

Níveis de análise da ancoragem das representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento: Das posições sociais objectivas às identidades sociais

VIRGILIO AMARAL (*)

1. INTRODUÇÃO

No campo dos estudos socio-cognitivos sobre as fontes de diferenciação das crenças sobre a inteligência e o desenvolvimento, podemos diferenciar, de acordo com Emiliani e Molinari (1989), «a abordagem das representações sociais (...) de uma abordagem cognitiva mais estrita (e.g. Sigel, 1985) porque (no primeiro ponto de vista) a dinâmica social é o princípio organizador dos sistemas de conhecimento (...) (e) as representações sociais podem ser vistas como estruturas significantes no sentido de que são funcionais na construção de representações sociais» (p. 658).

Seguindo a perspectiva integrativa de Breakwell (1993) a última afirmação configura-se como um ponto de vista possível na análise das relações entre representações sociais e identidades

sociais, de acordo com o qual a construção de identidades sociais resulta da partilha de representações sociais (e.g. Millward, 1995).

Mas ainda em termos analíticos uma outra perspectiva foi desenvolvida, centrada, em particular, no estudo das representações sociais polémicas (Vala, 1995; Wagner, 1995), e segundo a qual as identidades sociais podem configurar pontos da ancoragem das representações sociais.

Relacionadas com esta última abordagem, parece de todo relevante recordar as reflexões de Doise (1992) sobre os níveis de análise do processo de ancoragem:

- 1) O nível psicológico, nas experiências individuais
- 2) O nível psico-sociológico, no espaço simbólico das relações sociais. Os estudos sobre a ancoragem da representação social da inteligência nas representações intergrupais, por Poeschl (1992), e da ancoragem da representação do poder em matrizes categoriais ou identidades sociais, operacionalizadas pela introdução de medidas de

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Unidade de Investigação em Psicologia e Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação.

autocategorização e de identificação, por Vala (1990), ilustram este nível de análise.

- 3) O nível sociológico, nas clivagens e inserções objectivas na estrutura social, como por exemplo em diferentes posições de classe social.

Com base nestes comentários introdutórios, formulamos os seguintes problemas de investigação:

- 1) Analisar os resultados da ancoragem sociológica e psico-sociológica das representações sociais da inteligência, tomando a profissão (professores versus não professores) e o estatuto de maternidade como variáveis independentes no que respeita à ancoragem sociológica, e os níveis 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 «Professores» e «Mães», no que concerne ao estudo da ancoragem psico-sociológica.
- 2) O segundo problema relaciona-se com a articulação e o nível preditivo de variáveis sociológicas, como as acima referidas, e variáveis psico-sociológicas ou identitárias, como a autocategorização a diferentes grupos relevantes no que respeita às representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento, e os conteúdos identitários dos estereótipos das categorias «Mães» e «Professores».

2. AMOSTRA E PROCEDIMENTOS

Sobre uma amostra de 155 sujeitos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos e todas com Bacharelato ou Licenciatura, das quais 51,6% exercem actividade docente no segundo ciclo do ensino básico e 48,4% não são professoras exercendo actividade profissional no sector dos Serviços, foi aplicado um questionário estruturado. Este questionário é composto por medidas de autocategorização e de identificação a diversas categorias sociais, uma lista de 26 atributos para caracterizar as categorias Mãe e Professor, 51 itens relacionados com a natureza da inteligência e 31 itens relacionados

com os determinantes do seu desenvolvimento. As respostas a estes itens numa escala intervalar continua de 5 níveis (1=discordo completamente; 5=concordo completamente) foram submetidas a análises factoriais em componentes principais (rotação varimax), tendo sido previamente eliminados itens que apresentavam 75% ou valor superior de respostas num dos pólos da escala. As sequências de factorizações realizadas permitiram eliminar itens com baixa saturação factorial ou ambiguos quanto ao seu significado, tendo sido progressivamente suprimido os aqueles que apresentavam saturação de .40, ou acima deste valor, em mais do que um factor.

3. RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

No respeitante à natureza da inteligência foram extraídos sete factores, explicando 57,7% da variância, que foram interpretados e denominados com base em estudos prévios (ver Figura 1).

O primeiro factor extraído dá conta, por si, de 21,6 % da variância. 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) é de cariz claramente social, com indicadores que evidenciam a conformidade a regras a regras de relação interpessoal e social (I42), inclusive 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), 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 «Auto-apresentação».

Se até ao momento caracterizámos o que, de

FIGURA 1
Estrutura factorial das representações sociais da inteligência

ITENS	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	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	.30	-.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 bons 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 conformar-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 ordens 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	.30	-.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	.31	-.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	.83	.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

uma forma lata, autores vários atribuem o epíteto de Inteligência Social, o quarto factor extraído (5,9% da variância) é constituído por indicadores genéricos da dimensão Cognitiva (I22, I10, I11), ou que tomam o rigor do raciocínio lógico-matemático como protótipo do que é a inteligência (I31). É o factor «Cognitivo».

Ainda uma outra componente cognitiva – factor 6 (5,3% da variância) – 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) 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) exprime a crença no inatismo da inteligência, recebendo precisamente o nome «Inatismo» (e.g. Mugny & Carugati, 1985; Snellman & Raty, 1995).

Os resultados de duas análises de variância, tomando as idades dos filhos como co-variáveis,

mostra algumas diferenças no impacto das variáveis sociológicas e dos níveis de identificação (baixa versus alta identificação) às categorias mães e professores, sobre os factores das representações sociais da inteligência tomados como variáveis dependentes (ver Figuras 2 e 3).

Verifica-se um efeito principal do estatuto de maternidade no primeiro factor, e pela análise das médias pode-se deduzir que as mães põem em relevo a importância do seu papel educacional no que concerne à integração social dos filhos.

Existe também um efeito principal da profissão sobre o segundo factor, verificando-se que os professores dão mais importância à crença de que a inteligência resulta da reprodução de valores e regras na família que não na escola.

No que respeita ao efeito de interacção sobre «Integração crítica de informação» (Figura 4), a análise das médias revela que os sujeitos que não assumem nenhum papel educativo e os que assumem ambos – mães e professoras – apresentam ambas médias baixas e bastante próximas. Se este resultado é compreensível em relação às

FIGURA 2
Resultados da análise de variância com co-variáveis das crenças acerca da natureza da inteligência (valores de F)

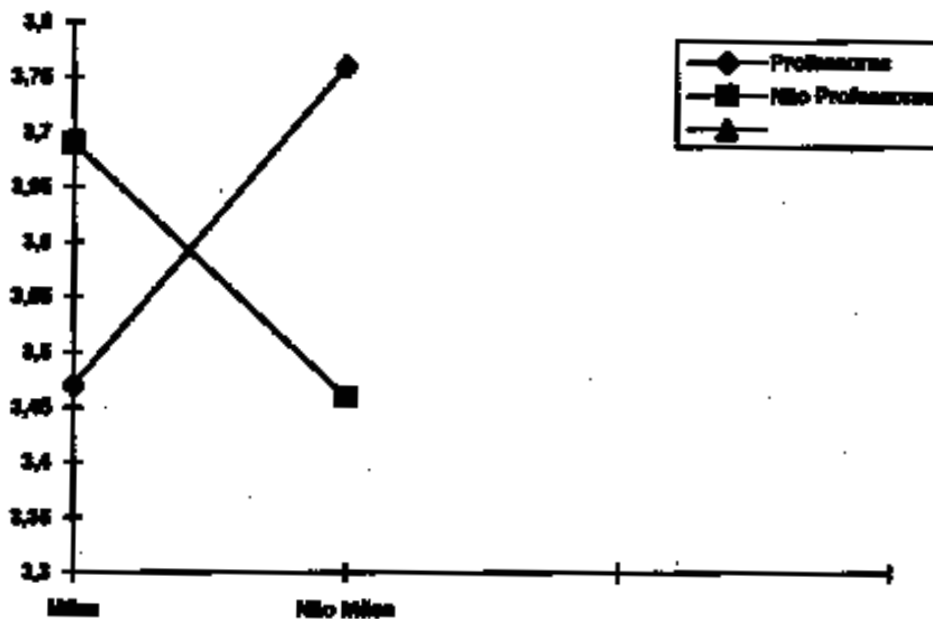
EFEITO	FACTORES						
	1	2	3	4	5	6	7
co-variável 1 (idade 1.º filho)	.11	1.64	.06	.73	.02	.02	.76
co-variável 2 (idade 2.º filho)	.32	1.78	.24	.54	.12	.46	.07
Profissão (P)	.54	5.06*	.36	.25	.22	8.50*	9.84**
Estatuto de Maternidade (M)	4.63*	1.77	.45	.01	.00	.17	1.08
P x M	.56	.25	.00	.47	6.27*	.97	.01

NOTA: Factores: 1=Integração Social; 2=Conformidade a regras e valores familiares; 3=Auto-apresentação; 4=Cognitivo; 5=Integração Crítica de Informação; 6=Fracasso e Professor; 7=Inatismo. * $p < .05$; ** $p < .01$

FIGURA 3
Médias das crenças sobre a natureza da inteligência

FACTORES DE CRENÇAS	VARIÁVEIS INDEPENDENTES			
	Profissão		Estatuto de Maternidade	
	Professoras n=80	Não Professoras n=75	Mães n=73	Não Mães n=82
Integração Social	2.88	2.85	2.96	2.79
Conformidade a regras e valores familiares	2.50	2.33	2.43	2.40
Auto-apresentação	3.12	3.06	3.12	3.07
Cognitivo	2.98	3.02	3.02	2.97
Integração Crítica de Informação	3.65	3.59	3.59	3.64
Fracasso e Professor	2.76	3.10	2.95	2.91
Inatismo	2.66	3.04	2.96	2.74

FIGURA 4



$F(1,149) = 6,27, p=0.13$

peças que não têm empenhamento educacional, mostra também que as mulheres com os dois papéis apresentam menor tolerância a crianças inquiridoras do que quando assumem apenas um papel educativo.

Os resultados que concernem ao efeito principal da profissão sobre «Fracasso e professor» não surpreende, sendo coerente com os resultados de investigações prévias (Mugny & Carugati, 1985; Faria & Fontaine, 1993): a rejeição desta crença pelas professoras pode ser interpretada como meio de manutenção de uma auto-estima e identidade pessoal positiva.

Finalmente, de forma também coerente com os resultados das investigações citadas, as professoras rejeitam mais a concepção da inteligência como sendo inata que as não professoras.

Os resultados da análise de co-variância que toma os níveis de identificação às categorias Mães e Professores dos sujeitos que assim se autocategorizam, mostram diferenças em relação aos resultados da análise de co-variância anterior (ver Figuras 5 e 6).

Existe um efeito principal da identidade «pro-

fessor» na dimensão cognitiva. Os sujeitos com forte identificação mostram menor crença de que a inteligência pode ser assimilada apenas a actividades cognitivas do que os apresentam uma fraca identidade profissional. Existe evidência (Gilly, 1980, 1989; Poeschl, 1992) que sugere que os critérios escolares da representação institucional da inteligência implicam tal assimilação, e, pelos resultados obtidos, podemos deduzir que os docentes com forte identidade profissional recusam os critérios da instituição escolar, o mesmo não sucedendo com as professoras com fraca identificação à categoria socio-profissional de pertença.

O efeito de interacção sobre «Integração crítica de informação» (Figura 7) pode encontrar-se articulado com o efeito de interacção das variáveis sociológicas no mesmo factor, sugerindo que a tolerância à criança inquiridora é mediada pelo nível de identificação às categorias socio-educativas em questão.

Os resultados até agora apresentados parecem indicar que ambos tipos de ancoragem são im-

FIGURA 5
Resultados da análise de variância com co-variáveis das crenças acerca da natureza da inteligência (valores de F)

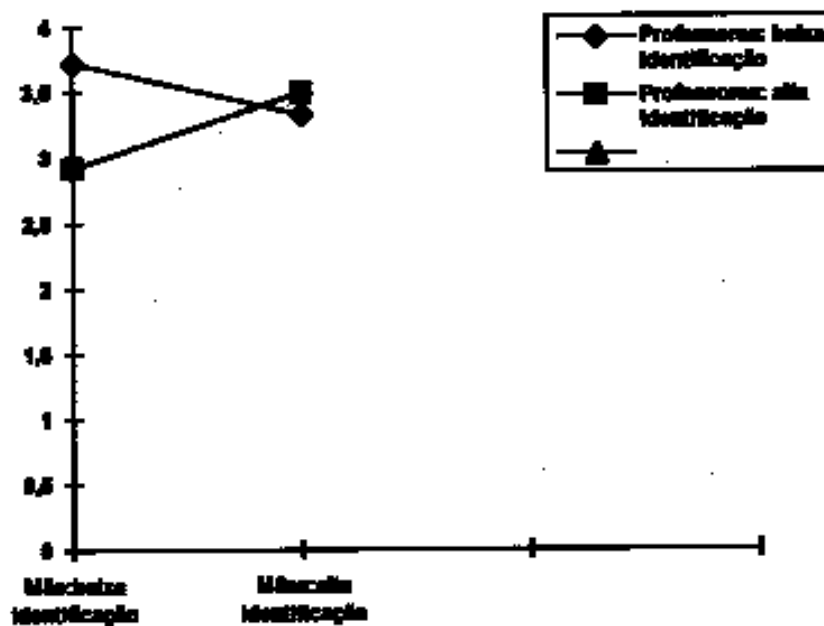
EFEITO	FACTORES						
	1	2	3	4	5	6	7
co-variável 1 (idade 1.º filho)	2.74	4.44	.50	.21	2.43	.84	3.43
co-variável 2 (idade 2.º filho)	2.71	3.48	.06	.69	6.92**	3.30	5.82**
Identidade Professor (IP)	2.47	1.34	.01	6.92*	2.42	2.57	.00
Identidade Mãe (IM)	.21	.60	.05	1.20	2.29	2.20	2.72
IP x IM	.71	2.24	.53	.37	5.75**	1.91	.18

NOTA: Factores: 1=Integração Social; 2=Conformidade a regras e valores familiares; 3=Auto-apresentação; 4=Cognitivo; 5=Integração Crítica de Informação; 6=Fracasso e Professor; 7=Inatismo. * $p < .05$; ** $p < .05$

FIGURA 6
Médias das crenças sobre a natureza da inteligência

FACTORES DE CRENÇAS	VARIÁVEIS INDEPENDENTES			
	Identidade (categoria) «Professores»		Identidade (categoria) «Mãe»	
	Baixa identificação n=8	Alta identificação n=20	Baixa identificação n=9	Alta identificação n=19
Integração Social	2.55	3.01	2.76	2.96
Conformidade a regras e valores familiares	2.19	2.46	2.33	2.41
Auto-apresentação	3.17	3.13	3.15	3.14
Cognitivo	3.50	2.71	3.38	2.86
Integração Crítica de Informação	3.58	3.38	3.37	3.47
Fracasso e Professor	2.69	2.73	2.50	2.75
Inatismo	2.88	2.70	3.00	2.63

FIGURA 7



$F(1,22) = 5,755, p = .025$

portantes para melhor entender a diferenciação social das representações sociais da inteligência.

Contudo quando se confronta a variância explicada por, por um lado, as referidas variáveis sociológicas mais a área científico-disciplinar das professoras (que o estudo de Mugny e Carugari (1985) revela ser importante) e, por outro lado, por variáveis psico-sociológicas, verifica-se que a variância explicada – em particular no caso das representações sociais do desenvolvimento da inteligência – é incrementada com a junção dos dois tipos de variáveis independentes numa regressão múltipla.

Dentro das variáveis psico-sociológicas foram tomados em consideração os esteriótipos de Mãe e Professor, revelando-se uma dimensão do esteriótipo de Professor com poder preditivo na referida regressão.

Quanto aos esteriótipos do Professor (Figura 8)

realizou-se uma análise factorial em componentes principais de 26 atributos, obtendo-se uma solução factorial que explica no conjunto 64,9% da variância total.

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

FIGURA 8
Estrutura factorial do esteriótipo do «Professor»

ATRIBUTOS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
Responsável	.72	.23	-.34	-.05
Cumpriçor	.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	.68	-.29	-.19
Consciente	.38	.52	.17	-.09
Angustiado	-.15	-.07	.82	.04
Frustrado	-.20	-.12	.81	.009
Acomodado	-.39	-.05	.70	.13
Rígido	-.17	-.18	.83	.04
Controlador	.02	.07	.82	.77
Autoritário	-.08	-.30	-.804	.76
Intolerante	-.29	-.29	.31	.61
%Variância Explicada	37,1 %	12,6 %	9,3 %	6,0%
Valor Próprio	6,30	2,13	1,50	1,01
Alfa de Cronbach	.84	.86	.81	.80

FIGURA 9

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 crianças 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 ocorre 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 atenção adequada	-.05	.55	.19	-.16	.39
D10 - A incapacidade de um professor gerir de melhor maneira os alunos 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 inteligência 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 repositar 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 crianças 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 consciência 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 da criança, afecta o desenvolvimento da inteligência	.30	-.23	.21	.15	.54
% de variância explicada total = 50,0 %	19,9 %	9,3 %	7,4 %	7,2 %	6,2 %
Alfa de Cronbach	.73	.45	.54	.57	.32

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».

No que respeita à estrutura representacional do desenvolvimento da inteligência efectuou-se também uma análise factorial em componentes principais (ver Figura 9).

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 & Emiliani, 1993) e nível cultural no âmbito familiar (Emiliani & Molinari, 1989), o nível intelectual médio da turma, até às posições no meio socioeconómico de origem (Molinari, 1991). A este factor apelidámos «Determinismos Externos».

No segundo factor – a que chamámos «Teoria dos Dons, educação formal e moldagem» – o desenvolvimento da inteligência é fruto de uma programação geneticamente inscrita (Mugny & Carugati, 1985), o que não exclui a importância da educação formal (Ventura & 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» – são mecanismos motivacionais de ordem interna – a persistência, os níveis de autoexigência – que se salientam.

O quarto factor 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 – «Papel dos Pais» –, é o interesse dos pais no que concerne ao percurso dos filhos, no quadro da educação formal, que surge realçado (Ventura & Monteiro, 1993).

Os resultados da regressão múltipla (Figura 10) mostram que variáveis psico-sociológicas ou identitárias explicam só por si a variância de três factores da estrutura representacional do desenvolvimento da inteligência: «Determinismos externos», «Teoria dos Dons, educação formal e moldagem» e «Papel dos Pais», ainda que a percentagem explicada seja baixa, ou muito baixa no último caso.

Neste mesmo caso uma análise de variância univariada revela uma tendência, ainda que o

FIGURA 10

Dimensões representacionais do desenvolvimento da inteligência		Natureza das variáveis	Variáveis Independentes	Nota
"Determinismos Externos"	R ² = .03	Variáveis psico-sociológicas	Identidade Política	.18*
"Teoria dos Dons, Educação Formal e Moldagem"	R ² = .13	Variáveis psico-sociológicas	auto-categorização	.30**
			Licenciados	.17*
"Autonomia"	R ² = .09	Variáveis sociológicas	Profissão	.24**
	R ² = .28	Variáveis sociológicas e psico-sociológicas	Profissão auto-categorização Situacionais	.21** .47*
"Papel dos Pais"	R ² = .10	Variáveis psico-sociológicas	auto-categorização Professores "Desmotivação Profissional" (Factor 3 dos Estereótipos de Professores)	.21** .18*

* p < .05 ** p < .01

FIGURA 11
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

$f(2,112) = 2.76, p < .05$

FIGURA 12
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

$f(2,112) = 5.91, p < .01$

teste pos-hoc de Scheffé não mostre diferenças significativas entre pares de médias.

De acordo com a mencionada tendência, a crença nos determinismos externos é mais relevante entre os sujeitos com uma forte identidade de esquerda, e menos saliente entre sujeitos com identidade de direita.

Concernente à «Teoria dos Dons, educação formal e moldagem» a identidade política revela-se também preditiva.

Uma análise de variância univariada e o teste pos-hoc de Scheffé mostram diferenças significativas: sujeitos com identidade de esquerda obtêm um resultado inferior do que indivíduos com identidade de centro ou de direita (Figura 12).

Como podemos verificar pelo quadro resumo da regressão múltipla a autocategorização em

termos de estatuto académico apresenta também algum poder preditivo.

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 segunda 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 & Carugati, 1985) – que se tornou dominante nas representações do grupo docente, inscrevendo-se num discurso institucional – o dos sindicatos – desta categoria socioprofissional.

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.

4. CONCLUSÕES

Os principais resultados desta investigação sugerem – suportando a nossa primeira hipótese teórica – que diferentes níveis de ancoragem, como o sociológico – classicamente estudado na literatura sobre as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento (e.g. Snelman & Raty, 1995) – e psico-sociológico, dão conta de diversas diferenciações sociais das representações.

Os dados relacionados com os efeitos significativos da co-variável «idade dos filhos» indica que esta é também uma variável pertinente, a ter em conta em futuras investigações.

Finalmente, os resultados da análise de regressão múltipla sugerem que as identidades sociais – ancoragem psico-sociológica – têm um maior poder preditivo que as inserções sociais objectivas.

Por um lado, isto pode querer dizer que as pessoas têm uma participação activa na construção das suas representações, tentando conferir um sentido aos grupos sociais a que pertencem.

Por outro lado, conhecimento largamente partilhado como os estereótipos de grupos pertinentes para os objectos das representações parecem também relacionados com as representações sociais de tais objectos, suportando os argumentos sobre a natureza social de construções representacionais na área de estudos das ideias correntes sobre a inteligência e o desenvolvimento (Carugati, 1990).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breakwell, G. (1993). Integrating paradigms, methodological implications. In G. Breakwell, & D. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Clarendon Press.
- Carugati, F. (1990). Everyday ideas, theoretical models and social representations: The case of intelligence. In G. Semin, & K. Gergen (Eds.), *Everyday understanding. social and scientific implications*. Londres: Sage.
- Castro, P. (1994). *Crenças e valores relativos ao desenvolvimento e à educação das crianças*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa, ISCTE.
- Cavaco, M. (1991). O ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Ed), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 405, 189-195.
- Emiliani, F., & Molinari, L. (1989). Mothers' social representations of their children's learning and development. *International Journal of Educational Research*, 13 (6), 657-670.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e o desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 471-487.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- 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.
- 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). Identità sociale e conflitto di ruoli: principi organizzatori di rappresentazioni sociali dello sviluppo infantile. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 107-118.
- Molinari, L., & Emiliani, F. (1993). *Structure and functions of social representations: theories of development, images of child and pupil*. Comunicação apresentada ao X European Meeting da European Association of Experimental Social Psychology, Lisboa.
- Mollo, S. (1969). *L'école dans la société*. Paris: Dunod.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'Intelligence au pluriel*. Cousset: DelVal.
- 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.

- Sigel, I. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. Sigel (Ed), *Parental system beliefs*. Hillsdale: Erlbaum.
- Snellman, L., & Raty, H. (1995). Conceptions of intelligence as social representations. *European Journal of Psychology and Education*, 3, 173-287.
- 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., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 37-55.
- Vala, J. (1990). Identités sociales et représentations du pouvoir. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 452-471.
- Vala, J. (1995). *Représentations sociales et perceptions intergroupales: évaluation et validation des représentations sociales polémiques*. Table Ronde. Perspectives Cognitives et Conduites Sociales. Clermont-Ferrand.
- Ventura, P., & 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.
- Wagner, W. (1995). Social representations, group affiliation and projection: Knowing the limits of validity. *European Journal of Social Psychology*, 25, 125-139.

RESUMO

Esta investigação procura responder a duas questões relevantes no campo das produções empíricas sobre as relações entre representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento e identidades sociais. A primeira diz respeito aos diferentes níveis de ancoragem das representações sociais: em inserções socio-educativas objectivas que são tomadas na literatura como identidades sociais (e.g. Snellman e Raty, 1995), e nas identidades sociais operacionalizadas em termos de autocategorização e identificação a categorias relevantes. O segundo problema diz respeito ao poder preditivo daquelas inserções sociais objectivas e das identidades sociais relativamente às respostas representacionais.

Tomando como variáveis independentes a profissão (professores versus não professores) e o estatuto de maternidade (mães versus não mães) analisa-se o nível de ancoragem sociológico. Analisa-se a ancoragem psico-sociológica através da introdução de medidas de autocategorização e identificação às categorias «Mãe» e «Professor». Os resultados mostram diferenças entre os dois níveis de ancoragem.

Para responder ao segundo problema procedeu-se a uma análise de regressão múltipla, e os resultados mostram que estereótipos e autocategorizações explicam mais variância do que as inserções objectivas no espaço socio-educativo.

Palavras-chave: Representações sociais, Ancoragem, Identidades sociais.

ABSTRACT

This research try to answer to two relevant problems in the field of the empirical productions about the relationships between social representations of intelligence an development and social identities. The first problem concerns to different levels of the social representations anchorage: on socio-educational objective insertions, which are very common taken as social identities (Snellman and Raty, 1995, for example), and on social identities operationalized in terms of selfcategorization and identification to relevant categories. The second problem concerns to the predictive level of the refereed objective social insertions and social identities in what concerns to the representational answers.

Taking the profession (teachers versus non teachers) and the motherhood status (mothers versus non mothers) as independent variables, we analyse the sociological anchorage level. We analyse the psychosociological anchorage proceeding by the selfcategorization and identification measures to the categories «Teacher» and «Mother». Results shows differences between the two levels of anchorage.

To answer to the second problem , we conduct a multiple regression analysis and the results shows that the stereotypes and selfcategorizations explain more variance of the representational answers than the objective insertions in socio-educational space .

Key-words: Social representations, Anchorage, Social identities.