

DIM.
AMAR/V.1

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

SECÇÃO AUTÓNOMA DE PSICOLOGIA SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES


**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E ORGANIZACIONAL
ESPECIALIDADE COGNIÇÃO SOCIAL**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INTELIGÊNCIA E DO DESENVOLVIMENTO
DA INTELIGÊNCIA E IDENTIDADES SOCIAIS**

ALUNO: Virgilio Jorge Rodrigues Ribeiro do Amaral

ORIENTADOR: Professor Doutor Jorge Vala

Lisboa, Março de 1996


Centro de Documentação do I.S.P.A.
Tel. 899 91 84
Reg. 9572

À memória do Fernando Ferrão

Reg. 9572
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Agradecimentos

São várias as pessoas e instituições que tornaram possível a realização deste trabalho e a quem eu gostaria de manifestar o meu agradecimento .

Em primeiro lugar ás respondentes, aos Conselhos Directivos das várias Escolas do distrito de Lisboa que mostraram a sua receptividade na altura da recolha da amostra, bem como às instituições oficiais que colaboraram na mesma. Uma palavra de apreço à Paula Peixoto, do Departamento de Formação da Câmara Municipal de Lisboa, à João Frias do Departamento de Acção Social, à Dr^a Noémia Madeira, ao Professor Florindo Almeida, ao Alfredo Soares do Instituto de Reinserção Social, à Anabela Sabino, à Vera Santana e João Lé do Ministério do Emprego.

Ao Professor Felice Carugati e ao corpo docente da pós-graduação em Psicologia Social do Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Bolonha, devo os meus primeiros contactos com a Psicologia Social, que foram importantes ao ponto de me terem influenciado decisivamente na escolha do tema trabalhado.

Ao corpo docente do Mestrado de Psicologia Social e Organizacional do ISCTE devo a maturação dos meus conhecimentos.

Agradeço à Professora Maria Benedicta Monteiro a disponibilidade e os comentários críticos e construtivos, nomeadamente na fase da apresentação do Projecto de Tese. Ao Professor Jorge Vala agradeço a orientação e a disponibilidade que sempre demonstrou, bem como as oportunidades de aprofundar os meus conhecimentos, sobre as representações sociais em particular.

As minhas colegas Maria Gouveia e Antónia Fernandes (e o seu citroen), a Guida e a Rita ajudaram-me quer na recolha dos dados, quer nas críticas ao trabalho, quer no apoio e solidariedade nas piores alturas da minha "psique".

Agradeço também aos colegas do Mestrado que se prestaram ao confronto construtivo de ideias, em particular à Vera, ao Abilio, à Margarida e à Guilhermina.

Aos meus pais, pelo incondicional apoio financeiro, psicológico e pelo estímulo.

O Professor Albino Lopes e o Mestrado António Quintas prestaram-se, gentilmente, a escrever recomendações para a candidatura a uma bolsa.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
II. TEORIAS QUOTIDIANAS SOBRE A INTELIGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO	3
1. Representações Sociais: Posições Genéricas	4
1.1. Tipologia das Representações Sociais	5
1.2. Mecanismos sociocognitivos na formação e dinâmica das representações sociais	6
1.3. Funções das representações sociais	7
2. Vectores Actuais na análise das Representações Sociais	10
3. Representações Sociais e Identidades Sociais	16
4. Inteligência, desenvolvimento e Conhecimento de Senso Comum	28
4.1. A inteligência e as concepções educativas de senso comum dos agentes educativos	28
4.2. A Cognição Social e a Teoria das Representações Sociais: Convergências e Divergências	30
4.3. Representações sociais da inteligência e do desenvolvimento e identidades sociais	33
4.3.1. Níveis de análise empírica das identidades sociais e das fontes de variabilidade das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento	49
III. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INTELIGÊNCIA E DO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA: ANCORAGENS SOCIOLÓGICAS E PSICOSSOCIOLÓGICAS ; RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES	52
1. Objectivos e Problemas da presente Investigação	53
2. Plano de Investigação	55
3. Sujeitos	56
4. Variáveis	58
4.1. Descrição das variáveis independentes	58
4.2. Descrição das variáveis dependentes	59
4.3. Enquadramento teórico-metodológico de variáveis independentes	59
4.4. Enquadramento teórico-metodológico das variáveis dependentes	64
5. Instrumentos	73
5.1. Primeira fase: préinquérito	73
5.2. Segunda fase	73
6. Procedimentos	75
IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	76
1. Estrutura factorial das representações sociais da inteligência	77
2. Estrutura factorial das representações sociais do desenvolvimento da inteligência	84
3. Análise da ancoragem das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência	90
3.1. Análise da ancoragem sociológica das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência	91
3.1.1. Inserção profissional, estatuto de maternidade e representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento	91
3.1.2. Áreas científico-disciplinares da docência e as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento	96
3.2. Análise da ancoragem psico-sociológica das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência	100
3.2.1. Identidade profissional, identidade materna e representações da inteligência e do seu desenvolvimento	100

3.2.2. Identificação com as respectivas áreas científico-disciplinares e representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento	105
3.2.3. Identidades ideológico-políticas e representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência	108
4. Estudo da Hipótese da relação entre identidades sociais e representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento	110
5. Análise do poder preditivo das ancoragens sociológicas e psicossociológicas	117
V. CONCLUSÕES	123
V.I. BIBLIOGRAFIA	126

ANEXOS

ANEXO 1 - Guião de Entrevistas Semi-directivas

ANEXO 2 - Inquérito

ANEXO 3 - Questionário das crenças sobre a natureza da inteligência

ANEXO 4 - Questionário das crenças sobre o desenvolvimento da inteligência

I
INTRODUÇÃO

O estudo das relações e articulações entre as representações sociais e as identidades sociais constitui, desde a década de oitenta, uma área privilegiada nas produções teórico-empíricas que se filiam na teoria das representações sociais.

Evidenciadas a importância e pertinência da análise das relações entre representações sociais e identidades sociais por Moscovici (1984), Mugny e Carugati (1985) discutem nesse âmbito pela primeira vez - tanto quanto é do nosso conhecimento - os resultados de um trabalho empírico sobre as representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência.

As propostas de Mugny e Carugati (1985) constituem, precisamente, a base e motivo principais do trabalho que apresentamos.

A hipótese da relação entre representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento e identidades sociais, por um lado, e os níveis de análise das ancoragens daquelas representações, por outro lado, configuram os objectivos que norteiam a investigação realizada.

Para além desta parte introdutória, o trabalho encontra-se dividido em mais três partes.

Na primeira procede-se ao enquadramento teórico e à revisão de literatura sobre as teorias quotidianas acerca da inteligência e do desenvolvimento. Além disso, levantam-se, no capítulo final, alguns problemas teórico-metodológicos que reenviam para os níveis de análise das ancoragens das representações sociais no âmbito da literatura revista.

Na parte subsequente enunciam-se os objectivos e problemas da pesquisa. São também expostos o plano da investigação, a operacionalização e o enquadramento teórico-metodológico das variáveis, as fases da pesquisa, os instrumentos, procedimentos e as características da amostra.

Na parte final do trabalho apresentam-se e discutem-se os resultados dos estudos efectuados, sobre as ancoragens das representações estudadas e sobre a hipótese da relação entre identidades sociais e representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento. Finalmente apresentam-se também as conclusões, procurando-se articular os resultados obtidos com os problemas de investigação previamente enunciados.

II
TEORIAS QUOTIDIANAS SOBRE A INTELIGÊNCIA E O
DESENVOLVIMENTO

1. Representações Sociais: Posições Genéricas

Neste capítulo analisa-se o termo de representações sociais e procura-se definir o conceito, nomeadamente no que o especifica em relação ao conceito de representações colectivas.

É apresentada uma tipologia analítica das representações sociais, no seguimento das propostas de Moscovici (1988).

Caracterizam-se em seguida os processos maiores de geração e funcionamento das representações sociais - ancoragem e objectivação -, e são apresentadas de forma sintética as principais funções sociais das representações sociais.

A caracterização do termo "representações sociais" afigura-se difícil por remeter para um conceito, um conjunto de fenómenos de que este dá conta, uma teoria e uma área de investigações (Sá, 1992), o que também não está desligado da pluralidade de definições polissémicas já existente (Vala, 1993a). Como refere Vala (1989, 1993a) é um conceito articulador de conceitos de médio alcance - como os de crenças ou de teorias implícitas da personalidade (e.g. Paicheler, 1984) - ou frequentemente articulado com outros de âmbito mais lato - como o de ideologia (Deconchy, 1984) -; foi originalmente introduzido por Moscovici (1961) a propósito de um objecto social do conhecimento como o é a psicanálise.

De acordo com Jodelet (1984), o conceito de representações sociais poder-se-ia incluir na "família" dos sistemas conceptuais socialmente elaborados, como as ideologias, as religiões e a ciência.

Referenciando-se a estes sistemas - juntamente com os mitos e categorias de linguagem - Durkheim (1898) introduziu a noção de representações colectivas, em que Moscovici (1961) explicitamente se baseia para definir o novo constructo.

Consideradas por Durkheim como categorias lógicas e invariantes, cuja função seria a de estabilizar a variedade de ideias e palavras numa sociedade, a noção durkheimiana permitia salientar a especificidade do pensamento colectivo em relação ao pensamento individual, assim como a tese de que os fenómenos sociais são irreduzíveis aos fenómenos psíquicos individuais (Herzlich, 1972; Moscovici, 1984). Segundo Moscovici (1988), as representações colectivas designam formas gerais e estáveis do conhecimento social, que muito lentamente mudam de estrutura e de conteúdos, constituindo o que se poderá designar como a memória colectiva de uma sociedade.

Contudo, é precisamente na natureza abrangente e estática do conceito durkheimiano que se divisam diferenças com o conceito de representações sociais.

De facto, aquelas características não correspondem às de um instrumento heurístico útil no quotidiano dos sujeitos (Palmonari e Doise, 1986), no quadro de sociedades marcadas pela rapidez de circulação de ideias e informações acerca dos fenómenos sociais, como o são as sociedades contemporâneas (Jodelet, 1984). Além disso, o carácter homogéneo das categorias do conhecimento incluídas no conceito durkheimiano, pressupunha que uma mesma representação seria uniformemente partilhada numa sociedade (Palmonari e Doise, 1986), o que representa uma contradição com os resultados do estudo sobre a "imagem pública da psicanálise" (Moscovici, 1961), uma vez que se constata uma pluralidade de representações sobre um mesmo objecto.

Finalmente, uma terceira linha de diferenciação - desta vez, no plano da análise teórica - é referida por Moscovici (1988): a importância que a noção de representação colectiva assume na teoria durkheimiana seria similar à importância da noção de átomo na física clássica - útil como conceito teórico, mas de estrutura aparentemente impenetrável. Ora, como refere Jodelet (1984), a compreensão dos conteúdos das representações - de natureza sociocognitiva - passa pela análise da estrutura e dos processos de formação e de funcionamento das representações.

1.1. Tipologia das Representações Sociais

Apesar de tudo, as representações colectivas constituem, segundo Moscovici (1988), uma modalidade de representações ("representações hegemónicas"), correspondendo a sistemas de crenças e de valores amplamente partilhados, com um carácter de coercitividade no sentido de que não são conferidas de (nem suscitam a) controvérsia social - reportam frequentemente a temas genéricos, como a natureza do homem, por exemplo.

As denominadas "representações emancipadas" correspondem a um outro tipo de representações. Resultando das interações (dos diálogos em torno do objecto) entre sujeitos sociais (individuos ou grupos), apresentam alguma autonomia em relação aos grupos sociais, no sentido em que expressam experiências partilhadas, não sendo, contudo, indiscutíveis nem coercitivas.

As "representações polémicas" são formações que decorrem de processos de conflitualidade entre grupos sociais: as identidades e relações de discriminação

intergrupais (em função das quais se delimitam as primeiras) constituem o "locus" de produção desta modalidade de representações.

Estes três tipos de representações sociais são pensados de forma analítica, o que quer dizer que uma representação hegemónica pode incluir dimensões polémicas, como mostram Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi (1994), a propósito de um objecto genérico como a "sociedade".

Face a esta tipologia, propomo-nos retomar a definição inicial de Moscovici (1961), para, com Jodelet (1989a), especificarmos "le schema de base caracterisant les representations comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un object" (p.43).

Uma representação social corresponde a uma actividade de reprodução cognitiva de um objecto, efectuada a um nível concreto (figurativo, metafórico), implicando a atribuição de significados; é a expressão da relação particular - de simbolização e interpretação (Jodelet, 1984) - do sujeito com o objecto.

Enquanto saber prático, as representações são-o em primeiro lugar pela dimensão simbolizante que implicam. Os aspectos figurativo e significante são inseparáveis, e as representações correspondem a um *processo* de mediação entre conceitos e perceptos, em que ambos os termos são intermutáveis (Moscovici, 1961; Palmonari e Doise, 1986).

1.2 Mecanismos sóciocognitivos na formação e dinâmica das representações sociais

Os mecanismos sociocognitivos - objectivação e ancoragem -, que estão ligados àqueles aspectos e que conferem um carácter processual às representações, permitem que o objecto seja facilmente interpretável, porque lhe imprimem um certo grau de "realismo", associado à atribuição de uma funcionalidade ao objecto (assim, à psicanálise era reconhecida uma utilidade terapêutica), suscitando novos sistemas de interpretação de objectos colaterais (da doença ou inadaptação social, por exemplo).

Em segundo lugar, as representações são também modalidade de saber prático pelas suas funções e "eficácia" sociais (Jodelet, 1989a).

Os processos sociocognitivos enunciados - de objectivação e ancoragem - são socialmente regulados.

A objectivação consiste na retenção selectiva de informações sobre o objecto e sua reorganização num esquema figurativo, permite materializar os conceitos (abstractos) em noções concretas, na expressão imediata de factos e na visualização de fenómenos (naturalização). A neutralização da libido no núcleo figurativo da psicanálise, como releva do trabalho de Moscovici (1961), numa retenção selectiva comum a todos grupos, reflecte a regulação social do processo de objectivação.

A ancoragem corresponde à inserção do objecto num sistema de categorias sociais, culturais ou linguísticas existente num dado momento, que implica modificações quer no objecto quer no sistema sócio-cognitivo (Vala, 1986). Responsável directo pela familiarização dos sujeitos com a novidade veiculado pelo objecto, a ancoragem é co-ocorrente e, porventura, mantém uma relação dialéctica com o processo de objectivação. De facto, a objectivação afigura-se como processo de ancoragem figurativa do objecto, em categorias culturais e sociais pré-existentes. Como notou Moscovici (1961), a psicanálise, assimilada a práticas familiares como a confissão religiosa ou o hipnotismo, encontra-se associada à atribuição dos traços de categorias correspondentes - padre, charlatão - , o que origina diferentes imagens do psicanalista, veiculando, simultâneamente, os valores associados a cada uma dessas figuras (sociais), valores esses que variam "selon les groupes sociaux dont elles (as representações) tirent leurs significations comme sur des savoirs antérieurs reactivés par une situation particuliere" (Jodelet, 1989a, p. 35).

1.3. Funções das Representações Sociais

Atribuir um sentido à realidade social, significá-la através dum sistema de interpretação, corresponde a uma das funções sociais das representações sociais.

Uma segunda função social consiste na orientação de comportamentos como modos desejáveis de acção, o que não está desligado da função significante: exprimindo a relação particular do sujeito com o objecto, as representações sociais orientam os posicionamentos e acções do primeiro face ao segundo. O trabalho de Jodelet (1989b) sobre a doença mental ilustra comportamentos regulados por diversos princípios e interditos implícitos, que decorrem da representação da doença mental: por exemplo há uma série de práticas segregacionistas na partilha do espaço habitacional, no convívio quotidiano (refeições, momentos de lazer) e

dias festivos, que permitem aos aldeões manter os não "civils" a uma considerável distância social, e levar os hóspedes a aceitar o facto de constituírem um grupo à parte da comunidade.

Este exemplo dá conta duma terceira função das representações: a diferenciação de grupos sociais. As referidas práticas segregacionistas, assim como uma certa indiferença expressa pela atitude de "fazer de conta que não se vê" (Jodelet, 1986a) e um tratamento dos pacientes num registo aproximativo (Jodelet, 1986b) - "como se não fossem tolos", "como se fossem crianças" - contribui para a diferenciação psicossocial e a manutenção/protecção da identidade social do grupo cicerone, cujos conteúdos identitários se assimilam à representação da "normalidade". Doise (1976) sugere que a discriminação categorial dá lugar a diferenciações ao nível das representações cognitivas, avaliações e comportamentos entre os grupos. O conteúdo das representações modifica-se segundo a natureza das relações entre grupos, mas influencia também o seu desenrolar, antecipando-as ou justificando-as.

As representações são sociais nos plano da sua funcionalidade e da sua génese.

Quanto ao nível da produção de representações, e para além do carácter social dos processos geradores - objectivação e ancoragem -, Vala (1986, 1993a) assinala dois critérios que reportam ao social:

. A consensualidade (de opiniões, atitudes, crenças, etc) entre os membros de um grupo a propósito dum determinado objecto social

. O papel das interações e comunicações entre indivíduos e grupos na criação e transformação das representações sociais. As comunicações são predominantemente de natureza instrumental, tal como releva dos trabalhos de Moscovici sobre a "Imagem pública da psicanálise" (Moscovici, 1961), e sobre as transformações ocorridas ao nível das representações e das modalidades de comunicação sobre a psicanálise (Palmonari e Doise, 1986), entre as décadas de cinquenta e setenta (Moscovici, 1976).

As comunicações sociais, que traduzem em "expressões socializadas" os novos objectos, suscitam renovados temas de comunicação e estão na base da criação de modelos de leitura dos objectos e grupos sociais. Assim, em torno dos conteúdos das representações estabelecem-se redes de comunicações e significações (ideologias, representações pré-existentes, valores e códigos culturais) que ligam a vida social ao objecto (Moscovici, 1961, 1988).

Definem a realidade social em que os sujeitos se movem - espaço simbólico (Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi, 1994) -, definem um segmento - o do

conhecimento de senso comum, por oposição ao conhecimento científico - daquilo que Moscovici designa como "sociedade pensante". Intervêm como "pensamento constituído" - que se impõe aos sujeitos - , e , no plano cognitivo e prático da vida social, como construção sociocognitiva ou "pensamento constituinte" (Jodelet, 1989a). O estudo das representações sociais passa frequentemente por estes dois níveis.

É em torno destes aspectos - estrutura, processos de transformação e funcionamento - que se têm desenvolvido abordagens teórico-empíricas mais recentes (Guimelli, 1994a).

2. Vectores Actuais na análise das Representações Sociais

Seguidamente serão expostos as quatro principais abordagens actuais da análise das representações sociais, que pode ser estruturadas em dois eixos: os processos de transformação das representações e o estudo da estrutura das representações sociais.

Moscovici e Vignaux (1994) estudam as transformações de representações hegemónicas ou colectivas em função de mudanças nos regimes de discursos sociais sobre objectos sociais genéricos, introduzindo a noção de "themata" para designar quadros de representações amplamente partilhados e fortemente ancorados numa dada cultura.

A abordagem estrutural às transformações das representações sociais reenvia para os processos de mudança das práticas sociais, e centra-se na análise das transformações das componentes estruturais das representações, concluindo que a mudança das significações veiculadas pelas representações é tributária das transformações do seu núcleo central. Rouquette e Guimelli (Guimelli e Rouquette, 1992; Guimelli, 1994b) propõem o modelo dos esquemas cognitivos de base para uma análise fina dos sistemas periférico e central das representações.

Finalmente, expõem-se as contribuições de Doise (Doise, 1989; Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi, 1994), que assentam na articulação entre representações e relações sociais e propõem a conceptualização das representações sociais como metassistemas reguladores de tomadas de posição sociais.

Representações Sociais e Themata

Moscovici e Vignaux (1994) privilegiam a análise dos discursos sociais, suportes da circulação e transformações das representações, suportes também de "disposições de significações" através das quais os sujeitos se apropriam dos objectos, os reconhecem e se reconhecem por relação aos objectos. É em torno destas "ideias-força" ou "quadros de pensamento pré-existent", fortemente ancorados na memória social e amplamente partilhados numa dada cultura, que se actualizam as representações sociais.

Os "themata", com um estatuto de imagens genéricas, são concebidos como fenómenos de coesão sócio-discursiva, e como princípios organizadores ("prismes

inductores") de sistemas de crenças gerais, relativos a objectos genéricos. Encontramo-nos portanto no terreno da análise de representações colectivas.

A análise dos themata - de número limitado - põe em relevo a repetição selectiva de determinados conteúdos (processo de tematização) que regem os regimes sociais dos discursos e as práticas sociais, no decurso da história de uma dada cultura. Por exemplo, a propósito de um fenómeno como a Sida, constata-se a emergência de "velhas" teorias relativamente à propagação - o sangue e o esperma, mas também outros líquidos orgânicos como o suor ou a saliva - que regulam frequentemente as práticas sociais. Teorias que se encontram também presentes na representação da doença mental da comunidade rural investigada por Jodelet (1989b), tal como se encontravam no início do século nas crenças relativas aos "humores" (Corbin, 1977, referido por Moscovici e Vignaux, 1994).

Teoria do Nó Central e Representações Sociais

A abordagem dos investigadores de Aix-en-Provence (Abric, 1994; Flament, 1994) aos processos de funcionamento e dinâmica das representações, passa pela análise da estrutura - organização interna das representações - e a sua relação com as práticas sociais.

Com base na noção de núcleo figurativo, a Teoria do Nó Central propõe que as representações se organizam, em última análise, em torno de um sistema de elementos estáveis cuja composição determina a natureza das ligações entre os elementos das representações - função organizadora - e o que significam (por relação ao objecto da representação) - função geradora.

Na origem dos trabalhos dos investigadores de Aix, encontram-se duas características paradoxais das representações (Abric, 1994): a estabilidade e a flexibilidade adaptativa face a diferentes práticas, a consensualidade quanto a certas dimensões e a pluralidade quanto a outras.

O funcionamento e organização das representações é regulado pelo sistema central - tributário da memória social e do sistema de normas de um grupo, e relativamente independente do(s) contexto(s) imediato(s) -, e por um sistema periférico funcional, no sentido de que "c'est grâce à lui que la représentation peut s'ancrer dans la réalité du moment" (Abric, 1994, p. 79).

Os elementos que compõem ambos os sistemas são conceptualizados como cognemas (Codol, 1969), ou ainda como esquemas (Flament, 1987).

Ao nível do sistema periférico, constata-se uma relativa heterogeneidade dos elementos segundo grupos que partilham do mesmo conjunto coerente de elementos do núcleo (i.é., a mesma representação). O sistema periférico tem essencialmente funções adaptativas face à diversidade (contextos, integração de novas informações, ou emergência de novas práticas decorrentes de transformações sociais), e permite modulações específicas das representações à variedade de experiências grupais.

O sistema periférico joga assim um papel de gestão do conflito representacional, ou seja, garante uma continuidade da significação de uma representação, assumindo-se como instância integrativa - dando lugar, por exemplo, a racionalizações de aspectos contraditórios. Nessa medida é um factor de economia cognitiva (Abric, 1994; Flament, 1994).

Face a elementos "estranhos" ligados a práticas novas - que podem decorrer de mudanças socioestruturais, como é o caso do desenvolvimento de novas tecnologias (Singery, 1994), ou de eventos porventura também relacionados com a evolução das sociedades modernas como os desequilíbrios naturais (Guimelli, 1989) -, a percepção da reversibilidade das situações (possibilidade ou não de retorno às práticas antigas), determina a natureza das transformações das representações. Assim, se a situação é percebida como reversível, os elementos estranhos ligados a práticas contraditórias (novas), serão integrados por uma transformação do sistema periférico: transformação superficial, que não da representação - da significação que esta veicula -, porque não há mudança do núcleo.

A multiplicação, ao longo do tempo, de elementos novos, e as múltiplas racionalizações frequentemente contraditórias, podem originar uma situação de incoerência, superada por uma rápida transformação do núcleo, portanto a transformação da representação - novos significados dão então sentido às práticas novas (Flament, 1987). Trata-se de uma forma de transformação "resistente".

Se as práticas novas não são francamente contraditórias com o núcleo, uma transformação progressiva pode ocorrer: Por exemplo, Guimelli (1989) verificou que, face à escassez de recursos cinegéticos numa região de França, esquemas antigos que constavam de textos sobre métodos de caça datados dos anos trinta, e que remetiam para a gestão do ambiente, eram activados pelos caçadores, fundiam-se gradualmente com esquemas do núcleo, e finalmente emergia uma

representação da caça - centrada na gestão de recursos ecológicos - diferente da representação tradicional - centrada nos métodos de caça.

Se novas práticas, duradouras e percebidas como irreversíveis, contradizem directamente a significação de uma representação, pode ocorrer uma transformação directa e completa do núcleo - transformação "brutal" (Abric, 1994).

Ainda neste contexto, Rouquette e Guimelli (Guimelli e Rouquette, 1992; Guimelli, 1994b) propõem uma abordagem estrutural das representações sociais com base no modelo dos esquemas cognitivos de base. Pressupõe-se que à lógica "natural" (por oposição à lógica formal do conhecimento científico) estão subjacentes regularidades que evidenciam um certo número, limitado, de operações cognitivas. Através da noção de operador relacional - conector entre elementos simbólicos de uma representação -, os autores procuram efectuar uma análise "fina" das relações entre elementos, que permita também uma identificação sistemática dos elementos centrais e periféricos (Guimelli e Rouquette, 1992). Os conectores - definidos como esquemas, "itens definitórios" (Guimelli, 1994a) ou como "conhecimentos declarativos" (Rouquette, 1994) - traduzem-se em expressões quotidianas. Por exemplo, o conector que liga "Psicologia" a "estudo de comportamentos" traduz-se na expressão "a psicologia pode ser definida como o estudo dos comportamentos" (Guimelli, 1994b).

O modelo assume que estes operadores se organizam entre si em esquemas cognitivos de base: por exemplo, esquemas práticos ou esquemas de atribuição, entre outros.

O conhecimento - isto é, as representações sociais - são concebidos como "acontecimentos" (Rouquette e Guimelli, 1994) que configuram itens lexicais (elementos da representação) e operadores. Esta perspectiva permite uma descentração dos conteúdos e uma análise centrada nas relações estruturais: a tipificação de esquemas e relações associados a determinados contextos, ou a forma como se mobilizam face a um mesmo objecto, por diferentes grupos ou em momentos distintos (evolução das representações).

Por outro lado, como nota Flament (1994), devido ao papel gestor que cabe ao sistema periférico, não se pode deduzir o grau de centralidade dos elementos a partir da sua saliência - que geralmente se situa numa dimensão quantitativa.

A aplicação do modelo dos esquemas cognitivos de base permite uma diferenciação "fina" entre esquemas do sistema periférico (frequentemente

salientes, porque frequentemente activados devido às funções integradora e adaptativa deste sistema), e os elementos com uma valência central. Por exemplo, numa investigação experimental, Moliner (1992) induz a representação de grupo ideal aos sujeitos, a qual engloba elementos idênticos numa dimensão quantitativa - por exemplo, ausência de hierarquia e partilha de opiniões comuns - mas com valências diferentes: a introdução de hierarquia descaracteriza fortemente o grupo ideal, ao passo que a divergência de opiniões pode ocorrer em certos casos ou ser, até, saudável.

Princípios Organizadores das Representações Sociais

A terceira perspectiva que passamos a apresentar é a abordagem de Doise (Doise, 1989; Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi, 1994), que passa por uma articulação entre as representações sociais e as relações sociais. As representações sociais são definidas como princípios geradores e organizadores de tomadas de posição dos sujeitos face ao objecto e a outros sujeitos sociais, que ancoram em inserções específicas no quadro das relações sociais. Assim, uma representação social pode ser perspectivada como um metassistema de regulação das tomadas de posição dos indivíduos.

A pluralidade de representações - ou posições simbólicas, ancoradas em diferentes posições sociais - sobre um objecto, remete para a activação de diferentes princípios organizadores (ou esquemas) de um metassistema comum, segundo os contextos sociais. Por exemplo, Poeschl (1992) mostra como as representações sociais da inteligência se modificam em função da activação de - ou ancoragem em - um determinado sistema categorial: (d)os psicólogos ou (d)os pedagogos, (d)o homem ou (d)a mulher.

Importa salientar algumas implicações deste modelo no âmbito do enquadramento teórico do nosso trabalho.

As representações sociais são metassistemas comuns porque "si les individus s'insèrent dans une structure représentationnelle commune, cela peut tout simplement signifier qu'ils se referent aux mêmes systèmes de signification institutionnalisées" (Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi, 1994, p.121). A transformação das representações implica uma modificação destes sistemas de significação institucionalizados - do metassistema.

Encontramos, pois, alguma proximidade com a noção de núcleo e o carácter estável das representações, que a abordagem estrutural salienta.

Afigura-se também uma proximidade entre os dois modelos quanto ao carácter dinâmico das representações sociais, pela activação contextual dos diversos princípios (esquemas) organizadores de posições face ao objecto (na perspectiva de Doise) ou esquemas periféricos, na perspectiva estrutural.

Uma outra contribuição de Doise diz respeito a uma abordagem específica ao processo e níveis da ancoragem (Doise, 1992).

As representações podem ancorar em experiências individuais: por exemplo, resultados da investigação de Mugny e Carugati (1985) sobre as representações da inteligência, mostram a existência de diferenças num grupo de pais em função da experiência parental - trata-se de uma ancoragem "psicológica".

Um outro nível é o da ancoragem em clivagens objectivas da estrutura social, que se revela, por exemplo, nas diferenças na representação da psicanálise em distintas posições de classe (operariado, burguesia urbana, etc) - corresponde a uma ancoragem sociológica das representações sociais.

Finalmente, as representações sociais podem ainda ancorar na dinâmica de relações (simbólicas) entre grupos - ancoragem exemplificada pelas diferenças representacionais sobre um movimento de contestação estudantil, entre organizações estudantis divergentes (DiGiacomo, 1980) - , ou também nas representações das relações intergrupais (Poeschl, 1992, 1995). Estas modalidades de ancoragem, que põem em jogo identidades sociais diversas, configuram o que Doise (1992) designa como ancoragem psicossociológica.

Uma segunda particularidade do modelo de Doise prende-se com a concepção das representações sociais como saber partilhado ou metassistema comum, e com os critérios que conferem a dimensão social a uma representação partilhada por vários indivíduos (Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi, 1994). Por um lado, o consenso dos indivíduos em torno das mesmas posições - o que reenvia para a partilha de crenças e valores subjacentes às tomadas de posição; por outro lado, o grau de adesão a estas dimensões simbólicas (cf. Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi, 1994, pp 121-123), que regula, a montante, as relações sociais.

3. Representações Sociais e Identidades Sociais

Neste capítulo são sintetizadas as abordagens à(s) articulação(ções) e relações entre representações sociais e identidades sociais. As posições apresentadas podem situar-se no esquema do modelo da sociogénese das representações sociais proposto por Wagner e Elejbarrieta (1994). É assim que Moscovici (1981, 1984) procura entender as relações entre os dois fenómenos / conceitos a partir da noção de representações comuns que, por serem largamente patilhadas numa sociedade, estarão na génese das formações identitárias.

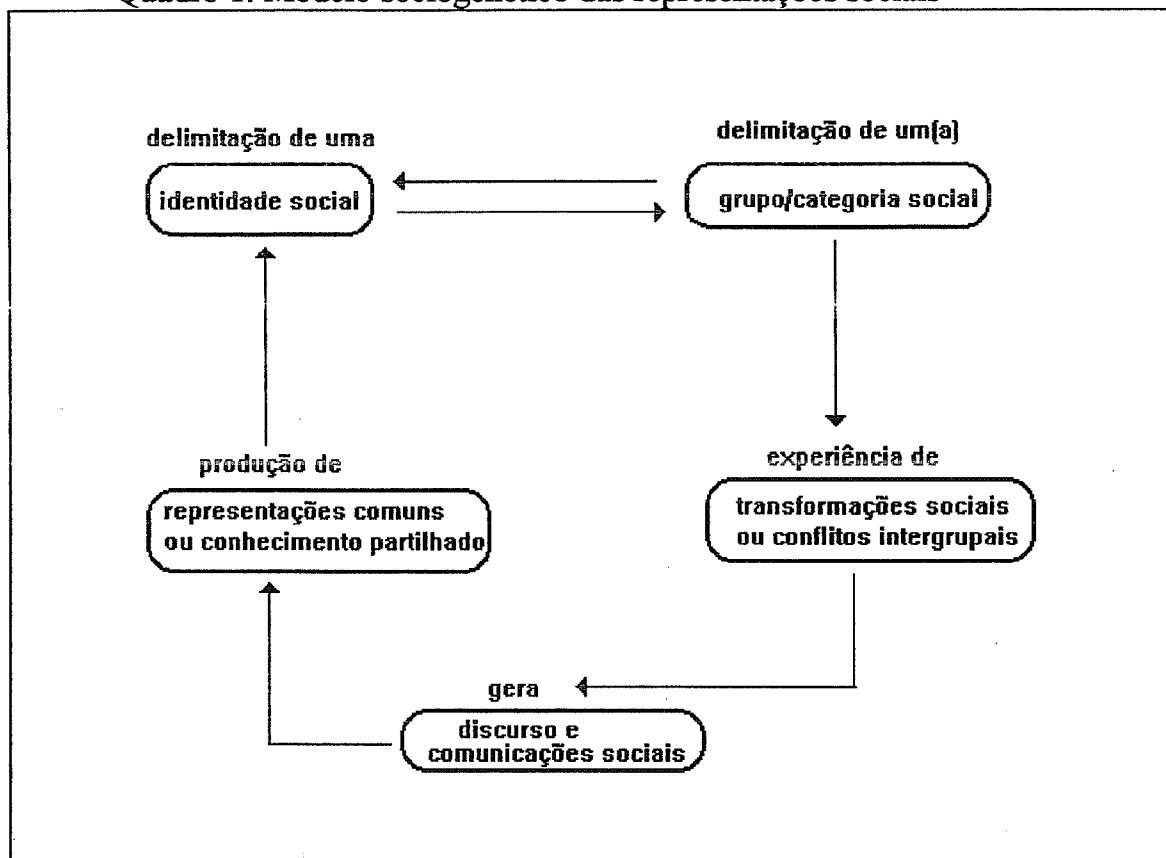
Breakwell (1990, 1993) propõe uma perspectiva integratória que contempla a reciprocidade entre processos identitários e representações sociais, perspectiva esta que encontra algum suporte empírico.

Wagner (1995), Wagner e Elejbarrieta (1994) e Vala (1995) centram-se na génese das representações sociais polémicas, que situam a montante dos fenómenos de clivagem intergrupar e da delimitação das identidades sociais que deriva, precisamente, daqueles processos de diferenciação. A validação social de representações polémicas constitui uma área privilegiada nas produções empíricas destes autores.

A articulação entre representações sociais e identidades sociais é, desde o final dos anos oitenta, um ponto que tem propiciado uma razoável produção teórico-empírica.

As principais posições actuais quanto às relações entre representações sociais e identidades sociais poderão ser situadas em função do modelo circular da sociogénese das representações sociais, proposto por Wagner e Elejbarrieta (1994), que a seguir apresentamos de forma esquemática (quadro 1).

Quadro 1: Modelo sociogenético das representações sociais



Fonte: Wagner e Elejbarrieta (1994)

Identities sociais tributárias da partilha de representações comuns

Considerando que as estruturas de categorização que circulam na sociedade correspondem a matrizes identitárias, para Moscovici (1981, 1984) as categorias sociais são geradas no decurso das comunicações que se estabelecem entre sujeitos sociais (indivíduos ou grupos) e de um consenso em torno da saliência social de certos ícones e ideias acerca de aspectos vários da realidade social, criando-se núcleos estáveis de significados e imagens que adquirem contornos de realidade através do processo de objectivação: "representation is, basically, a system of classification and denotation, of allotting categories and names" (Moscovici, 1984, p.30).

Se uma das funções das representações sociais consiste na criação de convenções linguísticas e culturais, de designações, no contexto de uma rede de categorias tributárias do sistema de representações pré-existente, é esse processo de nomear e classificar um objecto que permite a sua localização numa matriz identitária, onde ganha sentido, se transforma numa realidade existente, adquire uma identidade social : "in the end, that which was unidentified is given a social identity" (Moscovici, 1984.,p.35). Encontramos, na obra de 61, um exemplo nos novos termos que derivam da ancoragem da psicanálise, como os de "complexo" e "neurose", que permitiam agora designar estados de tensão psicológica ou de desajustamento social situados entre a sanidade e a doença mental (Moscovici, 1984): "meaning is conferred on something that was devoid of meaning in the consensual universe" (Moscovici, 1981, p.197).

Uma vez que a lógica da categorização social remete para sistemas normativos e hierarquias de valores sociais, os processos de categorização reflectem a atitude do sujeito face ao objecto de categorização: de identificação ou de rejeição. A adjudicação de um qualquer aspecto a uma certa categoria, implica a sua comparação com respectivo protótipo, em função do qual o objecto é definido em termos de conformidade ou divergência a uma norma (Moscovici, 1984).

A partilha de conteúdos representacionais entre membros de um grupo, implica que as representações intervêm na génese da identidade do grupo (Moscovici e Hewstone, 1989). As representações sociais podem ter consequências sobre processos intragrupais, como seja o desenvolvimento de sentimentos de pertença que decorrem da comunhão de crenças e significações associadas a estas. Mas as identidades definem-se e adquirem sentido pela delimitação das fronteiras com o exogrupo¹, e as representações podem também ser funcionais no plano das relações intergrupais. O trabalho de Jodelet (1989b) ilustra como o processo de ancoragem intervem na delimitação de fronteiras e contribui para a definição dos atributos da categoria "doentes mentais" (Breakwell, 1993).

As considerações de Moscovici (1981, 1984; Moscovici e Hewstone, 1983/1989) relativas à articulação entre identidades sociais e representações sociais, tornam essa articulação tributária da relação do sujeito com o objecto da representação, e, por outro lado, considerando o esquema atrás apresentado, as identidades sociais como sendo tributárias da partilha de representações comuns.

¹Traduziremos as expressões inglesas *ingroup* e *outgroup* respectivamente como *endogrupo* e *exogrupo*

Perspectiva possível, como salienta Breakwell (1993), e que os resultados de Jodelet (1989b) também suportam: as relações e práticas do grupo cicerone ("bredin") em relação ao exogrupo, são reguladas por uma representação que concorre para a preservação e protecção da identidade social do grupo "normal", face à perturbação - estranheza, ausência de familiaridade - suscitada pelo "não típico" estado mental que é a doença. Trata-se de um nível de articulação da abordagem integrativa de Breakwell (1990, 1993).

Modelo integrativo ou a reciprocidade entre representações e identidades sociais

Notando que "it is important not to confuse social representation with the process of social representation which produces it" (Breakwell, 1993, p. 183), Breakwell refere que os processos grupais - intra e inter - afectam quer os processos representacionais, quer a configuração das representações.

Quanto a este último aspecto, Breakwell sugere que a necessidade e objectivos de um grupo são determinantes. Os dados obtidos por Jodelet (1989b) relativamente às práticas de diferenciação social sustentam esta tese.

No entanto, dois factores, que se relacionam entre si, condicionam e modelam as "possibilidades identitárias" (Millward, 1995, p.305) de um grupo.

Por um lado, a pré-existência de representações hegemónicas: Lyons e Sotirakopoulo (1991, referidos por Breakwell, 1993) mostram que a estratégia adoptada pelos britânicos para alcançar uma distintividade positiva em relação aos franceses, não passa pela comparação em dimensões como a gastronomia ou a moda.

Por outro lado, a assimetria das posições intergrupais, de que são tributárias representações identitárias - isto é, representações cujo objecto são categorias/grupos sociais - impostas por um exogrupo dominante (Millward, 1995).

As conexões estabelecidas, por um exogrupo dominante, entre determinados significados e conteúdos de representações identitárias, "determining what will be credible as a claim", determinam também as (re)construções identitárias.

Millward (1995) investigou de que forma as representações sociais afectam as possibilidades de reconstrução identitária de uma categoria socioprofissional em mudança - em termos de funções e práticas profissionais: os enfermeiros ingleses.

Esta autora delimita duas modalidades representacionais - ou de "orientação identitária" - , ancoradas numa representação pré-existente que põe em relevo a dimensão "relação com os doentes". Numa das representações actuais, as competências relacionais - estabelecimento de relação de confiança e amizade com o doente, garantir o seu conforto físico e psicológico - , a assumpção de um papel de ajuda face a necessidades emocionais do doente, e a cooperação com os colegas, são dimensões que assumem importante significado no modo como os sujeitos percebem a pertença ao grupo. Trata-se de uma representação centrada no paciente e nas relações intragrupo. Na outra representação, a vertente interpessoal relacionada com os doentes é funcional à diferenciação com as práticas - centradas nos cuidados físicos, impessoais - dos médicos. Neste caso, uma dimensão intergrupais - possivelmente associada à diferenciação positiva do endogrupo - assume um maior relevo no modo como os sujeitos percebem o endogrupo.

Alguns resultados do trabalho de Millward sustentam a hipótese de que as representações variam segundo os objectivos dos grupos. A representação centrada nas relações intergrupais é característica dos enfermeiros do topo da carreira, que, encontrando-se mais próximos do estatuto profissional dos médicos, procuram diferenciar-se de forma mais acentuada do que os enfermeiros que se situam ainda na base da carreira.

O estudo de Millward mostra também que as diferenças representacionais (diferentes orientações identitárias) ancoram em representações hegemónicas de categorias "naturais", como sejam as de género, e que são tributárias da assimetria de posições sociais neste domínio. A representação instrumental/intergrupais, em que se salienta o profissionalismo, é característica dos sujeitos masculinos. A representação centrada no paciente e nas dimensões interpessoais, em que se salientam dimensões femininas (sensibilidade, intimismo), são sobretudo partilhadas pelas enfermeiras. Como sugere Breakwell (1993) "groups can often dictate (...) which are the appropriate linkages between representations" (p.189), o que, neste caso, parece suceder entre as representações de género e as representações socioprofissionais. Da mesma forma, Amâncio (1989) mostrou que as representações sociais limitam as possibilidades dos conteúdos identitários.

Para Breakwell (1993) as identidades - grupos - podem também afectar o grau de exposição aos objectos e os processos de focalização sobre aspectos particulares do objecto - ou das representações deste - , a rejeição ou aceitação de

representações (pela sua pertinência para o grupo), e a gestão ("use") das representações.

Um estudo longitudinal com adolescentes sobre a representação do sistema político, realizada por Breakwell e colegas (Banks et al., 1991, referido por Breakwell, 1993), fornece algum suporte empírico (embora parcial e indirecto) para as três hipóteses acima enunciadas.

Os sujeitos com elevado grau de empenhamento político e identificação partidária, desenvolvem representações mais coerentes e estruturadas sobre o sistema democrático e as dimensões ideológicas que diferenciam a esquerda e direita, enquanto que os sujeitos com menor envolvimento político e fraca identificação partidária desenvolvem representações mais difusas.

Segundo Breakwell (1993), a discussão controversa e a frequência de interações a propósito do objecto "política", estarão relacionados com a consistência das representações sobre esse mesmo objecto.

No caso dos sujeitos com maior grau de envolvimento com o objecto e identificação partidária, estaremos, provavelmente, perante o desenvolvimento de representações sociais polémicas, que se geram no decurso da conflitualidade social - no exemplo dado, entre partidos antagónicos (trabalhistas e conservadores) - ancorando directamente na controvérsia discursiva que se desenvolve entre os grupos, e na especificidade dos fenómenos identitários inerentes ao conflito intergrupalo.

Importa sublinhar que a perspectiva desenvolvida por Breakwell considera a reciprocidade de relações entre representações e identidades. De facto, se o trabalho de Millward (1995) põe em relevo a funcionalidade das representações na(s) (re)construções das identidades, sendo as representações sociais tomadas como constitutivas das identidades sociais; por outro lado, o estudo de Banks et al. situa as representações a juzante das identidades.

A este propósito, uma investigação de Echebarria et al. (1992), sobre a representação da Europa numa amostra espanhola, equaciona a relação representações - identidades nos dois modos: no sentido teorizado e operacionalizado por Vala (1990) num estudo sobre as representações do poder, isto é a reconstrução das representações em função das identidades sociais (identidades regionais e ideológicas foram tomadas como variáveis independentes por Echebarria et al.); e no modo como várias dimensões da representação da Europa estruturam a identidade europeia dos espanhóis.

Identities sociais e representações sociais polémicas

A articulação teórico-empírica entre representações sociais polémicas e identidades sociais (Vala, 1993a, 1995; Wagner e Elejebarrieta, 1994; Wagner, 1995) equaciona as identidades a montante das representações.

Wagner e Elejebarrieta (1994) propõem o modelo circular que esquematizámos atrás, para dar conta da sociogénese das representações sociais polémicas.

Este modelo assenta (e salienta) alguns aspectos-chave da teoria das representações sociais, sendo acrescentados outros com base em novos conceitos (por exemplo, a concepção dos grupos sociais como grupo reflexivos e nominais, ou a noção de projecção social).

As representações sociais são concebidas como processo comunicativo entre grupos sociais, e como conhecimento partilhado que resulta desse processo.

Pressupõe-se, assim, que as representações sociais emergem em grupos e sociedades em que as comunicações sociais constituam um fenómeno relevante.

Eventos não familiares - como mudanças socioestruturais que impliquem transformação de práticas sociais correntes - ou, embora familiares, que suscitem situações de conflitualidade intergrupala, são considerados poderosas fontes de controvérsia e debate, portanto de interações e comunicações entre sujeitos.

A controvérsia é, pois, terreno favorável para a génese "what we call ordinary knowledge and common sense in modern societies" (Wagner, 1995, p. 126): sociedades heterodoxas, porque consentem a diversidade e contradição de ideias, e que se caracterizam pelo carácter público do discurso social em torno dos objectos polémicos (Wagner e Elejebarrieta, 1994).

Os processos comunicativos, susceptíveis de originar representações sociais, pressupõem uma flexibilidade dos grupos: o conhecimento pelos indivíduos da sua afiliação, e o conhecimento dos critérios que definem a pertença e permitem o reconhecimento entre membros do mesmo grupo. Grupos reflexivos implicam a construção duma representação do grupo - por oposição aos grupos nominais, delimitados externamente. São o locus de elaboração colectiva de regras e justificações de crenças e acções pertinentes para o grupo, na medida em que o especificam no processo de diferenciação com outros grupos relevantes. Tais construções colectivas (representações) estão subjacentes à delimitação de uma identidade social pela sua funcionalidade na diferenciação com o exogrupo.

Nesta perspectiva, assume-se que as representações sociais contêm metainformação sobre o grupo (Wagner, 1995). Este é um conceito que remete para as características holomórficas de uma representação - dimensões da representação que se relacionam com a flexibilidade e o carácter público dos discursos sociais. Têm como contraponto as dimensões hidiomórficas, que remetem para características idiossincráticas de uma representação (Wagner, 1995).

A metainformação é constitutiva das identidades sociais (Wagner e Elejbarrieta, 1994; Wagner, 1995). No modelo proposto por estes autores, as identidades sociais reenviam para a concepção de grupos reflexivos .

Deparamo-nos assim com a circularidade do modelo em causa. As identidades sociais delimitam-se no contexto do confronto intergrupál, através das dimensões holomórficas das representações polémicas que ancoram (emergem) na controvérsia que caracteriza esse contexto; por sua vez, estas dimensões conferem a flexibilidade ao grupo - e nessa medida são constitutivas da identidade do grupo -, sendo o grupo reflexivo o sujeito da representação polémica.

Saliente-se que, neste modelo, o grupo é também conceptualizado como resultante do processo cognitivo (individual) de autocategorização dos seus membros (Wagner, 1995). A articulação com a abordagem da autocategorização (Turner, 1987) confere um sentido à noção de flexibilidade, uma vez que é do processo de autocategorização que decorre a formação do grupo (para cada indivíduo), o que é indissociável do conhecimento da(s) pertença(s), sendo este conhecimento parte integrante do autoconceito de cada pessoa - isto é, vector da identidade social.

Ora, como refere Vala (1993b), a saliência de uma categoria está associada à saliência de normas mas também de representações que a distinguem de outra categoria: "quando um sujeito se pergunta 'quem sou eu?' e (...) se autoatribui a pertença a uma categoria social, deduz dessa pertença a partilha de determinadas normas e representações" (Vala, 1993b, pp 911-912).

Para Wagner (1995), o conhecimento das representações - "structures containing metainformation about the group" (p.125), incluindo o conhecimento das mesmas - implica, em primeiro lugar, a percepção da similaridade do sistema de valores comum em que ancoram crenças comuns sobre o objecto, através da generalização da similaridade: "people tend to assume that others who share some

elements of their own value system also will share beliefs and arrive similar judgements as themselves" (Wagner, 1995,p.130).

Em segundo lugar, se essa similaridade se verifica, a sua generalização implica um mecanismo de projecção social de opiniões e crenças sobre os membros do grupo, mecanismo associado ao metaconhecimento social que caracteriza as representações polémicas: saber quem partilha as mesmas crenças e opiniões afigura-se como um critério de consenso funcional à "standardização" da identidade do grupo (Wagner e Elejebarrieta, 1994) e dos processos de autocategorização que lhe estão subjacentes.

A noção de consenso funcional , que se relaciona com a de flexibilidade do grupo (a segunda pressupõe a primeira), contrapõe-se à noção de consenso numérico em torno dos conteúdos representacionais - critério necessário mas não suficiente para aferir uma representação social (Wagner, 1995).

Wagner (1995) mostra que as dimensões representacionais que permitem aos sujeitos, através dos mecanismos de percepção de similaridade e de projecção social, aferir as representações do endogrupo e do exogrupo, são independentes do número de sujeitos que as partilham.

Para além destas dimensões (holomórficas) - operacionalizadas através de um conjunto de afirmações ideológicas atribuíveis a um grupo político, num questionário de respostas contínuas pelas quais os indivíduos expressam o seu grau de acordo com aquelas afirmações -, são também incluídas no mesmo questionário afirmações relativas a atitudes singulares (por exemplo, sobre o sabor dos espinafres), que operacionalizam preferências idiossincráticas.

Um item do questionário - relativo à afiliação político-ideológica - concorre para a activação de uma dimensão da identidade social (identidade política). Finalmente, os sujeitos devem ainda indicar a percentagem de sujeitos que partilha das suas opiniões , na população em geral, no endogrupo (indivíduos com as mesmas opiniões políticas) e no exogrupo (indivíduos com opiniões políticas contrárias), procedimento este que operacionaliza o mecanismo de projecção social (que é tomado como variável dependente). A natureza (holomórfica/idiossincrática) dos itens, a frequência de acordos com os itens e o grau de concordância (recategorizado em dois níveis: acordo/desacordo), são tomados como variáveis independentes.

Os resultados de uma análise de variância mostra uma forte projecção de dimensões ideológico-políticas que merecem o acordo dos sujeitos, e baixa projecção daquelas com que discordam, o que põe em relevo um efeito de "falso

consenso" (cada sujeito, por si, não conhece a posição dos outros - quer da população, do endogrupo ou do exogrupo). Nas dimensões holomórficas, uma forte projecção no endogrupo encontra-se associada a uma baixa projecção no exogrupo, e o inverso também se verifica. Por fim, não se registam diferenças na projecção ao endogrupo e ao exogrupo nas dimensões idiossincráticas: ou seja, apenas as crenças associadas ao político e à dimensão identitária activada (identidade política) funcionam como metassistema que permite delimitar as representações ligadas a cada identidade/grupo.

A funcionalidade destas crenças ligadas ao objecto da controvérsia intergrupar coloca uma dupla questão, sobre a validação das representações e dos objectos das mesmas: validação das representações do sujeito - ou seja, trata-se de representações do endogrupo ou de que grupo; e validação do objecto das representações - é, ou não, relevante para o grupo (reflexivo), pertinente como objecto de discussão, controvérsia, flexibilidade, de representação.

Os resultados da investigação de Wagner (1995) respondem em parte ao segundo problema: os objectos são válidos na medida em que são fonte de polémica, o mesmo é dizer que são pertinentes para as identidades tornadas salientes.

Vala (1995) investiga a questão da validação das representações sociais polémicas, num quadro de articulação entre dimensões várias das percepções intergrupais (estereótipos, atitudes, emoções), sistemas de valores grupais e as identidades sociais.

No quadro teórico-empírico em que se move (Vala, 1990,1993b,1995), a articulação entre representações e identidades sociais assenta em dois pressupostos.

Os grupos / categorias sociais são subsidiários de processos simbólicos (Vala, 1993b), e equacionados como construções simbólicas, cuja existência "real" para os indivíduos decorre das dinâmicas de identificação social: como qualquer outro objecto social, as categorias / grupos "n'existent en tant qu'objects de reject ou d'identification" (Vala, 1990,p.456).

Segundo pressuposto, comum à forma como Wagner (1995) e Wagner e Elejbarrieta (1994) articulam representações e identidades, é o de que a saliência de um grupo / categoria (identidade) está associada às representações distintivas dessa categoria face a outras categorias.

Vala (1995) investiga as estratégias de validação adoptadas num quadro de relações de interdependência positiva ou negativa entre grupos, suscitando distintas percepções sobre a sua natureza: de cooperação ou de antagonismo.

Com base em literatura relativa ao fenómeno do favoritismo do endogrupo, formula a hipótese de que a percepção da natureza das relações entre os grupos orienta a construção das representações do endogrupo e do exogrupo.

Concretamente, se a relação entre grupos fôr percebida como de interdependência positiva, as representações atribuídas ao exogrupo terão uma valência mais positiva do que se as relações forem percebidas como de interdependência negativa.

A operacionalização das pertenças grupais é realizada através da activação de identidades sociais, embora, numa segunda fase da pesquisa, o procedimento adoptado permita aos sujeitos a escolha de vários grupos antagónicos (grupos de pertença e correspondentes grupos opostos).

A variável interdependência é operacionalizada com base em literatura que põe em relevo a natureza dos interesses ou objectivos, perseguidos pelos grupos em presença (comuns/complementares, ou divergentes/contraditórios), na génese de comportamentos intergrupais caracterizados pela cooperação ou pela conflitualidade (por exemplo, Sherif et al., 1961).

Os esteriótipos e os valores são tomados como indicadores da percepção grupal e intergrupal - ou seja como indicadores de representações ancoradas nas relações entre os grupos.

Os sujeitos devem ponderar os itens que operacionalizam cada uma das dimensões, numa escala avaliativa, quer quando realizam uma atribuição ao endogrupo, quer quando o fazem em relação ao exogrupo (medida da valência das dimensões) - o que reenvia para o mecanismo de projecção social, com inclusão, aqui, da dimensão avaliativa que caracteriza muitas das pesquisas sobre os processos de diferenciação intergrupal.

A valência dos julgamentos relativos ao endogrupo e ao exogrupo constitui a variável dependente.

Os resultados de uma análise de variância (variáveis independentes: tipo de grupo -endogrupo/exogrupo-, dimensões das representações, natureza das relações intergrupais) mostra uma polarização mais acentuada dos julgamentos relativos aos valores, comparativamente às valências associadas aos esteriótipos. A natureza das relações percebidas e o tipo de grupo afectam as respostas directamente e em interacção, verificando-se que o fenómeno do favoritismo para o endogrupo - ao

nível dos julgamentos associados aos dois indicadores das representações - é preponderante quando as relações são percebidas como de interdependência negativa.

Ou seja, as representações parecem ser usadas como critérios distintivos dos grupos quando estes se relacionam num quadro de conflitualidade. Por outro lado, a emergência das representações polémicas pressupõe de facto a existência de uma situação de confronto intergrupalo.

Estes resultados corroboram a hipótese de Moscovici (1988) sobre a natureza deste tipo de representações. Fornecem, também, um suporte parcial ao modelo sociogenético das representações polémicas (Wagner e Elejbarrieta, 1994; e em particular Wagner, 1995), mostrando a importância do sistema de valores como dimensão da percepção intra e intergrupalo, como critério funcional na delimitação dos grupos e, portanto, como critério funcional às construções identitárias.

Se assim se puderem interpretar os resultados obtidos por Vala (1995), as representações de um grupo afiguram-se então como critério de reconhecimento da pertença grupalo. Questão importante - e reverso do que se disse - é também, como nota Wagner (1995), saber se essa informação que as representações polémicas subentendem - como construções metainformativas - permite aos sujeitos das representações reconhecê-las como representações que lhes dizem respeito - validá-las como produções do grupo (sujeito das representações), como dimensão genética da identidade grupalo.

Numa segunda fase da pesquisa que temos vindo a explicar, o autor investiga dois processos de validação social (grupalo) das representações polémicas.

Em primeiro lugar, o consenso em torno de crenças classicamente associadas aos processos de diferenciação intergrupalo - esteriótipos -, e do sistema de valores subjacente aos sistemas de crenças dos grupos (Wagner, 1995).

Em segundo lugar analisa os processos de homogeneização do exogrupo como segundo critério/estratégia de validação pelos membros do grupo das representações polémicas.

No conjunto, os resultados suportam as hipóteses do autor.

4. Inteligência, Desenvolvimento e Conhecimento de Senso Comum

A inteligência constitui um tópico frequentemente presente nas investigações sobre as crenças educativas de senso comum. Neste capítulo será apresentado um modelo de análise das abordagens empíricas à variabilidade daquelas crenças (Monteiro, Castro e Ventura, 1993).

As linhas de clivagem (mas também os contributos) entre a Cognição Social e a abordagem das Representações Sociais serão evidenciadas, desde logo partindo das diferentes conceptualizações sobre o fenómeno do desenvolvimento infantil.

Por último, serão revistas investigações várias acerca das representações da inteligência e do desenvolvimento e a relação das representações com as identidades sociais. Procede-se então a algumas considerações críticas relativamente a algumas interpretações de resultados obtidos, e procura-se enquadrar as várias investigações em diferentes níveis de análise, seguindo, em parte, o esquema analítico dos processos de ancoragem das representações sociais proposto por Doise (1992)

4.1 A Inteligência e as concepções educativas de senso comum dos agentes educativos

A revisão de literatura mais recente a respeito das concepções de senso comum sobre o desenvolvimento e a educação, nos pais (Goodnow e Collins, 1990) e em pais e em professores (Vandenplas-Holpen, 1987), permite constatar a polissemia do constructo inteligência que já Sternberg e colegas (Sternberg, Conway, Ketron e Bernstein, 1981; Sternberg, 1985) tinham evidenciado, bem como a multiplicidade das ideias dos agentes educativos constatada por Mugny e Carugati (1985) no trabalho de referência sobre as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento.

Várias investigações que se filiam explicitamente no quadro da teoria das representações sociais, mostram que o tópico da inteligência se salienta nas representações de objectos sociais diversos mas não dissociados, como sejam as representações da escola (Siano, 1981) e do aluno (Solari, 1981), da criança (Emiliani e Molinari, 1988) e do desenvolvimento infantil (Molinari, 1991).

Trata-se portanto dum tópico socialmente saliente nas concepções dos agentes educativos, sobre distintos objectos que reportam, precisamente, ao campo da educação, e relativamente ao qual coexistem diferentes posicionamentos e ideias.

Para alguns autores tais diferenças traduzem uma modulação das representações em termos de diferentes núcleos ou dimensões organizadoras (Gilly, 1980; Carugati, 1990a), por referência às quais se articulam num todo coerente os elementos representacionais e se organizam as práticas educativas.

As investigações recenseadas por Gilly (1980) e Carugati (1990a) incidem por um lado nas dimensões organizadoras dos conteúdos representacionais e na explicitação dos processos de pensamento social dos agentes educativos, e por outro lado sobre as variáveis independentes que estarão subjacentes às diferenças detectadas precisamente ao nível dos conteúdos e dos processos sociocognitivos.

Neste domínio, não se poderá deixar de se referenciar a pertinência de todo um conjunto de trabalhos que se filiam ou reivindicam da Psicologia Social Cognitiva.

Trata-se maioritariamente de estudos que abordam as concepções dos pais (cf. Castro, 1994) que, aliás, são objecto de múltiplas denominações revelando os diferentes conceitos dos autores e relevando de uma abordagem cognitivista - ideias (Goodnow, 1980), crenças (McGillicuddy-deLisi, 1982), sistemas de crenças (Sigel, 1985) e esquemas (Sigel, 1986).

Os dados obtidos por investigações que se inserem num ou noutro quadro teórico ou tradição de estudos, permitem-nos identificar algumas das principais variáveis macrossistémicas ou molares (Monteiro, Castro e Ventura, 1993) que afectam as dimensões organizadoras das concepções educativas e do desenvolvimento, em que o tópico da inteligência surge de forma transversal e plural. Não esquecendo os sistemas culturais (Shurmans e Dasen, 1992), destacam-se variáveis intraculturais como as posições socioprofissionais (Molinari e Emiliani, 1993), o estatuto socioeconómico (Castro, 1994), o grau e a natureza das informações dos sujeitos (Molinari, Emiliani e Carugati, 1992), características institucionais (Emiliani, Zani e Carugati, 1981) e familiares (Mugny e Carugati, 1985) de ordem estrutural, e o nível de escolaridade (Emiliani e Molinari, 1988; Castro, 1994).

A experiência parental (Holden, 1988) e nomeadamente da maternidade (Gergen, Gloger-Tipolt e Berkowitz, 1990) e variáveis contextuais que remetem para um nível sócio-institucional (Molinari e Emiliani, 1990) ou familiar (Sameroff e Fiese, 1992), são alguns dos factores de nível microssistémico que afectam as respostas representacionais dos sujeitos.

4.2 A Cognição Social e a Teoria das Representações Sociais: Convergências e Divergências

Uma primeira aproximação às clivagens entre as duas correntes da Psicologia Social, prende-se com uma diferença fundamental na concepção do próprio desenvolvimento.

Como releva das recensões de Goodnow e Collins (1990) e Monteiro, Castro e Ventura (1993), as investigações que se filiam na Cognição Social tendem a diferenciar desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social. A delimitação dos factores sociais que condicionam o desenvolvimento de competências cognitivas, por um lado, e sociais, por outro, é uma preocupação que se revela na forma adoptada pelos referidos autores ao tratarem estas matérias, e que é visível no modo como introduzimos este capítulo: identificação de influências de nível mais macro ou mais micro (Monteiro, Castro e Ventura, 1993). A análise "per sí" de cada factor ou do modo como se relacionam para determinar o desenvolvimento, o estudo "fino" dos processos cognitivos que medeiam as influências sociais e a elaboração de crenças sobre o desenvolvimento nos agentes educativos, afiguram-se como importantes vectores da abordagem cognitivista.

A abordagem das representações sociais insere-se num quadro teórico-investigativo diverso. A aproximação ao objecto de estudo "desenvolvimento" implica a consideração conjunta - como se de um mesmo processo se trate - quer do desenvolvimento social quer do desenvolvimento cognitivo: a ontogénese cognitiva e social traduz e traduz-se nas experiências sociais da criança. As investigações sobre a experiência (social) do conflito socio-cognitivo são paradigmáticas da "Psicologia Social das construções cognitivas" (Gilly, 1989a).

Situando-se neste quadro, Duveen (1994), procurando relacionar a abordagem ao desenvolvimento da teoria das representações sociais, com as teorias de Piaget (1973) e de Vigotsky (1968), considera que "although the designations 'social' and 'developmental' have so come to signify distinct categories in the world of Psychology, from the perspective of a constructivist epistemology the distinction necessarily colaps" (p.2).

O trabalho de Lloyd e Duveen (1990) sobre o desenvolvimento da representação social do género ilustra esta perspectiva. O desenvolvimento de representações é tributário dum sistema de representações que caracteriza a realidade social e estrutura o espaço simbólico (Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi, 1994) das práticas e relações sociais. A internalização destas representações está

subjacente à construção da representação do género: deste modo o desenvolvimento pode ser visto numa óptica próxima da teoria de Vigotski (1968), que enfatiza a internalização do sistema de signos sociais. Aquela construção tem sede no quadro das relações com outrém (adultos, pares): neste sentido, o desenvolvimento pode ser visto na óptica adoptada por Piaget (1973) nos seus trabalhos sobre o desenvolvimento da moral (ênfase na interacção entre pares, no que respeita ao desenvolvimento das capacidades de coordenação de perspectivas e de reversibilidade lógica). Os processos cognitivos que concorrem para o desenvolvimento da noção (representação e categoria) de género, não resultam tão só das experiências da criança vista como sujeito epistémico (sujeito do seu desenvolvimento no quadro da relação com o objecto "género"), como se deduz dum pressuposto que atravessa a maior parte dos trabalhos de Piaget. O locus da construção do género é, de facto, claramente social. Mas, por outro lado, a criança também não pode ser conceptualizada como sujeito passivo de um desenvolvimento que decorre dos processos de internalização (Duveen, 1994).

O desenvolvimento da categoria género é um processo contínuo de reconstrução de representações, que expressa a intersecção de dois processos, que estão na base da génese das representações sociais (Moscovici, 1990).

Por um lado a aquisição e evolução das representações - à medida que a criança se desenvolve - sobre o espaço social em que se insere (relações, práticas e grupos/categorias sociais). Trata-se do processo de ontogénese, que confere à criança a dimensão de participante activo desse espaço social, isto é, a dimensão de actor social.

Por outro lado, a transformação e reconstrução destas representações, no âmbito da circulação de informações sobre os objectos e das comunicações sociais, nomeadamente entre grupos sociais. É o processo de sociogénese, que permite compreender, em primeiro lugar, por que as representações veiculam determinadas significações, de acordo com diferentes modalidades de comunicação sobre o objecto (ou de transmissão, segundo Doise e Palmonari, 1986) adoptadas pelos grupos sociais; e, em segundo lugar, permite compreender a organização que assumem no quadro dessas trocas entre grupos (segundo Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi (1994), a relação com o objecto exprime o espaço de relações sociais).

Quer na perspectiva sociogénica, como na perspectiva ontogénica, o desenvolvimento da representação do género contribui para o desenvolvimento de uma identidade naquele espaço simbólico. A criança desenvolve e estabelece a sua

identidade na dimensão específica do género, no espaço simbólico estruturado pelas representações disponíveis sobre o género. Desenvolve também as suas práticas, comportamentos e modalidades de (inter)acção - por exemplo, face às crianças ou adultos do mesmo sexo ou sexo oposto -; estas formas de acção vão sendo, por outro lado, reguladas pelas representações que reconstrói (Lloyd e Duveen, 1990).

A funcionalidade das representações na construção de identidades sociais - no sentido de que são constitutivas destas - e o carácter social das representações, são aspectos também salientados pelos autores que investigam as concepções dos agentes educativos sobre a inteligência e o desenvolvimento.

Não se menosprezando as experiências dos indivíduos como fonte das referidas concepções - representações sociais -, considera-se contudo que a experiência directa dos agentes educativos suscita questões específicas às quais os sujeitos procuram responder integrando informação decorrente da experiência quotidiana com o conhecimento socialmente partilhado que deriva, em grande parte, da transformação de saberes científicos operada nos e pelos grupos sociais: de facto as representações variam segundo as posições sociais dos actores, as pertenças categoriais e as identidades sociais (Carugati, 1990b). Ainda que co-existam concepções socialmente partilhadas e consensuais em diferentes grupos, como mostram, nos trabalhos de Sternberg (Sternberg, Conway, Ketron e Bernstein, 1981; Sternberg, 1985), os pontos de contacto entre as teorias implícitas e explícitas sobre a inteligência em grupos (vários) de leigos e peritos, a informação necessária às questões que os sujeitos se colocam, socialmente produzida, é também plural, e os sujeitos confrontam-se com interpretações várias. A (maior ou menor) saliência dessa(s) informação(ões) social(ais), a utilização dessas informações, remeterá para clivagens de natureza também social como as acima enunciadas.

É sobretudo neste ponto que a abordagem das representações sociais difere da(s) abordagem(ns) cognitivista(s), em que prevalece o paradigma do processamento da informação. Por exemplo, no modelo de Sigel (1985), as concepções dos agentes educativos "pais" são perspectivadas como crenças (cf. Sigel, 1985, p.350), que se constroem segundo processos de abstracção e generalização de informação derivada das experiências individuais (nomeadamente em contexto familiar), de convenções culturais, da educação dos sujeitos, da exposição aos media, da interacção com outros significativos. O locus da

construção das concepções sobre o desenvolvimento da criança e sobre a educação é o individuo (Carugati, 1990a).

De acordo com Emiliani e Molinari (1989) "social representation approach ... differs from a more strict cognitive approach because the social dynamic is the principle of organization of the knowledge systems in relation to an emotional relevant object...social representations can be viewed as significant structures in the sense they are functional in building social identities" (p.658).

4.3 Representações Sociais da Inteligência e do desenvolvimento e Identidades Sociais

Mugny e Carugati (1985) realizaram um estudo descritivo-diferencial sobre as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento na criança, que incidiu sobre uma amostra de 728 sujeitos, segmentados em diferentes grupos contrastados : estudantes de pedagogia, professores do ensino primário, sujeitos com outras actividades profissionais, sujeitos do sexo masculino e feminino, grupos de pais e não pais (na quase totalidade, estudantes). O instrumento utilizado consistiu num questionário que, entre outras, abrangia as seguintes temáticas : definições sobre a inteligência - isto é, crenças -, concepções sobre o desenvolvimento da inteligência - a que chamaremos teorias implícitas do desenvolvimento -, imagens da criança inteligente - que tomaremos como a dimensão dos protótipos da representação social da inteligência. As respostas à maioria das temáticas foram tratadas por análise factorial em componentes principais.

A dimensão do estudo não nos permite resumir aqui todos os resultados obtidos, quando comparadas as respostas segundo as diversas características diferenciais que foram tomadas em linha de conta pelos autores. Limitaremos, por agora, a revisão dos resultados às respostas de três grupos contrastados: pais e não pais, mães domésticas e mães com actividade profissional, professores pais e professores não pais (sem distinção da variável sexo) .

Relativamente aos pais e não pais, constata-se que as crenças nas desigualdades naturais da inteligência entre as crianças , a crença que assimila a inteligência a um modelo cibernético, são as mais salientes nas representações dos pais. Nos não

pais, as crenças na herança familiar dos dotes intelectuais e na escola reveladora das diferenças de inteligência são as mais relevantes.

A presença distinta do inatismo nas crenças dos dois grupos, reflectirá uma possível estratégia de preservação da identidade social dos pais já que a crença nas desigualdades naturais reenvirá para o acaso genético e não para uma filiação genética, que decorre da crença na herança familiar. Possivelmente seria também esta a razão porque a crença na função diferenciadora da escola se encontra ausente nas respostas dos pais: tal crença reenviaria para a revelação de diferenças pré-existentes nos diferentes meios familiares.

Contudo, no que respeita às teorias implícitas do desenvolvimento, constata-se que os pais imputam às competências dos professores a garantia do desenvolvimento intelectual dos seus filhos, o que não estará dissociado do referido modelo cibernético da inteligência, nem da crença que assimila a inteligência ao sucesso nas disciplinas de maior valência escolar (matemática, geometria, por exemplo). De acordo com os autores, a escola configura-se, assim, para os pais como um critério, senão um símbolo, da inteligência.

Ainda no âmbito das teorias implícitas do desenvolvimento salienta-se nos pais a concepção do desenvolvimento da inteligência como resultante de uma programação biológica, o que parece consistente com a referida dimensão inatista. Uma teoria outra dos pais é a de que o desenvolvimento da inteligência é também aprendizagem de regras sociais e que a avaliação escolar formal é factor de estímulo do desenvolvimento intelectual da criança.

Mostram-se relevantes nas representações das mães domésticas a crença que assimila a inteligência à capacidade de adaptação social e a crença nas desigualdades naturais, ainda que esta também esteja presente, mas menos saliente, nas representações de mães com actividade profissional (com exclusão das mães professoras); neste grupo destacam-se as crenças de que o insucesso escolar deve ser imputado às (in)competências dos professores e o "modelo cibernético" da inteligência.

Ao nível das teorias implícitas do desenvolvimento, o "conflito sociocognitivo" (utilização do erro na interacção social como fonte de progresso cognitivo) caracteriza as representações das mães domésticas, enquanto que a teoria que remete o desenvolvimento intelectual para a maturação biológica de capacidades inatas caracteriza as representações das mães com actividade profissional (teoria da "negação do desenvolvimento"). As concepções reveladas por estas poderão ter, segundo os autores, uma função justificadora para o desinvestimento no

desenvolvimento da criança, atribuindo tal responsabilidade à escola e aos professores

Finalmente, no contraste entre os professores pais e os professores não pais, a diferença estatisticamente mais forte é a refutação por parte dos primeiros da crença de que o sucesso escolar será imputável às competências dos professores. Nos primeiros é também mais saliente a crença inatista da inteligência, que segundo os autores estaria associada à menor relevância da crença na inteligência assimilada à escola diferenciadora - portanto, desresponsabilização da instituição escolar com o acentuar da naturalização da inteligência.

Ainda no campo das crenças sobre a inteligência, a concepção da inteligência como adaptação às regras sociais dominantes ("conformismo ou inteligência social") é mais saliente nos professores pais. Também nestes se constata a teoria da "negação do desenvolvimento". Contudo, o mesmo grupo valoriza também o equilíbrio socioafectivo e relacional da criança, no meio escolar como no meio familiar, como factores do progresso cognitivo; e confere, simultaneamente, maior importância que o grupo dos professores não pais quer à autonomia no desenvolvimento infantil, quer à avaliação formal da escola, como processos benéficos ao progresso cognitivo.

Este conjunto de dados relativos às representações dos professores pais, aparentemente contraditórios, traduzem um posicionamento ambivalente, como notam Mugny e Carugati (1985) "à la fois plus severe (du point de vue scolaire ?) et plus 'empathique' (du point de vue familial ?)" (p.158).

O conjunto destes resultados aponta para a existência duma estrutura mais complexa nas representações dos professores pais relativamente às representações dos professores não pais, o que os autores atribuem a um presumível conflito identitário no primeiro grupo: "ce conflit ... se traduit par ... une sorte de deresponsabilization de l'enseignant comme individu e de l'enseignant comme relais de l'institution" (Mugny e Carugati, 1985, p.159).

A ideologia do dom que se manifesta na naturalização da inteligência e na teoria maturacionista do "não desenvolvimento" cumprem a dupla função de protecção da identidade social - "mise en cause par la question lancinante de l'echec scolaire" (Mugny e Carugati, 1985, p.160) - e pessoal (cf. Mugny e Carugati, 1985, p.182). A saliência da crença na "inteligência social ou conformismo", as teorias do equilíbrio socioafectivo e relacional, da autonomia do desenvolvimento e da avaliação formal como factor de progresso cognitivo, manifestam, no seu conjunto (aparentemente contraditório) uma concepção

multifactorial da inteligência que decorrerá da diversificação dos objectivos educativos nas duas sedes de socialização: família e escola.

Importa sublinhar que os autores concluem que a gestão sociocognitiva dos tópicos "inteligência" e seu "desenvolvimento" - mormente, face à constatação da realidade das diferenças interindividuais de inteligência - é orientada por um "princípio identitário", com consequências ao nível do relevo que as diversas dimensões representacionais assumem em função da posição que os sujeitos assumem, nomeadamente no plano educativo: posição parental, posição profissional, ou a sobreposição de modalidades de inserção social com implicações nas transformações dos sistemas representacionais (como já vimos, por exemplo, relativamente a pais professores versus pais não professores, ou mães exercendo actividade profissional efectiva versus mães domésticas). Uma segunda consequência deduzida pelos autores do princípio identitário, prende-se com o grau de estruturação e complexidade dos sistemas representacionais. Quanto a isto, vimos que a presumível existência de um conflito identitário num grupo que assume uma dupla função educativa como os pais professores estaria, segundo os autores, na origem de um sistema representacional mais complexo do que quando os sujeitos assumem apenas uma destas condições (são pais mas não exercem a actividade docente).

O conceito de princípio identitário assenta, explicitamente, na assumpção de que aquelas modalidades de inserção social com implicações em termos da(s) reconstruções(ões) representacional(ais) correspondem a modalidades identitárias. Por exemplo, para Mugny e Carugati (1985) "la condition parentale participe de l'identité sociale des individus au moins autant que les variables lourdes de la sociologie telles que la nationalité, la classe sociale, voire l'identité sexuelle" (Mugny e Carugati, 1985, p.181).

Utilizando o questionário construído por Mugny e Carugati (1985), Faria e Fontaine (1993) analisaram as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento em professores portugueses do ensino secundário. Tal como no estudo de Mugny e Carugati (1985), o alvo associado ao objecto da representação - criança-filho ou criança-aluno- não é abordado, sendo os sujeitos questionados a propósito da inteligência e do seu desenvolvimento na criança (sem mais especificações).

Recorrendo também à análise factorial em componentes principais, extraíram seis factores quanto às crenças sobre a inteligência e também seis factores quanto

às teorias implícitas sobre o seu desenvolvimento. Em ambos os casos se observam alguns factores comuns aos do estudo de Mugny e Carugati (1985).

Quanto às crenças sobre a natureza da inteligência, o factor com maior poder explicativo (12,5% da variância) salienta um relativismo sócio-crítico das definições de inteligência (exemplo: "os membros das culturas que se qualificam de 'primitivas' são inteligentes à sua maneira").

O segundo factor corresponde a uma concepção da inteligência social, como capacidade de adaptação ao meio social ou físico. Constata-se que os sujeitos articulam crenças inatistas com as posições socioculturais dos pais e a relativa valorização das aptidões cognitivas no seio da família.

Como seria de esperar, assimilação da inteligência aos resultados escolares e atribuição do insucesso às competências destes profissionais constitui o factor com menor poder explicativo (4,2% da variância)

Relativamente às teorias implícitas do desenvolvimento da inteligência, as qualidades da relação com adulto - equilíbrio afectivo, comunicação aberta - ou com os pares (reciprocidade) constituem a vertente mais saliente nas representações dos professores. No pólo oposto encontra-se o conflito cognitivo como fonte de progresso intelectual. Concepções maturacionistas e inatistas apresentam uma fraca expressão nas suas representações.

Recentemente, Snellman e Raty (1995) investigaram os efeitos sobre a representação social da inteligência e do seu desenvolvimento das variáveis sexo, da não familiaridade com objecto inteligência - operacionalizada em termos de crença na inexplicabilidade das diferenças interindividuais de inteligência -, e das inserções no plano sócio-educativo que os resultados do estudo de Mugny e Carugati (1985) mostram afectarem as reconstruções representacionais, como sejam o exercício parental ou exercício de docência no âmbito profissional, operacionalizando deste modo distintas identidades sociais relevantes - como indicia o trabalho de Mugny e Carugati (1985) - no que respeita a transformações representacionais (a variável identidade social assume as seguintes modalidades: *professores, pais, estudantes de pedagogia e estudantes universitários de outros cursos*). Utilizaram dois questionários - relativos aos tópicos da *inteligência* e do *desenvolvimento da inteligência* - correspondendo a revisões e adaptações dos instrumentos do estudo de Mugny e Carugati (1985) à realidade finlandesa, com a inclusão de itens que operacionalizam dimensões comuns no discurso pedagógico finlandês (diferenças de género, educação especial versus integração educativa).

Procederam-se a análises factoriais em componentes principais de modo a descortinar a estrutura das representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento.

Quanto ao tópico do desenvolvimento inteligência, o primeiro factor remete para a qualidade das relações dos professores com os alunos, coincidindo com a dimensão que Mugny e Carugati (1985) e Faria e Fontaine (1993) designam como "fracasso e professor"; o segundo factor remete para uma visão estereotipada em função de diferenças de género; o terceiro factor coloca a tónica na educação especial em função dos níveis de desenvolvimento de competências; o quarto factor remete para os efeitos da acção autónoma da criança sobre o desenvolvimento da inteligência; o quinto factor para o papel da educação formal; o sexto factor para uma concepção inatista; o último factor para uma visão do desenvolvimento da inteligência assimilado a um processo de aprendizagem espontânea.

No que respeita ao tópico da inteligência, os autores determinaram uma solução de seis factores. O primeiro factor reenvia para crenças estereotipadas sobre a natureza da inteligência; o segundo para a assimilação da inteligência a competências de adaptação social; o terceiro para uma concepção relativizante ou sócio-crítica; o quarto factor remete para crenças inatistas; o penúltimo factor para uma dicotomia entre o sucesso na educação escolar ou formal e a "genuína" natureza da inteligência (independente do sucesso escolar); e o último factor põe em relevo uma visão discriminatória da educação em função do QI.

Através de análises de variância, constataram-se diversos efeitos principais e de interacção das variáveis independentes quer sobre os factores relativos à estrutura representacional do desenvolvimento da inteligência, quer em relação aos factores extraídos da análise efectuada sobre as respostas ao questionário da inteligência. Referiremos apenas alguns dos resultados, porventura com maior pertinência para o nosso trabalho.

No que concerne ao desenvolvimento da inteligência, os estudantes - em particular, os de pedagogia - crêem mais nos efeitos benéficos da acção autónoma da criança do que os restantes grupos; a educação especial em função dos níveis de desenvolvimento é mais valorizada por professores e por estudantes de pedagogia; e verifica-se uma rejeição clara das crenças inatistas pelos estudantes de pedagogia.

Relativamente às representações sociais da inteligência, verifica-se que os estudantes de pedagogia são o grupo que mais desvaloriza a dimensão que associa

a inteligência ao sucesso escolar, e os pais o grupo em que mais se salienta esta dimensão; quer pais quer professores crêem mais no inatismo da inteligência do que estudantes; e os estudantes de pedagogia são os que rejeitam mais uma visão estereotipada.

Poeschl (1992, 1995) analisa a reconstrução (actualização) das representações sociais da inteligência em função da ancoragem grupal e no sistema de representações intergrupais.

O procedimento adoptado para o estudo desta segunda modalidade de ancoragem (psicossocial) consistiu na activação de categorias, pressupondo-se, seguindo Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi (1994), que a activação de categorias suscita nos sujeitos a evocação de relações entre os grupos que são tornadas salientes pelo investigador.

A autora formula três hipóteses relativas à ancoragem das diferenças das representações da inteligência:

- . as representações da inteligência, num determinado grupo, e as representações dos grupos activados, concorrem para a reconstrução contextual da representação da inteligência

- . num contexto de comparação social, a ancoragem em atributos activados pela categorização (susceptíveis de permitir a diferenciação entre grupo pertença e os outros grupos), concorre para a reconstrução da representação da inteligência

- . a mobilização diferencial das dimensões da representação da inteligência, em função do contexto, reflectem o espaço (simbólico) das relações sociais (entre grupos) (Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi, 1994), mormente as diferenças de estatuto entre os grupos.

Num primeiro estudo, a amostra é segmentada em função da idade (adultos/jovens), da categoria socioprofissional dos adultos (professores/não professores) e, no que respeita aos jovens estudantes, a via de ensino (via profissionalizante / via académica).

A construção do instrumento (questionário de perguntas fechadas) foi precedida por um estudo-piloto, que permitiu delimitar o campo semântico da inteligência - através de associação livre de palavras ao estímulo -, e temas relacionados com a definição de inteligência - através de entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo permitiu a organização temática dos itens que operacionalizam as crenças sobre a inteligência (natureza, formas de manifestação).

Na sequência da aplicação do questionário aos sujeitos, Poeschl efectuou uma análise factorial de forma a evidenciar a estrutura da representação partilhada por todos os sujeitos. Os factores extraídos (explicando 48,4% da variância) reflectem diferentes dimensões: "inteligência social" (sociabilidade e competências sociais), uma dimensão cognitiva, uma dimensão relativa às competências escolares, e a assimilação da inteligência à criatividade.

A análise de variância sobre os scores factoriais mostra que a "inteligência social" se salienta na representação dos estudantes da via profissionalizante, as competências escolares na representação dos estudantes da via académica, e a dimensão cognitiva no grupo dos adultos.

A valorização de distintas dimensões pelos dois grupos de estudantes, remeterá para as experiências na instituição "escola" e serão funcionais à manutenção de uma identidade positiva. Por exemplo, no grupo profissionalizante a valorização da dimensão social da inteligência e a desvalorização da dimensão escolar estarão relacionadas com a experiência de insucesso escolar. A dimensão social poderá constituir uma dimensão gratificante para a identidade deste grupo.

Registam-se, por outro lado, diferenças (embora não significativas) entre os estudantes da via académica e os professores: nestes, a relação inteligência-escola é francamente desvalorizada. Apesar disso, a dimensão cognitiva salienta-se na representação dos professores (como também na dos não professores).

A análise efectuada põe em relevo a ancoragem das representações nas inserções no espaço social em que os grupos se movem, por relação ao objecto da representação. Põe também em relevo a ancoragem nas clivagens intergrupais, no âmbito desse espaço/estrutura social.

Para estudar o mecanismo de ancoragem sobre as representações intergrupais, Poeschl analisa a atribuição diferencial das dimensões da representação, por cada um dos grupos, a categorias que são apresentadas pelo investigador.

Por exemplo, segmentando a amostra de acordo com o sexo dos sujeitos, solicita a representação de "homem inteligente" e "mulher inteligente" (Poeschl, 1992).

Tendo em conta os objectivos do nosso trabalho, referenciar-nos-emos a um outro estudo, realizado com os grupos acima mencionados.

O paradigma adoptado implica a indução de uma situação de comparação social, em que se pede aos sujeitos que expressem as opiniões (crenças) que pensam ser valorizadas por psicólogos e pedagogos em relação à inteligência.

As crenças mobilizadas por cada um dos grupos neste contexto, e as crenças atribuídas às duas categorias introduzidas, assumem o estatuto de variáveis dependentes.

Da análise de variância efectuada, resulta um efeito principal das inserções objectivas sobre três dimensões da representação da inteligência: social, cognitiva e dimensão relacionada com a escola.

Um t-teste efectuada sobre os scores factoriais, mostra que as representações mobilizadas pelos professores diferem das representações mobilizadas pelos outros grupos, quando a categoria psicólogos se salienta, pela desvalorização em todas as dimensões, mais acentuada na dimensão das competências escolares

Os não professores apresentam scores elevados na dimensão cognitiva (embora diferindo também nas restantes dos outros grupos), e scores mais baixos na dimensão social. O grupo de estudantes da via profissionalizante valoriza mais, neste contexto, a dimensão das competências escolares do que os estudantes da via académica.

É na dimensão cognitiva que os professores atribuem scores mais fracos aos psicólogos, mas nesta dimensão não se registam diferenças em relação aos pedagogos (grupo de referência).

Segundo Poeschl, estes resultados reflectem uma situação de conflitualidade entre os agentes educativos directamente ligados à escola (os professores), com um grupo exterior à instituição - os psicólogos (mas com o qual, deduz-se, interagem frequentemente).

Todos os grupos se diferenciam da categoria dos pedagogos ao nível das crenças que ligam inteligência a competências escolares: desvalorizam-nas e atribuem maior saliência na representação dos pedagogos.

No que respeita à dimensão social da representação da inteligência, os professores atribuem scores mais baixos aos psicólogos, mas diferenciam-se também dos pedagogos - o seu grupo de referência - atribuindo-lhes scores mais elevados nesta dimensão.

Sobre uma amostra de 620 mulheres - mães e não mães, com diversas ocupações (domésticas, professoras do ensino primário e empregadas de escritório) - Carugati, Emiliani e Molinari (1990) realizaram um estudo exploratório investigando: a) as teorias implícitas do desenvolvimento ao nível das concepções sobre o desenvolvimento do carácter e do temperamento da criança e ao nível dos processos de aprendizagem; b) o papel da experiência da maternidade e da

"identidade profissional" na moldagem das representações; c) os protótipos da criança-filho nos grupos de mães em termos do grau de influência percebida; d) e, nestes grupos, a relação entre as teorias do desenvolvimento e os protótipos em termos da influência percebida.

Para o efeito aplicaram um questionário, tendo procedido a uma análise factorial confirmatória (método Lisrel) sobre as respostas dos sujeitos.

No que respeita às teorias do desenvolvimento extraíram quatro factores que revelavam, respectivamente, teorias do carácter como um dom natural, uma teoria de que os ritmos fisiológicos do neonato se expressam no "temperamento" da criança precoce, uma teoria que enfatiza a importância das interacções precoces da criança com o adulto no desenvolvimento sócioemocional e sociocognitivo daquela e uma concepção do determinismo social no desenvolvimento da personalidade.

Quanto aos processos de aprendizagem, foram também extraídos quatro factores: o primeiro remete para concepções do desenvolvimento cognitivo como processos de adaptação social e ancora na crença da "inteligência social" (inteligência como sinónimo de adaptação social); o segundo factor assimila a aprendizagem a um processo de maturação biológica; o terceiro factor (denominado "interacção social e aprendizagem") revela uma ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, e a importância dos processos de interacção social relativamente aos dois aspectos; e um quarto factor manifestando a teoria das "desigualdades naturais da inteligência".

Para observar as eventuais diferenças entre os grupos considerados, os autores procederam à análise de variância sobre a médias dos scores factoriais. No que respeita à variável ocupação, os resultados mostram que, nas representações das domésticas, quando comparadas com as professoras, se salienta mais a concepção do "carácter como dom natural" e quanto ao tópico da aprendizagem a concepção da "aprendizagem como dom natural". As professoras dão maior relevo do que as domésticas às interacções precoces no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo. Segundo os autores, as mulheres que passam grande parte do tempo fora de casa tendem a compensar a falta de tempo para a família dando maior ênfase à qualidade das relações intrafamiliares.

Não são referidas diferenças significativas entre qualquer dos dois grupos mencionados e o grupo "empregadas de escritório", nem entre grupos de mães e grupos de não mães.

Finalmente, para estudar os protótipos da criança-filho nos grupos de mães em termos do grau da influência percebida em função das respectivas teorias implícitas do desenvolvimento, efectuaram uma análise factorial sobre o grau de influência avaliado numa lista de traços ("inteligente", "assertivo", "adaptável", etc"), tendo extraído 4 factores - os protótipos da criança "autónoma e independente", "inteligente e assertiva", "comunicativa e extrovertida" e "criança emocionalmente calma" ("child of emotional well-being"). Posteriormente, efectuaram uma análise de regressão múltipla tomando os protótipos como variável critério e as teorias implícitas do desenvolvimento como factores, tendo constatado uma relação significativa entre a teoria das desigualdades naturais e o protótipo da "criança inteligente" ($Beta = -.32$, $p < .001$), de tal forma que os sujeitos que representam a inteligência em termos de dom não percebem influência sobre as capacidades cognitivas da criança-filho.

Num estudo exploratório de Molinari (1991) procura analisar o impacto da experiência materna nas representações sociais sobre o desenvolvimento infantil e a influência das posições sócio-profissionais dos sujeitos sobre as representações.

Concretamente, são analisadas nesta investigação três dimensões das representações sociais do desenvolvimento infantil: as teorias implícitas do desenvolvimento infantil; crenças sobre os processos de aprendizagem; e protótipos da criança. O instrumento utilizado no estudo destas dimensões foi um questionário, estruturado, entre outras, nas três áreas temáticas acima referidas.

A amostra de 622 sujeitos do sexo feminino, parte das quais eram mães, é composta por quatro grupos socioprofissionais - estudantes universitárias, donas de casa, professoras e sujeitos com outras ocupações não especificadas.

Sobre os resultados procedeu-se a uma análise factorial confirmatória utilizando o método estatístico LISREL.

Uma primeira análise factorial sobre os itens relativos à primeira área temática, acima referida, permitiu extrair quatro factores, relativos à personalidade - (F1) "O carácter como dom natural"; (F2) "O Temperamento", que estabelece uma correspondência entre a personalidade da criança precoce e a manifestação de necessidades biológicas e a "vivacidade" motora; (F3) "A importância das relações na infância"; e (F4) o "Determinismo social".

A análise factorial sobre os itens do questionário que formam a segunda área temática, levou também à extração de 4 factores:

- Uma crença que define a inteligência como capacidade de adaptação a situações e normas sociais;

- A crença de que as aprendizagens pré-escolares constituem um processo autónomo do sistema de estímulos sociais, espontâneo, que depende apenas do carácter da criança (carácter como dom natural) ;

- Um factor denominado "Interacção social e aprendizagem" que remete para a crença de que o equilíbrio nas relações sociais, sobretudo no âmbito escolar, e o conflito sociocognitivo, estão na base do desenvolvimento da inteligência e das aprendizagens;

- Finalmente, o conjunto de itens que compõem o 4º factor transmitem uma "Teoria das desigualdades naturais".

Os protótipos de criança revelados pela análise factorial são os seguintes:

- "Criança inteligente e tenaz";
- "Criança independente";
- "Criança extrovertida";
- "Criança feliz" (tranquila e alegre).

Molinari investigou a relação entre o sistema de crenças já mencionado e os protótipos de criança, efectuando uma análise de regressão múltipla que toma as crenças (itens e factores anteriormente extraídos) como variáveis independentes. Os resultados mostram que as crenças na personalidade como dom da natureza, na aprendizagem como processo maturativo espontâneo e na desigualdade natural das capacidades intelectuais, se encontram da mesma forma (mantendo a mesma direcção) subjacentes às imagens da criança "inteligente e tenaz", "extrovertida" e "independente", podendo-se concluir que, nestes casos, a influência das mães sobre a criança é reduzida.

Para estudar o impacto da experiência materna sobre as representações sociais, a autora efectuou análises de variância univariadas sobre os scores factoriais médios em cada um dos seguintes subgrupos: sujeitos sem filhos, mães (independentemente do número de filhos), mães com um filho e mães com dois ou mais filhos. Serão aqui considerados apenas os resultados relativos aos primeiros dois grupos.

Os resultados mostram que o grupo das mães, confrontado com o grupo das não mães, recorre predominantemente à teoria implícita do "carácter como dom natural", e que a crença do temperamento como dado biológico se manifesta de forma mais acentuada nas representações daquele grupo que no grupo das não mães. Quanto aos factores relativos à segunda área temática, as mães atribuem

mais as capacidades de aprendizagem ao carácter dos filhos, e as crenças nas "desigualdades naturais" e na "aprendizagem como adaptação espontânea" surgem mais salientes neste grupo que no grupo das não mães, responsabilizando também mais a escola pelo desenvolvimento intelectual e pela capacidade de aprendizagem das crianças.

Quanto aos resultados obtidos pelos grupos socioprofissionais considerados, constatou-se que as mães sem profissão efectiva adoptam uma concepção do desenvolvimento como dom natural e da aprendizagem como fenómeno espontâneo. Pelo contrário, as mães com uma profissão extra-doméstica acentuam a importância das relações no desenvolvimento sócio-emocional da criança, embora, simultaneamente, predomine nas suas representações o protótipo da criança autónoma e independente. No subgrupo mães professoras, em particular, verificou-se uma tendência maior que nas mães com outras profissões para negar a "teoria" dos dons, quer em relação ao carácter como à inteligência, sublinhando-se também a importância relacional do contexto familiar, mas negando o mesmo valor às relações que se estabelecem no contexto escolar entre professores e alunos.

A autora discute os resultados no quadro das estratégias de defesa da identidade pessoal e social.

Assim, considerando a experiência materna como "identità di essere madre" (Molinari, 1991, p.115), retoma de Mugny e Carugati (1985) o conceito de principio identitário como organizador de representações sociais, na medida em cumpre, por exemplo no que respeita ao grupo das mães, a dupla função de orientação dos sujeitos face à aparente inexplicabilidade das diferenças interindividuais - tópico que se torna tanto mais saliente com a experiência da maternidade - e de preservação de uma identidade pessoal positiva - a "naturalização" do desenvolvimento da personalidade e a saliência na crença do desenvolvimento como dado biológico consentem a negação da responsabilidade directa em caso de insucesso desenvolvimental, e, portanto, a preservação de uma identidade pessoal positiva.

Por outro lado, e na mesma linha de ideias, a saliência da dimensão relacional intrafamiliar e do protótipo da criança autónoma, no grupo dos sujeitos com actividade profissional extra-doméstica, estarão relacionados, respectivamente, com a protecção da "identidade de mãe" - que consegue gerir de forma positiva as relações no meio familiar - e da "identidade profissional" - a menor disponibilidade temporal para o investimento no desenvolvimento da criança não

constitui, afinal, um obstáculo a esse mesmo desenvolvimento, dado que a criança é autómoma.

Molinari e Emiliani (1993) procuram estudar a estrutura das representações sociais do desenvolvimento, investigando duas dimensões - teorias implícitas do desenvolvimento e protótipos da criança e do aluno - nas representações de três "categorias" (cf. Molinari e Emiliani, 1993, p.4): mães domésticas, mães professoras e mães exercendo uma outra actividade profissional (empregadas de escritório: "office workers").

Utilizaram um questionário como instrumento e relativamente às teorias implícitas apresentavam-se vários tipos de explicações relativas ao desenvolvimento de quatro características da criança ou do aluno - autonomia, inteligência, ordem e obediência -, explicações essas que eram de natureza intraindividual (por exemplo, disposições inatas), interindividual (remetendo para relações criança/aluno - adulto baseadas no afecto ou no exercício da autoridade do adulto - isto é no "seu" papel social), e social (remetendo para instâncias como a família, escola ou sociedade em geral).

Os dados foram tratados através de várias técnicas de análise estatística, nomeadamente Análise Factorial (LISREL) e Análise de Selecção de Covariância.

A estrutura comum às representações dos sujeitos da amostra revela uma oposição bem conhecida - "nature-nurture" - que se manifesta entre teoria do carácter e teoria do papel social do adulto. Além disso, constata-se dois sistemas independentes de concepções: a teoria implícita do desenvolvimento baseado na interacção afectiva encontra-se articulada com um protótipo da criança inteligente e autónoma, ao passo que concepções que salientam a importância da ordem e das regras no desenvolvimento se encontram articuladas com um protótipo da criança desobediente e obstinada ("stubborn").

A análise da estrutura das representações das mães cuja actividade profissional é denominada "empregadas de escritório" difere, relativamente à estrutura acima sintetizada, apenas no facto de emergir neste grupo uma forte ligação entre uma concepção inatista do carácter e um protótipo da criança "meticulosa" ("tidy child").

Quanto ao grupo das mães professoras, salienta-se uma forte relação entre um protótipo da criança autónoma e inteligente e as teorias do desenvolvimento que colocam a tónica, respectivamente, nas interacções afectivas e no papel do adulto; as concepções educativas destas mulheres são interpretadas como sendo marcadas

pela importância atribuída à ordem, como característica do comportamento e da personalidade da criança, e pela autoridade, ambas associadas ao papel profissional das professoras. Apenas neste grupo a teoria do carácter como dom natural não surge articulada com outras teorias implícitas do desenvolvimento, aparecendo contudo associada aos protótipos da criança desobediente e obstinada e da criança meticulosa - duas imagens salientes na representação deste grupo porque, segundo as autoras, "seems to be the result of the teachers'daily contact with children, rather than an expression of an explicit theoretical elaboration" (Molinari e Emiliani, 1993, p.10), isto é, do que de uma teoria (pedagógica, desenvolvimental) explícita.

Através da Análise de Selecção de Covariância as autoras observam uma mudança na estrutura das representações, quando introduzidos os protótipos destes sujeitos relativos à criança-filho e, sobretudo, ao aluno.

Em ambos os casos se salientam nas representações das mães professoras os protótipos da criança e do aluno inteligente, apresentando ambos uma relação com a teoria das interações afectivas; de acordo com Molinari e Emiliani (1993) manifestar-se-ia deste modo uma tendência para as mães professoras atribuírem a si próprias o "sucesso intelectual" das crianças. Constatam-se correlações fortes entre as teorias do desenvolvimento que põem em relevo a aquisição de valores e de regras, a ideia de ordem e a teoria do papel social do adulto; correlacionadas, por seu turno, com os protótipos do aluno obediente e metuloso. Contudo, a mesma teoria do papel surge ligada à teoria naturalista do carácter e ao protótipo da criança desobediente e obstinada; e a teoria naturalista ao protótipo da criança meticulosa, e este positivamente correlacionado como o protótipo anterior. De acordo com as autoras, a referência ao objecto "criança" remeterá os sujeitos para o seu papel de mães e em função disso reconstróiem as suas representações (cf. Emiliani e Molinari, 1993, p.10). A transformação da estrutura da representação é, assim, tributária do duplo papel educativo destes sujeitos - como mães e como professoras.

Castro (1994) investigou as crenças e valores relativos ao desenvolvimento e à educação em mães e em professoras portuguesas, sendo contudo que os resultados relativamente a este último grupo não são apresentados. Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, limitar-nos-emos a revêr alguns dos principais resultados relativos às crenças das mães relativas à criança-filho.

De referir que se tomavam como variáveis independentes, entre outras, o nível de escolaridade dos sujeitos, a experiência parental (número de filhos) e a "capacidade económica subjectiva" (isto é, a percepção que os sujeitos têm da sua situação económica). Apenas na primeira variável se observaram diferenças nas respostas a um questionário abordando "crenças sobre o desenvolvimento, educação e aprendizagem", respostas essas submetidas a Análise Factorial em Componentes Principais da qual emerge uma "estrutura de crenças" em 5 factores (52,4% da variância total).

O primeiro factor, denominado "Tradicional" (responsável por 23,2% da variância total) põe em relevo processos de aprendizagem formal (escola e professores) mas atribui também os resultados dessa aprendizagem à inteligência da criança, que é para os sujeitos um "adulto em miniatura". Os grupos menos escolarizados apresentam médias elevadas neste factor, contrariamente aos grupos mais escolarizados, sendo as diferenças significativas.

O segundo factor é constituído por concepções que assimilam a educação a um processo de moldagem às regras sociais, concepções partilhadas em quase todos os níveis de escolaridade considerados, com excepção das mães com curso médio ou licenciatura.

O factor denominado "autoregulação" põe em relevo a autonomia nas aprendizagens informais da criança - trata-se de concepções também partilhadas por todos os grupos de escolaridade, embora as mães mais escolarizadas apresentem médias superiores.

Os dois últimos factores extraídos remetem para crenças inatistas sobre as capacidades e a personalidade da criança, explicando apenas, respectivamente, 6,7% (factor denominado "inatismo") e 5,6% (factor "o bom selvagem": carácter naturalmente bom) da variância. As mães mais escolarizadas são as que denotam maior rejeição por estas concepções.

Castro, Monteiro e Rebelo (1995) efectuaram uma pesquisa sobre as fontes de variabilidade das crenças do desenvolvimento e da educação das crianças numa amostra de mães de crianças frequentando a primeira fase do ensino básico.

Para o efeito, realizaram uma regressão múltipla tomando como variáveis dependentes os factores extraídos por Castro (1994), e acima descritos, e variáveis independentes a experiência da maternidade (operacionalizada em termos de idade das mães e número de filhos), o nível educacional dos sujeitos (habilitações literárias), os valores educativos (valores de autoregulação - que assentam numa

expectativa de que a criança desenvolva sobretudo independência e curiosidade -, versus valores conformistas - valorização de atributos como o "respeito pelos outros" e "obediência"), a percepção dos filhos (crença na facilidade ou dificuldade da criança comparada com crianças da mesma idade) e a identidade dos sujeitos como mães . Esta última variável foi operacionalizada em função da autocategorização e identificação dos sujeitos a diversos grupos/categorias sociais (grupo das mulheres com filhos, grupo das mulheres que têm uma carreira profissional, grupo das mulheres tradicionais, etc) numa escala de 4 pontos (1-não pertença a esse grupo, 4- pertença a esse grupo e isso é muito importante para mim). As respostas à escala de identificação para cada um dos itens foram posteriormente factorizadas, obtendo-se uma solução de dois factores denominados, respectivamente, identidade tradicional e identidade "super-mulher".

Para além da regressão atrás referida, efectuaram ainda regressões do nível educativo para os valores e as identidades.

Os resultados das regressões efectuadas mostram que o nível educativo e a identidade super-mulher são variáveis predictoras de valores educativos de autoregulação, e que estas três variáveis, bem como a idade, apresentam poder preditivo relativamente ao perfil de crenças dos sujeitos.

4.3.1 Níveis de análise empírica das identidades sociais e das fontes de variabilidade das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento

Os resultados do estudo de Mugny e Carugati (1985) indiciam uma relação entre dinâmicas identitárias e as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento. Os autores sugerem que um "princípio de identidade" estará subjacente à orientação das regulações sociocognitivas efectuadas pelos sujeitos. As diferentes respostas representacionais reportariam para distintos modos de preservação da identidade pessoal, revelando-se as representações sociais como estruturantes de identidades pessoais e sociais gratificantes: "...les représentations sociales ... de l'intelligence en particulier, se structurent ... en une double fonction sociocognitive supposant autant de fonctionnements sociocognitifs particuliers: d'une part la construction d'un univers sociale mentalement intelligible et cohérent,

et d'autre part l'élaboration d'une identité sociale et personnelle 'gratifiante' (Mugny e Carugati, 1985, p.183).

Revimos atrás um conjunto de investigações assentes naquela perspectiva, mormente realizadas pelos investigadores de Bolonha (Carugati, Emiliani e Molinari, 1990; Molinari, 1991; Molinari e Emiliani, 1993), em que a variabilidade das representações sociais do desenvolvimento é interpretada à luz da relação entre identidades sociais e representações sociais, relação essa teorizada de acordo com o referido princípio de identidade.

Contudo, parece-nos que naquelas investigações, bem como no trabalho de Mugny e Carugati (1985), é a identidade pessoal e a autoestima dos sujeitos que é evocada como mecanismo base das referidas regulações sociocognitivas dos sujeitos. É assim que, por exemplo, ao interpretar os resultados do seu trabalho, Molinari (1991) explicita que "la lettura dei risultati si é orientata verso un principio di identità di essere madre, che organizza le rappresentazioni sociali, le quale ricostruiscono, sul piano cognitivo, le singole esperienze e soggettività" (Molinari, 1991, p.115).

Por outro lado, do ponto de vista metodológico, nestas investigações bem como na pesquisa de Snelman e Raty (1995), as identidades sociais são operacionalizadas seja em termos de inserções objectivas na estrutura social (Vala, 1990) ou de forma nominal (Wagner, 1995), evocando o nível de análise da ancoragem sociológica (Doise, 1992), seja em termos de papéis educativos - como o explicitam Molinari e Emiliani (1993).

Reportando-nos a alguns resultados dos trabalhos acima mencionados, podemos entender em função do conceito de *papel* a importância maior atribuída pelas mães à escola quanto ao desenvolvimento da inteligência e às aprendizagens da criança, quando comparadas com mulheres sem filhos (Molinari, 1991), já que se espera da escola e dos professores a assumpção desse papel na educação das crianças. Por outro lado, se de acordo com Carugati, Emiliani e Molinari (1990) as mães com actividade profissional (não domésticas) tendem a compensar a falta de tempo para a família conferindo ênfase à qualidade das relações intrafamiliares, é possível que tal suceda porque a ausência real, mormente em relação aos cuidados maternos, contraria as expectativas sociais, e porque ao salientarem a importância da qualidade das relações no desenvolvimento - e não a quantidade de contactos com a criança - poderão dessa forma preservar a autoestima e uma identidade pessoal gratificante face, precisamente, a expectativas socialmente dominantes no que concerne ao papel materno.

Os resultados de Mugny e Carugati (1985) e de Castro, Monteiro e Rebelo (1995) que põem em relevo os efeitos da experiência parental - operacionalizada em termos de número de filhos - sobre as representações dos agentes educativos que são os pais, parecem remeter para as consequências das experiências pessoais dos sujeitos, ou seja para o domínio da ancoragem psicológica (Doise, 1992).

Castro (1994), por seu lado, verifica que o nível educacional - as habilitações literárias - das mães são fonte de variabilidade das crenças sobre o desenvolvimento, educação e aprendizagem das crianças. A análise desta autora pode situar-se no plano das inserções objectivas na estrutura social (Vala, 1990), e, portanto, no plano da análise da ancoragem sociológica das representações sociais (Doise, 1992).

Poeschl (1992, 1995) e Castro, Monteiro e Rebelo (1995), analisam, respectivamente, os efeitos de sistemas de representações intergrupais sobre a(s) reconstrução(ões) representacional(ais) da inteligência (Poeschl, 1992, 1995) e a relação entre representações de mães acerca da educação - operacionalizadas através do sistema de valores das mães - e o perfil de crenças sobre o desenvolvimento (Castro, Monteiro e Rebelo, 1995), o que, seguindo Doise (1992), se pode enquadrar num nível de análise psicossociológica da ancoragem.

Por fim, Castro, Monteiro e Rebelo (1995) examinam também o poder preditivo das identidades sociais nas mães relativamente às respostas representacionais, operacionalizando - de acordo com a perspectiva de investigação desenvolvida por Vala (1990) - as identidades sociais em termos de autocategorização abrem trâmite à introdução de medidas de identificação a categorias sociais que se mostram relevantes no que respeita à(s) matriz(es) identitária(s) que caracteriza(m) o grupo das Mães. Seguindo Vala (1990), e de novo no quadro dos níveis da análise do processo da ancoragem proposto por Doise (1992), esta investigação põe em relevo a ancoragem das representações sobre posicionamentos sociais subjectivos ou matrizes identitárias do grupo Mães, configurando-se como uma outra vertente da análise psicossociológica do processo de ancoragem.

III

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INTELIGÊNCIA E DO
DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA: ANCORAGENS
SOCIOLÓGICAS E PSICOSSOCIOLÓGICAS; RELAÇÃO
ENTRE REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES.**

1. Objectivos e Problemas da presente Investigação

Na sequência dos resultados obtidos na sua pesquisa, Mugny e Carugati (1985) formulam a hipótese do princípio de identidade, que pressupõe a existência de uma relação entre identidades sociais e representações sociais.

O enquadramento analítico da literatura revista sobre identidades sociais e representações sociais da inteligência e do desenvolvimento, permite deduzir que o corpo de pesquisas (Carugati, Emiliani e Molinari, 1990; Molinari, 1991; Molinari e Emiliani, 1993; Snellman e Raty, 1995) que assenta no princípio de identidade, inicialmente formulado por Mugny e Carugati (1985), se centra sobretudo no estudo das reconstruções representacionais em função de inserções no espaço social e dos papéis dos agentes educativos.

Trata-se, a nosso vêr, de um conjunto de investigações que se pode situar no nível da análise da ancoragem sociológica das representações sociais.

Por outro lado, Castro, Monteiro e Rebelo (1995) procuram operacionalizar as identidades sociais em termos de autocategorização, introduzindo medidas de identificação. Como referimos, esta abordagem configura uma análise psicossociológica da ancoragem das representações sociais do desenvolvimento e da educação.

Com base nestas considerações, estabelecemos como primeiro objectivo do nosso trabalho a análise dos efeitos da ancoragem sociológica e psicossociológica das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência.

Este objectivo traduz um problema de estudo ou hipótese teórica que se pode formular do seguinte modo:

A ancoragem - sociológica - das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência em variáveis que remetem para inserções sociais no espaço sócio-educativo - como seja o estatuto de maternidade e a profissão exercida -, tem efeitos diferentes nas reconstruções representacionais dos que derivam da ancoragem - psicossociológica - nas identidades sociais de agentes educativos.

Os resultados de Castro, Monteiro e Rebelo (1995), como aliás o trabalho de Vala (1990) sobre as representações sociais do poder e identidades sociais, fornecem suporte empírico à hipótese da relação entre identidades sociais e representações sociais, que o princípio identitário proposto por Mugny e Carugati (1985) pressupõe.

Decorrente do primeiro objectivo, estabelecemos como segundo objectivo do nosso trabalho o estudo da relação entre os conteúdos das identidades das categorias Mãe e Professor e as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento.

No âmbito deste segundo objectivo, formulamos a seguinte hipótese : existe uma correlação entre as representações estereotipadas das categorias Mãe e Professor e as dimensões que estruturam as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento.

2. Plano de Investigação

Para concretizar os objectivos deste estudo, e responder aos problemas e hipóteses de investigação enunciados, realizou-se uma investigação não experimental. Procedeu-se, contudo, ao controlo de possíveis variáveis parasitas ou estranhas - idade, sexo, nível educacional, estatuto socioeconómico, número de filhos, situação profissional, grupos disciplinares e tempo de serviço no caso dos sujeitos que exercem actividade docente.

O plano da investigação baseia-se, em boa parte, no paradigma dos estudos empíricos realizados pelos investigadores de Bolonha, sobretudo no que respeita ao confronto entre sujeitos com papéis educativos ou não - no nosso caso, sujeitos com a profissão docente versus sujeitos com outras profissões; e sujeitos com filhos versus sujeitos sem filhos.

O instrumento utilizado foi um questionário, cuja construção - no que respeita aos itens que operacionalizam crenças sobre a inteligência e sobre o seu desenvolvimento - deriva, em grande parte, de um pré-inquérito realizado mediante entrevistas semi-directivas em profundidade, a 27 sujeitos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e 45 anos, dos quais 18 exercendo docência no segundo (5ª e 6ª anos) e terceiro (do 7º ao 9º ano) ciclos do ensino básico, e as restantes 9 exercendo actividade profissional na área dos serviços. Destes 27 sujeitos que participaram no pré-inquérito, 18 eram mães e 9 não o eram.

3. Sujeitos

A amostra é constituída por 155 sujeitos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos.

A amplitude da variável idade foi reduzida, tendo-se constituído dois grupos quase-equivalentes: 80 sujeitos (51,6 %), na altura da recolha dos dados, incluíam-se na faixa etária 31- 35, e 75 sujeitos na faixa dos 36-45 anos (48,4 % do total dos respondentes).

Todos os respondentes apresentam habilitações literárias ao nível de curso superior (bacharelato ou licenciatura), e encontram-se em situação profissional de efectividade ou pertencendo ao quadro das organizações onde trabalham.

O estatuto socioeconómico foi controlado através das habilitações literárias, profissão e situação profissional, apresentando todos os sujeitos estatuto socioeconómico médio.

No que respeita à ocupação, 80 sujeitos exercem actividade docente no 2ª ciclo do ensino básico (5º e 6º anos) e 75 sujeitos exercem actividades profissionais na área dos serviços, em instituições dependentes do Estado - Ministérios da Justiça , da Agricultura e do Emprego, e Câmaras Municipais do distrito de Lisboa.

Todas as professoras leccionam há pelo menos 5 anos, sendo o limite superior do intervalo do tempo de serviço de 24 anos.

Delimitou-se o grupo disciplinar das professoras, devido ao facto de a análise de conteúdo das entrevistas semi-directivas sugerir diferenças nos conteúdos representacionais associados à inteligência e seu desenvolvimento. Assim, surge um discurso mais centrado nas capacidades de lógica e de abstracção entre as professoras de matemática, o que se revela aliás consonante com os resultados obtidos por Gosling (1992) em relação à representação do aluno no grupo dos docentes de matemática, e um maior relevo de competências verbais entre professoras de linguas. Através da constuição de grupos quase-equivalentes, determinaram-se 40 professoras de matemática ou linguas, e outra metade leccionando outras disciplinas.

Da totalidade da amostra, 73 sujeitos têm até dois filhos, e 82 não têm filhos

No quadro 2 sintetizam-se as características da amostra.

Quadro 2: Caracterização da amostra

IDADE	31-35	n = 80 (51,6%)		
	36-45	n = 75 (48,4%)		
PROFISSÃO	Professoras (2º Ciclo)	n = 80 (51,6%)	Tempo Serviço	5 - 10 anos: 50 % (n = 40)
				11 - 15 anos: 18,75% (n = 15)
	Não Professoras	n = 75 (48,4 %)	Grupo disciplinar	16 - 20 anos: 17,5% (n = 14)
21 - 24 anos: 13,75% (n = 11)				
MATERNIDADE	Mães (até 2 filhos)	n = 73 (47,1%)		Matemáticas e Línguas: n = 40 (50%)
	Não Mães	n = 82 (52,9%)		Outros: n = 40 (50%)

4. Variáveis

4.1. Descrição das variáveis independentes

No que respeita ao primeiro objectivo do nosso trabalho, a profissão - exercício de actividade docente versus exercício de actividade não docente - e o estatuto de maternidade - ser mãe ou não ter filhos -, são tomadas como as variáveis independentes na análise da ancoragem sociológica das representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento.

Quanto à análise psicossociológica da ancoragem das representações, o grau de identificação numa escala de 4 pontos (1=eu faço parte desse grupo e isso é apenas um pouco importante para mim; 4= eu faço parte desse grupo e isso é muitíssimo importante para mim) às categorias "professor" e "mãe", nos sujeitos que assim se autocategorizam, operacionaliza as variáveis independentes que correspondem, portanto, às autocategorizações de pertença ao "grupo dos professores" ou ao "grupo das mães".

Relativamente ao segundo objectivo do trabalho, tendo-se procedido a dois conjuntos de análises de dados diversas - análises correlacionais e análises de regressão linear múltipla - apenas podemos referir como variáveis independentes aquelas que dizem respeito ao segundo grupo de análises.

Neste caso, tomaram-se como variáveis independentes inserções objectivas no espaço socioeducativo, e posicionamentos sociais subjectivos, ou o que se pode designar também como vertentes da identidade social .

No que respeita às primeiras, trata-se da profissão, do estatuto de maternidade e, entre as professoras, da área científico-disciplinar: área das Ciências Exactas - disciplinas de matemática e ciências da natureza -, área das Ciências Humanas - linguas e História e Geografia Portuguesa -, e uma terceira área heterogénea que engloba as seguintes disciplinas: educação física, educação visual e tecnológica, educação musical e educação moral.

Uma das vertentes da identidade social dos sujeitos, corresponde à autocategorização e posicionamento na escala de identificação de 4 pontos já referida, a diversos grupos sociais, indicadores de dimensões porventura pertinentes: empenhamento social (pertenças aos grupos "das pessoas

sindicalizadas" e "das pessoas não sindicalizadas"), estatuto académico (pertencas aos grupos "dos licenciados" e "dos não licenciados"), ciclo de vida (pertencas aos grupos "dos adultos jovens" e "dos adultos não jovens"), dimensão ideológico-religiosa (pertencas aos grupos "dos crentes numa religião" e "dos não crentes numa religião"), género (pertença ao "grupo das mulheres") e o domínio da identidade docente (pertencas aos grupos "dos professores", "dos professores da minha área disciplinar" e "dos professores da escola onde trabalho"). Uma outra dimensão é a do ideológico-político, operacionalizada através do autopoicionamento dos sujeitos numa escala esquerda/direita de dez níveis (1-esquerda, 10-direita).

Uma segunda vertente identitária considerada, corresponde aos estereótipos das categorias "Mãe" e "Professor".

As representações estereotipadas destas categorias e as representações da inteligência e do seu desenvolvimento, são as variáveis em jogo nas análises correlacionais efectuadas.

4.2 Descrição das variáveis dependentes

As variáveis dependentes, em ambos problemas de investigação enunciados, são as representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência. Concretamente, no primeiro caso crenças sobre a natureza da inteligência, e no segundo caso crenças sobre o desenvolvimento da inteligência, operacionalizadas através das respostas a uma escala intervalar contínua de 5 níveis (1-discordo muito, 5-concordo muito) a um conjunto de proposições sobre a natureza da inteligência e sobre o desenvolvimento da inteligência.

4.3. Enquadramento teórico-metodológico de variáveis independentes

A análise da ancoragem psicossociológica das representações sociais e do desenvolvimento da inteligência que efectuámos é tributária da perspectiva de investigação proposta por Vala (1990), no estudo sobre as representações do poder

e identidades sociais, e seguida também por Castro, Monteiro e Rebelo (1995) em pesquisa que já mencionámos.

Importa referir que - com a excepção da dimensão ideológico-religiosa e do ciclo de vida - todas as restantes dimensões identitárias foram introduzidas em função de literatura revista.

As componentes identitárias das docentes que remetem para a profissão e o nível académico - licenciados versus não licenciados - revelam-se importantes componentes da(s) matriz(es) identitária(s) dos professores, como mostra Gomes (1993a), considerando-se pertinente a análise de possíveis implicações sobre as representações sociais da inteligência e seu desenvolvimento.

Reportando-nos ainda a pesquisas sobre a identidade docente, a área científico-disciplinar revela-se, também, potencialmente pertinente, com consequências específicas na reconstrução das representações da profissão docente (Cavaco, 1991; Gomes, 1993b), das culturas escolares (Gomes, 1993b) e na representação de competências escolares e cognitivas da criança-aluno (Gosling, 1992).

Por outro lado, Mugny e Carugati (1985) constataram que a diversidade de áreas científicas influencia os conteúdos representacionais em torno dos objectos "Inteligência" e "Desenvolvimento da Inteligência", o que fundamenta a segmentação das docentes em função de diferentes corpos científico-disciplinares, e introduz a expectativa de se verificarem efeitos específicos sobre a mobilização de conteúdos representacionais distintos, relativamente à inteligência e seu desenvolvimento, em função do grau de identificação às vertentes disciplinares e científicas da actividade docente.

Gomes (1993a, 1993b) mostra que a identificação institucional - i.é, à escola - é uma componente do sentido de pertença profissional dos docentes do ensino básico e secundário, cuja importância se manifesta, aliás, por a pertença institucional constituir o factor mais saliente da pertença profissional dos professores (Gomes, 1993a).

Um outro factor de pertença neste grupo específico reflecte o empenhamento social dos docentes, por meio, precisamente, da pertença/não pertença sindical, que mantém uma relação particular com uma subcultura - conceito explicitamente entendido como representação social produzida no contexto organizacional específico (cf. Gomes, 1993b, p.12) - da explicação das dinâmicas da escola ligada à "expressão da cristalização de situações de mal-estar" (Gomes, 1993a, p.31). No que respeita a esta dimensão, Gosling (1992) mostra que as pertenças sindicais afectam as representações da escola e do professor, bem como as atribuições do

sucesso e insucesso escolares. Parece-nos, pois, legítima a análise dos reflexos desta vertente de pertença profissional no grupo específico das docentes, sobre as representações sociais da Inteligência e seu Desenvolvimento nos outros actores do espaço escolar que são as crianças-alunos.

Por outro lado, Siano (1981), estudando o impacto do grau de implicação sócio-política - aqui operacionalizada pela adesão/não adesão e o nível de responsabilidade em associações sindicais, com conotações ideológicas diversas - sobre as representações da escola, numa comunidade assente num sistema económico posto em causa por profundas transformações tecnológicas, constata que esta variável - comparativamente ao grau de escolaridade das crianças - é aquela que surge com maior relevância quanto à riqueza do campo de informação, em particular quando se contrastam os níveis de responsabilidade (portanto, de implicação) nas associações sindicais. A desigualdade de oportunidades no quadro da educação formal, em função do meio socioeconómico, surge como elemento diferenciador da pertença sindical e de factores ideológicos que norteiam a atitude de cada associação sindical face às mudanças sustentadas pelos organismos governamentais. O núcleo da representação inclui, contudo, elementos que reenviam quer para uma concepção meritocrática, com uma tónica maior no reconhecimento de factores sociais e extrínsecos à criança (possibilidades culturais e materiais da família, condições estruturais e funcionais da instituição escolar) por parte dos sujeitos com maior grau de implicação sócio-sindical, quer, concomitantemente, para uma concepção que põe em relevo a ideologia dos dons e das desigualdades naturais das capacidades intelectuais das crianças. De acordo com Gilly (1989b), a coexistência destes sistemas de crenças permite aos sujeitos a compreensão e aceitação da realidade selectiva da escola. No que concerne ao nosso trabalho, importa portanto salientar as consequências do grau de empenhamento sócio-político que o trabalho de Siano ilustra, quanto a uma representação da escola que mobiliza representações outras sobre o desenvolvimento das competências cognitivas.

O enquadramento ideológico-político de concepções científicas sobre a inteligência e o seu desenvolvimento, ou de concepções institucionais do (in)sucesso académico que reenviam para o tópico da inteligência, tem sido alvo de prolongada controvérsia no próprio meio científico, no que toca às questões da hereditariedade e da influência do meio (Lawler, 1978; Renaud e Dorozynski, 1980; Herrnstein e Murray, 1994; Messadié, 1995) ou à reprodução de valores

dominantes nos meios sócio-económico e familiar de origem (Bourdieu e Passeron, 1964).

Num trabalho já referenciado, Poeschl (1992) mostra que o género tem implicações na mobilização de determinados conteúdos representacionais acerca da inteligência, razão que presidiu à introdução daquela dimensão identitária.

Para a delimitação dos estereótipos das categorias "Mãe" e "Professor", determinaram-se uma série de atributos, com base na caracterização daquelas figuras sociais pelos sujeitos que participaram no préinquérito. Os atributos que a análise de conteúdo das entrevistas evidenciou, foram seleccionados de acordo com o critério de manter um conjunto de atributos comuns para a descrição das categorias, que se enquadravam nos parâmetros evidenciados por literatura específica sobre as identidades sociais das Mães e Professores (ensino básico e secundário).

A literatura respeitante à identidade docente mostra que esta se delimita em torno de três eixos: a relação do sujeito consigo próprio (Cavaco, 1991) ou vertente pessoal da representação da docência (Warton, Goodnow e Bowes, 1992); a relação do sujeito com as condições de trabalho, deveres profissionais e a hierarquia institucional (Broonen, 1984; Warton, Goodnow e Bowes, 1992), ou seja a relação com a profissão (Warton, Goodnow e Bowes, 1992) e a instituição (Cavaco, 1991); e a relação interpessoal, com os colegas (Cavaco, 1991) e com os alunos (Mollo, 1969; Broonen, 1984).

Quanto à identidade materna, as pesquisas encontradas sobre os atributos descritivos da categoria Mãe (Baker, 1989; Kaplan, 1992), põem em relevo várias dimensões bipolares em que assenta a comparação com outras categorias sociais relevantes para o processo de diferenciação do endogrupo (por exemplo, o género sexual, ou as mulheres orientadas para a carreira profissional) (Baker, 1989), ou também dimensões mobilizadas na autodescrição de mães em comparação com o protótipo de "boa mãe", reenviando, neste caso, para a relação mãe-filho(s) (Kaplan, 1992).

No quadro 3 apresentamos de forma esquemática o enquadramento dimensional dos atributos descritivos das categorias "Mãe" e "Professor".

Quadro 3: Enquadramento dos atributos descritivos das categorias Mãe e Professor

Eixos da representação esteriotipada do Professor	Atributos	Eixos da representação esteriotipada da Mãe	
		Baker (1989)	Kaplan (1992)
Relação consigo (Cavaco, 1991) ou características pessoais (Warton et al., 1992)	Motivado(a) Preocupado(a) Angustiado(a)	Factores Emocionais ("Emotional Arousal")	
Relação com a profissão (Warton et al., 1992) e a instituição (Cavaco, 1991)	Frustrado(a)		Relação com filho(s): Aceitação. Disponibilidade
	Acomodado(a) Dedicado(a) Activo(a) Cumpridor(a)		
Relação interpessoal (Cavaco, 1991; Warton et al., 1992)	Disponível Individualista Empático(a)	Interacção Social	
Relação com aluno(s) (Mollo, 1969; Broonen, 1984)	Amigável Paciente Comedido(a)		
	Afectivo(a) Carinhoso(a)	Ternura ("Tenderness")	
	Intolerante Rígido(a)		Tolerancia
	Exigente		Exigencial

4.4. Enquadramento teórico-metodológico das variáveis dependentes

As variáveis dependentes, para cada um dos problemas de investigação apresentados, são, respectivamente, as crenças sobre a natureza da inteligência e crenças sobre o desenvolvimento da inteligência. As crenças - que são, pois, tomadas como indicadores das representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento - podem definir-se como asserções susceptíveis de serem verdadeiras ou falsas (Farina e Fisher, 1982).

Para operacionalizar cada um daqueles conjuntos de crenças, formularam-se dois grupos de itens, sobre a inteligência e sobre o seu desenvolvimento, apesar de no questionário não surgirem separados mas ordenados de forma aleatória.

Os itens foram, na sua maioria, construídos a partir dos resultados do pré-inquérito, operacionalizando dimensões que relevam da literatura revista.

Contudo, mantiveram-se também algumas dimensões - e respectivos indicadores - que encontramos nos resultados de Mugny e Carugati (1985) e Faria e Fontaine (1993).

Os critérios adoptados para reter indicadores e dimensões que derivam da adaptação portuguesa do questionário de Mugny e Carugati (1985) efectuada por Faria e Fontaine (1993), foram os seguintes: identificação de dimensões comuns às estruturas factoriais obtidas nos dois estudos, selecção dos itens (indicadores) que nos dois estudos apresentavam um peso factorial igual ou superior a .45, e, finalmente, a retenção das dimensões comuns passíveis de serem operacionalizadas por pelo menos dois indicadores.

A adopção dos critérios enunciados eliminou quase todas as dimensões relativas ao desenvolvimento da inteligência. Quanto ao tópico da inteligência, mantiveram-se as seguintes dimensões e indicadores:

Concepção Sóciocrítica:

I23 - Se algumas categorias sociais parecem mais inteligentes é porque são elas próprias que definem o que é a inteligência e impõem aos outros essa definição

I9 - Cada cultura propõe a sua definição do que é a inteligência

Funções Adaptativas:

I14- A inteligência é a capacidade para o indivíduo se adaptar à sociedade onde vive

I29 - A inteligência define a adaptação do indivíduo ao meio físico

Fracasso e Professor :

I24 - O fracasso é geralmente devido a uma atitude de incompreensão da parte do professor em relação à criança

I33 - O fracasso seria evitável com mais paciência por parte do professor

Modelo Cibernético:

I31 - A lógica e as matemáticas são protótipos da inteligência

I45- O computador é o exemplo vivo do que é a inteligência

Os resultados do estudo de Faria e Fontaine (1993) sugerem uma dicotomia representacional entre crenças na hereditariedade genética e uma concepção de que a inteligência resulta, acima de tudo, da herança de valores transmitidos no âmbito familiar. Como notam Mugny e Carugati (1985), esta dicotomia hereditariedade - reprodução de valores é um dado que o estudo de Bordieu e Passeron (1964) evidencia.

Uma vez que os critérios enunciados permitiam manter indicadores que no trabalho de Mugny e Carugati (1985) remetem para a hereditariedade, e dado que que no préinquérito identificámos unidades discursivas que reenviam para uma crença na natureza da inteligência como reprodução de hábitos e valores da família de origem, definimos uma dimensão bipolar que integra, parcialmente, itens do questionário de Mugny e Carugati (1985):

Herança de valores versus Hereditariedade Genética :

I12 - "Tal pai tal filho": isto é verdadeiro mesmo para a inteligência

I13 - As crianças inteligentes são oriundas de famílias em que os pais valorizam a inteligência

I16 - a inteligência é hereditária

I38 - Pela hereditariedade genética transmitem-se maiores ou menores potencialidades intelectuais

A partir da análise de conteúdo das entrevistas semidirectivas do nosso estudo piloto, individuámos uma série de unidades discursivas que remetiam para categorias várias evidenciadas, na sua maior parte, na literatura. Na construção do questionário, procurámos operacionalizar aquelas categorias através de proposições formuladas de forma tão próxima quanto possível das unidades de registo que isolámos na análise de conteúdo.

Passamos assim a apresentar as dimensões e respectivos indicadores que derivam do préinquérito e de um enquadramento na literatura:

Inatismo versus Aquisição : traduz a polémica nature/nurture acerca da natureza da inteligência (Mugny e Carugati, 1985; Snellman e Raty, 1995; Faria e Fontaine, 1993; Castro, 1994):

I4 - A inteligência nada tem a vêr com os genes

I18 - Não se nasce inteligente, aprende-se a sê-lo

I20 - A inteligência é fruto do acaso genético

I36 - O caso das crianças sobredotadas assinala o carácter universalmente inato da inteligência

Aptidões Sociais: reenvia para a adopção de comportamentos que se desenvolvem no decurso das interacções sociais, para o conhecimento de regras de relação e para o domínio da sociabilidade; esta dimensão engloba as subdimensões que apelidamos de "regras de convívio social" (Goodnow, 1980; Fry, 1984; Shurmans e Dasen, 1992; Poeschl, 1992) e "sociabilidade" (Fry, 1984; Poeschl, 1992)

regras de convívio social

I17 - Ser inteligente é saber relacionar-se com os outros

I21 - Ser inteligente é saber adoptar regras de convívio social

I42 - Ser inteligente é saber ter boas maneiras

sociabilidade

I8 - A sociabilidade nada tem a vêr com a inteligência

I15 - Ser inteligente é saber fazer amigos

I30 - Ser sociável é sinónimo de ser inteligente

Autoapresentação: reflecte a gestão da auto-imagem no quotidiano (Snyder, 1987)

I2 - Ser inteligente é saber dar uma imagem adequada e conveniente segundo as situações

I25 - Ser inteligente é saber transmitir uma imagem coerente com os valores pessoais

I51 - Ser inteligente é saber dar uma imagem positiva de si

I37- Ser inteligente é saber não dizer sempre aquilo que se pensa

Conformismo social: que se prende com actos de conformidade em geral, e , em particular, num quadro de relações heterónomas criança - adulto (Fry, 1984; Shurmans e Dasen, 1992)

I27 - A criança inteligente é a que sabe respeitar o professor

I35 - Ser inteligente é saber conformar-se quando tal é necessário

I49 - A criança inteligente é a que sabe respeitar as regras estipuladas pelos pais

Relação com a diferença: tem a vêr com a forma de lidar com outros diferentes (Sternberg et al., 1981)

I19 - Os individuos inteligentes são sensíveis a modos de estar na vida diferentes

I32 - Saber aceitar as diferenças dos outros define a inteligência

I40 - Ser inteligente é saber escolher amigos com os mesmos hábitos e costumes

Cognitivo: reportando a aptidões cognitivas gerais (Fry, 1984; Poeschl, 1992)

I5 - Ser inteligente é saber reflectir

I11 - A inteligência revela-se na rapidez de compreensão

I22 - A inteligência revela-se numa elevada capacidade de compreensão

Inteligência prática: apela a competências para aplicar conhecimentos relativamente a situações concretas e do quotidiano e apreendê-las de forma objectiva (Sternberg et al., 1981; Sternberg, 1985)

I3 - A inteligência define-se pela capacidade de resolver situações do dia-dia

I43 - Ser inteligente é saber aplicar conhecimentos a situações novas

I47 - Saber interpretar as situações de forma adequada aos factos define a inteligência.

Balanco e integração de informação: remete para competências ou capacidades que contribuem para a elaboração e integração de informação externa (Sternberg, 1985)

I10 - as pessoas inteligentes revelam elevada capacidade de memória

I26 - A inteligência é a capacidade de dar ordem às coisas

I39 - A inteligência define-se pela capacidade de relacionar diferentes assuntos

Inteligência verbal: competências linguísticas e comunicativas, que facilitam a conversação (Fry, 1984)

I1 - A inteligência revela-se na facilidade em manipular conceitos

I28 - Ser inteligente é saber interessar as pessoas com quem se está a falar

I44 - A criança inteligente é a que compreende correctamente o que os adultos dizem

I46 - A inteligência revela-se num vocabulário rico

Dimensão Crítica: reenvia para a capacidade crítica e autocrítica (Poeschl, 1992)

I7 - Ser inteligente é não por adquirido aquilo que lhe é transmitido

I48 - Ser inteligente é saber pôr em causa os seus próprios pontos de vista

I50 - Espírito crítico é sinónimo de inteligência

Motivação: relaciona-se com uma orientação global em função de objectivos, e a manifestações de factores motivacionais de ordem intrínseca (Sternberg, 1985; Poeschl, 1992)

I6 - A necessidade de aprofundar conhecimentos manifesta a inteligência de uma pessoa

I34 - A criança inteligente é a que mostra persistência e esforço na realização de tarefas

I41 - Ser inteligente é ter ambições e conseguir alcançá-las

Na sequência dos critérios adoptados relativamente ao instrumento de Mugny e Carugati (1985), manteve-se a **dimensão maturacionista do desenvolvimento da inteligência**, que representa no dizer daqueles autores uma negação da própria ideia de desenvolvimento, e que é operacionalizada pelos seguintes itens do seu questionário:

D14 - O desenvolvimento da inteligência decorre segundo um processo biologicamente fixado à nascença

D17 - A inteligência não se desenvolve, é um dom hereditário

Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas efectuadas previamente, estão subjacentes à definição da maioria das áreas temáticas que constam do nosso questionário sobre as crenças acerca do desenvolvimento da inteligência.

Importa realçar que, em função, precisamente, dos resultados do préinquérito, o questionário se centra em crenças acerca de factores que condicionam o desenvolvimento da inteligência.

Uma primeira grande área é relativa ao que Molinari e Emiliani (1993) chamam "**teoria do papel**", em que o desenvolvimento é inserido no quadro heterónimo da relação criança - educador adulto, e associado ao papel educativo desempenhado pelo adulto com responsabilidades educativas.

Esta área mais lata engloba três subdimensões: **papel dos professores** e **papel dos pais** - salientando-se nestas duas subáreas uma visão "tradicional" (Castro, 1994; Ventura e Monteiro, 1993) que liga o desenvolvimento à educação escolar ou formal - ; e práticas educativas assentes no **controlo** das actividades da criança.

Papel dos professores: papel dos professores no quadro da educação escolar (Castro, 1994)

D10 - A incapacidade de um professor gerir da melhor maneira os atritos com a criança compromete o progresso intelectual desta

D18 - O acompanhamento assíduo do professor dos avanços e dificuldades manifestados pela criança reflecte-se no progresso da sua inteligência

D28 - A administração do ensino de uma forma motivante pelo professor influencia o desenvolvimento da inteligência da criança

Papel dos pais : papel dos pais no âmbito da educação formal (Castro, 1994); o envolvimento da família revela-se por vezes como um factor autónomo na estrutura das crenças sobre o desenvolvimento e educação (Ventura e Monteiro, 1993)

D3 - O interesse e apoio dos pais quanto ao percurso escolar das crianças afecta o desenvolvimento da inteligência

D16 - Se os pais estimularem hábitos de trabalho e de estudo, contribuem para o desenvolvimento da inteligência da criança

D21 - O progresso intelectual da criança é condicionado pela consciência que os pais têm dos tempos adequados ao estudo

Controlo nas práticas educativas : permissividade versus restritividade, ou o controlo sobre a criança e a sua acção (Gordon, 1970, referenciado por Holden e Edwards, 1989; Kowalski e Verquerre, 1984)

D6 - Um clima negligente nas aulas em nada contribui para o desenvolvimento da inteligência

D11 - Um ambiente familiar permissivo dos comportamentos compromete o desenvolvimento da inteligência da criança

D13 - Um ambiente familiar repressor dos comportamentos da criança compromete o desenvolvimento da sua inteligência

Por contraposição, realça-se também no discurso dos sujeitos entrevistados os benefícios da **autonomia** da acção da criança, o associar o desenvolvimento da inteligência à iniciativa própria (Molinari e Emiliani, 1989; Castro, 1994):

D1 - As crianças desenvolvem a sua inteligência sobretudo na medida em que aprendem por si próprias

D20 - É pela sua acção que a criança desenvolve a sua inteligência

D26 - Descobrir por si soluções novas para problemas com que se confronte é fonte de progresso intelectual

Para além do mais, as **aprendizagens informais** são também uma categoria que se retira da análise das entrevistas.

Aprendizagens informais: ou os benefícios da educação informal (Castro, 1994)

D2 - Actividades extra académicas - desportivas, culturais ou artísticas - não contribuem realmente para o desenvolvimento da inteligência (rec)

D7 - A escola é o principal responsável pelo desenvolvimento da inteligência (rec)

Uma outra vertente do discurso dos sujeitos entrevistados remete para o que Molinari e Emiliani (Emiliani e Molinari, 1989; Molinari e Emiliani, 1993) designam como **aprendizagem social** ("social learning"), termo derivativo de uma abordagem behaviorista da psicologia que tende a representar o desenvolvimento como função de processos de modelagem, reforço e explicitação no plano das aprendizagens:

D4 - para que a criança progrida é necessário mostrar-lhe a solução adequada

D19 - Elogiar o que a criança faz correctamente estimula o desenvolvimento da inteligência

D24 - É necessário explicar às crianças o sentido das coisas para que elas progridam

A importância da **afectividade** e de uma **comunicação positiva com a criança** constitui uma das categorias discursivas dos sujeitos entrevistados.

Dimensão afectiva: reenvia para a influência das interações afectivas adulto - criança sobre o desenvolvimento (Molinari e Emiliani, 1993)

D8 - Uma boa comunicação do adulto com a criança contribui para o desenvolvimento da inteligência

D22 - O interesse do professor na criança como pessoa é de todo importante para o desenvolvimento da inteligência dela

D30 - A qualidade das relações afectivas entre pais e filhos condiciona o desenvolvimento da inteligência

Evidencia-se também a categoria que, seguindo Carugati, Emiliani e Molinari (1990) e Molinari (1991), apelidámos **Determinismo Social do Desenvolvimento**

D4 - Nas classes sociais desfavorecidas o progresso intelectual encontra-se comprometido

D25 - O nível cultural da família afecta o desenvolvimento da inteligência

D29 - O meio socioeconómico de origem é determinante no desenvolvimento da inteligência

Verificámos referências ao papel da interacção com os pares , cujos efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo constituem também um tema forte de pesquisas da psicologia social do desenvolvimento (Gilly, 1989a).

Interacção com os pares: remete para seus os benefícios , nomeadamente por via do conflito sóciocognitivo que, apesar de não se salientar no discurso dos sujeitos, procurámos operacionalizar dada a importância que assume no desenvolvimento cognitivo de acordo com literatura específica (Perret-Clermont, 1979; Doise e Mugny, 1981); e remete também para uma visão "individualista" (Ventura e Monteiro, 1993) segundo a qual, em virtude das diferenças existentes entre as crianças, elas beneficiariam de um trabalho pedagógico mais individualizado:

D12 - A troca de ideias entre crianças leva-as a repensar os seus pontos de vista em função das opiniões dos outros

D27 - A interacção entre as crianças favorece o progresso da sua inteligência

D31 - A integração da criança em turmas com um nível geral inferior às suas capacidades é prejudicial ao desenvolvimento da sua inteligência

Por último, identificou-se uma categoria que remete para a motivação da criança, que permite depreender que os progressos da inteligência dependem de factores de ordem motivacional internos, e que operacionalizámos através dos seguintes indicadores:

D9 - Crianças intelectualmente pobres podem mais tarde vir a evidenciar níveis de inteligência superiores graças ao trabalho e persistência

D15 - As crianças ambiciosas revelam maiores progressos de inteligência

D23 - O desenvolvimento da inteligência depende da força de vontade da criança

5. Instrumentos

5.1 Primeira fase: Préinquérito

Na fase do préinquérito utilizámos um guião de entrevista semiestruturado, que incluía algumas áreas temáticas diferentes segundo se tratasse de sujeitos exercendo actividade docente ou mães.

Em comum, eram abordados os tópicos da inteligência (significado, definição, como se revela), do seu desenvolvimento (factores de desenvolvimento, por que formas se revela o desenvolvimento da inteligência), e da caracterização da criança inteligente e pouco inteligente. Eram dadas consignes diferentes para estimular palavras ou frases que permitissem caracterizar as categorias Mãe e Professor.

5.2. Segunda fase

No que respeita à investigação subsequente, utilizou-se, como já se referiu, um questionário. Na primeira folha apresenta-se a pesquisa como sendo um estudo sobre as opiniões das pessoas sobre os agentes educativos, a inteligência e o seu desenvolvimento. É depois dada uma consigne para que os sujeitos escolham três grupos de uma lista de 15, por forma a induzir a autocategorização a grupos salientes de que façam parte, e para que se situem em relação aos grupos escolhidos numa escala intervalar contínua de identificação de 4 pontos (1=eu faço parte desse grupo e isso é apenas um pouco importante para mim; 4=eu faço parte desse grupo e isso é muitíssimo importante para mim).

Noutra parte do questionário, os sujeitos são convidados a caracterizar um "Professor Típico" e uma "Mãe Típica", através de uma lista de 26 atributos, indicando o grau de adequabilidade de cada um deles numa escala intervalar contínua de 5 níveis (1=nada adequado; 5=muito adequado). As folhas foram aleatorizadas pelos inquéritos distribuídos, de modo a prevenir o efeito de ordem.

O questionário contempla dois itens, o segundo dos quais retirado do instrumento de Mugny e Carugati (1985), através dos quais se pretendia determinar o grau de confiança dos sujeitos na ciência:

- . Dá-se demasiada importância à ciência e menos ao conhecimento corrente
- . A existência de diferenças de inteligência entre indivíduos constitui um problema que a ciência se mostra incapaz de resolver

Face a estas proposições, os sujeitos indicavam a sua concordância numa escala de respostas intervalar contínua de 5 níveis (1-discordo muito; 5-concordo muito).

Cabe aqui salientar que não se prosseguiu com o estudo da influência do grau de confiança dos sujeitos na ciência sobre as respostas representacionais, porque a medida conjunta dos dois itens apresenta uma fidelidade interna muito baixa (α de cronbach = .30).

Recorrendo a uma escala idêntica, os sujeitos deviam também posicionar-se em relação aos indicadores das crenças sobre a natureza da inteligência e as crenças sobre o desenvolvimento da inteligência. As primeiras são operacionalizadas por 51 itens, as segundas por 31 itens. Os itens dos dois grupos foram aleatorizados num mesmo conjunto. Nesta parte do questionário variou-se a ordem de apresentação das folhas.

A última folha consta de uma série de perguntas fechadas sobre dados sociográficos (idade, profissão, situação profissional, habilitações literárias, anos de escolaridade e disciplinas que lecciona para as docentes, número de filhos e respectiva idade). Consta também de uma escala de autoposicionamento no plano político. Trata-se de uma escala Esquerda-Direita de dez níveis, por meio da qual determinámos a identidade ideológico-política dos sujeitos.

6. Procedimentos

Na fase do préinquérito, os sujeitos foram contactados individualmente e informados dos objectivos da entrevista. As entrevistas semidirectivas, com duração média de 45 minutos, foram gravadas e transcritas, sendo o corpus submetido a uma análise de conteúdo clássica.

Os questionários contruídos na sequência dos resultados do estudo piloto, foram prétestados sobre 20 sujeitos, por forma a obter uma melhor operacionalização de variáveis. Neste processo, foram também eliminados ou reformulados itens de difícil compreensão, ambiguos quanto ao seu significado ou revelando fraca sensibilidade.

A recolha da amostra decorreu entre os meses de Abril e Setembro de 1995, no distrito de Lisboa.

Os inquéritos foram distribuídos através dos Conselhos Directivos de várias Escolas com 2º ciclo do ensino básico, no caso das professoras, e no caso das não professoras foram distribuídos através dos Departamentos de Pessoal ou congéneres nas organizações já anteriormente referidas.

IV.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta parte do nosso trabalho serão apresentados os modelos de análise dos dados a que recorreremos para responder aos problemas de investigação, os resultados e a discussão dos mesmos, à luz da literatura revista.

O primeiro passo consistiu na análise da estrutura das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência, através de análises factoriais em componentes principais.

Posteriormente procede-se ao estudo das ancoragens sociológica e psicossociológica das representações estudadas. Para o efeito recorreu-se à análise de variância.

Num terceiro momento, procurou-se responder ao segundo problema de investigação, partindo-se da delimitação dos esteriótipos das categorias "Mãe" e "Professor", factorizando as respostas dos sujeitos. Efectuaram-se análises correlacionais entre os factores relativos aos esteriótipos e os factores relativos à inteligência e ao desenvolvimento da inteligência.

Por fim, procedem-se a várias análises de regressão linear múltipla das variáveis "objectivas" e das identidades sociais dimensões representacionais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência.

1. Estrutura Factorial das Representações Sociais da Inteligência

As respostas relativas aos itens do questionário que operacionalizam as representações sociais da inteligência - crenças sobre a natureza da inteligência - foram submetidas a uma análise de distribuição de frequências, tendo sido eliminados os itens que apresentavam 75% ou valor superior de respostas num dos pólos da escala de respostas.

Posteriormente procedeu-se a uma série de factorizações dos itens remanescentes, recorrendo primeiro a rotação oblimin e posteriormente a rotação ortogonal (varimax), tendo-se constatado que a solução factorial final do segundo percurso se apresentava mais clara do ponto de vista da respectiva interpretabilidade e com maior consistência do ponto de vista estatístico.

A sequência de factorizações (rotação varimax) realizadas permitiram eliminar itens com baixa saturação factorial ou ambiguos quanto ao seu significado, tendo sido progressivamente suprimidos aqueles que apresentavam saturação de .40, ou acima deste valor, em mais do que um factor.

Os procedimentos acima descritos resultaram numa redução de 51 itens iniciais para 26, os quais foram sujeitos ao teste Kaiser-Mayer-Olkin, cujo índice - .77 - indica a adequabilidade dos dados para efeitos da nossa ultima análise factorial (extração de Componentes Principais e rotação varimax). O critério de Kaiser presidiu ao número de factores seleccionados, a partir da última solução factorial. Todas as variáveis retidas saturam a pelo menos .50.

Relativamente à validade interna das subescalas (factores extraídos) utilizou-se o procedimento correlação item-teste, constatando-se, finalmente, uma boa consistência interna das sete escalas factorizadas, com correlações lineares, fortes (acima de .50) entre cada um dos itens e as escalas que estes compõem. Recorreu-se ainda ao cálculo dos coeficientes de alpha de cronbach para medir a consistência interna de cada uma das dimensões da estrutura factorial das representações sociais da inteligência.

A variância total explicada pelos sete factores da solução final é igual a 57,7%.

Quadro 4: Estrutura factorial das representações sociais da inteligência

ITENS	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F6	F 7
I17 - Ser inteligente é saber relacionar-se com os outros	.78	.16	.10	-.02	.21	-.05	-.16
I21 - Ser inteligente é saber adoptar regras de convívio social	.72	.16	.08	.02	-.02	-.05	.23
I14 - A inteligência é a capacidade do indivíduo se adaptar à sociedade onde vive	.71	-.006	.09	.01	.08	-.01	-.20
I15 - Ser inteligente é saber fazer amigos	.69	.05	.18	.26	.10	-.003	-.16
I28 - Ser inteligente é saber interessar as pessoas com quem se está a falar	.55	.18	.20	.17	.12	.23	.007
I49 - A criança inteligente é a que sabe respeitar as regras estipuladas pelos pais	.11	.67	.15	.11	-.25	.03	.32
I13 - As crianças inteligentes são oriundas de famílias em que os pais valorizam a inteligência	-.02	.64	.08	.06	.20	-.13	-.17
I46 - A inteligência revela-se num vocabulário rico	.15	.61	.01	.07	.26	.17	-.07
I42 - Ser inteligente é ter boas maneiras	.34	.59	.13	.18	.03	.11	-.005
I27 - A criança inteligente é a que sabe respeitar o professor	.17	.43	.31	.25	.03	.28	-.05
I35 - Ser inteligente é saber conforma-se quando tal é necessário	.06	.08	.74	.09	.19	.02	-.17
I37 - Ser inteligente é saber não dizer sempre aquilo que se pensa	.26	.005	.68	.18	.03	.08	.05
I25 - Ser inteligente é saber transmitir uma imagem coerente com os valores pessoais	.15	.31	.62	-.01	.03	-.10	.06
I26 - A inteligência é a capacidade de dar ordem às coisas	.12	.05	.47	.03	.20	.34	.08
I22 - A inteligência manifesta-se numa elevada capacidade de concentração	.25	.13	.04	.71	.009	.12	.06
I10 - As pessoas inteligentes revelam uma elevada capacidade de memória	.17	.09	.22	.67	-.13	-.11	.02
I11 - A inteligência manifesta-se na rapidez de compreensão	.05	.23	-.18	.60	.34	.02	-.04
I31 - A lógica e as matemáticas são protótipos da inteligência	-.10	.03	.15	.59	.15	.09	.16
I7 - Ser inteligente é não dar por adquirido aquilo que lhe é transmitido	.08	.03	.20	-.05	.71	-.04	-.16
I50 - Espírito crítico é sinónimo de inteligência	.09	.28	.05	.13	.67	.008	.22
I6 - A necessidade de aprofundar os conhecimentos manifesta a inteligência de uma pessoa	.21	-.14	.16	.21	.61	.19	.15
I24 - O fracasso é geralmente devido a uma atitude de incompreensão por parte dos professores	-.006	.04	-.08	.04	.02	.82	-.15
I33 - O fracasso seria evitável com mais paciência por parte do professor	-.05	.02	.14	.002	.04	.72	.19
I20 - A inteligência é fruto do acaso genético	.02	.02	-.03	.15	.03	.13	.78
I18 - Não se nasce inteligente, aprende-se a sê-lo	.31	.11	-.01	-.01	-.07	.09	-.70
% de Variância explicada total = 57,7 %	21,6 %	8,6 %	6,7 %	5,9 %	5,3 %	5,3 %	4,3 %
Alpha de Cronbach	.80	.66	.63	.60	.60	.58	.59

Análise Factorial em Componentes Principais das representações sociais da inteligência:
Valores Próprios, Variância Explicada e valores de alpha de cronbach
(Quadro 5)

	FACTOR 1 Integração Social	FACTOR 2 Conformidade e Valores Familiares	FACTOR 3 Autoapresentação	FACTOR 4 Cognitivo	FACTOR 5 Integração Crítica de Informação	FACTOR 6 Fracasso e Professor	FACTOR 7 Inatismo
Valores Próprios	5,6	2,2	1,7	1,5	1,3	1,3	1,1
Variância Explicada (%)	21,6	8,6	6,7	5,9	5,3	5,3	4,3
Porcentagem Acumulada	21,6	30,2	36,8	42,7	48,0	53,3	57,7
Alpha de Cronbach	.80	.66	.63	.60	.60	.58	.59

O primeiro factor extraído dá conta, por si, de 21,6 % da variância (valor de $\alpha = .80$). Sendo um factor que reenvia para a dimensão - mais lata - tradicionalmente denominada como Inteligência Social, reúne indicadores que remetem para o domínio de regras sociais (Goodnow, 1980), de adaptação social (Mugny e Carugati, 1985) e de sociabilidade. Trata-se de um factor que denominámos como "Integração Social".

Também o segundo factor (8,6 % da variância, $\alpha = .66$) é de cariz claramente social, com indicadores que evidenciam a conformidade a regras de relação interpessoal e social (I42), inclusivé ao nível do vocabulário (I46), num quadro de heteronomia das relações (I49), mas em que, seguindo Mugny e Carugati (1985) e Faria e Fontaine (1993), se salientam a transmissão / reprodução de valores familiares e uma ideia de rigor na assumpção dos mesmos (I13, I49) - chamámos - lhe assim o factor "Conformidade a Regras e Valores Familiares".

No que respeita aos itens do terceiro factor (6,7% da variância, $\alpha = .63$), os mesmos revelam uma crença genérica na inteligência como gestão contextual da auto-imagem, com uma conotação de conformidade social (I35 e I37), ou não (I25). Apelidámos este factor como "Autoapresentação" (Snyder, 1987).

Se até ao momento caracterizámos o que, de forma lata, autores vários (Goodnow, 1980; Fry, 1984) atribuem o epíteto de Inteligência Social, o quarto factor extraído (5,9 % da variância, $\alpha = .60$) é constituído por indicadores genéricos da dimensão Cognitiva (I22, I10, I11), ou que tomam o rigor do raciocínio lógico-matemático como o protótipo do que é Inteligência (I31). É o factor "Cognitivo".

Ainda uma outra componente cognitiva - factor 6 (5,3% da variância, $\alpha=.60$) - que pelo conteúdo dos respectivos indicadores, remete para a inteligência enquanto " Integração crítica de Informação" (Sternberg, 1985).

O penúltimo factor extraído (5,3% da variância explicada, $\alpha=.58$) coincide com a dimensão a que Mugny e Carugati (1985) e Faria e Fontaine (1993) atribuíram a expressão "Fracasso e Professor".

Por fim, o sétimo factor da solução obtida (4,3 % da variância, valor de $\alpha=.59$) da solução obtida, exprime a crença no inatismo da inteligência, recebendo precisamente o nome "Inatismo" (e.g. Mugny e Carugati, 1985; Snellman e Raty, 1995).

Através do quadro 6 podem comparar-se a estrutura factorial que obtivemos, com as dimensões apuradas em outras pesquisas sobre as "teorias de senso comum" acerca da Inteligência.

Quadro 6

Pesquisas / dimensões	Itens representativos
<p><u>Sternberg et al. (1981)</u> (Protótipo de Pessoa Inteligente)</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Resolução de Problemas Práticos</i> . <i>Aptidões Verbais</i> . <i>Competencias Sociais</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . raciocina bem e de forma lógica . identifica conexões entre ideias . verbaliza de forma fluente . fala de forma clara e articulada . aceita os outros como eles são . admite erros
<p><u>Fry (1984)</u> (Protótipo de Criança Inteligente)</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Factor Cognitivo</i> (alpha de Cronbach=.76) . <i>Factor Social</i> (alpha de Cronbach=.76) . <i>Factor Verbal</i> (alpha de Cronbach=.70) 	<ul style="list-style-type: none"> . pensa de forma lógica . boa concentração . é sociável . respeita a lei e a ordem . bom conversador . de resposta rápida
<p><u>Mugny e Carugati (1985)</u> (crenças sobre a natureza da Inteligência)</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Teoria das Desigualdades Naturais</i> . <i>Conformismo/Inteligência Social</i> . <i>Relativismo definicional</i> . <i>Protótipo cibernético da inteligência</i> . <i>Função adaptativa da inteligência</i> . <i>Inteligência como herança familiar</i> . <i>Função diferenciadora da escola</i> . <i>Inteligência e Personalidade</i> . <i>Fracasso e Professor</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . a existencia de diferenças de inteligência é um problema misterioso que a ciencia se mostra incapaz de resolver . alguns nascem mais inteligentes, outros menos . ser inteligente é conformar-se às normas de uma sociedade que se tornou burocrática . ser inteligente é saber ter boas maneiras . se algumas categorias sociais parecem mais inteligentes é porque são elas próprias que definem o que é a inteligência e impõem aos outros essa definição . cada cultura propõe a sua própria definição do que é a inteligencia . o computador é o exemplo vivo do que é inteligência . a lógica e as matemáticas são protótipos de inteligência . a inteligência é a capacidade do individuo se adaptar à sociedade onde vive . a inteligência define a adaptação do individuo ao seu ambiente físico . "Tal pai tal filho": isto é verdadeiro mesmo para a inteligência . as crianças inteligentes são oriundas de familias em que os pais valorizam a inteligência . a escola acentua as diferenças de inteligência que existem entre os individuos . a escola não faz mais do que revelar as diferenças de inteligência que existem nos diferentes meios sociais . a inteligência é um problema de personalidade . a inteligência é antes de mais algo relacionado com o carácter . o fracasso é geralmente devido a uma atitude de incompreensão do professor em relação à criança . o fracasso seria evitável com mais paciência da parte do professor

Quadro 6 (continuação)

Pesquisas / dimensões	Itens representativos
<p><u>Sternberg (1985)</u> (teorias implícitas da inteligência)</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Resolução de Problemas Práticos</i> . <i>Aptidões verbais</i> . <i>Integração e Balanço Intelectual</i> . <i>Expectativas e Orientação para Objectivos</i> . <i>Inteligência Contextual</i> . <i>Pensamento Fluido</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . aplicar conhecimentos a problemas particulares . capacidade para encarar e resolver um problema ou situação . capacidade conversar sobre quase tudo . expressa conceitos de forma concisa . aptidão para integrar informação . competências para analisar situações complexas . tendência para procurar e usar informação em função de propósitos específicos . motivado por objectivos . capacidade para entender e interpretar o meio envolvente . Elevado nível Q.I. . Raciocínio rápido
<p><u>Faria e Fontaine (1992)</u> (crenças sobre a natureza da inteligência)</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Definição Sócio-crítica</i> . <i>Inteligência Social ou conformismo / Adaptação Social</i> . <i>Herança Familiar/Sistema de valores familiares</i> . <i>Fatalismo das desigualdades naturais</i> . <i>Modelo cibernético ou quase informático da inteligência</i> . <i>Fracasso e Professor</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . se algumas categorias sociais parecem mais inteligentes é porque são elas próprias que definem o que é a inteligência e impõem aos outros essa definição . A inteligência define a adaptação do indivíduo ao seu meio físico . A inteligência é a capacidade do indivíduo para se adaptar à sociedade onde vive . "Tal pai tal filho": isto é verdadeiro mesmo para a inteligência . as crianças inteligentes são oriundas de famílias em que os pais valorizam a inteligência . a existência de diferenças de inteligência é um problema misterioso que a ciência se mostra incapaz de resolver . digam-me a profissão dos pais que eu vos direi qual é a inteligência da criança . as diferentes funções intelectuais estão claramente localizadas no cérebro . a lógica e as matemáticas são protótipos de inteligência . o fracasso é geralmente devido a uma atitude de incompreensão do professor em relação à criança . o fracasso seria evitável com mais paciência da parte do professor
<p><u>Poeschl (1992)</u> (representações sociais da inteligência)</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Motivação e saber</i> . <i>Vida social e sociabilidade</i> . <i>Aptidões escolares</i> . <i>Operações intelectuais</i> . <i>Aptidões sociais</i> . <i>Criatividade</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . ser perseverante . querer aprender sempre mais . gostar de viajar . ter um bom carácter . possuir um diploma universitário . possuir um bom vocabulário . saber transformar os dados . ser capaz de julgar . não dizer sempre o que se pensa . Mostrar ideias originais

Quadro 6 (continuação)

<u>Poeschl (1992)</u> (representações sociais de "alguém inteligente")	
. <i>Aptidões Sociais</i>	.Ser tolerante .Ser sociável
. <i>Saber e sucesso social</i>	.ter sucesso .ser culto
. <i>Mecanismos cognitivos e bom senso</i>	.capacidade de reflexão .compreender
. <i>Motivação</i>	.Ser curioso .Possuir um espírito vivo
. <i>Dons e sucesso profissional</i>	.ter dons para a escrita .ter um espírito científico

Como se pode verificar, os factores da solução que obtivemos encontram-se enquadrados na literatura.

Os valores de alpha de cronbach dos factores 6 e 7 situam-se ligeiramente abaixo do índice considerado razoavelmente bom (.60). No que concerne a esta medida de fidelidade interna constatamos, no entanto, que apenas Fry (1984) referencia os valores de alpha relativos aos factores que apurou no seu estudo.

2. Estrutura Factorial das Representações Sociais do Desenvolvimento e da Inteligência

Seguidamente procurou-se reconstruir a estrutura das representações sociais dos sujeitos sobre o desenvolvimento da inteligência.

Os itens que, na distribuição de frequências, se revelam pouco discriminativos - com frequência igual ou superior a 75% num dos pólos da escala - foram previamente eliminados.

Procederam-se a três factorizações - tendo sido suprimidos aqueles itens que saturavam a .40 ou acima deste índice em mais do que um factor -, a última das quais (rotação varimax) resultou numa solução factorial que se apresenta mais clara, do ponto de vista da sua interpretabilidade.

Onze variáveis foram suprimidas no decorrer deste percurso.

As vinte variáveis remanescentes foram submetidas ao teste Kaiser-Meyer-Olkin, cujo índice - .69 - indica a adequabilidade dos dados para efeitos de análise factorial em componentes principais. O critério de Kaiser presidiu ao número de factores seleccionados, a partir da última solução factorial. Todas as variáveis retidas para posteriores análises saturam a pelo menos .50.

Relativamente à validade interna das subescalas (factores extraídos) utilizou-se o procedimento correlação item-teste, verificando-se uma boa consistência interna das cinco escalas factorizadas, com correlações lineares e fortes entre cada um dos itens e as escalas que aqueles compõem.

Recorreu-se ao cálculo dos coeficientes de alpha de cronbach para medir a consistência interna de cada uma das dimensões da estrutura factorial das representações sociais do desenvolvimento da inteligência, que seguidamente apresentamos (quadro 7). Esta solução factorial explica 50 % da variância total.

Quadro 7: Estrutura factorial das representações sociais do desenvolvimento da inteligência

ITENS	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
D25 - O nível cultural da família afecta o desenvolvimento da inteligência	.74	-.025	.07	-.03	.08
D29 - O meio socioeconómico de origem é determinante no desenvolvimento da inteligência	.73	-.07	-.13	.04	.10
D30 - A qualidade das relações afectivas entre pais e filhos condiciona o desenvolvimento da inteligência	.67	-.27	.37	.09	.18
D5 - Nas criança de classes sociais desfavorecidas, o progresso intelectual encontra-se comprometido	.52	-.01	.09	-.03	.36
D31 - A integração de crianças em turmas de nível geral inferior às suas capacidades, é prejudicial ao desenvolvimento da sua inteligência	.51	.34	.07	.15	.05
D11 - Um ambiente familiar permissivo dos comportamentos da criança compromete o desenvolvimento da sua inteligência	.50	.03	.06	.16	.21
D13 - Um ambiente familiar repressor dos comportamentos da criança compromete o desenvolvimento da sua inteligência	.44	.35	.30	.09	.11
D14 - O desenvolvimento da inteligência decorre segundo um processo biologicamente fixado à nascença	-.12	.69	.03	.13	-.04
D7 - A escola é o principal responsável pelo desenvolvimento da inteligência	.17	.62	-.005	.002	.10
D4 - Para que a criança progrida, é necessário mostrar-lhe a solução adequada	-.05	.55	.19	-.16	.39
D10 - A incapacidade de um professor gerir da melhor maneira os atritos com a criança compromete o progresso intelectual desta	-.04	.38	-.04	.29	.001
D9 - As crianças intelectualmente pobres, podem mais tarde vir a mostrar níveis de inteligencia superiores, graças ao seu trabalho e persistência	-.16	-.27	.79	.007	.08
D15 - Crianças ambiciosas revelam maiores progressos de inteligência	-.02	.33	.54	-.06	.11
D12 - A troca de ideias entre as crianças leva-as a repensar os seus pontos de vista em função das opiniões dos outros	.17	-.07	.48	.35	.13
D23 - O desenvolvimento da inteligência depende da força de vontade da criança	.08	-.06	.43	.29	.39
D1 - As desenvolvem a sua inteligência na medida em que aprendem por si	-.007	.24	.06	.78	-.07
D20 - É pela sua acção que a criança desenvolve a sua inteligência	.07	-.11	.22	.75	.03
D21 - O progresso intelectual da criança é condicionado pela consciencia que os pais têm dos tempos adequados ao estudo	.33	.18	.24	-.03	.60
D3 - O interesse e o apoio escolar dos pais quanto ao percurso escolar das crianças , afecta o desenvolvimento da inteligência	.30	-.23	.21	.15	.54
% da variância explicada total = 50,0 %	19,9 %	9,3 %	7,4 %	7,2 %	6,2 %
Alpha de Cronbach	.73	.45	.54	.57	.32

Análise Factorial em Componentes Principais das Representações Sociais do
Desenvolvimento da Inteligência :

Valores Próprios, Variância Explicada e valores de alpha de Cronbach
(Quadro 8)

	FACTOR 1 Determinismos Externos	FACTOR 2 Teoria dos Dons, Educação Formal e Moldagem	FACTOR 3 Motivação	FACTOR 4 Autonomia	FACTOR 5 Papel dos Pais
Valores Próprios	3,9	1,8	1,4	1,4	1,2
Variância Explicada (%)	19,9	9,3	7,4	7,2	6,2
Percentagem Acumulada	19,9	29,2	36,6	43,8	50,0
Alpha de Cronbach	.73	.44	.54	.57	.32

O primeiro factor extraído, que explica 19,9 % da variância total, põe em relevo um conjunto de variáveis do meio externo - desde o clima relacional (Molinari e Emiliani, 1993) e nível cultural no âmbito familiar (Molinari e Emiliani, 1989), o nível intelectual médio da turma, até às posições no meio socioeconómico de origem (Molinari, 1991). A este factor apelámos "Determinismos Externos" (alpha de cronbach = .73).

No segundo factor (alpha de cronbach = .45) - a que chamámos "Teoria dos Dons, educação formal e moldagem" - o desenvolvimento da inteligência é fruto de uma programação geneticamente inscrita (Mugny e Carugati, 1985), o que não exclui a importância da educação formal (Ventura e Monteiro, 1993; Castro, 1994), mas numa visão da criança que a entende como entidade passiva no que respeita ao desenvolvimento da inteligência.

Quanto ao terceiro factor - "Motivação" (alpha de cronbach = .54) - são mecanismos motivacionais de ordem interna - a persistência, os níveis de autoexigência - que se salientam.

O quarto factor (alpha de cronbach = .57) remete para a importância da autonomia da acção da criança (Castro, 1994) no desenvolvimento da sua inteligência - pelo que o denominamos "Autonomia".

Quanto ao último factor extraído (alpha de cronbach = .32) - "Papel dos Pais" -, é o interesse dos pais no que concerne ao percurso dos filhos, no quadro da educação formal, que surge realçado (Ventura e Monteiro, 1993).

As dimensões da estrutura representacional do desenvolvimento da inteligência que extraímos da análise factorial, podem ser comparadas com as dimensões delimitadas em outros estudos relevantes, sobre o desenvolvimento da inteligência especificamente, sobre o desenvolvimento da personalidade ou, de forma mais genérica, sobre o desenvolvimento e educação da criança (quadro 9)

Quadro 9

Pesquisas / dimensões	Itens representativos
Mugny e Carugati (1985) (Representações sociais do desenvolvimento da inteligência)	
. <i>Aprendizagem de regras sociais</i>	. é porque a criança compreende as regras da vida social que se torna capaz de compreender a lógica . o desenvolvimento da inteligência é a aprendizagem progressiva das regras da vida social
. <i>Conflito socio-cognitivo</i>	. é preciso utilizar o erro para fazer a criança progredir . é contradizendo a criança quando ela se engana que se promove o desenvolvimento da sua inteligência
. <i>Equilíbrio Relacional</i>	. Uma relação amigável com o professor é a melhor das técnicas pedagógicas para o desenvolvimento da inteligência . o desenvolvimento da inteligência exige um desenvolvimento afectivo equilibrado
. <i>Efeito dos Mass-Media</i>	. a televisão favorece o desenvolvimento da inteligência da criança . a utilização de meios audio-visuais (tv,...) permite enriquecer o ambiente familiar da criança para estimular o seu desenvolvimento intelectual
. <i>Erro revelador</i>	. os erros da criança são testemunho do seu nível de inteligência . os erros da criança reflectem as insuficiências do seu pensamento
. <i>Heteronomia: obstáculo ao desenvolvimento intelectual</i>	. uma relação hierarquica nunca pode ser fonte de um autentico progresso intelectual . A coacção não é nunca fonte de desenvolvimento intelectual
. <i>Negação da ideia de desenvolvimento</i>	. o desenvolvimento da inteligência desenrola-se segundo um processo biologicamente fixado à nascença . a inteligência não se desenvolve: é um dom hereditário
. <i>Competencias dos professores</i>	. a competencia dos professores é a melhor garantia do desenvolvimento da inteligencia da criança . os programas escolares constituem o instrumento essencial que permite o desenvolvimento da inteligência das crianças
. <i>Autonomia</i>	. para desenvolver a sua inteligência a criança deve ser autónoma e deve saber resistir às sugestões dos adultos . se a criança se engana generalizando uma nova regra a um situação onde ela é inadequada, prova que está a progredir
. <i>Avaliação severa</i>	. a melhor estimulação do desenvolvimento é a avaliação principalmente sob a forma de notas

Quadro 9 (Continuação)

Pesquisas / dimensões	Itens representativos
<p><u>Molinari (1991)</u> (representações sociais do desenvolvimento da personalidade)</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>O carácter como dom natural</i> . <i>Temperamento</i> . <i>Importancia das relações na infancia</i> . <i>Determinismo social</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . a autonomia e tenacidade são dons naturais . o carácter duma criança é como a côr dos seus olhos: é herdado dos pais . desde os primeiros meses de vida que se pode perceber se uma criança tem um temperamento fácil ou difícil . os níveis de atenção e actividade motora do neonato são índices do seu temperamento . os anos da infância são decisivos para formar o carácter . os eventos na primeira infancia têm uma importancia fundamental para o futuro desenvolvimento social e afectivo . a personalidade é produto da sociedade em que o indivíduo vive . a criança é fundamentalmente o produto da sociedade na qual vive
<p><u>Faria e Fontaine (1992)</u> (Representações sociais do desenvolvimento da inteligência)</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Equilibrio Relacional</i> . <i>Desenvolvimento progressivo da inteligencia</i> . <i>Avaliação objectiva</i> . <i>Competencia dos professores</i> . <i>Determinação biológica do desenvolvimento</i> . <i>Conflito cognitivo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . para que a criança possa desenvolver a sua inteligência é necessário que seja capaz de estabelecer uma boa comunicação com os seus colegas e adultos . é a reciprocidade nas relações com as outras crianças que permite o desenvolvimento da inteligência . o desenvolvimento da inteligência é progressivo: não se faz a partir de esquemas de tudo ou nada . é contradizendo a criança quando ela se engana que se promove o desenvolvimento da sua inteligência . a melhor estimulação do desenvolvimento é a avaliação principalmente sob a forma de notas . a competencia dos professores é a melhor garantia do desenvolvimento da inteligência da criança . a criança desenvolve espontaneamente a sua capacidade inata de inteligência . a inteligência não se desenvolve: é um dom hereditário . o erro é fonte de progresso para a criança . se a criança se engana generalizando uma nova regra a um situação onde ela é inadequada, prova que está a progredir
<p><u>Castro (1994)</u> (crenças sobre educação e desenvolvimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Visão Tradicional</i> (alpha de cronbach=.72) . <i>Educar é forçar</i> (alpha de cronbach=.66) . <i>Autoregulação</i> (alpha de cronbach=.51) . <i>Inatismo</i> (alpha de cronbach=.47) . <i>Bom selvagem</i> (alpha de cronbach=.51) 	<ul style="list-style-type: none"> . a escola é a grande responsável pela educação . as coisas mais importantes estão nos livros . educar é moldar à sociedade . se os impulsos não são contrariados, prejudicam . observando o mundo é como aprendem melhor . o que descobrem por si é o que sabem melhor . mudam pouco . a capacidade para os estudos já nasce com elas . nascem boas, a sociedade estraga . nascem parecidas na forma de ser

Quadro 9 (continuação)

Pesquisas / dimensões	Itens representativos
Ventura, Monteiro e Santos (1995) (crenças sobre educação e desenvolvimento)	
.Autoregulação (alpha de cronbach=.49)	.educar uma criança significa promover a sua autonomia
.Modelo democrático (alpha de cronbach=.20)	.à nascença todas as crianças são iguais, só depois se tornam diferentes .a escolaridade garante igualdade de oportunidades para todas as crianças
.Envolvimento familiar (alpha de cronbach=.41)	.os pais devem envolver-se nas actividades escolares das crianças .os pais são os agentes educativos mais importantes
.Modelo tradicional (alpha de cronbach=.34)	.é lendo que as crianças aprendem as coisas mais importantes .a inteligência é essencial para os bons resultados escolares

Cabe referir que a maioria dos factores extraídos na análise que efectuámos apresenta valores de alpha de cronbach inferiores ao índice considerado razoavelmente bom, o que constitui um dado que segue uma tendência que se observa nos estudos recenseados.

3. Análise da ancoragem das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência

Tendo em vista a responder ao nosso primeiro objectivo, efectuámos uma série de análises de variância tomando as idades dos filhos como covariáveis, procurando-se desse modo proceder a um controlo estatístico sobre a variável "idade dos filhos" .

Trata-se, na realidade de dois conjuntos de análises, tomando em ambos os casos os factores extraídos das análises factoriais precedentes - ou melhor, as variáveis computadas a partir da média do somatório dos itens com saturação igual ou superior a .50 em cada factor - , como as nossas variáveis dependentes.

Para a ancoragem sociológica das representações tomámos como variáveis independentes objectivas: a) "profissão "; b) estatuto de maternidade; c) áreas científico-disciplinares entre as docentes.

O facto de termos retido esta última variável deve-se à importância que áreas científicas diversas assumem na modulação dos conteúdos representacionais em torno dos objectos "Inteligência" e "Desenvolvimento da Inteligência", tal como mostraram Mugny e Carugati (1985).

Para análise dos efeitos da ancoragem psicossociológica das representações considerámos três tipos de identificações: a) aos grupos "dos professores" e "das mães"; b) identificações em termos de áreas científico-disciplinares, nas docentes; c) identidade ideológico-política. Nos dois primeiros casos, as respostas na escala de identificação de 4 pontos foram dicotomizadas em duas categorias: baixa e alta identificação.

3.1. Análise da ancoragem sociológica das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência

3.1.1. Inserção profissional, estatuto de maternidade e representações sociais da Inteligência e do seu Desenvolvimento

Para analisar as ancoragens sociológicas nas posições acima enunciadas das representações da inteligência e do seu desenvolvimento, efectuámos uma análise de variância (com covariáveis) com base num plano factorial 2 (profissão: professoras, não professoras) X 2 (estatuto de maternidade: mães, não mães), tendo como variáveis dependentes as variáveis computadas a partir dos resultados das análises factoriais.

Logo na primeira dimensão extraída na análise factorial das representações sociais da inteligência - "Integração Social" - encontramos um efeito principal da variável "estatuto de maternidade"

Quadro 10: Médias da análise de variância sobre a dimensão "Integração Social"

PROFISSÃO		ESTATUTO DE MATERNIDADE	
PROFESSORAS	NÃO PROFESSORAS	MÃES	NÃO MÃES
2.88 (80)	2.85 (75)	2.96 (73)	2.79 (82)

Efeito Principal de "Estatuto de Maternidade": $F(5,149) = 4.636, p = .033$

A análise das médias da variável independente em causa, mostra que a crença em que a inteligência se define em termos de aprendizagem de regras sociais, de sociabilidade e adaptação, é fortemente relevante no grupo das Mães.

Estes resultados podem comparar-se com os obtidos por Castro (1994) - embora versando a representação do desenvolvimento e das práticas educativas - , que constatou que a assimilação do desenvolvimento da criança à integração de regras sociais é fortemente relevante entre as Mães. Parece, portanto, surgir uma assumpção do papel educativo deste grupo, no que respeita à integração de regras sociais por parte dos filhos .

Observámos um efeito principal da variável profissão sobre a dimensão "Conformidade a Regras e Valores Familiares".

Quadro 11: Médias da análise de variância sobre "Conformidade a Regras e Valores Familiares"

PROFISSÃO		ESTATUTO DE MATERNIDADE	
PROFESSORAS	NÃO PROFESSORAS	MÃES	NÃO MÃES
2.50 (80)	2.33 (75)	2.43 (73)	2.40 (82)

Efeito Principal da variável Profissão: $F(5,149) = 5.069$, $p = .026$

Verificamos que, nas professoras, se salienta uma crença de que a inteligência resulta da reprodução de regras e valores sociais - que remetem para a postura e o respeito - no quadro da família de origem e não da escola.

Um dos dados do trabalho de Faria e Fontaine (1993) é, precisamente, o facto de a crença na inteligência como herança do sistema de valores familiares - com o destacar do papel educativo dos pais -, aparecer como uma dimensão da estrutura das representações da inteligência entre os professores. Por seu lado, Mugny e Carugati (1985) mostram que a saliência do papel educativo dos pais, neste domínio, é uma das consequências da profissionalização dos professores, ao compararem as respostas de professores efectivos com as de estudantes de pedagogia.

Deparamo-nos com um efeito de interacção no que respeita à dimensão "Integração Crítica de Informação".

Inteligência

Quadro 12: Médias nas células (cruzamento de variáveis) sobre "Integração Crítica de Informação"

Professoras Mães	Professoras Não Mães	Não Professoras Mães	Não Professoras Não Mães
3.47 (32)	3.76 (48)	3.69 (41)	3.46 (34)

Efeito de Interação Significativo: $F(5,149) = 6.273$, $p = .013$

Como podemos verificar, as professoras não mães apresentam uma média relativamente mais elevada (3.76) que aquelas que são mães (3.47), o inverso ocorre quando a variável profissão assume qualquer profissão que não o exercício de docência: neste caso as mulheres com filhos apresentam uma média (3.69) superior àquelas que não têm filhos (3.46).

Este resultado coloca a tónica do papel educativo de cada um dos grupos, isoladamente considerados, relativamente ao domínio das competências cognitivas, por parte da criança, que reenviam para a integração crítica de informação.

Por outro lado, se a média mais baixa no grupo dos sujeitos que não assumem qualquer papel educativo ($M=3.46$) se compreende pela não implicação educativa dos mesmos, a média também baixa no grupo das mulheres com o duplo papel educativo ($M=3.47$) parece revelar uma menor tolerância face à criança inquiridora e crítica, do que quando os sujeitos assumem apenas um dos estatutos educativos.

Verificam-se efeitos principais da variável Profissão sobre as dimensões "Fracasso e Professor" e "Inatismo".

Quadro 13: Médias da análise de variância sobre "Fracasso e Professor"

PROFISSÃO		ESTATUTO DE MATERNIDADE	
PROFESSORAS	NÃO PROFESSORAS	MÃES	NÃO MÃES
2.76 (80)	3.10 (75)	2.95 (73)	2.91 (82)

Efeito Principal da variável Profissão: $F(5,149) = 8.501, p = .004$

A atribuição de insucesso académico ao domínio de competências pedagógicas dos professores salienta-se nas representações das não professoras, e surge minimizada nas das professoras. A este propósito, Faria e Fontaine (1993) mostram que o factor "Fracasso e Professor" é o que apresenta menor poder explicativo da variância das respostas dos professores. A defesa da autoestima e a manutenção de uma identidade pessoal gratificante (Mugny e Carugati, 1985) poderão estar na base de uma desresponsabilização, por parte dos professores, no que concerne ao insucesso académico.

Quadro 14: Médias da análise de variância sobre "Inatismo"

PROFISSÃO		ESTATUTO DE MATERNIDADE	
PROFESSORAS	NÃO PROFESSORAS	MÃES	NÃO MÃES
2.66 (80)	3.04 (75)	2.96 (73)	2.74 (82)

Efeito Principal da variável Profissão: $F(5,149) = 9.846$, $p = .002$

Os resultados relativos à crença no inatismo são consonantes com os de estudos anteriores (Faria e Fontaine, 1993), que mostram uma recusa por parte desta categoria socioprofissional de uma concepção da inteligência como resultante de determinismos inatos.

Ao analisarmos os resultados relativos às representações sociais do desenvolvimento da inteligência, confrontamo-nos, neste grupo, com uma concepção que reenvia para os efeitos benéficos da autonomia da acção da criança sobre as aquisições cognitivas.

Quadro 15: Médias da análise de variância sobre "Autonomia"

PROFISSÃO		ESTATUTO DE MATERNIDADE	
PROFESSORAS	NÃO PROFESSORAS	MÃES	NÃO MÃES
3.59 (80)	3.18 (75)	3.39 (73)	3.39 (82)

Efeito Principal da variável Profissão: $F(5,149) = 10.927$, $p = .001$

Os resultados atrás descritos mostram, por um lado, o refutar da teoria inatista sobre a inteligência e, por outro, a assumpção de uma crença - a da autonomia da acção da criança, no que respeita ao desenvolvimento da inteligência - porventura tributária da difusão de uma concepção científica que remete para a teoria piagetiana (Mugny e Carugati, 1985) e que, eventualmente, se tornou hegemónica, no que respeita ao objecto social "Inteligência". Snellman e Raty (1995), por exemplo, constataam que se trata de uma crença fortemente saliente entre estudantes de pedagogia e futuros professores.

O interesse dos progenitores relativamente ao percurso escolar das crianças, é também realçado pelas professoras da nossa amostra, como factor que influencia o desenvolvimento da inteligência:

Quadro 16: Médias da análise de variância sobre "Papel dos Pais"

PROFISSÃO		ESTATUTO DE MATERNIDADE	
PROFESSORAS	NÃO PROFESSORAS	MÃES	NÃO MÃES
3.40 (80)	3.15 (75)	3.18 (73)	3.37 (82)

Efeito Principal da variável Profissão: $F(5,149) = 4.219, p = .042$

Este dado parece-nos consonante com o que observámos no que respeita ao factor "Fracasso e Professor".

A valorização do papel dos pais quanto ao desenvolvimento da inteligência no âmbito da educação formal ou escolar, é paralela a uma desresponsabilização do papel da escola e dos professores, a qual permitirá a manutenção de uma autoestima gratificante tendo em conta o fenómeno do insucesso escolar (Mugny e Carugati, 1985).

Destaca-se, finalmente, um efeito de interacção significativo sobre a dimensão "Motivação":

Quadro 17: Médias nas células (cruzamento de variáveis) sobre "Motivação"

Professoras Mães	Professoras Não Mães	Não Professoras Mães	Não Professoras Não Mães
3.13 (32)	3.34 (48)	3.35 (41)	3.06 (34)

Efeito de Interação Significativo: $F(5,149) = 6.350, p = .013$

As professoras não mães apresentam uma média relativamente mais elevada (3.34) que aquelas que são mães (3.13). Pelo contrário, quando a variável

profissão assume qualquer profissão que não o exercício de docência, as mães apresentam uma média (3.35) superior à das não mães (3.06).

A valorização de factores cujo controlo é atribuído à criança - o esforço, a ambição - pode surgir a par, mais uma vez, de uma desresponsabilização em cada um dos grupos de agentes educativos, no que concerne aos respectivos papéis e influência (Carugati, Emiliani e Molinari, 1990) relativamente ao desenvolvimento da inteligência.

O conjunto dos resultados obtidos sugere que a assumpção do papel educativo entre as mães se repercute na valorização da integração de regras sociais como dimensão que caracteriza a natureza da inteligência da criança. As mulheres com duplo papel educativo - mães professoras - denotam uma baixa tolerância face à criança inquiridora e crítica, e tendem a valorizar factores motivacionais de ordem interna no que respeita ao desenvolvimento da inteligência, o que pode representar uma desresponsabilização, neste grupo, quanto à influência sobre os processos desenvolvimentais associados à inteligência. As professoras, ao evidenciarem a crença na inteligência como herança do sistema de valores familiar, em detrimento claro do inatismo, manifestam uma representação que destaca a família e exclui a escola no processo de transmissão de competências que se relacionam com a inteligência da criança. As representações da inteligência nas professoras, excluindo concepções inatistas, revelam-se também tributárias de uma concepção científica que parece remeter, mormente, para a perspectiva piagetiana, na qual se salientam os efeitos benéficos para o desenvolvimento da inteligência da iniciativa e da acção autónoma da criança.

3.1.2 Áreas Científico-disciplinares da docência e as Representações Sociais da Inteligência e do seu Desenvolvimento

Quanto às áreas científico-disciplinares, as professoras foram agrupadas - em função das disciplinas que leccionam - em três grandes áreas: área das Ciências Exactas (matemática e ciências da natureza), área das Ciências Humanas (linguas e História e Geografia Portuguesa) e uma terceira área heterogénea, que engloba a

Educação visual e tecnológica, a Educação Física, a Educação Moral e a Educação Musical.

A distribuição das professoras pelas três áreas é apresentada no quadro abaixo:

Quadro 18

ÁREAS	FREQUÊNCIAS (n° de casos)
Ciências Exactas	31,3% (25)
Ciências Humanas	45% (36)
Área Heterogénea	23,8% (19)

Distribuição das professoras por áreas científico-disciplinares

Procederam-se a análises de variância univariada (oneway) sobre os factores relativos à estrutura das representações da inteligência e do seu desenvolvimento, tendo-se obtido resultados significativos apenas em relação a três dimensões da representação social da inteligência: as dimensões "Cognitivo", "Conformidade a Regras e Valores Familiares" e "Inatismo".

Os resultados encontram-se sumarizados nos quadros a seguir apresentados

Quadro19:Diferenças no factor "Cognitivo" em função das áreas científico-disciplinares das Professoras

Área	Médias sobre a dimensão cognitiva	N
Ciências Exactas	3.23a	25
Ciências Humanas	2.68b	36
Área Heterogénea	3.22a	19

$$F (2,76) = 8.81, p = .0004$$

A aplicação do teste post-hoc de comparação de pares de médias de Scheffe, indica a existência de diferenças significativas, em particular entre o grupo das Ciências Humanas e os restantes dois. É na área das Ciências Exactas que verificamos uma maior valorização da dimensão cognitiva das representações sociais da inteligência

Quadro 20:Diferenças no factor "Conformidade a Regras e Valores familiares" em função das áreas científico-disciplinares

Área	Médias sobre a dimensão "Conformidade a Regras e Valores Familiares"	N
Ciências Exactas	2.45a	25
Ciências Humanas	2.42a	36
Área Heterogénea	2.80b	19

$$F (2,76) = 4.75, p = .011$$

Os resultados do teste pos-hoc de Scheffe evidenciam diferenças significativas entre a Área Heterogénea e as outras duas áreas, surgindo naquela uma média superior numa dimensão da inteligência que remete para a adaptação a regras de relação interpessoal num quadro de heteronomia - no âmbito da relação com o adulto -, regras essas veiculadas, precisamente, pelo sistema de valores familiar (isto é, os Pais).

Quadro 21: Diferenças no factor "Inatismo" em função das áreas científico-disciplinares das Professoras

Área	Médias sobre a dimensão inatismo	N
Ciências Exactas	3.00	25
Ciências Humanas	2.50	36
Área Heterogénea	2.58	19

$$F(2,76) = 3.42, p = .037$$

Pese embora os resultados da análise efectuada se revelem significativos ao nível de significância de 0.05, a aplicação do teste de Sheffe não revela diferenças significativas entre grupos. Constata-se, contudo, uma tendência do grupo das docentes de Ciências Exactas para valorizarem a crença inatista, e uma tendência oposta no grupo das Ciências Humanas.

Do conjunto dos resultados obtidos, destaca-se a saliência da dimensão cognitiva no grupo das Ciências Exactas, concomitante com a sua desvalorização entre docentes da área das Ciências Humanas. Paralelamente, é no grupo das Ciências Exactas que se evidencia mais a crença no inatismo da inteligência, a qual surge mais desvalorizada no grupo das docentes de Ciências Humanas. Aparentemente, as faculdades intelectivas - raciocínio lógico, memorização, concentração e rapidez de processamento de informação - são mobilizadas pelos sujeitos cuja docência - de que a matemática surge como protótipo - exige particularmente aquelas aptidões, que são assimiladas à noção de "capacidades" (Mugny e Carugati, 1985) - em oposição à noção de competências -, capacidades essas que são inatas. O confronto com os dados relativos ao grupo das docentes de Ciências Humanas, revelam uma rejeição da redução da inteligência a uma vertente eminentemente cognitiva e assente na crença de capacidades inatas. Finalmente, o terceiro grupo científico-disciplinar considerado valoriza particularmente uma forma de inteligência social, que se traduz na adaptação a regras de relação interpessoal num quadro de heteronomia (Mugny e Carugati, 1985), em que os pais e o sistema de valores familiar se encontram presentes.

3.2. Análise da ancoragem psico-sociológica das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência

3.2.1 Identidade profissional, identidade materna e representações da inteligência e do seu desenvolvimento

A ancoragem psicossociológica nos grupos de identificação enunciados - grupo dos professores e grupo das mães - revela resultados diversos dos obtidos quando se tomam a profissão e o estatuto de maternidade como variáveis independentes.

No que respeita à representação social da inteligência, obtem-se um efeito principal da identidade "professor" sobre a componente cognitiva :

Quadro 22: Médias da análise de variância sobre a dimensão "Cognitiva"

Grupo dos Professores		Grupo das Mães	
baixa identificação	alta identificação	baixa identificação	alta identificação
3.50 (8)	2.71 (20)	3.38 (9)	2.86 (19)

Efeito Principal da variável "Grupo Professores": $F(5,22) = 6.927, p = .050$



A desvalorização da dimensão cognitiva por parte das professoras com forte identidade profissional corrobora dados obtidos por Poeschl (1992), no que concerne a um menor relevo das aptidões intelectuais nas representações mobilizadas por professores, comparativamente às de não professores, embora as diferenças não se revelem estatisticamente significativas no seu estudo.

Na realidade o nosso resultado e os obtidos por Poeschl contrariam as conclusões do estudo mais relevante no domínio, de Mugny e Carugati (1985).

Relativamente à componente cognitiva ("modelo cibernético da inteligência"), estes autores constataam, ao compararem os resultados de professores e de

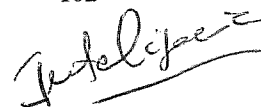
estudantes de pedagogia, uma valorização da mesma por parte do grupo docente, em função portanto da socialização profissional. Esta valorização remeteria para a influência das normas escolares, para a assimilação de uma visão institucional da inteligência que associa o critério do sucesso escolar à mobilização de competências cognitivas .

Por outro lado, Poeschl (1992) constata que a dimensão escolar - expressa em indicadores que remetem para o vocabulário ou escolarização prolongada - é claramente desvalorizada pelo grupo docente, embora seja ao nível das crenças que ligam inteligência a competências escolares que os professores atribuem uma maior relevância nas representações da categoria "pedagogos" (isto é, a categoria de pertença) quando esta se torna saliente.

Este conjunto de resultados e as interpretações conferidas pelos autores referidos permitem-nos interpretar os dados que obtivemos.

Numa representação da inteligência ancorada na representação dos professores, as competências ligadas à instituição escolar realçam-se, e, por outro lado, o critério - institucional - do sucesso na educação formal implica a mobilização representacional das necessárias competências cognitivas. Os resultados dos estudos precedentes reenviam, pois, para ancoragem da representação da inteligência quer numa representação institucional, quer numa representação da categoria "professores". Os nossos resultados remetem para ancoragem na identidade deste grupo socioprofissional. E, neste plano, podemos deduzir que a desvalorização da dimensão cognitiva pelas docentes com elevada identificação à sua categoria profissional expressa, então, uma recusa de critérios da instituição escolar, o que não sucede com as professoras com uma fraca identificação à categoria socioprofissional de pertença.

Verifica-se um efeito de interação entre as duas variáveis independentes sobre a dimensão "Integração Crítica de Informação".



Quadro23: Médias nas células (cruzamento de variáveis) sobre "Integração Crítica de Informação"

baixa identificação a ambas categorias	baixa identificação à categoria profissional alta identificação à categoria "mães"	baixa identificação à categoria "mães" alta identificação à categoria profissional	alta identificação a ambas categorias
3.73 (5)	3.33 (3)	2.92 (4)	3.50 (16)

Efeito de Interação Significativo: $F(5,22) = 5.755$, $p = .025$

Uma vez constatado este efeito de interação, e dado o número baixo de sujeitos na maioria das células, procurou-se determinar a possibilidade de validar estatisticamente a sua interpretação. Assim, apuraram-se as médias e desvios-padrão para cada uma das células, verificando-se que os desvios-padrão são claramente superiores ao valor zero - ou seja, verificando-se variância -, tal como consta no quadro abaixo apresentado:

Quadro 24

	MÉDIAS (nº de sujeitos)	DESVIO-PADRÃO
Baixa identificação a ambas categorias	3.73 (5)	.53
Baixa identificação à categoria "professores" Alta identificação à categoria "mães"	3.33 (3)	.40
Alta identificação à categoria "professores" Baixa identificação à categoria "mães"	2.92 (4)	.33
Alta identificação a ambas categorias	3.50 (16)	1.24

Procede-se, portanto, a uma interpretação do efeito de interação registado.

Os sujeitos com fraca identificação a ambas as categorias apresentam uma média mais alta (3.73) que as mães professoras com baixa identificação

profissional e forte identificação materna (3.33), mas aquelas que apresentam fraca identidade materna e forte identidade profissional tem uma média mais baixa (2.92) do que os sujeitos com forte identificação a ambas categorias (3.50).

A dimensão que reenvia para a actividade cognitiva que consiste na integração crítica de informação, surge, portanto, particularmente desvalorizada em sujeitos com duplo papel educativo mas com baixa identificação a uma das categorias. Estes resultados parecem complementar dados anteriormente obtidos, relativos ao efeito de interacção sobre a mesma dimensão representacional das variáveis profissão e estatuto de maternidade. Como vimos, à parte dos sujeitos que não são mães nem exercem actividade docente, os que assumem um duplo papel educativo apresentam a média mais baixa ($M=3,47$). Ou seja, é neste grupo que se revela uma menor tolerância face ao espírito inquiridor da criança. Mas este efeito, de acordo com os resultados acima expostos, é mediado pelo grau de identificação às categorias "Mãe" e "Professor". As mães professoras com alta identificação a uma das categorias e baixa identificação à outra, desvalorizam a dimensão crítica e inquiridora, mais do que aquelas com forte identidade nas duas situações ou com fraca identificação a ambas as categorias.

Quanto às representações do desenvolvimento da inteligência, obteve-se um efeito principal da variável "grupo das mães" relativamente ao factor "Autonomia":

Quadro 25: Médias da análise de variância sobre a dimensão Autonomia

Grupo dos Professores		Grupo das Mães	
baixa identificação	alta identificação	baixa identificação	alta identificação
3.50 (8)	3.50 (20)	3.00 (9)	3.58 (19)

Efeito Principal da variável "grupo das mães": $F(5,22) = 9.077$, $p = .006$

A crença na autonomia do desenvolvimento da inteligência destaca-se nas representações sociais das mulheres com sólida identidade materna. Adoptando as necessárias ressalvas relativamente aos trabalhos que sintetizamos na revisão de literatura - já que os estudos citados operacionalizam a identidade materna através do estatuto de maternidade (ter ou não ter filhos) -, procuraremos discutir este resultado à luz dos dados obtidos por Molinari (1991), relativamente às mulheres

com filhos exercendo uma actividade profissional - em contraste com mães domésticas. É naquele grupo que se encontra uma representação centrada na crença da autonomia dos processos desenvolvimentais. Seguindo as interpretações da autora, e uma vez que os sujeitos da totalidade da nossa amostra exercem actividade profissional, deduzimos que a crença na autonomia do desenvolvimento da inteligência pode corresponder a uma crença justificatória - na medida em que o tempo de trabalho tira tempo às práticas educativas dos progenitores. Por outro lado, como destacam Mugny e Carugati (1985) e como temos vindo a referir, trata-se também de uma crença que reenvia para um discurso científico actual sobre o desenvolvimento cognitivo, mormente para a perspectiva piagetiana. Poderá, então, tratar-se também do recurso a uma entidade de legitimação, uma teoria científica, cuja difusão inspira as práticas educativas dos sujeitos. Neste plano, parece-nos pertinente retomar a perspectiva da articulação entre representações sociais e identidades sociais de Breakwell (Breakwell, 1993, Millward, 1995), e, tomando as primeiras a montante das segundas, situar uma forte identidade materna como subsidiária das crenças de autonomia que resultam da difusão de uma determinada perspectiva científica.

Ao analisarmos as ancoragens psicossociológicas nas autocategorizações aos grupos de pertença "mães" e "professores", pretendemos estabelecer uma correspondência com as ancoragens - sociológicas - nas variáveis profissão e estatuto de maternidade. Os resultados mostram não só a existência de efeitos diferentes dos dois tipos de ancoragens das representações, como mostram também que as identificações às categorias correspondentes aos grupos educativos estudados se configuram como prováveis variáveis mediadoras dos efeitos das ancoragens sociológicas.

No que respeita aos efeitos da ancoragem sociológica das representações sociais da inteligência constatou-se, anteriormente, uma desvalorização da dimensão cognitiva nas professoras. Constatámos igualmente, no plano das ancoragens psicossociológicas, uma desvalorização da mesma dimensão por parte das professoras com forte identidade profissional, surgindo, assim, resultados que parecem complementares. Àquela desvalorização pelas docentes com um elevada identificação ao grupo socioprofissional não será alheia uma recusa dos critérios institucionais relativos ao sucesso escolar que implicam a mobilização representacional - redutora - de competências cognitivas como o raciocínio lógico

e a capacidade de memória, por exemplo, ou o exercício matemático como protótipo da inteligência.

Resultado também comum nos dois grupos de análises é o efeito de interação sobre a dimensão "integração crítica de informação". As mães professoras revelam uma baixa tolerância face à criança inquiridora e crítica, mas este efeito é mediado pelo grau de identificação às categorias "mãe" e "professor".

Por fim, nos sujeitos com forte identidade materna salienta-se a crença na autonomia do desenvolvimento da inteligência. Tratar-se-á, porventura, de uma crença justificatória decorrente de problemas na gestão do tempo para as práticas educativas, e do recurso a uma entidade de legitimação científica que, como se viu na análise das ancoragens sociológicas, pode actualmente exercer uma forte influência sobre as representações sociais da inteligência, do seu desenvolvimento e das práticas educativas associadas aos conteúdos representacionais.

3.2.2. Identificação com as respectivas áreas científico-disciplinares e Representações Sociais da Inteligência e do seu Desenvolvimento

Tendo sido anteriormente analisada a influência da inserção do grupo das docentes em diferentes áreas disciplinares, passamos agora a uma análise dos efeitos da identificação das professoras no âmbito da autocategorização às respectivas áreas disciplinares. Por razões que se prendem com a possibilidade de comparar os resultados aos dois níveis de ancoragem, e devido ao reduzido número de sujeitos que procederam a uma autocategorização em termos de grupo disciplinar, procedemos novamente a uma divisão das professoras respondentes nas três áreas já consideradas: Ciências Exactas, Ciências Humanas e área científico-disciplinar heterogénea.

Para este grupo de análises realizámos o teste às médias t-student, sobre os factores relativos às estruturas representacionais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência.

Serão apresentados os resultados significativos.

As respostas na escala de identificação foram de novo dicotomizadas em baixa e alta identificação: respostas nas posições 1 e 2 como baixa identificação, e respostas nas posições 3 e 4 como alta identificação ao grupo disciplinar.

Como se pode observar no quadro seguidamente apresentado, as professoras que se autocategorizaram em grupos disciplinares reunidos na Área das Ciências Exactas (Matemática e Ciências da Natureza), diferem significativamente, em função dos níveis de identificação, no factor Cognitivo das representações sociais da inteligência.

Quadro26: médias e diferenças em função do nível de identificação na área das Ciências Exactas para o factor Cognitivo

Identificação	N	média	d-padrão	t	p
alta	8	3.53	.31		
baixa	4	2.87	.72	2.26	.047

Estes dados parecem complementares aos resultados observados no estudo da ancoragem sociológica das representações da inteligência nas três áreas disciplinares do grupo docente. De facto, os sujeitos com uma forte identidade profissional no âmbito desta área disciplinar específica apresentam uma média elevada sobre a dimensão que agrega faculdades - pensamento lógico, rapidez de processamento de informação, capacidades menmónicas - mobilizadas para o trabalho que, na área das disciplinas exactas, as crianças são supostas realizar, tal como mostram os resultados precedentemente mencionados. Seguindo a perspectiva articulatória entre representações e identidades sociais de Breakwell (1993) e Millward (1995), a dimensão cognitiva da representação da inteligência afigura-se como componente constitutiva da identidade profissional da docência de disciplinas como a matemática e as ciências da natureza, do ponto de vista da vertente da inteligência que o exercício docente, nestas disciplinas, envolve para ambos os actores, crianças e professores.

Observam-se diferenças significativas entre as docentes com baixa identificação à área das Ciências Humanas e aquelas com forte identificação no factor "Integração crítica de informação".

Quadro 27: médias e diferenças em função do nível de identificação na área das Ciências Exactas para o factor "Integração Crítica de informação"

Identificação	N	média	d-padrão	t	p
alta	9	3.66	.52		
baixa	5	2.80	.96	2.21	.041

Os sujeitos com identidade mais forte revelam uma média mais elevada na dimensão "Integração crítica da informação", a qual reenvia quer para uma forma de inconformismo do conhecimento quer para a competência crítica da informação recebida. Trata-se, eventualmente, de aptidões que o ensino das Ciências Humanas (línguas, história e geografia portuguesa) suscita, diferenciando as docentes em função do nível de identificação à actividade do ensino nesta área das ciências.

Não obtivemos resultados significativos no que respeita ao terceiro conjunto de docentes, o que pode porventura resultar do facto de reunir docentes com pertenças objectivas a vários e diferenciados grupos disciplinares, e por o número de sujeitos (4) que se autocategorizaram ser extremamente reduzido.

Os resultados obtidos mostram que entre as professoras com elevada identificação à área das Ciências Exactas ocorre a mobilização da dimensão Cognitiva da representação social da inteligência. Relativamente às Ciências Humanas, verificam-se diferenças significativas no factor "Integração crítica de informação" em função dos níveis de identificação à área. Em ambos os casos, as dimensões representacionais poderão configurar-se como constitutivas das identidades profissionais ao nível das componentes científico-disciplinares leccionadas pelas docentes de uma ou de outra área. Neste sentido, o ensino de cada uma das componentes científico-disciplinares mobiliza competências específicas, que se salientam quando as professoras se identificam fortemente com a respectiva área científico-disciplinar.

O conjunto de dados que acabamos de apresentar deve, contudo, ser relativizado dado o baixo número de sujeitos que constituem a amostra neste estudo.

3.2.3. Identidades ideológico-políticas e representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência

Como já se disse, a identidade ideológico-política dos sujeitos foi operacionalizada através do autopoicionamento numa escala intervalar contínua esquerda-direita de 10 níveis (1-esquerda, 10-direita).

As respostas foram recategorizadas em três categorias: esquerda (1 a 4), centro (5 e 6) e direita (7 a 10).

Efectuaram-se análises de variância univariada (oneway) sobre as dimensões representacionais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência, tendo-se obtido dois resultados significativos em factores relativos ao tópico desenvolvimento da inteligência.

Assim, verifica-se um resultado significativo sobre o factor "Determinismos Externos".

Quadro 28: Diferenças no factor "Determinismos Externos" em função do posicionamento ideológico-político

Posições ideológico-políticas	Médias sobre a dimensão "Determinismos Externos"	N
Esquerda	3.45	61
Centro	3.37	35
Direita	3.08	18

$$F(2,112) = 2.76, p = .049$$

O teste pos-hoc de Scheffe não revela, contudo, diferenças significativas entre os grupos. No entanto pode-se constatar uma tendência que vai no sentido de uma maior relevância desta crença entre os sujeitos com uma identidade de esquerda, e menor saliência entre os sujeitos com identidade de direita.

Observa-se um segundo resultado significativo quanto à dimensão "Teoria dos Dons, Educação Formal e moldagem".

Quadro 29: Diferenças no factor "Teoria dos Dons, Educação Formal e Moldagem" em função do posicionamento ideológico-político

Posições ideológico-políticas	Médias sobre a dimensão "Teoria dos Dons, educação formal e moldagem"	N
Esquerda	2.45a	61
Centro	2.81b	35
Direita	2.87b	18

$F(2,112) = 5.91, p = .0036$

O teste de Scheffe mostra a existência de diferenças significativas entre os grupos. Os sujeitos com identidade de esquerda desvalorizam mais a dimensão que reenvia para a teoria dos dons, a imputação de responsabilidade à instituição escolar pelo desenvolvimento e uma crença no desenvolvimento em que a criança surge como actor passivo do mesmo. Esta dimensão surge mais valorizada entre os sujeitos que se autoposicionam ao centro ou à direita .

Tomando o conjunto dos dois resultados, verificamos a coexistência de duas dimensões que se contrapõem: uma que põe em relevo uma visão do desenvolvimento da inteligência como sendo fortemente influenciado por um conjunto de determinismos sócio-culturais e económicos, ou que reenviam para o contexto escolar ou ainda para a natureza das relações no quadro familiar; uma segunda dimensão que assenta basicamente na crença da maturação de factores biológicos inatos ou hereditários, imputando a responsabilidade do "desabrochamento" (Gilly, 1989b) dessas potencialidades à educação formal, educação essa que se assimila a um processo de moldagem.

O sentido da oposição entre estas duas dimensões representacionais é condicionado pelas posições identitárias na esfera ideológico-política .

4. Estudo da Hipótese da relação entre identidades sociais e representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento

De modo a responder ao segundo objectivo do nosso trabalho, ou seja estudar a hipótese da relação entre identidades sociais e representações sociais da inteligência, teorizada por Mugny e Carugati (1985), a qual sustenta as interpretações de muitos dos trabalhos sobre as representações da inteligência e o seu desenvolvimento (Mugny e Carugati, 1985), ou sobre o desenvolvimento de forma mais genérica (Molinari, 1991; Emiliani e Molinari, 1989; Carugati, Emiliani e Molinari, 1990), procurámos em primeiro lugar examinar a possível existência de relações com representações estereotipadas das categorias "Mãe" e "Professor". Para o efeito procedemos a análises factoriais das respostas a uma "checklist" de um conjunto de atributos, de forma a apurar a estrutura factorial dos estereótipos de cada um daqueles grupos de agentes educativos. Posteriormente efectuámos correlações entre os factores extraídos e as dimensões das estruturas factoriais das representações sociais da inteligência e do desenvolvimento da inteligência. Estas análises derivam da formulação de uma hipótese específica: a da existência de uma relação entre uma vertente identitária dos dois grupos de agentes educativos - que corresponde exactamente à representação estereotipada de cada uma das categorias - e as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento.

De modo a delimitar as vertentes dos estereótipos das referidas categorias, efectuaram-se, respectivamente, dois conjuntos de análises factoriais em componentes principais (rotação varimax) sobre as respostas dos sujeitos aos 26 atributos apresentados. Em ambos os casos, nenhum dos itens foi previamente eliminado por não se verificar uma distribuição de respostas de 75% ou superior num dos pólos da escala de respostas

Os índices do teste de Kaiser-Mayer-Olkin - .87, no que concerne à categoria "professores", e .84 relativamente à categoria "mães" - mostram a adequabilidade dos dados para efeitos de factorização.

Foram suprimidos os itens ambiguos - saturação de .40 em mais que um factor (o que sucedia apenas no caso do estereótipo dos professores) - tendo-se retido para análise aqueles que saturavam, na solução factorial final, acima de .50.

Quanto à consistência interna, efectuaram-se correlações item-teste, verificando-se boa consistência interna das escalas factorizadas, em ambos os

casos. Calcularam-se também os coeficientes de alpha de cronbach para cada um dos factores extraídos.

No que respeita ao esteriótipo da categoria Mãe obtivemos a estrutura trifactorial (que dá conta de 61,1% da variância), que a seguir apresentamos.

Quadro 30: Estrutura Factorial do Estérotipo da categoria Mãe

ATRIBUTOS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
Afectiva	.82	-.11	-.22
Dedicada	.80	-.09	-.14
Carinhosa	.78	-.14	-.30
Preocupada	.66	.23	.23
Paciente	.61	-.31	-.30
Exemplar	.47	-.04	-.29
Rígida	-.13	.83	.06
Autoritária	-.07	.78	.11
Controladora	.12	.72	.25
Intolerante	-.25	.65	.39
Exigente	.34	.57	-.37
Empática	.28	-.46	.002
Acomodada	-.16	.05	.83
Angustiada	-.09	.11	.82
Frustrada	-.34	.23	.67
%Variância Explicada	33,8 %	17,4 %	9,8 %
Valor Próprio	5,06	2,61	1,61
Alpha de Cronbach	.82	.78	.81

O primeiro factor (33,8% da variância) reúne atributos que remetem para dimensões de afectividade e de empenhamento pelo que o denominamos, exactamente, "Investimento e Afectividade".

O segundo factor (que explica 17,4 % da variância) transmite um esteriótipo da mãe rígida e impaciente, centrada numa dimensão de poder - pelo que, seguindo Baker (1989), o apelidamos "Poder e Temperamento".

Quanto ao terceiro e último factor (9,8% da variância) remete para uma vertente emocional -ansiedade - e de empenhamento (ou melhor, da sua ausência) - é o factor "Desinvestimento e Ansiedade".

Quanto aos esteriótipos da categoria "professor" , obtivemos uma solução de quatro factores , que explicam no seu conjunto 64,9% da variância total.

Quadro 31: Estrutura factorial do esteriótipo do "Professor"

ATRIBUTOS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
Responsável	.72	.23	-.34	-.05
Cumpridor	.70	.25	-.33	.05
Activo	.68	.27	-.26	-.01
Empático	.67	.15	.03	-.23
Disponível	.66	.19	-.31	-.23
Carinhoso	.21	.82	-.15	-.08
Amigável	.33	.75	-.05	-.14
Afectivo	.31	.72	-.11	-.11
Prestável	-.06	.60	-.29	-.19
Comedido	.30	.52	.17	-.09
Angustiado	-.15	-.07	.82	.04
Frustrado	-.20	-.12	.81	.009
Acomodado	-.39	-.05	.70	.13
Rígido	-.17	-.18	.03	.84
Controlador	.02	.07	.02	.77
Autoritário	-.08	-.30	-.004	.76
Intolerante	-.29	-.29	.31	.61
%Variância Explicada	37,1 %	12,6 %	9,3 %	6,0%
Valor Próprio	6,30	2,13	1,58	1,01
Alpha de Cronbach	.84	.86	.81	.80

O primeiro factor (que explica 37,1 % da variância total) manifesta uma representação positiva da relação do professor com a instituição "escola" e, genericamente, com outrém, pelo que o denominamos "Relação com a instituição escolar e com outrém".

O segundo factor (12,6% da variância) reúne um conjunto de atributos, do ponto de vista avaliativo também positivos, que dizem respeito à área da relação interpessoal, alguns dos quais (carinhoso, afectivo, amigável) numa vertente de afectividade na relação com os alunos (Mollo, 1969) - é o factor "Relação interpessoal e pedagógica positiva".

O terceiro factor (9,3% da variância) remete para a relação consigo próprio e põe em jogo a ausência de motivação profissional (Cavaco, 1991). Apelidamo-lo de "desmotivação profissional".

O último factor remete para uma relação com os outros, nomeadamente com os alunos, negativa - é o factor "Relação interpessoal e pedagógica negativa".

Uma vez apurada a estrutura factorial dos esteriótipos das categorias "mãe" e "Professor", passámos à análise das correlações entre os factores extraídos e as dimensões relativas à estrutura factorial das representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento .

Seguidamente apresentamos os quadros de resultados, nos quais se expõem apenas as correlações significativas (nível de significância 0.05).

Quadro 32 :Correlações entre os esteriótipos da categoria "Mãe" e Representações da Inteligência e do seu Desenvolvimento

Esteriótipos da categoria "Mãe"	"Investimento e Afectividade"	"Poder e Temperamento"	"Desinvestimento e Ansiedade"
Dimensões da Representação Social da Inteligência			
"Integração Social"	—	—	—
"Conformidade a Regras e Valores Familiares"	—	—	—
"Autoapresentação"	—	—	—
"Cognitivo"	—	.16*	—
"Integração Crítica de Informação"	—	—	-.17*
"Fracasso e Professor"	—	—	—
"Inatismo"	—	.21**	—
Esteriótipos da categoria "Mãe"	"Investimento e Afectividade"	"Poder e Temperamento"	"Desinvestimento e Ansiedade"
Dimensões da Representação Social do Desenvolvimento da Inteligência			
"Determinismos Externos"	—	—	—
"Teoria dos Dons, Educação Formal e Moldagem"	—	—	—
"Motivação"	—	—	—
"Autonomia"	—	-.13*	—
"Papel dos Pais"	—	—	—

*p<.05 **p<.001

Os resultados mais relevantes dizem respeito à relação entre o factor "Poder e Temperamento" e as dimensões representacionais dos objectos Inteligência e Desenvolvimento da Inteligência.

Constatam-se correlações fracas e positivas com as dimensões cognitiva e inatismo, e uma correlação fraca e negativa com a dimensão que reenvia para a autonomia da acção da criança como factor benéfico do desenvolvimento da inteligência.

A imagem de uma mãe impaciente e rígida, assente numa dimensão relacional de poder, encontra-se pois positivamente correlacionada com aptidões cognitivas (de concentração, memória, raciocínio lógico) que, tradicionalmente, são mobilizadas por tarefas escolares com uma forte valência como as matemáticas.

Por outro lado, essas aptidões são vistas como capacidades (Mugny e Carugati, 1985), tal como o indicia a correlação com a crença no inatismo da inteligência. Os atributos de impaciência e inflexibilidade, associam-se de forma negativa à crença na autonomia dos comportamentos e acção da criança no quadro da representação do desenvolvimento daquelas aptidões cognitivas.

Finalmente, é de evidenciar a correlação, embora também baixa, de sentido negativo entre a representação estereotipada de uma mãe ansiosa e que desinveste da relação, com o espírito inquiridor da criança.

Quadro 33: Correlações entre os esteriótipos da categoria "Professor" e Representações da Inteligência e do seu Desenvolvimento

Esteriótipos da categoria "Professor"	"Relação com a Instituição e com outrém"	"Relação interpessoal e pedagógica positiva"	"Desmotivação Profissional"	"Relação interpessoal e pedagógica negativa"
Dimensões da Representação Social da Inteligência				
"Integração Social"	—	.42**	—	—
"Conformidade a Regras e Valores Familiares"	—	—	—	—
"Autoapresentação"	—	—	—	—
"Cognitivo"	—	—	—	—
"Integração Crítica de Informação"	.22**	—	-.20**	—
"Fracasso e Professor"	-.27**	-.28*	—	—
"Inatismo"	—	-.30*	—	—
Esteriótipos da categoria "Professor"	"Relação com a Instituição e com outrém"	"Relação interpessoal e pedagógica positiva"	"Desmotivação Profissional"	"Relação interpessoal e pedagógica negativa"
Dimensões da Representação Social do Desenvolvimento da Inteligência				
"Determinismos Externos"	—	—	—	—
"Teoria dos Dons, Educação Formal e Moldagem"	—	—	—	—
"Motivação"	—	—	—	—
"Autonomia"	—	.32**	—	—
"Papel dos Pais"	—	—	—	.19*

*p<.05 **p<.001

Os resultados entre os factores relativos ao esteriótipo do "Professor" e as dimensões das representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento apresentam, globalmente, uma maior consistência.

O esteriótipo do professor que remete para uma ligação positiva à instituição escolar e uma relação interpessoal disponível e empática revela-se negativamente correlacionado com a dimensão "Fracasso e Professor", que imputa à ausência de competências relacionais dos docentes - nomeadamente de empatia - o insucesso académico das crianças. Estes atributos do domínio interpessoal, mas também uma representação de um professor motivado (activo, responsável), permitem compreender a correlação (embora não forte) com a dimensão representacional que remete para o espírito crítico e inquiridor de um outro actor da escola - a criança que a frequenta.

Por outro lado, verificamos uma correlação de intensidade média e sentido positivo entre o esteriótipo do professor amigável, afectivo e prestável, e uma crença na inteligência em que se salienta a adaptação sócio-relacional e a integração da criança. De novo, a crença que imputa o insucesso académico à ausência de competências relacionais do professor encontra-se negativamente correlacionada com um factor em que essas competências são enfatizadas. Finalmente, revela-se também uma correlação média e negativa entre esta imagem do professor e a crença no inatismo da inteligência, o que, face à correlação média e positiva com o factor "autonomia" da representação social do desenvolvimento da inteligência, sugere que uma relação interpessoal e pedagógica positiva não é inútil em termos do desenvolvimento de uma inteligência, presume-se, eminentemente social (tendo em consideração o primeiro resultado referido).

A imagem do professor profissionalmente desmotivado, associa-se negativamente ao factor da representação social da inteligência que reenvia para o domínio da indagação crítica pela criança.

Por fim, a visão do docente em termos de uma relação interpessoal e pedagógica negativa aparece ligada à mobilização da crença que salienta a importância de um papel activo dos pais na educação formal-escolar (pese embora o índice correlacional seja fraco).

As análises realizadas e os resultados apurados - apesar de a maioria de as correlações apresentarem índices fracos - sustentam, globalmente, a nossa hipótese da existência de uma relação entre as representações estereotipadas das categorias dos agentes educativos em causa - Mãe e Professor - e, por outro lado, os conteúdos representacionais relativos aos tópicos da Inteligência e do Desenvolvimento da Inteligência.

5. Análise do poder preditivo das ancoragens sociológicas e psicossociológicas

Tendo em vista uma análise do poder preditivo de variáveis independentes que se mostram relevantes face às representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento, e de um confronto entre posicionamentos sociais objectivos dos sujeitos - profissão e estatuto de maternidade, e área científico-disciplinar das docentes - e posicionamentos sociais subjectivos ou vertentes identitárias - que remetem quer para a autocategorização dos sujeitos a grupos de pertença relevantes face aos tópicos da inteligência e do desenvolvimento da inteligência, quer para os esteriótipos das categorias "Mãe" e "Professor" -, recorremos ao modelo de análise de regressão linear múltipla.

Com o objectivo de determinar a percentagem de variância explicada pelas variáveis independentes consideradas, efectuámos três conjuntos de regressões: o primeiro das variáveis profissão e maternidade para as dimensões representacionais da inteligência e do seu desenvolvimento; o segundo inclui, para além destas duas, a variável área científico-disciplinar das docentes - transformada em variável "dummy" -; o terceiro adiciona às três variáveis de inserção objectiva as identificações e os conteúdos identitários.

Assim, na primeira regressão entram as variáveis profissão e estatuto de maternidade; na segunda regressão aquelas variáveis bem como a área científico-disciplinar; na terceira regressão são incluídas para além das três variáveis anteriores, os esteriótipos das categorias "Professor" e "mãe" e as autocategorizações a todos os grupos de pertença contemplados no questionário.

No quadro seguinte expõem-se apenas os resultados significativos dos três conjuntos regressões, em que os factores da representação social da inteligência são tomados como variáveis dependentes.

Quadro 34

Dimensões representacionais da Inteligencia		Variáveis Independentes	Beta
<i>"Integração Social"</i>	R 2 = .02	Maternidade	.16***
	R 2 = .02	Maternidade	.16***
	R 2 = .16	autocategorização <i>professores</i> Maternidade "Relação Interpessoal positiva" (Factor 2 do esteriótipo de Professor)	.16** .18** .26**
<i>"Conformidade a Regras e Valores Familiares"</i>	R 2 = .03	Profissão	.19*
	R 2 = .03	Profissão	.19*
	R 2 = .07	Profissão autocategorização <i>professores da escola</i>	.19* .18*
<i>"Cognitivo"</i>	R 2 = .00		
	R 2 = .08	Área Disciplinar	.28**
	R 2 = .15	Autocategorização <i>Licenciados</i> Área Disciplinar	.26** .27**
<i>"Integração Crítica de Informação"</i>	R 2 = .00		
	R 2 = .00		
	R 2 = .05	"Relação com a instituição" (Factor 1 dos Esteriótipos de "Professor")	.21**
<i>"Fracasso e Professor"</i>	R 2 = .05	Profissão	.23*
	R 2 = .05	Profissão	.23*
	R 2 = .13	Autocategorização <i>Professores</i> Profissão "Relação com a instituição" (Factor 1 dos Esteriótipos de "Professor")	-.16* .17* -.26*
<i>"Inatismo"</i>	R 2 = .06	Profissão	.25*
	R 2 = .09	Profissão Área Disciplinar	.25* .17*
	R 2 = .14	Profissão Identidade Política Área Disciplinar "Poder e Temperamento" (Factor 2 do Esteriótipo de "Mãe")	.20* .19* .16* .15*

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Os resultados mostram o incremento da variância explicada que ocorre com a inclusão na equação da regressão de variáveis do terceiro conjunto, isto é que

remetem para a vertente identitária, sobretudo em relação à *Integração Social*, aos factores *Cognitivo, Fracasso e Professor e Inatismo*.

No que respeita a cada variável "per si", os resultados são, genericamente, congruentes e complementares relativamente a dados obtidos em análises préviamente realizadas.

Quanto à variável "área científico-disciplinar", clarifica-se o resultado da análise de variância sobre a crença inatista, já que na segunda e terceira regressões esta variável mostra algum poder preditivo; o mesmo sucede, de forma mais consistente, relativamente à dimensão cognitiva da inteligência. Seria contudo de esperar um resultado diferente no que concerne ao factor "Integração Crítica de Informação", dados os resultados da análise de variância.

No que respeita aos esteriótipos da categoria "Professor", os resultados vão no sentido dos índices correlacionais obtidos, embora fosse de esperar que o 2º factor - "Relação Interpessoal e Pedagógica Positiva" - revelasse poder explicativo quanto à crença inatista, uma vez que a correlação entre ambos apresenta um valor (.30) que se situa no limiar superior do intervalo que Bryman e Cramer (1992) consideram baixo.

Tendo em conta o facto de as correlações entre os esteriótipos da categoria "Mãe" e as dimensões representacionais da inteligência serem muito fracas ou não significativas, não surpreende que apenas o factor "Poder e Temperamento" tenha algum poder preditivo, precisamente quanto à crença do inatismo, com a qual, como vimos, se correlaciona mais fortemente.

No registo das autocategorizações, constatamos a depreciação do factor "Fracasso e Professor" por parte das professoras que evidenciam a sua identidade profissional, o que - conjugado com o facto de se não ter obtido préviamente um efeito significativo da variável "grupo dos professores" sobre aquele factor - indicia que não é apenas a autoestima pessoal que é posta em causa com a atribuição do insucesso académico às competências interpessoais dos docentes. Porventura, tais competências podem configurar-se como elementos metainformativos (Wagner, 1995) que regulam as relações com os outros actores institucionais, sejam os alunos como as respectivas famílias, mormente em quadro de conflito intergrupar (Wagner e Elejbarrieta, 1994), e que se situam já a montante da organização identitária neste grupo (Breakwell, 1993; Millward, 1995).

A variância explicada de *Conformidade a Regras e valores Familiares* (7 %) pelas variáveis Profissão e pela autocategorização ao "grupo dos professores da

escola" é a mais baixa do conjunto de regressões que envolvem todas as variáveis. No entanto, um efeito significativo de Profissão ($F=5.68$, $p<.05$) corrobora resultados anteriores, tendo-se constatado uma média superior no grupo dos sujeitos exercendo docência ($M=2.50$). Aquele factor torna-se mais saliente quando estes se autocategorizam em termos institucionais, isto é como professores da escola. No quadro das relações com os outros actores da instituição "escola" - as crianças-alunos - para os quais reportam as representações, a obediência a regras de relação interpessoal e social - boas maneiras, bom vocabulário - parece remeter, por um lado para uma vertente de um sistema de percepção do (bom) aluno comum em resultados de diversas investigações sobre as representações dos alunos pelos professores (Gilly, 1980), vertente essa assente num contexto pedagógico directivo e hierárquico (Gilly, 1989b) que permite um funcionamento escolar favorável à aquisição dos saberes propostos nesse contexto "habitual" (Gilly, 1989b, p.377). Os elementos representacionais são também consonantes com atributos que remetem para a (des)obediência e (in)disciplina que caracterizam um protótipo da criança muito saliente entre as professoras inquiridas por Molinari e Emiliani (1993), cujas concepções educativas são aliás marcadas pela autoridade. Por outro lado, parece ser claro que esta forma de inteligência social, favorável ao funcionamento do sistema escolar, não o reproduz, mas surge antes, para as professoras - e nomeadamente ao autocategorizarem-se em termos de pertença escolar -, como uma herança do sistema de valores familiares (Faria e Fontaine, 1993).

No que respeita ao factor cognitivo, realça-se a dimensão identitária que remete para o estatuto académico e dos saberes: o cognitivo salienta-se quando os sujeitos se autocategorizam em termos de grau académico. O sentido do poder preditivo da variável "área científico-disciplinar" encontra-se esclarecido pela análise de variância efectuada noutra parte deste trabalho.

Finalmente, também em função dos resultados da análise de variância "oneway" da variável "identidade ideológico-política", não seria de esperar que esta surgisse - como de facto surgiu - com poder explicativo em relação ao *inatismo*.

Apresentados e apreciados os resultados relativos à representação social da inteligência, expomos abaixo os resultados significativos nos três conjuntos de regressões para os factores da representação social do desenvolvimento da inteligência.

Quadro 31

Dimensões representacionais	Variáveis Independentes		Beta
<i>"Determinismos Externos"</i>	R 2 = .00		
	R 2 = .00		
	R 2 = .03	Identidade Política	.18*
<i>"Teoria dos Dons, Educação Formal e Moldagem"</i>	R 2 = .00		
	R 2 = .00		
	R 2 = .13	autocategorização licenciados Identidade política	.30** .17*
<i>"Autonomia"</i>	R 2 = .09	Profissão	.24**
	R 2 = .09	Profissão	.24**
	R 2 = .28	Profissão Autocategorização sindicalizados	.21* (.47*)
<i>"Papel dos Pais"</i>	R 2 = .00		
	R 2 = .00		
	R 2 = .10	Autocategorização Professores "Desmotivação Profissional" (Factor 3 dos Esteriótipos de "Professor")	.21 .18

p < .05

** p < .01 ***p < .001

Também no que respeita às dimensões representacionais do desenvolvimento da inteligência - tomadas como variáveis dependentes -, o conjunto dos resultados das regressões efectuadas corrobora os resultados das análises prévias.

É relativamente à dimensão autonomia que se assiste ao mais forte incremento da variância explicada, com a passagem das regressões que incluem posições objectivas - neste caso a profissão, que por si já explica 9% da variância - para a terceira regressão, em que uma variável que reenvia para a esfera identitária - autocategorização ao grupo de pertença dos "sindicalizados" - é incluída na equação da regressão: estas duas variáveis independentes contribuem para a explicação de 28 % da variância. Este dado, bem como o valores beta de profissão e sobretudo da autocategorização aos "sindicalizados" - 80 % dos sujeitos que assim se categorizam exercem a actividade docente -, corroboram a interpretação de que a crença de que a autonomia da acção da criança é favorável

ao desenvolvimento da inteligência, corresponde a uma crença - tributária da perspectiva piagetiana (Mugny e Carugati, 1985) - que se tornou dominante nas representações do grupo docente, inscrevendo-se num discurso institucional - o dos sindicatos - desta categoria socioprofissional.

A dimensão que remete para a teoria dos dons é integralmente explicada por variáveis identitárias. O sentido do poder explicativo da identidade ideológico-política pode ser estabelecido a partir da análise de variância efectuada previamente, e da aplicação do teste pos-hoc de Scheffe: os sujeitos com uma identidade à esquerda no espectro ideológico-político obtêm um score médio significativamente inferior do que os sujeitos que se autoposicionam ao centro ou à direita. Por outro lado, a autocategorização numa dimensão que reenvia para o estatuto académico surge também com poder explicativo do factor representacional em causa.

Também o resultado relativo ao factor "Determinismos Externos" não surpreende, tendo em consideração o efeito significativo que releva da análise de variância da identidade ideológico-política sobre esta crença, ainda que a variância de que aquela variável dá conta seja a mais baixa (3%).

O poder preditivo da autocategorização ao grupo professores relativamente ao *Papel dos Pais*, é consonante com resultados obtidos anteriormente, sendo de destacar a mobilização daquela crença, que realça a importância do papel educativo dos pais no que respeita ao percurso escolar dos filhos, quando se evidencia uma representação do professor profissionalmente desmotivado.

Finalmente, o conjunto dos resultados que constam dos quadros mostra que a variância explicada, com ligeiras excepções, é muito reduzida, o que quererá dizer que as variáveis tradicionais utilizadas neste tipo de estudos, bem como as que introduzimos, não serão ainda as melhores preditoras; e que são sobretudo variáveis que reenviam para o espaço identitário dos sujeitos que melhor explicam as dimensões representacionais do desenvolvimento da inteligência.

V.
CONCLUSÕES

O trabalho realizado é em grande parte tributário do estudo seminal de Mugny e Carugati (1985), tendo-se efectuado uma análise de algumas das implicações do princípio de identidade formulado por aqueles autores, ao discutirem os seus resultados. O princípio identitário corresponde a uma hipótese de trabalho que se revelou fecunda, do ponto de vista das produções empíricas que suscitou sobre as representações sociais do desenvolvimento, realizadas nomeadamente pelos investigadores de Bolonha, e, mais recentemente, sobre as representações sociais da inteligência e seu desenvolvimento (Snellman e Raty, 1995).

Procurámos articular as perspectivas de investigação em que estes trabalhos assentam com a perspectiva sobre a relação entre identidades sociais e representações sociais introduzida por Vala (1988, 1990), que começa a ser explorada no domínio da variabilidade das crenças sobre o desenvolvimento (Castro, Monteiro e Rebelo, 1995), e com o enquadramento analítico dos níveis do processo de ancoragem das representações sociais proposto por Doise (1992).

Esta abordagem articulatória esteve na origem da formulação de dois problemas de investigação.

O primeiro prende-se com os níveis de ancoragem das representações sociais estudadas num conjunto de pesquisas sobre os tópicos da inteligência e do seu desenvolvimento (Mugny e Carugati, 1985; Sellman e Raty, 1995), do desenvolvimento da personalidade (Carugati, Emiliani e Molinari, 1990) ou, de forma mais genérica, do desenvolvimento da criança (Emiliani e Molinari, 1988; Molinari, 1991). Neste corpo de pesquisas, as identidades sociais são geralmente operacionalizadas em termos de inserções objectivas no espaço socioeducativo, remetendo para o nível da ancoragem sociológica das representações estudadas. A introdução da autocategorização a categorias/grupos que, seguindo a literatura, surgiam como relevantes no que respeita aos objectos representacionais do nosso estudo - a inteligência e o seu desenvolvimento - e de medidas de identificação às categorias, nomeadamente as correspondentes a agentes educativos como as Mães e os Professores, permitiu-nos proceder a uma análise das ancoragens psicossociológicas das representações sociais daqueles objectos. A interrogação que se formulava reenviava, precisamente, para os efeitos das duas modalidades de ancoragem, hipotizando-se efeitos diferentes.

Os resultados apoiam esta hipótese teórica, nomeadamente os que reportam aos estudo comparativo entre as ancoragens nas variáveis profissão e estatuto de maternidade e nas autocategorizações e identificações aos grupos de pertença "mães" e "professores". Um importante dado adicional sugere que as

identidades, operacionalizadas segundo esta última perspectiva, se configuram como variáveis mediadoras dos efeitos das ancoragens sociológicas nas inserções sócio-educativas.

Se os resultados deste estudo clarificam a diferença entre os níveis sociológico e psicossociológico do processo de ancoragem, sustentam, por outro lado, os dados de Mugny e Carugati (1985) quanto à influência das áreas científicas que mais crédito merecem dos sujeitos sobre as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento. Em relação a este ponto, constatámos no nosso trabalho que a inserção das docentes em diferentes áreas científico-disciplinares, por um lado, e os níveis de identificação às mesmas, por outro lado, afectam as respostas representacionais.

Se as teorias de senso comum resultam principalmente da difusão de conhecimentos científicos (Moscovici, 1961, 1988; Moscovici e Hewstone, 1989), e se os resultados de Mugny e Carugati (1985) sobre a influência nas respostas representacionais das crenças em diferentes áreas da ciência, bem como os nossos resultados, apoiam aquela hipótese da teoria das representações sociais, verificámos ainda a este propósito que, relativamente ao desenvolvimento da inteligência, prevalece nos agentes educativos da nossa amostra uma crença forte, porventura tributária da teoria piagetiana, nos benefícios da autonomia da acção e da iniciativa da criança. Como salientámos, esta crença pode também ser funcional a uma gestão problemática do tempo para os cuidados educativos.

Ao nível das ancoragens psicossociológicas, os posicionamentos identitários na dimensão ideológico-política revelam-se igualmente como fonte de variabilidade representacional, o que constitui um dado novo neste domínio de estudos.

O segundo problema de investigação enunciado reenvia para a relação entre identidades sociais e representações sociais da inteligência e seu desenvolvimento, que o princípio identitário (Mugny e Carugati, 1985) pressupõe. As análises correlacionais entre os conteúdos identitários das categorias Mãe e Professor e as dimensões representacionais da inteligência e seu desenvolvimento, corroboram aquela hipótese, mormente no caso dos estereótipos dos professores.

O poder preditivo das identidades sociais, operacionalizadas pelas autocategorizações aos grupos de pertença e pelas representações estereotipadas daquelas categorias, sobretudo relativamente às representações do desenvolvimento da inteligência, suporta também a referida hipótese.

VI.
BIBLIOGRAFIA

- Abric J.-C. (1994) L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In Ch. Guimelli (ed): Structures et transformations des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Baker D. (1989) Social identity in transition to motherhood. In S. Skevignon e D. Baker: The Social Identity of Women. Londres, Sage.
- Bordieu P. e Passeron J. C. (1964) Les Héritiers. Paris, Minuit.
- Breakwell G. (1990) Social representations and social identity. Papers on Social Representations, vol. 2 (3), 198-217.
- Breakwell G. (1993) Integrating paradigms, methodological implications. In G. Breakwell e D. Canter (eds): Empirical approaches to social representations. Oxford, Clarendon Press.
- Broonen J.-P. (1984) Aspects de l'identité psychosocio-professionnelle de professeurs d'enseignement secondaire. Les Cahiers de Psychologie Sociale, 21, 31-43.
- Carugati F. (1990a) From social cognition to social representations in the study of intelligence. In G. Duveen e B. Lloyd (eds) : Social representations and the development of knowledge. Cambridge, Cambridge University Press.
- Carugati F. (1990b) Everyday ideas, theoretical models and social representations: The case of Intelligence. In G. Semin e K. Gergen (eds): Everyday Understanding. Social and scientific implications. Londres, Sage.
- Carugati F., Emilianini F. e Molinari L. (1990) Being a mother is not enough: theories and images in social representations of childhood. Revue Internationale de Psychologie Sociale, 3, 289-306.
- Castro P. (1994) Crenças e valores relativos ao desenvolvimento e à educação das crianças. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa, ISCTE.

Castro P., Monteiro M. e Rebelo M. (1995) Mother's beliefs about the development and education of children : content and sources of variability. Comunicação à European Conference on Educational Research, Bath.

Cavaco M.(1991) O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (ed): Profissão Professor. Porto, Porto Editora

Clémence A., Doise W. e Lorenzo-Cioldi F. (1994) Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In Ch. Guimelli (ed): Structures et transformations des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé.

Codol J. P. (1969) Note terminologique sur emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. Bulletin de Psychologie, 23, 63-71.

Deconchy J.-P. (1984) Systèmes de croyances et représentations ideologiques. In S. Moscovici (ed): Psychologie Sociale. Paris, P.U.F.

DiGiacomo J.P. (1980) Intergroup alliances and rejections within a protest movement (analysis of a social representation). European Journal of Social Psychology, 10, 329-344.

Doise W. (1976) L'articulation psychosociologique et relations entre groupes. Bruxelles, De Boeck.

Doise W. (1989) Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (ed): Les représentations sociales. Paris, P.U.F.

Doise W. (1992) L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. Bulletin de Psychologie, 405, 189-195.

Doise W. e Mugny G. (1981) Le développement sociale de l'intelligence. Paris, InterÉditions.

Durkheim E. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. Revue de Metaphysique et Morale, 6, 273-302.

Duveen G. (1994) Children as social actors: a developmental perspective on social representations. In I. Yuarveschi e J. Jovchelovitch (eds): *Textos sobre Representações Sociais*. Rio Janeiro, Vozes.

Echebarria A., Elejbarrieta F., Valencia J. e Villareal M. (1992) Représentations sociales de l'Europe et identités sociales. *Bulletin de Psychologie*, 405, 280-288.

Emiliani F. e Molinari L. (1988) What everybody knows about children: mother's ideas on early childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 19-32.

Emiliani F. e Molinari L. (1989) Mothers' Social Representations of their children's learning and development. *International Journal of Educational Research*, 13, 6, 657-670

Emiliani F., Zani B. e Carugati F. (1981) From interactions strategies to social representation of adults in a day-nurse. In W. Robinson (ed): *Communication in Development*. London, Academic Press.

Faria L. e Fontaine A. (1993) Representações dos professores sobre a natureza e o desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 471-487.

Farina A. e Fisher J. (1982) Beliefs about mental disorders: findings and implications. In W. Gifford e L. Hebert (eds): *Integrations of Clinical and Social Psychology*. Oxford, Oxford University Press.

Flament C. (1987) Pratiques et représentations sociales. In J-L. Beauvois, R.-V. Joule e J.-M. Monteil (eds): *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Cousset, Delval

Flament C. (1994) Aspects périphériques des représentations sociales. In Ch. Guimelli (ed): *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Fry P. (1984) Teachers conceptions of students intelligence and intelligence functioning: a cross-sectional study of elementary, secondary and terciary level. *International Journal of Psychology*, 19, 4/5, 457-474.

- Gergen K., Gloger-Tippelt G. e Berkowitz P. (1990) The cultural construction of the developing child. In G. Semin e K. Gergen (eds): *Everyday understanding. Social and scientific implications*. London, Sage.
- Gilly M. (1980) *Maitre-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris, P.U.F.
- Gilly M. (1989a) *Social Psychology of cognitive constructions: european perspectives*. EA.R.L.I. Conference, Madrid, Invited Address.
- Gilly M. (1989b) *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. In D. Jodelet: *Les Représentations Sociales*. Paris, P.U.F.
- Gomes R. (1993a) *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa, Educa.
- Gomes R. (1993b) *Culturas de escola: Identidade à procura de argumentos*. *Revista de Educação*, 2, 23-36.
- Gosling P. (1992) *Qui est le responsable de l'échec scolaire? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*. Paris, P.U.F.
- Goodnow J (1980) *Everyday concepts of intelligence and its development*. In N. Warren (ed): *Studies in cross-cultural psychology*, vol. 2. New York, Academic Press.
- Goodnow J. e Collins W. (1990) *Development according to parents*. Hove, Erlbaum.
- Guimelli Ch. (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. Joule e J.-M. Monteil (eds): *Perspectives cognitives et conduites sociales*.(2) - représentations et processus socio-cognitifs. Cousset, Delval
- Guimelli Ch. (1994a) *Introduction. Présentation de l'ouvrage*. In Ch. Guimelli (ed): *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Guimelli Ch (1994b) Transformations des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. In Ch. Guimelli (ed): Structures et transformations des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé

Guimelli Ch. e Rouquette M. (1992) Analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 405, 196-202.

Herrnstein R. e Murray C. (1994) *The Bell Curve*. Boston, Little, Brown & Co.

Herzlich C. (1972) La représentation sociale. In S. Moscovici (ed): *Introduction à la Psychologie Sociale*, Vol. I. Paris, Larrousse.

Holden G. (1988) Adults thinking about a child-rearing problem: effects of experience, parental status and gender. *Child Development*, 59, 1623-1632.

Holden G. e Edwards L. (1989) Parental attitudes toward child rearing: instruments, issues and implications. *Psychological Bulletin*, vol.106, n° 1, 29-58.

Jodelet D. (1984) Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (ed): *Psychologie Sociale*. Paris, P.U.F.

Jodelet D. (1986a) Fou et folie dans un milieu rural français: une approche monographique. In W. Doise e A. Palmonari (eds): *L'Étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

Jodelet D. (1986b) Sono innocenti ma contaminamo: una ricerca sull'inserimento degli handicapati in famiglie di un villaggio rurale. In A. Palmonari (ed): *Gli handicapati e il lavoro - inserimento, risultati e resistenze*. Pádua, Giuffré.

Jodelet D. (1989a) Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (ed): *Les représentations sociales*. Paris, P.U.F.

Jodelet D. (1989b) *Folies et représentations sociales*. Paris, P.U.F.

Kaplan M. (1992) *Mother's image of motherhood*. Londres, Routledge.

Kowalski R. e Verquerre R. (1984) Opinions pédagogiques et comportements éducatifs chez les mères d'enfants de 10 a 12 ans. *Bulletin de Psychologie*, 366, 789-801.

Lawler J. (1978) *Inteligência, hereditariedade e racismo*. Lisboa, Caminho.

Lloyd B. e Duveen G. (1990) A semiotic analysis of the development of social representations of gender. In G. Duveen e B. Lloyd (eds): *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press.

McGillicudy-DeLisi A. (1982) Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200.

Messadié G. (1995) Intelligence et hérédité. *Science et Vie*, 928, 47-55.

Millward L. (1995) Contextualizing social identity in considerations of what it means to be a nurse. *European Journal of Social Psychology*, 25, 303-324.

Molinari L. (1991) Identittá sociale e conflitto di ruoli: principi organizzatori di rappresentazioni sociali dello sviluppo infantile. *Giornale Italiano di Psicologia*, 197- 118.

Molinari L. e Emiliani F. (1990) What is an image? The structure of mothers'images of the child and their influence on conversational styles. In G. Duveen e B. Lloyd (eds) : *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press.

Molinari L. e Emiliani F. (1993) Structure and functions of social representations: theories of development, images of child an pupil. *Comunicação ao X European Meeting da European Association of Experimental Social Psychology*, Lisboa.

Molinari L., Emiliani F. e Carugati F. (1992) Development according to mothers: a case of social representations. In M. Von Cranach, W. Doise e G. Mugny (eds): *Social representations and the social bases of knowledge*. Lewiston, Hogrefe § Huber.

Moliner P. (1992) Représentations sociales, schèmes conditionnels et schèmes normatifs. *Bulletin de Psychologie*, 405, 325-329.

Mollo S. (1969) *L'école dans la société*. Paris, Dunod

Monteiro M, Castro P. e Ventura P. (1993) *Teorias de senso comum sobre a educação e o desenvolvimento*. Lisboa, ISCTE.

Moscovici S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, P.U.F.

Moscovici S. (1976) *La psychanalyse, son image et son public* (2^a ed.). Paris, P.U.F.

Moscovici S. (1981) On Social Representations. In J. Forgas (ed): *Social Cognition - Perspectives on everyday understanding*. Londres, Academic Press.

Moscovici S. (1984) The phenomenon of social representations. In R. Farr e S. Moscovici: *Social Representations*. Cambridge, Cambridge University Press.

Moscovici S. (1986) L'Ère des représentations sociales. In W. Doise e A. Palmonari (eds): *L'Étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

Moscovici S. (1988) Notes toward a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

Moscovici S. (1990) Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In G. Duveen e B. Lloyd (eds) : *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press.

Moscovici S. e Hewstone M. (1989) Rappresentazioni sociali e spiegazioni sociali: dallo scienziato "ingenuo" allo scienziato "diletante". In M. Hewstone (ed): *Teoria dell'attribuzione*. Bolonha, Il Mulino.

Moscovici S. e Vignaux G (1994) Le concept de thémata. In Ch. Guimelli (ed): Structures et transformations des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé

Mugny G. e Carugati F. (1985) L'Intelligence au pluriel. Cousset, DelVal.

Paicheler H. (1984) L'épistémologie du sens commun. In S. Moscovici (ed): Psychologie Sociale. Paris, P.U.F.

Palmonari A. e Doise W. (1986) Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise e A. Palmonari: L'Étude des Représentations Sociales. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

Perret-Clermont A.-N. (1979) Desenvolvimento da inteligência e interacção social. Lisboa, Instituto Piaget.

Piaget J. (1973) Le jugement moral chez l'enfant. Paris, P.U.F.

Poeschl G. (1992) L'Intelligence: un concept à la recherche d'un sens. Étude de l'effet du processus d'ancrage sur la représentation sociale de l'intelligence. Tese de Doutoramento, Université de Genève.

Poeschl G. (1995) Processus d'ancrage et représentations sociales de l'intelligence. Porto, Texto não publicado, Universidade do Porto.

Renaud J. e Dorozynski A. (1980) L'Intelligence: héréditaire ou non ? Science et Vie, 752, 22-31.

Rouquette M. (1994) Une classe de modèles pour l'analyse des relations entre cognemes. In Ch. Guimelli (ed): Structures et transformations des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé

Rouquette M. e Guimelli Ch. (1994) Sur la cognition sociale, l'histoire et le temps. In Ch. Guimelli (ed): Structures et transformations des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé.

→ Sá C. (1992) *Representações Sociais: O conceito e o estado actual da teoria*. Lisboa, Texto não publicado, ISCTE.

Sameroff A. e Fiese B. (1992) Family representations of development. In I. Sigel (ed): *Parental System Beliefs (Second Edition)*. Hillsdale, Erlbaum.

Sheriff M, Harvey O., Whyte J., Hood W. e Sheriff L. (1961) *The robbers cave experiment, intergroup conflict and cooperation*. Boston, Mifflin.

Shurmans M. e Dasen P. (1992) Social representations of intelligence: Côte D'Ivoire and Switzerland. In M Von Cranach, W. Doise e G. Mugny (eds): *Social representations and the social bases of knowledge*. Lewiston, Hogrefe & Huber.

Siano V. (1981) Représentation de l'école et du système social, englobant chez les paysants: problematique, méthodologie. *Bulletin de Psychologie*, 353, 201-212.

Sigel I. (1985) A conceptual analysis of beliefs. In I. Sigel (ed): *Parental system beliefs*. Hillsdale, Erlbaum.

Sigel I. (1986) Reflections on belief-behaviour connection: lessons learned from a research program on parental beliefs systems and teaching strategies. In R. Ashmore e D. Brodzinski (eds) : *Thinking about the family: views of parent and children*. Hillsdale, Erlbaum.

Singery J. (1994) Représentations sociales et project de changement technologique en entreprise. In J.-C. Abric (ed): *Pratiques sociales et représentations*. Paris, P.U.F.

Snellman L. e Raty H. (1995) Conceptions of intelligence as social representations. *European Journal of Psychology and Education*, 3, 173-287.

Snyder M (1987) *Public appearances, private realities. The psychology of self-monitoring*. New York, W. H. Freeman & Company.

Solari M. (1981) Les fluctuations temporelles et comportementales de la mobilization en grande section maternelle et leur incidence sur la représentation de l'élève par la maîtrise. *Bulletin de Psychologie*, 353, 67-87.

Sternberg R. (1985) Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 607-627.

Sternberg R., Conway B., Ketron J. e Bernstein M. (1981) People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 37-55.

Turner J. (1987) A Self-Categorization Theory. In J. Turner: Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory. Oxford, Basil Blackwell.

— Vala J. (1986) Sobre as representações sociais - Para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-30.

— Vala J. (1988) Identidades Sociais e Representações Sociais sobre o Poder. *Revista de Ciência Política*, 7/8, 5-23.

Vala J. (1990) Identités sociales et représentations du pouvoir. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 452-471.

Vala J. (1993a) Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala e M. Monteiro (orgs): *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala J. (1993b) As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, 193/194, 887-919.

Vala J. (1995) Représentations sociales et perceptions intergroupales: évaluation et validation des représentations sociales polémiques. Table Ronde. *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales*. Clermont-Ferrand. Texto não publicado.

Vandenplas-Holpen C. (1987) Les théories implicites du development et de l'education. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 17-39.

Ventura P. e Monteiro M. (1993) Adults ideas about the development and education of childrens in segregated educational settings. Poster ao X European Meeting da European Association of Experimental Social Psychology, Lisboa.

Ventura P., Monteiro M. e Santos F. (1995) Crenças e práticas maternas sobre educação infantil e suas consequências: o desenvolvimento da noção de pessoa nas crianças. In M. Monteiro, P. Castro e P. Ventura: Teorias de senso comum sobre a Educação. Lisboa, ISCTE.

Vygotsky L. (1968) *Thought and Language*. Cambridge. Massachussets, The M.I.T. Press.

Warton P. Goodnow J. e Bowes J. (1992) Teaching as a form of work: role definitions on working to rule. *Australian Journal of Education*, 2, 170-180

Wagner W. (1995) Social representations, group affiliation and projection: knowing the limits of validity. *European Journal of Social Psychology*, 25, 125-139.

Wagner W. e Elejebarrieta F. (1994) Representaciones sociales. In F. Morales (ed): *Psicologia Social*. Madrid, McGraw-Hill.

- . Como evolui a inteligência das crianças
- . O que leva a revelar a inteligência nas crianças
- . Que factores contribuem / dificultam o desenvolvimento da criança
- . E da sua inteligência

V

- . Que comportamentos se esperam duma criança inteligente
- . Que características tem a criança inteligente
- . As crianças pouco inteligentes parecem revelar um certo n° de características e comportamentos

ANEXO 1: GUIÃO DE ENTREVISTAS SEMI-DIRECTIVAS

GUIÃO ENTREVISTA

(MÃES)

I

- Gostava que me dissesse tudo o que lhe ocorrer quando eu disser uma certa palavra:

Mãe

. Gostaria que me caracterizasse a figura Mãe, o que lhe ocorre dizer no contexto da sociedade, da família ...

. As características que as mães são supostas ter em termos do seu papel na família

II

. Gostaria que se tentasse recordar de um episódio de um (do) seu filho com dificuldades na escola, nas aulas, numa disciplina

. O que lhe transmitiu o seu filho e o professor ...

. Que acções tomou

. Perante uma criança em dificuldades (escola, aulas, numa disciplina) de que forma pode uma mãe tentar contornar essa situação, que acções pode tomar

. Que tipo de acções acha que têm nenhuma ou pouca eficácia

. Que tipo de acções têm mais eficácia

III

. Vamos falar sobre inteligência. Se tivesse que explicar a alguém o que é , que diria

. Como se revela a inteligência nas crianças ...

IV

"As pessoas nascem mais ou menos inteligentes, a inteligência ou o seu potencial nasce com as pessoas"

Gostaria que comentasse esta afirmação

GUIÃO ENTREVISTA

(PROFESSORAS)

I

- Gostava que me dissesse tudo o que lhe ocorrer quando eu disser uma certa palavra:

Professor

. Gostaria que me caracterizasse a figura do Professor, de forma mais detalhada, o que lhe ocorre dizer sobre esta figura...

. Por exemplo quais as características que os professores são supostos ter em termos do seu desempenho profissional

II

. Gostaria que se tentasse recordar de um episódio de um aluno com dificuldades na escola, nas suas aulas, na sua disciplina...

. Que acções tomou

. Perante uma criança/jovem em dificuldades na disciplina de de que forma tentar contornar essa situação, que acções pode tomar

. Que tipo de acções acha que têm nenhuma ou pouca eficácia pedagógica

. Que acções seriam de estimular os professores a tomarem

III

. Vamos falar sobre inteligência. Se tivesse que explicar a alguém o que é , que diria

. Como se revela a inteligência nas crianças ...

IV

"As pessoas nascem mais ou menos inteligentes, a inteligência ou o seu potencial nasce com as pessoas"

Gostaria que comentasse esta afirmação

- . Como evolui a inteligência das crianças
- . O que leva a revelar a inteligência nas crianças
- . Que factores contribuem / dificultam o desenvolvimento da criança
- . E da sua inteligência

V

- . Que comportamentos se esperam duma criança inteligente
- . Que características tem a criança inteligente
- . As crianças pouco inteligentes parecem revelar um certo nº de características e comportamentos

ANEXO 2: INQUÉRITO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO
E DA EMPRESA

I.S.C.T.E

QUESTIONÁRIO

Este inquérito faz parte de um trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Psicologia Social do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa .

Com este estudo pretendemos conhecer melhor as opiniões das pessoas sobre os agentes educativos, e sobre a inteligência e o seu desenvolvimento.

Pedimos-lhe assim que responda ao questionário que se segue.

Por favor tente responder a todas as questões , mesmo que não tenha muitas certezas sobre algumas. Não perca muito tempo em cada pergunta, pois como todas as opiniões são igualmente válidas , só queremos que nos dê a sua sem pensar demasiado.

As suas respostas são confidenciais e anónimas.

Nesta parte do questionário apresentamos-lhe 15 grupos sociais.

Destes pedimos-lhe que escolha três relativamente aos quais possa dizer EU PERTENÇO A ESSE GRUPO , e que para cada um deles nos indique EM QUE MEDIDA A PERTENÇA A CADA UM DOS GRUPOS QUE ESCOLHEU É IMPORTANTE PARA SÍ, utilizando a seguinte escala:

- 1 = Eu faço parte desse grupo e isso é apenas um pouco importante para mim
- 2 = Eu faço parte desse grupo e isso é importante para mim
- 3 = Eu faço parte desse grupo e isso é muito importante para mim
- 4 = Eu faço parte desse grupo e isso é muitíssimo importante para mim

Grupo dos Adultos Jovens _____

Grupo dos Adultos Não Jovens _____

Grupo dos Homens _____

Grupo das Mulheres _____

Grupo das pessoas sindicalizadas _____

Grupo das pessoas não sindicalizadas _____

Grupo das Mães _____

Grupo dos Professores _____

Grupo dos professores da minha área disciplinar _____

Grupo dos professores da Escola onde trabalho _____

Grupo dos licenciados _____

Grupo dos não licenciados _____

Grupo das pessoas de direita _____

Grupo das pessoas de esquerda _____

Grupo das pessoas crentes numa religião _____

Grupo das pessoas não crentes numa religião _____

discordo 1.....2.....3.....4.....5 concordo
 muito discordo não concordo concordo muito
 nem discordo

O fracasso é geralmente devido a uma atitude de incompreensão da parte do professor em relação à criança

Se os pais estimularem hábitos de trabalho e de estudo, contribuem para o desenvolvimento da inteligência da criança

Ser inteligente é saber transmitir uma imagem coerente com os valores pessoais

A inteligência não se desenvolve, é um dom hereditário

O acompanhamento assíduo pelo professor dos avanços e dificuldades manifestadas pela criança reflecte-se no progresso da sua inteligência

A inteligência é a capacidade de dar ordem às coisas

A criança inteligente é a que sabe respeitar o professor

Ser inteligente é saber interessar as pessoas com quem se está a falar

A inteligência define a adaptação do individuo ao meio físico

Ser sociável é sinónimo de ser inteligente

A lógica e as matemáticas são protótipos da inteligência

Saber aceitar as diferenças dos outros define a inteligência de uma pessoa

Elogiar o que a criança faz correctamente estimula o desenvolvimento da inteligência

É pela sua acção que a criança desenvolve a sua inteligência

O fracasso seria evitável com mais paciência por parte do professor

A criança inteligente é a que mostra persistência e esforço na realização de tarefas

Ser inteligente é saber conformar-se quando tal é necessário

O progresso intelectual da criança é condicionado pela consciência que os pais têm dos tempos adequados ao estudo

O interesse do professor na criança como pessoa é importante para o desenvolvimento da inteligência deia

O caso das crianças sobredotadas assinala o carácter universalmente inato da inteligência

Ser inteligente é saber não dizer sempre aquilo que se pensa

Pediamos-lhe agora alguns dados pessoais para nos permitir um tratamento estatístico dos questionários

Sexo Masculino

Idade 25-30

Feminino

31-35

36-40

41-45

46-50

51-55

56-60

Mais de 60

Situação profissional em que se encontra:

Efectivo Sem vinculo contratual Contratado a termo certo

Caso esteja contratado a termo certo, por favor indique o prazo : _____

Profissão que exerce: _____

Profissão do Conjuge: _____

Habilitações literárias: _____

Habilitações literárias do conjuge: _____

Se é Professor do Ensino Básico ou Secundário por favor indique

. Número de anos de Serviço: _____

. Disciplina(s) que lecciona: _____

. Anos de escolaridade que lecciona: _____

Se tem filhos, por favor indique

. Numero de filhos: _____

. Idades dos filhos: 1ºFilho _____ 2ºFilho _____ 3ºFilho _____ 4ºFilho _____

Por favor assinale com uma cruz, na escala em baixo, a posição em que se situa no plano político em relação à esquerda e à direita:

1 10
Esquerda Direita

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

**ANEXO 3: QUESTIONÁRIO DAS CRENÇAS SOBRE A NATUREZA DA
INTELIGÊNCIA**

QUESTIONÁRIO DAS CRENÇAS SOBRE A NATUREZA DA INTELIGÊNCIA

- I1 - A inteligência revela-se na facilidade em manipular conceitos
- I2 - Ser inteligente é saber dar uma imagem adequada e conveniente segundo as situações
- I3 - A inteligência define-se pela capacidade de resolver situações do dia-dia
- I4 - A inteligência nada tem a ver com os genes
- I5 - Ser inteligente é saber reflectir
- I6 - a necessidade de aprofundar conhecimentos manifesta a inteligência numa pessoa
- I7 - Ser inteligente é não dar por adquirido aquilo que lhe é transmitido
- I8 - A sociabilidade nada tem a ver com a inteligência
- I9 - Cada cultura propõe a sua definição do que é a inteligência
- I10 - As pessoas inteligentes revelam uma elevada capacidade de memória
- I11 - A inteligência manifesta-se na rapidez de compreensão
- I12 - "Tal pai tal filho": isto é verdadeiro mesmo para a inteligência
- I13 - As crianças inteligentes são oriundas de famílias em que os pais valorizam a inteligência
- I14 - A inteligência é a capacidade para o individuo se adaptar à sociedade
- I15 - Ser inteligente é saber fazer amigos
- I16 - A inteligência é hereditária
- I17 - Ser inteligente é saber relacionar-se com os outros
- I18 - Não se nasce inteligente, aprende-se a sê-lo
- I19 - Os individuos inteligentes são sensíveis a modos de estar na vida diferentes
- I20 - A inteligência é fruto do acaso genético

- I21 - Ser inteligente é saber adoptar regras de convívio social
- I22 - A inteligência manifesta-se numa elevada capacidade de concentração
- I23 - Se algumas categorias sociais parecem mais inteligentes é porque são elas próprias que definem o que é a inteligência e impõem aos outros essa definição
- I24 - O fracasso é geralmente devido a uma atitude de incompreensão por parte do professor em relação à criança
- I25 - Ser inteligente é saber transmitir uma imagem coerente com os valores pessoais
- I26 - A inteligência é a capacidade de dar ordem às coisas
- I27 - A criança inteligente é a que sabe respeitar o professor
- I28 - Ser inteligente é saber interessar as pessoas com quem se está a falar
- I29 - A inteligência define a adaptação do indivíduo ao meio físico
- I30 - Ser sociável é sinónimo de ser inteligente
- I31 - A lógica e as matemáticas são protótipos da inteligência
- I32 - Saber aceitar as diferenças dos outros define a inteligência de uma pessoa
- I33 - O fracasso seria evitável com mais paciência por parte do professor
- I34 - A criança inteligente é a que mostra persistência e esforço na realização de tarefas
- I35 - Ser inteligente é saber conformar-se quando tal é necessário
- I36 - O caso das crianças sobredotadas assinala o carácter universalmente inato da inteligência
- I37 - Ser inteligente é saber não dizer sempre aquilo que se pensa
- I38 - Pela hereditariedade genética transmitem-se maiores ou menores potencialidades intelectuais
- I39 - A inteligência define-se pela capacidade de relacionar diferentes assuntos
- I40 - Ser inteligente é saber escolher amigos com os mesmos hábitos e costumes

- I41 - Ser inteligente é ter ambições e conseguir alcançá-las
- I42 - Ser inteligente é saber t r boas maneiras
- I43 - Ser inteligente é saber aplicar conhecimentos a situa es novas
- I44 - A criança inteligente é a que compreende correctamente o que os adultos dizem
- I45 - O computador é o exemplo vivo do que é a inteligência
- I46 - A inteligência revela-se num vocabulário rico
- I47 - Saber interpretar as situa es de forma adequada aos factos define a inteligência
- I48 - Ser inteligente é saber pôr em causa os seus próprios pontos de vista
- I49 - A criança inteligente é a que sabe respeitar as regras estipuladas pelos pais
- I50 - Espirito critico   sin nimo de inteligência
- I51 - Ser inteligente é saber dar uma imagem positiva de si

**ANEXO 4: QUESTIONÁRIO DAS CRENÇAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO
DA INTELIGÊNCIA**

QUESTIONÁRIO DAS CRENÇAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA

- D1 - As crianças desenvolvem a sua inteligência sobretudo na medida em que aprendem por si próprias
- D2 - Actividades extra académicas - desportivas, culturais ou artísticas - não contribuem realmente para o desenvolvimento da inteligência
- D3 - O interesse e apoio dos pais quanto ao percurso escolar dos filhos afecta o desenvolvimento da inteligência
- D4 - Para que a criança progrida é necessário mostrar-lhe a solução adequada
- D5 - Nas crianças de classes sociais desfavorecidas o progresso intelectual encontra-se comprometido
- D6 - Um clima negligente nas aulas é prejudicial para o desenvolvimento da inteligência das crianças
- D7 - A escola é a principal responsável pelo desenvolvimento da inteligência
- D8 - Uma boa comunicação do adulto com a criança contribui para o desenvolvimento da inteligência
- D9 - Crianças intelectualmente pobres podem mais tarde vir a evidenciar níveis de inteligência superiores graças ao trabalho e persistência
- D10 - A incapacidade de um professor para gerir da melhor maneira os atritos com a criança compromete o progresso intelectual desta
- D11 - Um ambiente familiar permissivo dos comportamentos compromete o desenvolvimento da inteligência da criança
- D12 - A troca de ideias entre as crianças leva-as a repensar os seus pontos de vista em função das opiniões dos outros
- D13 - Um ambiente familiar repressor dos comportamentos da criança compromete o desenvolvimento da sua inteligência
- D14 - O desenvolvimento da inteligência decorre segundo um processo biologicamente fixado à nascença
- D15 - As crianças ambiciosas revelam maiores progressos de inteligência

D16 - Se os pais estimularem hábitos de trabalho e de estudo, contribuem para o desenvolvimento da inteligência da criança

D17 - A inteligência não se desenvolve, é um dom hereditário

D18 - O acompanhamento assíduo pelo professor dos avanços e dificuldades manifestadas pela criança reflecte-se no progresso da sua inteligência

D19 - Elogiar o que a criança faz correctamente estimula o desenvolvimento da inteligência

D20 - É pela sua acção que a criança desenvolve a sua inteligência

D21 - O progresso intelectual da criança é condicionado pela consciência que os pais têm dos tempos adequados ao estudo

D22 - O interesse do professor na criança como pessoa é importante para o desenvolvimento da inteligência dela

D23 - O desenvolvimento da inteligência depende da força de vontade da criança

D24 - É necessário explicar às crianças o sentido das coisas para que elas progridam

D25 - O nível cultural da família afecta o desenvolvimento da inteligência

D26 - Descobrir por si soluções novas para problemas com que se confronte é fonte de progresso intelectual

D27 - A interacção entre as crianças favorece o progresso da sua inteligência

D28 - A administração do ensino de uma forma motivante pelo professor influencia o desenvolvimento da inteligência da criança

D29 - O meio socioeconómico de origem é determinante no desenvolvimento da inteligência

D30 - A qualidade das relações afectivas entre pais e filhos condiciona o desenvolvimento da inteligência

D31 - A integração da criança em turmas com um nível geral inferior às suas capacidades é prejudicial ao desenvolvimento da sua inteligência