.

Tal como procedemos em relação ao grupo dos PO, construímos a árvore máxima a partir da matriz de correlações existentes entre os

conjuntos de estimativas nas 21 escalas efectuadas também no início do ano lectivo mas pelo grupo dos PP.

A apreciação da Figura 3 leva-nos a tecer os seguintes comentários. Também aqui contornámos os elementos mais saturados no factor principal identificado. Embora o conjunto das correlações se apresente mais moderado em valor absoluto, é mais uma vez possível isolar as dimensões principais em blocos separados. É o acontece se suprimirmos as arestas «determinação / perseverança» e «concentração / relação com os colegas», esta última inequivocamente mais baixa em coeficiente de correlação. A «autonomia» volta a ser a excepção mais uma vez mas agora ao invés do que verificámos para os PO: mais saturada em factor II (0,618) que em I (0,460) aparece na árvore associada à «perseverança», descritor que encerra a lista dos mais saturados em factor I (0,703). Este é, aliás, o factor que, na árvore, faz a ligação do factor do «mérito dos alunos» com o dos «dons».

A estrutura geral do sistema de representação mantém-se, no entanto, no seu essencial semelhante àquela que descrevemos para os PO. O descritor «raciocínio» congrega em torno de si o maior número de outros elementos e continua a ser o descritor mais saturado em factor II, a «determinação» aparece associada a este e faz a ligação com o outro bloco, a «memória» surge associada aos dois anteriores e, do outro lado, a «responsabilidade» mantém uma posição de relevo. Há, todavia, uma pequena diferença a salientar: a «atenção» é agora o descritor mais saturado em factor I e, talvez por isso, ocupe a posição de ligação com três outros descritores importantes («aplicação», «interesse» e «concentração»).

Dos descritores referidos no parágrafo anterior, o «interesse», a «aplicação», a «atenção» e a «memória» estão ainda entre os cinco itens em que os julgamentos mais polarizaram para o grupo dos PP (cf. Quadro 11). O descritor em falta é precisamente a «perseverança» sobre a qual já tivemos oportunidade de nos pronunciar acima. Destes cinco descritores, quatro contribuem para a interpretação do componente principal relativo ao «mérito do aluno» (cf. os sublinhados).

Para além do elemento isolado «relação com os colegas» (principal e único representante do factor III), dois subgrupos revelam ainda a tendência para se autonomizarem: por um lado, a «perspicácia», a

qualidade da «expressão oral» e a riqueza de «vocabulário» (competências na apreensão, elaboração e expressão de ideias) e, por outro lado, o «cuidado» e a «organização de espírito» (características pessoais e atitudinais na relação com a escola e com o trabalho escolar).

Identificadas as dimensões principais da estrutura representativa a partir do total de julgamentos efectuado pelos dois grupos, quisemos perguntar ainda acerca de potenciais diferenças na organização interna dessas estruturas quando os julgamentos se efectuam sobre um «bom aluno» ou sobre um «mau aluno». Os professores têm por base os mesmos sistemas representativos quando julgam um «bom aluno» e um «mau aluno»? Encontraremos as mesmas dimensões de base em grau e em espécie, isto é, em peso e em significação, nos PO e nos PP, sobre os «bons alunos» e sobre os «maus alunos»?

Correndo o risco de reduzir drasticamente o número de casos de julgamentos a ponto de comprometer até a validade dos resultados, procedemos, ainda assim, ao mesmo tipo de análise estatística (de componentes principais) mas, agora, isolando apenas as estimativas efectuadas sobre classes, supostamente, mais homogêneas de sujeitos, os «bons alunos» e os «maus alunos».

No caso dos PO, quais as dimensões principais que podemos identificar a partir dos julgamentos efectuados sobre os alunos que foram categorizados inicialmente como «bons alunos»?¹

FACTOR I (41,3%)		FACTOR II (16,6%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Perspicaz	0,901	Bom colega	0,838
Raciocínio rápido	0,889	Cuidadoso	0,813
Capac. reflexão	0,869	Responsável	0,805
Participativo	0,806	Trabalhador	0,782
Auto-valorizado	0,660	Aplicado	0,703
Boa memória	0,615	Espírito organizado	0,573
Determinado	0,602		

Quadro 14 - Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PO sobre os «Bons alunos» (43 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

¹ Neste caso, porque se tratam dos «bons alunos» identificaremos cada escala pelo seu polo positivo; procederemos em conformidade no caso dos «maus alunos».

Para além dos dois factores identificados no Quadro 14 e que explicam 57,9% da variância, foram extraídos ainda três outros factores de menor expressão no campo da representação:

- Factor III (7,2%) - «atento» (0,831); «interessado»(0,794); «perseverante» (0,699); «concentrado» (0,706); associa quatro itens que traduzem a focalização do aluno na instrução prestada e o envolvem na sua aprendizagem;
- Factor IV (5,6%) - «vocabulário rico» (0,715); «expressão oral elaborada» (0,736); «inteligente» (0,769); a qualidade da expressão surge associada à inteligência;
- Factor V (4,9%) - «autónomo» (0,889); um item que se tem revelado oscilante na explicação dos dois factores principais.

São, portanto, duas as dimensões principais no campo da representação analisado e em que a significação a atribuir a cada uma não diverge muito daquela que já atribuímos para o total dos julgamentos: repare-se que os itens mais saturados se mantêm. Ambos os factores são saturados nos descritores mais importantes acima já identificados. A excepção poderá vir da escala 1 («mau colega / bom colega») que, não sendo muito saturada no factor «mérito» dos PO, aqui constitui a escala com maior peso nesse factor, importante, por isso, na representação do «bom aluno». Este facto constitui apenas meia surpresa na medida em que, para este grupo, este item não se isolava para dar origem a outro factor como pudemos verificar nos PP.

Curioso é o peso relativo de cada factor em termos de variância explicada. Se, analisando o total dos julgamentos efectuados por este grupo, o factor de alta variância, e por isso a dimensão essencial mais importante em termos de peso para a estrutura do campo da representação analisada, era o correspondente ao «mérito do aluno», temos agora a situação inversa em que apuramos uma clara primazia no peso do factor mais identificado com os «dons do aluno».

Para o grupo dos PO, e de um modo grosseiro, podemos dizer que se mantêm as duas dimensões principais. Todavia, se por um lado, e pelo que nos é dado a observar, o total dos alunos é avaliado a partir do seu «mérito», por outro lado, e se apenas analisarmos os julgamentos

efectuados sobre os «bons alunos», o factor de maior variância é, agora, o factor relativo a alguns «dons» dos alunos (cf. Figura 4).

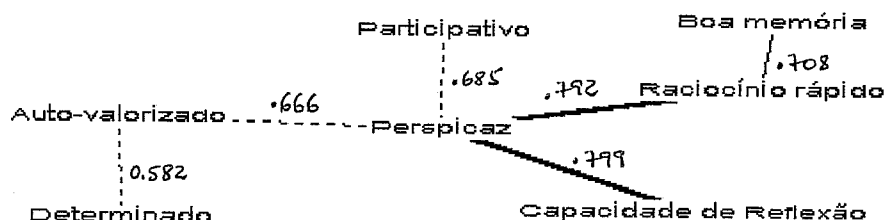


Figura 4 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas escalas saturadas no factor I (PO-Bom).

Na heterogeneidade dos alunos da classe a dimensão mais importante e, talvez por isso, a mais instrumental na categorização dos alunos em «bons», «médios» e «maus» é aquela que é relativa à sua mobilização escolar e às atitudes e comportamentos face ao trabalho escolar (por mérito do próprio aluno). Na homogeneidade relativa dos «bons alunos» aplicados, trabalhadores, responsáveis, torna-se, então, importante na diferenciação uma outra dimensão: a das capacidades, a das aptidões, a dos «dons».

FACTOR I (42,3%)		FACTOR II (16,6%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Pouco dotado	0,880	Não aplicado	0,860
Raciocínio lento	0,866	Preguiçoso	0,775
Fraca memória	0,826	Desinteressado	0,732
Não participativo	0,767	Desiste facilmente	0,570
Sem cap. reflexão	0,765		
Auto-desvalorizado	0,723		
Não perspicaz	0,721		
Hesitante	0,692		
Dific. expres. oral	0,624		
Vocabulário pobre	0,526		

Quadro 16- Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PO sobre os «Maus alunos» (21 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

Apesar do reduzido número de casos, isolámos de seguida os «maus alunos» iniciais do grupo dos PO. Mais uma vez foram identificados cinco componentes que explicam um total de 78,8% da variância. Três deles revelam uma variância abaixo do limite mínimo

que escolhemos para a interpretação (10%), e nem todos se apresentam bem definidos, mas não deixamos de os transcrever. Os dois principais factores (58,9%) são destacados no Quadro 16.

- Factor III (7,9%) - «espírito desorganizado» (0,765); «desleixado» (0,734); «dificuldade de expressão oral» (0,634); «vocabulário pobre» (0,581); «irresponsável» (0,565);
- Factor IV (6,7%) - «dependente» (0,746); «desatento» (0,728);
- Factor V (5,4%) - «mau colega» (0,866); «desconcentrado» (0,601).

Mais uma vez ficam separadas as características atribuíveis ao «mérito» dos alunos daquelas que o não são, e que por referência a uma das ideologias tradicionais sobre o aluno, identificámos como «dons». O factor II traduz o não envolvimento do aluno nos trabalhos escolares enquanto que, mais uma vez, nos surge como principal o factor relativo às competências cognitivas, intelectuais e de expressão dos alunos (cf. Figura 5).

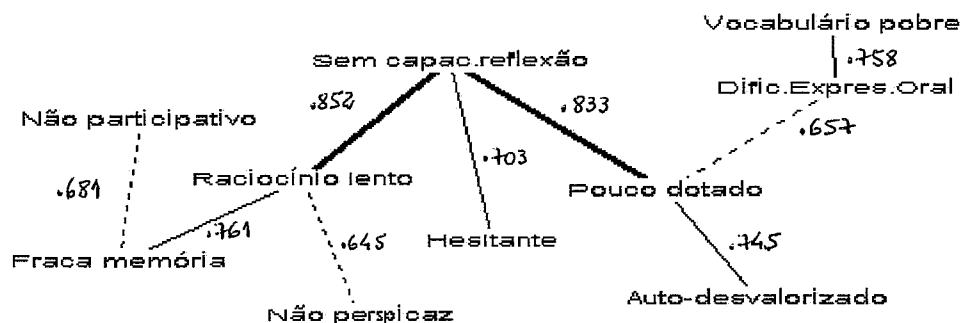


Figura 5 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas escalas saturadas no factor I (PO-Mau).

No interior da categoria dos «maus alunos», não aplicados e não implicados, revela-se agora como importante a variação em termos dos «dons», entre os que surgem como pouco dotados e fechados sobre si e aqueles que «nem tanto».

Para finalizar a análise que efectuámos a partir dos julgamentos iniciais emitidos, examinemos agora os julgamentos parciais dos PP sobre os seus «bons alunos» e sobre os seus «maus alunos».

Dos julgamentos sobre os «bons alunos» isolámos seis factores que explicam 74,3% da variância total e em que 50,4% dessa variância é atribuída aos dois factores principais que surgem destacados no Quadro 17.

FACTOR I (30,0%)		FACTOR II (20,4%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Aplicado	0,848	Participativo	0,743
Cuidadoso	0,793	Determinado	0,703
Responsável	0,762	Autónomo	0,694
Trabalhador	0,757	Perseverante	0,686
Interessado	0,631	Capac. de reflexão	0,632
		Boa memória	0,604
		Perspicaz	0,550

Quadro 17 - Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PP sobre os «Bons alunos» (53 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

Podemos constatar que o componente principal que explica a variância dos julgamentos sobre os «bons alunos» congrega, no grupo dos PP, cinco dos nove itens mais saturados no também componente principal já identificado para a explicação da variância do total de julgamentos iniciais efectuados por este mesmo grupo. Referimo-nos ao factor que até aqui temos vindo a designar de uma forma global por «mérito do aluno», neste caso específico designando comportamentos e atitudes face à aprendizagem e ao trabalho escolar.

Todavia, parece-nos ainda pertinente salientar o peso relativo de cada um dos factores principais identificados no sistema de representação abrangido. O desnível que temos vindo a constatar entre as parcelas de variância explicada pelos dois componentes principais aqui não só não se verifica como arriscamos a falar de equilíbrio dos mesmos. Vejamos ainda os restantes factores extraídos:

- Factor III (7,2%) - «auto-valorizado» (0,760); «raciocínio rápido» (0,714); «inteligente» (0,680); itens que têm surgido associados com os que constituem aqui o factor II;
- Factor IV (6,0%) - «concentrado» (0,817); «atenção» (0,788); «bom colega» (0,659); com excepção deste último que sempre se revelou destacado dos restantes para este grupo dos PP, os dois

primeiros descritores têm surgido associados àqueles que, aqui, explicam o factor I;

- Factor V (5,7%) - «expressão oral elaborada» (0,894); «vocabulário rico» (0,763); descritores relativos à expressão dos alunos que têm surgido associados ao, aqui, factor II;
- Factor VI (5,0%) - «espírito organizado» (0,700); «boa memória» (0,559); «inteligente» (0,564); o primeiro tem sido associados aos itens saturados aqui no factor I; os dois restantes aos que constituem o factor II apresentado no Quadro 17 e ambos surgem já agregados a outros factores anteriores.

Tal como nos casos anteriores apresentamos a árvore máxima correspondente apenas aos itens mais saturados no factor principal extraído da análise que fizemos (cf. Figura 6), contudo, sublinhamos que, contas feitas, a variação ao nível dos julgamentos efectuados pelos PP sobre os seus «bons alunos» não é inequivocamente explicada pelo «mérito do aluno» de forma consistente com os dados que obtivemos aquando da análise do total dos julgamentos iniciais. Mas também não é de todo explicada tendencialmente pelos descritores relativos ao que designámos por «dons dos alunos», tal como verificámos para os PO.

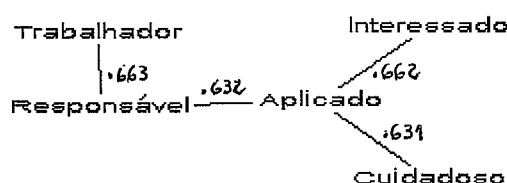


Figura 6 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas escalas saturadas no factor I (PP-Bom).

Se mantivermos a análise dicotómica, por referência aos dois principais factores extraídos a partir do total dos julgamentos de um e de outro grupo interpretados por referência às duas ideologias tradicionais sobre os alunos, podemos então apurar que a soma dos factores secundários equilibra o factor principal na balança do sistema de representação avaliado. Devemos, por isso, considerar os dois factores importantes na variância dos julgamentos efectuados pelos PP sobre os «bons alunos».

Se, por um lado, na heterogeneidade da classe a variância dos julgamentos é claramente explicada pelo «mérito dos alunos», pela atitude responsável face ao trabalho escolar, pela sua mobilização, aplicação e empenho, por outro, na diferenciação entre «bons alunos» as capacidades intelectuais de assimilação, retenção e reflexão, o seu carácter participativo e determinação adquirem uma maior posição de relevo.

Resta isolar os julgamentos sobre os «maus alunos» no grupo dos PP. Dos escassos casos de análise foram isolados cinco factores que explicam 81,7% da variância total e sua análise não se afasta muito da que fizemos para os «bons alunos».

FACTOR I (37,7%)		FACTOR II (21,5%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Desconcentrado	0,911	Vocabulário pobre	0,861
Irresponsável	0,861	Hesitante	0,804
Desiste facilmente	0,786	Não participativo	0,786
Desinteressado	0,772	Dific. expres. oral	0,730
Desatento	0,750	Dependente	0,681
Espírito desorgan.	0,747	Não perspicaz	0,679
Não aplicado	0,736		
Preguiçoso	0,736		
Desleixado	0,684		

Quadro 18- Principais factores extraídos dos julgamentos iniciais efectuados pelos PP sobre os «Maus alunos» (20 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

Os dois factores principais explicam 59,2% da variância e também aqui se constata um relativo equilíbrio entre o «(de)mérito» (não mobilização, desmotivação e atitude irresponsável face ao trabalho escolar) (cf. Figura 7) e os «(escassos) dons» (intelectuais, linguísticos, disposicionais).

A qualidade da expressão dos alunos integra agora o factor secundário com maior variância, juntamente com a sua pouca determinação e o carácter não participativo e, portanto, fechado.

Vejam os restantes factores extraídos:

- **Factor III (8,7%)** - «fraca memória» (0,893); «raciocínio lento» (0,653); «pouco dotado» (0,626); descritores que correspondem

exactamente também ao factor III identificado para os «bons alunos» e que, portanto, reforçam aqui o peso do factor II por se tratarem de disposições cognitivas intelectuais;

- Factor IV (7,5%) - «auto-desvalorizado» (0,849); este descritor tem surgido associado àqueles que, aqui, explicam o factor II;
- Factor V (6,2%) - «mau colega» (-0,800); item que satura pela negativa este factor.

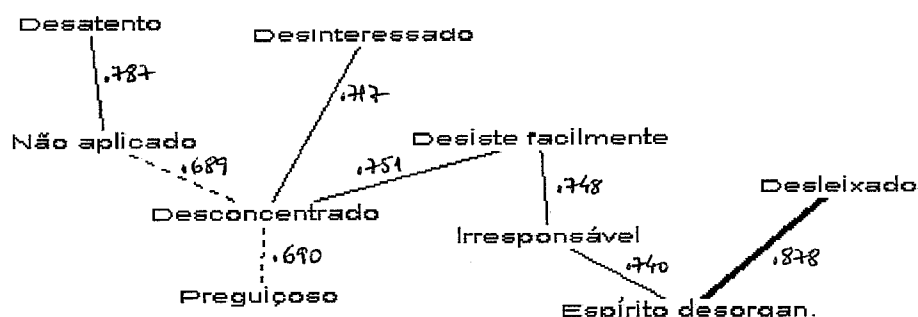


Figura 7 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas iniciais nas escalas saturadas no factor I (PP-Mau).

Julgamentos finais sobre os alunos

Praticamente seis meses passaram e os professores da amostra foram de novo convidados a julgar cada um dos seus alunos recorrendo mais uma vez à bateria de 21 escalas bipolares que era já do seu conhecimento.

Tal como no início do ano lectivo, o contexto em que eram efectuados os julgamentos sobre os alunos não pode ser dissociado da classificação expressa desses mesmos alunos pelos seus professores, pelo que procederemos, mais uma vez, à análise dos julgamentos em função dessa categorização expressa.

A sequência das diversas análises que efectuaremos aos dados provenientes destes julgamentos manter-se-á a mesma adoptada anteriormente para que melhor possa ser feito o paralelismo em função dos dois momentos de avaliação: o início e o final do ano lectivo.

Observemos, então, o Gráfico 6 representativo dos julgamentos médios finais efectuados sobre os três níveis categoriais pelo total da amostra (PO e PP). A consulta dos números respectivos pode ser feita em paralelo no Anexo 7.

Mais uma vez é clara a polarização dos julgamentos efectuados sobre alunos categorizados como «bons» e como «maus», em que os

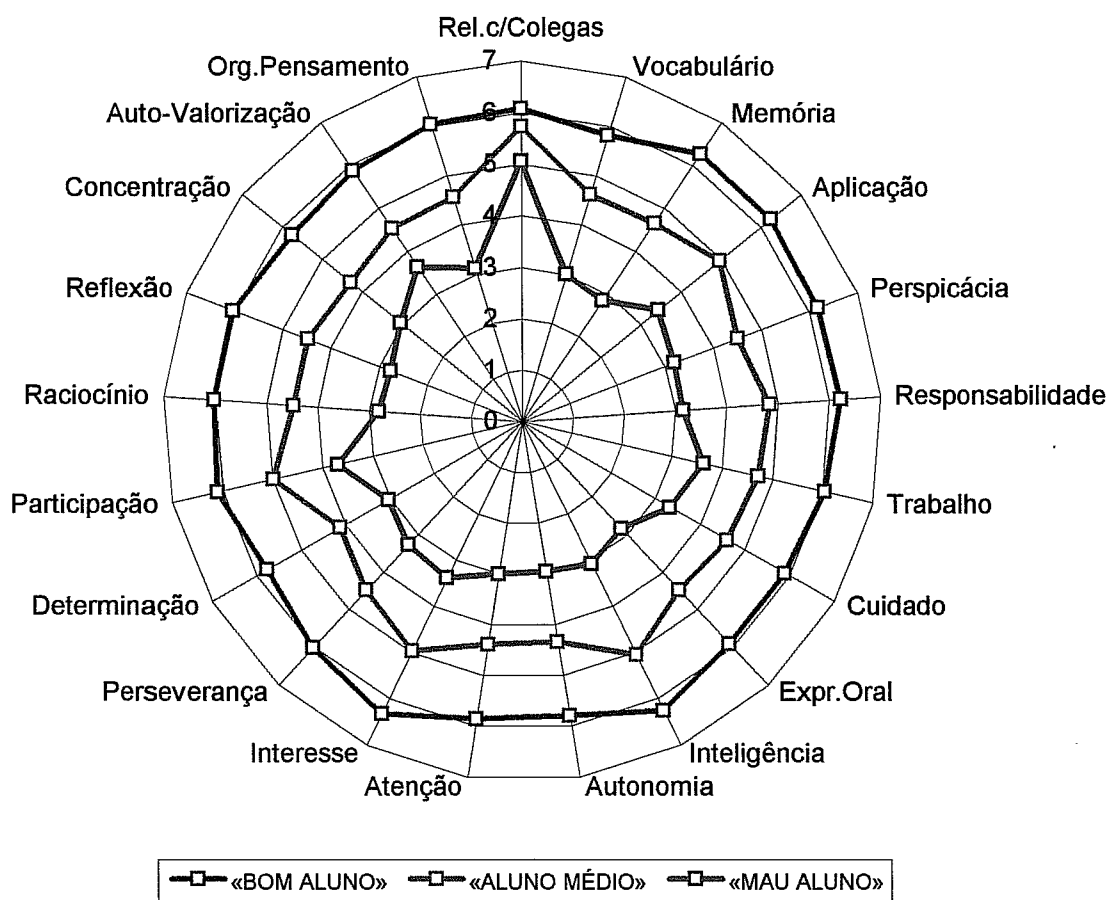


Gráfico 6 - Julgamentos médios finais nos 21 itens em função das categorizações expressas pelos dois grupos de professores.

primeiros recebem os julgamentos mais favoráveis e os últimos os menos favoráveis.

O item relativo à relação com os colegas ($r=0,29$) é definitivamente o menos polarizado e, por isso, o menos saliente para efeito da categorização dos alunos em termos de estatuto escolar. Este item é, entre os 21 que constituem o instrumento 2, aquele que se pode dizer mais representativo do factor secundário identificado por Gilly e Carita, entre outros, interpretado em função da gestão da classe que é tradicionalmente atribuída ao professor ou relativo à conduta social do

aluno em sala de aula, respectivamente. Encontrando-se entre outros itens supostamente mais próximos da dimensão principal já descrita na revisão de literatura por nós efectuada («instrução» / «aprendizagem»), este item («mau colega / bom colega») é parece, portanto, remetido para segundo plano em termos da sua contribuição para a diferenciação dos alunos em termos das categorias propostas.

Os restantes vinte itens podem ser organizados a partir das duas dimensões que identificámos aquando da análise dos julgamentos iniciais e que designámos por «mérito dos alunos» e «bons dos alunos», a primeira relativa a atitudes e comportamentos face ao trabalho escolar e a segunda relativa às disposições cognitivas, intelectuais ou não, facilitadoras da aprendizagem e não obstáculo da instrução prestada.

Se pretendermos comparar a polarização dos julgamentos iniciais e a dos finais como medida de saliência podemos fazê-lo "a olho" através da observação dos gráficos 4 e 6 ou, de uma forma mais rigorosa, consultando em paralelo os anexos 6 e 7. Faremos ainda referência aos coeficientes de correlação (r) dos julgamentos efectuados em cada item com a categorização expressa (cf. Anexo 8).

Dessa comparação apuramos o seguinte: o atributo correspondente aos julgamentos mais polarizados mantém-se o mesmo: a memória ($r=0,74$). Trata-se de um item que teremos que tratar de forma diferencial para os dois grupos. Recordemos que os julgamentos dos dois grupos se distinguem significativamente em variância e em média, sobretudo quando efectuados sobre os «bons alunos», no início do ano. Veremos como é, agora, na testagem 2.

Se tomarmos na nossa comparação apenas os itens cuja média dos julgamentos difere entre «bons» e «maus» mais de três pontos, tal como fizemos na testagem 1, verificamos ainda o seguinte: as escalas em que os julgamentos são mais polarizados praticamente não variam em número (seis na testagem 1 e sete na testagem 2); estas sete correspondem, por ordem decrescente, aos descritores memória ($r=0,74$), capacidade de reflexão ($r=0,72$), rapidez de raciocínio ($r=0,67$), inteligência ($r=0,73$), elaboração da expressão oral ($r=0,64$), responsabilidade ($r=0,64$) e perspicácia ($r=0,68$). A diferença que queremos realçar refere-se à natureza dessas escalas mais polarizadas;

enquanto que, no início do ano, as escalas que se destacavam podem ser conotadas maioritariamente com a dimensão «mérito do aluno» (quatro das seis) agora, no final do ano, acontece precisamente o contrário (seis das sete são conotadas com o factor «dons dos alunos»).

Em jeito de primeira conclusão, para o total dos dois grupos (PO e PP), podemos assim afirmar que a categorização expressa no início do

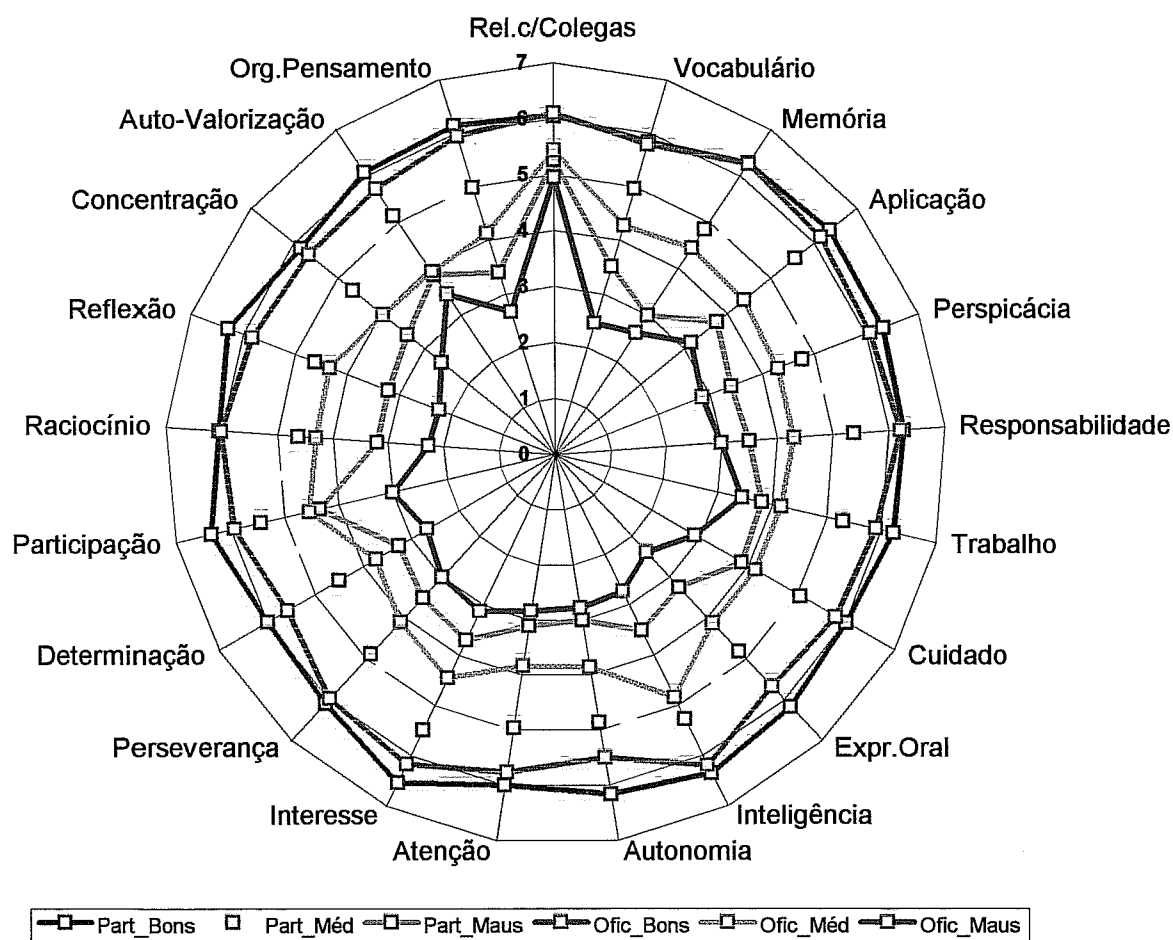


Gráfico 7 - Julgamentos médios finais em função das categorizações expressas e do grupo de filiação profissional dos professores.

ano surge associada, sobretudo, ao «mérito do aluno», ao seu empenho, aplicação e mobilização para o trabalho escolar, enquanto que no final do ano lectivo essa categorização passa, de uma forma mais clara e global, por uma avaliação dos «dons do aluno», das suas capacidades cognitivas de interiorização, retenção e expressão de saberes.

Como variam, se variam, os dois grupos de professores (PO e PP) nos julgamentos emitidos sobre os «bons alunos» e sobre os «maus alunos»?

Observemos o Gráfico 7 na página anterior e façamos a comparação necessária com o gráfico correspondente da testagem 1, o Gráfico 5. Os valores respectivos relativos às médias dos julgamentos emitidos em cada item no final do ano lectivo por cada um dos grupos em análise (PO e PP) podem ser consultados no Quadro 19 apresentado mais abaixo. De qualquer forma apresentaremos no texto o ou os valores que tivermos como referência nas afirmações que formos fazendo.

Se atentarmos na posição relativa das várias radiais representadas nos dois gráficos podemos apurar três diferenças muito claras, tantas quantas as categorias dos alunos.

*A primeira diz respeito aos julgamentos sobre os «bons alunos». Se, ao nível dos PO, não encontramos grandes diferenças do início para o final do ano quanto aos julgamentos médios (de 5,99 para 5,91), o mesmo já não podemos dizer dos PP. Este grupo efectua, no final do ano, julgamentos mais favoráveis sobre os «bons alunos», e não só iguala o grupo dos PO como até o ultrapassa nos julgamentos médios (passando de 5,60 para 6,15). Esta atitude mais favorável com os «bons alunos» pode tornar-se mais compreensível se recordarmos o que afirmámos já sobre os comportamentos de categorização de cada um dos grupos (cf. *supra* pp. 153-154). Os PP iniciam o ano com um número inicialmente elevado de «bons alunos» incluindo neste também muitos daqueles que no final serão recategorizados como «alunos médios». A tendência de categorização parece ser a de consagrar apenas aqueles que «realmente» são «bons alunos» (ou lhes parecem «bons alunos!»). Será, então, de esperar que estes sejam julgados no final de uma forma muito mais favorável que no início.*

Uma segunda diferença é confirmada nos julgamentos sobre os «alunos médios». Da quase coincidência das radiais dos PO e dos PP verificada inicialmente, vemos agora uma clara supremacia dos PP, mais favoráveis também nos seus julgamentos sobre os «alunos médios». Os PP passam de uma média de julgamentos iniciais de 4,45 para 5,05 nos julgamentos finais. Por outro lado, os PO são menos favoráveis nos

seus julgamentos no final ainda que, em média, a diferença não atinja os 0,25 (passa de 4,50 para 4,26). Fazendo novamente o paralelismo com o que afirmámos em termos de comportamentos de categorização podemos pensar que no grupo dos PP os «bons alunos» que deixaram de o ser vieram tornar mais favoráveis os julgamentos sobre os «médios» enquanto que nos PO, como a tendência parece ser a contrária, ao saírem dos «médios» aqueles alunos que no final do ano são «bons» terão sido estes os “responsáveis” pela diminuição das estimativas sobre os «alunos médios» que restaram.

Finalmente, sublinhemos o acentuar das diferenças já existentes no início do ano entre os dois grupos nos julgamentos emitidos sobre os «maus alunos». O grupo dos PP era já, no início, o menos desfavorável nos seus julgamentos sobre os alunos categorizados negativamente (ou menos positivamente). No final do ano, podemos verificar que se, por um lado, os PO não alteram a sua atitude menos favorável em relação aos «maus alunos» (mantêm os 2,91, em termos de julgamento médio), por outro, os PP mais uma vez se revelam mais favoráveis nas suas estimativas (passando de 3,23 para 3,57). Esta ligeira subida na estimativa média dos PP sobre os «maus alunos» não é tão facilmente explicável pela lógica que usámos anteriormente na medida em que se trata do grupo com maior percentagem de «maus alunos» mantidos e em que a mobilidade é baixa.

Numa análise aos julgamentos médios efectuados sobre o total dos alunos, independentemente da categoria em que são incluídos, podemos verificar que, se os dois grupos não se distinguiam no início do ano (4,47 nos PO e 4,42 nos PP), agora, no final, os PP são inequivocamente mais favoráveis com 4,92 em termos de estimativa média (em face dos 4,36 dos PO que são ligeiramente mais desfavoráveis que no início do ano). Em suma, arriscamos afirmar que tudo se passa como se os PP se tornassem mais favoráveis nas suas estimativas à medida que conhecem melhor os seus alunos. Recordemos que Ana Carita (1992) havia já encontrado uma atitude mais favorável nos professores em início de carreira e que o nosso grupo dos PP é um grupo totalmente constituído por professores com menos de quinze anos de serviço.

Apesar de todas estas diferenças assinalemos, todavia, uma semelhança importante entre os dois momentos de testagem: os PO mantêm-se aqueles que mais polarizam os seus julgamentos (entre os «bons alunos» e os «maus alunos» mantêm-se, em média, 3,0 unidades em face das 2,58 para os PP, grupo que acentua em duas décimas a polarização média das suas estimativas).

Tal como já havíamos observado em relação à percentagem de alunos mantidos, os PO não só são os que mais mantêm os alunos na mesma categoria inicial como são também os que mais polarizam os seus julgamentos entre «bons» e «maus» alunos, no início e no final do ano.

Contrariamente ao que pensámos, não nos parece agora que seja o grupo dos PP o grupo mais preconceituoso, apesar de ser aquele que mais mantêm os «maus alunos» classificados como tal no final do ano. Se a sobrestima perceptiva e a conseqüente polarização das respostas identificam provavelmente o grupo mais preconceituoso, tudo indica que, no final do ano, tal como no seu início, sejam os PO que maior referência mantêm nos valores «bom» e «mau» acentuando o carácter afectivo ou avaliativo da categorização expressa.

Os sujeitos que acentuam a ligação aos valores, como é o caso dos preconceituosos, têm tendência a acentuar as diferenças de traços de personalidade e outros associados à representação de aluno e que levam à distinção entre «bom» e «mau» sendo colocados em situação permanente de categorização avaliativa (Tajfel, 1972).

Verificámos já que a organização interna do sistema de representação que enquadra as estimativas efectuadas no início do ano não difere na significação atribuída às duas dimensões identificadas em cada um dos dois grupos. As diferenças realçadas são relativas ao peso de cada uma dessas dimensões e à variância e média dos julgamentos em cada item. A análise dos aspectos estruturais das organizações cognitivas em jogo neste final de ano ficará adiada por mais uns momentos. Examinemos de imediato as diferenças relativas aos julgamentos em cada item. Quais são, então, os itens que mais distinguem os dois grupos em termos da sua variância e média?

As diferenças de julgamento introduzidas pela fonte de variação (PO e PP) foram avaliadas utilizando a análise de variância (prova F

de Snedecor) aplicada a amostras independentes. No quadro 18 destacamos apenas as situações que contrariam a hipótese nula estabelecendo como nível de significância os 5%.

Se examinarmos a totalidade dos julgamentos efectuados sobre os 243 pelos dois grupos podemos certificar que estes diferem em variância no caso dos itens participação e auto-valorização. Nos julgamentos do início do ano havíamos constatado este facto apenas para o item 10 (inteligência) que agora só difere em variância nos julgamentos sobre os «bons alunos». Queríamos, antes de prosseguir, sublinhar que todos os destaques do Quadro 18, e exceptuando os itens 4 e 13, correspondem a itens saturados no factor «dons dos alunos».

	Nº	Descritor	F	p
Total de Alunos	16	Participação	1,79	.002
	20	Auto-valorização	1,55	.018
«Bons Alunos»	4	Aplicação	2,13	.009
	5	Perspicácia	3,31	.000
	9	Expressão Oral	3,15	.000
	10	Inteligência	2,06	.013
	13	Interesse	2,92	.000
	15	Determinação	2,25	.005
	16	Participação	2,92	.000
	18	Reflexão	2,10	.010
	20	Auto-valorização	4,24	.000
«Alunos Médios»	3	Memória	1,96	.018
	5	Perspicácia	2,08	.010
	16	Participação	2,17	.007
	18	Reflexão	1,75	.048
«Maus Alunos»	17	Raciocínio	3,89	.007
	18	Reflexão	11,03	.000

Quadro 18 - Significâncias estatísticas entre as variâncias dos julgamentos finais dos dois grupos (PO e PP) em função da categorização expressa.

Comparativamente com as informações relativas à análise correspondente sobre os julgamentos iniciais podemos de uma forma sumária certificar que a variância dos julgamentos finais diferem de forma significativa em mais itens entre os dois grupos. Ou, por outras palavras, os dois grupos apresentam agora variâncias distintas num maior número de situações de julgamento.

É em média? Em que itens é que os dois grupos se distinguem? Em termos globais, e comparando com a testagem 1, a situação de independência dos dois grupos é agora mais clara. Se, no início do ano, nos julgamentos sobre todos os alunos, os dois grupos só se distinguiram em média no item 3 (memória) (prova t-test, a 5%) agora, no final do ano, a diferença de médias é significativa praticamente em todos os itens com exceção da relação com os colegas, memória, perspicácia, inteligência, raciocínio e reflexão. O total de julgamentos relativos à memória já não difere significativamente em média, nem ao nível de outros itens que acima assinalámos como diferindo em variância.

Concretizemos ainda mais as situações de diferenças de médias observando agora o Quadro 19.

Descritor	«Bom Aluno»				«Aluno Médio»				«Mau Aluno»			
	PO	PP	p	sign.	PO	PP	p	sign.	PO	PP	p	sign.
Rel. Colegas	6,09	6,06	.866	ns	5,42	6,04	.010	**	4,94	5,16	.657	ns
Vocabulário	5,78	5,83	.808	ns	4,27	4,96	.006	**	2,44	3,53	.033	*
Memória	6,25	6,27	.901	ns	4,44	4,84	.142	ns	2,61	3,05	.301	ns
Aplicação	6,16	6,35	.197	ns	4,38	5,57	.000	***	3,17	3,68	.289	ns
Perspicácia	6,05	6,31	.080	ns	4,29	4,75	.091	ns	2,83	3,53	.165	ns
Responsabili.	6,20	6,25	.765	ns	4,31	5,37	.000	***	3,00	3,32	.544	ns
Trabalho	5,89	6,21	.168	ns	4,15	5,29	.000	***	3,44	3,79	.491	ns
Cuidado	5,80	6,00	.383	ns	4,13	5,06	.000	***	2,89	3,74	.068	ns
Expres. Oral	5,67	6,17	.013	*	4,12	4,82	.008	**	2,39	3,26	.095	ns
Inteligência	6,18	6,33	.322	ns	4,83	5,25	.023	*	2,72	3,42	.159	ns
Autonomia	5,49	6,15	.002	**	3,85	4,84	.000	***	2,78	3,11	.549	ns
Atenção	5,75	5,98	.275	ns	3,83	4,94	.000	***	2,83	3,16	.516	ns
Interesse	6,15	6,52	.013	*	4,44	5,47	.000	***	3,11	3,63	.236	ns
Perseverança	5,96	6,08	.491	ns	4,10	4,88	.002	**	3,00	3,53	.247	ns
Determinaç.	5,56	5,98	.019	*	3,73	4,49	.007	**	2,67	3,37	.108	ns
Participação	5,91	6,33	.015	*	4,54	5,43	.001	***	3,00	4,37	.015	*
Raciocínio	6,00	6,04	.851	ns	4,31	4,63	.207	ns	2,28	3,32	.031	*
Reflexão	5,82	6,27	.003	**	4,33	4,61	.264	ns	2,22	3,26	.027	*
Concentração	5,67	5,85	.377	ns	3,96	4,65	.016	*	2,61	3,47	.062	ns
Auto-valoriza.	5,70	6,08	.004	**	3,92	5,14	.000	***	3,44	3,79	.402	ns
Organ. Espir.	5,95	6,13	.349	ns	4,13	4,98	.001	***	2,67	3,53	.027	*

Quadro 19 - Significância estatística entre as médias dos julgamentos finais dos dois grupos (PO e PP) em função da categorização expressa.

Se, no início do ano lectivo, as médias dos julgamentos efectuados pelos dois grupos se distinguiram sobretudo quando estes eram relativos aos «bons alunos» e em que os PO eram mais favoráveis nas suas

estimativas, agora essa diferença significativa pode ser constatada predominantemente nos «médios» em que os PP fazem estimativas superiores, mas também um pouco nas outras duas categorias (cf. Quadro 10). Recordem-se as principais diferenças expostas aquando da comparação dos gráficos 5 e 7.

Se, no início do ano, os «bons alunos» eram julgados em média de forma distinta maioritariamente em itens saturados no factor «dons dos alunos» (itens 2, 3, 5, 9, 10, 15, 17 e 18), o mesmo se passa agora mas nos itens 9, 15, 16, 18 e 20.

Finalmente, no que se refere aos julgamentos sobre os «maus alunos», se no início do ano não se verificavam diferenças significativas entre as médias dos dois grupos agora já os PO e os PP diferem nos itens 2, 16, 17, 18 e 21, em que os quatro primeiros concorrem para a interpretação do factor dos «dons do aluno».

O grupo dos PP surge no final do ano lectivo como o grupo que emite julgamentos mais favoráveis sobre os alunos independentemente da categoria em que estes são / estão incluídos e o grupo dos PO continua a ser aquele que mais polariza os seus julgamentos acentuando o carácter avaliativo da categorização que expressa dos seus alunos. Estas foram algumas das conclusões que já retirámos acima.

Vimos também que, no que respeita ao total de julgamentos efectuados, e para alguns dos principais itens saturados no factor «dons dos alunos», os dois grupos não podem ser considerados como extraídos da mesma população por apresentarem variâncias significativamente distintas nos julgamentos sobre esses itens. Sendo significativamente mais favorável nas estimativas em muitos dos itens sobre os «bons alunos», sobre os «alunos médios» e até sobre os «maus alunos», resta agora perguntar quais são os itens que mais se destacam pela polarização que ocorre nos julgamentos em cada um dos grupos. Em particular, qual é a intensidade afectiva da significação ou saliência dos atributos referentes aos «dons dos alunos» na categorização expressa?

No Quadro 20 apresentamos as medidas de polarização dos julgamentos nos vinte e um itens para os dois grupos bem como o

coeficiente de correlação dessas estimativas com a categorização ordinal expressa.

Para além da evidência da maior polarização relativa ao grupo dos PO em que as diferenças entre os julgamentos médios dos «bons alunos» e dos «maus alunos» ultrapassa os três pontos em onze itens (e apenas em três dos PP), devemos ainda realçar que a memória continua a ocupar um lugar de destaque entre os itens em que os julgamentos são mais polarizados. E isso é verdadeiro para os dois grupos. Todavia, no que respeita à correlação com a categorização expressa esta é bem mais evidente para os PO. Aliás é neste grupo que se continuam a apurar uma maior correlação entre os julgamentos efectuados e a categorização expressa, o que já sucedia no início do ano.

Professores do Ensino Oficial (PO)			Professores do Ensino Particular (PP)		
Orden.Polar.	Bons-Maus	coef.correl.(r)	coef.correl.(r)	Bons-Maus	Orden.Polar.
Raciocínio	3,72	0,77	0,66	3,22	Memória
Memória	3,64	0,82	0,61	3,04	Autonomia
Reflexão	3,60	0,79	0,66	3,01	Reflexão
Inteligência	3,46	0,77	0,64	2,93	Responsabili.
Vocabulário	3,34	0,71	0,70	2,91	Inteligência
Organ.Espír.	3,28	0,74	0,64	2,91	Expres.Oral
Expres.Oral	3,28	0,68	0,70	2,89	Interesse
Perspicácia	3,22	0,74	0,57	2,82	Atenção
Responsabili.	3,20	0,67	0,63	2,78	Perspicácia
Concentração	3,06	0,68	0,58	2,72	Raciocínio
Interesse	3,04	0,71	0,63	2,67	Aplicação
Aplicação	2,99	0,67	0,61	2,61	Determinaç.
Perseverança	2,96	0,70	0,61	2,60	Organ.Espír.
Atenção	2,92	0,67	0,64	2,55	Perseverança
Cuidado	2,91	0,63	0,54	2,42	Trabalho
Participação	2,91	0,60	0,55	2,38	Concentração
Determinação	2,89	0,70	0,52	2,30	Vocabulário
Autonomia	2,71	0,66	0,70	2,29	Auto-valoriza.
Trabalho	2,45	0,55	0,55	2,26	Cuidado
Auto-valoriza.	2,26	0,66	0,55	1,96	Participação
Rel.Colegas	1,15	0,35	0,23	0,90	Rel.Colegas

Quadro 20 - Ordenação decrescente dos descritores em função da polarização dos julgamentos finais nos dois grupos e respectivo coeficiente de correlação com a categorização expressa.

Se, a partir dos julgamentos iniciais de cada grupo, e tendo como referência as duas dimensões principais identificadas, era possível constatar um certo equilíbrio entre os atributos que mais se destacavam havendo, quando muito uma ligeira primazia dos itens saturados no

«mérito dos alunos» (cf. Quadro 11), vemos agora que essa saliência pode ser atribuída aos «dons dos alunos» (em particular, às competências cognitivas) que se destacam, ainda que ligeiramente.

No grupo dos PO, os itens cujos julgamentos se encontram mais correlacionados com a categorização expressa são a memória ($r=0,82$), a capacidade de reflexão (0,79), a rapidez do raciocínio (0,77) e a inteligência (0,77); para o grupo dos PP, esses itens são a inteligência (0,70), a auto-valorização (0,70), o interesse (0,70), a capacidade de memória (0,66) e a de reflexão (0,66). De todos estes itens apenas o «interesse» é que é conotado com o «mérito dos alunos», recordemos.

Nº	Descritor	Testagem 1 - Início do ano			Testagem 2 - Final do ano		
		Rang de Polaridade			Rang de Polaridade		
		PO	PP	Total	PO	PP	Total
1	Rel. c/ Colegas	21	21	21	21	21	21
2	Vocabulário	3	7	6	5	17	13
3	Memória	1	2	1	2	1	1
4	Aplicação	6	4	3	12	11	12
5	Perspicácia	14	16	15	8	9	7
6	Responsabilidade	7	11	9	9	4	6
7	Trabalho	5	10	8	19	15	18
8	Cuidado	12	13	14	15	19	17
9	Expr. Oral	13	8	13	7	6	5
10	Inteligência	15	19	16	4	5	4
11	Autonomia	19	18	18	18	2	10
12	Atenção	2	5	2	14	8	11
13	Interesse	11	1	4	11	7	8
14	Perseverança	8	3	5	13	14	14
15	Determinação	4	9	7	17	12	15
16	Participação	18	20	19	16	20	19
17	Raciocínio	9	15	10	1	10	3
18	Reflexão	17	17	17	3	3	2
19	Concentração	10	14	11	10	16	16
20	Auto-Valorização	20	12	20	20	18	20
21	Org. Espírito	16	6	12	6	13	9
		n=125	n=118	n=243	n=125	n=118	n=243

Quadro 21 - Ordenação das diferenças médias de julgamento (polaridade) entre os «bons» e os «maus» em cada grupo (PO e PP) e no total da amostra.

Através da observação atenta do Quadro 21 é possível fazer essa análise comparativa entre os itens no início do ano e no final dos anos, para cada um dos dois grupos e para a amostra conjunta. Realçamos os itens conotados com a dimensão «dons dos alunos» para facilitar também a comparação entre as duas dimensões identificadas.

PO e PP não diferem muito em T1: a maior diferença diz respeito ao interesse manifestado pelo aluno, muito mais polarizado pelos PP que pelos PO. Com exceção do vocabulário, da memória e da determinação, ambos os grupos polarizam mais as suas respostas nos itens saturados no factor «mérito dos alunos».

Em T2, os itens conotados com os «dons dos alunos» mostram a tendência para ascender posições na ordenação das polarizações dos julgamentos dos dois grupos mas o grupo dos PO quase sempre apresenta um rang inferior que os PP. Pensamos, então, poder afirmar que a maior polarização dos julgamentos nos PO, embora sendo estes menos favoráveis que nos PP, se deve sobretudo às estimativas efectuadas nos itens correspondentes aos atributos das estruturas cognitivas e intelectuais.

T1-PO	T1-PP	T1-Total	T2-PO	T2-PP	T2-Total
Memória	Interesse	Memória	Raciocínio	Memória	Memória
Atenção	Memória	Atenção	Memória	Autonomia	Reflexão
Vocabulário	Perseverança	Aplicação	Reflexão	Reflexão	Raciocínio
Determinação	Aplicação	Interesse	Inteligência	Responsabil.	Inteligência
Trabalho	Atenção	Perseverança	Vocabulário	Inteligência	Expr. Oral
Aplicação	Org. Espírito	Vocabulário	Org. Espírito	Expr. Oral	Responsabil.
Responsabilida.	Vocabulário	Determinação	Expr. Oral	Interesse	Perspicácia
Perseverança	Expr. Oral	Trabalho	Perspicácia	Atenção	Interesse
Raciocínio	Determinação	Responsabil.	Responsabil.	Perspicácia	Org. Espírito
Concentração	Trabalho	Raciocínio	Concentração	Raciocínio	Autonomia
Interesse	Responsabilida.	Concentração	Interesse	Aplicação	Atenção
Cuidado	Auto-Valoriz.	Org. Espírito	Aplicação	Determinação	Aplicação
Expr. Oral	Cuidado	Expr. Oral	Perseverança	Org. Espírito	Vocabulário
Perspicácia	Concentração	Cuidado	Atenção	Perseverança	Perseverança
Inteligência	Raciocínio	Perspicácia	Cuidado	Trabalho	Determinação
Org. Espírito	Perspicácia	Inteligência	Participação	Concentração	Concentração
Reflexão	Reflexão	Reflexão	Determinação	Vocabulário	Cuidado
Participação	Autonomia	Autonomia	Autonomia	Auto-Valoriz.	Trabalho
Autonomia	Inteligência	Participação	Trabalho	Cuidado	Participação
Auto-Valorizaç.	Participação	Auto-Valoriz.	Auto-Valoriz.	Participação	Auto-Valoriz.
Rel.c/ Colegas	Rel.c/ Colegas	Rel.c/ Colegas	Rel.c/ Colegas	Rel.c/ Colegas	Rel.c/ Colegas

Quadro 22 - Ordenação dos 21 descritores pela sua polaridade em cada grupo (PO e PP) e no total da amostra, nos dois momentos de testagem.

Confronte-se, ainda, o que acabámos de afirmar com o conteúdo do Quadro 22. A negro estão destacados os itens que surgem saturados no factor «dons dos alunos».

Reparemos como a «relação com os colegas» ocupa indiscutivelmente a última posição em todas as situações e como a «auto-valorização» ou a «participação» a acompanham entre os menos polarizados. Por outro lado veja-se como a «inteligência», a «capacidade de reflexão», a «perspicácia» e o «raciocínio» ganham posições do início para o final do ano.

Julgamentos finais e estruturação cognitiva

No sentido de captar a estrutura do sistema de representação subjacente através da identificação do significado e peso das suas dimensões essenciais, procedemos à análise dos componentes principais após rotação varimax sobre os julgamentos finais, a exemplo do que havíamos já feito com os julgamentos iniciais.

A partir da totalidade dos julgamentos efectuados pelo grupo dos PO foram extraídos dois factores que explicam 76,7% da variância total.

FACTOR I (70,8%)		FACTOR II (5,9%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Trabalho realiz.	0,861	Raciocínio	0,887
Responsabilidade	0,832	Capac. Reflexão	0,841
Aplicação	0,830	Inteligência	0,825
Cuidado	0,809	Participação	0,808
Atenção	0,800	Expressão Oral	0,739
Organ.Espírito	0,769	Memória	0,720
Concentração	0,747	Vocabulário	0,708
Interesse	0,729	Determinação	0,660
Perseverança	0,650	Perspicácia	0,654
Auto-valorização	0,609	Auto-valorização	0,636
Perspicácia	0,560	Autonomia	0,572
Determinação	0,559		
Autonomia	0,554		
Relação Colegas	0,474		

Quadro 23 - Factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PO (125 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

Tal como seria de esperar a estrutura do campo da representação subjacente aos julgamentos finais assenta nas mesmas duas dimensões identificadas e descritas a partir dos julgamentos iniciais:

- O factor I explica 70,8% da variância total e reúne os descritores relativos à mobilização, empenho e envolvimento motivado do aluno nas tarefas escolares, na sua própria aprendizagem: é o que explica o «mérito do aluno» no processo ensino / aprendizagem; tal como no início do ano lectivo, mantém-se a dimensão principal do sistema de representação envolvido;

- O factor secundário (5,9%) corresponde ao factor dos «dons do aluno» identificado a partir dos julgamentos iniciais e é explicado pelos mesmos descritores já identificados entre eles a rapidez de raciocínio, a capacidade de reflexão e a inteligência.

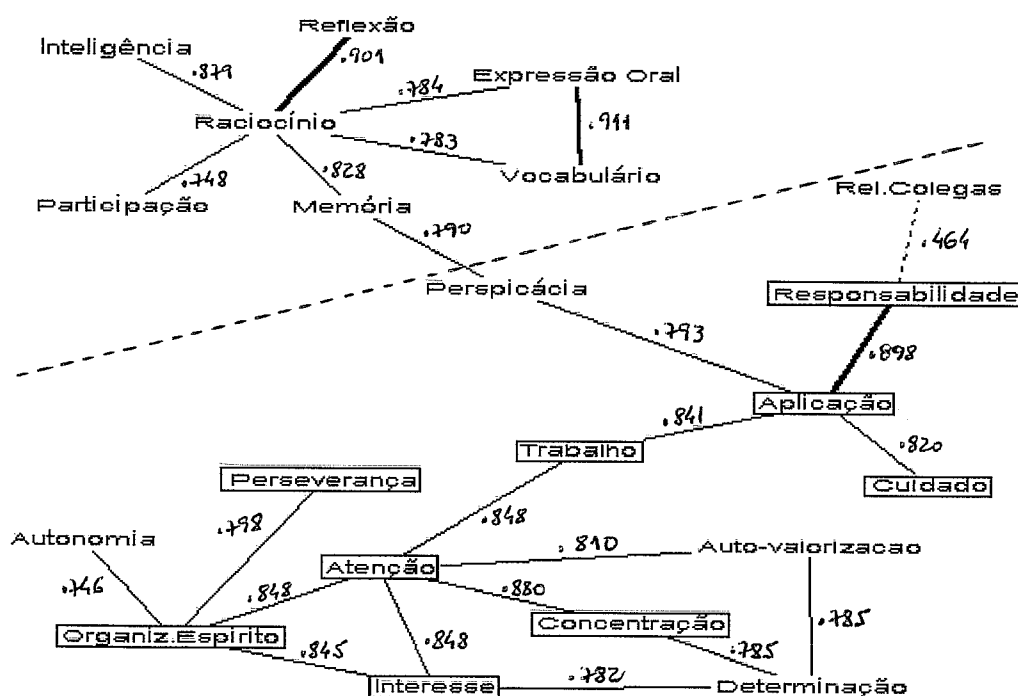


Figura 8 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas 21 escalas para o grupo dos PO.

Façamos ainda algumas considerações relativas ao Quadro 23. O descritor relativo à «relação com os colegas» perde peso factorial no componente principal e alguns dos descritores menos fortemente saturados no factor II surgem também implicados na explicação do factor «mérito do aluno»: é o caso da «auto-valorização», da

«perspicácia», da «determinação» e da «autonomia», que já se revelara oscilante em T1.

Ora, se analisarmos a Figura 8, podemos verificar que os itens supracitados, embora fortemente saturados no factor «dons do aluno», se encontram associados na árvore a descritores do factor «mérito» (que surgem contornados) e que a «perspicácia» é o item de ligação entre os dois principais ramos da árvore máxima de correlações.

O «raciocínio» e a «capacidade de reflexão», o grau de elaboração da «expressão oral» e o «nível vocabular», a «aplicação» e a «responsabilidade» são as principais associações da árvore em que o «raciocínio», a «aplicação» e a «atenção» são os elementos de destaque por surgirem associados de forma estreita a outros descritores.

FACTOR I (61,3%)		FACTOR II (13,3%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Perspicácia	0,914	Trabalho realiz.	0,918
Determinação	0,866	Aplicação	0,859
Expressão Oral	0,860	Atenção	0,807
Inteligência	0,838	Interesse	0,806
Capac. Reflexão	0,834	Responsabilidade	0,790
Autonomia	0,827	Cuidado	0,754
Memória	0,803	Concentração	0,749
Participação	0,801	Organ. Espírito.	0,685
Raciocínio	0,796	Relaç.c/ Colegas	0,662
Vocabulário	0,762	Perseverança	0,592
Auto-valorização	0,627		
Perseverança	0,571		

Quadro 24 - Factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PP (118 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

Procedemos, de seguida, à análise dos componentes principais do campo de representação subjacente à totalidade dos julgamentos finais emitidos pelos PP. Daí extraímos apenas dois factores que explicam 74,6% da variância total. Apenas dois porque, recordemos, relativamente aos julgamentos efectuados no início do ano a escala referente à conduta relacional dos alunos com os seus colegas («mau colega / bom colega») saturava por si só num terceiro factor que se destacava. Desta feita, esse descritor surge integrado no conjunto de

escalas fortemente saturadas no factor II, neste caso, o «mérito do aluno».

Destacam-se, por isso, apenas dois factores principais:

- O primeiro não é, como no início do ano lectivo, o factor relativo ao «mérito do aluno», relativo às suas atitudes face ao trabalho escolar, relativo à aplicação e motivação. O factor I, que explica por si só 61,3% da variância, corresponde àquele que era secundário nos julgamentos iniciais, isto é, o factor dos «dons do aluno», das suas aptidões cognitivas de interiorização, retenção, elaboração e expressão de saberes / ideias;

- O factor secundário (13,3%) é, portanto, o factor do «mérito do aluno» saturado nas mesmas escalas que no início mais a «relação com os colegas» como já salientámos acima.

O item 14 («desiste facilmente / perseverante»), embora expresse a atitude do aluno face ao trabalho escolar, surge associado aos dois factores identificados e com uma saturação média em ambos.

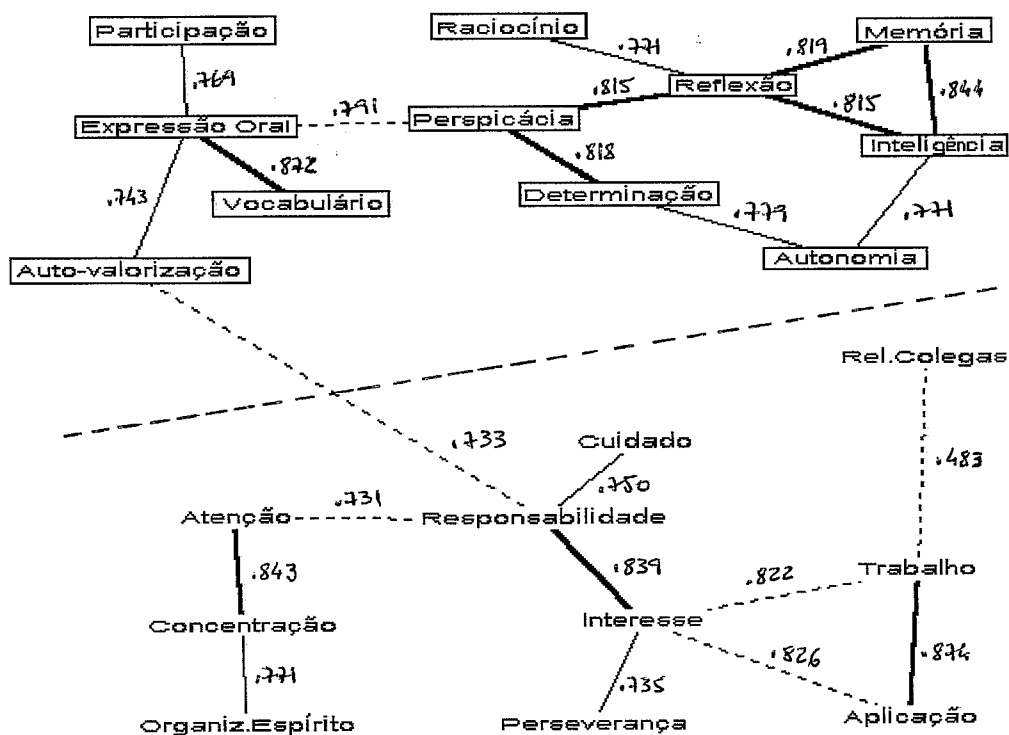


Figura 9 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas 21 escalas para o grupo dos PP.

Da observação da Figura 9 resulta uma consideração já habitual: as duas dimensões principais identificadas surgem aqui claramente delimitadas em dois ramos distintos (os itens saturados no factor I surgem contornados) cuja ligação se estabelece pela aresta «auto-valorização» / «responsabilidade» ($r=0,733$).

Tendo presente a saturação relativa de cada escala bipolar nos factores principais identificados, para cada momento e para cada grupo de professores, construímos o Quadro 25 que apresentamos de seguida.

Nº	Descritor	Testagem 1 - Início do ano		Testagem 2 - Final do ano	
		Factor I (ord. saturação)		Factor I (ord. saturação)	
		PO	PP	PO	PP
1	Rel.c/Colegas	10	17	16	21
2	Vocabulário	15	21	14	10
3	Memória	12	11	15	7
4	Aplicação	3	8	3	19
5	Perspicácia	20	19	11	1
6	Responsabilid.	1	2	2	16
7	Trabalho	9	4	1	20
8	Cuidado	2	5	4	18
9	Expr.Oral	16	20	17	3
10	Inteligência	17	12	20	4
11	Autonomia	11	10	13	6
12	Atenção	4	1	5	17
13	Interesse	6	6	8	14
14	Perseverança	5	9	9	12
15	Determinação	14	14	12	2
16	Participação	21	15	21	8
17	Raciocínio	18	18	19	9
18	Reflexão	19	13	18	5
19	Concentração	8	3	7	15
20	Auto-Valorização	13	16	10	11
21	Org.Espírito	7	7	6	13
		67,8%	53,7%	70,8%	61,3%

Quadro 25 - Ordenação dos pesos factoriais de cada item no factor principal identificado em cada grupo, no início e no final do ano.

Se, no início do ano lectivo, era o «mérito do aluno» que explicava uma considerável parcela da variância dos julgamentos emitidos pelos dois grupos em análise permitindo-lhes estimar de forma diferente «bons», «médios» e «maus» alunos, no final do ano estes dois grupos

podem ser diferenciados não ao nível da natureza das dimensões essenciais do campo da representação que enquadram os julgamentos emitidos mas ao nível do peso relativo de cada uma delas no sistema representacional. Vejamos ainda o Quadro 26 que correlaciona as ordenações acima apresentadas.

	Testagem 1 - Início do ano		Testagem 2 - Final do ano	
	PO	PP	PO	PP
T1-PO	1,00			
T1-PP	0,79	1,00		
T2-PO	0,84	0,75	1,00	
T2-PP	-0,76	-0,60	-0,66	1,00

Quadro 26 - Correlação entre os *rangs* da saturação dos 21 descritores no factor principal identificado em cada grupo (PO e PP).

Se, em termos do peso de cada escala no factor principal extraído, no início do ano os dois grupos surgiam com uma correlação positiva de 0,79, no final do ano essa correlação intergrupos é negativa ($r=-0,66$). O factor principal era, para os dois grupos, o «mérito dos alunos» no início do ano e daí a correlação positiva. No final do ano, se para os PO continua a ser o «mérito dos alunos» (0,84), o factor principal para os PP passa a ser o factor dos «bons dos alunos» e aquelas que eram as escalas mais saturadas no factor «mérito» são, portanto, agora menos saturadas, e daí a correlação negativa.

FACTOR I (50,0%)		FACTOR II (10,0%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Trabalhador	0,818	Boa memória	0,812
Concentrado	0,765	Perspicaz	0,763
Cuidadoso	0,765	Capac. de reflexão	0,542
Espírito organiz.	0,757	Interessado	0,525
Aplicado	0,740		
Atento	0,728		
Responsável	0,715		
Auto-valorizado	0,497		

Quadro 27 - Principais factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PO sobre os «Bons alunos» (55 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

Quisemos finalmente saber como era explicada a variância dos julgamentos emitidos sobre as duas categorias extremas de alunos («bons» e «maus») em separado, por cada um dos dois grupos.

Quais as dimensões principais que explicam a variância dos julgamentos emitidos pelos PO apenas sobre os seus «bons alunos»?

Para além dos dois factores identificados no Quadro 27 e que explicam 60,0% da variância, foram extraídos ainda três outros factores, todos com peso inferior a 8,0%:

- Factor III (7,9%) - «participativo» (0,845); «raciocínio rápido» (0,655); «inteligente» (0,633); «determinado» (0,568); «capacidade de reflexão» (0,546); todas estes atributos são conotados com o factor global «dons do aluno»;

- Factor IV (6,3%) - «expressão oral elaborada» (0,861); «vocabulário rico» (0,824); reúne os «dons» relativos às aptidões de expressão de ideias;

- Factor V (4,8%) - «bom colega» (0,760); «perseverante» (0,630); dois itens de baixa saturação no factor «mérito».

Para o grupo dos PO, quer tomemos como base de análise o total de julgamentos efectuados no final do ano, quer tomemos apenas os julgamentos emitidos sobre os «bons alunos», estes são sempre avaliados sobretudo pelo seu «mérito» e os atributos de maior variância são praticamente os mesmos: se o aluno é cuidadoso ou desleixado, se é trabalhador ou preguiçoso, se se aplica se não se aplica, se está atento ou desatento ...

Recordemos que da análise efectuada sobre os julgamentos iniciais o «mérito do aluno» explicada a maior parcela da variância de todos os julgamentos mas não apenas daqueles que eram efectuados sobre os «bons alunos»: tendo conquistado a sua posição pelo «mérito» estes diferiam entre si, sobretudo, nos «dons».

Os itens que dão significado a esta dimensão são os apresentados na Figura 10 bem como as suas correlações mais fortes.

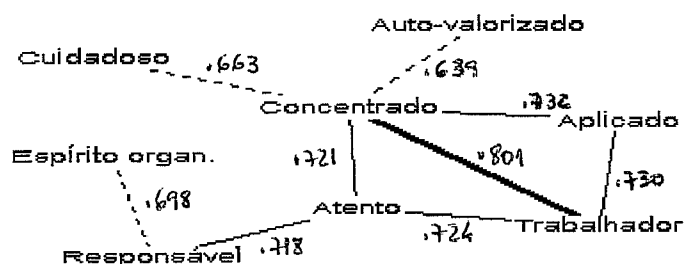


Figura 10 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas escalas saturadas no factor I (PO-Bom).

Quer na heterogeneidade da totalidade dos alunos da classe, quer na relativa homogeneidade existente entre os «bons alunos», a variância das estimativas dos PO é explicada na sua maior parcela pela mobilização escolar e atitudes do aluno face ao trabalho escolar. Entre os alunos trabalhadores há sempre os mais trabalhadores, entre os concentrados há sempre os mais concentrados, entre os responsáveis há sempre os mais responsáveis...

Por outro lado, ao isolarmos apenas os julgamentos finais emitidos sobre os «maus alunos», voltámos a obter cinco factores que explicam 83,4% da variância total das estimativas.

FACTOR I (49,3%)		FACTOR II (11,5%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Desatento	0,863	Vocabulário pobre	0,818
Não aplicado	0,764	Fraca memória	0,712
Desconcentrado	0,758	Dific. expres. oral	0,583
Irresponsável	0,748	Desleixado	0,560
Desinteressado	0,707	Preguiçoso	0,551
Espírito desorgan.	0,707	Determinação	0,520
Desleixado	0,703	Irresponsável	0,501
Preguiçoso	0,608		
Desiste facilmente	0,538		
Auto-desvalorizado	0,513		

Quadro 28 - Principais factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PO sobre os «Maus alunos» (18 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

Se o factor I é explicado, sobretudo, pelas escalas que se têm revelado saturadas no componente global «mérito», o mesmo já não se pode dizer relativamente ao factor II aqui identificado. São os «dons»

do aluno relativos à expressão e retenção de saberes que mais saturam este factor mas concorrem também para a sua explicação algumas escalas fortemente saturadas no factor I.

Foram ainda extraídos três outros factores de peso inferior ao limite dos 10% da variância mas que, todos juntos, explicam 22,6% da variância total.

- Factor III (9,6%) - «raciocínio lento» (0,842); «sem capacidade de reflexão» (0,769); «não participativo» (0,708); «inteligente» (0,628);

- Factor IV (7,9%) - «dependente» (0,846); «desiste facilmente» (0,805); «hesitante» (0,603); as duas primeiras características pessoais do aluno têm surgido ora associadas aos «dons» ora associadas ao «mérito», a «determinação» ou a falta dela tem surgido invariavelmente associada aos «dons»;

- Factor V (5,1%) - «não perspicaz» (0,858); «desinteressado» (0,548); «não participativo» (0,505); o «interesse», que tem surgido associado a outros atributos de «mérito», surge aqui associado a dois descritores de «dons».

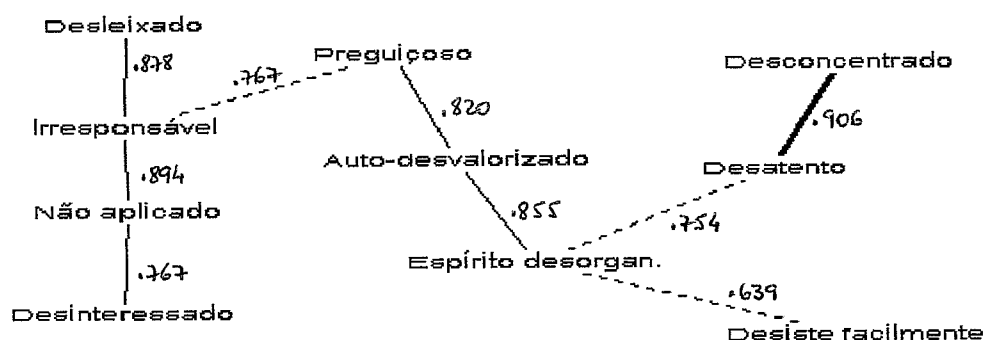


Figura 11 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas escalas saturadas no factor I (PO-Mau).

Mais uma vez, contrariamente ao que sucedeu com os julgamentos iniciais, parece ser o «mérito dos alunos» que explica a maior parte da variância nas estimativas finais sobre os «maus alunos» (cf. Figura 11). Entre estes parece ainda ser possível distinguir os mais desatentos entre os desatentos, os menos aplicados entre os já pouco ou nada aplicados, os mais irresponsáveis entre os irresponsáveis ...

FACTOR I (38,3%)		FACTOR II (18,5%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Cuidadoso	0,888	Expr. oral elaborada	0,908
Espírito organiz.	0,882	Autónomo	0,748
Trabalhador	0,820	Vocabulário rico	0,678
Responsável	0,803	Determinado	0,571
Atento	0,768	Participativo	0,562
Concentrado	0,734	Inteligente	0,524
Auto-valorizado	0,603		
Aplicado	0,567		

Quadro 29 - Principais factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PP sobre os «Bons alunos» (48 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

A partir dos julgamentos finais efectuados pelos PP sobre os «bons alunos» isolámos cinco componentes que explicam um total de 77,5% da variância, em que 56,8% correspondem aos dois factores destacados no Quadro 29.

Para a interpretação do factor I (38,3%) concorrem as escalas associadas ao «mérito do aluno», sobretudo aquelas que traduzem atitudes e comportamentos de mobilização e envolvimento com as actividades escolares. Por seu lado, o factor II (18,5%) congrega as duas escalas referentes à qualidade de expressão do aluno, juntamente com outros «dons» de natureza menos cognitiva e mais pessoal / disposicional.

Os descritores referentes a competências cognitivas e intelectuais tradicionalmente vantajosas no trabalho escolar surgem principalmente nos factores III e IV.

- *Factor III (9,0%) - «inteligente» (0,755); «perspicaz» (0,699); «capacidade de reflexão» (0,683); «boa memória» (0,676); a «inteligência» surge já no fundo da lista dos itens saturados no factor II;*

- *Factor IV (6,1%) - «raciocínio rápido» (0,889); «participativo» (0,680); «determinado» (0,612); estes dois últimos estão já listados entre os mais saturados no factor II;*

Factor V (5,6%) - «bom colega» (0,862); «interessado» (0,594); o item 1, correspondente à conduta social do aluno com os colegas, continua a ser o outsider da nossa bateria de escalas bipolares.

Tal como observámos em relação aos julgamentos iniciais dos PP sobre os «bons alunos», as duas dimensões globais («mérito» e «dons» dos alunos) surgem aqui relativamente equilibradas: a soma dos pesos dos factores II, III e IV aproxima-se muito do peso do factor I. Apresentamos, ainda assim, a organização correlacional entre os itens mais saturados no factor I: a conduta cuidada e organizada, a mobilização do aluno e o envolvimento responsável do aluno na, para e com a escola e as tarefas (cf. Figura 12).

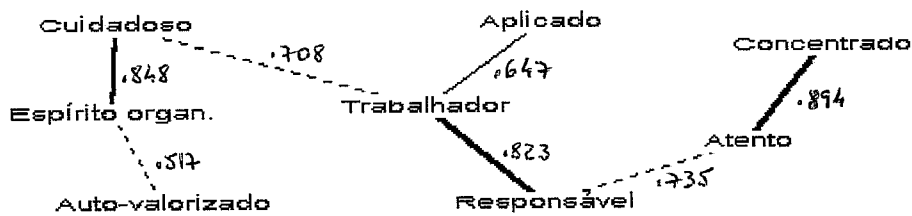


Figura 12 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas escalas saturadas no factor I (PP-Bom).

Se, por um lado, a variância das estimativas sobre a heterogeneidade dos alunos na turma é inequivocamente explicada pelos «dons dos alunos» (aliás, contrariamente ao que sucedia no início do ano lectivo, recordemos), por outro, na diferenciação da relativa homogeneidade dos «bons alunos» mais «dotados» os atributos relativos ao seu próprio «mérito» (organização e cuidado, trabalho e responsabilidade, atenção e concentração) têm maior peso constituindo até o factor principal na explicação da variância dos julgamentos, embora relativamente equilibrado com a soma dos restantes, como vimos.

Restava, finalmente, isolar os julgamentos efectuados pelos PP sobre os seus «maus alunos». Daí foram extraídos três factores que explicam 80,5% da variância total.

Da observação cuidada do Quadro 30, podemos constatar a ausência de um único descritor: a «auto-(des)valorização». Praticamente as dimensões são as mesmas isoladas para o total de julgamentos de um e de outro grupo («dons do aluno» / «mérito do aluno»).

FACTOR I (46,3%)		FACTOR II (26,6%)	
Descritor	Peso Factorial	Descritor	Peso Factorial
Sem capac. reflex.	0,914	Desleixado	0,908
Pouco dotado	0,872	Preguiçoso	0,887
Raciocínio lento	0,870	Desinteressado	0,877
Hesitante	0,855	Irresponsável	0,843
Não perspicaz	0,834	Não aplicado	0,837
Dependente	0,757	Desconcentrado	0,827
Fraca memória	0,752	Desatento	0,784
Desiste facilmente	0,721	Mau colega	0,733
Não participativo	0,670	Espírito desorgan.	0,520
Vocabulário pobre	0,536		
Dific. expres. oral	0,508		
Espírito desorgan.	0,505		

Quadro 30 - Principais factores extraídos dos julgamentos finais efectuados pelos PP sobre os «Maus alunos» (19 casos) com a ordenação dos itens em função do seu peso factorial.

A «auto-(des)valorização» constitui o item mais saturado, precisamente, no terceiro factor isolado:

Factor III (7,6%) - «auto-desvalorizado» (0,835); «dificuldade de expressão oral» (0,826); «vocabulário pobre» (0,794); «não participativo» (0,573); o significado social a dar a este factor passará, concerteza, não apenas pela baixa qualidade da expressão do aluno como também pelas características pessoais de abertura (expansivo, auto-confiante) que aqui não se manifestam.

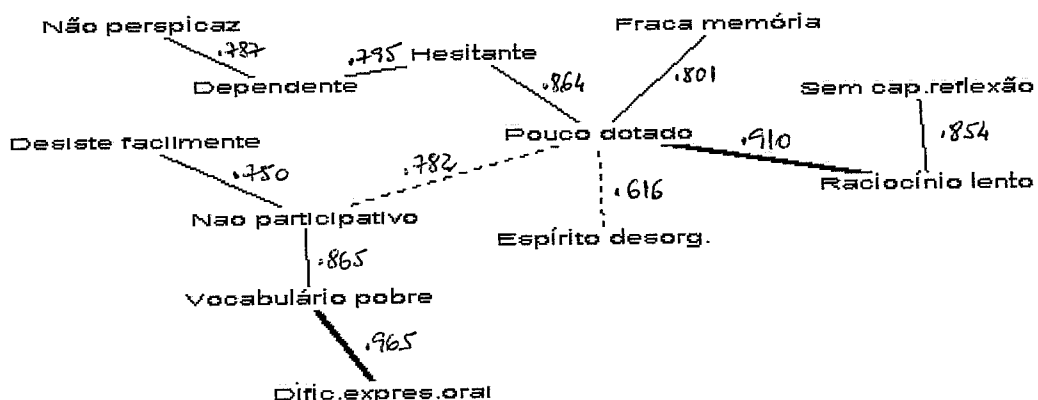


Figura 13 - Árvore máxima construída a partir da matriz de correlações entre as estimativas finais nas escalas saturadas no factor I (PP-Mau).

Tal como verificámos para o total dos julgamentos finais emitidos, também aqui, nos que foram emitidos apenas sobre os «maus alunos», o

componente principal é o correspondente aos «dons do aluno», embora não com a mesma diferença de pesos. Os «dons do aluno», critério que diferencia «bons alunos» de «maus alunos», mantém-se também aquele que diferencia os «maus alunos» entre si, tal como sucedia com o factor «mérito» no início do ano lectivo. Há, portanto, uma viragem na dimensão principal que serve de critério à variação dos julgamentos emitidos sobre os alunos, do «mérito» para os seus «dons» (cognitivos, intelectuais, disposicionais e de expressão).

Esta observação é ainda suportada pela constatação que fizemos da maior polarização dos julgamentos finais dos PP nas escalas mais saturadas no factor «dons», em especial nas características cognitivas dos alunos.

O que se torna curioso é, no entanto, sabermos que é, também, nos itens relativos às competências cognitivas intelectuais que os julgamentos finais dos PO são mais polarizados. Todavia, o factor principal identificado não coincide com a dimensão dos «dons» (cf. Quadro 23). Mas, também, das sucessivas análises de componentes efectuadas, fica-nos a constatação de que o factor «mérito» revela uma menor tendência para se segmentar noutras sub-dimensões que o factor «dons». Na sequência do nosso raciocínio, e uma vez que o aumento registado da polarização se efectuou, sobretudo, nos itens referentes às competências cognitivas intelectuais (cf. Quadro 22), outros itens conotados com o mesmo factor global («dons») continuam sempre a ser os menos polarizados, como é o caso da «participação», da «determinação» e da «auto-valorização». Em hipótese poderão, por isso, ser estes os principais responsáveis pela menor variância explicada pelo factor «dons».

Os protótipos do «Bom Aluno» e do «Mau Aluno»: síntese final

Com base nos dados recolhidos a partir dos julgamentos emitidos e das diversas análises efectuadas sobre os mesmos, procuraremos agora reunir um conjunto de proposições que sintetizem algumas das conclusões que podem ser retiradas das páginas anteriores e que podem ainda constituir potenciais hipóteses de trabalho futuro.

Identificámos para os dois grupos em comparação, PO e PP, e com uma grande estabilidade nos dois momentos de testagem, duas

dimensões essenciais distintas constituintes do campo do sistema de representação que enquadra as estimativas efectuadas. Uma delas congrega na sua significação os atributos decorrentes das atitudes e comportamentos do aluno face ao trabalho escolar (mobilização do aluno, empenho, aplicação e motivação). A outra reflecte as competências cognitivas, intelectuais e de expressão do aluno e outras disposições facilitadoras do seu desempenho escolar de aprendizagem.

Estes dois componentes encontram paralelismo nas duas subdimensões do factor de impressão geral identificado por Gilly e seus colaboradores ao longo de mais de uma década de investigações neste domínio e não indiciam, portanto, reformas significativas a este nível.

Interessámo-nos pela percepção e avaliação do estatuto escolar do aluno e não pela pessoa do aluno. Por isso, com referência nas duas ideologias tradicionais desenvolvidas em torno do «ser aluno» (e não do «ser do aluno»!) designámos em termos globais a primeira por «mérito do aluno» e a segunda por «dons do aluno».

A escala que melhor traduz a conduta relacional do aluno com os seus colegas, aspecto secundário nas investigações de Gilly, revelou sempre uma posição de destaque pela sua pouca importância. Foi aquela que menos peso revelou no sistema de representação subjacente, quer pela polarização mínima dos julgamentos, quer pelo peso nos factores centrais identificados (surgiu ora associada de forma ténue ao factor «mérito», no caso dos PO e dos julgamentos finais dos PP, ora como o único item saturado num terceiro factor de pouco peso, em termos de variância explicada).

As duas dimensões principais que dominam e enquadram os julgamentos dos professores na avaliação dos seus alunos em função do seu estatuto escolar continuam a remeter para os aspectos fortemente ligados ao papel tradicional do professor enquanto transmissor de saber («instrutor») e do aluno enquanto receptor de saber («aprendiz»). No seguimento desta constatação, e embora limitados no número de escalas referentes ao factor secundário de Gilly e de Carita, entre outros («gestão da classe» / «conduta social do aluno»), podemos confirmar a hipótese 4 que previmos a este respeito.

Podemos, portanto, concluir pela continuidade da influência do modelo tradicional de escola e do aluno, bem como das funções atribuídas ao professor tal como são percebidas por estes. Seria, por isso, interessante confrontar estes resultados com outros referentes à auto-representação do grupo-próprio.

Quer olhando à selecção dos itens decorrente da pré-testagem, quer através dos dados que obtivemos a partir das duas testagens, podemos inferir que, na organização geral da representação subjacente aos julgamentos, as qualidades mais propriamente humanas, afectivas e relacionais do ser do aluno passam para segundo plano ganhando preeminência os aspectos acima referidos. Precisamente ao contrário da representação do professor pelo aluno, como salientámos no capítulo terceiro.

Sinais de evolução nos PP? Se exceptuarmos a tendência mais evidente neste grupo da escala «mau colega» / «bom colega» no sentido de constituir uma dimensão autónoma separando-se dos outros atributos relativos à situação de aprendizagem, só se forem de carácter quantitativo e não qualitativo. E diferenças de peso encontramos algumas...

O conhecimento do conteúdo das estruturações cognitivas que medeiam a percepção e as estimativas emitidas acerca dos alunos ficaria inevitavelmente incompleto se não questionássemos acerca do peso de cada um das dimensões identificadas, acerca da sua centralidade quantitativa no processo de categorização inerente a cada representação.

Conceptualmente, somos por isso conduzidos para a noção de protótipo: o elemento mais típico de uma dada categoria. Ora se, por definição, o protótipo congrega os elementos mais centrais do ponto de vista quantitativo, e se a análise de componentes principais nos permite concluir acerca do seu peso pela variância explicada por cada um dos factores, relevemos então apenas os descritores mais saturados em cada factor principal identificado.

A referência no(s) protótipo(s) do «bom aluno» (e do «mau aluno») não só explica a variabilidade das estimativas entre categorias como permite também falar da maior ou menor aproximação dentro de cada categoria ao seu modelo prototípico. A preponderância quantitativa de

cada «factor I» em termos de variância explicada poderá, portanto, dar-nos algumas pistas acerca dos atributos que constituem o protótipo do «bom aluno» e do «mau aluno».

Afastamo-nos aqui da análise global dicotómica («mérito»/«dons») que temos vindo a adoptar. Consideraremos doravante essas dimensões globais subdivididas em quatro dimensões mais específicas, por referência àquelas que foram identificadas por Kaufmann (1982).

Assim, para o «mérito do aluno» temos:

- o empenho motivado do aluno nas tarefas escolares - «(não) aplicado», «(ir)responsável», «preguiçoso» / «trabalhador», «desleixado» / «cuidadoso» e «espírito (des)organizado», respectivamente, as escalas 4, 6, 7, 8 e 21;

- e a disciplina do aluno na situação de aprendizagem - «(des)atento», «(des)interessado» e «(des)concentrado», respectivamente, as escalas 12, 13 e 19.

Por seu lado, para a dimensão dos «dons do aluno» temos:

- as capacidades cognitivas intelectuais - «(sem) capacidade de memória», «(não) perspicaz», «pouco dotado» / «inteligente», «raciocínio lento / rápido» e «(sem) capacidade de reflexão», respectivamente, as escalas 3, 5, 10, 17 e 18;

- e a participação do aluno na classe - «vocabulário pobre / rico», «dificuldade de expressão oral / expressão oral elaborada», «(não) participativo» e «auto-(des)valorizado», respectivamente, as escalas 2, 9, 16 e 20.

Restam as quatro escalas que não agregámos por se terem revelado quase sempre dissociadas ou associadas de forma difusa quer a uma quer a outra das dimensões globais. Com referência nos tipos de aluno identificados por Kaufmann (1976), com elas constituímos ainda os seguintes agrupamentos:

- a sociabilidade do aluno - «mau / bom colega» (escala 1);
- a presença social do aluno - «dependente» / «autónomo», «desiste facilmente» / «perseverante» e «hesitante» / «determinado», respectivamente, as escalas 11, 14 e 15.

Partindo das várias análises factoriais efectuadas e cujos resultados foram já expostos, e destacando apenas os itens saturados no factor de maior variância encontrado, construímos o quadro-síntese que se segue.

	INÍCIO DO ANO		FINAL DO ANO	
PO	«Mérito» (cf. Fig.2)		«Mérito» (cf. Fig.8)	
	«Cap.Cognitiv.» (cf. Fig.4)	«C.Cogn.+Part.» (cf. Fig.5)	«Motiv.+Discipl.» (cf. Fig.10)	«Discipl.+Motiv.» (cf. Fig.11)
	«BONS»	«MAUS»	«BONS»	«MAUS»
PP	«Motivação» (cf. Fig.6)	«Discipl.+Motiv.» (cf. Fig.7)	«Motiv.+Discipl.» (cf. Fig.12)	«Cap.Cognitiv.» (cf. Fig.13)
	«Mérito» (cf. Fig.3)		«Dons» (cf. Fig.9)	

Quadro 31 - Quadro identificativo do componente principal identificado em todas as situações de análise contempladas.

Façamos a leitura sistematizada do Quadro 31.

No início do ano lectivo, o grupo dos PO, tal como o grupo dos PP, procede à diferenciação dos seus alunos em termos de estatuto escolar distinguindo-os, sobretudo, pelo seu «mérito», em função do seu maior ou menor empenho motivado nas tarefas escolares e da disciplina demonstrada na situação de aprendizagem: se o aluno é (ou parece!) aplicado, responsável, trabalhador e cuidadoso, por um lado, e se mostra atento, interessado e concentrado, por outro, então será, concerteza, um «bom aluno»; se as estimativas apontam no sentido contrário então poderá vir a ser incluído nos «maus alunos».

- *Para o grupo dos PO, se todos os «bons alunos» o são por «mérito» próprio, a sua aproximação relativa ao protótipo faz-se com base nas capacidades cognitivas intelectuais. O «bom aluno» típico é, portanto, aquele que, de entre os aplicados e disciplinados, possui ainda um admirável conjunto de capacidades cognitivas facilitadoras da sua aprendizagem. Por seu lado, o protótipo do «mau aluno» é aquele aluno que, de entre os pouco trabalhadores, distraídos e indisciplinados, se revela pouco dotado em termos intelectuais, não participativo e mau falante.*

- Para o grupo dos PP, e ainda de acordo com as estimativas efectuadas, o «bom aluno» típico é aquele que, de entre os mais motivados e disciplinados, se revela mais aplicado, mais responsável e cuidadoso. Estas características surgem associadas a alguns atributos pessoais que denotam presença social na turma que são também valorizados. O mesmo não se passa com o protótipo do «mau aluno». O «mau aluno» é aquele que é o mais indisciplinado entre os distraídos e desinteressados, o mais preguiçoso e irresponsável entre os pouco aplicados.

No final do ano lectivo, algumas diferenças globais podem ser observadas. Seguindo o nosso raciocínio, cremos ser possível concluir que os PO e os PP se distinguem claramente no peso relativo dos elementos que constituem as estruturas de representação, essencialmente naquele que poderá constituir o protótipo do «mau aluno», como veremos. Enquanto que o grupo dos PO distancia os «bons alunos» dos «maus alunos» tendo por base as estimativas que efectua sobre os principais aspectos ligados ao «mérito do aluno», e em particular em função do maior ou menor empenho motivado de cada aluno nas tarefas escolares, o grupo dos PP diferencia os «bons alunos» dos «maus alunos» com base na avaliação dos «dons do aluno», das suas capacidades cognitivas intelectuais e daquelas que determinam a quantidade e qualidade da participação do aluno na classe. Analisemos agora os dois grupos separadamente.

- Para o grupo dos PO, se toda a classe é julgada pelo «mérito» individual de cada aluno e isso determina em muito a sua categorização, o mesmo parece acontecer no seio de cada categoria, isto é, o protótipo do «bom aluno» é o aluno que se distingue pela sua aplicação, pela sua postura responsável e motivada face ao trabalho escolar, que é disciplinado na sua aprendizagem, que é interessado e se mantém receptivo à instrução ministrado pelo professor. Por seu turno, o «mau aluno» típico é aquele que se apresenta indisciplinado e desmotivado para o trabalho escolar, que não se empenha ou se esforça activa e responsabilmente na sua aprendizagem.

- Finalmente, para o grupo dos PP, o protótipo do «bom aluno» é aquele que, de entre os alunos percebidos como mais «dotados» em termos de competências cognitivas e de expressão, se revela também

fortemente motivado para aprender, que é cuidadoso e organizado, trabalhador e disciplinado, mantendo-se atento e concentrado. O «mau aluno» por excelência é aquele que, entre os que já são percebidos como pouco «dotados», revela dificuldades generalizadas em termos intelectuais, em particular baixas capacidades de assimilação, retenção e reflexão. Embora com peso secundário, estas dificuldades podem ser ainda associadas aos aspectos que caracterizam os casos de desmotivação e indisciplina.

E os «alunos médios»? Como são tratados em termos das estimativas sobre eles efectuadas? Sabemos já que os dois grupos diferem na sua actuação sobre esta categoria intermédia (ou «zona de incerteza» entre os «bons» e os «maus») em termos de comportamentos de categorização expressa. Os PO têm, no início do ano, entre os «médios» muitos potenciais «bons alunos» enquanto que, no final, são os PP que consideram como «alunos médios» uma percentagem considerável de ex-«bons alunos».

Embora não tendo sido alvo de uma análise muito pormenorizada, identificamos aqui o componente principal com maior peso em termos de variância explicada dos julgamentos sobre os «alunos médios» nas quatro situações de recolha de dados. Para o grupo dos PO, no início do ano lectivo, os «alunos médios» são avaliados pelo seu «mérito» mínimo: entre eles são diferenciados quer em termos da motivação no desempenho das tarefas escolares, quer em termos da sua postura disciplinada na situação de aprendizagem. No final do ano, o critério de avaliação mantém-se o mesmo: são estimados em função da sua aplicação e disciplina. Para o grupo dos PP, há já uma diferença do início para o final do ano lectivo. Os «alunos médios» começam por ser estimados, e diferenciados entre si, em função do «mérito» que lhes advém de se esforçarem de uma forma responsável por realizar as tarefas escolares propostas pelo professor permanecendo minimamente atentos e interessados para, no final do ano, serem diferenciados entre si pelas suas competências cognitivas intelectuais e de participação activa na classe.

Se nos quiséssemos agora pronunciar acerca da previsão que efectuámos na terceira hipótese específica, o que deveríamos concluir?

Confirmá-la ou infirmá-la? Nada podemos concluir em termos maniqueístas.

Partindo de uma mesma representação do aluno, alicerçada sobre as mesmas dimensões principais, tudo o indica, quer os PO como os PP adoptam um registo de funcionamento inicial em termos meritocráticos. Através das estimativas que efectuaram, pudemos constatar que a dimensão de maior variância foi a que corresponde às características de mobilização e envolvimento disciplinado do aluno, portanto, este será «bom aluno» ou «mau aluno» por «(de)mérito» próprio.

Relativamente aos julgamentos efectuados no final do ano, aqui sim, podemos confirmar, embora parcialmente, a previsão que atribui um funcionamento em termos de categorização expressa baseado nos «dons do aluno» para os PP e no «mérito» para os PO. Parcialmente porque evidenciamos algumas diferenças relativamente às estimativas feitas sobre os «bons alunos» e sobre os «maus alunos». As variações percebidas nos «dons dos alunos» parecem mais evidentes entre os «maus alunos» que entre os «bons alunos».

Embora pareça assentar sempre sobre as mesmas dimensões, nem sempre o protótipo do «bom aluno» faz uso das mesmas regras para determinar a prototipicidade dos diversos exemplares que o protótipo do «mau aluno». Os julgamentos recolhidos indicam-nos que existem algumas diferenças de grau (e não de espécie) nos protótipos do «bom aluno» e do «mau aluno» quer em função do grupo de professores em análise quer em função do contexto temporal em que essas estimativas são emitidas.

Julgamentos sobre os alunos e recategorização

Uma alteração na categorização do início para o final do ano lectivo implica, concerteza, uma alteração correspondente ao nível dos julgamentos, nomeadamente nos alunos que fossem recategorizados no outro extremo oposto. Esta situação de mobilidade extrema não se verificou em nenhum dos 243 alunos envolvidos pela nossa amostra. Seria, para o professor em causa, admitir um «grande erro de categorização» se isso acontecesse (Tajfel, 1972, 286).

Se atentarmos apenas nos casos de mobilidade, e averiguarmos em quais dos itens acontece uma alteração significativa nas estimativas,

podemos inferir (e não mais do que isso!) acerca do que terá provocado a alteração de categorização.

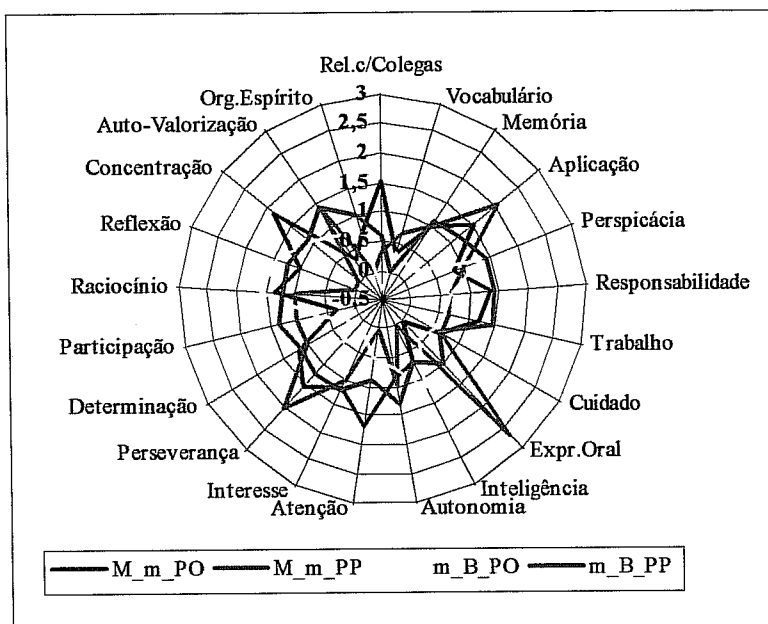


Gráfico 8 - Diferenças médias entre julgamentos iniciais e finais para os casos de mobilidade ascendente: de «mau» para «médio» (M_m) e de «médio» para «bom» (m_B).

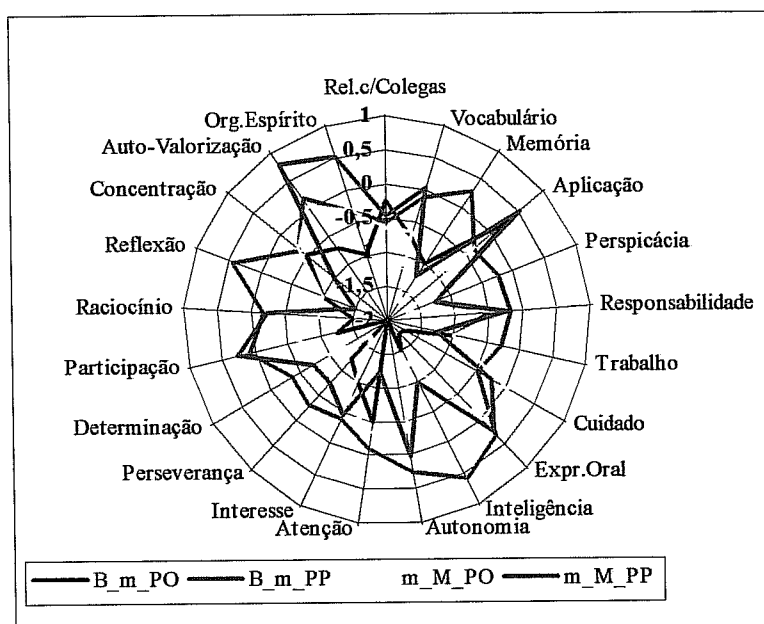


Gráfico 9 - Diferenças médias entre julgamentos iniciais e finais para os casos de mobilidade descendente: de «bom» para «médio» (B_m) e de «médio» para «mau» (m_M).

Nos casos de *mobilidade ascendente*, quais são as escalas em que se verificam maiores diferenças positivas nas estimativas (cf. Gráfico 8 e os respectivos valores numéricos em Anexo 9)?

Para o grupo dos PO, os alunos que deixaram de ser considerados «maus» e passaram a ser incluídos nos «médios» são estimados mais favoravelmente em quase todos os itens correspondentes ao «mérito do aluno»: esses alunos são julgados como medianamente empenhados e disciplinados mantendo-se minimamente atentos e interessados. Com os «alunos médios» que são “promovidos” a «bons» já o mesmo não se passa: são julgados mais favoravelmente, sobretudo, ao nível das capacidades cognitivas intelectuais.

Para o grupo dos PP, as melhorias verificadas nas duas situações de mobilidade ascendente evidenciam um funcionamento cognitivo em função das duas dimensões globais: os «maus» que passaram a «médios» parecem aos seus professores mais aplicados, mais perseverantes, com maior auto-estima e, sobretudo, com uma expressão oral melhor elaborada; os «médios» iniciais que são considerados «bons» no final são estimados mais favoravelmente praticamente em todos os aspectos.

Nos casos de *mobilidade descendente*, interessa verificar em que escalas acontecem as diferenças de estimativa mais negativas (cf. Gráfico 9 e os respectivos valores numéricos em Anexo 9).

São as radiais referentes ao grupo dos PO que nos revelam diferenças de estimativas mais negativas (a azul e a amarela). No caso das transições de «bons» para «médios», as grandes variações negativas de estimativa acontecem nos itens referentes às capacidades cognitivas dos alunos («memória», «perspicácia», «inteligência», «raciocínio» e «reflexão») e à quantidade e qualidade da participação, em suma, referentes aos «dons do aluno». Os «médios» percebidos como mais dotados passaram a «bons»; os «bons» estimados como não tão «dotados» passaram a «médios». E o que se passou com os «médios» que passaram a ser considerados «maus alunos»? Estes são julgados como muito pouco perseverantes, menos perspicazes, menos inteligentes e com menores capacidades de memória, raciocínio e reflexão, portanto, menos «dotados».

Para o grupo dos PP, os «bons alunos» que passam a ser «alunos médios» são estimados praticamente sem grandes variações e, o que é

curioso, são até julgados mais favoravelmente em termos de «dons». Os «alunos médios» que são, no final do ano, incluídos na categoria menos favorável em termos de estatuto escolar recebem julgamentos claramente mais baixos nos «dons» (menores capacidades de memória e de reflexão, menos perspicazes, menos inteligentes) mas também na «atenção» e «concentração». O facto curioso é serem julgados, simultaneamente, como mais preguiçosos e mais aplicados.

Quando se trata de estimar sobre os ex-«alunos médios» convertidos em «maus alunos», ambos os grupos revelam a tendência para acentuar negativamente os «dons do aluno». No caso contrário, julgando acerca dos «alunos médios», ex-«maus alunos», ambos os grupos procuram dar relevo ao «mérito do aluno». Tudo se passa como se, na primeira situação, os professores quisessem imputar o insucesso dos «maus alunos» a factores que são alheios ao «mérito» do próprio aluno («não dão mais porque não têm mais para dar!») e, na segunda situação, premiar o «mérito» dos alunos («esforçaram-se para isso!»).

Escolhas Sucessivas por Blocos: confirmação de resultados ou novas hipóteses de trabalho

Num segundo ano lectivo desta nossa investigação, e já sem a preocupação de controlar a categorização dos alunos, quisemos alargar a nossa amostra de professores a leccionar outros anos de escolaridade mas sempre no primeiro ciclo do ensino básico. Com este alargamento perdemos, todavia, a colaboração de alguns dos professores anteriores (sobretudo, ao nível do ensino oficial).

O nosso objectivo era explicitamente um só: perguntarmos aos professores quais eram as características mais importantes para considerarmos um aluno como «bom aluno» (e o mesmo para o «mau aluno»).

Dando continuidade ao nosso trabalho, recorreremos aos mesmos 21 descritores (cf. Anexo 4). A técnica utilizada, a escolha sucessiva por blocos, permitia-nos aceder a uma classificação hierárquica dos vários descritores (cf. acima pp. 131-132).

Prendíamos conhecer a estrutura e composição dos modelos prototípicos do «bom» e do «mau» alunos e isso implicava, não só que nos mantivéssemos atentos à organização interna da configuração de

atributos dos melhores exemplares dos «bons alunos» e dos «maus alunos» como à hierarquização dos atributos resultante: uma pontuação elevada indica sempre um atributo saliente.

Os dados obtidos foram objecto de um outro tipo de análise estrutural de componentes, a «cluster analysis» (SPSS, ver. 3.0). Permanecendo motivados pelo empreendimento do exercício exploratório, reclamávamos agora uma confirmação suplementar das dimensões já identificadas pela análise de componentes principais a partir dos julgamentos e que servisse simultaneamente para fazer o paralelismo desejado entre os dados recolhidos com técnicas diferentes e em amostras também diferentes, porque agora mais alargadas.

Sendo uma análise de similitude, a análise hierárquica de clusters possibilita visualizar e explicitar alguns aspectos da estrutura de similitude subjacente revelando-nos se há ou não conjuntos de itens que se agrupam. Observemos, então, os quatro diagramas em árvore ou dendogramas que se seguem.

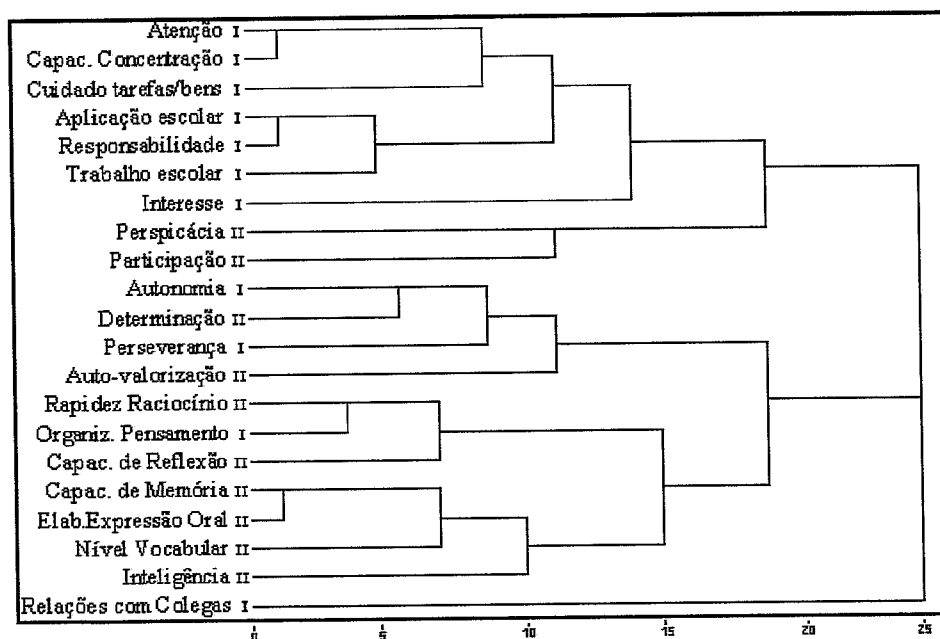


Gráfico 10 - Dendrograma referente ao «Bom Aluno» para o grupo dos PO.

Do gráfico acima apresentado, construído a partir dos dados obtidos junto dos 18 PO acerca do «bom aluno», é-nos dado a observar

o aparecimento de diversos níveis de agrupamento dos descritores donde se destacam dois *clusters* mais um item não agrupável que, como seria de esperar, é relativo à conduta social do aluno com os colegas («relações com os colegas»). Mais uma vez este aspecto surge destacado de duas dimensões que lhe são independentes.

De uma forma geral podemos identificar o primeiro grupo de itens com a dimensão «mérito do aluno» que é, simultaneamente, a dimensão mais importante na definição do protótipo do «bom aluno» para o grupo dos PO (cf. Anexo 10). A «atenção» associa-se à «capacidade de concentração» do aluno; a sua «aplicação escolar» é indissociável da «responsabilidade» por ele revelada e estes dois aspectos ligam-se à questão do «trabalho escolar» realizado pelo aluno. A um nível já bastante fraco de similitude associam-se a este *cluster* a «perspicácia» e a «participação».

Por outro lado, num outro grupo de itens estão agregados os «dons do aluno»: as suas características mais pessoais que revelam uma certa presença activa por parte do aluno («autonomia», «determinação», «perseverança» e «auto-valorização»), as suas capacidades cognitivas («rapidez de raciocínio», «organização do pensamento» e «capacidade de reflexão») e, finalmente, a capacidade de retenção associada à qualidade de expressão e, a um nível já mais afastado, à «inteligência».

Um reparo é aqui exigido. Na construção dos instrumentos 3 e 4, convertemos a escala bipolar 21 («espírito desorganizado / espírito organizado») no descritor «organização do pensamento» o que lhe terá dado uma conotação mais cognitiva, o que, aliás, já se pretendia no diferenciador semântico e que não teve, como vimos. Deixaremos, por isso, de considerar este descritor associado à dimensão «mérito do aluno».

Da análise dos dados obtidos junto dos dezassete PP a propósito do «bom aluno» emerge o Gráfico 11 que apresentamos na página a seguir.

O mesmo esquema parece dominante: dois *clusters* distintos e um item não agrupável, o relativo às relações do aluno com os colegas. Por um lado, em cima, o «mérito dos alunos» (a sua disciplina em situação de aprendizagem mantendo-se atento e concentrado, e o empenho

motivado do aluno nas tarefas escolares). Por outro, os «dons do aluno», tal como o identificámos acima.

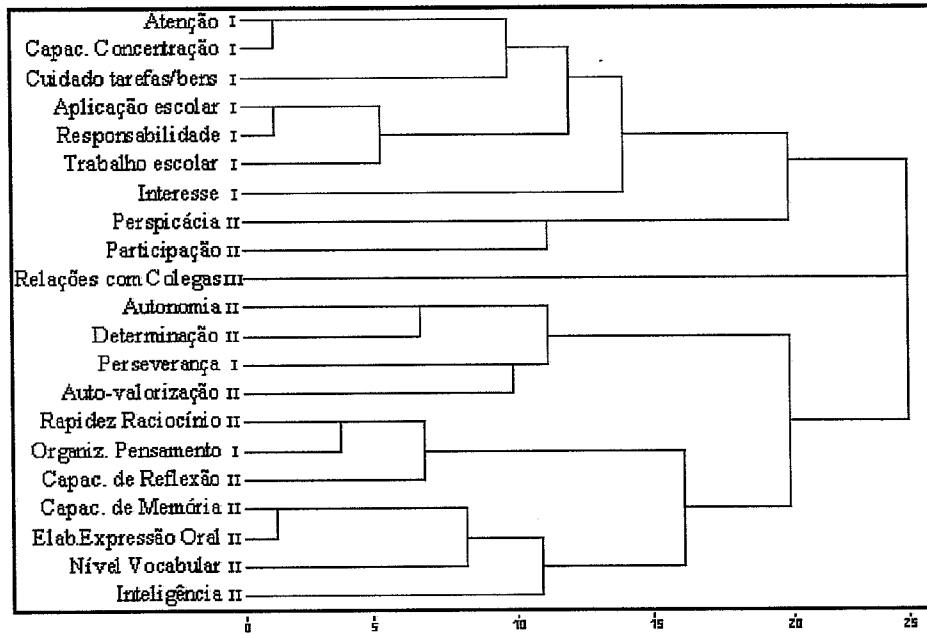


Gráfico 11 - Dendrograma referente ao «Bom Aluno» para o grupo dos PP.

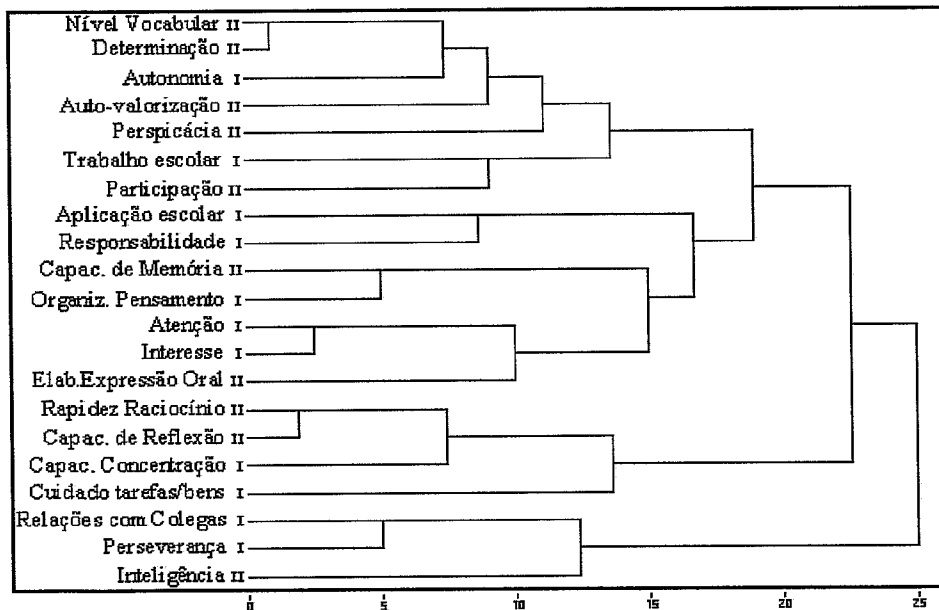


Gráfico 12 - Dendrograma referente ao «Mau Aluno» para o grupo dos PO.

Saliente-se, todavia, em relação ao Gráfico 11, a posição relativa do item «relação com os colegas». Em vez de surgir no fundo, aparece entrincheirado entre os dois agrupamentos descritos.

As dificuldades de interpretação surgem aquando da análise dos dados relativos ao «mau aluno», de acordo com a hierarquização dos descritores efectuada pelos PO. Observemos, então, mais atentamente o Gráfico 12 na página anterior.

Se fizermos a interpretação dos agrupamentos da direita para a esquerda vemos um grupo muito geral associado a outro constituído por três descritores: são eles a «relação com os colegas», a «perseverança» e a «inteligência». Se avançarmos mais um pouco para a esquerda verificamos que o primeiro agrupamento geral que referimos é, ele próprio, constituído por dois grupos em que um deles associa 4 itens: dois «dons» cognitivos («raciocínio» e «reflexão») mais a «concentração» e o «cuidado nas tarefas e com os bens», estes dois que têm sido associados ao «mérito do aluno».

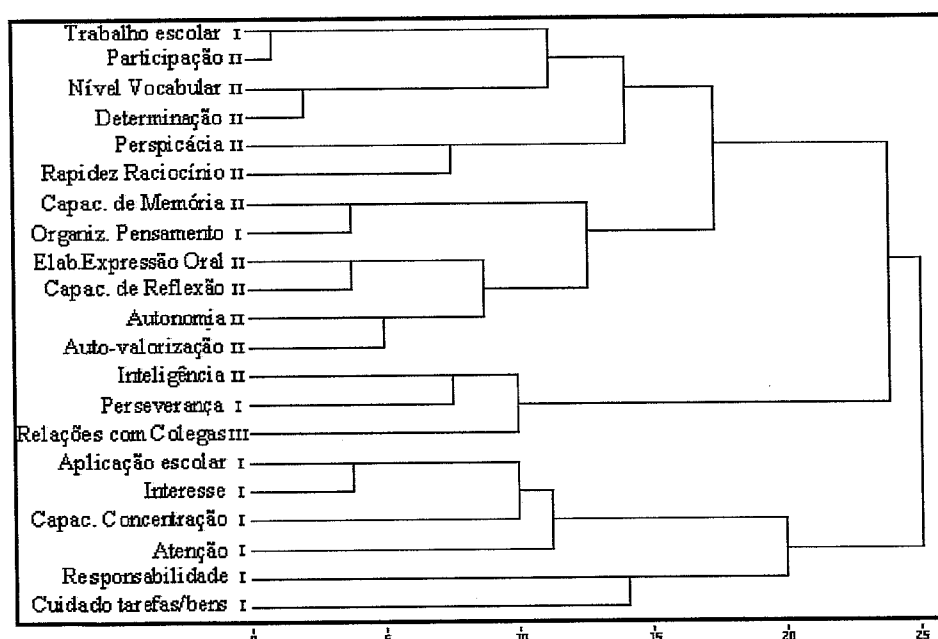


Gráfico 13 - Dendrograma referente ao «Mau Aluno» para o grupo dos PP.

Se continuarmos a nossa aproximação à esquerda, verificamos, de uma forma quase geral, que os itens associados aos «dons» se intercalam com o «mérito» nem sempre numa associação com sentido evidente. Mesmo

não conseguindo penetrar no sentido pleno da organização revelada no gráfico em árvore, uma conclusão podemos retirar: para o grupo dos PO, a estruturação cognitiva subjacente à representação do «bom aluno» não corresponde de todo àquela que apurámos para o «mau aluno», pelo menos daquilo que podemos retirar da comparação dos gráficos 10 e 12.

Embora com algumas semelhanças evidentes com o Gráfico 12 (como é o caso da ligação já referida da «relação com os colegas», à «perseverança» e à «inteligência»), o dendograma referente à hierarquização dos descritores pelos PP para o «mau aluno» revela-nos um maior paralelismo mais convincente com as dimensões identificadas a partir do método dos julgamentos.

Salientamos a existência de dois agrupamentos gerais, em que aquele que é representado na parte inferior do gráfico congrega praticamente a totalidade dos itens relativos ao «mérito do aluno» (excepção feita ao «trabalho escolar» que surge estreitamente associado à «participação»). O grupo superior (apenas na apresentação pois, como veremos, é no agrupamento já referido que se encontram os itens do topo da hierarquia) é subdividido a um nível muito baixo de similitude em dois outros agrupamentos em que um deles é a ligação com tendência de autonomia já acima referida da «relação com os colegas», à «perseverança» e à «inteligência».

Os atributos foram, de seguida, ordenados por ordem decrescente de saliência e numerados com o respectivo número de ordem (*rang*) tal como podem ser consultados no Anexo 10.

Nos quadros 32 e 33 tentamos coligir os dados necessários para nos responder às questões seguintes: o que é mais valorizado na representação do «Bom Aluno», o seu «mérito» ou os seus «dons»? E no «Mau Aluno»? E se tivermos como referência as quatro subdimensões descritas acima (cf. p. 207) e interpretadas pelos mesmos descritores?

Em jeito de legenda salientemos que o χ assinala a posição média de cada item na escala de codificação de -2 a +2, a coluna do meio é o desvio padrão médio em função dos descritores em análise e a «posição média» é o *rang* médio desses mesmos descritores. Excluímos desta comparação, mais uma vez, os itens 1, 11, 14 e 15 pelas razões já apontadas. Retirámos, também, nesta fase, o item 21 («organização do

pensamento») por não ter sido designado da mesma forma na primeira fase em que recorreremos aos julgamentos, e isso poder ter alterado o sentido que lhe é atribuído.

	OFICIAL			PARTICULAR		
	x	σ	posição média	x	σ	posição média
MÉRITO	0.58	1.22	5.14	0.19	1.30	9.28
Motivação	0.63	1.18	4.50	-0.09	1.27	11.75
Disciplina	0.52	1.26	6.00	0.55	1.33	6.00
DONS	-0.20	1.25	12.20	0.17	1.18	9.50
Cap. Cognitivas	0.22	1.35	8.40	0.79	1.30	3.80
Participação	-0.68	1.14	16.50	-0.52	1.08	15.75

Quadro 32 - Média das médias, desvios-padrão e *rang* para o «Bom Aluno» em função das dimensões «mérito» e «dons» do aluno.

Se observarmos o gráfico acima apresentado que resulta da hierarquização dos descritores para o «bom aluno» podemos apurar que em termos das duas dimensões principais «mérito» e «dons» verificamos que se, por um lado, os PO definem o «bom aluno» declaradamente pelo seu «mérito», por outro, o mesmo já não se passa com os PP: estes evocam igualmente quer o «mérito» quer os «dons».

Todavia, se observarmos os dados relativos às quatro subdimensões, podemos atestar que os PO definem os «bons alunos» invocando primeiro o empenho motivado do aluno («aplicação», «responsabilidade» e «trabalho»), de seguida a sua «disciplina na aprendizagem» («interesse», «atenção» e «concentração»), depois as suas capacidades cognitivas («perspicácia», «inteligência», «reflexão» e «raciocínio») e só, finalmente, as suas características de participação na aula («participação», «expressão oral», «vocabulário» e «auto-valorização»). Sublinhemos o paralelismo desta hierarquização com o segundo tipo de «bons alunos» evidenciado por Weiss (1986): aluno aplicado e disciplinado; ou ainda com o tipo de «bom aluno» conotado com a concepção meritocrática de Londeix (1982).

Os PP, por seu turno, definem o «bom aluno» primeiramente pelas suas capacidades cognitivas intelectuais, seguindo-se as características relativas à disciplina do aluno na sua aprendizagem («interesse», «atenção» e «concentração»). Para segundo plano fica a aplicação e o

empenhamento motivado do aluno nas tarefas escolares e as características referentes à participação na aula. O paralelismo com os tipos de aluno descritos por Londeix (1982) e Weiss (1986) já não é tão evidente. Pelos dados que aqui obtivemos diríamos que o «bom aluno» é aquele que é «dotado» e que se mantém atento e interessado.

	OFICIAL			PARTICULAR		
	x	σ	posição média	x	σ	posição média
MÉRITO	0.31	1.32	6.57	0.67	1.22	4.57
Motivação	0.33	1.30	6.5	0.46	1.20	5.75
Disciplina	0.28	1.36	6.67	0.94	1.26	3.00
DONS	-0,09	1,26	12,20	-0,35	1,23	14,20
Cap. Cognitivas	0.24	1.32	8.40	-0.32	1.24	13.00
Participação	-0.38	1.28	15.50	-0.31	1.28	14.50

Quadro 33 - Média das médias, desvios-padrão e *rang* para o «Mau Aluno» em função das dimensões «mérito» e «dons» do aluno.

Relativamente ao «mau aluno», os dois grupos não diferem nas dimensões principais evocadas como mais importantes: o «mérito do aluno». Também no que respeita às subdimensões os dois grupos não diferem muito: primeiro as duas que se referem ao «mérito» e só depois as duas relativas aos «dons». Duas pequenas diferenças podem ser observadas: o grupo dos PO coloca praticamente lado a lado a desmotivação e a indisciplina enquanto que os PP dão primazia clara ao desinteresse, à desconcentração. A não aplicação por parte do aluno é também evidenciada pelos PP, ele própria, se virmos bem, uma forma de indisciplina. Recordemos que, a este propósito, Carita (1992) já havia evidenciado que os professores mais novos se queixam mais da conduta indisciplinada (nos «maus alunos») que os mais velhos e que estes últimos valorizam mais a disciplina (nos «bons alunos») que os primeiros.

Os «dons» cognitivos intelectuais aproximam-se mais da representação do «mau aluno» nos PO que nos PP. Relegada definitivamente para o plano secundário está a questão da participação, ou da falta dela, para os dois grupos.

Se os dados obtidos se resumissem a estes poderíamos afirmar os PO mantêm um funcionamento em termos da ideologia meritocrática

definindo os «bons» e os «maus» alunos pelo seu «(de)mérito» próprio. Confirmaríamos, assim, parcialmente a terceira hipótese que formulámos.

Relativamente, ao grupo dos PP, o mesmo já não podemos dizer. A supremacia dos «bons» cognitivos verifica-se na definição dos «bons alunos» mas já não na dos «maus alunos». Os «bons alunos» são os mais «inteligentes» mas os «maus alunos» não são primeiramente os pouco «dotados» mas sim os indisciplinados e os não aplicados.

Recorrendo à técnica de hierarquização das escolhas sucessivas por blocos obtivemos mais alguns dados que nos permitiram compreender, sobretudo, aquilo que os professores respondem quando lhes é solicitado de forma directiva e frontal o que é para eles um «bom aluno» ou um «mau aluno». Nalguns aspectos pudemos ver os dados assim obtidos cruzados com aqueles que recolhemos a partir de outro tipo de método.

Ficam, todavia, por compreender alguns aspectos ao nível da estrutura e peso relativo dos atributos no campo da representação do aluno. Da análise mais cuidada destas informações poderão surgir, portanto, novas hipóteses de trabalho.

Limitações e Problemas

Nesta secção final do nosso trabalho foi nosso propósito sublinhar alguns aspectos de natureza metodológica ou processual que, pensamos, não terão corrido da melhor forma ou que se afastaram daquilo que eram as nossas expectativas iniciais.

O recurso aos julgamentos escritos dos professores sobre as crianças, mesmo que o princípio do anonimato seja admitido, pode ter como consequência favorecer a transmissão de uma representação mais favorável, mesmo para aqueles que, quotidianamente, usufruem de um estatuto menos auspicioso: os «maus alunos». A tendência imediata será, concerteza, dizer bem dos seus alunos até porque isso implica directa ou indirectamente uma avaliação da sua actividade profissional (mesmo no anonimato): «Os meus alunos são todos bons porque eu sou um bom professor!»).

Por outro lado, a figura do psicólogo nas escolas (socialmente identificado com as pedagogias mais recentes) desperta nos professores o discurso oficial do «desabrochar»: «Não há maus alunos!!». Todos os

alunos terão tendência a “florir” durante o ano por mérito próprio (ou do professor!?) a menos que estes se revelem desinteressados e desmotivados.

Mais do que chamar «bons alunos» aos alunos com melhor estatuto escolar foi, por isso, um risco avançar com a designação de «maus alunos» para aqueles que ocupam o nível mais baixo da estrutura hierárquica da classe, por muito que os discursos neguem a sua existência. Recordemos, no entanto, que os elevados índices de manutenção da categorização inicial são demasiado altos para serem produto de coincidência nas duas categorizações efectuadas sobre uma estrutura não hierarquizada.

A comunicação verbal entre indivíduos diferentes, em particular as designações lexicais das categorias de objectos, estabelece-se ao nível de base de categorização desses objectos específicos. Em hipótese, entre professores que leccionam o mesmo escalão, o nível básico de categorização será, provavelmente, mais específico que simplesmente «os alunos». Acreditamos por isso que, relativamente aos “rótulos” das categorias, as mesmas expressões designativas dessas categorias se aproximem da representação de um mesmo objecto.

Este aspecto leva-nos a realçar a componente cultural da linguagem. Tendo recorrido a escalas de estimação de natureza semântica, podemos invocar a subjectividade que daí advém para explicar em parte alguns dos maiores desencontros dos dados obtidos com as nossas previsões iniciais baseadas, também elas, na nossa própria interpretação prévia.

Ora, da mesma forma que falar em categorias é referir-nos à sua formação numa dada cultura, codificadas por uma dada linguagem também qualquer representação é mediada pela linguagem (e.g., Herzlich, 1972).

Os nossos julgamentos, tal como as nossas categorias, são determinadas por critérios de similitude semântica e daí as semelhanças semânticas das nossas categorias e dos julgamentos sobre os objectos nelas categorizados. Não é a estruturação da realidade que determina a similitude semântica mas sim os próprios critérios de similitude semântica. É desta forma que Shweder (1975/1977) (*in* Leyens, Aspeel e Marques, 1987), tal como o faz Whorf (*in* Leyens, 1985), se afastam

da tendência explicativa de Rosch (1976, 1978) radicada nas co-ocorrências efectivas da "realidade". A linguagem exerce influência sobre os processos cognitivos na medida em que estes fazem precisamente apelo à linguagem, acrescenta o próprio Leyens (1985).

A forma como os alunos são percebidos e os seus atributos avaliados e definidos pelos professores são não só influenciados por factores perceptivos mas, também (e talvez principalmente), pelo facto de no sistema de categorias dos professores existirem já categorias culturais e linguísticas chamadas «bons alunos» ou «maus alunos» ou outra qualquer designação, que agregam em torno de si um conjunto de outras palavras que, por sua vez, designam atributos de maior ou menor proximidade semântica.

Palavras como «inteligência», «concentração» ou «auto-valorização» não têm necessariamente a mesma conotação quando utilizadas por duas pessoas diferentes. Não efectuámos procedimentos no sentido de controlar a atribuição do mesmo significado aos diferentes pares de objectivos recorrendo, por exemplo, a uma lista de definições prévias dos conceitos como o fez Gilly (1972,74) e esta é, também, uma das críticas mais eloquentes que fazemos *a posteriori* ao nosso modo de proceder.

Estas críticas, contudo, não devem levar ao abandono dos métodos objectivos para estudar os conteúdos da percepção do outro, mas, pelo contrário, devem encorajar o aperfeiçoamento destes métodos no sentido de se poder interpretar melhor os seus resultados, como salientam Gilly *et al.* (1975).

CONCLUSÃO

Tendo realçado, sobretudo, a sua natureza exploratória desejamos que o interesse fundamental deste nosso estudo assente no facto de poder servir de fonte de reflexão para as práticas categorizadoras daqueles que são por muitos considerados como os principais agentes de educação de uma sociedade, os professores do ensino básico, num tempo em que os pais são acusados de falhar nas suas obrigações.

Um dos significados da palavra "conclusão" é tirar consequências das principais premissas adiantadas ao longo das páginas antecedentes.

Queremos começar por sublinhar que se trata de mais um trabalho que revela a impotência dos magníficos quanto ambiciosos discursos oficiais através das sucessivas reformas que parecem não passar do papel no seu essencial.

Se, por um lado, foi possível perceber que o discurso da igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso foi já assimilado por alguns dos professores, por outro, torna-se paradoxal verificar as elevadas percentagens de manutenção dos alunos em níveis hierárquicos estabelecidos do princípio para o final do ano lectivo (atinge os 80% no o grupo dos professores do ensino oficial com que trabalhamos).

A organização hierarquizada da turma em categorias efectuada por cada professor muito precocemente parece ter como principal consequência a preocupante estabilidade dessas categorias em que a tendência é o reforço do estatuto inicial atribuído a cada aluno.

Mantendo o aluno no "cativo" relativo à posição que lhe foi atribuída inicialmente, o professor poderá estar a inculcar em cada aluno o sentimento de impotência no sentido de alterar a sua posição na hierarquia ou de isenção não responsabilizada do seu sucesso que pode ser percebido como dependente da boa vontade do professor. Iniciar o ano incluído numa categoria valorizada menos positivamente parece ser, todavia, mais preocupante se se frequenta o ensino particular pois, como vimos, a tendência dos seus professores é no sentido de reconsiderar os estatutos mais elevados incluindo-os posteriormente no seu maior "bortal": os «médios».

Ser bem sucedido (ou parecer bem sucedido) junto do professor não é o factor único para se ser considerado «bom aluno». Cremos, portanto, ser muitas vezes consequência de uma categorização que acontece, quase sempre, demasiado precocemente.

O que determina essa categorização? Em particular, a categorização inicial? Qual é o modelo mínimo ou o esboço prototípico do «bom aluno» ou do «mau aluno»? Também aqui nos deparámos com outro aparente fracasso das reformas oficiais. Ou, pelo menos, parece-nos que essas reformas teimam em não conseguir fazer o corte radical com os modelos tradicionais do mestre de instrução e do aluno que aprende passivamente, assimilando e retendo saberes para que os possa reproduzir posteriormente nas ocasiões socialmente adequadas.

Exige-se ao aluno uma aplicação motivada e responsável, acompanhada de uma postura atenta e interessada. Em suma exige-se passividade, conformismo, disciplina como qualidades que facilitam ao professor o desempenho das funções que são percebidas como as expectativas sociais a seu respeito.

Qualidades como a honestidade, a seriedade, a cortesia e o espírito crítico ficaram para trás quando quisemos conhecer apenas aqueles atributos que distinguem os «bons alunos» dos «maus alunos». As dimensões pessoal e social são secundárias na estruturação hierárquica da turma. A questão de uma área curricular dedicada ao desenvolvimento destas dimensões nos alunos (Formação Pessoal e Social/Desenvolvimento Pessoal e Social) não parece ainda estar a dar os seus resultados na transformação do sistema representacional dos professores (Carita, 1992, 1993) que passaram a ter «mais um programa para dar».

O primeiro ciclo é globalizante, por definição, mas os seus alunos ainda estão longe de ser avaliados pela globalidade do seu desenvolvimento pessoal. A ampliação dos domínios da intervenção dos professores para além da instrução de saberes ainda não passou (ou ainda passou muito pouco) do papel para as práticas.

Na realidade, a dimensão da palavra educador não parece ainda ser extensível aos professores, nas representações ou nas práticas, e não o será enquanto não se efectuar a passagem da instrução à educação, na plenitude da sua compreensão.

Haverá algum professor que reconheça, de forma consciente, como limites mínimos traçados da sua actividade quotidiana todos os objectivos preconizados para o ensino básico (cf. art.7º da LBSE)? Sendo objectivos definidos para os três ciclos do ensino básico, não teremos nós a tendência para deixar para os outros professores, que surgem posteriormente no percurso escolar do aluno, algumas das preocupações que não tivemos "tempo" de ter enquanto estivemos inquietados com outros objectivos mais prementes e que passam pelo «dar o programa»?

Por outro lado, dominam ainda as duas ideologias tradicionais sobre os alunos: a ideologia dos «dons» e a do «mérito». A avaliação dos alunos pelo seu próprio «mérito» revelou ser aquela que é mais frequente na diferenciação entre «bons alunos» e «maus alunos» para professores do ensino oficial e do ensino particular. Todavia, os «dons do aluno», e em particular, as suas capacidades cognitivas facilitadoras da apreensão do «programa» assumem um papel mais importante nas estimativas que os professores do ensino particular emitem sobre os seus alunos junto ao final do ano na consagração dos seus «bons alunos».

Em termos prototípicos, em termos gerais a primazia vai também para o «mérito do aluno», quer em termos do «bom aluno» quer em termos do «mau aluno»: o primeiro é aplicado e disciplinado e o segundo pouco trabalhador e indisciplinado. A excepção vem do lado dos professores do ensino particular que nos «bons alunos» apreciam, primeiramente, os seus «dons» cognitivos e só depois a sua mobilização para as tarefas escolares. Em relação ao «mau aluno» típico, este é, sobretudo, desinteressado e preguiçoso.

Embora possamos ter a tendência a pensar no «mau aluno» em espelho com o «bom aluno», podemos verificar que isso assim não se passa pelo menos em termos da importância quantitativa de cada um das dimensões identificadas.

Ambos os modelos decorrem da influência do que socialmente se passa na sala de aula: ensino, por um lado, aprendizagem, por outro, mas, sobretudo, se o aluno o quiser. O professor é o «artesão do bom aluno» (Mollo, 1979) mas a responsabilidade de se ser «mau aluno» está do lado do aluno: por seu demérito, porque não trabalha e é indisciplinado.

Pressionados pela forte influência institucional, os professores parecem ver nos «maus alunos» não tanto o alvo prioritário da sua intervenção mas algo que põe em causa a sua competência profissional. Terá sido isso que os levou a questionar a designação «mau aluno» a ponto de não quererem aderir ao nosso trabalho recusando a sua colaboração?

Pensamos que este não se trata apenas de um problema de natureza conceptual em torno da palavra «mau» mas de um enredo mais complexo de natureza psicossocial despoletado pela definição do insucesso profissional a partir da incompetência pessoal dos próprios professores (e.g., J. L. Sousa, 1994). As possíveis implicações da existência de estruturas cognitivas e de processos de funcionamento egocêntricos sobre os julgamentos das suas próprias capacidades ter-se-ão reflectido em parte na expressão da categorização ao não reconhecer como totalmente válida a hipótese de ter na classe alunos membros de categorias não desejáveis socialmente («maus alunos»).

Se é provável que os critérios que estabelecem a distinção entre as categorias se apoiem sobre os valores «bom» e «mau» (talvez de um forma mais estreita nos professores do oficial por terem sido estas a polarizar mais os seus julgamentos) e que, portanto, estejam associados às dimensões prototípicas para cada categoria, o que é que acontece quando os valores de um sistema de categorias se encontram em conflito com outros valores pertinentes à distinção entre categorias?

Se, por um lado, «não há nem maus nem bons alunos» porque a classe não constitui uma estrutura social hierarquizada, por outro, a experiência quotidiana diz a cada professor que os resultados escolares diferem de aluno para aluno conduzindo-o, por vezes, a exclamar: «não consigo fazer nada dele!». Produz-se, nesta situação, um «compromisso que favorece frequentemente as considerações avaliativas, as mais gerais, as mais importantes e as mais pertinentes para a acção social» (Tajfel, 1972, 292).

Admitamos, então, que os dois discursos não são igualmente pertinentes para os professores, na privacidade do seu relacionamento quotidiano com os alunos ou na expressão junto de agentes estranhos a essa díade.

Se ter na sua turma vários «bons alunos», mais do que uma finalidade, é sempre uma prova da actividade competente e do valor profissional do professor, o mesmo já não se passa com os «maus alunos». Se a qualidade do ensino prestado é inquestionável, a dos alunos nem por isso. A meritocracia torna-se assim numa ideologia assimétrica em relação aos «bons» e aos «maus alunos»: se neste último caso justifica o afastamento dos alunos de serem bem sucedidos, no primeiro caso serve para os consagrar, aos alunos e até ao próprio professor.

Os professores “jogam à defesa” no que respeita ao facto de terem «maus alunos»: protegem a sua integridade profissional tentando convencer os outros do seu valor em relação a dimensões socialmente valorizadas, «dando uma imagem ao outro» (Sousa, 1988). Perante os *outsiders*, os seus discursos e actuação têm sempre em conta os condicionalismos do contexto em que são produzidos: a presença do investigador e as audiências presentes ou eventuais, os pressupostos partilhados. É a lógica do Camaleão, como lhe chama E. Sousa (*id.*).

Continuar a preconizar um sistema centralizado, unificado e integrado e querer, em simultâneo, transformar as representações e práticas educativas na escola básica decretando alterações na organização institucional, nos *curricula* extensíveis a todo o sistema não parece ser o melhor caminho, ou pelo menos o mais rápido, na formação plena de cidadãos de amanhã integrados nas suas realidades de referência e nas suas comunidades locais.

Sem querer aqui abertamente defender a tese da descentralização e da autonomia, achamos que é cada vez mais necessário recentrar as preocupações em cada escola (e não mais no sistema escolar), fixando os professores numa escola e numa comunidade com que se identifiquem e em que sintam verdadeiramente agentes da sua transformação, possibilitando a expressão da diversidade e das diferenças individuais, essa sim a verdadeira igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso.

Há ainda a questão da função de avaliador atribuída socialmente ao professor e que é determinante das taxas de sucesso e insucesso escolar. Quando é que deixaremos de ter uma medida quantitativa da avaliação, e por consequência, do desempenho

profissional do professor? Urge dissociar a função avaliativa que lhe é atribuída tradicionalmente da sua conotação exclusivamente sumativa e aproximá-la da avaliação formativa (ela própria formadora).

Sabendo que o professor pode ser influenciado a este ponto, no seu desempenho profissional, pelas expectativas, pelo funcionamento e pelas ideologias dominantes na Escola em relação a si próprio e ao seu papel, conduz-nos a defender cada vez mais afincadamente uma formação de professores de maior qualidade que permita aos futuros professores armarem-se contra o quotidiano e aguçar a sua lucidez para o futuro.

A tomada de consciência dos determinantes e influências normativas que regulam e condicionam a própria actuação é condição necessária para esse aguçar da lucidez. Ao integrar esta tomada de consciência em situações de formação (inicial ou contínua) podemos estar a possibilitar aos professores o desenvolvimento de estratégias de funcionamento pedagógico que permitam controlar em parte esses constrangimentos, como sublinha Gilly (1986).

Numa das notas de fim de artigo, Nóvoa (1991) transcreve uma «provocação» frequentemente usada como crítica ao sistema actual de formação de professores em Portugal, nomeadamente no que diz respeito às «Licenciaturas em Ensino».

«Quem sabe, faz.
Quem não sabe, ensina.»

Trata-se de um impropério atribuído a Bernard Shaw e que terá sido muito recentemente completado com outros dois pontos por um conhecido especialista na área de Formação de Formadores não identificado por Nóvoa.

«Quem não sabe ensinar, forma professores.
Quem não sabe formar professores, faz investigação pedagógica.»

Devendo apenas ser entendida como provocação (e apenas como tal), embora frequentemente propalada pelos próprios professores (o que nós mais uma vez fazemos!), este conjunto de afirmações sugere um outro conjunto de reflexões cujos contornos devem ser tomados em conta por quem tem responsabilidades acrescidas nos vários níveis de

intervenção visados por forma a que consigamos ter cada vez mais professores bem formados e possamos continuar a acreditar na afirmação, de certo modo ingénua, de Gaston Mialaret (1981):

«Dêem-me professores bem formados e eu farei qualquer reforma».

E a sua formação como educadores começa muito antes da sua inscrição no curso. Começa pela sua própria formação pessoal e humana.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. V. (1979). *Questões de Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ABRIC, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, Tomo 37, N^o 366, 861-875.
- (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset (Fribourg): Delval.
- (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. JODELET (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Paris: P.U.F..
- (1992). *Système Central, Système Périphérique: leurs fonctions et leur rôle dans la dynamique des représentations sociales*. Comunicação efectuada na 1^a Conferência Internacional sobre as Representações Sociais, Ravello (Itália), 3 a 5 de Outubro.
- (1994a). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: P.U.F..
- (1994b). Les représentations sociales: aspects théoriques. In ABRIC, J. C. (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Paris: P.U.F..
- (1994c). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In ABRIC, J. C. (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 59-82). Paris: P.U.F..
- (1994d). Pratiques sociales, représentations sociales. In ABRIC, J. C. (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 217-238). Paris: P.U.F..
- (1994e). Organisation interne de représentations sociales: système central et système périphérique. In Christian GUIMELLI (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 73-84). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- ABRIC, J.-C.; VACHEROT, G. (1976). *Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales: tâche, partenaire et comportement en situation de jeu. Bulletin de Psychologie*, 29, 735-746.
- BEAUVOIS, J.-L.; DESCHAMPS, J.-C. (1990). *Vers la cognition sociale. In R. GHIGLIONE, C. BONNET e J.-F. RICHARD (Eds.), Traité de psychologie cognitive 3. Cognition, représentation, communication (p.1-110). Paris: Dunod.*
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.-Claude (1985). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Éditions Minuit.*
- BRUNER, J. S.; TAGIURI, R. (1954). *The perception of people. In G. LINDZEY (Ed.), Handbook of social psychology (vol. 2). Cambridge: Mass. Addison-Wesley.*
- CAETANO, A. (1993). *Formação de Impressões. In J. VALA; M. BENEDICTA MONTEIRO (Eds.), Psicologia Social (p. 89-111). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.*
- CANDEIAS, António (1993). *Situação Educativa Portuguesa: Raízes do passado e dúvidas do presente. Análise Psicológica*, 11(4), 591-607.
- CANTOR, N.; MISCHEL, W. (1979). *Prototypes in person perception. In L. BERKOWITZ (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (vol.12). New York: Academic Press.*
- CANTOR, N.; MISCHEL, W.; SCHWARTZ, J. (1982). *Social knowledge: structure, content, use and abuse. In A. H. HASTORF e A. M. ISEN (Eds.), Cognitive Social Psychology. New York: Elsevier / North Holland.*
- CAPITANIO, M. (1993). *Enfance idéalisée: une recherche sur la représentation sociale de l' enfant. Bulletin de Psychologie*, 409, 116-120.
- CARITA, A. (1992). *Interação professor-aluno em situação de conflito. Representações mobilizadas pelo professor. Dissertação de*

Mestrado em Psicologia Educacional apresentada ao I.S.P.A., Lisboa.

------(1993). Interacção educativa em situação de conflito: representações mobilizadas pelo professor. *Análise Psicológica*, 3 (XI), 335-342.

CARVALHO, A. D. (1985). Para uma arqueologia do estatuto do professor. *Jornal de Notícias*, 23/09/85.

CAUZINILLE-MARMÈCHE, Evelyne; DUBOIS, Danièle; MATHIEU, Jacques (1990). Catégories et processus de catégorisation. In GABY NETCHINE-GRYNBERG (Ed.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux* (p. 93-120). Paris: P.U.F..

CLÉMENÇE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. (1991). Catégorisation sociale et homogénéité des catégories. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 9/10, 31-47.

CLÉMENÇE, A.; DOISE, W. (1993). Catégorisation sociale et comportement de discrimination dans une tâche d'allocation d'argent à soi et aux membres de l'intra - et du hors - groupe. In J.-L. BEAUVOIS; R.-V. JOULLE e J.-M. MONTEIL (Eds.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales. IV. Jugements Sociaux et Changement des Attitudes* (Vol. 4, p. 247-267). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

CLÉMENÇE, A.; DOISE, W.; LORENZI-CIOLDI, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In Christian GUIMELLI (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 119-152). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

CRUZ, M. B.; DIAS, A. R.; SANCHES, J. F.; RUIVO, J. B.; PEREIRA, J. C. S.; TAVARES, J. J. C. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, Vol. XXIV (103/104), 1187-1293.

DESCHAMPS, J.-C. (1972-1973). Imputation de la responsabilité de l'échec (ou de la réussite) et catégorisation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 26, 794-806.

----- (1973). L'attribution, la catégorisation sociale et les représentations intergroupes. *Bulletin de Psychologie*, 312, 710-721.

----- (1976-1977). L'effet du croisement des appartenances catégorielles sur les jugements quantitatifs. *Bulletin de Psychologie*, 30, 521-530.

----- (1977). Effect of crossing category on quantitative judgement. *European Journal of Social Psychology*, 7, 122-126.

----- (1984). Catégorisation sociale et différenciations interindividuelles. *Bulletin de Psychologie*, 365 (37), 489-500.

----- (1989). La double référence de la psychologie sociale. *Revue Suisse de Psychologie*, 48 (1), 3-13.

----- (1990). Les intellectuels: un ensemble flou et polymorphe. *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXVIII, 87, 11-19.

----- (1993). L'Attribution. In R. J. VALLERAND e E. E. THILL (Eds.), *Introduction à la Psychologie de la Motivation* (p. 436-464). Montreal: Éditions Études Vivantes.

DESCHAMPS, J.-C.; LORENZI-CIOLDI, F.; MEYER, G. (1982). L'échec scolaire: élève modèle ou modèles d'élève? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école. Lausanne: Éd. Pierre-Marcel.

DESCHAMPS, J.-C.; CLÉMENCE, A. (Eds) (1990a). *L'Attribution - Causalité et explications au quotidien*. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

----- (1990b). *L'explication quotidienne. Perspectives psychosociologiques*. Cousset (Fribourg): Del Val.

- DESCHAMPS, J.-C.; BEAUVOIS, J.-L. (no prelo). Attributions intergroupes. In R. Y. BOURHIS e J.-P. LEYENS (Eds.), *La psychologie sociale des perceptions et relations entre groupes*. Bruxelles: Maudagd.
- DEUTSCH, Morton (1975). Estudo de influências sociais normativas e informativas sobre o julgamento individual. In CARTWRIGHT e DORWIN (Eds.), *Dinâmica de Grupo. Pesquisa e Teoria*. (Vol. 1). S. Paulo: E.P.U..
- DI GIACOMO, J.-P. (1981). Aspects methodologiques de l'analyse des représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 397-422.
- DIAS, J. C.; BRITO, S.; RAMOS, A. P. (1993). Relatório Mundial da UNESCO 1993: Educação. *Análise Psicológica*, 11(4), 629-634.
- DIAS, J. Ribeiro (1982). *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*. Braga: Univ. Minho.
- DOISE, W. (1984). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes Ed..
- (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. JODELET (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 220-238). Paris: P.U.F..
- (1993). Double dynamique sociale dans le développement cognitive. *Bulletin de Psychologie*, 412, 653-670.
- DOISE, W.; CLÉMENÇE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de donnés*. Grenoble: P.U.G..
- DORAI, Mohamed (1989). Représentations sociales et stéréotypie. In J.-L. BEAUVOIS, R. V. JOULLE e J.-M. MONTEIL (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. 2. Représentations et processus cognitifs* (Vol.2, p. 97-115). Cousset (Fribourg): Delval.
- (1993). L'asymétrie de la similitude perçue entre deux personnes en fonction de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison. In J.-L. BEAUVOIS; R.-V. JOULLE e J.-M. MONTEIL (Eds.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales*.

IV. Jugements Sociaux et Changement des Attitudes (Vol. 4, p. 63-71). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

DUNNING, D.; PERJE, M.; STORY, A. L. (1991). Self-serving prototypes of social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 957-968.

EHRLICH, Stéphane (1976a). Introduction. La mémoire sémantique. *Bulletin de Psychologie, Spécial*, 3-16.

------(1976b). Structures sémantiques, circonstanciées et permanentes. Variables de situation et de connaissance. *Bulletin de Psychologie, Spécial*, 34-45.

FLAMENT, Claude (1981a). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 375-395.

------(1981b). Sur le pluralisme méthodologique dans l'étude des représentations sociales - commentaires. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 423-427.

------(1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. BEAUVOIS, R. V. JOULLE e J.-M. MONTEIL (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. 1. Théories implicites et conflits cognitifs* (vol.1, p. 143-150). Cousset (Fribourg): Delval.

------(1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. JODELET (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 204-219). Paris: P.U.F..

------(1994a). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In ABRIC, J. C.(Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 37-57). Paris: P.U.F..

------(1994b). Aspects périphériques des représentations sociales. In Christian GUIMELLI (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 85-118). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- FLAMEN(T, C.; MOLINER, P. (1989). Contribution expérimentale à la théorie du noyau central d' une représentation. In J.-L. BEAUVOIS, R. V. JOULLE e J.-M. MONTEIL (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. 2. Représentations et processus cognitifs* (Vol.2, p. 139-141). Cousset (Fribourg): Delval.
- GEP/ME (1990). *Estatísticas do Sistema Educativo (Alunos)*. Lisboa: Min. Educ., G.E.P..
- GILLY, Michel (1968). L' élève en fonction de sa réussite scolaire. Perception par le maître, par la mère et par l' élève lui-même. *Enfance*, 21, 219-235.
- (1972). La représentation de l' élève par le maître à l' école primaire: cohérence entre aspects structuraux et différentiels. *Cahiers de Psychologie*, 15, 201-216.
- (1974). La représentation de l' élève par le maître à l' école primaire: aspects liés au sexe de l' élève et au sexe de l' enseignant. *Psychologie Française*, 19 (3), 127-150.
- (1980). *Maître-Élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F..
- (1981). *Bom Aluno. Mau Aluno. Pesquisa sobre as determinantes das diferenças de sucesso escolar em condições iguais de inteligência e meio social* (trad. do original francês de 1969 por Paula Reis). Lisboa: Moraes Eds..
- (1984). Psychosociologie de l' Éducation. In Serge MOSCOVICI (Ed.), *La Psychologie Sociale*, (p. 473-494). Paris: P.U.F..
- (1986). L'élève vu par le maître: influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel. In J.-M. DE KETELE (Ed.), *Évaluation: Approche descriptive ou perspective?* (p. 71-90). Bruxelles: De Boeck Univ..

- (1989). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. In D. JOUËT (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 363-386). Paris: P.U.F..
- (1993). *Psychologie sociale des constructions cognitives. Perspectives européennes*. *Bulletin de Psychologie*, 412, 671-693.
- GILLY, M.; FARIOLI, F. (1976). *Milieu socio-familial, statut scolaire et représentation de l'élève par le maître à l'école primaire*. *Psychologie Française*, 21 (3), 159-173.
- GILLY, M.; MARTIN, M.; ROHÉRE, B. (1975). *Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin de scolarité primaire*. *Bulletin de Psychologie*, 28 (16-17), 800-810.
- GOLDSTONE, Robert (1994). *Role of similarity in categorization: providing a groundwork*. *Cognition*, 52(2), 125-157.
- GUIMELLI, Christian (1989). *Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature*. In J.-L. BEAUVOIS, R. V. JOUËT e J.-M. MONTEIL (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. 2. Représentations et processus cognitifs* (p. 117-138). Cousset (Fribourg): Delval.
- (1993). *Locating the central core of social representations: towards a method*. *European Journal of Social Psychology*, 23(5), 555-559.
- (1994a). *La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales*. In ABRIC, J. C. (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 83-107). Paris: P.U.F..
- (Ed.) (1994b). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- (1994c). *Présentation de l'ouvrage*. In Christian GUIMELLI (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 11-24). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- (1994*d*). *Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base*. In Christian GUIMELLI (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 171-198). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HARRÉ, Rom (1989). *Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales*. In D. JODELET (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 131-151). Paris: P.U.F..
- HASLAM, Nick (1994). *Categories of social relationship*. *Cognition*, 53(1), 59-90.
- HEIDER, Fritz (1965). *Perception d' autrui*. In André LEVY (Ed.), *Psychologie Sociale* (120-124). Paris: Dunod.
- (1970). *Psicologia das relações interpessoais*. S. Paulo: Livraria Pioneira (Univ. S. Paulo) (tradução do original de 1958).
- HERZLICH, Claudine (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- (1972). *La Représentation Sociale*. In S. MOSCOVICI (Ed.), *Introduction à la Psychologie Sociale* (Vol. 1, p. 303-325). Paris: Librairie Larousse.
- ISEN, Alice M.; NIEDENTHAL, Paula M.; CANTOR, Nancy (1992). *An influence of positive affect on social categorization*. *Motivation and Emotion*, 16(1), 65-78.
- JESUÍNO, J. C. e LIMA, M. L. (1985). *Atribuição causal e atribuição social*. Lisboa: I.S.C.T.E. (secção de folhas).
- JODELET, D. (Ed.) (1989*a*). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F..
- (1989*b*). *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In D. JODELET (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). Paris: P.U.F..

- JUOLA, J. F.; McFARLAND Jr., C. E.; KELLAS, G. (1976). Processus constitutifs de la catégorisation conceptuelle. *Bulletin de Psychologie, Spécial*, 76-84.
- KAUFMANN, Jean (1977). La perception des élèves par des enseignants: comparaison de résultats fournis par deux méthodes d'analyse. *Bulletin de Psychologie*, 30 (1-2), 30-39.
- (1982). La perception des élèves par les professeurs. Influence de certaines variables liées au sexe et à la matière enseignée. Texto de apresentação da tese de doutorado de 3º ciclo apresentada e defendida em 17 de Dezembro de 1979 na Univ. René Descartes. *Bulletin de Psychologie*, 354 (6-7), 383-386.
- KEMLER, D. G. (1982). Classification in young and retarded children: the primacy of overall similarity relations. *Child Development*, 12, 123-133.
- LEAL, I. P. (1986). *Programa de Investigação sobre Marginalidade e Violência em Portugal. Teorias Implícitas de Personalidade: novas estruturas categoriais*. Lisboa: Núcleo de Estudos Sociais do Instituto Damiano de Góis.
- LEAL, L. Cunha (1991). Evolução e Problemática do Sistema de Avaliação em Portugal. In A. P. M. (Ed.), *Avaliação uma questão a enfrentar (Actas do Seminário sobre Avaliação)* (p. 9-31). Lisboa: A.P.M..
- LECOMTE, A.; GLADY, M. (1989). Analyse du discours et représentations sociales. In J.-L. BEAUVOIS, R. V. JOULLE e J.-M. MONTEIL (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. 2. Représentations et processus cognitifs* (Vol.2, p. 143-183). Cousset (Fribourg): Delval.
- LEYENS, J.-P. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social. Abordagem psicossocial das teorias implícitas da personalidade*. Lisboa: Verbo.
- (1993). Qu' est ce qu' un bon jugement social? In J.-L. BEAUVOIS; R.-V. JOULLE e J.-M. MONTEIL (Eds.),

- Perspectives Cognitives et Conduites Sociales. IV. Jugements Sociaux et Changement des Attitudes* (Vol. 4, p. 73-81). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- LEYENS, J.-P.; ASPEEL, S.; MARQUES, J. (1987). *Cognitions sociales et pratiques psychologiques*. In J.-L. BEAUVOIS, R. V. JOULLE e J.-M. MONTEIL (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. 1. Théories implicites et conflits cognitifs* (Vol.1, p. 63-84). Cousset (Fribourg): Delval.
- LUZES, P. F. (1983). *Da Emoção ao Pensamento*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- MARTIJN, Carolien; SPEARS, Russell; VAN-DER-PLIGT, Joop; JAKOBS, Esther (1992). *Negativity and positivity effects in person perception and inference: Ability versus morality*. Special Issue: *Positive-negative asymmetry in affect and evaluations: Part I*. *European Journal of Social Psychology*, Vol 22(5), 453-463.
- MEYER, Roger (1979). *Statut de la sanction et images de l' enfant dans la représentation de l' enseignant à l' école élémentaire*. Texto de apresentação da tese de doctorat do 3º ciclo defendida a 4 de Novembro de 1978 na Univ. de Provence. *Bulletin de Psychologie*, 33, 21-24.
- (1981). *Une approche de l' image de l' enfant chez les enseignants de l' école élémentaire*. *Bulletin de Psychologie*, 35, 213-220.
- MERVIS, Carolyn; ROSCH, E. (1981). *Categorization of natural objects*. In Mark ROSENZWEIG e Lyman PORTER (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 32, p. 89-115). California: Annual Review Inc..
- MIALARET, Gaston (1981). *Être professeur. Analyse historique et conceptuelle*. *Revista da Universidade de Aveiro*, 2 (1-2), 49-73.

- MOLINER, Pascal (1988). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 41 (387), 759-762.
- (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In Christian GUIMELLI (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 199-232). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- MOLLO, Susanne (1974). Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres. In Maurice DEBESSE (Ed.), *Traité des sciences pédagogiques, VI. Aspects sociaux de l'éducation* (Vol. 6, p. 107-120).
- (1979). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70. (trad. de M^{te} José Nogueira Pinto, do original francês publicado em 1969).
- MOLLO, S.; GUYARD, J.; LECLERC-RODRIGUEZ, L. (1966). Représentation de la condition du maître dans la société. *Enfance*, 2-3, 1-64.
- MONTEIRO, M. B. (1993). Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In J. VALA; M. BENEDICIA MONTEIRO (Eds.). *Psicologia Social* (p. 309-352). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MONTEIRO, Vera (1993). A imagem do professor na escola primária: imagem dada pelos alunos, uma imagem social. *Análise Psicológica*, 3(XI), 343-349.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: P.U.F..
- (1972). L'Homme en interaction: machine à répondre ou machine à inférer. In S. MOSCOVICI (Ed.), *Introduction à la Psychologie Sociale* (Vol. 1, p. 59-81). Paris: Librairie Larousse.

- (1981) *On social representations*. In J.P. FORGAS (Ed.), *Social Cognition*. Londres: Academic Press.
- (1984). *Psychologie sociale*. Paris: P.U.F..
- (1986). *L'ère des représentations sociales*. In W. DOISE e G. PALMONARI (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (p. 34-80). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- (1989). *Des représentations collectives aux représentations sociales*. In D. JODELET (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 62-86). Paris: P.U.F..
- MOSCOVICI, S.; VIGNAUX, G. (1994). *Le concept de Thémata*. In Christian GUIMELLI (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 25-72). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- NOIZET, G.; CAVERNI, J.-P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- NÓVOA, António (1991). *A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola*. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- OAKES, P. J.; TURNER, J. C. e HASLAM, S. A. (1991). *Perceiving people as group members: the role of fit in the salience of social categorizations*. *British Journal of Social Psychology*, 30 (2), 125-144.
- O'LOUGHLIN, Michael (1990). *Teachers' Ways of Knowing: A Journal Study of Teacher Learning in a Dialogical and Constructivist Learning Environment*. Actas do Annual Meeting of the American Educational Research Association que decorreu em Boston de 16 a 20 de Abril.
- OSGOOD, C. (1973). *Método e Teoria na Psicologia Experimental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PAEZ, Dario (1987). *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognition y representacion social*. Madrid: Fundamentos.

- PETARD, J. (1994). Questions sur la Psychologie Sociale. *Bulletin de Psychologie*, 417, 554-556.
- PINHO, Mário (1993). Liberdade de Aprender e de Ensinar: escola privada e escola pública. *Análise Social*, 123/124, 887-919.
- POSTIC, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- RITTS, Vicki; PATTERSON, Miles L.; TUBBS, Mark E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students: A review. *Review of Educational Research*, Vol 62(4), 413-426.
- RODRIGO, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156.
- ROSCH, E. (1976). Classifications d' objects du monde réel: origines et représentations dans la cognition. *Bulletin de Psychologie, Spécial*, 242-250.
- (1978). Principles of Categorization. In E. ROSCH e B. B. LLOYD (Eds.), *Cognition and Categorization* (p. 27-48), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- ROSCH, E.; MERVIS, C. B. (1975). Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- ROSCH, E.; MERVIS, C. B.; GRAY, W. D.; JOHNSON, D. M.; BOYES-BRAEM, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ROTHBART, M.; LEWIS, S. (1988). Inferring category attributes from exemplar attributes: Geometric shapes and social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 861-872.
- ROUQUETTE, M. L. (1994). Une classe de modèles pour l' analyse des relations entre cognèmes. In Christian GUIMELLI (Ed.),

- Structures et transformations des représentations sociales* (p. 153-170). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- ROUQUETTE, M. L.; GUIMELLI, C. (1994). Sur la cognition sociale, l'histoire et le temps. In Christian GUIMELLI (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 255-266). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- SANTOS, A. M. (1966). *Mitificação da cor. Perspectivas de Psicologia Social*. Lisboa: Ed. LIAM.
- (1978). A interacção e o seu tópico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XII, 171-194.
- (1993). Os primórdios de uma disciplina - curso e percurso. In J. VALA; M. BENEDICTA MONTEIRO (Eds.), *Psicologia Social* (p.13-30). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SEMIN, Gun R. (1989). Prototypes et représentations sociales. In D. JODELET (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 239-251). Paris: P.U.F..
- SIANO, V. (1981). Représentation de l'école et du système social englobant chez les paysans: problématique, méthodologie. Premiers résultats. *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 353, 201-212.
- SIMON, Bernd (1993). On the asymmetry in the cognitive construal of ingroup and outgroup: A model of egocentric social categorization. *European Journal of Social Psychology*, 23(2), 131-147.
- SHAVELSON, R. J. (1981). *Statistical Reasoning for the Behavioural Sciences*. Boston: Allyn and Bacon, Inc..
- SMITH, L. B.; KEMLER, D. G. (1978). Levels of experienced dimensionality in children and adults. *Cognitive Psychology*, 10, 502-532.
- SOLARI, M. J. (1981). Les fluctuations temporelles et comportementales de la mobilisation en grande section maternelle, et leur incidence sur la représentation de l'élève par la maîtresse. *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 353, 67-87.

- SOUSA, E. S. (1988). A dimensão social das atribuições. *Análise Psicológica*, 3-4 (IV), 347-366.
- (1991). Dos Conteúdos Representacionais às Representações Sociais. *Análise Psicológica*, 1 (IX), 25-32.
- SOUSA, J. L. Costa (1994). As representações de sucesso e insucesso profissionais em professores do 1º ciclo. *O Professor*, 41(3ª Série), 17-26.
- TAGIURI, R. (1969). Person perception. In Gardner LINDZEY e E. ARONSON (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, 2ª Ed. (Vol. III, p. 395-449). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- TAJFEL, Henri (1969). Social and cultural factors in perception. In G. LINDZEY e E. ARONSON (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, 2ª Ed. (Vol. III, p. 315-394). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- (1972). La catégorisation sociale. In S. MOSCOVICI (Ed.), *Introduction à la Psychologie Sociale* (Vol. 1, p. 272-302). Paris: Librairie Larousse.
- (1982). *Grupos Humanos e Categorias Sociais - I. Estudos em Psicologia Social* (Vol. 1). (Trad. por Lígia Amâncio). Lisboa: Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1981).
- (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais - II. Estudos em Psicologia Social* (Vol. 2). (Trad. por Lígia Amâncio). Lisboa: Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1981).
- TAJFEL, H.; FLAMENT, C.; BILLIG, M. G.; e BUNDY, R. P. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- TEIXEIRA, J.C.; ANTIÃO, P.; COSTA, V. et al. (1993). Representação social da SIDA entre os médicos. *Análise Psicológica*, 11(2), 287-290.

- TRIANA, B.; RODRIGO, M. J. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 157-171.
- UPMEYER, A.; LAYER, A. (1974). Accentuation and attitude in social judgement. *European Journal of Social Psychology*, 4 (4), 469-488.
- VALA, Jorge (1979). Organizações de comunicação de massa e Representações Sociais: ensaio de metodologia. *Análise Psicológica*, nº3, vol.II, 407-413.
- (1986). Sobre as Representações Sociais: para uma análise da epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-29.
- (1993a). Representações Sociais - Para uma psicologia social do pensamento social. In J. VALA; M. BENEDICTA MONTEIRO (Eds.). *Psicologia Social* (p. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- (1993b). Representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, 123/124, 887-919.
- VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Eds.) (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VERGÈS, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In Christian GUIMELLI (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 233-254). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- VERGNAUD, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation, *Psychologie Française*, 30, 245-252.
- VIOLETTE, Josée (1993). Oreille qui voit. De la perception à la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 411, 603-610.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	II
<i>Instrumento 1 - Grelha da categorização expressa por cada professor</i>	II
ANEXO 2	IV
<i>Instrumento 2 - Bateria de Diferenciação Semântica (versão provisória de 50 descritores sujeita a "pré-teste")</i>	IV
ANEXO 3	VI
<i>Instrumento 2 - Bateria de Diferenciação Semântica (versão definitiva)</i>	VI
ANEXO 4	VII
<i>Escolha sucessiva por Blocos (Instrumento 3)</i>	VII
ANEXO 5	IX
<i>Estatística respeitante às freguesias do Concelho de Loures (Ano Lectivo 1993/94)</i>	IX
ANEXO 6	X
<i>Ordenação dos itens em função da Polarização dos Julgamentos médios iniciais efectuados pelos dois grupos</i>	X
ANEXO 7	XI
<i>Ordenação dos itens em função da Polarização dos Julgamentos médios finais efectuados pelos dois grupos</i>	XI
ANEXO 8	XII
<i>Coefficientes de correlação entre os julgamentos efectuados e a categorização expressa pelos professores</i>	XII
ANEXO 9	XIII
<i>Diferenças médias entre julgamentos iniciais e finais (T2-T1)</i>	XIII
ANEXO 10	XIV
<i>Escolhas Sucessivas por Blocos - Hierarquização dos descritores para o «bom» e para o «mau» alunos.</i>	XIV

ANEXO 1

Instrumento 1 - Grelha da categorização expressa por cada professor

ANEXO 2

Instrumento 2 - Bateria de Diferenciação Semântica (versão provisória de 50 descritores sujeita a "pré-teste")

ALUNO

INSTRUÇÕES

Encontra a seguir 50 pares de adjetivos e/ou frases curtas colocados de cada lado de uma escala graduada de 1 a 7. A sua tarefa consiste em marcar uma cruz (X) em cada escala para assinalar o grau de acordo com o adjetivo e/ou frase curta que caracteriza melhor o aluno para o qual se destina esta ficha, aproximando, ou mais ou menos, a sua marcação de um lado ou do outro da escala.

- | | | |
|-------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| 01 - Bom colega | 1 2 3 4 5 6 7 | - Mau colega |
| 02 - Corajoso | 1 2 3 4 5 6 7 | - Medroso |
| 03 - Irrequieto | 1 2 3 4 5 6 7 | - Sossegado |
| 04 - Vocabulário rico | 1 2 3 4 5 6 7 | - Vocabulário pobre |
| 05 - Falta de seriedade | 1 2 3 4 5 6 7 | - Sério |
| 06 - Sujo | 1 2 3 4 5 6 7 | - Limpo |
| 07 - Sociável | 1 2 3 4 5 6 7 | - Isolado |
| 08 - Fraca memória | 1 2 3 4 5 6 7 | - Boa memória |
| 09 - Crítico | 1 2 3 4 5 6 7 | - Conformista |
| 10 - Não aplicado | 1 2 3 4 5 6 7 | - Aplicado |
| 11 - Inseguro | 1 2 3 4 5 6 7 | - Seguro |
| 12 - Perspicaz | 1 2 3 4 5 6 7 | - Não perspicaz |
| 13 - Irresponsável | 1 2 3 4 5 6 7 | - Responsável |
| 14 - Assíduo | 1 2 3 4 5 6 7 | - Faltoso |
| 15 - Trabalhador | 1 2 3 4 5 6 7 | - Preguiçoso |
| 16 - Passivo | 1 2 3 4 5 6 7 | - Activo |
| 17 - Desleixado | 1 2 3 4 5 6 7 | - Cuidadoso |
| 18 - Cortês | 1 2 3 4 5 6 7 | - Grosseiro |
| 19 - Expressão oral elaborada | 1 2 3 4 5 6 7 | - Dificuldade de expressão oral |
| 20 - Inteligente | 1 2 3 4 5 6 7 | - Pouco dotado |
| 21 - Dependente | 1 2 3 4 5 6 7 | - Autónomo |

22 - Dócil	1 2 3 4 5 6 7	- Agressivo
23 - Desatento	1 2 3 4 5 6 7	- Atento
24 - Interessado	1 2 3 4 5 6 7	- Desinteressado
25 - Desiste facilmente	1 2 3 4 5 6 7	- Perseverante
26 - Determinado	1 2 3 4 5 6 7	- Hesitante
27 - Apático	1 2 3 4 5 6 7	- Curioso
28 - Bonito	1 2 3 4 5 6 7	- Feio
29 - Baixo	1 2 3 4 5 6 7	- Alto
30 - Respeitador	1 2 3 4 5 6 7	- Desrespeitador
31 - Desonesto	1 2 3 4 5 6 7	- Honesto
32 - Arrumado	1 2 3 4 5 6 7	- Desarrumado
33 - Desobediente	1 2 3 4 5 6 7	- Obediente
34 - Participativo	1 2 3 4 5 6 7	- Não participativo
35 - Raciocínio rápido	1 2 3 4 5 6 7	- Raciocínio lento
36 - Falta de imaginação	1 2 3 4 5 6 7	- Imaginativo
37 - Não pontual	1 2 3 4 5 6 7	- Pontual
38 - Má postura	1 2 3 4 5 6 7	- Boa postura
39 - Reservado	1 2 3 4 5 6 7	- Comunicativo
40 - Capacidade de reflexão	1 2 3 4 5 6 7	- Sem capacidade de reflexão
41 - Franco	1 2 3 4 5 6 7	- Cínico
42 - Concentrado	1 2 3 4 5 6 7	- Desconcentrado
43 - Auto-valorizado	1 2 3 4 5 6 7	- Auto-desvalorizado
44 - Colaborador	1 2 3 4 5 6 7	- Não colaborador
45 - Nervoso	1 2 3 4 5 6 7	- Calmo
46 - Vivaço	1 2 3 4 5 6 7	- Sonolento
47 - Espírito desorganizado	1 2 3 4 5 6 7	- Espírito organizado
48 - Insubordinado	1 2 3 4 5 6 7	- Disciplinado
49 - Frágil	1 2 3 4 5 6 7	- Robusto
50 - Aparência descuidada	1 2 3 4 5 6 7	- Aparência cuidada

ANEXO 3

Instrumento 2 - Bateria de Diferenciação Semântica (versão definitiva)

ALUNO

INSTRUÇÕES

Encontra a seguir 21 pares de adjetivos e/ou frases curtas colocados de cada lado de uma escala graduada de 1 a 7. A sua tarefa consiste em marcar uma cruz (X) em cada escala para assinalar o grau que caracteriza melhor o aluno para o qual se destina esta ficha (de acordo com o adjetivo e/ou frase curta), aproximando, ou mais ou menos, a sua marcação de um lado ou do outro da escala.

01 - Mau colega	1 2 3 4 5 6 7	- Bom colega
02 - Vocabulário pobre	1 2 3 4 5 6 7	- Vocabulário rico
03 - Fraca memória	1 2 3 4 5 6 7	- Boa memória
04 - Não aplicado	1 2 3 4 5 6 7	- Aplicado
05 - Não perspicaz	1 2 3 4 5 6 7	- Perspicaz
06 - Irresponsável	1 2 3 4 5 6 7	- Responsável
07 - Preguiçoso	1 2 3 4 5 6 7	- Trabalhador
08 - Desleixado	1 2 3 4 5 6 7	- Cuidadoso
09 - Dificuldade de expressão oral	1 2 3 4 5 6 7	- Expressão oral elaborada
10 - Pouco dotado	1 2 3 4 5 6 7	- Inteligente
11 - Dependente	1 2 3 4 5 6 7	- Autónomo
12 - Desatento	1 2 3 4 5 6 7	- Atento
13 - Desinteressado	1 2 3 4 5 6 7	- Interessado
14 - Desiste facilmente	1 2 3 4 5 6 7	- Perseverante
15 - Hesitante	1 2 3 4 5 6 7	- Determinado
16 - Não participativo	1 2 3 4 5 6 7	- Participativo
17 - Raciocínio lento	1 2 3 4 5 6 7	- Raciocínio rápido
18 - Sem capacidade de reflexão	1 2 3 4 5 6 7	- Capacidade de reflexão
19 - Desconcentrado	1 2 3 4 5 6 7	- Concentrado
20 - Auto-desvalorizado	1 2 3 4 5 6 7	- Auto-valorizado
21 - Espírito desorganizado	1 2 3 4 5 6 7	- Espírito organizado

ANEXO 4

Escolha sucessiva por Blocos (Instrumento 3)

Obs.: O instrumento 4 constitui um exemplar correspondente ao Instrumento 3 mas destinado à hierarquização dos 21 itens para «Mau Aluno».

01 - Relações c/ colegas	08 - Cuidado posto nas tarefas e bens	15 - Determinação
02 - Nível vocabular	09 - Nível de elaboração da expressão oral	16 - Nível de participação
03 - Capacidade de memória	10 - Inteligência	17 - Rapidez no raciocínio
04 - Aplicação nas tarefas escolares	11 - Autonomia	18 - Capacidade de reflexão
05 - Perspicácia	12 - Atenção	19 - Capacidade de concentração
06 - Responsabilidade	13 - Interesse	20 - Auto-valorização
07 - Trabalho escolar realizado	14 - Perseverança	21 - Organização do pensamento

INSTRUÇÕES: Encontra em cima 21 substantivos e/ou frases curtas colocados aleatoriamente. A partir da lista acima, seleccione primeiramente os 4 itens que lhe parecem os mais importantes para que possa classificar uma criança como «BOM ALUNO» e, por outro lado, os 4 itens que acha menos importantes para o mesmo efeito. Sempre que o desejar, pode quantificar cada item recorrendo a palavras como por exemplo «muito», «pouco» ou «nada». À medida que os vai transcrevendo, pode traçá-los com um risco por cima facilitando-lhe assim as tarefas posteriores.

Os 4 mais importantes:

Os 4 menos importantes:

Dos 13 itens que sobram, seleccione novamente os 4 itens que considera os mais importantes para classificar uma criança como “MAU ALUNO” e, por outro lado, os 4 itens que considera menos importantes para esse efeito. Proceda de forma semelhante à anterior.

Os 4 mais importantes:

Os 4 menos importantes:

NOTE: Como forma de confirmação de que procedeu correctamente certifique-se de que restam 5 itens aos quais não se referiu.

ANEXO 5

Estatística respeitante às freguesias do Concelho de Loures (Ano Lectivo 1993/94)

Freguesias do Concelho de Loures	Nº de Habitantes Recenciados ¹	Nº de Alunos e de Professores no 1º ciclo (Ensino Oficial)		Nº de Alunos do 1º ano de escolaridade (Ensino Oficial) ²
Apelação	3377	166		26
Bobadela	8923	364		66
Buceias	5049	206		62
Camarate	21053	1235		233
Caneças	9711	586		133
Famões	7566	326		59
Fanhões	2723	125		27
Frielas	1462	32		6
Loures	19252	977	50	252 (25,8%)
Lousa	3371	161		39
Moscavide	14730	428		84
Odivelas	52823	1956	91	433 (22,1%)
Olival Basto	7234	300	12	62 (20,7%)
Pontinha	25540	1446		261
Portela	16740	388		77
Póvoa Sto. Adr.	14361	676	29	143 (21,2%)
Prior Velho	4395	330		77
Ramada	11629	548	24	127 (23,2%)
S. Antão do Tojal	4103	232		40
S. João da Talha	15255	884		217
S. Julião do Tojal	3279	247		54
Sacavém	16137	525		118
Sta. Iria da Azóia	15394	687		131
Sto. Ant. Caval.	26356	933	40	210 (22,5%)
Unhos	10485	696		124
TOTAIS	320948	14454 (4,5%)		3061 (21,2%)

¹ Fonte: INE, Censos/1991.² Fonte: Delegações Escolares de Loures e Caneças e Carta Escolar / DEJ-CML.

ANEXO 5

Estatística respeitante às freguesias do Concelho de Loures (Ano Lectivo 1993/94)

Freguesias do Concelho de Loures	Nº de Habitantes Recenciados ¹	Nº de Alunos e de Professores no 1º ciclo (Ensino Oficial)		Nº de Alunos do 1º ano de escolaridade (Ensino Oficial) ²
Apelação	3377	166		26
Bobadela	8923	364		66
Bucelas	5049	206		62
Camarate	21053	1235		233
Caneças	9711	586		133
Famões	7566	326		59
Fanhões	2723	125		27
Frielas	1462	32		6
Loures	19252	977	50	252 (25,8%)
Lousa	3371	161		39
Moscavide	14730	428		84
Odivelas	52823	1956	91	433 (22,1%)
Olival Basto	7234	300	12	62 (20,7%)
Pontinha	25540	1446		261
Portela	16740	388		77
Póvoa Sto. Adr.	14361	676	29	143 (21,2%)
Prior Velho	4395	330		77
Ramada	11629	548	24	127 (23,2%)
S. Antão do Tojal	4103	232		40
S. João da Talha	15255	884		217
S. Julião do Tojal	3279	247		54
Sacavém	16137	525		118
Sta. Iria da Azóia	15394	687		131
Sto. Ant. Caval.	26356	933	40	210 (22,5%)
Unhos	10485	696		124
TOTAIS	320948	14454 (4,5%)		3061 (21,2%)

¹ Fonte: INE, Censos/1991.

² Fonte: Delegações Escolares de Loures e Caneças e Carta Escolar / DEJ-CML.

ANEXO 6

Ordenação dos itens em função da Polarização dos Julgamentos médios iniciais efectuados pelos dois grupos

Nº	Descritor	«Bom Aluno»	«Aluno Médio»	«Mau Aluno»	Polaridade («Bom»-«Mau»)
3	Memória	5,99	4,62	2,76	3,23
12	Atenção	5,84	4,05	2,71	3,13
4	Aplicação	6,13	4,50	3,02	3,11
13	Interesse	6,17	4,75	3,10	3,07
14	Perseverança	5,67	4,22	2,61	3,06
2	Vocabulário	5,69	4,50	2,68	3,00
15	Determinação	5,64	3,98	2,68	2,95
7	Trabalho	6,15	4,50	3,22	2,93
6	Responsabilidade	5,99	4,70	3,10	2,89
17	Raciocínio	5,55	4,17	2,78	2,76
19	Concentração	5,49	4,18	2,76	2,74
21	Org. Pensamento	5,82	4,38	3,10	2,72
9	Expr. Oral	5,45	4,30	2,76	2,70
8	Cuidado	5,99	4,80	3,29	2,70
5	Perspicácia	5,65	4,37	3,05	2,60
10	Inteligência	5,86	4,74	3,34	2,52
18	Reflexão	5,38	4,27	2,95	2,43
11	Autonomia	5,33	3,75	2,93	2,41
16	Participação	5,92	4,55	3,56	2,36
20	Auto-Valorização	5,55	4,40	3,22	2,33
1	Rel.c/ Colegas	6,24	5,88	4,73	1,51

ANEXO 7

Ordenação dos itens em função da Polarização dos Julgamentos médios finais efectuados pelos dois grupos

Nº	Descritor	«Bom Aluno»	«Aluno Médio»	«Mau Aluno»	Polaridade («Bom»-«Mau»)
3	Memória	6,26	4,64	2,84	3,42
18	Reflexão	6,03	4,47	2,76	3,27
17	Raciocínio	6,02	4,47	2,81	3,21
10	Inteligência	6,25	5,04	3,08	3,17
9	Expr. Oral	5,90	4,47	2,84	3,07
6	Responsabilidade	6,22	4,83	3,16	3,06
5	Perspicácia	6,17	4,51	3,19	2,99
13	Interesse	6,32	4,95	3,38	2,94
21	Org.Pensamento	6,03	4,55	3,11	2,92
12	Atenção	5,85	4,38	3,00	2,85
11	Autonomia	5,80	4,34	2,95	2,85
4	Aplicação	6,25	4,97	3,43	2,82
2	Vocabulário	5,81	4,61	3,00	2,81
14	Perseverança	6,02	4,49	3,27	2,75
15	Determinação	5,76	4,11	3,03	2,73
19	Concentração	5,76	4,30	3,05	2,70
8	Cuidado	5,89	4,59	3,32	2,57
7	Trabalho	6,04	4,72	3,62	2,42
16	Participação	6,11	4,98	3,70	2,40
20	Auto-Valorização	5,88	4,52	3,62	2,26
1	Rel.c/Colegas	6,08	5,73	5,05	1,02

ANEXO 8

Coefficientes de correlação entre os julgamentos efectuados e a categorização expressa pelos professores

Nº	Descritor	Testagem 1			Testagem 2		
		Oficial	Partic.	Total	Oficial	Partic.	Total
1	Rel.c/ Colegas	0,53	0,29	0,42	0,35	0,23	0,29
2	Vocabulário	0,72	0,52	0,63	0,71	0,52	0,61
3	Memória	0,74	0,64	0,68	0,82	0,66	0,74
4	Aplicação	0,70	0,65	0,67	0,67	0,63	0,63
5	Perspicácia	0,68	0,51	0,59	0,74	0,63	0,68
6	Responsabilidade	0,69	0,60	0,65	0,67	0,63	0,64
7	Trabalho	0,70	0,59	0,65	0,55	0,54	0,53
8	Cuidado	0,64	0,56	0,60	0,63	0,55	0,58
9	Expr. Oral	0,66	0,58	0,61	0,68	0,64	0,64
10	Inteligência	0,66	0,63	0,64	0,77	0,70	0,73
11	Autonomia	0,62	0,54	0,57	0,66	0,61	0,61
12	Atenção	0,73	0,58	0,66	0,67	0,57	0,61
13	Interesse	0,67	0,70	0,68	0,71	0,70	0,68
14	Perseverança	0,71	0,63	0,66	0,70	0,64	0,66
15	Determinação	0,74	0,57	0,65	0,70	0,61	0,64
16	Participação	0,56	0,56	0,56	0,60	0,55	0,55
17	Raciocínio	0,70	0,58	0,64	0,77	0,58	0,67
18	Reflexão	0,65	0,56	0,60	0,79	0,66	0,72
19	Concentração	0,71	0,56	0,63	0,68	0,55	0,61
20	Auto-Valorização	0,62	0,62	0,62	0,66	0,71	0,64
21	Org. Pensamento	0,66	0,58	0,62	0,74	0,61	0,66

ANEXO 9

Diferenças médias entre julgamentos iniciais e finais (T2-T1)

Nº	Descritor	De «mau» para «médio»		De «médio» para «bom»		De «bom» para «médio»		De «médio» para «mau»	
		PO	PP	PO	PP	PO	PP	PO	PP
1	Rel.c/Colegas	1,5	0,33	-0,33	0,6	-0,25	-0,56	-0,67	-0,5
2	Vocabulário	0,33	0,67	0,33	0	-0,75	-0,13	-0,67	0
3	Memória	1	1	0,25	1,1	-1	0,25	-1,67	-1,25
4	Aplicação	1,5	2	0,25	1,2	0,25	-0,37	-0,33	0,5
5	Perspicácia	0,83	1	1,25	1,4	-1,25	-0,25	-1,67	-1,25
6	Responsabilidade	1,33	0,67	0,67	1,4	-0,5	-0,19	-0,33	-0,25
7	Trabalho	1,17	0,67	0,58	1,4	-1	-0,31	-1	-1,25
8	Cuidado	0,67	0,67	0,5	0,6	-1,75	-0,5	0	-0,25
9	Expr.Oral	0	2,67	0,42	1	-1,75	0,31	0	0,25
10	Inteligência	0,67	0	1,17	0,7	-1,5	0,56	-1,33	-1
11	Autonomia	0,83	1	0,67	1,3	-2	0,25	-0,33	0
12	Atenção	1,67	0	0,5	0,9	-0,5	-0,12	-0,33	-1,25
13	Interesse	1,17	1	0,17	1,2	-1	-0,44	-0,67	-0,5
14	Perseverança	1,5	2	0,5	1,2	-1,25	-0,31	-1,67	-0,75
15	Determinação	1,17	1	0,17	1,1	-2	-0,37	-1	-0,75
16	Participação	0,33	1	0,67	1,3	-1,25	0,06	-0,67	0,25
17	Raciocínio	1,33	1	1,58	1,2	-1,5	-0,19	-1	-0,25
18	Reflexão	1	0	1,42	1,2	-1	0,38	-1	-1,5
19	Concentração	1,83	0	1,08	1,1	-0,5	-0,38	-0,33	-1
20	Auto-Valorização	0,33	1,33	0,83	1,4	-0,75	0,13	0	0,75
21	Org.Espírito	0,67	0	0,67	1	-1	-0,38	-0,33	0,5

ANEXO 10

Escolhas Sucessivas por Blocos - Hierarquização dos descritores para o «bom» e para o «mau» alunos.

Nº	Descritor	PO - «Bom Aluno»			PP - «Bom Aluno»			PO - «Mau Aluno»			PP - «Mau Aluno»		
		x	σ	rang	x	σ	rang	x	σ	rang	x	σ	rang
1	Rel.c/ Colegas	-0,50	1,58	16	-1,12	0,93	20	-0,22	1,90	15	-0,35	1,87	15
2	Vocabulário	-0,56	1,10	17	-1,18	0,95	21	-0,67	1,19	20	-0,71	1,21	20
3	Memória	-0,28	1,45	12	0,41	1,77	7	0,28	1,18	6	0,18	1,13	6
4	Aplicação	1,06	1,26	1	-0,06	1,20	11	0,83	1,20	2	1,24	0,90	1
5	Perspiciácia	0,72	1,27	3	0,82	1,13	3	-0,50	1,20	17	-0,65	1,06	17
6	Responsabilidade	0,83	1,15	2	-0,12	1,11	12	0,44	1,29	5	0,59	1,37	5
7	Trabalho	0,72	1,27	4	0,29	1,45	8	0,17	1,25	7	0,06	1,20	7
8	Cuidado	-0,11	1,02	11	-0,47	1,33	16	-0,11	1,45	12	-0,06	1,34	10
9	Expr.Oral	-0,44	1,15	15	-0,53	0,80	17	-0,17	1,50	13	0,06	1,39	8
10	Inteligência	0,28	1,56	8	1,06	1,34	1	-0,17	1,58	14	-0,12	1,62	12
11	Autonomia	-0,89	1,02	19	-1,00	1,17	19	-0,78	1,17	21	-0,65	1,17	18
12	Atenção	0,50	1,29	6	0,77	1,25	4	-0,06	1,43	9	0,76	1,48	4
13	Interesse	0,56	1,46	5	0,77	1,20	5	0,06	1,35	8	1,24	0,90	2
14	Perseverança	-0,56	1,29	18	-0,65	1,41	18	-0,22	1,26	16	-0,06	1,25	11
15	Determinação	-0,39	1,20	14	-0,18	1,01	13	-0,61	0,92	18	-0,65	0,93	19
16	Participação	-0,28	1,45	13	-0,35	1,17	15	-0,06	1,21	10	-0,24	1,30	14
17	Raciocínio	0,17	1,38	10	0,88	1,11	2	0,94	1,21	1	-1,00	1,12	21
18	Reflexão	0,22	1,11	9	0,77	1,15	6	0,67	1,41	4	0,00	1,27	9
19	Concentração	0,50	1,04	7	0,12	1,54	9	0,83	1,29	3	0,82	1,33	3
20	Auto-Valorização	-1,44	0,86	21	0,00	1,41	10	-0,61	1,20	19	-0,35	1,22	16
21	Org.Espírito	-1,11	1,41	20	-0,18	1,29	14	-0,06	1,30	11	-0,12	1,32	13