

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

**CONTEXTOS DIFERENCIAIS
DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**LUÍSA MARIA SOARES FARIA
2005**

**CONTEXTOS DIFERENCIAIS
DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Relatório elaborado nos termos da alínea a) do
artigo 9º do Decreto-Lei 301/72 de 14 de Agosto.

Apresentado por LUÍSA MARIA SOARES FARIA, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no quadro das provas para o título de agregado do 1º Grupo (Psicologia) desta Faculdade, a que foi admitida por despacho reitoral de 4 de Novembro de 2004.

ÍNDICE

	PÁG.
CAP. I – Apresentação geral da disciplina	
1. Enquadramento global	7
2. Objecto e Perspectiva	9
3. Objectivos gerais	11
4. Estratégias para a concretização dos objectivos	12
CAP. II – Aulas teóricas	
1. Objectivos	14
2. Metodologia	15
3. Avaliação	16
4. Programa	18
CAP. III – Desenvolvimento do programa das aulas teóricas	
1. Introdução Geral	21
1 – <i>Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos</i>	22
2 – <i>Objectivos gerais</i>	23
3 – <i>Conteúdos programáticos e Bibliografia</i>	24
4 – <i>Aprendizagens a adquirir pelos alunos</i>	28
5 – <i>Tempos lectivos previstos</i>	28
2. Inteligência: Definição, diferenciação e contextos físicos e sociais de desenvolvimento	29
2.1. Definição e diferenciação da inteligência	30
1 – <i>Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos</i>	31
2 – <i>Objectivos gerais</i>	34
3 – <i>Conteúdos programáticos e Bibliografia</i>	34
4 – <i>Aprendizagens a adquirir pelos alunos</i>	46
5 – <i>Tempos lectivos previstos</i>	46
2.2. Contextos físicos e sociais de desenvolvimento da inteligência	47
1 – <i>Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos</i>	48
2 – <i>Objectivos gerais</i>	52
3 – <i>Conteúdos programáticos e Bibliografia</i>	53
4 – <i>Aprendizagens a adquirir pelos alunos</i>	69

<i>5 – Tempos lectivos previstos</i>	70
3. Personalidade: Definição, diferenciação e contextos físicos e sociais de desenvolvimento	71
3.1. Definição e diferenciação da personalidade	72
<i>1 – Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos</i>	73
<i>2 – Objectivos gerais</i>	76
<i>3 – Conteúdos programáticos e Bibliografia</i>	77
<i>4 – Aprendizagens a adquirir pelos alunos</i>	86
<i>5 – Tempos lectivos previstos</i>	87
3.2. Contextos físicos e sociais de desenvolvimento da personalidade	88
<i>1 – Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos</i>	89
<i>2 – Objectivos gerais</i>	92
<i>3 – Conteúdos programáticos e Bibliografia</i>	92
<i>4 – Aprendizagens a adquirir pelos alunos</i>	104
<i>5 – Tempos lectivos previstos</i>	105
4. Motivação: Definição, diferenciação e contextos físicos e sociais de desenvolvimento	106
4.1. Definição e diferenciação da motivação	107
<i>1 – Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos</i>	108
<i>2 – Objectivos gerais</i>	114
<i>3 – Conteúdos programáticos e Bibliografia</i>	115
<i>4 – Aprendizagens a adquirir pelos alunos</i>	142
<i>5 – Tempos lectivos previstos</i>	142
4.2. Contextos físicos e sociais de desenvolvimento da motivação	143
<i>1 – Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos</i>	144
<i>2 – Objectivos gerais</i>	146
<i>3 – Conteúdos programáticos e Bibliografia</i>	147
<i>4 – Aprendizagens a adquirir pelos alunos</i>	158
<i>5 – Tempos lectivos previstos</i>	159

CAP. IV – Aulas práticas

1. Introdução geral	161
2. Objectivos	162
3. Metodologia	162
1 ^a Fase – Pesquisa e recolha bibliográfica centrada numa temática	164

2 ^a Fase – Exploração teórica da temática	166
3 ^a Fase – Delimitação do problema e construção das hipóteses	168
4 ^a Fase – Construção do plano de observação	171
5 ^a Fase – Escolha/Construção/Adaptação de instrumentos de observação/avaliação das variáveis seleccionadas	173
6 ^a Fase – Preparação e realização da administração dos instrumentos	175
7 ^a Fase – Tratamento estatístico dos dados	177
8 ^a Fase – Análise/Discussão/Integração dos resultados	179
4. Avaliação	181

ANEXOS

Anexo I – “Regras e Instrumento de Avaliação para 2004/2005”

Anexo II – Quadro nº 1 – *Síntese das várias fases do projecto de pesquisa realizado
nas aulas práticas*

CAP. I – APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

1. Enquadramento global

A disciplina de *Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano*¹, integra o *curriculum* do 2º ano da licenciatura em Ciências da Educação, pertencendo à área científica de Psicologia e sendo leccionada pelo Grupo de Psicologia². É uma disciplina anual, com uma carga semanal de 2 horas teóricas e 2 horas práticas, a que correspondem 6 das 30 unidades de crédito (12 ECTS) do 2º ano desta licenciatura.

Integra o ciclo básico de uma licenciatura com 4 anos, sendo a única disciplina da área científica de Psicologia no 2º ano e a última obrigatória desta área na licenciatura em Ciências da Educação (plano de estudos da licenciatura em Ciências da Educação de 2004/2005), pois os alunos apenas poderão optar, no 3º ano, por uma área de opção em Psicologia “Intervenção Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social”, a que corresponde a disciplina (com seminário) Desenvolvimento e Educação Pessoal e Social. É precedida, no 1º ano, por duas disciplinas da área científica de Psicologia, que são Psicologia do Desenvolvimento I e Psicologia do Desenvolvimento II.

A disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, surge como uma oportunidade de aplicação e alargamento dos conhecimentos adquiridos em algumas disciplinas do 1º ano, nomeadamente em Psicologia do Desenvolvimento (I e II), ao introduzir noções de variabilidade no desenvolvimento psicológico e a influência dos vários contextos de vida na produção dessa variabilidade, bem como em Introdução às Ciências Sociais, ao complementar a análise da influência do meio social sobre o desenvolvimento psicológico e a produção de diferenças, com a análise da origem genética das características psicológicas, fomentando e alargando o debate clássico hereditariedade-meio sobre a origem das diferenças psicológicas.

As aprendizagens adquiridas na disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano são úteis para outras disciplinas do 2º ano, como Métodos de Investigação em Educação, ao fornecerem uma perspectiva sobre os Métodos em Psicologia, nomeadamente sobre o método comparativo e o método correlacional, e ao fazerem uma introdução a análises quantitativas de dados, indispensáveis à comparação entre grupos e entre indivíduos, menos utilizadas no âmbito das outras disciplinas da licenciatura em Ciências da Educação. Promove, ainda, o debate metodológico sobre os métodos quantitativos *vs.* qualitativos e, finalmente, permite introduzir conhecimentos em domínios importantes para a acção e intervenção educativa e familiar. Assim, torna-se útil, também, para as disciplinas de

¹ A designação da disciplina como Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano substitui a de Contextos Sociais do Desenvolvimento Humano, no novo plano de estudos, aprovado em 1994/95.

² Diário da República – II Série, Despacho N.º 218 de 20-9-1994.

Psicologia da Educação e Sociologia da Educação do 2º ano, para a área de opção em Psicologia, “Intervenção Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social”, do 3º e 4º anos, e para a disciplina de Investigação-Acción e Inovação em Educação, do 4º ano da licenciatura em Ciências da Educação.

Os alunos da licenciatura em Ciências da Educação, enquanto futuros quadros superiores, necessitam, não apenas de um conjunto de saberes aprofundados em domínios específicos como a Psicologia, como também de exercer o espírito crítico sobre esses saberes, sendo capazes de mobilizar, seleccionar, transferir e aplicar os conhecimentos nos diversos contextos psicossociais da sua futura prática profissional. Exige-se-lhes, ainda, a capacidade de adaptarem as suas práticas e saberes às mudanças da Sociedade, logo, a novos contextos, em que o saber-fazer para se actualizar deve integrar o saber-aprender, o saber-fazer-fazer e o saber-transformar-se. Assim, as aprendizagens obtidas na licenciatura, não permitem apenas a aquisição aprofundada de saberes e respectiva reflexão crítica, mas devem também proporcionar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

De facto, o contexto universitário sempre foi caracterizado como importante no desenvolvimento global dos jovens, a par do seu papel na preparação para o mundo do trabalho, sendo-lhe exigida esta dupla vertente de promoção do desenvolvimento psicossocial e profissional dos indivíduos.

Ora, as actuais tendências de transformação dos tipos de emprego dos licenciados, com o aumento do emprego precário e a consequente diminuição da sua estabilidade, a par do aumento do desemprego, das alterações rápidas na estrutura e requisitos dos empregos, tornam urgente a tarefa de inovar, preparando os futuros licenciados para a atitude de aprender ao longo da vida, aumentando as oportunidades de prática e experimentação no contexto universitário e promovendo as capacidades sócio-comunicativas, fundamentais numa cultura de interacção, de transformação permanente e de resolução de problemas imprevisíveis, que não se coadunam com soluções-modelo aprendidas durante a formação universitária.

É neste quadro de incerteza e de transformação permanentes que se aliam quer as preocupações dominantes dos alunos dos primeiros anos da universidade, centradas no desenvolvimento de um sentido de competência, de autonomização progressiva e de integração e desenvolvimento emocional, quer o âmbito e objectivos do ensino superior e as novas perspectivas dos processos de ensino-aprendizagem, portanto do exercício da função docente, que passam por desenvolver uma pedagogia dinâmica, participativa e actualizada, como forma de melhor contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e

criador dos estudantes, apoiando-os na sua formação cultural, científica, profissional e humana e estimulando-os no interesse pela cultura e pela ciência, suscitando ainda o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional (Artigo 63º do ECDU e Lei de Bases do Sistema Educativo – Artigo 11º), fundando e norteando o trabalho com os alunos universitários no âmbito desta disciplina.

A disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, ao introduzir as noções de variabilidade e da influência dos vários contextos de vida sobre o desenvolvimento psicológico e a sua diferenciação, bem como ao exigir o confronto das experiências pessoais e das teorias implícitas e representações pessoais com os resultados da investigação, valoriza a participação activa dos alunos na transformação dos seus saberes e das suas práticas com o objectivo de assim contribuir para a promoção da qualidade e do enriquecimento psicossocial e profissional dos futuros técnicos de Ciências da Educação.

2. Objecto e Perspectiva

A disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, constitui-se como um dos momentos de formação, na área científica de Psicologia, dos alunos de Ciências da Educação. Tem como objecto de estudo as diferenças psicológicas intra e inter-individuais e de grupo, em três domínios fundamentais - a *inteligência*, a *personalidade* e a *motivação* -, passando pela descrição e explicação das diferenças, bem como pelo estudo da influência dos *contextos físicos*, dos *biológicos* e dos *sociais* (como a *família* e a *escola*) na produção e desenvolvimento das diferenças psicológicas.

O estudo das diferenças, para qualquer um dos domínios abordados, processa-se a três níveis:

(i) Um 1º nível, de observação e descrição das diferenças, cujo grau de complexidade pode variar. Assim, a descrição das diferenças pode implicar apenas a observação da sua existência ou incluir também a sua identificação nos processos de diferenciação e, até, o estudo das relações entre as diferenças intra-sujeitos, intra-grupos, inter-sujeitos e inter-grupos;

(ii) Um 2º nível, de explicação das diferenças, que se centra na discussão sobre a origem genética e/ou do meio e da interacção entre ambas, no que se refere às diferenças psicológicas, bem como na análise das influências de contextos de vida, como a família e a escola, no processo de desenvolvimento diferencial;

(iii) Um 3º nível, de intervenção, que se refere à avaliação de necessidades ao nível da mudança e da eficácia de intervenções conduzidas em alguns domínios, adoptando uma perspectiva crítica e de transformação dos estudos analisados.

Para qualquer um dos domínios estudados, inicia-se a sua abordagem pela definição de conceitos e pela constatação e descrição inicial das diferenças, em função de elementos do contexto, como o sexo e o nível sócio-económico (NSE), prosseguindo-se com a explicação da origem das diferenças (genética, do meio, resultante da interacção hereditariedade/meio), para os indivíduos e para os grupos. Este percurso pode ser ilustrado à luz de três modelos, de complexidade crescente, propostos por Bronfenbrenner (1986) para o estudo da influência da família sobre o desenvolvimento das crianças. O paradigma proposto por Bronfenbrenner pode ser diferenciado em três níveis sucessivos:

1) Modelo de *Social Address* – comprehende o estudo e a descrição das diferenças inter-indivíduos ou inter-grupos. É uma primeira abordagem dos fenómenos, que pode ser exemplificada pela constatação e descrição das diferenças existentes no QI de sujeitos de NSE contrastados (alto e baixo), observando-se que os sujeitos de NSE alto apresentam QI mais elevado. Tal modelo representa um primeiro momento de descrição das diferenças, que permite comparações conceptuais e operacionais simples. Representa, para os alunos, um primeiro contacto com um novo domínio do Desenvolvimento Humano – os Contextos Diferenciais –, ao permitir explorar e descrever um conjunto de investigações sobre as diferenças, em função de variáveis diferenciadoras como o sexo e o NSE. Os métodos mais correntes para a apresentação das conclusões dos estudos situados neste modelo são os estatísticos, com ênfase na correlação e diferença de médias;

2) Modelo de *Process-Context* – este segundo modelo é mais profundo, ultrapassando a simples descrição das diferenças em função dos grupos de pertença dos sujeitos e a mera constatação dos “produtos” (por exemplo, constatar que os sujeitos de NSE alto têm um QI superior aos de NSE baixo), para se preocupar, ao nível da análise, compreensão e explicação, com os “processos”. As diferenças são aqui explicadas, considerando os aspectos de pertença a determinados grupos sociais, em função das suas manifestações a vários níveis, como por exemplo o NSE da família. Procuram-se, assim, as manifestações da pertença a determinados grupos sociais, nomeadamente ao nível da família, da escola e da comunidade, evidenciando a existência de diferenças na eficácia dos processos de desenvolvimento nos vários contextos de vida. Na disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, a aplicação deste modelo manifesta-se ao nível da ênfase, não apenas em descrever diferenças (1º modelo), mas também em explicá-las (2º modelo), apelando à influência de múltiplos factores específicos de vários contextos de vida. Neste modelo, salienta-se o carácter dinâmico da evolução e

desenvolvimento das diferenças, pressupondo-se, contudo, que os mesmos factores têm sempre a mesma influência em todos os contextos, constituindo este facto uma limitação deste modelo. Os métodos mais correntes para a apresentação dos resultados de estudos deste modelo são os métodos qualitativos e os métodos quantitativos, ultrapassando-se, assim, a ênfase exclusiva nos métodos estatísticos, que caracterizava o modelo anterior;

3) Modelo *Person-Process-Context* – os estudos que se enquadram neste modelo situam-se num nível de análise mais complexo. O modelo anterior, apesar de ser mais complexo do que o primeiro, partia do pressuposto de que a influência dos vários factores seria igual nos vários contextos, independentemente das características do sujeito. Neste modelo aceita-se que o impacto dos vários factores, que influenciam o desenvolvimento diferencial das características humanas, possa ser diferente em vários contextos em função das características dos sujeitos. Assim, e exemplificando, as mesmas práticas educativas podem ter efeitos diferentes no seio de famílias de diferentes NSE, em função das características da própria criança e, até, das figuras parentais.

Este nível de análise, mais complexo, nem sempre está presente nos vários estudos, funcionando, ao nível da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, como forma de abertura para novas possibilidades de análise das diferenças e como suporte de uma atitude de flexibilidade, de recusa do linear e da generalização fácil, que constituem pilares essenciais do nosso trabalho ao nível desta disciplina.

3. Objectivos gerais

Os objectivos gerais da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, são:

- Fornecer todo um conjunto de informações relativas ao estudo de domínios como a inteligência, a personalidade e a motivação, relativas às diferenças psicológicas intra e inter-individuais e de grupo nestes domínios, bem como relativas à influência de contextos biológicos e de contextos sociais, como a família e a escola, na produção e manifestação dessas diferenças;

- Desenvolver a capacidade para apreciar de forma crítica a investigação produzida nos domínios abordados e justificar a sua importância, reflectindo sobre a sua adequação para a análise da realidade portuguesa;

- Integrar e utilizar a informação aprendida para analisar problemas que se colocam aos profissionais das Ciências da Educação e para transformar e inovar a sua própria prática;

- Promover o desenvolvimento de competências de pesquisa, organização e implantação de projectos de investigação, nomeadamente em contextos psicossociais, valorizando o rigor, a análise pessoal e a crítica em todas as fases do trabalho de investigação;
- Desenvolver a capacidade de antecipar e imaginar as várias fases de um projecto de investigação, nomeadamente ao nível dos obstáculos e dificuldades que podem surgir na prática, delineando soluções inovadoras para as ultrapassar;
- Promover o contacto com contextos educativos e sociais, exteriores à Faculdade (jardins de infância, escolas do 1º, 2º e 3º ciclos e escolas secundárias, lares de 3ª idade e hospitalares), incentivando o desenvolvimento de investigações promotoras da análise da realidade social e educativa e dos aspectos do desenvolvimento e diferenciação de características psicológicas nos vários contextos de desenvolvimento;
- Desenvolver e desafiar a capacidade de análise e de transformação das próprias crenças pessoais e implícitas, bem como sobre os estereótipos acerca do desenvolvimento e diferenciação de características psicológicas como a inteligência, a personalidade e a motivação.

Por fim, é de referir que os objectivos mais específicos da disciplina serão analisados separadamente para as aulas teóricas e para as aulas práticas.

4. Estratégias para a concretização dos objectivos

Para a concretização dos objectivos gerais da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, ao nível da intervenção junto dos alunos, são adoptadas as seguintes estratégias:

- Aulas Teóricas – constituem uma oportunidade para transmitir oralmente conteúdos, são do tipo prelecção, com possibilidade de discussão com o grupo turma, ocupando um tempo lectivo de 2 horas semanais (uma aula de 2 horas);
- Aulas Práticas – funcionam com grupos de 20 a 25 alunos e ocupam um tempo lectivo de 2 horas semanais (uma aula prática semanal de 2 horas), em que os alunos vão produzindo, sob a nossa supervisão, trabalhos escritos, em pequenos grupos de 4 a 5 elementos, relativos à respectiva participação numa investigação científica, valorizando-se uma dialéctica constante entre a acção e a reflexão sobre a mesma.

Nas secções seguintes, será apresentada com detalhe a organização das aulas teóricas e das aulas práticas, ao nível dos seus objectivos, metodologia, avaliação e programa.

CAP. II – AULAS TEÓRICAS

1. Objectivos

As aulas teóricas da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano desenrolam-se tendo por referência quatro níveis de complexidade crescente, a saber:

1º nível – Aquisição de conhecimentos actualizados nos domínios em estudo, utilizando para isso várias fontes de informação: consulta de livros, artigos, teses, contactos com profissionais ligados à Psicologia e às Ciências da Educação, dados da experiência pessoal e observação directa, para além das informações fornecidas pelo docente, que constituem apenas uma fonte possível de informação entre várias;

2º nível – Organização, sistematização e estruturação dos conhecimentos adquiridos, com o objectivo de que os alunos relacionem e integrem os vários conhecimentos numa estrutura comum, hierarquizando-os (tendo em conta diferentes níveis de generalidade e de importância dos conhecimentos) e analisando-os de forma crítica;

3º nível – Utilização dos conhecimentos para fazer a análise crítica de novas teorias e de novos conhecimentos, para argumentar sobre várias problemáticas, para fundamentar o apoio ou a recusa de propostas de intervenção inovadoras;

4º nível – Renovação dos conhecimentos pré-existentes, mediante a integração e transformação dos seus saberes e das suas práticas num novo contexto, que compreende um sistema complexo de relações entre o saber-fazer, o saber-fazer-fazer, o saber-ser e o saber-transformar-se, em que se desenvolve o desejo de continuar a formar-se para melhor se adaptar, aplicando primeiro os novos conhecimentos a si mesmo e em seguida ao ambiente.

Assim, os objectivos específicos das aulas teóricas da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano são:

- Apresentar um conjunto de conhecimentos básicos e actualizados, relativos ao estudo das diferenças psicológicas entre indivíduos e entre grupos, bem como à influência dos vários contextos diferenciais do desenvolvimento (biológicos, familiares e escolares), na origem, produção e manutenção das diferenças;

- Desenvolver o espírito crítico em relação aos conhecimentos transmitidos, sendo salientado o carácter relativo e contestável (por oposição a universal e incontestável) desses conhecimentos;

- Favorecer a integração dos conhecimentos transmitidos, a sua organização e hierarquização, de modo a ocorrer equilíbrio, isto é, assimilação de novos conhecimentos, revisão de esquemas anteriores, acomodação e construção de novos esquemas de significação, abertos à reestruturação permanente;

- Favorecer a tomada de consciência, relativamente às crenças implícitas e representações pessoais sobre algumas das questões abordadas, promovendo a auto-crítica, a descentração e a transformação de estereótipos, por confronto com os resultados e conclusões das investigações;
- Promover o espírito crítico, relativamente à aplicação ao contexto Português de conclusões da investigação realizada noutras contextos culturais, salvaguardando, contudo, o interesse de tais resultados.

2. Metodologia

As aulas teóricas da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano decorrem semanalmente, com duas horas consecutivas, durante todo o ano lectivo. Têm um carácter essencialmente expositivo, com possibilidade de intervenção dos alunos para fazerem questões, comentários ou críticas. Devido às dificuldades de manutenção da atenção dos alunos por longos períodos consecutivos, é necessário introduzir estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Assim, são utilizados diversos meios de apoio à preleção, tais como o quadro, o retroprojector, o projector de diapositivos e o vídeo, sendo ainda feito um pequeno intervalo de 10 minutos, entre a 1^a e a 2^a hora de aulas.

Os sumários das aulas teóricas são entregues aos alunos, com uma semana de antecedência, estando também disponíveis *on-line*, facilitando, assim, a preparação prévia e o acompanhamento sistemático das matérias abordadas, bem como a manutenção da atenção. Nos sumários está indicada a bibliografia de consulta obrigatória, considerada essencial, assim como a bibliografia de aprofundamento, para aqueles que pretendam analisar de forma mais exaustiva as temáticas apresentadas. A bibliografia essencial é assinalada com um asterisco (*) e a bibliografia de aprofundamento com dois asteriscos (**). Todo o material bibliográfico, classificado como essencial, é fornecido aos alunos, através do representante da disciplina, bem como uma cópia de todos os acetatos apresentados em cada aula teórica, igualmente com uma semana de antecedência. Estas estratégias, em conjunto, têm como principal objectivo facilitar o processo de ensino-aprendizagem e o acompanhamento dos domínios em estudo pelos alunos.

O programa relativo às aulas teóricas é apresentado durante as cerca de 60 horas a que corresponde um ano lectivo. Perante tais constrangimentos de tempo, é necessário seleccionar os domínios a abordar. Tal selecção, no caso específico da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, obedece a *três critérios* fundamentais: (i) a importância dos temas para os profissionais das Ciências da Educação; (ii) a actualidade e

relevância social das problemáticas estudadas; e (iii) a experiência e a produção de investigação pelo docente no âmbito dos temas seleccionados. Considerando estes três critérios, a selecção dos temas pelo docente é, ainda assim, subjectiva, no entanto, a sua abordagem tem em consideração os seguintes aspectos:

- (1) Apresentar informações actuais, claras, concisas e completas;
- (2) Despertar o interesse, a curiosidade, a necessidade de “ir mais além”, em relação aos temas abordados e às questões que ficam em aberto;
- (3) Fornecer oportunidades aos alunos para se informarem, actualizarem e aprofundarem os temas, mediante a apresentação de bibliografia básica e de aprofundamento nos sumários e proporcionando o acesso à mesma com uma semana de antecedência;
- (4) Justificar as escolhas das temáticas e a sua organização, para facilitar o enquadramento dos domínios abordados e transmitir a ideia de que há outras escolhas e formas dc organização possíveis;
- (5) Inserir os conhecimentos apresentados nos contextos históricos, geográficos ou sociais em que foram produzidos, facilitando, assim, a compreensão da sua evolução, a sua relativização e a apreensão das questões que deixaram em aberto. No entanto, é de salientar que são enfatizadas as linhas teóricas e metodológicas mais actuais de investigação;
- (6) Apresentar os resultados diferentes e mesmo contraditórios relativos a estudos realizados em diferentes contextos culturais e, até, dentro do mesmo contexto cultural. As contradições encontradas em vários estudos denotam não apenas que podem ter ocorrido exigências metodológicas diferentes nas várias investigações, mas também que podem ter ocorrido influências dos contextos sócio-culturais sobre as características psicológicas. A este propósito, salientam-se algumas das especificidades do contexto cultural Português, nomeadamente a partir de resultados da investigação produzida e publicada pela docente.

3. Avaliação

A avaliação das aulas teóricas da disciplina rege-se pelas normas de avaliação da licenciatura em Ciências da Educação, podendo ser considerada como um regime misto de avaliação³, que implica:

- (1) Valorizar, de modo contínuo, os conhecimentos e as competências desenvolvidas;
- (2) Ser realizada, sempre que possível, em dois momentos classificativos pré-determinados e distribuídos ao longo do ano, através de testes objectivos.

³ “Normas para a avaliação de aprendizagens na licenciatura em Ciências da Educação III: Regimes e Instrumentos de Avaliação”.

A avaliação dos conhecimentos e das competências adquiridas nas aulas teóricas, tem em conta os seguintes parâmetros:

- Realização de uma prova de avaliação escrita e de uma prova oral, no final do tempo lectivo destinado à disciplina;
- As classificações atribuídas em consequência da realização da prova escrita serão expressas numa escala de 0 a 20 valores, considerando-se imediatamente reprovados os alunos a quem foi atribuída uma classificação inferior a 8 valores, sendo admitidos à prova oral aqueles a quem foi atribuída uma classificação de 8 ou 9 valores, e dispensados da prova oral aqueles a quem foi atribuída uma classificação igual ou superior a 10 valores;
- Os alunos dispensados da prova oral (com classificação igual ou superior a 10 valores) poderão submeter-se a esta prova desde que o declarem por escrito, no prazo de 48 horas após ser tornada pública a classificação da prova escrita, sendo, para todos os alunos submetidos à prova oral, a classificação final igual à que foi obtida na prova oral;
- Pode haver dispensa da prova de avaliação final de conhecimentos através da realização de dois pontos escritos facultativos (frequências), no fim do 1º e 2º semestres, desde que os alunos obtenham uma classificação final igual ou superior a 10 valores.

A opção de realizar pontos escritos facultativos (frequências) é discutida e negociada com os alunos no início do ano lectivo. Se os alunos optarem pela realização de duas frequências, as respectivas datas de realização das provas serão negociadas com estes, tendo em consideração o calendário definido pelo Conselho Pedagógico. Estimula-se a realização de frequências porque estas permitem uma divisão equilibrada dos conteúdos programáticos e o seu maior e melhor acompanhamento pelos alunos.

A parte teórica da disciplina tem uma ponderação relativa de 70%, sendo a nota da teórica somada à da prática (ponderação relativa de 30%), apenas quando o aluno tiver aproveitamento na parte teórica.

A estrutura das provas de avaliação escritas compreende duas partes distintas: uma primeira parte, com 5 perguntas de resposta curta, de 2 valores cada uma, com cerca de 10 linhas para dar a resposta, que geralmente pedem definições de conceitos, distinções, comparações, exigindo uma linguagem clara, concisa e completa; uma segunda parte, com duas perguntas de desenvolvimento, valendo 5 valores cada uma, a escolher a partir de 3 perguntas, valorizando-se não apenas o domínio dos conhecimentos adquiridos, mas também a sua estruturação e reflexão crítica, bem como a integração de conhecimentos e a argumentação fundamentada. As respostas a dar devem limitar-se ao máximo de 2 páginas de

prova para cada questão, pois constatou-se que a limitação de páginas promove nos alunos a necessidade de organizar previamente as questões, seleccionando e sintetizando a informação mais relevante para cada questão.

Tendo em consideração que as situações formais de avaliação se podem constituir como experiências ansiogénicas, encarando-as os alunos, muitas vezes, como provas de avaliação da sua capacidade global e do seu valor pessoal, como situações de tudo ou nada, é de referir que para reduzir a ansiedade destas situações avaliativas e para promover uma atitude de aprendizagem com os erros são promovidas sessões de atendimento para esclarecimento de dúvidas, antes das situações de avaliação, e as provas são corrigidas nas aulas teóricas, após a sua realização.

Estas regras e instrumentos de avaliação da disciplina são transmitidas, por escrito, aos alunos, através do seu representante, sendo colocadas na pasta de sumários e *on-line*, bem como ao Conselho Pedagógico e à Comissão Coordenadora do Grupo de Ciências da Educação, no início de cada ano lectivo (Anexo 1).

4. Programa

O programa das aulas teóricas de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, aborda o estudo das diferenças psicológicas em três domínios principais: *Inteligência, Personalidade e Motivação*. Para qualquer um destes domínios, será feita uma primeira definição dos construtos e conceitos principais, serão apresentados e apreciados os métodos utilizados na recolha dos dados, e serão analisadas as principais teorias que explicam as diferenças intra e inter-individuais. As teorias apresentadas, em qualquer um dos domínios, obedecem a uma perspectiva histórica, que permitirá a apreciação dos principais desenvolvimentos teóricos e metodológicos que ocorreram nos domínios em estudo. A esta primeira abordagem dos construtos e das diferenças intra e inter-individuais, segue-se a abordagem das diferenças intra e inter-grupos, privilegiando-se o estudo das diferenças em função do nível sócio-económico, do sexo e da idade, devido à sua maior relevância social e pertinência prática nas intervenções em Educação. Após a descrição das diferenças psicológicas, passa-se à sua explicação, sendo abordados os três principais contextos diferenciais de desenvolvimento das diferenças intelectuais e de motivação: o contexto biológico, consagrado à origem biológica das diferenças psicológicas, analisando a influência dos factores genéticos e das estruturas cerebrais na produção das diferenças; o contexto familiar, com o estudo dos estilos e práticas educativas e suas diferenças em função dos grupos de pertença (NSE) e das características da criança (sexo) e dos pais; o contexto

escolar, enquanto local privilegiado de socialização, abordando-se a influência dos vários graus de ensino (pré-escolar, básico e secundário) sobre o desenvolvimento intelectual e social das crianças, salientando as diferenças de NSE e de género. No capítulo da Personalidade, dar-se-á especial atenção à Agressão/Agressividade, salientando-se as definições, as teorias explicativas e a influência dos contextos biológico e social (família, pares e “*mass media*”) na produção, desenvolvimento e manutenção do comportamento agressivo. A ênfase dada a esta temática e a sua escolha dentro do capítulo da Personalidade, relaciona-se com a sua actualidade e com a incidência e recrudescimento da violência nos meios familiar, escolar e social em geral. O estudo da agressão/agressividade, ilustra o facto de uma categoria de condutas poder ser objecto de estudos que se situam em níveis distintos e utilizando métodos diferentes.

A escolha de três domínios de estudo, como a Inteligência, a Personalidade e a Motivação, relaciona-se com a sua relevância social e com a sua importância para os futuros profissionais das Ciências da Educação, que irão lidar diariamente com diferenças individuais e de grupo na realização intelectual, nas características de personalidade e na motivação dos indivíduos, que precisam de compreender e de explicar. Na abordagem destes três domínios, privilegiam-se as investigações mais recentes e os resultados contraditórios, porque desafiantes, procurando-se sempre apresentar os estudos realizados no contexto cultural Português e analisar as suas especificidades. Valoriza-se, assim, um maior aprofundamento de certos temas, em detrimento da apresentação de uma abordagem geral, mais superficial. A esta opção não são alheios os investimentos da docente em áreas particulares de investigação, em que para além das publicações produzidas é possível remeter para a sua experiência profissional e científica, através de exemplos práticos, ajudando a consolidar e a transformar conhecimentos e práticas.

Então, os três grandes capítulos que constituem o programa da disciplina serão divididos em vários sub-capítulos e para cada um deles serão desenvolvidos os seguintes aspectos:

- 1 – *Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos;*
- 2 – *Objectivos gerais;*
- 3 – *Conteúdos programáticos e Bibliografia;*
- 4 – *Aprendizagens a adquirir pelos alunos;*
- 5 – *Tempos lectivos previstos.*

Assim, segue-se o desenvolvimento do programa das aulas teóricas, que começaremos pela “Introdução Geral”, onde se apresentam os objectivos, os antecedentes e os métodos no estudo das diferenças psicológicas.

**CAP. III – DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DAS AULAS
TEÓRICAS**

1. INTRODUÇÃO GERAL

1. Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos

A *Introdução Geral* à disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano constitui uma oportunidade para apresentar e discutir com os alunos aspectos relativos ao Objecto, Perspectiva, Objectivos e Programa da disciplina, bem como clarificar a sua organização e o carácter de complementaridade e integração entre as aulas teóricas e as aulas práticas, a par das formas de avaliação e do peso relativo da avaliação das teóricas e das práticas na nota final.

Os primeiros exemplos de reconhecimento da existência de diferenças remontam à Antiguidade: o homem sempre teve consciência da existência de diferenças e sempre procurou explicá-las. No entanto, não existem registos de quem começou a observar o comportamento de forma cuidadosa e sistemática, ou mesmo de quem começou a analisar as diferenças entre os seus semelhantes (Shaughnessy & Zechmeister, 1994). Tais preocupações emergiram lentamente e datam da Antiguidade, nomeadamente com Platão, Aristóteles e Hipócrates, que nas suas obras falam das diferenças em dotes naturais, das diferentes especializações no trabalho, das diferenças de grupo, incluindo as de espécie, raça, sexo, sociais, morais ou mentais, e das suas origens, geralmente atribuídas a factores inatos. Contudo, é com o aparecimento da Psicologia como ciência, com Wundt e a criação do 1º laboratório de Psicologia Experimental em 1879, que o estudo científico das diferenças se torna viável, pois os fenómenos psicológicos tornam-se acessíveis à investigação objectiva e quantitativa e as teorias psicológicas podem ser testadas através do confronto com dados reais. Entretanto, a preocupação inicial em encontrar leis gerais para o comportamento dos indivíduos dá lugar, com Galton, influenciado pela teoria evolucionista de Darwin, ao estudo daquilo que os diferencia e distingue, elevando o estudo das diferenças psicológicas ao estatuto de ciência, com o aparecimento, em finais do século XIX, da Psicologia Diferencial.

Assim, apresenta-se uma perspectiva histórica do estudo das diferenças, começando pela fase pré-científica e prosseguindo com os principais precursores do estudo científico das diferenças psicológicas (Galton, Cattell e Binet). Esta perspectiva histórica é indissociável da análise do contributo de várias ciências (biologia, genética, estatística) e do próprio contexto sócio-cultural e económico, demonstrando como as diferenças evoluíram de um estatuto de erros prováveis, que impediam o estabelecimento de leis gerais do comportamento, para um estatuto de fenómenos susceptíveis de avaliação e facilitadores da compreensão do comportamento humano na sua plenitude.

O estudo dos métodos utilizados para abordar as diferenças psicológicas conduz-nos à análise do método mais utilizado no domínio – o *método comparativo* –, cuja definição implica reflectir sobre as vantagens e desvantagens da investigação em meio natural, comparando-a com a investigação em laboratório e com outros métodos, como o genético e o clínico, reflectindo sobre as suas exigências quanto à recolha e tratamento dos dados.

Na verdade, a investigação em meio natural coloca desafios particulares ao investigador, pois a dificuldade em controlar as condições da experiência ou mesmo a distribuição dos sujeitos pelas mesmas colocam limites à validade interna da investigação, permitindo, contudo, aumentar a sua validade externa pelas possibilidades de generalização dos resultados para contextos exteriores ao laboratório, tendo maior impacto social e consequências práticas importantes (Shaughnessy & Zechmeister, 1994), que serão largamente discutidas. Outros aspectos a considerar são a dificuldade em obter a colaboração das autoridades e das instituições, o acesso aos sujeitos participantes e a aleatorização das amostras, aspectos estes que serão vivenciados e discutidos pelos alunos, no âmbito das aulas práticas, no quadro da sua participação activa num projecto de investigação em psicologia diferencial.

A par do método comparativo clássico são, ainda, abordados outros métodos igualmente relevantes para o estudo das diferenças psicológicas (correlacional, dos testes, estatístico), reflectindo-se, ainda, sobre as evoluções recentes da Psicologia Diferencial, quer ao nível da sua complementaridade com a Psicologia Geral, quer ao nível do alargamento e enriquecimento de metodologias usadas para estudar as diferenças psicológicas. Na verdade, o contributo do estudo das diferenças para o enriquecimento de teorias gerais sobre o comportamento humano demonstra que se torna indispensável contextualizar o desenvolvimento e analisar as suas especificidades, resultantes das múltiplas influências dos diversos contextos de vida.

Finalmente, salienta-se que a importância de estudar as diferenças, para os futuros profissionais das Ciências da Educação, se relaciona com a possibilidade de as descrever, de procurar as suas origens e de contribuir para as alterar positivamente (intervenção), procurando combater o reforço de estereótipos ou o aumento de barreiras sociais entre indivíduos e grupos.

2. Objectivos gerais

- Definir e discutir o objecto, as perspectivas, os objectivos e os aspectos científico-pedagógicos da disciplina;

- Dar a conhecer as origens e o desenvolvimento do estudo das diferenças psicológicas, numa perspectiva de evolução histórica;
- Promover o contacto com os principais métodos da Psicologia Diferencial e compreender a sua especificidade, as suas vantagens e desvantagens;
- Proporcionar a reflexão sobre os avanços recentes da Psicologia Diferencial e sobre o seu papel na formação dos futuros técnicos em Ciências da Educação.

3. Conteúdos programáticos e Bibliografia

1. Introdução à disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano

- 1.1. Objecto e Perspectivas
- 1.2. Objectivos gerais e específicos
- 1.3. Aspectos científico-pedagógicos
 - 1.3.1. Apresentação geral, organização, grau de aprofundamento e justificação dos temas abordados nas aulas
 - 1.3.2. Relação entre as aulas teóricas e as aulas práticas
 - 1.3.3. Avaliação das aulas teóricas e das aulas práticas: formas e ponderação

2. Origens do estudo das diferenças

- 2.1. Antiguidade: fase pré-científica
- 2.2. Precursors do estudo científico das diferenças
 - 2.2.1. Galton
 - 2.2.2. Cattell
 - 2.2.3. Binet
- 2.3. Contributos da Biologia (*Darwinismo*) e da Genética (*Mendel*)
- 2.4. Relações entre a Psicologia Diferencial e a Psicologia Experimental: complementaridade e colaboração

3. Os métodos no estudo das diferenças

- 3.1. Método comparativo clássico
 - 3.1.1. Definição
 - 3.1.2. Observação em meio natural
 - 3.1.3. Recolha de dados: amostra, variáveis, instrumentos e metodologias
 - 3.1.4. Tratamento dos resultados
 - 3.1.4. Relações com outros métodos

- 3.2. Método correlacional e noção de correlação
- 3.3. Método dos testes
 - 3.3.1. Marcos no desenvolvimento dos testes
 - 3.3.2. Conceitos ligados aos testes: normas, critérios, validade, fidelidade e sensibilidade
- 3.4. Métodos estatísticos
 - 3.4.1. Estatística descritiva vs. inferencial
 - 3.4.2. Estudo das diferenças entre grupos
- 3.5. Estudos em laboratório vs. em meio natural
 - 3.5.1. A objectividade
 - 3.5.2. A generalização
 - 3.5.3. Vantagens e limitações de ambos os tipos de estudos

4. Evolução da Psicologia Diferencial

- 4.1. Relações com outras disciplinas
- 4.2. Evoluções metodológicas
- 4.3. Métodos quantitativos vs. qualitativos
- 4.4. Importância para os profissionais das Ciências da Educação

Bibliografia ⁴

1. Introdução à disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano

- . ** Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em Psicologia. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- . * Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- . * Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 6, 723-742.
- . Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. M. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (vol. I, pp. 357-414). N.Y.: Wiley.
- . ** D'Hainaut, L. (1990). *Conceitos e métodos da estatística (vol. I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- . * Faria, L. (1990). *Abordagem pedagógica da construção de hipóteses num projecto de investigação em Psicologia Diferencial*. Relatório apresentado para efeitos do disposto n.º 1 do art.º 58º do Decreto-Lei n.º 448/79 de 13 de Novembro. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- . ** Reuchlin, M. (1995). *Totalités, éléments, structures en psychologie*. Paris: PUF, 11-26.

⁴ A bibliografia indicada inclui referências para os alunos e para o docente. A bibliografia indicada para os alunos divide-se em duas categorias: a bibliografia assinalada com um asterisco (*) é básica ou essencial para cumprir os objectivos mínimos da disciplina; a bibliografia assinalada com dois asteriscos (**) é de aprofundamento.

- . ** Shaughnessy, J. J., & Zechmeister, E. B. (1994). *Research methods in psychology*. New York, N.Y: McGraw-Hill International Editions.

2. Origens do estudo das diferenças

- . * Anastasi, A. (1972). *Psicologia diferencial*. São Paulo: Ed. da Universidade de S. Paulo, 1-26.
- . * Minton, H. L., & Schneider, F. W. (1980). *Differential psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1-11.
- . ** Reuchlin, M. (1972). *Histoire de la psychologie*. Paris: PUF, 43-59.
- . ** Reuchlin, M. (1985). *La psychologie différentielle*. Paris: PUF, 7-62.
- . * Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, cap. 1.
- . Valsiner, J. (1986). *The individual subject and scientific psychology*. N. Y.: Plenum Press.
- . * Willerman, L. (1979). *The psychology of individual and group differences*. San Francisco: W. H. Freeman and Company, 3-49.

3. Os métodos no estudo das diferenças

- . Abreu, M. V. (1990). Construção da psicologia como ciência e dessubjectivação dos processos psicológicos. *Psychologica*, 3, 15-28.
- . ** Almeida, L. S. (1993). *Princípios deontológicos no uso dos testes e na avaliação psicológica*. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- . * Almeida, L. S., Prieto, G., Muñiz, J., & Bartram, D. (1998). O uso dos testes em Portugal, Espanha e Países Iberoamericanos. *Psychologica*, 20, 27-40.
- . Anastasi, A. (1986). Evolving concepts of test validation. *Annual Review of Psychology*, 37, 1-15.
- . ** Anastasi, A. (1990). *Psychological testing (6th edition)*. New York: MacMillan.
- . Bernaud, J.-L., & Castro, D. (1996). Introduction. Quel avenir pour les tests psychologiques au XXI^e siècle? *Pratiques Psychologiques*, 4, 1-3.
- . Bryman, A., & Cramer, A. (1992). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- . Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing (5th edition)*. New York: Harper Collins.
- . Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- . Léon, A. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris: PUF.
- . ** Miranda, M. J. (1983). A amostragem de indivíduos: algumas questões sobre a organização de amostras para a aferição de testes psicológicos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 241-259.
- . ** Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa, B. Campos, J. P. Ponte & M. E. Brederode dos Santos (Eds.), *Ciências da Educação e mudança* (21-49). Porto: Edição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- . Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (1998). *Análise dos dados para as ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- . * Pinto, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- . * Reuchlin, M. (1985). *La psychologie différentielle*, Paris: PUF, cap. II.
- . * Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 9-18.
- . Reuchlin, M. (1992). *Introduction à la recherche en Psychologie*. Paris: Nathan Université.

- . Rouanet, H. (1991). Les tests statistiques revisités. In Rouanet *et al.* (Eds.), *L'inférence statistique dans la démarche du chercheur* (23-46). Berne: Peter Lang.
- . ** Silva, A. S., & Madureira Pinto, J. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- . ** Simões, M. R., Gonçalves, M. M., & Almeida, L. S. (1999). *Testes e provas psicológicas em Portugal*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- . Van de Vjver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.

4. Evolução da Psicologia Diferencial

- . ** Carroll, J. B. (1988). Individual differences in cognitive functioning. In R. C. Atkinson, R. J. Hernstein, G. Lindzey & R. D. Luce (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Learning and cognition*, (vol. 2, pp. 813-862). N. J.: Wiley.
- . Dawis, R. V. (1992). The individual differences tradition in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 7-19.
- . De-Ribaupierre, A. (1998). Développement cognitif et différences individuelles. In M. Sabourin, F. Craik *et al.* (Eds.), *Advances in psychological science. Vol. 2: Biological and cognitive aspects* (pp. 531-555). Hove, England: Psychological Press/Lawrence Erlbaum.
- . ** Drévillon, J. (1985). Signification de la différence: problèmes généraux. In J. Drévillon, M. Huteau, F. Longeot, M. Moscatos & T. Ohlmann (Eds.), *Fonctionnement cognitif et individualité* (5-15). Bruxelles: Mardaga.
- . ** Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hove, England: Lawrence Erlbaum.
- . Londeix, H. (1985). Les relations entre psychologie génétique et psychologie différentielle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14, 23-43.
- . ** Nicholls, J. G., Licht, B. G., & Pearl, R. A. (1982). Some dangers of using personality questionnaires to study personality. *Psychological Bulletin*, 92, 572-580.
- . * Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Mardaga, caps. I e II.
- . ** Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1989). Pour une recherche qualitative et néanmoins scientifique. *Reseaux*, 55, 13-35.
- . Reuchlin, M. (1984). Psychologie différentielle et psychologie expérimentale I, II. *L'Année Psychologique*, 84, 267-295, 411-432.
- . ** Reuchlin, M. (1989). Développements récents de la psychologie différentielle de l'enfant: quelques réflexions. *Bulletin de Psychologie*, 42, 41-46.
- . * Reuchlin, M. (1993). Problématiques et méthodologies structurales en psychologie. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 35-46.
- . Rouanet, H. (1991). Les tests statistiques revisités. In Rouanet *et al.* (Eds.), *L'inférence statistique dans la démarche du chercheur* (23-46). Berne: Peter Lang.
- . ** Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.
- . * Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-52.

4. Aprendizagens a adquirir pelos alunos

Espera-se que os alunos compreendam e aprendam:

- O objecto e as perspectivas, os objectivos e os aspectos de organização científica e pedagógica da disciplina;
- A importância do estudo das diferenças psicológicas, as origens e os desenvolvimentos no estudo das diferenças e as especificidades e as exigências dos seus métodos;
- A reflectir sobre a relevância social do estudo das diferenças psicológicas, numa perspectiva de promoção das práticas profissionais e das estratégias para lidar com as diferenças.

5. Tempos lectivos previstos

Quatro aulas teóricas (4 horas).

**2. INTELIGÊNCIA: DEFINIÇÃO, DIFERENCIACÃO E
CONTEXTOS FÍSICOS E SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO**

2.1. DEFINIÇÃO E DIFERENCIAMENTO DA INTELIGÊNCIA

1. Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos

A inteligência é um construto psicológico muito investigado e de enorme importância para educadores e alunos, bem como para o sistema escolar em geral, que selecciona os alunos e diferencia a instrução em função das capacidades cognitivas daqueles, de acordo com requisitos sociais. A existência de uma correlação positiva entre o quociente de inteligência (QI) e os resultados escolares é, aliás, uma das constatações mais antigas e mais regularmente confirmadas pela Psicologia (Reuchlin, 1991). Assim, todos parecem estar de acordo quanto à importância social da inteligência, o que justifica iniciar o estudo das diferenças pelas diferenças intelectuais, no entanto, o acordo cessa quando se trata de a definir.

A investigação neste domínio organizou-se à volta de duas perspectivas distintas – as *teorias implícitas* de inteligência, enquanto construções mentais que qualquer indivíduo, investigador ou leigo, pode desenvolver acerca da inteligência, as quais podem ser explicitadas, e as *teorias explícitas* de inteligência, enquanto construções teóricas dos psicólogos e outros investigadores, ancoradas numa avaliação presumivelmente objectiva da inteligência, utilizando testes.

A investigação demonstra que os leigos e os cientistas valorizam aspectos comuns na definição de inteligência, pelo que iniciamos o estudo da inteligência pela abordagem das teorias implícitas, que permitem compreender as concepções mais comuns, partilhadas por determinados grupos sociais, que se podem definir por terem em comum contextos profissionais em que a acção sobre a inteligência é um objectivo específico (Faria, 2002). De seguida, são comparadas as concepções dos não especialistas com as dos especialistas e aborda-se o problema da sua definição, apresentando a inteligência como uma representação social heterogénea e conflituante. Concluímos pela existência de *inteligências* em lugar de inteligência.

Prosseguimos com a apresentação das teorias explícitas de inteligência, o que nos permite abordar as principais correntes no estudo deste construto e os estudos das diferenças intra e inter-individuais. Apresentam-se, assim, várias abordagens no estudo da inteligência, seguindo uma perspectiva de evolução histórica e considerando para todas os postulados básicos, o método utilizado e a noção de inteligência subjacente, bem como as implicações educacionais das várias perspectivas.

A *perspectiva psicométrica* postula a existência de factores subjacentes e explicativos da realização intelectual dos sujeitos e utiliza como método a análise factorial. A aparente unicidade dos seus postulados e do seu método, é contrariada pela coexistência de várias

teorias no seio da perspectiva psicométrica, apoiadas pelo mesmo método, a análise factorial. Assim, identificamos três grandes categorias, que abordaremos sucessivamente: (1) as concepções unitárias, que defendem que a actividade cognitiva tem subjacente e é sobretudo a manifestação de um factor único ou geral; (2) as concepções pluralistas, que defendem a existência de factores independentes entre si ou factores de grupo, para as várias actividades intelectuais; e (3) as concepções intermediárias ou conciliatórias, que apresentam modelos hierárquicos. Conclui-se que nestes desenvolvimentos, apoiados em teorias factoriais sobre a estrutura da inteligência, mais do que as limitações das respostas à definição da inteligência, é de salientar a evolução, num sentido dinâmico, das várias teorias, desde Spearman até Guilford, bem como a aplicabilidade e a actualidade da abordagem psicométrica, nomeadamente na predição dos resultados escolares e profissionais. De facto, o legado da perspectiva psicométrica ainda hoje permanece, nomeadamente no que se refere ao factor geral, bem como quanto à visão polifacetada da inteligência e à importância atribuída às qualidades psicométricas das medidas de avaliação da inteligência.

A *perspectiva cognitivista* orienta-se por pressupostos bem diferentes dos da perspectiva psicométrica, dando maior ênfase à definição e delimitação do conceito de “inteligência”, bem como ao estudo dos processos cognitivos subjacentes aos resultados, em vez de valorizar os produtos finais. Esta perspectiva é abordada desde os seus primórdios, com a análise e a identificação das componentes cognitivas subjacentes à resolução de analogias simples (tarefas correlacionadas com a cognição), passando pela observação da capacidade de realização dos sujeitos em tarefas já mais complexas – ilustrada pela *teoria triárquica de Sternberg* –, até às aplicações práticas da teoria ao nível do treino cognitivo (com a identificação das necessidades de treino cognitivo ao nível das componentes de realização) e dos conteúdos cognitivos (em que se compara a realização dos “peritos” com a dos “iniciantes” em tarefas complexas).

As “novas inteligências”, representadas pela *teoria das múltiplas inteligências* de Gardner e pela *inteligência emocional* popularizada pelo *best-seller* de Goleman (1995), são discutidas do ponto de vista dos seus contributos para a definição de inteligência e para o questionamento da tradicional dicotomia inteligência *vs.* personalidade, apesar das críticas de que são alvo, nomeadamente no que se refere à definição de inteligência (trata-se de um conteúdo, de um produto ou de um processo?), à sua avaliação e à falta de evidência empírica quanto à independência entre as várias inteligências propostas (Gardner & Walters, 1993; Sternberg, 1990).

O estudo da perspectiva cognitivista da inteligência termina com uma análise crítica, que compara esta perspectiva com a perspectiva psicométrica, salientando a importância que a

perspectiva cognitivista dá ao desenvolvimento dos traços e ao papel do meio nesse sentido, tornando-a importante na intervenção.

A perspectiva genética na abordagem da inteligência não é estudada, pois já foi alvo de estudo detalhado no 1º ano, nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento I e II.

Finalmente, o estudo das diferenças cognitivas entre grupos aborda três campos distintos: as diferenças em função do estatuto sócio-económico, do sexo e do tempo, definido pela idade ou pela geração, salientando-se a necessidade dos alunos distinguirem os resultados reais da investigação das representações pessoais e dos estereótipos sociais predominantes sobre as diferenças entre grupos, aprendendo a aceitar a existência de resultados contraditórios em alguns dos domínios estudados e a procurar as razões para tais contradições.

No que se refere às diferenças em função do *nível sócio-económico* (NSE), salienta-se a importância de definir os critérios e os indicadores subjacentes à definição de NSE nos vários estudos, chamando a atenção para o facto do nível de escolaridade e da profissão serem os dois indicadores mais usados, isoladamente ou em conjunto. Neste âmbito, evidencia-se o facto dos sujeitos de NSE alto apresentarem QI médio superior aos de NSE baixo, quer em adultos quer em crianças, de forma regular e em muitos estudos, abordando-se também a problemática dos “testes independentes de cultura”, como resposta à crítica de que os testes favoreceriam determinados grupos sociais e seriam portanto enviesados.

As diferenças em função do *sexo* são essencialmente abordadas para determinadas capacidades científicas, como as capacidades verbal, numérica e espacial, chamando-se a atenção para os resultados contraditórios, para a amplitude das diferenças e para o nível de significância estatística de algumas diferenças. Os alunos, por sua vez, têm que considerar, simultaneamente, os resultados dos estudos, os estereótipos sociais vigentes e as próprias teorias pessoais sobre as diferenças de sexo, pois as respostas diferenciais dos alunos às categorias “homem” e “mulher” podem afectar a interpretação dos resultados sobre as diferenças de sexo nos vários domínios, sendo necessário considerar a pertença a uma categoria sexual e os fenómenos ligados às diferenças de género como processos dinâmicos, que sendo influenciados pelas escolhas individuais e moldados pelas pressões sociais e situacionais só serão explicáveis quando enquadrados em contextos de interacção social (Faria, 1997, 2004).

O estudo da evolução da capacidade intelectual com o tempo permite evidenciar o aspecto dinâmico desta. Com efeito, observa-se uma melhoria regular do nível intelectual com o tempo, para todos os grupos sociais e para todas as idades. Estes resultados, obtidos a partir

de estudos longitudinais de populações, são comparados com os resultados obtidos a partir de estudos transversais.

As conclusões desta secção abordam a existência, o desenvolvimento e a permanência das diferenças intelectuais entre indivíduos e entre grupos, bem como os factores responsáveis pela sua manutenção e as implicações para os profissionais das Ciências da Educação.

2. Objectivos gerais

- Distinguir as teorias implícitas das teorias explícitas da inteligência;
- Dar a conhecer os postulados básicos, o método utilizado e a noção de inteligência subjacente nas várias abordagens explícitas no estudo da inteligência;
- Distinguir as várias perspectivas abordadas, salientando as evoluções, os aspectos positivos, os aspectos negativos e as potencialidades para a intervenção;
- Distinguir os resultados reais da investigação sobre diferenças intelectuais e entre grupos dos artefactos produzidos pelos estereótipos sociais e pelas representações pessoais sobre as diferenças;
- Promover a aceitação da existência de resultados contraditórios no domínio das diferenças intelectuais entre grupos, procurando explicações para as contradições;
- Promover a utilização dos conhecimentos adquiridos para realizar uma análise compreensiva e explicativa das diferenças intelectuais, bem como para delinear estratégias, no sentido da mudança.

3. Conteúdos programáticos e Bibliografia

1. Introdução ao estudo da inteligência

- 1.1. Importância e relevância social do conceito
- 1.2. Aspectos e abordagens considerados

2. Definição de inteligência

- 2.1. Pluralidade e dificuldades na definição: o que é a inteligência? Será que existe realmente?
- 2.2. Teorias implícitas vs. teorias explícitas
 - 2.2.1. Estudos sobre as teorias implícitas de inteligência
 - 2.2.2. Funções e impacto das teorias implícitas sobre o comportamento
 - 2.2.3. Comparações entre as teorias dos leigos e as dos especialistas
 - 2.2.4. Divergências entre especialistas na definição de inteligência

2.2.5. Dimensões da inteligência mais consensuais entre especialistas

2.2.6. As teorias implícitas da inteligência dos professores Portugueses

Conclusões: a inteligência como representação social heterogénea e conflituante

3. Diferenciação intra e inter-individual da inteligência: as teorias da inteligência

3.1. A perspectiva Psicométrica na abordagem da inteligência

3.1.1. As teorias factoriais: postulados básicos, classificação e objectivos

3.1.2. Método: a análise factorial e seus fundamentos

3.1.2.1. Objectivos

3.1.2.2. Etapas e noções básicas

3.1.3. Teorias factoriais de inteligência: concepções unitárias

3.1.3.1. Teoria bi-factorial ou do Factor Geral de Spearman

- O Factor g e os factores específicos (s)
- Evolução do conceito de Factor g
- Teoria da noegénese de Spearman
- Evoluções posteriores: os factores secundários de grupo ou de grupo de 2^a ordem
- Avaliação e actualidade da teoria

3.1.4. Teorias factoriais de inteligência: concepções pluralistas

3.1.4.1. Teoria multifactorial de Thurstone

- Os factores de grupo ou aptidões primárias (S, P, N, V, W, M, I, R e D) e sua definição
- Lei da estrutura simples
- Inconsistências e revisão da teoria
- Tentativas de conciliação Spearman/Thurstone

3.1.5. Teorias factoriais de inteligência: concepções intermediárias ou conciliatórias

3.1.5.1. Os modelos hierárquicos de Burt e Vernon

- Vernon e a teoria da hierarquia intelectual
- Factor g, factores de grande grupo, de pequeno grupo e factores específicos
- Avaliação dos modelos hierárquicos

3.1.5.2. A teoria de Cattell, inteligência fluída (gf) vs. inteligência cristalizada (gc)

- Significado psicológico de gf e de gc
- Evolução de gf e de gc com a idade e as influências sociais
- A teoria triádica
- Avaliação da teoria de Cattell

3.1.5.3. O modelo da Estrutura da inteligência de Guilford

- Comparação com os modelos anteriores
- Definição de operação, conteúdo e produto
- Modelo tridimensional da inteligência
- Avaliação da teoria: principais críticas e aspectos inovadores

3.1.6. Avaliação das teorias factoriais

- 3.1.6.1. Coexistência de várias teorias
- 3.1.6.2. Limites da análise factorial
- 3.1.6.3. Aspectos metodológicos dos estudos factoriais
- 3.1.6.4. Novos desenvolvimentos da análise factorial
- 3.1.6.5. Potencialidades e âmbito de aplicação da perspectiva psicométrica

3.2. A perspectiva Genética na abordagem da inteligência

(reenviar para as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento I e II, ambas do 1º ano)

3.3. A perspectiva Cognitivista na abordagem da inteligência

- 3.3.1. Diferenças em relação à perspectiva psicométrica
- 3.3.2. Postulados básicos
- 3.3.3. Método: a análise de tarefas
- 3.3.4. Tarefas correlacionadas com a cognição
- 3.3.5. Componentes cognitivas
- 3.3.6. Treino cognitivo
- 3.3.7. Conteúdos cognitivos
- 3.3.8. Teoria triárquica da inteligência de Sternberg
 - Teoria “componencial”: componentes e meta-componentes
 - Teoria “contextual”
 - Teoria “experiencial”
 - Aplicações práticas e principais críticas

3.3.9. Teoria das múltiplas inteligências de Gardner

- Inteligências verbal, lógico-matemática, visual, cinestésica, musical, interpessoal e intrapsíquica
- Aplicações práticas e principais críticas

3.3.10. A inteligência emocional

- O quociente emocional (QE)
- Aplicações práticas e principais críticas

3.3.11. Avaliação da perspectiva cognitivista

- Implicações para o estudo da inteligência
- Interesse e limitações

- Aplicações à intervenção em contexto escolar

4. Diferenciação entre grupos

4.1. Em função do estatuto sócio-económico

4.1.1. Introdução: dificuldades dos estudos; características dos grupos sociais; determinação do estatuto social – métodos antropológico, objectivo, subjectivo e analítico, suas vantagens e limitações

4.1.2. Diferenças intelectuais tendo como indicador o sucesso escolar

- Resultados portugueses
- Resultados de inquéritos internacionais: INED, OCDE, Relatório Coleman
- Principais interpretações/conclusões

4.1.3. Diferenças intelectuais tendo como indicador o quociente intelectual (QI)

- Diferenças de QI médio entre adultos: em função do NSE, etnia e variação intra-grupo
- Diferenças de QI médio entre crianças: em função do NSE – estatuto profissional e nível cultural dos pais; os sobredotados

4.1.4. Diferenças intelectuais tendo como indicador as aptidões específicas

- Testes verbais *vs.* não verbais
- Testes numéricos *vs.* mecânicos

4.1.5. Os testes independentes de cultura

- Postulados e avaliação crítica
- Noção de “défice cultural”

Conclusões e implicações

4.2. Em função do sexo

4.2.1. Introdução: dificuldades, estereótipos e representações sociais das diferenças de sexo

4.2.2. Nível intelectual global

4.2.3. Capacidade verbal

- Resultados globais
- Factores de diferenciação: tipo de capacidade, idade, selectividade da amostra e efeito geracional

4.2.4. Capacidade numérica

- Resultados globais
- Factores de diferenciação: tipo de capacidade, conteúdo, idade, etnia, selectividade da amostra e efeito geracional

4.2.5. Capacidade espacial

- Resultados globais
- Factores de diferenciação: tipo de capacidade, idade, lateralização, maturidade, selectividade da amostra e efeito geracional

Conclusões e implicações

4.3. Em função do tempo

4.3.1. Introdução

4.3.2. Evolução da capacidade intelectual com a idade: estudos transversais, longitudinais e longitudinais sequenciais
(reenviar às disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento I e II)

4.3.3. Evolução da capacidade intelectual com as gerações

- Estudos longitudinais da população
- Evolução das tendências médias: testes de QI e testes de conhecimentos
- Evolução das diferenças: de sexo, raça e grupo profissional

Conclusões: comparação dos resultados desenvolvimentais e geracionais

Conclusões finais: implicações educacionais das diferenças

Bibliografia

1. Introdução ao estudo da inteligência e 2. Definição de inteligência

- . * Almeida, L. S. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- . Almeida, L. S., Oliveira, E. P., Silva, M. E., & Oliveira, C. G. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação, 1*(1 e 2), 83-98.
- . Ablard, K. E., & Mills, C. J. (1996). Implicit theories of intelligence and self-perceptions of academically talented adolescents and children. *Journal of Youth and Adolescence, 25*, 137-148.
- . ** Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos - Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora, cap. 10.
- . ** Abreu, M. V., Leitão, L. M., Santos, E. R., & Paixão, M. P. (1988). Mobilização de potencialidades de desenvolvimento cognitivo e promoção do sucesso escolar. *Psychologica, 1*, 1-26.
- . Bariaud, F. (1996). L'intelligence sociale. *Enfance, 2*, 211-215.
- . Bouyer, S. (1989). La représentation de l'intelligence en fonction des contextes professionnelles. *Bulletin de Psychologie, 42*, 168-174.1
- . ** Candeias, A., & Almeida, L. S. (2000). Contributos da inteligência social ao estudo da inteligência e da sobredotação. *Sobredotação, 1*(1 e 2), 129-146.
- . ** Costa, A. R., & Faria, L. (2000). Influência da competência percebida na competência objectiva em alunos brilhantes. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- . Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Europa-América.

- . Elkind, D. (1990). Introduction: changing conceptions of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (1-8). New Haven: Yale University Press.
- . * Faria, L. (2002). Teorias implícitas de inteligência: estudos no contexto escolar português. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(23), 93-103.
- . ** Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação*, 4(2), 25-36.
- . * Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 471-487.
- . Frederiksen, N. (1986). Toward a broader conception of human intelligence. *American Psychologist*, 41, 445-452.
- . Fry, P. S. (1984). Teachers' conceptions of students' intelligence and intelligent functioning. A cross-sectional study of elementary, secondary and tertiary level teachers. In P. S. Fry (Ed.), *Changing conceptions of intelligence and intellectual functioning. Current theory and research* (157-174). N. Y.: North-Holland.
- . Goodnow, J. J. (1980). Everyday concepts of intelligence and its development. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (vol. 1, 191-219). New York: Academic Press.
- . Howard, R. W. (1993). On what intelligence is. *British Journal of Psychology*, 84, 27-37.
- . Marina, J. A. (1995). *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Caminho.
- . ** Miranda, M. J. (1986). Perspectivas da investigação e avaliação da inteligência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23, 27-54.
- . * Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Ed. Delval.
- . ** Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, Jr., T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- . ** Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (11-40). New Haven: Yale University Press.
- . Nicholls, J., Patashnick, M., & Mettetal, G. (1986). Conceptions of ability and intelligence. *Child Development*, 57, 636-645.
- . Parsons, J. M., Graham, N., & Honess, T. (1983). A teacher's implicit model of how children learn. *British Educational Research Journal*, 9, 91-101.
- . Pereira, M. A. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Coimbra: FPCE (Tese de Doutoramento).
- . ** Räty, H., & Snellman, L. (1995). On the social fabric of intelligence. *Papers on Social Representations. Threads of discussion*, 4, 177-186.
- . Roazzi, A., Spinillo, A. G., & Almeida, L. S. (1991). Definição e avaliação da inteligência: limites e perspectivas. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (11-37). Porto: Coleção "Temas de Psicologia".
- . ** Snellman, L., & Räty, H. (1992). Intelligence at school. Social psychological analysis of a multi-faced concept. *Nordisk Pedagogik*, 12, 89-95.
- . * Snyderman, M., & Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist*, 42, 137-144.
- . Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.

- . ** Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . Sternberg, R. J. (1997). Intelligence and lifelong learning: What's new and how can we use it? *American Psychologist*, 52, 1134-1139.
- . ** Sternberg, R. J. (1999a). Looking back and looking forward on intelligence: Toward a theory of successful intelligence. In M. Bennett (Ed.), *Developmental Psychology: Achievements and prospects* (pp. 289-308). Philadelphia, PA: Psychology Press/Taylor & Francis.
- . Sternberg, R. J. (1999b). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316.
- . * Sternberg, R. J. (2000a). Implicit theories of intelligence as exemplar stories of success: Why intelligence test validity is in the eye of the beholder. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6(1), 159-167.
- . Sternberg, R. J. (2000b). Successful intelligence: A unified view of giftedness. In C. Van Lieshout & P. G. Heymans (Eds.), *Developing talent across the lifespan* (pp. 43-65). Philadelphia, PA: Psychology Press /Taylor & Francis.
- . * Sternberg, R. J., Conway, B., Ketron, J., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 17-39.
- . Sternberg, R. J., & Jensen, A. R. (1992). Can intelligence be increased? In B. Slife & J. Rubenstein (Eds.), *Taking sides: Clashing views on controversial psychological issues* (pp. 144-165). Guilford, CT: Dushkin Publ. Group.
- . Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- . ** Stipek, D. J., & Gralinski, H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-407.
- . Vandenplas-Holper, C. (1987). Les théories implicites du développement et de l'éducation. *European Journal of Psychology of Education*, II, 17-39.
- . Weinberg, R. A. (1989). Intelligence and IQ: landmark issues and great debates. *American Psychologist*, 44, 98-104.
- . Winner, E. (1999). *Crianças sobredotadas. Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- . Yussen, S. R., & Kane, D. (1985). Children's concept of intelligence. In S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children* (207-241). New York: Academic Press.

3. Diferenciação intra e inter-individual da inteligência: as teorias da inteligência

- . * Almeida, L. S. (1988a). *O raciocínio diferencial dos jovens*. Lisboa: INIC, 61-90, 109-158.
- . * Almeida, L. S. (1988b). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 35-100, 131-153.
- . Almeida, L. S. (1994). Inteligência: definição e medida. Aveiro: Cidine, 17-56, 105-127.
- . ** Almeida, L. S. (2002). As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise factorial. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(23), 5-17.
- . ** Almeida, L. S., & Roazzi, A. (1988). Inteligência: a necessidade de uma definição e avaliação contextualizada. *Psychologica*, 1, 93-104.
- . Berg, C. A., & Calderone, K. S. (1994). The role of problem interpretations in understanding the development of everyday problem solving. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Mind in context: Interactionist perspective on human intelligence* (3-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- . Carroll, J. B. (1984). Raymond B. Cattell's contribution to the theory of cognitive abilities. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 300-306.

- . Carroll, J. B. (1988). Individual differences in cognitive functioning. In R. C. Atkinson, R. J. Herrnstein, G. Lindzey & R. D. Luce (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Learning and cognition* (vol. 2, 813-862). N. Y.: Wiley (2nd Ed.).
- . Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- . Correia Jesuíno, J. (1983). Inteligência artificial e psicologia. *Psicologia*, 4, 81-88.
- . Deary, I. J., & Stough, C. (1996). Intelligence and inspection time: Achievement, prospects and problems. *American Psychologist*, 51, 599-608.
- . Eysenck, H. J. (1986). Psicometria. In H. J. Eysenck & G. D. Wilson (Eds.), *Manual de Psicologia Humana* (143-152). Coimbra: Almedina.
- . Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 4-10, 19-37.
- . * Faria, L. (2003). Inteligência humana. Abordagens biológicas e cognitivas. Resenha. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*, 13(25), 119-121.
- . ** Ferreira Gomes, J. (1976). A estrutura da inteligência e a criatividade: As investigações de J. P. Guilford. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 9, 1-38.
- . ** Ferreira Marques, J. H. (1969). *Estudos sobre a escala de inteligência de Weschler para crianças (WISC)*. Lisboa.
- . Ferreira Marques, J. H. (1970). *Manual da escala de inteligência de Weschler para crianças (WISC): Adaptação e aferição para Portugal*. Coimbra: Atlântida Editora.
- . ** Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiplas*. Barcelona: Ed. Paidós.
- . * Gardner, H. (1998). Uma nova concepção da inteligência. *Noesis*, 48, 14-17.
- . * Gardner, M. K., & Clark, E. (1992). The psychometric perspective on intellectual development in childhood and adolescence. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (16-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- . Gardner, M. K., & Sternberg, R. J. (1994). Novelty and intelligence. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Mind in context: interactionist perspective on human intelligence* (38-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- . ** Gardner, H., & Walters, J. (1993). Questions and answers about multiple intelligences. In H. Gardner (Ed.), *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- . ** Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- . Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. N. Y.: McGraw-Hill.
- . ** Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure-of-intellect-model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- . Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- . ** Gustafsson, J. E. (1988). Hierarchical models of individual differences in cognitive abilities. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*, 4 (35-71). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . * Jones, R. W., & Hambleton, R. K. (1992). Recent advances in psychometric methods. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 1-14.
- . * Juhel, J. (1989). Analyse des aptitudes intellectuelles: revue de quelques travaux récents. *L'Année Psychologique*, 89, 63-86.

- . Kail, R., & Bisanz, J. (1992). The information-processing perspective on cognitive development in childhood and adolescence. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (229-260). Cambridge: Cambridge University Press.
- . Lohman, D. F. (1989). Human intelligence: an introduction to advances in theory and research. *Review of Educational Research*, 59, 333-373.
- . Marques, C. A., & Freitas, L. S. (1992). Análise comparativa das atitudes em relação aos testes. *Análise Psicológica*, 3, 367-378.
- . Miller-Jones, D. (1989). Culture and testing. *American Psychologist*, 44, 360-366.
- . Miranda, M. J. (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos*. Lisboa: INIC, 21-33, 101-155.
- . ** Miranda, M. J. (1986). Perspectivas da investigação e avaliação da inteligência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 27-54.
- . Miranda, M. J. (1988). Um estudo sobre a estabilidade temporal dos resultados da escala colectiva de nível intelectual (ECNI). *Psychologica*, 1, 85-92.
- . * Miranda, M. J. (2002). A inteligência humana: contornos da pesquisa. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(23), 19-29.
- . * Montenegro, A. (1992). Foreign tests standardized in Portugal in the past three decades: an overview. *Psychologica*, 8, 185-193.
- . Neisser, U. (1999). The great g mystery. *Contemporary Psychology*, 44, 131-133.
- . Norem, J. K., & Cantor, N. (1990). Cognitive strategies, coping, and perceptions of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. *Competence considered* (cap. 8). New Haven: Yale University Press.
- . Olry-Louis, I. (1995). Les styles d'apprentissage: des concepts aux mesures. *L'Année Psychologique*, 101, 317-342.
- . ** Pinto, A. (1989a). A retenção a longo prazo de conhecimentos escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, 283-296.
- . Pinto, A. (1989b). Relação entre estratégias de aprendizagem e processos de recordação: análise de alguns factores cognitivos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 25-41.
- . Pinto, A. (1990). Questionário de lapsos de memória (QLM): dados psicométricos e análise dos efeitos da idade e sexo sobre a frequência dos lapsos. *Psychologica*, 4, 1-20.
- . Pinto, A. (1998). Long term retention of school contents on Portuguese literature and geography. *Studia Psychologica*, 40(3), 219-225.
- . * Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 9-74.
- . Reuchlin, M., & Bacher, F. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris: PUF, 80-88, 110-137.
- . Roazzi, A., Spinillo, A. G., & Almeida, L. S. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (11-38). Porto: APPOINT.
- . ** Roberts, R. D., Flores-Mendonza, C. E., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: um construto científico? *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(23), 77-92.
- . Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- . Salthouse, T. A. (1992). The information-processing perspective on cognitive aging. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (261-277). Cambridge: Cambridge University Press.

- . Snow, R. E. (1994). Abilities in academic tasks. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Mind in context: interactionist perspective on human intelligence* (3-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- . Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ - A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . Sternberg, R. J. (1988a). *Advances in the psychology of human intelligence*, 4, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . * Sternberg, R. J. (1988b). *The triarchic mind - A new theory of human intelligence*. New York: Penguin Books.
- . Sternberg, R. J. (1992a). Ability tests, measurements, and markets. *Journal of Educational Psychology*, 84, 134-140.
- . Sternberg, R. J. (1992b). The princess grows up: A satiric fairy tale about intellectual development. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (381-394). Cambridge: Cambridge University Press.
- . * Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- . ** Sternberg, R. J. (1998a). Principles of teaching for successful intelligence. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 65-72.
- ** Sternberg, R. J. (1998b). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 374-384.
- . Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- . Sternberg, R. J. (2000a). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . ** Sternberg, R. J. (2000b). *Handbook of intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- . Sternberg, R. J., & Frensch, P. A. (1990). Intelligence and cognition. In M. W. Eysenck (Ed.), *Cognitive psychology: an international review* (55-103). N. Y.: Wiley.
- . ** Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1993). Inteligência prática e conhecimento tácito. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 7-34.
- . Tigner, R. B., & Tigner, S. S. (2000). Triarchic theories of intelligence: Aristotle and Sternberg. *History of Psychology*, 3(2), 168-176.

4 . Diferenciação entre grupos

- . ** Almeida, L. S. (1986). *Raciocínio diferencial dos jovens*. Lisboa: INIC, 205-213.
- . * Almeida, L. S. (1988). Diferenças de sexo e de classe social em testes de raciocínio: estudo junto de alunos do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22, 111-139
- . Anderson, N. S. (1987). Cognition, learning and memory. In M. A. Baker (Ed.), *Sex differences in human performance* (37-54). N. Y.: Wiley.
- . Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- . Baltes, P. B. (1988). On the locus of training gains in research on the plasticity of fluid intelligence in old age. *Journal of Educational Psychology*, 80, 392-400.
- . ** Baltes, P. B., & Nesselroade, J. R. (1979). History and rationale of longitudinal research. In J. R. Nesselroade & P. B. Baltes (Eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development*. N. Y.: Academic Press.

- . ** Barros, J. (2004). Diferenças cognitivas e realização escolar por género. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), 67-81.
- . Becker, B. J., & Medges, L. V. (1984). Meta-analysis of cognitive gender differences. A comment on an analysis by Rosenthal and Rubin. *Journal of Educational Psychology*, 76, 583-587.
- . Benbow, C. P. (1992). Academic achievement in mathematics and science of students between ages 13 and 23: Are there differences among students in the top one percent of mathematical ability? *Journal of Educational Psychology*, 84, 51-61.
- . Bouteyre, E. (1996). Hommes et femmes face à la réussite. *Bulletin de Psychologie*, XLIX, 405-411.
- . Buss, D. M. (1995). Psychological sex differences. *American Psychologist*, 50, 164-168.
- . * Cardoso, M. L., & Morais, A. M. (1990). Causas do aproveitamento diferencial em ciências nas crianças dos estratos sociais mais baixos - um estudo sociológico. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 93-116.
- . C.C.F. (1993). *Portugal, situação das mulheres*. Lisboa: Negócios.
- . Cooper, L. A., & Mumaw, R. J. (1985). Spatial aptitude. In R. F. Dillon (Ed.), *Individual differences in cognition* (vol 2, 67-94). N. Y.: Academic Press.
- . Coren, S. (1995). Differences in divergent thinking as a function of handedness and sex. *American Journal of Psychology*, 108, 311-326.
- . Dam, G. T. M. T., & Volman, M. M. L. (1991). Conceptualizing gender differences in educational research: The case of the Netherlands. *British Journal of Sociology of Education*, 12, 309-321.
- . * Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- . * Domingos, A. M. (1987). Influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos. *Revista de Educação*, 2, 55-63.
- . ** Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50, 145-158.
- . Fagley, N. S., & Miller, P. M. (1990). Investigating and reporting sex differences: Methodological importance, the forgotten consideration. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- . Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigações Científica e Tecnológica.
- . * Faria, L. (2004). Diferenças cognitivas e motivacionais em função do género: das diferenças reais aos estereótipos sexuais. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), 21-36.
- . Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- . ** Feingold, A. (1992a). Sex differences in variability in intellectual abilities: a new look at an old controversy. *Review of Educational Research*, 62, 61-84.
- . Feingold, A. (1992b). The greater male variability controversy: science versus politics. *Review of Educational Research*, 62, 89-90.
- . Feingold, A. (1993). Joint effects of gender differences in central tendency and gender differences in variability. *Review of Educational Research*, 63, 106-109.
- . ** Feingold, A. (1996). Cognitive gender differences : Where are they and why are they there ? [Special issue] : *Learning and Individual Differences*, 8, 25-32.
- . * Flieller, A., Saintigny, N., & Schaeffer, R. (1986). L'évolution du niveau intellectuel des enfants de 8 ans sur une période de 40 ans (1944-1984). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15, 61-83.
- . Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: massive gains (1932 to 1972). *Psychological Bulletin*, 95, 29-51.

- . * Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- . ** Flynn, J. R. (2000). The hidden history of IQ and special education. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6, 191-198.
- . ** Fontaine, A. M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Lisboa: INIC.
- . Forquin, J. C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite et appartenance sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 59, 51-75.
- . Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: A meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. *Review of Educational Research*, 59, 185-213.
- . Geary, D. C. (1998). *Male, female. The evolution of human sex differences*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- . Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 45-66.
- . Hedges, L. V. & Friedman, L. (1993). Gender differences in variability in intellectual abilities: A reanalysis of Feingold's results. *Review of Educational Research*, 63, 94-105.
- . Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- . Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- . * Hyde, J. S., & Plant, E. A. (1995). Magnitude of psychological gender differences. *American Psychologist*, 50, 159-161.
- . Lemos, M. S. (1986). Metodologias sequenciais de investigação do desenvolvimento. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 143-154.
- . * Linn, M. C., & Peterson, A. D. (1985). Emergency and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- . Lohman, D. F. (1988). Spatial abilities as traits, processes, and knowledge. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*, 4, (181-248). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . ** Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press/Harvard.
- . ** Maccoby, E. E., & Jacklin, J. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 65-69, 75-120.
- . Marecek, J. (1995). Gender, politics, and psychology's ways of knowing. *American Psychologist*, 50, 162-163.
- . Martins, M. A., & Neto, F. C. (1990). A influência dos factores sociais contextuais na resolução de problemas. *Análise Psicológica*, 3, 265-274.
- . * Minton, H. L. (2000). Psychology and gender at the turn of the century. *American Psychologist*, 55(6), 613-615.
- . Miranda, M. J. (1983). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos*. Lisboa: INIC, 23-33.
- . Miranda, S. (1978). Insucesso escolar e origem social no ensino primário. *Análise Social*, 14, 609-625.
- . Morais, A. M., Peneda, D., & Medeiros, A. (1992). O contexto social na relação entre o desenvolvimento cognitivo e o (in)sucesso dos alunos. *Análise Psicológica*, 4, 515-530.

- . ** Mullet, E., & Neto, F. (1986). Estudo do efeito de algumas variáveis diferenciais sobre o sucesso numa prova estandardizada de desenvolvimento cognitivo em crianças do ciclo preparatório. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 157-163.
- . Nesselroade, J. R. (1984). Concepts of intraindividual variability and change: Impressions of Cattell's influence on life span developmental psychology. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 269-286.
- . ** Nunes, T., & Bryant, P. (Eds.) (1997). *Learning and teaching mathematics: An international perspective*. Hove, England: Psychology Press/Erlbaum.
- . Pinto, A. (2004). Diferenças de sexo em provas de memória operatória, memória episódica e teste de símbolos. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), 7-19.
- . Plancherel, B., & Schattenburg, J. (1992). Les performances des enfants sont-elles jugées en fonction de leur sexe? *L'Année Psychologique*, 98, 81-104.
- . ** Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 145-202.
- . Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the culture basis of cognitive development. *American Psychologist*, 50, 859-877.
- . Seegers, G., & Boekaerts, M. (1996). Gender-related differences in self-referenced cognitions in relation to mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 27, 215-240.
- . Simões, A. (1991). Aspectos do desenvolvimento cognitivo do idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 177-185.
- . ** Sternberg, R. J., & Ben-Zeev, T. (Eds.). (1997). *The nature of mathematical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- . Zajonc, R. B. (1986). The decline and rise of scholastic aptitude scores: a prediction derived from the confluence model. *American Psychologist*, 41, 862-867.

4. Aprendizagens a adquirir pelos alunos

Espera-se que os alunos aprendam:

- A distinguir teorias implícitas de teorias explícitas de inteligência e a tomar consciência da existência de estereótipos e de representações pessoais sobre a inteligência e o seu desenvolvimento;
- Os princípios gerais, métodos e concepções de inteligência subjacentes às abordagens psicométricas e cognitivistas;
- A distinguir as várias abordagens da inteligência e a conhecer os seus aspectos positivos e negativos, bem como as respectivas potencialidades para a intervenção;
- Os principais resultados da investigação sobre diferenças intelectuais entre grupos, em função do NSE, do sexo e do tempo;
- A utilizar os conhecimentos sobre a inteligência para analisar, compreender e explicar as diferenças intelectuais e delinejar estratégias para lidar com estas em contextos educativos.

5. Tempos lectivos previstos

Doze aulas teóricas (12 horas).

2.2. CONTEXTOS FÍSICOS E SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA

1. Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos

O impacto dos múltiplos factores que influenciam o desenvolvimento diferencial das várias características psicológicas, entre as quais se inclui a inteligência, pode ser diferente nos vários contextos de existência, em função das características dos sujeitos.

Os vários contextos diferenciais de desenvolvimento da inteligência – *biológicos e sociais* –, são o objecto de estudo deste capítulo, que irá salientar o papel activo do sujeito no seu próprio desenvolvimento: as oportunidades e os constrangimentos oferecidos aos sujeitos, pelos vários contextos de vida, podem ser aproveitados e integrados de forma diferente por cada indivíduo, enquanto produto e agente do seu próprio desenvolvimento. Assim, a inteligência é uma característica psicológica (por oposição a um traço psicológico – interno, estável e imutável), susceptível de desenvolvimento, embora não exclusivamente determinada por factores do meio, pois a diversidade e riqueza de experiências que o meio proporciona é mediada pela influência de factores biológicos (genéticos), na integração activa pelo sujeito das várias influências.

O estudo da origem das diferenças intelectuais inicia-se pela influência dos contextos físicos ou biológicos, e pela polémica da origem genética da inteligência. A importância deste tema reflecte-se não apenas ao nível dos meios científicos, onde a polémica “nature-nurture” (natureza-educação) já tem longos anos, mas também entre o senso comum, ao nível do qual a determinação genética dos aspectos psicológicos está associada à sua imutabilidade e inevitabilidade, enquanto que a determinação do meio está ligada à possibilidade de mudança. A actualidade e importância desta discussão para os futuros profissionais das Ciências da Educação, que se vão mover e agir em contextos educativos e sociais, cujas práticas e normas veiculam explicações para a origem “natural” ou “social” da inteligência e das diferenças intelectuais, justificam a abordagem e desenvolvimento desta temática.

Na primeira parte deste capítulo discutem-se os contextos físicos de desenvolvimento da inteligência, salientam-se os resultados dos estudos sobre a origem genética da inteligência, onde se destacam os estudos com sujeitos aparentados e adoptados, e se reflecte sobre os viés nos resultados e sobre algumas conclusões erradas, que interpretam as relações genótipo-meio como antagónicas, concluindo-se pela heterogeneidade da etiologia genética.

O estudo da influência das estruturas cerebrais sobre o desenvolvimento da inteligência encerra esta primeira parte, onde se salienta a influência da especialização hemisférica sobre o desenvolvimento diferencial das capacidades verbal e espacial. Assim, no caso das *aptidões verbais*, o tamanho de certas porções do corpo caloso (que permite estabelecer a ligação entre

os dois hemisférios) parece correlacionar-se com a fluência verbal. Por sua vez, o facto do sexo feminino ter tendência para processar os sons linguísticos nos dois hemisférios, esquerdo e direito, enquanto o sexo masculino usa predominantemente o hemisfério esquerdo, pode favorecer as raparigas na leitura e na escrita (Pugh *et al.*, 1997). Já nas *aptidões visuo-espaciais* e mesmo quantitativas, a bilateralização prejudica o desempenho das raparigas, que usam os dois hemisférios para resolver tarefas visuo-espaciais e quantitativas, enquanto os homens usam predominantemente o hemisfério direito, que é mais especializado em actividades perceptivo-motoras e espaciais (Geray, 1998; Neisser *et al.*, 1996).

Nas conclusões salientam-se as novas perspectivas e tendências no estudo da genética do comportamento, bem como as possíveis aplicações destes conhecimentos para a intervenção social dos profissionais das Ciências da Educação, enfatizando que qualquer modelo explicativo das diferenças cognitivas dos sexos terá que incluir variáveis biológicas e sócio-culturais em interacção, pois as variáveis biológicas surgem-nos como um sistema aberto, susceptível de ser influenciado e transformado por factores sócio-culturais (Geary, 1998), factores estes que amplificam e formalizam as diferenças biológicas (Faria, 2004; Reuchlin, 1996).

Na segunda parte deste capítulo, aborda-se o papel da *família* no desenvolvimento da inteligência, enquanto contexto social básico.

A família constitui-se como o primeiro contexto de socialização da criança, sendo de primordial importância para o seu desenvolvimento: é um núcleo de vinculação, coesão e interdependência, mas, simultaneamente, é promotor da autonomia e da independência.

A abordagem do papel da família inicia-se com a apresentação dos três níveis - modelo “social address”, modelo “process-context” e modelo “person-process-context” -, do paradigma de Bronfenbrenner (1986) a propósito da influência da família no desenvolvimento da criança, paradigma este já apresentado no início deste trabalho, como forma de ilustrar a perspectiva adoptada na disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano. A apresentação deste paradigma permite ilustrar a complexidade de que se reveste o estudo da família, bem como a heterogeneidade existente no domínio, em que se procura uma visão integrada, a partir da utilização de modelos e de metodologias diferentes. Os alunos terão, neste domínio como em muitos outros, de fazer uma integração pessoal das várias visões parciais do fenómeno familiar. Salienta-se, contudo, o facto das mesmas variáveis familiares poderem ter efeitos diferentes no seio de grupos diferentes (por exemplo, em NSE diferentes), em função das características dos próprios indivíduos intervenientes (criança, figuras parentais, etc.). Esta perspectiva de análise, apesar de complexa e nem sempre presente nos

vários estudos, servirá de suporte à abordagem do papel da família no desenvolvimento de características psicológicas, nomeadamente da inteligência.

O estudo do papel da família inicia-se com a abordagem das práticas e estilos educativos, enquanto tentativas de redução, organização e categorização das variáveis educativas. Desde Becker, que identifica as dimensões “amor-hostilidade” e “autonomia-controlo”, até aos estilos educativos de Baumrind, baseados na capacidade de resposta dos pais às necessidades da criança e na sua capacidade de exigência de comportamentos maduros e responsáveis aos filhos, pretende-se relacionar os estilos educativos com as concepções sociais que lhes estão subjacentes, particularmente acerca do que é educar. O estudo das diferenças nas práticas educativas, em função dos grupos, analisa as diferenças em função do NSE da família, das características do educador e das características das crianças. Assim, os mesmos estilos educativos podem tomar contornos diferentes, em função do NSE da família, de acordo com as normas, valores e práticas de cada meio social, que exercem influências ao nível individual e familiar. Salientam-se, particularmente, os estudos transculturais e o caso Português, pela sua especificidade.

A família é um grupo em que há interacção permanente. Assim, é natural que as características dos educadores e da própria criança influenciem diferencialmente os comportamentos educativos. No que se refere às características do educador, salienta-se a idade/experiência, a actividade profissional materna e as redes de apoio social ou extra-familiar exigidas pelas novas transformações sociais e pelo novo papel sócio-profissional da mulher. Quanto às características da criança, salienta-se particularmente o sexo, isto é, o facto de rapazes e raparigas serem socializados diferencialmente, o que conduz à formação de expectativas diferentes, para cada um dos sexos, em vários domínios: senão vejamos, as mães são em geral mais afectivas e protectoras com as filhas, mas mantêm expectativas de sucesso inferiores e desvalorizam mais as aspirações escolares e profissionais das filhas do que dos filhos. Por sua vez, os rapazes recebem mais apreciações positivas e negativas face à sua realização académica, têm maior autonomia e os pais são mais autoritários com os rapazes do que com as raparigas (Fontaine, 1991). O sexo é aqui perspectivado como uma categoria social, que não implica apenas diferenciação biológica, mas também produz diferenciação social. Salienta-se, ainda, a influência da idade da criança, posição na fratria e características psicológicas (inteligência, personalidade).

Finalmente, analisa-se sucintamente a influência da família no desenvolvimento da inteligência, distinguindo o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar. As conclusões implicam uma reflexão sobre os novos desafios que se põem à família e sobre as tendências actuais no estudo da família.

A terceira e última parte deste capítulo aborda um outro contexto social - a *escola* e a sua influência no desenvolvimento da inteligência.

A escola partilha com a família a tarefa de socialização das crianças e dos adolescentes. Apesar da escola dar uma ênfase particular ao desenvolvimento das aprendizagens cognitivas – é uma instituição cuja função explícita é a promoção do desenvolvimento da capacidade intelectual –, existe uma preocupação mais recente com a promoção de dimensões sócio-afectivas, interpessoais e morais no desenvolvimento dos alunos. A obrigatoriedade, generalização e valor universal do ensino, a par do aumento do número de anos de escolaridade para as crianças e adolescentes, torna a escola um contexto social de desenvolvimento particularmente importante, pois face a uma sociedade em evolução técnica e científica constante, por um lado, é necessário ensinar, formar e ensinar a aprender e, por outro lado, acentuando-se as transformações do papel social e profissional da mulher na sociedade, a escola partilha cada vez mais com a família a guarda e educação das crianças. Portanto, sendo a escola um contexto primordial de acção e intervenção dos futuros profissionais das Ciências da Educação, não pode deixar de assumir um papel de relevo no programa desta disciplina.

Ora, os objectivos da escola não são iguais ao longo de todo o percurso escolar. Enquanto que nos primeiros anos se centram no desenvolvimento dos alunos como totalidades, cuidando das várias facetas do desenvolvimento psicológico – cognitivas, sociais, afectivas, morais e de criatividade –, nos graus que correspondem à pré-adolescência e adolescência os objectivos da escola centram-se mais no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem dos alunos, havendo um aumento da organização formal das estruturas de ensino-aprendizagem. Deste modo, a propósito do desenvolvimento da inteligência, justifica-se a abordagem diferenciada, por um lado, da educação pré-escolar e, por outro lado, da escolaridade básica e secundária.

O impacto da educação pré-escolar sobre o desenvolvimento intelectual da criança é avaliado a partir de estudos que analisam a influência dos vários sistemas de guarda e educação das crianças, bem como a partir da influência indirecta do emprego da mãe sobre o desenvolvimento da criança. Salienta-se o perigo de analisar a relação entre desenvolvimento psicológico da criança e instituições de guarda e educação de forma directa e linear, sem considerar a mediação de variáveis moderadoras.

Já o impacto da escolaridade básica e secundária sobre o desenvolvimento intelectual é analisado tomando por referência dois tipos de estruturas de ensino: as competitivas (individualista ou cooperativa) e as não competitivas (individualistas), bem como a sua influência diferencial na realização e aprendizagem escolar, sendo analisadas as vantagens e

as desvantagens das estruturas competitivas e não competitivas para o rendimento escolar e desenvolvimento cognitivo, a par das respectivas relações professor-aluno. Esta última análise considera o impacto das expectativas, dos reforços e críticas, da estrutura de autoridade e do nível de desenvolvimento conceptual do professor na realização escolar dos alunos.

A escola, enquanto parte integrante da comunidade e da sociedade, não se pode afastar de outras entidades do meio, como as autarquias e associações da sociedade civil, devendo também colaborar com a família. As relações escola-família são difíceis e complexas. Os professores atribuem frequentemente o insucesso dos alunos ao seu meio familiar de origem e os pais queixam-se da escola, responsabilizando os professores pelo insucesso dos seus filhos. Assim, é relevante abordar esta temática, a par de estratégias no sentido de promover a participação dos pais e o estreitamento de relações entre a escola e a família.

A análise de alguns programas com envolvimento familiar, visando o aumento da educabilidade de crianças de meios desfavorecidos, conclui sobre a importância de implicar a família no processo e permite reflectir sobre formas de intervir mais globalmente nos contextos de vida dos sujeitos, para que os efeitos se prolonguem no tempo.

As conclusões finais deste capítulo constituem uma reflexão sobre a importância dos vários contextos biológicos e sociais no desenvolvimento da inteligência, bem como sobre as possibilidades de intervenção que se podem proporcionar aos futuros profissionais das Ciências da Educação.

2. Objectivos gerais

- Apresentar a problemática da influência dos contextos físicos e sociais no desenvolvimento das características psicológicas, reflectindo sobre as relações entre os vários contextos e justificando a escolha dos contextos a abordar;
- Analisar e discutir a polémica “hereditariedade-meio”, a propósito das capacidades intelectuais;
- Apresentar estudos no domínio da genética do comportamento, identificando os principais problemas metodológicos e viés;
- Discutir e diferenciar os conceitos de hereditabilidade e hereditariedade, analisando os perigos da confusão entre ambos;
- Analisar os processos responsáveis pela diferenciação das estruturas cerebrais, salientando a noção de especialização hemisférica;

- Apresentar o paradigma de Bronfenbrenner para o estudo da influência da família no desenvolvimento das crianças, analisando as suas implicações para os estudos sobre o papel da família no desenvolvimento da inteligência;
- Analisar as dificuldades metodológicas no domínio;
- Problematizar a questão da evolução do conceito de família;
- Apresentar a noção de estilo educativo e discutir a influência diferencial dos mesmos estilos educativos, em função das características dos grupos e dos intervenientes;
- Comparar os estilos educativos nas perspectivas de Becker e de Baumrind;
- Analisar as diferenças nas práticas educativas em função do NSE da família, das características do educador e das características da criança;
- Analisar a influência das práticas educativas no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem escolar dos alunos;
- Discutir e analisar a importância da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos;
- Distinguir os objectivos da educação pré-escolar dos objectivos da escolaridade básica e secundária, ao nível do desenvolvimento psicológico dos sujeitos;
- Analisar a influência da educação pré-escolar no desenvolvimento cognitivo das crianças;
- Diferenciar as características das estruturas competitivas e não competitivas de ensino, ao nível do seu impacto sobre a realização escolar dos alunos;
- Avaliar o impacto da relação professor-aluno no desenvolvimento cognitivo do aluno, considerando a influência, nessa relação, das expectativas, reforços e críticas, estrutura de autoridade e nível conceptual do professor;
- Analisar as dificuldades da relação escola-família, propondo formas de as ultrapassar e ilustrando as vantagens de tal cooperação, a partir da análise de alguns programas com envolvimento familiar;
- Promover a utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a influência dos contextos físicos e sociais no desenvolvimento da inteligência, no sentido dos futuros profissionais das Ciências da Educação poderem delinear estratégias de intervenção para a mudança dos contextos.

3. Conteúdos programáticos e Bibliografia

1. Introdução ao estudo dos contextos físicos e sociais de desenvolvimento da inteligência

1.1. Importância e dificuldades dos estudos neste domínio

- 1.2. Relação entre contextos físicos e sociais
- 1.3. Fundamentação dos contextos escolhidos

2. Contextos físicos de desenvolvimento da inteligência

- 2.1. Hereditariedade: alguns conceitos básicos
 - 2.1.1. Estudos de genética animal e genética humana
 - 2.1.2. Método
 - 2.1.3. Limitações
- 2.2. Capacidade intelectual geral
 - 2.2.1. Estudo dos “pedigrees”: pressupostos, resultados e avaliação crítica
 - 2.2.2. Análise da segregação: objectivo, método, resultados, aplicação e avaliação crítica
 - 2.2.3. Estudos entre parentes: pais-filhos, irmãos, gémeos e adopções – pressupostos, método, resultados, viés e avaliação crítica
- Conclusões: interpretação e significado da hereditabilidade da inteligência e das diferenças inter-individuais e de grupo
- 2.3. Estruturas cerebrais
 - 2.3.1. Capacidade intelectual geral: resultados, aplicação e avaliação
 - 2.3.2. Capacidade verbal e espacial: noção de especialização hemisférica; relação com as capacidades específicas e principais resultados e conclusões

Conclusões finais: novas perspectivas e tendências no estudo da genética do comportamento – as manipulações genéticas e estruturais e o eugenismo. Implicações para os profissionais das Ciências da Educação

3. Contextos sociais de desenvolvimento da inteligência: o papel da família

- 3.1. Introdução
 - 3.1.1. O paradigma de Bronfenbrenner para o estudo da influência da família sobre o desenvolvimento das crianças
 - 3.1.2. Principais métodos de observação: directos e indirectos
 - 3.1.3. Avaliação crítica dos estudos
 - 3.1.4. Evolução da noção de família
- 3.2. Práticas educativas: diferenças inter-individuais
 - 3.2.1. Noção de estilo educativo
 - 3.2.2. As dimensões educativas como organizadores dos estilos – Becker e Baumrind
 - 3.2.3. Avaliação: comparação dos estilos educativos de Becker e Baumrind – vantagens e limitações

3.3. Práticas educativas: diferenças inter-grupais

- 3.3.1. A importância dos contextos de existência na produção das diferenças
- 3.3.2. Diferenças em função do NSE da família: aspectos estruturais, relacionais e cognitivos
- 3.3.3. Diferenças em função das características do educador: idade/experiência; actividade profissional materna; redes de apoio social; características psicológicas do educador
- 3.3.4. Diferenças em função das características da criança: sexo, idade, fratria e características psicológicas

Conclusões

3.4. Práticas educativas: diferenças no desenvolvimento da inteligência

3.4.1. Introdução

3.4.2. Influências no desenvolvimento cognitivo

- . Variáveis estruturais
- . Variáveis relacionais
- . Variáveis cognitivas
- . Análise dos resultados
- . Hipóteses explicativas
- . Conclusões

3.4.3. Influências na aprendizagem escolar

- . Varáveis estruturais
- . Variáveis relacionais
- . Variáveis cognitivas
- . Análise dos resultados
- . Hipóteses explicativas
- . Conclusões: tendências actuais nos estudos da família

Conclusões finais

4. Contextos sociais de desenvolvimento da inteligência: o papel da escola

4.1. Introdução: o desenvolvimento cognitivo enquanto objectivo da educação escolar

- 4.1.1. A competência cognitiva e o sucesso escolar e profissional
- 4.1.2. A formação psicológica dos professores para o desenvolvimento dos alunos
- 4.1.3. A generalização do ensino: objectivos, estratégias e resultados globais

4.2. Importância da educação pré-escolar

- 4.2.1. Noção de educação pré-escolar

4.2.2. Importância e evolução da rede de educação pré-escolar em Portugal:
comparação com outros países

4.2.3. Impacto da educação pré-escolar sobre o desenvolvimento intelectual da criança

. Metodologia

. Resultados gerais

. Avaliação

. Hipóteses explicativas

. Conclusões

4.3. Impacto da escolaridade básica e secundária

4.3.1. Noção de estrutura de ensino

4.3.2. Impacto da estrutura competitiva (individualista ou cooperativa) sobre a realização escolar

4.3.3. Impacto da estrutura não competitiva (individualista) sobre a realização escolar

4.3.4. Composição das turmas e sua influência no desenvolvimento cognitivo: turmas homogéneas *vs.* turmas heterogéneas

4.3.5. Relação entre desenvolvimento cognitivo e motivação

Conclusões: escolas competitivas *vs.* escolas não competitivas

4.4. Impacto da relação professor-aluno

4.4.1. Impacto das expectativas do professor na realização escolar dos alunos

4.4.2. Impacto dos reforços e críticas na realização escolar dos alunos

4.4.3. Impacto da estrutura de autoridade do professor

4.4.4. Impacto do nível conceptual do professor

4.5. Relações escola-família

4.5.1. Influência da família no sucesso escolar

4.5.2. Programas com envolvimento familiar

. Head Start

. O programa Perry para o pré-escolar

. O projecto Milwaukee

. O projecto Alcácer

4.5.3. Resultados e avaliação: Que benefícios?

Conclusões: a importância de envolver a família

Conclusões finais: implicações para os profissionais das Ciências da Educação

Bibliografia

1. Introdução ao estudo dos contextos físicos e sociais de desenvolvimento da inteligência

- . ** Aparecido da Silva, J. (2003). *Inteligência humana. Abordagens biológicas e cognitivas*. S. Paulo: Editora Lovise Ltda.
- . ** Baker, L. A., & Clark, R. (1990). Introduction to special feature. Genetic origins of behavior: implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 68, 597-605.
- . Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Europa-América.
- . ** Ellis, M. V., & Robbins, E. S. (1990). In celebration of nature: a dialogue with Jerome Kagan. *Journal of Counseling and Development*, 68, 623-627.
- . ** Geary, D. C. (1998). *Male, female. The evolution of human sex differences*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- . * Hunt, E. (1997). Nature vs. nurture: The feeling of déjà vue. In R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, heredity, and environment* (pp. 531-551). New York: Cambridge University Press.
- . Lemaine, G., & Matalon, B. (1985). *Hommes supérieurs, hommes inférieurs*. Paris: A. Colin, 9-19.
- . * Lerner, R. M. (1993). The demise of the nature-nurture dichotomy. *Human Development*, 36, 119-124.
- . Medicus, G. (1992). The inapplicability of the biogenetic rule to behavioral development. *Human Development*, 35, 1-8.
- . ** Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, Jr., T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- . Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., & Rutter, M. (1997). *Behavioral genetics*. New York: W. H. Freeman and Company.
- . Plomin, R., & Rende, R. (1990). Human behavioral genetics. *Annual Review of Psychology*, 42, 161-190.
- . ** Reuchlin, M., & Bacher, F. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris: PUF, 165-210.
- . ** Saraiva, R. (1986). A perspectivação e a explicação biológicas do comportamento. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 2, 85-114.

2. Contextos físicos de desenvolvimento da inteligência

- . ** Brown, T. (1992). Cognitive science and genetic epistemology: a case study of understanding. *Human Development*, 35, 52-59.
- . * Bulayeva, K. B. (1990). Some methodological problems in human behavior genetics. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 599-607.
- . Capron, C., & Duyme, M. (1989). How much can we raise or lower IQ? The joint effects of genetic and prenatal factors versus postnatal factors. *Journal de Génétique Humaine*, 37, 117-118.
- . Castello, A. (1990). The problem of general intelligence scores as genetics markers. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 608-618.
- . Charlesworth, W. R. (1992). Commentary to Medicus. *Human Development*, 35, 9-11.
- . Crusio, W. E. (1990). Intelligent quantitative genetics: Asking the right questions. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 619-625.
- . DeFries, J. C., Plomin, R., & La Buda, M. C. (1987). Genetic stability of cognitive development from childhood to adulthood. *Developmental Psychology*, 23, 4-12.

- . ** Eysenck, H. J. (1991). Raising IQ through vitamin and mineral supplementation: an introduction. *Personality and Individual Differences*, 12, 329-333.
- . Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 12-18.
- . * Faria, L. (2004). Diferenças cognitivas e motivacionais em função do género: Das diferenças reais aos estereótipos sexuais. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), 21-36.
- . ** Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362.
- . ** Geary, D. C. (1998). *Male, female. The evolution of human sex differences*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- . Goldman-Rakic, P. S. (1987). Development of cortical circuitry and cognitive function. *Child Development*, 58, 601-622.
- . Greenough, W. T., Black, J. E. & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 58, 539-559.
- . * Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 67-106.
- . Hay, D. A. (1990). Roubertoux and Capron are wrong - behaviour genetics is very relevant to cognitive science. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 637-646.
- . Hayes, N. (1994). *Principles of comparative psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 40-76, 186-191.
- . * Linn, M. C., & Petersen, A. D. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- . Lopes dos Santos, P., Borges, M. I., & Soares Pacheco, J. C. (1989). O défice nutritivo precoce. Um estudo exploratório das suas determinantes comportamentais. *O Médico*, 121, 293-297.
- . ** Lynn, R. (1990). The role of nutrition in secular increase in intelligence. *Personality and Individual Differences*, 11, 273-285.
- . McCall, R. B. (1983). Environmental effects on intelligence: the forgotten realm of discontinuous nonshared within-family factors. *Child Development*, 54, 408-415.
- . * McCartney, W., Harris, M. J., & Bernieri, F. (1990). Growing up and growing apart: a developmental meta-analysis of twin studies. *Psychological Bulletin*, 107, 226-237.
- . McGue, M., & Bouchard, T. J. J. (1989). Genetic and environmental determinant of information processing and special mental abilities: a twin analysis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*, 5 (7-45). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . * McManus, I. C., & Bryden, M. P. (1991). Geshwind's theory of cerebral lateralization: developing a formal causal model. *Psychological Bulletin*, 110, 237-253.
- . Molfese, V. J., & Molfese, D. L. (1985). Predicting a child's preschool language performance from perinatal variables. In R. F. Dillon (Ed.), *Individual Differences in Cognition* (vol. 2, 95-117). N. Y.: Academic Press.
- . Odling-Smeel, F. J. (1990). The mistreatment of diversity. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 653-658.
- . * Plomin, R. (1988). The nature and nurture of cognitive abilities. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*. (vol. 4, 1-33). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . ** Plomin, R. (1997). Current directions in behavioral genetics: moving into the mainstream. *Current Directions in Psychological Science*, 6, 85-91.

- . Plomin, R., & Loehlin, J. C. (1989). Direct and indirect IQ heritability estimates: a puzzle. *Behavioral Genetics*, 19, 331-342.
- . Plomin, R., & Petrill, S. A. (1997). Genetics and intelligence: What is new? *Intelligence*, 24, 53-78.
- . Plomin, R., & Rende, R. (1990). Human behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 42, 161-190.
- . Pugh, K. R., Shaywitz, B. A., Shankweiler, D. P., Katz, L. Fletcher, J. M., Skudlarski, P. Fulbright, R. K., Constable, R. T., Bronen, R. A., Lacadie, C., & Gore, J. C. (1997). Predicting reading performance from neuroimaging profiles: The cerebral basis of phonological effects in printed word identification. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 23, 299-318.
- . Reed, T. E. (1990). Evolutionary and neuro-physiological arguments for the heritability of intelligence. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 659-667.
- . * Roubertoux, P. L., & Capron, C. (1990a). Are intelligence differences hereditarily transmitted? *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 555-594.
- . * Roubertoux, P. L., & Capron, C. (1990b). Now to the future: The heritability of IQ versus the cognitive-genetic analysis *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 715-721.
- . Rushton, J. P. (1996). Race differences in brain size. *American Psychologist*, 51, 556.
- . Sanders, B., & Soares, M. P. (1986). Sexual maturation and spatial ability in college students. *Developmental Psychology*, 22, 199-203.
- . Scarr, S. (1997). Behavior-genetic and socialization theories of intelligence: Truce and reconciliation. In R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, heredity, and environment* (pp. 3-41). New York: Cambridge University Press.
- . Schoenthaler, S. J., Ames, S. P., Eysenck, H. J., Peritz, E., & Yudkin, J. (1991). Controlled trial of vitamin-mineral supplementation: effects on intelligence and performance. *Personality and Individual Differences*, 12, 351-362.
- . ** Segal, N. L. (1990). The importance of twin studies for individual differences research. *Journal of Counseling and Development*, 68, 612-622.
- . Sokolowski, M. B. (1990). Functions of genetic analysis. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 675-680.
- . ** Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.) (1997). *Intelligence, heredity, and environment*. New York, NY: Cambridge University Press.
- . * Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1999). Myths in Psychology and Education regarding the gene-environment debate. *Teachers College Record*, 100(3), 536-553.
- . Vernon, P. A. (1989). The heritability of measures of speed in information-processing. *Personality and Individual Differences*, 10, 573-576.
- . Vroon, P. A., de Leeun, J., & Meester, A. C. (1986). Distributions of intelligence and educational level in fathers and sons. *British Journal of Psychology*, 77, 137-142.
- . Wahlsten, D. (1990). The objectives of human behavior genetics. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 696-703.
- . Wardle, M. G., Glass, M. R., & Glass, D. S. (1987). Response differences. In M. A. Baker (Ed.), *Sex differences in human performance* (107-120). N. Y.: Wiley.
- . Willerman, L. (1990). Ideological denial of genetic effects on intelligence. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 704-714.

- . Witelson, S. F. (1987). Neurobiological aspects of language in children. *Child Development*, 58, 653-688.
- . Zuckerman, M. (1990). Some dubious premises in research and theory on racial differences. *American Psychologist*, 45, 1297-1303.

3. Contextos sociais de desenvolvimento da inteligência: o papel da família

- . Alessandri, S. M., & Woznick, R. H. (1991). The child's awareness of adult beliefs concerning the child: The effects of gender and subculture. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 1-12.
- . ** Barros, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- . ** Barros, J. (2004). Diferenças cognitivas e realização escolar por género. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), 67-80.
- . Barros, L. (1992). Estudo de um programa desenvolvimentista para mães e bebés em risco. *Psychologica*, 8, 95-111.
- . ** Barros, L. (1993). Crenças parentais: modelos explicativos e de intervenção clínica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 49-66.
- . Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- . * Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- . * Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. Cowan & E Hetherington (Eds.), *Advances in family research*, 2 (111-163). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Baydar, N., & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, 27, 932-945.
- . Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.
- . * Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- . ** Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. M. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 1, 354-414). N. Y.: Wiley.
- . ** Cruz, I. (1992). O papel educativo das famílias. *Inovação*, 5, 95-108.
- . Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- . ** Desmet, H., & Pourtois, J. P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: PUF.
- . Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D., & Holloway, S. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23, 210-215.
- . * Faria, L. (2004). Diferenças cognitivas e motivacionais em função do género: Das diferenças reais aos estereótipos sexuais. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), 21-36.
- . Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.
- . * Fontaine, A. M. (1986). Práticas educativas de mães portuguesas. Diferenças em função do nível socioeconómico e da zona de residência da família. *Análise Social*, 22, 795-811.

- . * Fontaine, A. M. (1991). Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale ? *Enfance*, 45(1-2), 111-126.
- . * Fontaine, A. M., Campos, B., Musitu, G., & Garcia, F. (1994). Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants: perspective des adolescents. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (58-80). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- . * Fontaine, A. M., Campos, B., Musitu, G., & Santos, M. (1995). Systèmes de valeurs et représentations de la famille à l'adolescence: variations des relations selon les styles éducatifs. In M. Perrez, J. L. Lambert, C. Emert & B. Plancherel (Eds.). *Famille en Transition - Familie im Wandel* (18-36). Fribourg: Ed. Universitaires de Fribourg & Ed. Hans Huber Berne.
- . * Fontaine, A. M., & Pourtois, J. P. (Eds.) (1998). *Regards sur l'éducation familiale*. Bruxelles: De Boeck Université.
- . Furnham, A. (2000). Parents' estimates of their own and their children's multiple intelligences. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 583-594.
- . Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- . ** Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (Eds.) (2001). *Family environment and intellectual functioning*. New Jersey: Erlbaum.
- . Grodnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- . ** Hall, K. (1993). Elementos sobre a sociologia da família em Portugal. *Análise Social*, 28, 999-1009.
- . ** Hetherington, E. M., Camara, K. A., & Featherman, D. L. (1983). Achievement and intellectual functioning of children in one-parent households. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motive* (205-284). San Francisco: Freeman.
- . Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- . Huston, A. C. (1993). Poverty and public policy. *Contemporary Psychology*, 38, 134.
- . Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112-124.
- . Kurtz, L., & Derevensky, J. L. (1995). A changing society: implications for fatherhood. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Emert & B. Plancherel (Eds.), *Famille en transition* (37-49). Fribourg: Hans Huber Berne.
- . Lamb, M. E. (1992). O papel do pai em mudança. *Análise Psicológica*, 1, 19-34.
- . * Lautrey, J. (1980). *Classe sociale milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- . * Lautrey, J. (1988). Stratification de l'environnement familial et développement cognitif: quoi de neuf? *Bulletin de Psychologie*, 42, 47-56.
- . Lerner, R. M. (1989). Individual development and the family system: a life-span perspective. In K. Knepper & R. M. Lerner (Eds.), *Family systems and life-span development* (15-32). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . ** Lewis, M., & Feiring, C. (Eds.) (1998). *Families, risk, and competence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- . Lobel, T. E., & Bempechat, J. (1992). Socialization of achievement: influence of mothers' need for approval on children's achievement cognitions and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 84, 529-536.

- . Lytton, H., Watts, D. & Dunn, B. E. (1987). Early mother-son relations and son's cognitive and social functioning at age 9: a twin longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 27, 343-358.
- . Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historial overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- . McCord, J., & Salomon, A. (1994). Les rôles parentaux et leurs effets. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (81-89). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- . Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about their children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- . Monsaas, J. A., & Engelhard, G., Jr. (1990). Home environment and the competitiveness of highly accomplished individuals in four talent fields. *Developmental Psychology*, 26, 264-268.
- . Montandon, C. (1995). Ressources familiales et résultats scolaires: thèmes et variations. In M. Perez, J.-L. Lambert, C. Emert & B. Plancherel (Eds.), *Famille en transition* (269-285). Fribourg : Hans Huber Berne.
- . ** Monteiro, M. B., & Castro, P. (1997). *Cada cabeça sua sentença. Ideias de adultos sobre as crianças*. Oeiras: Celta.
- . Moorehouse, M. J. (1991). Linking maternal employment patterns to mother-child activities and children's school competence. *Developmental Psychology*, 27, 295-303.
- . * Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Delval.
- . Musitu, G. O., Sanchez, J. M. R., & Fuster, E. G. (1988). *Familia y Educación*. Barcelona: Labor.
- . * Musitu, G., & Gutierrez, M. (1990). Parent's educational practices and socialization. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 13-23.
- . Neves, I., & Morais, A. M. (1993). A orientação de codificação no contexto de socialização primária - implicações no (in)sucesso escolar. *Análise Social*, 28, 267-307.
- . ** Palácios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- . * Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15.
- . Rapoport, T. (1991). Gender-differential patterns of adolescent socialization in three arenas. *Journal of Youth Adolescence*, 20, 31-51.
- . Raymond, C. L., & Benbow, C. P. (1986). Gender differences in mathematics: a function of parental support and student sex typing? *Developmental Psychology*, 22, 808-819.
- . ** Relvas, A. P. (1996). Textos e contextos educativos familiares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 65-78.
- . * Reuchlin, M. (1996). Sexes (différences entre les). In H. Bloch, R. Chemama, A. Gallo, P. Leconte, J.-F. Le Ny, J. Postel, S. Moscovici, M. Reuchlin & E. Vurpillot (Dir.), *Grand Dictionnaire de la Psychologie* (pp. 716-717). Paris: Larousse Bordas.
- . Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23, 415-422.
- . Schaffer, H. R. (1982). Técnicas de controle parental no contexto da teoria da socialização. *Análise Psicológica*, 1/2, 27-38.
- . Schultz, Y. (1989). Adolescents and their families. In K. Kreppner & R. M. Lerner (Eds.), *Family systems and life-span development* (367-380). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- . Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: lessons learning, research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: views of parents and children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Signorella, M. L., & Jamison, W. (1986). Masculinity femininity, androgyny, and cognitive performances: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 100*, 207-228.
- . Silverstein, L. B. (1991). Transforming the debate about child care and maternal employment. *American Psychologist, 46*, 1025-1032.
- . Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.
- . Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: an ecological perspective. *American Psychologist, 47*, 723-729.
- . ** Teixeira Fernandes, A. (1994). Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e conflitos. *Análise Social, 29*, 1149-1191.
- . Veiga, F. (1988). Disciplina materna, auto-conceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 47-56.
- . Vetere, A., & Gale, A. (1987). Ethical issues in the study of family life. In A. Vetere & A. Gale (Eds.), *Ecological studies of family life (79-86)*. N. Y.: Wiley.
- . Visser, D. (1987). The relationship of parental attitudes and expectations to children's mathematics achievement behaviour. *Journal of Early Adolescence, 7*, 1-12.
- . Zimiles, H., & Lee, V. E. (1991). Adolescent family structure and educational progress. *Developmental Psychology, 27*, 314-320.

4. Contextos sociais de desenvolvimento da inteligência: o papel da escola

- . * Abreu, M. V., Leitão, L. M., Santos, E. R., & Paixão, M. P. (1988). Mobilização das potencialidades de desenvolvimento cognitivo e promoção do sucesso escolar. *Psychologica, 1*, 1-26.
- . ** Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação, 6*, 131-156.
- . Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- . Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287-309.
- . Asp, E., & Garbarino, J. (1988). Integrative processes at school and in the community. In T. D. Jowkey & J. E. Jonhson (Eds.), *Integrative processes and socialization: early to middle childhood (167-183)*. Hillsdale N. J.: Erlbaum.
- . * Bairrão, J. (1991). Tendências actuais da psicologia educacional. *Psicologia, 7*, 5-9.
- . ** Bairrão, J. (1992a). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Cadernos de Consulta Psicológica, 8*, 57-68.
- . * Bairrão, J. (1992b). Educação pré-escolar. *Inovação, 1*, 37-38.
- . * Bairrão, J. (1992c). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação, 1*, 39-55.
- . Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Gulbenkian.

- . Bairrão, J., Marques, T., & Abreu, J. G. (1986). Educação pré-escolar: perspectiva atitudinal de educadores de infância. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 143-156.
- . * Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: IIE.
- . * Barbosa, M. A., Cruz, O., Abreu-Lima, I., Henriques, M. R., Bairrão, J., & Borges, M. I. (1992). Situação dos cuidados prestados a crianças de quatro anos de idade em Portugal: alguns resultados de uma sondagem nacional. *Inovação*, 1, 57-80.
- . Barros, J. H. (1992). *Professores e alunos pigmaleões*. Coimbra: Almedina.
- . Barros, J. H., & Barros, A. M. (1990). Variáveis socio-cognitivas dos professores: teoria e investigação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 95-117.
- . ** Barros, J., Neto, F., & Barros, A. (1992). Autopercepção de criatividade nos professores e outras variáveis de personalidade. *Jornal de Psicologia*, 10, 9-14.
- . Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 5-15.
- . Baydar, N., & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, 27, 932-945.
- . ** Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto Português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 4-5, 715-733.
- . Bernardt, T. J., & Miller, K. E. (1990). Expectancies, values and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 319-323.
- . Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- . Boutin, G. (1988). L'intervention précoce contre les difficultés d'adaptation scolaire et sociale dans les milieux défavorisés. In P. During (Ed.), *Education familiale* (185-210). Vigneux: Matrice.
- . Brody, N. (1997). Intelligence, schooling, and society. *American Psychologist*, 52, 1046-1050.
- . Brophy, J. (1983). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- . Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- . Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- . * Campos, B. P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.
- . ** Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento, cap. 1.
- . * Campos, B., & Lemos, M. (1987). Promoção do desenvolvimento psicológico mediante transformação ecológica. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 2, 7-15.
- . Castro, R. V. (1997). Acerca da educação linguística: Objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade e Culturas*, 8, 89-104.
- . Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27, 703-722.
- . * Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52, 1051-1058.

- . Chaves, I., Felgueiras, I., Pimentel, J., & Morgado, V. (1991). Modelo portage para pais - sua implementação em Portugal: primeiros dados avaliativos. *Psicologia*, 7, 33-44.
- . ** Clarke-Stewart, K. A. (1989). Infant day care. Maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- . ** Comeau, J., & Salomon, A. (1994). Les relations école-famille: les difficultés d'une coopération. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (206-217). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- . Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58, 1297-1307.
- . Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task oriented versus competitive learning structures: motivational and performances consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- . Crutcher, D. M. (1991). Family support in the home: home visiting and public law 99-457. A parent's perspective. *American Psychologist*, 46, 138-140.
- . Cryan, J. R., Sheehan, R., Wiechel, J., & Bandy-Hedden, I. G. (1992). Success outcomes of full-day kindergarten: more positive behavior and increased achievement in the years after. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 187-203.
- . ** Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola. *Inovação*, 7, 377-390.
- . Dembo, M. H., & McAuliffe, T. J. (1987). Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415-423.
- . Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- . * Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 471-487.
- . Favre, B., & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école*. Genève: Cahier du Service de la Recherche Sociologique, nº 30.
- . * Ferreira Marques, J. (1991). O efeito de expectativas induzidas na avaliação de produções escolares. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 27, 121-137.
- . ** Ferreira Marques, J., & Miranda, M. J. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no ensino superior: estudo preliminar sobre uma amostra de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 155-176.
- . ** Ferreira Marques, J., & Miranda, M. J. (1993). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: estudo de indicadores numa amostra de estudantes da Universidade de Lisboa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 111-140.
- . Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development* 62, 563-570.
- . ** Fonseca Pires, M. A. (1990). Reflexão sobre o insucesso escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 195-208.
- . * Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (93-132). Lisboa: U. Aberta.
- . Fontaine, A. M. (1994). Rapazes e raparigas. *Noesis - Aprender Matemática Hoje*, 32, 33-37.
- . Fontaine, A. M. (1995). Pedagogia e género: as dificuldades da igualdade. In CIDM (Ed.), *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade - Hacia una Pedagogia de la Igualdad* (pp. 287-298). Lisboa: CIDM.
- . * Formosinho, J. (1994). A educação pré-escolar em Portugal. Parecer nº 1/94 do Conselho Nacional de Educação. In CNE (Ed.), *Pareceres e recomendações*. Lisboa: CNE.

- . Forquin, J. C. (1989). *École et culture*. Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- . Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of educational Research Spring*, 64, 119-157.
- . ** Gold, D., Crombie, G., & Nobles, S. (1987). Relations between teachers' judgements of girls' and boys' compliance and intellectual competence. *Sex Roles*, 16, 351-358.
- . ** Gomes, J. F. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Lisboa: INIC.
- . ** Gonçalves, C. F., & Correia, J. M. (1993). Envolvimento parental e intervenção precoce. *Revista Portuguesa de Educação*, 6, 71-80.
- . Goossens, F. A. (1987). Maternal employment and day care: effects on attachment. In L. W. C. Tavecchio & M. H. van IJzendoorn (Eds.), *Attachment in social networks*. Leiden, N. H.: Elsevier Science.
- . Gotts, E. E. (1987). Parent training home environment and early childhood development: a long-term follow-up study. *Early Child Development and Care*, 27, 359-372.
- . Gullo, D. F., & Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 175-186.
- . Hacker, D., Dunbsky, J., & Graesser, A. C. (Eds.) (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Editors.
- . ** Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence and their implications for education. *American Psychologist*, 52, 1091-1102.
- . Heyns, B. (1987). Schooling and cognitive development: is there a season for learning? *Child Development*, 58, 1151-1160.
- . Houx, M., & Pourtois, J. P. (1986). L'impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents. *Les Sciences de l'Education*, n° especial, 30º Colloque AIPELF, 183-199.
- . Iver, D. M. (1988). Classroom environments and the stratification of pupils' ability perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 80, 495-505.
- . Jensen, A. R. (1989). Raising IQ without increasing intelligence? A review of the Milwaukee project: preventing mental retardation in children at risk. *Developmental Review*, 9, 234-258.
- . Jesus, A. M. (1991). Relação pedagógica: processo de categorização e factores de influência. *Psychologica*, 5, 65-73.
- . Julien, J. St. (2000). Changing conceptions of human intelligence and reasoning : Implications for the classroom. *Australian Journal of Education*, 3, 254-271.
- . Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: a reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- . King, R. (1987). Sex and social class inequalities in education: a re-examination. *British Journal of Sociology of Education*, 8, 287-303.
- . Kontos, S. (1992). The role of continuity and context in children's relationships with nonparental adults. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (109-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- . Kroth, R. (1989). School based parent involvement programs. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education* (118-143). N. Y.: Academic Press.
- . * Lee, V. E., & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 62-82.

- . * Lefebvre, B., & Desjardins, R. (1996). Os pais na organização escolar local. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXX*, 79-90.
- . Lima, L. C. (1991). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação, 4*, 1-20.
- . Lopes, A. R., & Lopes, M. C. C. (1991). Problemas da relação professor-aluno: algumas atitudes do professor e sua influência no "aborrecimento" dos alunos. *Psiquiatria Clínica, 12*, 127-133.
- . Luster, T., & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the High/Scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology, 32*, 26-39.
- . Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives* (81-107). San Francisco: Jossey-Bass.
- . Marro, C. (1995). Réussite scolaire en mathématiques et physique, en passage en premières: quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants? Étude différentielle suivant le sexe des élèves. *Revue Française de Pédagogie, 110*, 27-35.
- . Marsh, H. W. (1989). Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitude, behavior, and sex differences. *Journal of Educational Psychology, 81*, 70-85.
- . Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1986). Classroom context of student perceived differential teacher treatment. *Journal of Educational Psychology, 78*, 441-453.
- . Martin, D., & Sternberg, R. J. (1999). Cognition and instruction. In F. T. Durso (Ed.), *Handbook of applied cognition* (pp. 571-593). Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.
- . Monnier, R., & Pourtois, J. P. (1987). *Relations école-famille: formation des maîtres*. Bruxelles: Labor.
- . Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève: Cahier du Service de la Recherche Sociologique, n° 32.
- . * Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (189-205). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- . Moorehouse, M. J. (1991). Linking maternal employment patterns to mother-child activities and children's school competence. *Developmental Psychology, 27*, 295-303.
- . Moreau, G. (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue Française de Pédagogie, 110*, 17-25.
- . * Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 33-52.
- . ** Neto, F. (1995). Alocentrismo em estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIX*, 21-36.
- . Okagaki, L., & Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development, 64*, 36-56.
- . ** Peixoto, E. M. B. (1991). Compensação metacognitiva e desempenho sob condições de aprendizagem diferenciadas : "mastery learning" e resolução de problemas. *Revista Portuguesa de Educação, 4*, 41-59.
- . Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (121-129). San Francisco: Jossey-Bass.
- . Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives* (61-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- . * Portugal, G. (1991). Creches, bebés e desenvolvimento: Uma questão já antiga. *Cadernos CIDINE, 3*, 7-13.

- . ** Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- . ** Postman, N. (1996). *The end of education. Redefining the value of school*. New York, NY: Vintage Books.
- . * Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 75-144, 195-222.
- . Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruckzo, N., & Hagemann, M. (1996). Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development*, 67, 1119-1140.
- . ** Ribeiro, J. L., & Campos, B. P. (1987). Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 45-53.
- . * Ribeiro, J. L., & Campos, B. P. (1989). Sistema conceptual e interacção professor-aluno. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 47-51.
- . Roberts, R. N., Wasik, B. H., Casto, G., & Ramey, C. T. (1991). Family support in the home: programs, policy and social change. *American Psychologist*, 46, 131-137.
- . Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1989). Bridging the research traditions of task/ego involvement and intrinsic/extrinsic motivation: comment on Butler (1987). *Journal of Educational Psychology*, 81, 265-268.
- . Scarr, S., Phillips, D., & McCartney, K. (1990). Facts, fantasies and the future of child care in the United States. *Psychological Science*, 1, 26-35.
- . Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1987). Evidence of problem prevention by early childhood education. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: potencial and constraints* (87-101). Berlim: de Gruyter.
- . Seitz, V. (1990). Intervention programs for impoverished children: a comparison of educational and family support models. *Annals of Child Development*, 7, 73-103.
- . Siegler, R. S. (1988). Individual differences in strategy choices: goods students, no-so-good students and perfectionists. *Child Development*, 59, 833-851.
- . ** Silva, I., & Miranda, G. (1989). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- . Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal. *Inovação*, 7, 307-356.
- . Silverstein, L. B. (1991). Transforming the debate about child care and maternal employment. *American Psychologist*, 46, 1025-1032.
- . * Simões, A. (1989). Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, 3-20.
- . * Simões, A. (1995). Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 3-23.
- . Snow, R. E. (1986). Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist*, 41, 1029-1039.
- . * Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, cap. 4.
- . Stipek, D. J., & Daniels, H. D. (1988). Declining perception of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80, 352-356.
- . ** Valente, M. O., Gaspar, A., Lobo, A. N., Salema, M. H., Morais, M. M., & Cruz, M. N. (1989). O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: utilização de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 69-79.

- . Vasconcelos, T. (1993). Entre educadores e crianças: das malhas que a educação pré-escolar tece. *Inovação*, 6, 83-96.
- . ** Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1984). Alternative conceptions of intelligence and their implications for education. *Review of Educational Research*, 54, 179-223.
- . * White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research Spring*, 62, 91-125.
- . ** Zigler, E., & Styfco, S. J. (1994). Head Start: criticisms in a constructive context. *American Psychologist*, 49, 127-133.

4. Aprendizagens a adquirir pelos alunos

Espera-se que os alunos aprendam:

- A importância dos contextos físicos e sociais no desenvolvimento diferencial das características psicológicas;
- Os argumentos dos hereditaristas e dos ambientalistas na discussão acerca da origem da inteligência, analisando-os de forma crítica;
- Os principais resultados, problemas metodológicos e viés dos estudos no domínio da genética do comportamento;
- A distinção hereditabilidade/hereditariedade e sua importância;
- A influência da especialização hemisférica no desenvolvimento diferencial das capacidades verbal e visuo-espacial;
- A reflectir sobre as implicações de conhecimentos errados ou distorcidos quanto à origem genética da inteligência, para a intervenção sócio-educativa e familiar;
- As implicações do paradigma de Bronfenbrenner para a análise dos estudos sobre a influência da família no desenvolvimento da criança;
- As dificuldades metodológicas que se colocam ao estudo da família, os viés introduzidos e a forma de os controlar;
- A importância da noção de estilo educativo e o seu impacto diferencial em função dos grupos e das características do educador e da criança;
- A avaliar o impacto das práticas educativas no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem escolar dos sujeitos;
- A importância da família no desenvolvimento psicológico dos sujeitos, avaliando os vários modelos de análise e a sua adequação;
- A importância da escola no desenvolvimento global do sujeito, discutindo e analisando o seu valor universal;

- Os riscos e os benefícios da frequência de instituições de educação pré-escolar;
- As diferenças entre as estruturas competitivas e não competitivas de ensino-aprendizagem, e as suas influências diferenciais no desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- A avaliar a influência da relação professor-aluno no desenvolvimento cognitivo do aluno, em função das representações, expectativas, estrutura de autoridade e desenvolvimento conceptual do professor;
- A avaliar a importância da relação escola-família e as dificuldades de tal relação, ilustrando as suas vantagens com os programas de envolvimento parental;
- A utilizar os conhecimentos adquiridos sobre os contextos físicos e sociais do desenvolvimento da inteligência, para analisar comprehensivamente as suas influências e delinejar estratégias para a intervenção nos contextos.

5. Tempos lectivos previstos

Oito aulas teóricas (8 horas).

**3. PERSONALIDADE:
DEFINIÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E
CONTEXTOS FÍSICOS E SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO**

3.1. DEFINIÇÃO E DIFERENCIADA DA PERSONALIDADE

1. Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos

O estudo da personalidade, tal como o da inteligência, coloca algumas dificuldades, pois a personalidade é um construto amplo, cuja definição não se apresenta consensual. Tal como para a inteligência, coloca-se a questão de saber se a personalidade existe realmente. Este construto, definido usualmente como um conjunto de características, relativamente estáveis e gerais, referentes à forma de ser e de (re)agir das pessoas face às situações quotidianas, tem sofrido uma evolução: desde as definições amplas e multidimensionais, que incluíam na categoria de personalidade tudo o que se referia à inteligência, motivação e afectividade, até definições mais restritas, que incluem na personalidade apenas os aspectos afectivos, emocionais e dinâmicos do comportamento.

A personalidade é mais frequentemente descrita em termos de traços do que de tipos. Na senda de uma melhor compreensão das condutas humanas, os investigadores procuraram integrar os traços de personalidade numa estrutura comum, capaz de abranger a complexidade do comportamento humano e de melhor o explicar e prever: nasce, assim, o modelo dos cinco factores, designado de “Big-Five” (estabilidade emocional, extroversão, sociabilidade, consciência e abertura a experiências), que descreve a personalidade de uma forma geral, mas simultaneamente exaustiva (porque não negligencia nenhuma dimensão importante), parcimoniosa (porque a abrange com apenas 5 dimensões) e não redundante (porque as dimensões apresentadas não se sobrepõem entre si). Quanto a este modelo, que também questiona a tradicional dicotomia inteligência *vs.* personalidade, apesar da sua relevância conceptual e empírica, nesta secção apenas abordaremos os aspectos afectivos da personalidade, nomeadamente as dimensões de estabilidade emocional e de sociabilidade.

O estudo da personalidade faz apelo à noção de constância e de coerência das condutas, ou seja, ao facto dos comportamentos, apesar da sua variação, apresentarem dimensões subjacentes invariantes (agressividade, extroversão, etc.), capazes de ser inferidas a partir da observação dos comportamentos. Esta questão remete-nos, necessariamente, para o debate personalismo *vs.* situacionismo, que dominou os anos 70, e que se centrou na questão da coerência comportamental (fraca para os situacionistas, que defendem as situações como únicos determinantes da acção) *vs.* coerência situacional (forte para os personalistas, que defendem as características de personalidade como activadores fundamentais do comportamento, que manifesta forte coerência situacional porque é produzido por características internas). Este debate é apresentado e discutido, bem como a situação de compromisso a que se chegou, através da perspectiva interaccionista, que aceita que o comportamento é resultante da interacção entre a personalidade e a situação.

As teorias de personalidade apresentadas, nasceram do interesse e investimento no estudo das diferenças intra e inter-individuais de personalidade. Assim, são apresentadas duas grandes perspectivas gerais, as *teorias tipológicas*, mais antigas, e as *teorias factoriais*, mais recentes, objectivas e rigorosas. As perspectivas psicodinâmicas, humanistas, behavioristas, cognitivistas e sistémicas não são abordadas, porque estão mais ligadas à intervenção psicológica, não se enquadrando no objecto geral de estudo da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, inserida no currículo da licenciatura em Ciências da Educação. Contudo, alguns aspectos destas abordagens são evidenciados a propósito das diferenças de sexo na agressividade.

As teorias tipológicas são abordadas numa perspectiva histórica, salientando-se a sua evolução progressiva, desde Kretschmer até Heymans, no que se refere ao desaparecimento da referência a tipos físicos, no controlo progressivo da subjectividade do observador e na restrição do campo do observador, que são características das tipologias mais actuais.

No que se refere às teorias factoriais, são abordados os modelos multidimensionais e hierárquicos, nomeadamente os modelos de Cattell, Guilford, e Eysenck, bem conhecidos pelos instrumentos de avaliação da personalidade a que deram lugar. Os modelos são comparados no que se refere aos factores a que chegaram, concluindo-se com a análise dos limites destas teorias abrangentes e salientando-se as evoluções mais recentes nas definições de traço e de factor no estudo da personalidade.

Ainda neste capítulo, faz-se uma breve abordagem aos *estilos cognitivos*, enquanto linha de investigação que põe em causa a dicotomia clássica inteligência-personalidade no estudo do comportamento humano. De facto, o estudo separado das várias componentes do comportamento humano pode transmitir uma imagem parcelar e limitada da sua complexidade e interactividade. Os estilos cognitivos, ao referirem-se à maneira pessoal e única que cada um tem de se apropriar cognitivamente do meio, permitem ultrapassar uma visão parcelar do comportamento.

Deste modo, serão analisados dois estilos cognitivos, a *dependência-independência de campo*, o mais estudado, e o “*Mental Self Government*”, modelo bastante recente e ainda em evolução. São abordadas as potencialidades de cada estilo, ao nível do contexto escolar e profissional, o que se revela útil para os futuros profissionais das Ciências da Educação, que se irão mover primordialmente nos contextos educativos. Conclui-se com a reflexão sobre as vantagens de tal abordagem, em detrimento de visões parcelares e limitadas do comportamento humano.

O estudo das diferenças entre grupos vai-se centrar sobretudo nas diferenças de sexo, domínio em que a investigação empírica é abundante, contrariamente ao estudo das diferenças

em função do NSE, ou mesmo, da idade. Esta abordagem vai-se centrar em dois aspectos fundamentais: o comportamento pró-social, cujo estudo será menos desenvolvido, e a agressão/agressividade, que será alvo de estudo detalhado.

A abordagem mais exaustiva da agressão/agressividade prende-se com a sua actualidade, relevância social e interesse para os futuros profissionais das Ciências da Educação. O tema da aggressividade quase monopoliza, actualmente, os debates sobre a sociedade, a escola e a família. Refira-se que poucos temas atraíram uma atenção teórica e empírica tão grande, quer no século passado, que no nosso século, como o desenvolvimento e a regulação do comportamento agressivo. A este propósito, saliente-se o aumento da investigação centrada nas diferenças de sexo e na aprendizagem social dos comportamentos agressivos (modelagem) no contexto português.

No entanto, de um modo geral, o estudo da aggressividade na criança parece estar a diminuir nas últimas duas décadas: este facto revela uma mudança de perspectiva, nomeadamente um aumento da preocupação com o estudo do desenvolvimento do comportamento pró-social na criança, privilegiando-se a abordagem de temas mais alargados, como por exemplo as relações sociais e a competência social da criança, em detrimento de temas mais específicos e tradicionais, como a aggressividade. Assim, grande parte da investigação actual sobre o comportamento agressivo enquadra-o entre várias variáveis dependentes, em categorias mais latas de comportamento, como por exemplo a competência social. Deste modo, justifica-se a análise conjunta do comportamento pró-social e da aggressividade.

As definições de comportamento agressivo reflectem a falta de consenso na abordagem desta característica. A ambiguidade e sobreposição das várias definições é discutida, considerando-se importante apresentar as diferentes definições, para que se torne possível conhecer e avaliar as interpretações e juízos sociais dos investigadores no domínio e, assim, melhor compreender as suas estratégias de investigação e as interpretações a que chegaram.

Das várias teorias que explicam a aquisição, manutenção e controlo do comportamento agressivo, apenas são abordadas as mais relevantes e as mais influentes em termos de investigação empírica (perspectiva psicanalítica; perspectiva etológica; teoria do *drive*: hipótese da frustração-agressão; teoria da aprendizagem social; e teoria sócio-cognitiva). A perspectiva psicanalítica é abordada pelo seu interesse histórico.

Uma das limitações de qualquer um dos modelos apresentado, é a sua incapacidade para reconhecer que o sujeito está integrado num conjunto variado de sub-sistemas sociais, que devem ser considerados na sua interacção para explicar o comportamento agressivo. Assim, a

abordagem ecológica, representada por Bronfenbrenner, ao defender a importância da análise macro-estrutural da agressividade e ao reconhecer que os contextos sociais imediatos e alargados são ingredientes fundamentais no desenvolvimento e manutenção do comportamento agressivo, permite introduzir o tema da influência dos contextos sociais no desenvolvimento da agressividade (família, escola, comunidade, sociedade), que são abordados no capítulo seguinte.

O estudo das diferenças de sexo no comportamento agressivo constitui um tema largamente investigado, interessante e controverso. As evidências alargadas de que os rapazes são mais agressivos do que as raparigas exigem o recurso a explicações fundadas, quer em condicionantes situacionais, quer em condicionantes pessoais relacionadas com os factores biológicos e com as consequências destes nos comportamento dos agentes educativos. Assim, apenas uma perspectiva interaccionista, apelando à interacção de causas biológicas e genéticas com causas situacionais, pode abranger a complexidade do comportamento agressivo e o seu estudo diferencial.

O estudo dos padrões desenvolvimentais do comportamento agressivo aborda a evolução do tipo de agressividade manifestada (de instrumental a dirigida para os outros, hostil ou de retaliação) e a relação entre formas de agressividade e estímulos desencadeadores, bem como o problema da atribuição de interacções agressivas (distinção entre actos intencionais e acidentais).

Conclui-se este capítulo, reflectindo sobre a estabilidade do comportamento agressivo, isto é, sobre a influência relativamente concordante e mútua dos vários contextos sociais de vida do sujeito, que fornecem ao longo do tempo fontes de reforço semelhantes e congruentes, e o facto dos sujeitos internalizarem padrões cognitivos e mediadores, relacionados com a agressividade, relativamente estáveis e duradouros, que guiam a selecção de contextos, actividades e situações compatíveis com os padrões pré-estabelecidos, reforçando-os.

Este capítulo termina com uma nota positiva: os mesmos padrões cognitivos e mediadores que servem a estabilidade do comportamento agressivo, também podem servir a sua mudança.

2. Objectivos gerais

- Definir personalidade, salientando a evolução ocorrida na delimitação deste construto;
- Enquadurar as definições numa perspectiva histórica e, neste quadro, apresentar o debate personalismo-situacionismo, ao nível dos seus argumentos e implicações, justificando o aparecimento da perspectiva interaccionista;

- Apresentar os conceitos e princípios básicos das tipologias, enquadrando-as numa perspectiva de devir histórico e salientando as suas evoluções;
- Apresentar conceitos, princípios básicos e o método das teorias factoriais, salientando as diferenças e desenvolvimentos em relação às tipologias;
- Caracterizar a noção de estilo cognitivo e enfatizar a concepção do comportamento humano que lhe está subjacente;
- Apresentar dois dos estilos cognitivos mais estudados, a dependência-independência de campo e o “Mental Self Government”, promovendo a sua discussão e reflexão, centrada nas implicações dos diferentes estilos cognitivos para os contextos escolar e profissional;
- Apresentar os principais estudos e resultados sobre a definição, delimitação e diferenças de sexo no comportamento pró-social e na agressividade;
- Discutir as implicações do estudo da agressividade para a acção e intervenção em contexto escolar;
- Reflectir sobre a importância do construto personalidade para os profissionais das Ciências da Educação.

3. Conteúdos programáticos e Bibliografia

1. Introdução ao estudo da personalidade

- 1.1. Importância e relevância do estudo da personalidade
- 1.2. Relações entre inteligência, personalidade e motivação
- 1.3. Aspectos e abordagens considerados
- 1.4. As teorias implícitas da personalidade

2. Definição de personalidade

- 2.1. Delimitação do construto
 - 2.1.1. O modelo “Big-Five”
- 2.2. Perspectiva clássica
- 2.3. Evoluções posteriores
- 2.4. O debate personalismo *vs.* situacionismo
 - . Pressupostos básicos
 - . Resultados empíricos
 - . Avaliação crítica
- 2.5. A perspectiva interaccionista

- . Pressupostos básicos
- . Resultados empíricos
- . Avaliação crítica

Conclusões: utilidade e limitações do construto personalidade

3. Diferenciação intra e inter-individual da personalidade: algumas teorias da personalidade

3.1. As tipologias: introdução, origem, método, características principais e noção de tipo

3.1.1. A tipologia de Kretschmer

3.1.2. A tipologia de Sheldon

3.1.3. A tipologia de Heymans, Wiersma e Le Senne

3.1.4. Aplicações e avaliação das tipologias

3.1.5. Evolução das tipologias e interesse para o estudo das diferenças psicológicas

Conclusões

3.2. As teorias factoriais: introdução, pressupostos básicos, método e noções de traço e factor

3.2.1. Teoria multifactorial

3.2.2. Teoria dimensional de Guilford

3.2.3. Teoria hierárquica de E. H. Eysenck

3.2.4. Aplicações e avaliação das teorias factoriais

Conclusões

4. Os estilos cognitivos

Introdução, pressupostos básicos, método e noção de estilo cognitivo

4.1. Dependência-Independência de campo

4.1.1. Definição

4.1.2. Resultados diferenciais intra e inter-individuais

4.1.3. Resultados diferenciais entre grupos, em função do sexo e da idade

4.1.4. Implicações educativas e profissionais

4.1.5. Avaliação e utilidade do construto

4.2. “Mental Self Government”

4.2.1. Definição

4.2.2. Dimensões do “Mental Self Government”

4.2.3. Resultados diferenciais

4.2.4. Implicações educativas e profissionais

4.2.5. Avaliação e utilidade do “Mental Self Government”

Conclusões

5. Diferenciação entre grupos em função do sexo

5.1. Introdução: características consideradas

5.2. Comportamento pró-social

5.3. Agressão/Agressividade

5.3.1. Introdução: interesse, actualidade e relevância social do tema

5.3.2. Definição de comportamento agressivo: centrada nos antecedentes, nas consequências do comportamento agressivo e na avaliação social

5.3.3. Teorias que explicam o comportamento agressivo

. Perspectiva psicanalítica

. Perspectiva etiológica

. Teoria do *drive*: a hipótese da frustração-agressão

. Teoria da aprendizagem social

. Teoria sócio-cognitiva

. Abordagem ecológica do comportamento agressivo

5.3.4. Diferenças de sexo no comportamento agressivo

5.3.5. Padrões desenvolvimentais no comportamento agressivo: estabilidade e mudança

5.3.6. Estudos realizados no contexto Português: diferenças de sexo e modelagem do comportamento agressivo

Conclusões: intervenção para a mudança do comportamento agressivo

Conclusões finais: implicações para os profissionais das Ciências da Educação

Bibliografia

1. Introdução ao estudo da personalidade e 2. Definição de personalidade

- . * Anastasi, A. (1983). Evolving trait concepts. *American Psychologist*, 38, 175-184.
- . Bergen, R., & Dweck, C. S. (1989). The functions of a personality theory. In R. Wyer & T. Srull (Eds.), *Advances in social cognition* (Vol. II, pp. 81-92). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- . Blass, T. (1984). Social psychology and personality: Toward a convergence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1013-1027.
- . ** Block, J. (1995). A contrarian view of the Five-Factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187-215.
- . Brand, C. (1994). Open to experience closed to intelligence: Why the "Big-Five" are really the "Comprehensive Six". *European Journal of Personality*, 8, 299-310.
- . Bruchon-Schweitzer, M. L. (1994). Les problèmes d'évaluation de la personnalité aujourd'hui. In M. Huteau (Ed.), *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes* (300-323). Paris: E.A.P.
- . Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist*, 44, 1378-1388.

- . Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The "Big Five Questionnaire": A new questionnaire to assess the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.
- . Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Livi, S. (1994). Mapping personality dimensions in the Big Five Model. *European Review of Psychology*, 44, 9-15.
- . Clarke, D. D., & Hoyle, R. (1988). A theoretical solution to the problem of personality-situation interaction. *Personality and Individual Differences*, 9, 133-138.
- . ** Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1994). "Set like plaster?" Evidence for the stability of adult personality. In T. Heatherton & J. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* Washington DC: American Psychiatric Press.
- . * Dweck, C. S. (1996). Capturing the dynamic nature of personality. *Journal of Research in Personality*, 30, 348-362.
- . * Epstein, S., & O'Brien, E. J. (1985). The person-situation debate in historical and current perspective. *Psychological Bulletin*, 98, 513-537.
- . Forgas, J. P., & Van Heck, G. L. (1992). The psychology of situations. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (418-455). N. Y.: Harvester Wheatsheaf.
- . Fridhandler, B. M. (1986). Conceptual note on state, trait and the state-trait distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 169-174.
- . Goff, M., & Ackerman, P. L. (1992). Personality-intelligence relations: assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537-552.
- . Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- . Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- . Hettema, J., & Kenrich, D. T. (1992). Models of person-situation interactions. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (393-417). N. Y.: Harvester Wheatsheaf.
- . Howard, G. S. (1990). On the construct validity of self-reports: What do the data say? *American Psychologist*, 45, 292-294.
- . * Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF, 23-87.
- . Leyens, J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues?* Bruxelles: Pierre Mardaga, Éditeur.
- . Maccoby, E. F. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York, N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
- . Magnusson, D. (1990a). Personality development from an interactional perspective. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (193-222). N. Y.: Guilford Press.
- . ** Magnusson, D. (1990b). Personality research: challenges for the future. *European Journal of Personality*, 4, 1-17.
- . McCrae, R. R. (1994). Openness to experience: Expanding the boundaries of Factor V. *European Journal of Personality*, 8, 251-272.
- . ** Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: a view after three decades. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (111-134). N. Y.: Guilford Press.
- . Neto, F. (1998). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- . Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- . ** Nicholls, J. G., Licht, B. G., & Pearl, R. A. (1982). Some dangers of using personality questionnaires to study personality. *Psychological Bulletin*, 92, 572-580.

- . Oser, D. J., & Reise, S. P. (1994). Personality assessment. *Annual Review of Psychology*, 45, 357-388.
- . Palenzuela, D. L., & Barros, A. (1993). Modern trends in personality theory and research: an introduction. In D. L. Palenzuela & A. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (9-28). Porto: APPOINT.
- . Pervin, L. A. (1990). A brief history of modern personality theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (3-18). N. Y.: Guilford Press.
- . Pervin, L. A. (1993). Prospects for a science of personality. In D. L. Palenzuela & A. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (109-117). Porto: APPOINT.
- . Pervin, L. A. (1994). A critical analysis of current trait theory. *Psychological Inquiry*, 5, 103-113.
- . ** Pervin, L. A., & Oliver, J. P. (Eds.) (1999). *Handbook of personality: Theory and research*. New York, N Y: The Guilford Press.
- . Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 75-91.
- . Revelle, W. (1995). Personality processes. *Annual Review of Psychology*, 46, 295-328.
- . Robinson, D. L. (1985). How personality relates to intelligence test performance: implications for a theory of intelligence, aging research and personality assessment. *Personality and Individual Differences*, 6, 203-216.
- . * Rolland, J.-P. (1996). Décrire la personnalité: La structure de second-ordre dans la perspective des Big-Five (bilan et perspectives). *Pratiques Psychologiques*, 4, 35-47.
- . Rorer, L. G. (1990). Personality assessment: a conceptual survey. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (693-719). N. Y.: Guilford Press.
- . Rowe, D. C. (1987). Resolving the person situation debate: Invitation to an interdisciplinary dialogue. *American Psychologist*, 42, 218-227.
- . Schmitt, M., & Borkenau, P. (1992). The consistency of personality. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (29-55). N. Y: Harvester Wheatsheaf.
- . * Simões, A. (1999). A personalidade do adulto: Estabilidade e/ou mudança? *Psychologica*, 22, 9-26.
- . Simões, M. (1999). O ensino e a aprendizagem da avaliação psicológica: O caso da avaliação da personalidade. *Psychologica*, 22, 135-172.
- . Sternberg, R., & Ruzgis, P. (1994). *Personality and intelligence*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- . Wong, M. M., & Csikszentmihalyi, M. (1991). Motivation and academic achievement: the effect of personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 539-574.

3. Diferenciação intra e inter-individual da personalidade: as teorias da personalidade

- . ** Abreu, M. V. (2002). A complexidade bio-psico-sócio-axiológica da personalidade humana: Contributos para uma teoria integradora. *Psychologica*, 30, 41-55.
- . * Anastasi, A. (1972). *Psicologia diferencial*. S. Paulo: Ed. da Universidade de S. Paulo, cap. 6.
- . Beauvois, J.-L. (1987). The intuitive personologist and the individual differences model. *European Journal of Social Psychology*, 17, 81-94.
- . ** Bloch, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality. *Psychological Bulletin*, 117, 187-215.
- . Buss, D. M. (1984). Evolutionary biology and personality: toward a conception of human nature and individual differences. *American Psychologist*, 39, 1135-1147.
- . Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Middlesex: Harmond-Worth.

- . ** Cattell, R. B. (1990). Advances in Cattelian personality theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (101-110). N. Y.: Guilford Press.
- . Cattell, R. B., & Krug, S. E. (1986). The number of factors in the 16 PF. A review of the evidence with special emphasis on methodological problems. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 509-522.
- . * Chiù, C., Hong, J., & Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 19-30.
- . ** Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1994). "Set like plaster?" Evidence for the stability of adult personality. In T. Heatherton & J. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* Washington, DC: American Psychological Association.
- . ** Digman, J. M. (1990). Personality structure: emergence of the five factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- . * Dweck, C. S. (1996). Capturing the dynamic nature of personality. *Journal of Research in Personality*, 30, 348-362.
- . Dweck, C. S. (1999). *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- . * Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5 or 3? Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12, 773-790.
- . Eysenck, H. J. (1992). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 667-673.
- . Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. (1975). *The Eysenck personality questionnaire*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- . Eysenck, H. J., & Wilson, G. (1991). *The Eysenck personality profiler*. London: C. A. Network, Ltd.
- . Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 38-68.
- . ** Fonseca, A. C., Eysenck, S. B., & Simões, A. (1993). Um estudo intercultural da personalidade: comparação de adultos portugueses e ingleses no EPQ. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 187-203.
- . Funder, D. C. (1991). Global traits: A neo-allportian approach to personality. *American Psychological Society*, 2, 31-39.
- . * Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- . Goldsmith, H. M., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. R. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- . * Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF, 89-98.
- . Kagan, J., & Snidman, N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46, 856-862.
- . ** Kreitler, H., & Kreitler, S. (1993). Personality traits: the cognitive revolution. In D. L. Palenzuela & A. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (9-28). Porto: APPOINT.
- . Meili, R., & Roubertoux, P. (1978). La structure de la personnalité. In R. Meili (Ed.), *Traité de psychologie expérimentale*. Paris: PUF, V, 184-214.
- . Nuttin, J. (1975). *La structure de la personnalité*. Paris: PUF, 80-209.
- . Reuchlin, M. (1985). *La psychologie différentielle*. Paris: PUF, 118-156.
- . Reuchlin, M. (1995). *Totalités, éléments, structures en psychologie*. Paris: PUF, 27-116.
- . Vaz Serra, A., Ponciano, E., & de Freitas, J. F. (1980). Resultados de aplicação do Eysenck Personality Inventory a uma amostra da população portuguesa. *Psiquiatria Clínica*, 1, 127-132.

- . Young, P. A., Eaves, L. J., & Eysenck, H. J. (1980). Intergenerational stability and change in the causes of variation in personality. *Personality and Individual Differences*, 1, 35-55.
- . Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Thornquist, M., & Kiers, H. (1991). Five (or three) robust personality factors without culture. *Personality and Individual Differences*, 12, 929-941.
- . Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models of personality: The Big-Three, The Big-Five, and the alternative Big-Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 757-768.

4. Os estilos cognitivos

- . Bajard, G. (1984). Dépendance-indépendance à l'égard du champ et pensée opératoire chez les filles et les garçons. *L'Année Psychologique*, 84, 347-367.
- . ** Boekaerts, M. (1994). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of personality and intelligence* (1-43). N. Y.: Plenum Press.
- . Davies, M. F. (1984). Conceptual and empirical comparisons between self-consciousness and field dependence-independence. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 543-549.
- . Flahaut, D. (1985). Les styles perceptivo-cognitifs ou la différentiation psychologique: un glossaire et un cadre conceptuel. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 639-666.
- . * Frank, B. M., & Noble, J. P. (1985). Field independence-dependence and cognitive restructuring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1129-1135.
- . ** Goldstein, K. M. (1987). *Cognitive styles*. N. Y.: Wiley.
- . * Gomes de Sá, J., & Valente, M. O. (1989). Estilos cognitivos, concepções intuitivas e ensino-aprendizagem das ciências no 2º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 45-61.
- . * Goodenough, D. R., Cox, P. W., Sigman, E., & Strawderman, W. E (1985). A cognitive style conception of the field-dependence dimension. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 687-705.
- . Huteau, M. (1985a). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF, 186-199.
- . Huteau, M. (1985b). Quelques questions à propos des styles cognitifs. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 625-638.
- . Marendaz, C. (1985). Précédence globale et dépendance du champ: des routines visuelles? *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 727-745.
- . McKenne, F. P. (1984). Measures of field dependence: cognitive style or cognitive ability? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 593-603.
- . Novo, R. P. (1991). A dependência-independência do campo e o Rorschach: estudo de dois grupos de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 27, 29-38.
- . Páramo, M. F., Dosil, A., & Tinajero, C. (1991). An approach to family antecedents of field dependent-independent cognitive style based on Lautrey's model. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11, 605-618.
- . Picone, L., Prospero, B., Mancinelli, M., & Pinto, M. A. (1989). Opérativité, indépendance à l'égard du champ et variabilité intra-individuelle. *Bulletin de Psychologie*, 42, 703-713.
- . Radvansky, G. A. (1994). Mental systems, representations, and processes. In R. S. Wyer (Ed.), *Advances in social cognition* (vol. VIII, 129-140). N. Y.: Wiley.

- . Ribeiro, E. R. J. (1995). Estilos dependência-independência de campo e uso de reforço na comunicação do educador. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIX*, 73-98.
- . ** Saracho, O. N. (1987). Cognitive styles in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 29 (special issue), 81-331.
- . Smith, J. D., & Caplan, J. (1988). Cultural differences in cognitive style development. *Developmental Psychology, 24*, 46-52.
- . Solis-Camara, P. R., & Solis-Camara, P. V. (1987). Is the matching familiar figures a measure of cognitive style? A warning for users. *Perceptual and Motor Skills, 64*, 59-74.
- . ** Sternberg, R. J. (1987). Intelligence and cognitive style. In R. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude learning and instruction, 3*, (77-98). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . * Sternberg, R. J. (1988). Mental self government: a theory of intellectual styles and their development. *Human Development, 31*, 197-224.
- . ** Witkin, H., Moore, C., Goodenough, D., & Cox, P. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research, 47*, 1-67.

5. Diferenciação entre grupos em função do sexo

- . Bandura, A. (1973a). *Aggression: A social learning analysis*. New York: Holt.
- . Bandura, A. (1973b). Social learning theory of aggression. In J. F. Knutson (Ed.), *Control of aggression: Implications from basic research*. Chicago: Aldine.
- . Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 3-11.
- . ** Batson, C. D. (1991). *The altruism question*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 74-203.
- . Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*, 5-33.
- . Berkowitz, L. (1973). The case for bottling up rage. *Psychology Today, 7*, 24-31.
- . Berkowitz, L., & Alioto, J. T. (1973). The meaning of an observed event as a determinant of its aggressive consequences. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 206-217.
- . Biernat, M. (1991). Gender stereotypes and the relationship between masculinity and femininity: a developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 351-365.
- . Boldizar, J. P., Perry, D. G., & Perry, L. C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development, 60*, 571-579.
- . Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- . Brushman, B. J. (1995). Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 950-960.
- . Chesnais, J.-C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris: Hachette.
- . * Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression. How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.
- . * Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social-information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.
- . Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris: ESF Éditeur.
- . Debarbieux, E. (1994). Violence, sens et formation des maîtres. In H. Hannoun & A.-M. Drouin-Hans (Dir.), *Pour une philosophie de l'éducation*. Dijon: CNDP.

- . ** Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire - I - État des lieux*. Paris: ESF Éditeur.
- . Defrance, B. (1988). *La violence à l'école*. Paris: Syros.
- . Dodge, K. A. (1982). Social information processing variables in the development of aggression and altruism in children. In C. Zahn-Waxler, M. Cummings & M. Radke-Yarrow (Eds.), *On development of altruism and aggression: Social and sociobiological origins*. New York: Cambridge University Press.
- . Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- . Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- . Dumay, J.-M. (1994). *L'école agressée*. Paris: Delfond.
- . * Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social role interpretation*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 42-102.
- . Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.
- . * Erdley, C. A. (1996). Motivational approaches to aggression within the context of peer relationships. In J. Juvonen and K. Wentzel (Eds.), *Social motivation* (pp. 98-125). New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- . * Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- . ** Fonseca, A. C. (1982). Tendências atuais no estudo da agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 383-412.
- . * Fonseca, A. C. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 279-300.
- . Fonseca, A. C., Lopes, M. C., & Formosinho, M. (1984). Diferenças sexuais e agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 233-246.
- . Harris, M. B. (1996). Aggressive experiences and aggressiveness: Relationship to ethnicity, gender, and age. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 843-870.
- . Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 220-226.
- . Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- . Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-284.
- . Ladd, G. W., & Cairns, E. (1996). Introduction - Children: Ethnic and political violence. *Child Development*, 67, 14-18.
- . Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.
- . * Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- . * Monteiro, M. B. (1980). Violência filmada e comportamentos agressivos: I - A investigação experimental e as suas hipóteses. *Psicologia*, 1, 135-146.
- . * Monteiro, M. B. (1981). A personalidade agressiva nos pré-adolescentes: um estudo empírico. *Psicologia*, 2, 319-328.

- . Neto, F. (1989). Conhecimento dos estereótipos sexuais: efeitos do sexo e do nível sociocultural em crianças portuguesas da escola primária. *Psychologica*, 2, 83-97.
- . ** Neto, F., & Ruiz, F. (1998). Atitudes pré-xenófobas em adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 189-207.
- . * Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 4, 547-641). N. Y.: Wiley.
- . Paschall, M. J., Ennett, S. T., & Flewelling, R. L. (1996). Relationships among family characteristics and violent behavior by black and white male adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 177-198.
- . Simões, A. (1983). Problemas actuais da psicologia das diferenças sexuais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 35-39.
- . * Simões, A., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Rebelo, J. A., Ferreira, A. A., & Gregório, M. H. (2000). Diferenças de género no comportamento anti-social e nos problemas emocionais: Dados transversais e longitudinais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV(1,2 e 3), 107-130.
- . Stormshak, E. A., Bellanti, C. J., Bierman, K. L., & The Conduct Problems Prevention Research Group (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavior control in aggressive children. *Developmental Psychology*, 32, 79-89.
- . Stote, R., & Standing, L. (1995). Serial and multiple homicide: Is there an epidemic? *Social Behavior and Personality*, 23, 313-318.
- . ** Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development*, 51, 943-963.
- . * Vala, J. (1981). Grupos sociais e representação social da violência. *Psicologia*, 2, 329-342.
- . Vala, J. (1984). *La production sociale de la violence: représentations et comportements*. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Psychologie. Louvain: Edição do autor.
- . Veiga, F. (1995). Escala de disruptão escolar inferida pelos professores EDEI: construção e validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 99-118.
- . Waldman, I. D. (1996). Aggressive boys' hostile perceptual and response biases: The role of attention and impulsivity. *Child Development*, 67, 1015-1033.
- . Zakraiski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048-1070.

4. Aprendizagens a adquirir pelos alunos

Espera-se que os alunos aprendam:

- A definir personalidade;
- A evolução e o enquadramento histórico das diferentes definições;
- Os argumentos e as implicações do debate personalismo vs. situacionismo, justificando o aparecimento da perspectiva interaccionista;
- Os pressupostos básicos, os conceitos e a evolução das tipologias e das teorias factoriais, conhecendo as respectivas diferenças, limites, vantagens e avanços;

- A noção de estilo cognitivo e a sua importância numa abordagem polifacetada do comportamento humano;
- As principais implicações educacionais e profissionais dos estilos cognitivos de dependência-independência de campo e “Mental Self Government”;
- Os resultados dos estudos sobre diferenças de sexo no comportamento pró-social;
- O conceito de agressividade, sua definição, principais teorias explicativas, diferenças de sexo e aspectos desenvolvimentais;
- A explorar a analisar alguns dos estudos realizados no contexto Português sobre comportamento agressivo;
- A utilizar os conhecimentos adquiridos sobre a agressividade, para compreender as suas manifestações no contexto escolar e delinejar estratégias para gerir e controlar os comportamentos agressivos dos alunos;
- A discutir as implicações dos vários estudos abordados, relativos à personalidade, para orientação da acção em contextos educativos e sociais.

5. Tempos lectivos previstos

Oito aulas teóricas (8 horas).

3.2. CONTEXTOS FÍSICOS E SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

1. Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos

O estudo da influência dos contextos físicos e sociais sobre o desenvolvimento da personalidade centra-se, particularmente, nos determinantes biológicos e sociais da agressividade. Contudo, no que se refere aos fundamentos biológicos da personalidade, faz-se uma breve abordagem aos resultados que evidenciam a associação entre o neuroticismo, a introversão-extroversão, a hiperactividade, a timidez e certas propriedades do sistema nervoso central.

A ênfase atribuída ao estudo da agressividade relaciona-se com a sua actualidade e relevância na sociedade em geral e nos contextos familiar e escolar em particular.

Os determinantes biológicos da agressividade, abordados na primeira parte deste capítulo, apontam para uma larga variedade de factores com potenciais influências no comportamento agressivo, nomeadamente os factores genéticos, o sistema nervoso central e os factores bioquímicos. Aceita-se que os factores biológicos interagem com os ambientais na determinação e extensão do comportamento agressivo. Assim, os factores biológicos analisados referem-se às influências hormonais, ao desenvolvimento da musculatura e aparência física, ao temperamento e ao sistema nervoso central e suas influências no comportamento agressivo.

A relação entre os níveis hormonais e o comportamento agressivo não é linear nem directa. As hormonas desempenham duas funções primordiais no desenvolvimento do comportamento social em geral e no comportamento agressivo em particular: *uma função organizadora* – relacionada com a existência de períodos críticos para o desenvolvimento das espécies, durante os quais a presença ou a ausência de certas hormonas pode influenciar de forma permanente o sistema biológico; e *uma função activadora* – relacionada com a influência dos níveis de certas hormonas sobre o comportamento. No que se refere ao Homem, os níveis hormonais funcionam como sistemas abertos, de tal modo que mudanças nas circunstâncias sociais podem influenciar os níveis hormonais e vice-versa. As hormonas não exercem um controlo absoluto sobre o comportamento agressivo, devendo ser encaradas como parte integrante de um conjunto de determinantes, não constituindo causas suficientes da agressividade.

O desenvolvimento muscular e a aparência física podem mediar alguns tipos de agressividade, justificando algumas diferenças no comportamento agressivo entre os dois sexos. Quer as crianças, quer os adultos formam diferentes expectativas em relação aos comportamentos interpessoais manifestados por crianças com diferentes graus de

attractividade física. As diferentes expectativas podem conduzir a comportamentos coerentes com as mesmas (profecia auto-realizada), demonstrando a existência de relações entre os factores biológicos, os sociais, as expectativas e os resultados comportamentais.

A influência do temperamento sobre o comportamento agressivo parece ser indirecta, alterando as reacções dos adultos na sua interacção com crianças, em função das suas características temperamentais. Uma breve referência às origens das diferenças de sexo, no comportamento agressivo, salienta o facto das diferenças biológicas entre os sexos conduzirem a oportunidades diferenciais de adquirir comportamentos agressivos através de mecanismos de aprendizagem.

As conclusões referentes à influência dos factores biológicos no desenvolvimento do comportamento agressivo salientam os modelos explicativos interactivos, em que as condições ambientais facilitam ou restringem a expressão de tendências biológicas.

Na segunda parte deste capítulo analisa-se o papel da família, enquanto contexto social de desenvolvimento do comportamento agressivo.

Os padrões de comportamento agressivo adquirem-se através de várias fontes sociais, que interagem entre si e cuja influência pode variar em função da fase do ciclo de vida em que o sujeito se encontra. Assim, durante a infância e início da adolescência, o papel da família revela-se particularmente incisivo.

No estudo do papel da família salienta-se o problema da violência intra-familiar, ao nível das várias formas de que se reveste – pais-filhos, entre o casal e entre irmãos –, e os factores que contribuem para os seus elevados níveis, nomeadamente o direito à privacidade da família, a pertença involuntária dos sujeitos ao grupo familiar e as normas sócio-culturais que legitimam o uso da violência entre membros da família em situações que constituiriam violações morais e legais se ocorressem entre membros de famílias diferentes.

O estudo da influência das práticas educativas familiares no desenvolvimento do comportamento agressivo, nomeadamente a rejeição parental, a permissividade e a asserção do poder é realizado no contexto de modelos interactivos, com dimensões múltiplas, que enfatizam o papel activo da criança na determinação das práticas educativas parentais. Uma outra abordagem salienta a influência dos pais como organizadores do ambiente familiar, nomeadamente como organizadores do ambiente físico na infância e do ambiente social (relações com pares) na adolescência.

Finalmente, o estudo da influência da configuração familiar no comportamento agressivo das crianças e adolescentes combate a ideia de que as famílias dissociadas por divórcio são atípicas ou patológicas. Assim, a hostilidade parental e o conflito marital,

também presentes em famílias intactas, e a falta de sistemas ou redes de apoio social para além da família, são factores provavelmente mais importantes no desenvolvimento sócio-emocional e afectivo das crianças e adolescentes do que a configuração familiar por si só.

A família não é o único agente de socialização e as influências familiares são muitas vezes alteradas por outros agentes, como a escola, os pares e a televisão (TV).

Na terceira e última parte deste capítulo analisa-se a influência dos pares e da televisão no desenvolvimento do comportamento agressivo.

Uma breve referência à análise da influência da educação pré-escolar no desenvolvimento da personalidade das crianças refere-se, particularmente, ao desenvolvimento do comportamento pró-social, da vinculação e da autonomia.

A família é o primeiro agente de socialização na agressividade, mas os pares desempenham um importante papel no desenvolvimento, manutenção e modificação dos comportamentos agressivos. A gestão dos conflitos no grupo de pares influencia o grau de aceitação nesses grupos e afecta os padrões de ajustamento social a longo prazo.

Os pares funcionam como agentes de modelagem e de reforço, sendo a agressividade no grupo de pares um processo de interdependências entre os vários membros. Nas suas interacções, nos vários contextos, as crianças tendem a formar estruturas de grupo estáveis, em que os membros se organizam hierarquicamente. O estudo das hierarquias de dominância permite compreender o controlo da agressividade no grupo de pares. Finalmente, analisa-se a influência das sub-culturas, e das normas do grupo de pares, sobre o comportamento agressivo e anti-social (delinquência), reflectindo-se sobre o fenómeno da violência no contexto escolar.

O papel da TV, como agente de socialização no desenvolvimento da agressividade, tem sido um tema de debate público e de investigação nas últimas quatro décadas. Apesar da controvérsia pública, que também atravessa no momento actual a sociedade portuguesa, parece haver evidências de que a observação de cenas de violência na TV, pela criança, aumenta quer o seu comportamento agressivo, quer a aceitação passiva da agressividade manifestada pelos outros.

Os estudos no domínio são abundantes e caracterizam-se pela variedade de técnicas de investigação utilizadas, apontando para a conclusão, global, de que existe uma relação causal entre a violência na TV e o comportamento agressivo do telespectador, e que a questão fundamental para a investigação reside, actualmente, na procura das explicações para tal influência.

As conclusões deste capítulo salientam a interdependência entre os vários contextos, físicos e sociais, no desenvolvimento do comportamento agressivo, bem como a importância de se investir na investigação sobre a articulação entre as várias fontes de influência. Salientam-se, ainda, as implicações para os profissionais das Ciências da Educação, ao nível da intervenção, na promoção de comportamentos pró-sociais nos contextos educativos.

2. Objectivos gerais

- Apresentar a problemática da influência dos contextos físicos e sociais no desenvolvimento da personalidade, justificando a abordagem específica do comportamento agressivo;
- Apresentar resultados sobre a associação entre o neuroticismo, a introversão-extroversão, a hiperactividade, a timidez e certas propriedades do sistema nervoso central;
- Analisar e discutir os determinantes biológicos da agressividade;
- Analisar e discutir o papel da família no desenvolvimento diferencial e manutenção do comportamento agressivo;
- Analisar o impacto da educação pré-escolar no desenvolvimento da personalidade, ao nível do comportamento pró-social, da vinculação e da autonomia nas crianças;
- Analisar e discutir o papel dos pares e da televisão no desenvolvimento e manutenção do comportamento agressivo;
- Discutir o fenómeno da violência na escola;
- Promover a integração prática dos conhecimentos adquiridos sobre a influência dos contextos físicos e sociais no desenvolvimento do comportamento agressivo, para que os futuros profissionais das Ciências da Educação possam vir a delinear estratégias de intervenção para a promoção de comportamentos pró-sociais nos contextos educativos.

3. Conteúdos programáticos e Bibliografia

1. Introdução ao estudo dos contextos físicos e sociais de desenvolvimento da personalidade

- 1.1. Importância e dificuldades dos estudos neste domínio
- 1.2. Relação entre contextos físicos e contextos sociais
- 1.3. Fundamentação dos contextos e das características psicológicas escolhidas: a ênfase atribuída à agressividade

2. Contextos físicos de desenvolvimento da personalidade

- 2.1. Estudo das semelhanças familiares: o método dos gémeos; hipóteses de Eysenck e de Cattell
- 2.2. Principais resultados: neuroticismo, introversão-extroversão, hiperactividade e timidez
- 2.3. Determinantes biológicos da agressividade
 - 2.3.1. Hormonas e comportamento agressivo
 - 2.3.2. Desenvolvimento muscular, aparência física e agressividade
 - 2.3.3. Temperamento
 - 2.3.4. Sistema nervoso central
 - 2.3.5. Origens - biológicas e ambientais - das diferenças de sexo na agressividade

Conclusões: avaliação dos resultados e limites dos determinantes biológicos

3. Contextos sociais de desenvolvimento da personalidade: o papel da família

- 3.1. Introdução
- 3.2. A família como contexto de aquisição do comportamento agressivo
 - 3.2.1. Níveis e formas de violência e agressão intra-familiar
 - 3.2.2. Influência dos pais como organizadores do ambiente familiar
 - 3.2.3. Influência das práticas educativas parentais sobre o comportamento agressivo das crianças
 - . Rejeição parental
 - . Permissividade
 - . Aserção do poder
 - 3.2.4. A criança como agente activo na determinação das práticas educativas parentais
 - 3.2.5. Padrões de interacção coercivos: modelo de Patterson
 - 3.2.6. Efeitos da configuração familiar na agressividade

Conclusões

4. Contextos sociais de desenvolvimento da personalidade: o papel da escola, dos pares e da televisão

- 4.1. Introdução
- 4.2. Impacto da educação pré-escolar no desenvolvimento da personalidade
 - 4.2.1. Vinculação e autonomia
 - 4.2.2. Comportamento pró-social
 - 4.2.3. Agressividade

Conclusões

4.3. Influência dos pares no desenvolvimento do comportamento agressivo

4.3.1. Os pares como agentes de modelagem e reforço

4.3.2. Comportamentos da vítima e do agressor

4.3.3. Hierarquias de dominância e regulação da agressividade nas relações entre pares

4.3.4. Papel das normas no grupo de pares

Conclusões: o fenómeno da violência na escola

4.4. A televisão (TV) como agente socializador da agressividade

4.4.1. Exposição à violência na TV

4.4.2. Compreensão da violência na TV: mudanças desenvolvimentais

4.4.3. Efeitos de violência no telespectador: tolerância e apatia perante a violência

Conclusões: a interacção entre os vários contextos sociais de desenvolvimento do comportamento agressivo

Conclusões finais: implicações para os profissionais das Ciências da Educação

Bibliografia

1. Introdução ao estudo dos contextos físicos e sociais de desenvolvimento da personalidade

- . * Baker, L. A., & Clark, R. (1990). Introduction to special feature. Genetic origins of behavior: implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 68, 597-605.
- . Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist*, 44, 1378-1388.
- . Clarke, D. D., & Hoyle, R. (1988). A theoretical solution to the problem of personality-situation interaction. *Personality and Individual Differences*, 9, 133-138.
- . Eagly, A. M., & Steffen, V. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- . * Epstein, S., & O'Brien, E. J. (1985). The person-situation debate in historical and current perspective. *Psychological Bulletin*, 98, 513-537.
- . ** Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIV(1, 2 e 3)*, 9-36.
- . Forgas, J. P., & Van Heck, G. L. (1992). The psychology of situations. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (418-455). N. Y.: Harvester Wheatsheaf.
- . Hettema, J., & Kenrich, D. T. (1992). Models of person-situation interactions. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (393-417). N. Y.: Harvester Wheatsheaf.
- . Lemaine, G., & Matalon, B. (1985). *Hommes supérieures, hommes inférieurs*. Paris: A. Colin, 9-19.
- . ** Lerner, R. M., & von Eye, A. (1992). Sociobiology and human development: arguments and evidence. *Human Development*, 35, 12-33.
- . ** Lewis, M. (1992). Commentary to Lerner and von Eye. *Human Development*, 35, 44-51.
- . Medicus, G. (1992). The inapplicability of the biogenetic rule to behavioral development. *Human Development*, 35, 1-8.

- . Palenzuela, D. L., & Barros, A. (1993). Modern trends in personality theory and research: an introduction. In D. L. Palenzuela & A. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (9-28). Porto: APPOINT.
- . Pervin, L. A. (1990). A brief history of modern personality theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (3-18). N. Y.: Guilford Press.
- . Pervin, L. A. (1993). Prospects for a science of personality. In D. L. Palenzuela & A. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (109-117). Porto: APPOINT.
- . Pervin, L. A., & Oliver, J. P. (Eds.) (1999). *Handbook of personality: Theory and research*. New York, N.Y.: The Guilford Press.
- . * Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 223-250.
- . Revelle, W. (1995). Personality processes. *Annual Review of Psychology*, 46, 295-328.
- . Saraiva, R. (1986). A perspectivação e a explicação biológicas do comportamento. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 2, 85-114.
- . Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.
- . Schmitt, M., & Borkenau, P. (1992). The consistency of personality. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (29-55). N. Y: Harvester Wheatsheaf.
- . Teixeira Fernandes, A. (1994). Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e conflitos. *Análise Social*, 29, 1149-1191.
- . Wachs, T. D. (1983). The use and abuse of environment in behavior-genetic research. *Child Development*, 54, 396-407.

2. Contextos físicos de desenvolvimento da personalidade

- . Carey, G. (1990). Genes, fears, phobies, and phobic disorders. *Journal of Counseling and Development*, 68, 628-632.
- . Ehrhardt, A. A., & Baker, S. W. (1974). Fetal androgens, human central nervous system differentiation and behavior sex differences. In R. Richart, R. Friedman & R. Vandewiele (Eds.), *Sex differences in behavior*. New York: Wiley.
- . Ehrhardt, A. A., Grisanti, G. C., & Meyer-Bahlburg, H. F. L. (1977). Prenatal exposure to medroxyprogesterone acetate (MPA) in girls. *Psycho-neuro-endocrinology*, 2, 391-398.
- . Eysenck, H. J. (1990a). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: theory and research* (244-276). N. Y.: Guilford Press.
- . * Eysenck, H. J. (1990b). Genetic and environmental contributions to individual differences: the three major dimensions of personality. Special issue: biological foundations of personality, evolution, behavioral genetics, and psychophysiology. *Journal of Personality*, 58, 245-261.
- . ** Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 12-18.
- . Falcone, D. J. (1985). Laterality and field dependence. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 651-657.
- . Frederico, P. A. (1984). Event-related potential (ERP) correlates of cognitive styles, abilities and aptitudes. *Personality and Individual Differences*, 5, 575-585.
- . Heath, A. C., Eaves, L. J., & Martin, N. G. (1989). The genetic structure of personality III: multivariate genetic item analysis of the EPQ scales. *Personality and Individual Differences*, 10, 777-888.
- . Hinde, R. A. (1974). *Biological bases of social behavior*. New York: McGraw-Hill.

- . Hinde, R. A. (1978). The study of aggression: Determinants, consequences, goals and functions. In W. W. Hartup & J. de Wit (Eds.), *Origins of aggression*. The Hague: Mouton.
- . Hinde, R. A. (1992). Commentary to Lerner and von Eye. *Human Development*, 35, 34-39.
- . Hofer, M. A. (1987). Early social relationships: a psycho-biologist's view. *Child Development*, 58, 633-647.
- . Hoyenga, K. B., & Hoyenga, K. T. (1979). *The question of sex differences: Psychological, cultural, and biological issues*. Boston: Little, Brown & Co..
- . Joslyn, W. D. (1973). Androgen-induced social dominance in infant female rhesus monkeys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 137-145.
- . Loehlin, J. C. (1989). Partitioning environment and genetic contribution to behavioral development. *American Psychologist*, 44, 1285-1292.
- . Loehlin, J. C., Willerman, L., & Horn, J. M. (1987). Personality resemblance in adoptive families: A 10-year follow-up. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 961-969.
- . * McBurnett, K., Naguib, S., & Brown, K. (2000). Substractos biológicos dos distúrbios do comportamento (DC) e do comportamento anti-social em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIV(1,2 e 3)*, 37-64.
- . Mednick, S. A., Pollock, V., Volavka, J., & Gabrielli, W. F. (1982). Biology and violence. In M. E. Wolfgang & N. A. Weiner (Eds.), *Criminal violence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- . Moyer, K. E. (1976). *The psychobiology of aggression*. New York: Harper & Row.
- . * Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-666.
- . Olweus, D., Mattsson, A., Schalling, D., & Low, H. (1980). Testosterone, aggression, physical and personality dimensions on normal adolescent males. *Psychosomatic Medicine*, 42, 253-269.
- . Parke, R. D., & Tinsley, B. R. (1982). The early environment of the at-risk infant: Expanding the social context. In D. Bricker (Ed.), *Intervention with at-risk and handicapped infants: From research to application*. Baltimore: University Park Press.
- . * Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 4, 558-567). New York: Wiley.
- . Reinisch, J. M. (1981). Prenatal exposure to synthetic progestins increases potential for aggression in humans. *Science*, 211, 1171-1173.
- . Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in Child Developmental Psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Rowe, D. C. (1987). Resolving the person-situation debate: invitation to an interdisciplinary dialogue. *American Psychologist*, 42, 218-227.
- . Scarr, S., & Cartney, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype-environments effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- . Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1999). Myths in Psychology and Education regarding the gene-environment debate. *Teachers College Record*, 100(3), 536-553.
- . ** Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development*, 51, 943-963.
- . * Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1031-1039.

- . Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review*, 100, 129-142.
- . Walter, N. G., Kojetin, B. A., & Bouchard, J. (1990). Genetic and environmental influences on religious interests, attitudes, and values: A study of twins reared apart and together. *American Psychological Society*, 1, 138-142.

3. Contextos sociais de desenvolvimento da personalidade: o papel da família

- . Aber, J. L., & Allen, J. P. (1987). Effects of maltreatment on young children's socioemotional development: an attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23, 406-414.
- . Alessandri, S. M., & Woznick, R. M. (1989). Continuity and change in intra-familial agreement. In T. Dix, D. N. Roble & R. J. Zambarano (1989). Mothers' implicit theories of discipline: Child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development*, 60, 1373-1391.
- . Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- . Anderson, K. E., Lyton, H., & Rommey, D. M. (1986). Mothers' interactions with normal and conduct-disordered boys: who affects whom? *Developmental Psychology*, 22, 604-609.
- . ** Barros, F., & Barão, H. (1987). *A comunicação na família e projectos de vida: procura da identidade social e pessoal dos jovens*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- . ** Barros, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- . Barros, L. (1992). Estudo de um programa desenvolvimentista para mães e bebés em risco. *Psychologica*, 8, 95-111.
- . Barros, L. (1993). Crenças parentais: modelos explicativos e de intervenção clínica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 49-66.
- . Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. Cowan & E. Hetherington (Eds.), *Advances in family research*, 2, (111-163). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- . * Beauvois, J. L., & Dubois, N. (1994). Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (15-27). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- . Bell, N. J., Avery, A. W., Jenkins, D., Feld, J., & Schoenrock, C. J. (1985). Family relationships and social competence during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 109-119.
- . Belsky, J. (1981). Early human experience: a family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.
- . Ben-David, S. (1993). The two facets of female violence: the public and the domestic domains. *Journal of Family Violence*, 8, 345-359.
- . Bishop, S. M., & Ingersoll, G. M. (1989). Effects of marital conflict and family structure on the self-concepts of Pre- and early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 25-38.
- . ** Canavarro, M. C., Vaz Serra, A., Firmino, H., & Ramalheira, C. (1993). Recursos familiares e perturbações emocionais. *Psiquiatria Clínica*, 14, 85-91.
- . Cooper, C. (1988). Commentary: the role of conflict in adolescent-parent relationships. In M. R. Gunnar & W. S. Collins (Eds.), *Development during the transition to adolescence*. The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Ed. .

- . Crittenden, P. M., Partridge, M. F., & Claussen, A. H. (1991). Family patterns of relationship in normative and dysfunctional families. *Development and Psychopathology*, 3, 491-512.
- . Crowell, J. A., & Feldman, S. S. (1988) Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: a study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- . Cruz, I. (1992). O papel educativo das famílias. *Inovação*, 5, 95-108.
- . Daniels, D. (1986). Differential experiences of siblings in the same family as predictors of adolescent sibling personality differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 339-346.
- . Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- . ** Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- . Denham, S. A., Benwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- . ** Dilalta, L. F., Mitchell, C. M., Arthur, M. W., & Pagliocca, P. M. (1988). Aggression and delinquency: family and environmental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 233-246.
- . Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon, M., & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63, 583-602.
- . Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- . Emery, P. E. (1988). *Marriage, divorce and children's adjustment*. Newbury Park: Sage Publ..
- . Enright, R. D., Santos, M. J. D., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110.
- . * Faria, L. (1995). Estudo dos efeitos diferenciais da configuração familiar na realização escolar e atribuições causais de adolescentes. *Psychologica*, 14, 61-66.
- . Farley, S. C., & Stith, S. M. (1993). A predictive model of male spouse violence. *Journal of Family Violence*, 8, 183-199.
- . ** Fontaine, A. M., & Pourtois, J. P. (Eds.) (1998). *Regards sur l'éducation familiale*. Bruxelles: De Boeck Université.
- . Gelles, R. J. (1993). Constraints against family violence. *American Behavioral Scientist*, 36, 575-586.
- . ** Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- . Goodnow, J. J. (1992). Parents' ideas and children's ideas: correspondence and divergence. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (293-318). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Goodnow, J. J., & Collin, W. A. (1990). *Development according to parents: the nature of parent's ideas*. London: Lawrence Erlbaum.
- . Hackler, J. (1991). The reduction of violent crime through economic equity for women. *Journal of Family Violence*, 6, 199-215.
- . Hall, K. (1993). Elementos sobre a sociologia da família em Portugal. *Análise Social*, 28, 999-1009.
- . Hartup, W. W. (1979). The social worlds of childhood. *American Psychologist*, 34, 944-950.
- . * Hetherington, E. M. (1979). Divorce. A child's perspective. *American Psychologist*, 34, 851-858.

- . Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality: accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110, 187-203.
- . Hooker, K., Fiese, B. H., Jenkins, L., Morfei, M. Z., & Schwagler, J. (1996). Possible selves among parents of infants and preschoolers. *Developmental Psychology*, 32, 435-441.
- . Houx, M., & Pourtois, J. P. (1989). Impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents. In J. P. Pourtois (Ed.), *Les thématiques en éducation familiale* (133-144). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- . Jacobson, N. S. (1994). Rewards and dangers in researching domestic violence. *Family Processes*, 33, 81-85.
- . Jouriles, E. N., O'Leary, K. D., & Heyman, R. E. (1995). Alcohol and aggressive personality styles: potentiators of serious physical aggression against wives? *Journal of Family Psychology*, 9, 44-57.
- . ** Lamb, M. E. (1992). O papel do pai em mudança. *Análise Psicológica*, 1, 19-34.
- . Langlois, J. H., & Downs, A. C. (1980). Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children. *Child Development*, 51, 1237-1247.
- . Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- . * Leal, E. J. M. (1993). Práticas disciplinares na educação da mulher. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 1-20.
- . Lerner, J. V., & Galambos, N. L. (1992). Temperament and maternal employment. *Análise Psicológica*, 1, 71-80.
- . Loeber, R., & Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school: family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 759-768.
- . Lourenço, O. (1995). Família, educação e desenvolvimento: há estrelas, planetas e cometas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 3-20.
- . Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York, N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
- . * Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- . McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1477-1486.
- . McGillicuddy-Delisi, A. V. (1992). Parents' beliefs and children's personal-social development. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (115-142). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Mills, R. S. L., & Robin, K. H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61, 138-151.
- . Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: all families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- . Musitu, G. O., Sanchez, J. M. R., & Fuster, E. G. (1988). *Familia y Educación*. Barcelona: Labor.
- . ** Musitu, G., & Gutierrez, M. (1990). Parent's educational practices and socialization. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 13-23.
- . Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-666.
- . ** Palácios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.

- . Parish, T. S., & Parish, J. G. (1991). The effects of family configuration and support system failures during childhood and adolescence on college students' self-concepts and social skills. *Adolescence*, 26, 441-447.
- . Parke, R. D. (1982). On prediction of child abuse: theoretical considerations. In R. Starr (Ed.), *Prediction of abuse*. Philadelphia: Ballinger.
- . * Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 4, 577-588). New York: Wiley.
- . Parpal, M., & Maccoby, E. E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- . Patterson, G. R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, Oregon: Castilia Press.
- . Peck, J. S. (1988-89). The impact of divorce on children at various stages of the family life cycle. Special issue. children of divorce: Developmental and clinical issues. *Journal of Divorce*, 12, 81-106.
- . Peters, J. F. (1985). Adolescents as socialization agents to parents. *Adolescence*, 20, 921-933.
- . Pourtois, J. P., Desmet, H., & Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, 7, 284-306.
- . Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- . Rapoport, T. (1988). Socialization patterns in the family, the school, and the youth movement. *Youth & Society*, 20, 159-179.
- . Rowe, D. C. (1990). As the twins is bent? The myth of child-rearing influences on personality development. *Journal of Counseling and Development*, 68, 606-611.
- . ** Schaffer, H. R. (1982). Técnicas de controlo parental no contexto da teoria da socialização. *Análise Psicológica*, 1/2, 27-38.
- . Schmidt, L. (1990). Jovens, família, dinheiro, autonomia. *Análise Social*, 28, 645-673.
- . Seydlitz, R. (1993). Complexity in the relationships among direct and indirect parental controls and delinquency. *Youth & Society*, 24, 243-275.
- . Shepard, M. (1992). Predicting batterer recidivism five years after community intervention. *Journal of Family Violence*, 7, 167-178.
- . Silverberg, S. B., & Steinberg, L. (1987). Adolescent autonomy, parent-adolescent conflict, and parental well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 293-298.
- . Smetana, J. (1987). Adolescent-parent conflict: reasoning about hypothetical and actual family conflict. In M. R. Gunnar & W. S. Collins (Eds.), *Development during the transition to adolescence*. The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Ass. .
- . Spieker, S. J., & Bensley, L. (1994). Roles of living arrangements and grandmother social support in adolescent mothering and infant attachment. *Developmental Psychology*, 30, 102-111.
- . Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- . Sternberg, R. J., & Lamb, M. E. (1999). Violent families. In M. E. Lamb (Ed.), *Parenting and child development in "nontraditional" families* (pp. 305-325). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- . Teixeira Fernandes, A. (1994). Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e conflitos. *Análise Social*, 29, 1149-1191.
- . Thompson, R. A. (1990). Vulnerability in research: a developmental perspective on research risk. *Child Development*, 61, 1-16.
- . * Tremblay, R. E., Lemarquand, D., & Vitaro, F. (2000). A prevenção do comportamento anti-social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV(1,2 e 3), 491-554.

- . Vetere, A., & Gale, A. (1987a). Benefits and problems of the participant observation technique. In A. Vetere & A. Gale (Eds.), *Ecological studies of family life* (64-78). N. Y.: Wiley.
- . Vetere, A., & Gale, A. (1987b). Ethical issues in the study of family life. In A. Vetere & A. Gale (Eds.), *Ecological studies of family life* (79-86). N. Y.: Wiley.
- . Windle, M. (1992). Temperament and social support in adolescence: interrelations with depressive symptoms and delinquent behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 1-21.
- . ** Youniss, J., De Santis, J. P., & Henderson, S. H. (1992). Parents' cognitions and developmental changes in relationships during adolescence. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (199-218). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Zakriski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048-1070.
- . ** Zigler, E. Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention: a promising preventive for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47, 997-1006.

4. Contextos sociais de desenvolvimento da personalidade: o papel da escola, dos pares e da televisão

- . Asher, S. R. (1978). Children's peer relations. In M. E. Lamb (Ed.), *Social and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- . Bandura, A. (1973a). *Aggression: A social learning analysis*. New York: Holt.
- . Bandura, A. (1973b). Social learning theory of aggression. In J. F. Knutson (Ed.), *Control of aggression: Implications from basic research*. Chicago: Aldine.
- . ** Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- . Berkowitz, L., & Alioto, J. T. (1973). The meaning of an observed event as a determinant of its aggressive consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 206-217.
- . Berndt, T. (1981). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development*, 52, 636-643.
- . Boldizar, J. P., Perry, D. G., & Perry, L. C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 60, 571-579.
- . Brushman, B. J. (1995). Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 950-960.
- . Byrne, B. (1994). *Coping with bulling in schools*. London: Cassell.
- . Chesnais, J.-C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris: Hachette.
- . Coleman, J. C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. N. Y.: John Wiley & Sons.
- . Collins, W. A., Sobol, B. J., & Westby, S. (1981). Effects of adult commentary on children's comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal. *Child Development*, 52, 158-163.
- . Comstock, G. (1980). New emphases in research on the effects of television and film violence. In E. L. Palmer & A. Dorr (Eds.), *Children and the faces of television: teaching, violence, selling*. N. Y.: Academic Press.
- . Cooper, H., & Hazelrigg, P. (1988). Personality moderators of interpersonal expectancy effects: an integrative research review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 937-949.
- . * Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: IIIE.

- . * Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social-information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- . Crick, N. R., & Bigbee, M. A. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression. How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- . Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- . ** Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris: ESF Éditeur.
- . Debarbieux, E. (1994). Violence, sens et formation des maîtres. In H. Hannoun & A.-M. Drouin-Hans (Dir.), *Pour une philosophie de l'éducation*. Dijon: CNDP.
- . ** Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire - I - État des lieux*. Paris: ESF Éditeur.
- . Defrance, B. (1988). *La violence à l'école*. Paris: Syros.
- . Digneffe, F. (1986). *Le rôle de l'école dans la prévention de la delinquance juvénile*. Bruxelas: E. Story-Scientia.
- . Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- . Dubow, E. F., & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: the role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.
- . Dumay, J.-M. (1994). *L'école agressée*. Paris: Delfond.
- . Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- . Epstein, J. L. (1982). The influence of friends on achievement and affective outcomes. In J. L. Epstein & N. L. Karweit (Eds.), *Friends in school*. N. Y.: Academic Press.
- . Erdley, C. A. (1996). Motivational approaches to aggression within the context of peer relationships. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation* (pp. 98-125). New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- . * Eron, L. D. (1982). Parent-child interaction, television violence, and aggression of children. *American Psychologist*, 37, 197-211.
- . ** Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- . ** Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- . * Estrela, M. T., & Silva, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV(1, 2 e 3), 249-272.
- . ** Fonseca, A. C. (1982). Tendências actuais no estudo da agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 383-412.
- . ** Fonseca, A. C. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 279-300.
- . * Fonseca, A. C., Lopes, M. C., & Formosinho, M. (1984). Diferenças sexuais e agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 233-246.
- . * Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. A., & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos. Novos dados para a população portuguesa do ensino básico. *Psychologica*, 14, 39-57.
- . Galloway, D., Ball, T., Bloomfield, D., & Seyd, T. (1982). *Schools and disruptive pupils*. London: Longman.

- . * Gomes, R. A. M. (1993). As teorias implícitas da personalidade em contexto organizacional escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 6, 109-140.
- . ** Gervey, B., Chiu, C., Hong, Y., & Dweck, C. S. (1999). Differential use of person information in decision-making about guilt vs. innocence. The role of implicit theories. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 17-27.
- . Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 220-226.
- . Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1973). Television violence and aggression: The causal effect remains. *American Psychologist*, 28, 617-620.
- . Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Porto Editora.
- . Juvonen, J. (1991). Deviance, perceived responsibility, and negative peer reactions. *Developmental Psychology*, 27, 672-681.
- . Kazdin, A., & Frame, C. (1983). Aggressive behavior and conduct disorders. In R. Morris & T. Kratochwill (Eds.), *The practice of child therapy*. N. Y.: Pergamon Press.
- . Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-284.
- . Liebert, R. M., Spafkin, J. N., & Davidson, E. S. (1982). *The early window: Effects of television on children and youth*. N. Y.: Pergamon Press.
- . ** Lima, L. C. (1991). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, 1-20.
- . Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press/Harvard.
- . * Matos, A. P. M., & Ferreira, J. A. G. A. (1998). Televisão, adolescentes e agressividade. *Psychologica*, 20, 71-83.
- . Milavsky, J. R., Kessler, R., Stipp, H., & Rubens, W. S. (1982). Television and aggression: results of a panel study. In D. Pearl (Ed.), *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties: II. State of knowledge papers*. Washington, D. C.: U. S. Department of Health and Human Services.
- . Mitchell, J., & Dodder, R. A. (1983). Types of neutralization and types of delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 307-318.
- . Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIV(1, 2 e 3)*, 65-106.
- . * Monteiro, M. B. (1980). Violência filmada e comportamentos agressivos: I - A investigação experimental e as suas hipóteses. *Psicologia*, 1, 135-146.
- . * Monteiro, M. B. (1981). A personalidade agressiva nos pré-adolescentes: um estudo empírico. *Psicologia*, 2, 319-328.
- . * Mota, A. P. M. (2002). Mediação da televisão na família: a importância da comunicação familiar. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXVI(1, 2 e 3)*, 337-354.
- . ** Murray, J. P (1980). *Television and youth: 25 years of research and controversy*. Stanford, CA: The Boys Town Center for the Study of Youth Development.

- . ** Neto, F., & Ruiz, F. (1998). Atitudes pré-xenófobas em adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 189-207.
- . ** Nunes, J. S., Pais, J. M., & Schmidt, L. (1989). A convivialidade e a relação com os outros. *Cadernos "Juventude Portuguesa"*, vol. IV. Lisboa: Instituto da Juventude/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- . * Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 4, 589-605). N. Y.: Wiley.
- . ** Reid, K. (1989). *Helping troubled pupils in secondary schools*. vol. II, Oxford: Blackwell Ed.
- . Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 195-222.
- . Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: Um signo geracional?* Lisboa: IIE.
- . Savin-Williams, R. C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child Development*, 50, 142-151.
- . Singer, J. L., & Singer, D. G. (1981). *Television, imagination and aggression. A study of preschoolers' play*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . * Soares, I., & Campos, B. (1985). Dificuldades de relação entre jovens e programas de desenvolvimento interpessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 151-162.
- . Spivack, G., & Cianci, N. (1987). High-risk early behavior pattern and later delinquency. In J. D. Burchard & S. N. Burchard (Eds.), *Prevention of delinquent behavior*. Beverly Hills, CA: Sage Publ. .
- . ** Taborda Simões, M. C., Formosinho, M. D., & Fonseca, A. C. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: Insucesso e comportamentos anti-sociais? *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIV*(1, 2 e 3), 405-436.
- . * Vala, J. (1981). Grupos sociais e representação social da violência. *Psicologia*, 2, 329-342.
- . * Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- . West, W. (1986). *Delinquency*. Great Britain: Gower Publishing Company.
- . Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: The University of Chicago Press.
- . Zwier, G., & Vaughan, M. (1984). Three ideological orientations in school vandalism research. *Review of Educational Research*, 54, 263-292.

4. Aprendizagens a adquirir pelos alunos

Espera-se que os alunos aprendam:

- A importância dos contextos físicos e sociais no desenvolvimento diferencial do comportamento agressivo;
- Os principais resultados sobre a associação entre certas características de personalidade (neuroticismo, introversão-extroversão, ...) e certas propriedades do sistema nervoso central;

- A importância e a influência relativa dos determinantes biológicos no desenvolvimento diferencial do comportamento agressivo;
- A importância da família no desenvolvimento, diferenciação e manutenção do comportamento agressivo;
- A avaliar o impacto da educação pré-escolar no desenvolvimento da personalidade das crianças, ao nível do comportamento pró-social, da vinculação e da autonomia;
- A importância dos pares e da TV no desenvolvimento diferencial e manutenção do comportamento agressivo;
- A importância da interacção dos vários contextos na produção e explicação do comportamento agressivo;
- A analisar e a avaliar o fenómeno da violência familiar e da violência na escola;
- A utilizar os conhecimentos adquiridos sobre os contextos físicos e sociais de desenvolvimento da agressividade, para analisar comprehensivamente as suas influências e para delinear estratégias para a intervenção na promoção de comportamentos pró-sociais nos contextos educativos e sociais.

5. Tempos lectivos previstos

Seis aulas teóricas (6 horas).

**4. MOTIVAÇÃO:
DEFINIÇÃO, DIFERENCIADA E
CONTEXTOS FÍSICOS E SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO**

4.1. DEFINIÇÃO E DIFERENCIACÃO DA MOTIVAÇÃO

1. Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos

Nas últimas duas décadas, o estudo dos processos motivacionais em contexto educativo tornou-se uma preocupação de muitos investigadores, pois os factores motivacionais contribuem para aumentar o poder explicativo dos factores intelectuais nas situações de realização: o nível de realização no domínio escolar não depende só da capacidade intelectual do sujeito, mas também da sua capacidade para lidar com as situações de realização neste domínio. Assim, as teorias da motivação preocupam-se com a identificação dos factores psicológicos que influenciam a iniciação, prossecução e concretização de comportamentos dirigidos para objectivos.

A abordagem apresentada da motivação refere-se àquela que se manifesta no contexto escolar, isto é, à motivação para a realização escolar. Nesta abordagem privilegia-se uma perspectiva de construção histórico-social, considerando-se a motivação como o resultado de um desenvolvimento diferencial, que depende das experiências anteriores do sujeito e do sistemas de normas, valores e representações sociais, face aos quais se situam as normas e os valores pessoais. Deste modo, a motivação para a realização é perspectivada como uma característica que varia conforme os domínios considerados, por oposição a um traço geral, interno e estável.

A apresentação das várias teorias da motivação será feita de um ponto de vista histórico, evidenciando as linhas de evolução da investigação da motivação, progressivamente mais complexas e comprehensivas. Privilegia-se uma apresentação mais detalhada das abordagens cognitivo-afectivas da motivação para a realização, em detrimento das perspectivas homeostáticas e hedonistas, pois as primeiras valorizam não apenas a percepção, análise e interpretação da realidade pelo sujeito, mas também a importância de variáveis afectivas antecedentes, paralelas ou consequentes aos processos cognitivos, abarcando de forma mais comprehensiva a variabilidade do comportamento humano e reconhecendo o papel activo do sujeito na produção da acção.

Os resultados relativos ao estudo das diferenças em função do sexo, do NSE e da idade são apresentados no contexto de cada teoria da motivação, porque se encontram directamente associados ao desenvolvimento e fundamentação das respectivas teorias.

A procura de respostas para o porquê da iniciação, escolha, duração, intensidade e persistência dos comportamentos em situações de realização, e respectivas emoções associadas, sempre foi uma preocupação dos investigadores que, ao longo do tempo, se interessaram por diferentes aspectos do processo motivacional. Assim, os primeiros

psicólogos da motivação centraram-se no estudo da activação do comportamento, ou seja, aquilo que o inicia, enquanto que os investigadores contemporâneos estão mais interessados na escolha ou no tipo de actividades que os indivíduos prosseguem. Os primeiros investigadores preocuparam-se, sobretudo, com as acções observáveis, enquanto que os investigadores contemporâneos se preocupam com as cognições e as emoções. Contudo, a questão básica permanece – “porquê?” –, isto é, não como o sujeito aprende ou percebe, mas porque razão age.

Após uma pequena introdução, em que se define motivação, se distinguem os factores motivacionais dos factores intelectuais e se apresenta a perspectiva de construção histórico-social, adoptada no estudo da motivação num domínio particular – o da realização escolar –, inicia-se o estudo das teorias da motivação consideradas mais relevantes, porque mais capazes de prever o comportamento motivado em contextos de realização, e aplicáveis em diferentes situações, para interpretar acções específicas.

A *perspectiva psicanalítica de Freud* no estudo da motivação é abordada em primeiro lugar. Constitui-se como uma abordagem mecanicista do comportamento, fundada em princípios de funcionamento biológico e baseada em princípios evolucionistas para explicar o comportamento motivado. A perspectiva psicanalítica é abordada neste contexto porque se revela importante em termos históricos e evidencia a influência do ponto de vista mecanicista na compreensão do comportamento humano. As perspectivas mecanicistas conceptualizam o comportamento de forma não flexível e rígida, sem ter em conta os seus fins ou objectivos, sendo conduzido por necessidades energéticas. Preocupam-se sobretudo com a função ou o valor instrumental do comportamento, assumindo que vivemos num mundo de recursos limitados, que impõem restrições às tendências básicas (sexuais, agressivas e altruístas) que procuram satisfação. Assim, os conflitos desenvolvidos à volta da expressão e inibição de tendências básicas do comportamento motivado são fundamentais.

As *teorias homeostáticas*, de Hull e Lewin, são abordadas seguidamente e, apesar das suas diferenças em relação à perspectiva psicanalítica de Freud, apresentam algumas semelhanças na análise do comportamento motivado. Hull é também mecanicista, considerando que o organismo humano é uma das mais extraordinárias máquinas. É também determinista, assumindo que os actos têm causas e que estas podem ser identificadas. Quer Freud, quer Hull, acreditam que as leis psicológicas e fisiológicas se complementam na determinação do comportamento humano, aceitando que a redução da tensão é o objectivo básico do comportamento, procurando os organismos a manutenção de um estado de equilíbrio interno (homeostasia). Ambos acreditam, ainda, no hedonismo, ou seja, que o

comportamento é guiado pelo princípio do prazer-dor, e são influenciados por Darwin, procurando o significado funcional das acções.

A *teoria homeostática de Hull* representa, contudo, um avanço em relação à perspectiva psicanalítica, ao recusar a perspectiva do organismo como um sistema fechado de energia. Grande parte das conclusões de Hull são baseadas em experiências laboratoriais bem controladas, apresentando conceitos operacionais. Nesta perspectiva, a noção de instinto é substituída pela de “drive” ou necessidade, que Hull distingue como necessidade primária e secundária. Miller e Mowrer designam, mais tarde, as necessidades secundárias como sendo o medo ou a ansiedade, que se constituem como reacções emocionais aprendidas. A inclusão da noção de necessidade secundária, na teoria de Hull, conduziu a outros conceitos igualmente importantes, como o valor do incentivo do objectivo e as propriedades do objectivo-alvo, enquanto motivadores do comportamento.

A *teoria de campo de Lewin* inclui conceitos semelhantes aos da teoria de Hull, tais como as necessidades, as propriedades do objectivo-alvo, o hábito ou distância psicológica. Contudo, Lewin realiza grande parte do seu trabalho de investigação com humanos, procurando compreender a complexidade do comportamento humano, integrando a noção de redução da tensão numa perspectiva cognitiva e afirmando que o comportamento resulta da interacção entre o sujeito e o seu meio. A sua teoria pode, assim, ser considerada como uma teoria de transição entre as homeostáticas e as de expectativa-valor.

As perspectivas homeostáticas e hedonistas, que dominaram durante o período que medeia entre os anos 30 e os anos 50, decresceram em influência e popularidade porque se mostraram incapazes de abranger e compreender a complexidade do comportamento humano. Estas teorias apresentam-se menos capazes de explicar os comportamentos de procura de estimulação e de mudança, característicos dos humanos, adaptando-se, sobretudo, à explicação de comportamentos que têm na sua origem a satisfação de necessidades fisiológicas.

O reconhecimento da importância das expectativas de atingir o objectivo e do valor deste na determinação do comportamento motivado está directamente associado às *teorias da expectativa x valor*, que dominaram o estudo da motivação durante 20 anos, entre o início dos anos 60 e o início dos anos 80. Estas teorias estreitaram o campo de acção no estudo da motivação, aplicando-se mais particularmente ao domínio da motivação para a realização.

A *perspectiva da motivação para a realização*, de Atkinson e McClelland, desenvolvida à volta do construto “necessidade de realização” (*N Ach*), apresenta-se como uma teoria pioneira no domínio da motivação para a realização. Os primeiros trabalhos foram realizados por McClelland por volta dos anos 50. Contudo, é a Atkinson que se deve a formulação de

uma teoria mais geral do comportamento de realização. Esta teoria, cujos construtos nucleares são os “motivos” – o “motivo para procurar o sucesso” e o “motivo para evitar o fracasso” –, inspirou numerosos trabalhos e abordou de forma clara os factores que incitam e direcionam a actividade orientada para a realização, enquanto objectivo.

O modelo da motivação evidenciado nesta teoria é, sobretudo, um modelo do tipo Expectativa x Valor, no qual a motivação para o sucesso (T_s) é função da força dos motivos (M_s), das expectativas de sucesso (E_s) e dos valores do incentivo (V_i), isto é, pode ser representada pela fórmula $T_s = M_s \times E_s \times V_i$.

A teoria desenvolvida por Atkinson é essencialmente hedonista, pois valoriza particularmente os afectos (como o orgulho ligado ao sucesso e a vergonha ligada ao fracasso), enquanto motores do comportamento de realização. Conceptualiza a motivação como um traço interno e estável, dando pouco valor à influência de factores passados, contemporâneos ou futuros no desenvolvimento da motivação.

Apesar das evoluções recentes da teoria, nomeadamente pela introdução das noções de conflito e de perspectiva temporal, esta continua a prestar pouca atenção à análise dos processos cognitivos subjacentes aos comportamentos em situações de realização: o afecto é o motor da acção. É ainda de referir que têm sido dirigidas algumas críticas quanto ao tipo de instrumentos (projectivos) utilizados para avaliar os motivos. Malgrado as críticas, a importância da teoria é inegável e o valor atribuído às variáveis afectivas no processo que conduz à realização constitui uma das suas riquezas. Contrariamente a outras teorias no domínio da motivação para a realização, esta tem valorizado a análise do comportamento em *settings* naturais, numa perspectiva de ciclo vital, avaliando a manifestação da “necessidade de realização” em diferentes domínios e em diferentes tipos de tarefas.

Enquanto que a perspectiva centrada na “motivação para o sucesso” valoriza sobretudo as variáveis afectivas, atribuindo menor atenção à análise dos processos cognitivos subjacentes ao comportamento de realização, as abordagens centradas no estudo da “ansiedade em situação de avaliação” (considerada como “motivo para evitar o fracasso”), contemplam o estudo dos processos cognitivos subjacentes ao comportamento de realização. O seu foco continua, contudo, muito centrado nos estudos realizados em laboratório, avaliando o comportamento dos sujeitos em *settings* muitos específicos e não tendo em conta as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Não tem havido, também, uma análise cuidada dos decréscimos da realização provocados pela ansiedade, limitando-se os estudos à análise da realização, localizada no tempo, em contexto escolar, desvalorizando assim a manifestação de comportamentos noutros contextos de realização.

A *teoria do medo do sucesso*, de Horner, desenvolveu-se na perspectiva da teoria da motivação para a realização, pondo em causa um dos seus pressupostos mais importantes: o valor universal do sucesso. Horner postula que as mulheres manifestam um motivo para evitar o sucesso, o “medo do sucesso”, porque em consequência do sucesso académico e profissional experimentam a ameaça da rejeição social e o medo de serem percebidas como pouco femininas. Perante estes medos, as mulheres inibiram os seus esforços e investimentos na realização. Os resultados obtidos por Horner, resultantes da comparação de histórias de realização incompletas, apresentadas a rapazes e raparigas, que as deveriam completar, levou-a a concluir que as mulheres, que aderiam a estereótipos clássicos de feminilidade, em situação competitiva com os homens manifestavam mais frequentemente “medo do sucesso”. Tais resultados foram posteriormente postos em causa, mas esta teoria teve a vantagem de pôr em evidência a influência de aspectos sociais na determinação dos objectivos individuais.

Ainda no domínio das teorias de expectativa x valor, Rotter formulou uma *teoria da aprendizagem social*, postulando que o comportamento é determinado pela expectativa de atingir o objectivo e pelo valor do objectivo ou do reforço. Por sua vez, a expectativa é um produto resultante da história anterior de reforços numa situação específica, bem como da crença generalizada acerca dos reforços, aprendida a partir de comportamentos em situações semelhantes. Uma das mais importantes áreas de desenvolvimento na concepção de Rotter é o *locus de controlo*, que será analisado considerando as consequências de um *locus de controlo interno vs. locus de controlo externo* sobre o comportamento e as expectativas de sucesso.

A perspectiva do *self-efficacy* de Bandura, também desenvolvida no contexto da aprendizagem social, distingue dois tipos de expectativas: a expectativa de eficácia pessoal (*self-efficacy expectancy*), que traduz a apreciação do sujeito relativamente à sua capacidade para manifestar determinados comportamentos, e a expectativa de resultado (*outcome expectancy*), que se refere à convicção da eficácia de certos comportamentos para a obtenção de determinado resultado. Mais tarde, esta noção de expectativa de resultado será substituída pela de expectativa de reforço pessoal, mais abrangente e próxima da concepção de Rotter. Os teóricos da aprendizagem social promoveram a crença de que o comportamento motivado é uma função do sujeito e do ambiente, pois enquanto as expectativas de eficácia pessoal remetem para factores internos ou individuais, as expectativas de resultado estão relacionadas com factores externos ou ambientais.

A *teoria de Nuttin* apresenta uma concepção relacional da motivação, salientando a importância motivacional dos projectos, que se constituem, nesta perspectiva, como uma necessidade intrínseca do funcionamento e desenvolvimento do sujeito e da sua relação com o

mundo. A elaboração de projectos pelo sujeito exige a capacidade de projecção no futuro, alargando o horizonte temporal dos projectos motivacionais.

A focalização nos aspectos cognitivos da motivação e o estudo do comportamento de realização, em contextos de vida e domínios diversos, para além do da realização, constituem aspectos centrais das perspectivas cognitivas da motivação: estas aceitam que os sujeitos são motivados para compreender e dominar o seu ambiente, sendo apresentados como “cientistas ingénuos”, completamente racionais, na procura de tal compreensão.

Os *conceitos de motivação intrínseca vs. motivação extrínseca*, de Deci e Ryan, situam-se na perspectiva cognitiva da motivação, assinalando que as experiências de mestria e de realização autónoma das tarefas, ao permitirem colher informações sobre a competência própria, estimulam a motivação intrínseca. A forma como os sujeitos interpretam as causas do seu comportamento influencia o desenvolvimento da motivação intrínseca ou extrínseca. A procura das causas dos acontecimentos em situações de realização, nomeadamente dos sucessos e dos fracassos, é o objectivo da perspectiva atribucional.

A *perspectiva atribucional*, nos últimos 25 anos, tem sido amplamente investigada e tem fornecido instrumentos conceptuais para a explicação de fenómenos psicológicos em diversos domínios, tais como a realização escolar. Nenhuma outra perspectiva motivacional conseguiu atingir a notoriedade e a visibilidade da perspectiva atribucional, ao estimular a investigação e ao originar uma vasta produção científica. A perspectiva atribucional de Weiner configura-se como a mais completa das perspectivas atribucionais, ao integrar no seu modelo os antecedentes das atribuições, as dimensões ou propriedades das causas e as consequências cognitivas, afectivas e comportamentais destas últimas. As atribuições causais são aqui perspectivadas como manifestações de teorias pessoais, mais alargadas, que sofrem um processo de desenvolvimento diferencial, sendo influenciadas pelas características dos contextos de existência.

A tarefa primordial dos investigadores da motivação e da personalidade reside na identificação de padrões gerais de comportamento e na sua ligação com os processos psicológicos que lhes estão subjacentes. Esta afirmação de Dweck resume o trabalho da autora no domínio da motivação que, tendo como ponto de partida a descrição de padrões de cognição-afecto-comportamento, em contextos de realização, prossegue com a conceptualização de objectivos de realização, que explicam a adopção de padrões diferenciados de realização, chegando à teorização mais geral de *concepções pessoais de inteligência*, que estão na base da adopção de objectivos diferenciados. A *perspectiva sócio-cognitiva da motivação* de Dweck configura-se como uma perspectiva comprehensiva,

conjungando aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais, afigurando-se, ainda, como mais capaz de captar a complexidade do comportamento motivado em situações de realização.

A reflexão sobre os processos de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência permite delinear estratégias, no sentido da intervenção para a promoção e desenvolvimento de concepções consideradas mais adaptativas nos vários contextos de existência.

O *conceito de competência própria*, referido em numerosas teorias, é analisado em último lugar. No estudo do auto-conceito abordam-se as divergências à volta da sua definição, bem como do seu carácter unidimensional vs. multidimensional, aceitando-se a abordagem multidimensional do construto, representada por Shavelson e Marsh. O auto-conceito pode ser visto como um regulador da acção, porque influencia a forma como o sujeito percebe o que o rodeia, determina a sua acção e influencia o seu comportamento. É preditivo da realização escolar e do bem-estar psicológico global do sujeito. A diferenciação das várias facetas do auto-conceito em função da idade, do sexo e do NSE constitui um aspecto fundamental desta perspectiva, indicando que esta variável é influenciada pelos contextos de existência dos sujeitos e pelas normas e valores por eles veiculados.

As conclusões finais deste capítulo, dedicado à definição e diferenciação da motivação, reflectem sobre o facto da motivação não poder ser perspectivada independentemente do meio social no qual o sujeito está inserido e das mudanças motivacionais, ao nível individual, serem mais produtivas e eficazes se tiverem correspondência ao nível social.

2. Objectivos gerais

- Definir motivação, em termos gerais e específicos, e situá-la numa perspectiva de construção histórico-social;
- Enquadurar as várias abordagens do estudo da motivação, em termos históricos, e apresentar as concepções do homem e da sua relação com o meio subjacentes às várias perspectivas;
- Apresentar os conceitos e os princípios básicos das várias abordagens no estudo da motivação, os seus aspectos positivos e negativos e os resultados relativos ao estudo das diferenças entre indivíduos e entre grupos;
- Distinguir as várias perspectivas e analisar, comparativamente, as respectivas diferenças e os avanços na explicação do comportamento motivado;

- Apresentar evidências empíricas que relacionam a motivação com o comportamento de realização em contextos educativos;
- Promover a reflexão sobre a importância da motivação para a realização para os profissionais das Ciências da Educação.

3. Conteúdos programáticos e Bibliografia

1. Introdução ao estudo da motivação

- 1.1. Importância e relevância da motivação
- 1.2. A motivação e os factores intelectuais
- 1.3. Aspectos e abordagens

2. Definição de motivação

- 2.1. Definições gerais e específicas
- 2.2 O motivo e as suas componentes: motivos fisiológicos, motivos adquiridos e motivação intrínseca *vs.* motivação extrínseca
- 2.3. Teorias implícitas *vs.* teorias explícitas da motivação
- 2.4. Principais métodos utilizados no estudo da motivação
- 2.5. Pressupostos para o estudo da motivação: perspectiva histórica; motivação para a realização escolar; estudo das diferenças intra e inter-individuais e de grupo

3. Teoria psicanalítica da motivação (Freud)

- 3.1. Pressupostos básicos
- 3.2. O conceito de energia
- 3.3. Homeostasia e hedonismo
- 3.4. Os instintos ou “drives”
- 3.5. Estruturas psicológicas: o *id*, o *ego* e o *superego*
- 3.6. Modelos primários e secundários de pensamento e de acção
- 3.7. Avaliação da teoria

4. Teorias homeostáticas (Hull e Lewin)

- 4.1. Pressupostos básicos
- 4.2. O modelo homeostático: tipos de necessidades e redução da tensão
- 4.3. A teoria de campo de Lewin: as regiões do sujeito e do meio; as necessidades; as valências; a redução da tensão

4.4. Avaliação das teorias homeostáticas: principais aplicações e insuficiências; evoluções posteriores

5. Teorias da expectativa x valor

5.1. Teoria da motivação para a realização de Atkinson e McClelland

5.1.1. Aspectos gerais da teoria

- . Necessidade de realização (*N Ach*)
- . O motivo para procurar o sucesso e o motivo para evitar o fracasso
- . Expectativas de sucesso
- . Valor do incentivo

5.1.2. Avaliação dos motivos

5.1.3. Principais evidências empíricas

5.1.4. Avanços recentes da teoria: noção de conflito e perspectiva temporal

5.1.5. Aspectos positivos e negativos da teoria

5.1.6. Diferenças em função do sexo

5.1.7. Diferenças em função do NSE

5.1.8. Diferenças em função da idade

5.2. O “motivo para evitar o fracasso” e a “ansiedade em situação de avaliação”

5.2.1. Aspectos gerais do construto “ansiedade em situação de avaliação”

5.2.2. Principais estudos: a ansiedade-estado e a ansiedade-traço

5.2.3. Relação entre a “ansiedade em situação de avaliação”, o nível de realização e a satisfação com a realização

5.2.4. Aspectos positivos e negativos da perspectiva

Conclusões: avaliação da teoria da “motivação para a realização” e do construto “ansiedade em situação de avaliação”

5.3. Teoria do medo do sucesso de Horner

5.3.1. Definição do conceito

5.3.2. Resultados da investigação em contexto natural e laboratorial

- . Barreiras psicológicas e sociais à realização das mulheres
- . Diferenças individuais na força do motivo para evitar o sucesso: avaliação e significado funcional
- . Impacto do medo do sucesso na aspiração e no desempenho em situações de realização
- . Consequências do motivo para evitar o sucesso

5.3.3. Diferenças de sexo

5.3.4. Diferenças de NSE e de etnia no motivo para evitar o sucesso

5.3.5. Diferenças de idade

Conclusões: avaliação e aplicabilidade da teoria

5.4. Teoria da aprendizagem social de Rotter

5.4.1. Pressupostos básicos

5.4.2. Os determinantes da acção

. As expectativas de reforço

. O valor do reforço

. A importância do contexto situacional

5.4.3. Principais resultados empíricos

5.4.4. A responsabilidade pessoal: o *locus* de controlo

. Definição de *locus* de controlo

. Diferenças individuais

. Avaliação do *locus* de controlo

Conclusões: avaliação da teoria

5.5. Teoria do “self-efficacy” de Bandura

5.5.1. Pressupostos básicos

5.5.2. As expectativas de eficácia pessoal e as expectativas de resultado: implicações para a acção e para a realização

5.5.3. Comparação com as expectativas na perspectiva de Rotter

5.5.4. Génese e desenvolvimento das expectativas de eficácia pessoal

5.5.5. Diferenças em função do sexo

5.5.6. Diferenças em função do NSE

5.5.7. Implicações para a intervenção

Conclusões: avaliação da teoria

5.6. Teoria de Nuttin: concepção relacional da motivação

5.6.1. Pressupostos básicos

. Noção de projecto

. A força motivadora dos projectos

. Alargamento da perspectiva temporal

5.6.2. Principais resultados da investigação

5.6.3. Avaliação da teoria: utilidade e aplicabilidade na investigação educacional

6. Motivação intrínseca vs. motivação extrínseca

6.1. Definição

- 6.2. Tipos de reforço
- 6.3. Principais resultados da investigação
- 6.4. Diferenças individuais
- 6.5. Avaliação da perspectiva: como promover a motivação intrínseca

7. Teoria cognitiva da motivação: teoria atribucional da motivação de Weiner

7.1. Teorias precursoras da perspectiva atribucional

- . Teorias da atribuição
- . Perspectiva de Heider
- . O modelo de Kelley e o princípio da covariância

7.2. Perspectiva atribucional de Weiner

- . Aspectos gerais da teoria
- . Atribuições causais
- . Dimensões causais e suas consequências cognitivas e afectivas
- . O *locus* de causalidade
- . A estabilidade
- . A controlabilidade
- . A intencionalidade
- . A globalidade
- . O *locus* de controlo de Rotter
- . Teoria atribucional da motivação e emoção de Weiner

7.3. Novos desenvolvimentos da teoria: componentes sócio-morais das atribuições causais no domínio da realização escolar

7.4. Desenvolvimento das atribuições e dimensões causais com a idade

- . Diferenciação das causas “esforço” e “capacidade”
- . Diferenciação das causas “dificuldade da tarefa” e “capacidade”
- . Diferenciação das causas “sorte” e capacidade”
- . Desenvolvimento das dimensões causais
- . Desenvolvimento dos afectos ligados às atribuições e dimensões causais

7.5. Diferenças de sexo nas atribuições e dimensões causais

- . Aspectos gerais
- . Modelo da *externalidade global*
- . Modelo da *auto-depreciação*
- . Modelo das *baixas expectativas*
- . Avaliação dos modelos

- . Variáveis que influenciam as diferenças de sexo nas atribuições causais: motivacionais, ligadas aos papéis sexuais e situacionais ou de contexto

7.6. Diferenças de NSE e de etnia nas atribuições e dimensões causais

Conclusões: avaliação da perspectiva atribucional

8. Perspectiva sócio-cognitiva da motivação: concepções pessoais de inteligência

8.1. Introdução

8.2. Padrões de realização

- . Estudos precursores
- . Consolidação e alargamento dos padrões de realização

8.3. Objectivos de realização

- . Definição
- . Validação empírica da relação entre padrões e objectivos de realização
- . Consequências cognitivas, afectivas e comportamentais da adopção de diferentes objectivos de realização

8.4. Concepções pessoais de inteligência

- . Definição
- . Validação empírica da relação entre concepções pessoais de inteligência e objectivos de realização
- . Aplicação da teoria a outros domínios – social, personalidade, físico e moral

8.5. Concepções pessoais de inteligência: mudanças desenvolvimentais

- . Desenvolvimento de padrões de realização durante a infância
- . Relação entre os padrões de realização de desistência em crianças e as concepções pessoais acerca dos aspectos morais do *self*
- . Conceptualização do desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência em etapas

8.6. Desenvolvimento das diferenças de sexo

- . Influência do tipo de avaliação
- . Influência do tipo de agente avaliador: adultos *vs.* pares
- . Eficácia da mudança no contexto escolar
- . Estudo das diferenças de sexo no contexto Português

8.7. Diferenças em função do NSE

Conclusões: desenvolvimento de concepções estáticas *vs.* dinâmicas de inteligência e de outros atributos

9. O auto-conceito

- 9.1. Definição de auto-conceito: global *vs.* multidimensional, definições gerais *vs.* específicas
- 9.2. Factores que influenciam o desenvolvimento do auto-conceito
- 9.3. Aspectos que caracterizam o auto-conceito
 - . Organizado e estruturado
 - . Multifacetado
 - . Hierarquizado
 - . Estável
 - . Desenvolvimental
 - . Avaliativo
 - . Diferencial
- 9.4. Distinção entre auto-conceito e auto-estima
- 9.5. Tipos de auto-conceito
- 9.6. Promoção do auto-conceito
- 9.7. Relação entre auto-conceito e realização escolar
- 9.8. Relação entre auto-conceito e competência social
- 9.9. Avaliação do auto-conceito: principais medidas
- 9.10. Diferenças no auto-conceito em função da idade: diferenciação e integração
- 9.11. Diferenças no auto-conceito em função do sexo
- 9.12. Diferenças no auto-conceito em função do NSE e da etnia
 - . Estudos diferenciais no contexto cultural português: especificidades
 - . Importância do construto para os profissionais das Ciências da Educação

Conclusões finais: avaliação das teorias da motivação – que evolução e que aplicabilidade aos principais contextos diferenciais de desenvolvimento, especialmente a família e a escola.

Bibliografia

1. Introdução ao estudo da motivação e 2. Definição de motivação

- . Abreu, M. V. (1982). Motivos e organizações cognitivas na construção da personalidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 331-342.
- . * Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- . * Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- . Bergen, R. S., & Dweck, C. S. (1989). The functions of personality theories. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Advances in social cognition: social intelligence and cognitive assessments of personality* (vol. 2). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- . Chiu, C.-Y., Hong, Y.-Y., & Dweck, C. S. (1994). Toward an integrative model of personality and intelligence: A general framework and some preliminary steps. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (104-134). N. Y.: Cambridge University Press.
- . Dienstbier, R. A. (Ed.) (1991). *Nebraska Symposium on motivation. Perspectives on motivation* (vol. 38). Lincoln: Univ. of Nebraska Press.
- . Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (87-136). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers.
- . * Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3, 165-167.
- . Dweck, C. S. (1998). The development of early self-conceptions. Their relevance for motivational processes. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 257-280). Cambridge: Cambridge University Press.
- . ** Dweck, C. S. (1999). *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- . ** Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development* (643-691). N. Y.: Wiley.
- . Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.). *Motivational science: social and personality perspectives*. Philadelphia, P. A.: Psychology Press.
- . * Faria, L. (1998a). Concepções pessoais de competência: Promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11(2), 47-55.
- . * Faria, L. (1998b). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- . * Faria, L. (2002). Competência percebida: Desafios e sugestões para lidar com a excelência. *Sobredotação*, 3(2), 55-70.
- . * Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação*, 4(2), 25-36.
- . * Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens* (93-132). Lisboa: Univ. Aberta.
- . * Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- . Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1990). Strategies for comparative evaluation: Maintaining a sense of competence across the life span. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (cap. 7). New Haven: Yale University Press.
- . Heckhausen, H., & Dweck, C. S. (Eds.) (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . Hoffman, M. L. (1986). Affect, cognition and motivation. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: foundation of social behavior* (pp. 244-280). N. Y.: Guilford Press.
- . Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.

- . Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.
- . Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 111-125.
- . ** Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- . ** Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- . ** Weiner, B. (1996). Searching for order in social motivation. *Psychological Inquiry*, 7(3), 199-216.

3. Teoria psicanalítica da motivação (Freud)

- . Dadoun, R. (1986). *Freud*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 253-354.
- . ** Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. N. Y.: W. W. Norton.
- . Freud, S. (1973). *Obras completas*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, Tomo I, II e III, (tradução).
- . ** Freud, S. (1976). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Lisboa: Edições Livros do Brasil, (tradução).
- . Freud, S. (1989). *Textos essenciais da psicanálise - A teoria da sexualidade* (vol. II). Lisboa: Publicações Europa América.
- . Freud, S. (1990). *Psicopatologia da vida quotidiana*. Lisboa: Ed. Relógio D'Água, (tradução).
- . Freud, S. (1991). *Esquecimento e fantasma*. Lisboa: Assírio & Alvim (tradução).
- . Freud, S. (1992). *Textos essenciais da psicanálise - A estrutura da personalidade psíquica e a psicopatologia* (vol. III). Lisboa: Publicações Europa América.
- . Freud, S. (1995). *Projecto de uma psicologia*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 11-58, (tradução).
- . Jones, E. (1989). *A vida e a obra de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora, (3 volumes), (tradução).
- . Rappaport, C. R., Hassan, S. E., & Molloy, C. S. (1992). *Psicanálise. Introdução à práxis. Freud e Lacan*. S. Paulo: EPU, 1-30.
- . * Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage, cap. 2.

4. Teorias homeostáticas (Hull e Lewin)

- . * Abreu, M. V. (1978). Campo psicológico, sujeito e interacção ou a actualidade de Kurt Lewin. *Biblos*, LIV, 163-185.
- . * Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens* (93-132). Lisboa: Univ. Aberta.
- . Hull, C. L. (1951). *Essentials of behavior*. New Haven, CT: Yale University Press.
- . Hull, C. L. (1962). Psychology of the scientist: IV. Passages from the "Idea Books" of Clark L. Hull (R. Hays Ed.), *Perceptual and Motor Skills*, 15, 807-882.
- . Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. N. Y.: McGraw Hill.
- . Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock Publ. .
- . Lieberman, D. A. (1990). *Learning behavior and cognition*. Belmont, CA: Wadsworth, 190-196.
- . ** McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Palo Alto, CA: Scott, Foresman & C., 68-106.
- . * Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill, cap. 19.
- . * Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage, caps. 3 e 4.

5. Teorias da expectativa x valor

5.1. Teoria da motivação para a realização de Atkinson e McClelland e 5.2. O "Motivo para evitar o fracasso" e a "Ansiedade em situação de avaliação"

- . Alpert, R., & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- . Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- . Atkinson, J. W., & Litwin, G. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-63.
- . ** Atkinson, J. W., & Raynor, J. (1974). *Motivation and achievement*. Washington, D.C.: V. H. Winston.
- . Bairrão, J. (1964). Alguns aspectos psico-sociais da motivação. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 193-243.
- . Cooper, H., & Tom, D. H. (1984). Socio-economic status and ethnic group differences in achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (209-242). N. Y.: Academic Press.
- . ** Covington, M. V. (1985). Test anxiety: causes and effects over time. In H. M. Van der Plöeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (vol. 4, 55-68). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- . * Cruz, J. F. (1989). Incidência, desenvolvimento e efeitos da ansiedade nos testes e exames escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 11-13.
- . Eccles, J., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- . Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- . * Fontaine, A. M. (1988). Motivação e realização escolar em função do contexto social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22, 313-336.
- . * Fontaine, A. M. (1990a). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens* (93-132). Lisboa: Univ. Aberta.
- . Fontaine, A. M. (1990b). Teste de motivação para a realização de J. M. H. Hermans: adaptação para jovens portugueses. *Psychologica*, 4, 81-103.
- . ** Fontaine, A. M. (1991). Impact of social context on the relationships between achievement motivation and anxiety expectations or social conformity. *Personality and Individual Differences*, 12, 457-466.
- . Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 5, 115-138.
- . Graham, S. (1994). Motivation in african americans. *Review of Educational Research*, 64, 55-117.
- . Hagvet, K. A. (1983). A construct validation study of test anxiety: A discriminant validation of fear of failure, worry and emotionality. In H. M. Van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (pp. 15-34). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- . Hagvet, K. A. (1991). Interaction of anxiety and ability on task performance: a simultaneous consideration. In J. J. Sánchez-Sosa (Ed.), *Health and clinical Psychology* (109-133). N.Y.: Elsevier Science Publishers B. V. .
- . Heckhausen, H., Schmalt, H. D., & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. N.Y.: Academic Press, 58-124.

- . ** Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- . Hill, K. T. (1984). Debilitating motivation and testing: a major educational problem-possible solutions and policy applications. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (245-274). Orlando: Academic Press.
- . Ray, J. J. (1990). Some cross-cultural explorations of the relationship between achievement motivation and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 1, 91-93.
- . * Pekrun, R. (1988). Anxiety and motivation in achievement settings: toward a systems-theoretical approach. *International Journal of Educational Research*, 12, 307-323.
- . Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. Stress and coping (special issue). *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- . Sarason, I. G. (1987). Tests anxiety, cognitive interference and performance. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Conative and affective process analyses* (vol. 3, 131-142). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Schwarzer, R. (1986). Self-related cognitions in anxiety and motivation: An introduction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (1-17). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- . Silva, D. R. (1985). O TAT: algumas questões teóricas e perspectivas da sua utilização. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 22, 81-100.
- . ** Spangler, W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need of achievement: two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112, 140-154.
- . Veroff, J., Reuman, D., & Feld, S. (1984). Motives in American men and women across the adult life span. *Developmental Psychology*, 20, 1142-1158.
- . ** Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

5.3. Teoria do "medo do sucesso" de Horner

- . Castenell, A. (1983). Achievement motivation: an investigation on adolescents achievement patterns. *American Education Research Journal*, 20, 503-510.
- . ** Cook, E. A., & Chandler, T. A. (1984). Is fear of success a motive? An attempt to answer criticisms. *Adolescence*, 19, 665-674.
- . Feather, N. T., & Simon, T. G. (1975). Reactions to male and female success and failure in sex-linked occupations: impressions of personality, causal attribution and perceived likelihood of different consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 20-31.
- . * Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens* (93-132). Lisboa: Univ. Aberta.
- . Hoffman, L. W. (1975a). Early childhood experiences and women's achievement motives. In M. T. S. Mednick, S. S. Tangri & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement - social and motivational analyses* (123-150). N.Y.: Wiley.
- . Hoffman, L. W. (1975b). Fear of success in males and females. In M. T. S. Mednick, S. S. Tangri & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement - social and motivational analyses* (221-230). N.Y.: Wiley.
- . Horner, M. S. (1968). *Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive situations*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

- . * Horner, M. S. (1975). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. In M. T. S. Mednick, S. S. Tangri & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement - social and motivational analyses* (pp. 206-220). N.Y.: Wiley.
- . ** Horner, M. S. (1978). The measurement and behavioural implications of fear of success in women. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Personality, motivation and achievement* (pp. 237-254). N.Y.: Wiley.
- . Larkin, L. (1978). Identity and fear of success. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 38-45.
- . Levy-Leboyer, C. (1984). *La crise des motivations*. Paris: PUF.
- . Simões, A. (1984). A motivação pelo rendimento: diferenças sexuais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 35-49.
- . * Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage, 178-180.
- . Weston, P. J., & Mednick, M. T. S. (1975). Race, social class, and the motive to avoid success in women. In M. T. S. Mednick, S. S. Tangri & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement - social and motivational analyses* (231-238). N.Y.: Wiley.
- . Zuckerman, M., & Wheeler, L. (1975). To dispel fantasies about the fantasy-based measure of fear of success. *Psychological Bulletin*, 82, 932-946.

5.4. Teoria da aprendizagem social de Rotter

- . Bar-Tal, D., Kfir, D., Zohar, Y., & Chen, M. (1980). The relationship between locus of control and academic achievement, anxiety and level of aspiration. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 53-60.
- . Barros, A. (1991). Expectativas de controlo interno-externo: revisão da literatura e análise dos instrumentos, *Psicologia*, 7, 261-274.
- . * Barros, A., Barros, J. H., & Neto, F. (1988). Locus de controlo e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.
- . Barros, A., Barros, J. H., & Neto, F. (1989). Adaptação da escala de locus de controlo de Rotter. In J. Cruz, R. Gonçalves & P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção*. (337-350). Porto: APPORT.
- . Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. (1992a). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 55-64.
- . Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. (1992b). Inteligência, locus de controlo e realização escolar. *Psychologica*, 7, 85-94.
- . ** Barros, J. H., Barros, A., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- . Brewin, C., & Shapiro, D. (1984). Beyond locus of control: attribution of responsibility for positive and negative outcomes. *British Journal of Psychology*, 75, 43-49.
- . Chapman, M., Skinner, E., & Baltes, P. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology*, 26, 246-253.
- . Crandall, V., Katkowsky, W., & Crandall, V. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- . * Fernandes, M., & Fontaine, A. M. (1996). Crenças de controlo sobre a realização escolar: análise da evolução e diferenciação do constructo "controlo". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI, 3-16.

- . * Fontaine, A. M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 27-44.
- . Lourenço, O. M. (1988). Questionário IAR e escala CNS-IE são igualmente escalas de locus de controlo para crianças? *Psychologica*, 1, 71-83.
- . Neto, F., Barros, A., & Barros, J. H. (1990). Atribuições de responsabilidade e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 11, 47-54.
- . Ross, L., & Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation*. N.Y.: McGraw-Hill.
- . Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- . Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80 (whole number 609), 1-28.
- . Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 55-67.
- . ** Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement. A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- . ** Rotter, J. B., Chance, J. E., & Phares, E. J. (1972). An introduction to social learning theory. In J. B. Rotter, J. E. Chance & E. J. Phares (Eds.), *Application of a social learning theory of personality*. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- . ** Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage, 202-220.

5.5. Teoria do "self-efficacy" de Bandura

- . ** Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- . ** Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower & N. H. Fijda (Eds.), *Cognitive perspective on emotion and motivation* (37-62). London: Khwer Acad. Publishers.
- . Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- . * Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-736.
- . ** Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- . Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- . ** Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na Matemática*. Braga: Edições Universidade do Minho.
- . ** Cerdeira, J. P. (1995). A percepção da eficácia pessoal e os mecanismos de auto-regulação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 137-159.
- . * Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.
- . * Fontaine, A. M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 27-44.
- . ** Gomes da Silva, C. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais: Origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*. Oeiras: Celta Editora.

- . Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- . Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
- . Maddux, J. E. (Ed.) (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research and application*. New York, N.Y.: Plenum Press.
- . Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- . Neto, F., Barros, J. H., & Barros, A. (1991). Sentido de eficácia do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 69-85.
- . Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- . Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maher & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 11, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- . ** Pajares, F., & Schunk, D. H. (2000). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. Disponível on-line <http://www.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2000.pdf>.
- . * Pina Neves, S., & Faria, L. (2003). Concepções pessoais de competência e realização escolar. Apresentação de um modelo integrador. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 8(10), Año 7, 283-294.
- . * Pina Neves, S., & Faria, L. (2004). Auto-eficácia académica: Definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica. Formas e Contextos* (pp. 391-399). Braga: Psiquilíbrios.
- . Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- . Skell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- . Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: a new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.

5.6. Teoria de Nuttin: concepção relacional da motivação

- . Abreu, M. V. (1978). *Tarefa fechada e tarefa aberta. Motivação, aprendizagem e execução selectivas*. Coimbra: Dist. Liv. Almedina.
- . * Abreu, M. V. (1980). Desenvolvimento da personalidade e motivação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 159-193.
- . Abreu, M. V. (1989). Organização perceptiva e mnésica dos erros e persistência da motivação. *Psychologica*, 2, 159-176.
- . Abreu, M. V. (1995). *Motivação, aprendizagem e desenvolvimento (Oração de Sapiência)*. Coimbra: Univ. de Coimbra.
- . * Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- . ** Abreu, M. V., Leitão, L., Santos, E., & Paixão, P. (1988). Mobilização de potencialidades de desenvolvimento cognitivo e promoção do sucesso escolar. *Psychologica*, 1, 1-26.

- . Lens, W. (1987). Future time perspective, motivation and school performance. In E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and instruction. European Research in an International Context* (vol. 1, 181-189). Leuven & Oxford: Leuven Univ. Press & Pergamon Press.
- . Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming for a concept. *Psychologica, 1*, 27-46.
- . ** Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Révue Québécoise de Psychologie, 14*, 69-83.
- . Lens, W. (1994). Motivation and learning. In T. Hussen & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- . ** Lens, W., & Decruyenaere, M. (1991). Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psychologica, 6*, 13-31.
- . ** Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning and action. A relational theory of behavior dynamics*. Leuven & Hillsdale, N. J.: Leuven Univ. Press & Erlbaum.
- . Nuttin, J. (1987a). Développement de la motivation et formation. *Education Permanente, 88-89*, 97-110.
- . * Nuttin, J. (1987b). Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 14*, 91-103.
- . Nuttin, S., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven & Hillsdale, N. J.: Leuven Univ. Press & Erlbaum.
- . Paixão, M. P. (1988). A perspectiva temporal de futuro (P. T. F.) em algumas teorias do comportamento vocacional. *Psychologica, 1*, 47-56.
- . Paixão, M. P. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação* (Tese de Doutoramento). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- . Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1987). *La perspective temporelle à l'adolescence*. Paris: PUF.
- . Simões, A. (1992). A EBS: uma escala para medir a dimensão temporal futura do bem estar subjectivo? *Psychologica, 8*, 13-25.

6. Motivação intrínseca vs. motivação extrínseca

- . Cameron, J., & Pierce, D. W. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 64*, 363-423.
- . Costa, A., Reis, V., & Lemos, M. S. (1989). Escala de orientação intrínseca vs. extrínseca em sala de aula. *Psicologia, 7*, 251-259.
- . * Deci, E. L. (1987). Theories and paradigms, constructs and operations: Intrinsic motivation is already exciting. *Journal of Social Behavior and Personality, 2*, 177-185.
- . * Deci, E. L. (1992). On the nature and functions of motivation theories. *Psychological Science, 3*, 167-171.
- . Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N. Y.: Plenum Press.
- . ** Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- . Epstein, J. A., & Harackiewicz, J. M. (1992). Winning is not enough: The effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 128-138.
- . * Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens* (93-132). Lisboa: Univ. Aberta.

- . Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- . Harackiewicz, J. M., Manderlink, G., & Sansone, C. (1992). Competence processes and achievement motivation: implications for intrinsic motivation. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement motivation: A social-development perspective* (115-137). N. Y.: Cambridge University Press.
- . Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- . ** Nunes, I. C. (1984). A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 145-162.
- . * Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- . Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. I. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (vol. 2, 13-51). Orlando: Academic Press.
- . Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
- . ** Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.) (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- . Wild, T. C., Enzle, M. E., & Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 245-251.

7. Teoria cognitiva da motivação: teoria atribucional da motivação de Weiner

7.1. Teorias precursoras da perspectiva atribucional e 7.2. Perspectiva atribucional de Weiner

- . Andrews, G. R., & Debus, R. L. (1978). Persistence and causal perceptions of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70, 154-166.
- . Arkin, R. M., & Maruyama, G. M. (1979). Attribution, affect, and college exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 71, 85-93.
- . ** Azevedo, A., & Faria, L. (2003). Questionário de atribuições e dimensões causais: Qualidades psicométricas no contexto escolar português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), Año 7, 2554-2564.
- . Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48, 259-271.
- . Bar-Tal, D., & Frieze, I. H. (1976). Attributions for success and failure for actors and observers. *Journal of Research in Personality*, 10, 256-265.
- . Bar-Tal, D., & Frieze, I. H. (1977). Achievement motivation for males and females as a determinant of attributions for success and failure. *Sex Roles*, 3, 301-313.
- . Bar-Tal, D., & Darom, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development*, 50, 264-267.
- . Bar-Tal, D., & Guttman, J. (1981). A comparison of teachers', pupils' and parents' attributions regarding pupils' academic achievements. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 301-311.

- . * Bar-Tal, D., Goldberg, M., & Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender. A phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 51-61.
- . Barker, G., & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.
- . Barros, A. (1992). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática* (Tese de Doutoramento). Braga: U. M. .
- . ** Barros, A., & Barros, J. H. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- . Barros, J. H., & Barros, A. (1990). Variáveis sociocognitivas do professor: Teoria e investigação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 95-117.
- . Barros, A., & Barros, J. H. (1993). Desempenho na matemática: atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 97-110.
- . Benesh, M., & Weiner, B. (1982). On emotion and motivation. From the notebooks of Fritz Heider. *American Psychologist*, 37, 887-895.
- . Betancourt, H., & Weiner, B. (1982). Attributions for achievement-related events, expectancy and sentiments. A study of success and failure in Chile and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13, 362-374.
- . ** Brantlinger, E. (1990). Low-income adolescents' perceptions of school, intelligence, and themselves as students. *Curriculum Inquiry*, 20, 305-324.
- . Brewer, M. B., & Blum, M. W. (1979). Sex role androgyny and patterns of causal attributions for academic achievement. *Sex Roles*, 5, 783-796.
- . Brown, J., & Weiner, B. (1984). Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76, 146-158.
- . Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984a). An empirical examination of Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1214-1225.
- . Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984b). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- . Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984c). The trouble with pitfalls: A reply to Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1199-1213.
- . Elig, T. W., & Frieze, I. H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 621-634.
- . Faria, L. (1995). Estudo dos efeitos diferenciais da configuração familiar na realização escolar e atribuições causais de adolescentes. *Psychologica*, 14, 61-66.
- . ** Faria, L. (1996). Desenvolvimento intra-individual das atribuições e dimensões causais durante a adolescência. *Psicologia*, XI(2/3), 121-137.
- . * Faria, L. (1997). Diferenças de sexo nas atribuições causais: Inconsistências e viés. *Análise Psicológica*, 2(XV), 259-268.
- . ** Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, caps. 4 e 5.

- . * Faria, L. (1999). Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: O papel do nível sócio-económico e da raça. *Análise Psicológica*, XVII(2), 265-273.
- . Faria, L. (2000). Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: Estudos no contexto português. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 9(1), 23-39.
- . * Faria, L. (2004). Dimensions of causality as a function of socioeconomic status in a sample of Portuguese adolescents. *Psychological Reports*, 94, 827-832.
- . ** Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Avaliação das atribuições para o sucesso escolar de adolescentes: Construção de um instrumento e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- . Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995a). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e suas dimensões em função do género e do nível sócio-económico. *Psychologica*, 14, 29-39.
- . ** Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995b). Programas de intervenção nas atribuições. *Psiquiatria Clínica*, 16, 145-150.
- . * Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- . ** Försterling, F. (1985). Attribution retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.
- . ** Försterling, F. (1992). The Kelley model as an analysis of variance analogy: How far can it be taken? *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 475-490.
- . Frieze, I. H., Fisher, J., Hanusa, B. H., McHugh, M. C., & Valle, V. A. (1978). Attributions of the causes of success and failure as internal and external barriers to achievement in women. In J. Sherman & F. Denmark (Eds.), *Psychology of women: Future directions for research* (519-552). New York: Psychological Dimensions.
- . ** Gosling, P. (1987). Rôle institutionnel et attributions de la réussite et de l'échec. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 307-322.
- . Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to black and white children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 40-54.
- . ** Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- . Graham, S., & Weiner, B. (1986). From attribution theory to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 4, 152-179.
- . Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- . Hong, Y.-Y., Chiu, C.-Y., Dweck, C. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599.
- . Ickes, W. T., & Layden, M. A. (1978). Attributional styles. In J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, N. J.: Erlbaum Associates.
- . Kazdin, A. E., Rodgers, A., & Colbus, D. (1986). The hopelessness scale for children: Psychometric characteristics and concurrent validity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 241-245.
- . Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967. (192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- . Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- . Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- . Kelley, H. H., & Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- . Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review*, 79, 454-470.

- . Maruyama, G. (1982). How should attributions be measured? A reanalysis of data from Elig and Frieze. *American Educational Research Journal*, 19, 552-558.
- . Matos, A. P., & Vaz Serra, A. (1990). Um estudo sobre atribuições: a "Escala de Atribuições Causais". *Psychologica*, 4, 175-189.
- . McAllister, H. A. (1996). Self-serving bias in the classroom: Who shows it? Who knows it? *Journal of Educational Psychology*, 88, 123-131.
- . McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised Causal Dimension Scale (CDS II). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 566-573.
- . McAuley, E., & Schaffer, S. (1993). Affective responses to externally and personally controllable attributions. *Basic and Applied Social Psychology*, 14, 475-485.
- . McHugh, M. C., Frieze, I. H., & Hanusa, B. H. (1982). Attributions and sex differences in achievement: Problems and new perspectives. *Sex Roles*, 8, 467-479.
- . ** Meyer, W.-U. (1992). Paradoxical effects of praise and criticism on perceived ability. *European Review of Social Psychology*, 3, 259-283.
- . Miller, D., & Ross, M. (1975). Self-serving bias in the attribution of causality: Fact or fiction. *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- . Neto, F. (1995). Knowledge of sex stereotypes and internality. *Psychological Reports*, 76, 504-506.
- . ** Neto, F., Barros, A., & Barros, J. H. (1990). Atribuição de responsabilidade e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 11, 47-54.
- . Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 379-389.
- . Nicholls, J. G. (1976). Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Research in Personality*, 10, 306-315.
- . Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks demand more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- . Nicholls, J. G. (1979a). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- . Nicholls, J. G. (1979b). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.
- . Nicholls, J. G. (1980a). A re-examination of boys' and girls' causal attributions for success and failure based on New Zealand data. In L. J. Fyans (Ed.), *Recent trends in achievement motivation theory and research*. New York: Plenum.
- . Nicholls, J. G. (1980b). The development of the concept of difficulty. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 271-281.
- . Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- . ** Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (vol. 1, 39-73). Orlando: Academic Press Inc. .
- . * Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.

- . Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- . Nicholls, J. G., Jagacinski, C. M., & Miller, A. T. (1986). Conceptions of ability in children and adults. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (265-283). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Pub. .
- . Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- . Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., & Bar-Tal, Y. (1980). Causal perceptions of success and failure by advantaged, integrated, and disadvantaged pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 137-146.
- . Ross, L., & Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation*. N. J.: McGraw-Hill.
- . Russell, D. W. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- . Russell, D. W., McAuley, E., & Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions for success and failure: A comparison of methodologies for assessing causal dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1248-1257.
- . ** Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness. On development, depression & death*. New York: W. H. Freeman and Company.
- . ** Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, XIV, 111-122.
- . Siegel, J., & Shaughnessy, M. F. (1996). An interview with Bernard Weiner. *Educational Psychology Review*, 8, 165-174.
- . Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- . Stipek, D. J. (1984). Developmental aspects of achievement motivation in children. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. (vol. 1), New York: Academic Press.
- . Stipek, D. J., & DeCotis, K. (1988). Children's understanding of the implications of causal attributions for emotional experiences. *Child Development*, 59, 1601-1616.
- . Stipek, D. J., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- . Stipek, D. J. Weiner, B., & Li, K. (1989). Testing some attribution-emotion relations in the people's Republic of China. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 109-116.
- . Struthers, C. W., Weiner, B., & Keith, A. (1998). Effects of causal attributions on personal decisions: A social motivation perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, 20(2), 155-166.
- . ** Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- . Weiner, B. (1974a). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- . Weiner, B. (1974b). Motivational psychology and educational research. *Educational Psychologist*, 11, 96-101.
- . Weiner, B. (1976). An attributional approach for educational psychology. In L. Shulman (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 4). Itasca, ILL: Peacock.
- . * Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

- . Weiner, B. (1980a). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- . Weiner, B. (1980b) May I borrow your class notes? An attributional analysis of judgments of help-giving in an achievement-related context. *Journal of Educational Psychology*, 72, 676-681.
- . Weiner, B. (1980c). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher, July-August*, 4-11.
- . Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal ascriptions. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: The 17th annual Carnegie symposium on cognition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- . Weiner, B. (1983a) Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- . Weiner, B. (1983b). Some thoughts about feelings. In S. G. Paris, G. M. Olson & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (165-178). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- . Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their practice within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (vol. 1, 15-38). Orlando: Academic Press.
- . Weiner, B. (1985a). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- . Weiner, B. (1985b). "Spontaneous" causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.
- . Weiner, B. (1986a). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- . Weiner, B. (1986b). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (281-312). New York: The Guilford Press.
- . Weiner, B. (1988). Attribution theory and attributional therapy: Some theoretical observations and suggestions. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 93-104.
- . Weiner, B. (1992a). Excuses in everyday interaction. In M. L. McLaughlin, M. J. Cody & S. J. Read (Eds.), *Explaining one's self to others: Reason-giving in a social context* (131-146). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- . * Weiner, B. (1992b). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage, caps. 6 e 7.
- . ** Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- . Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York, N.Y.: Guilford Press.
- . Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- . Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- . Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W., & Cook, R. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.
- . Weiner, B., Nierenberg, R., & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.

- . Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. In J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (vol. 2, 59-90). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- . Weiner, B., Graham, S., Stern, P., & Lawson, M. E. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology, 18*, 278-286.
- . ** Weiner, B., Graham, S., Taylor, S., & Meyer, W.-U. (1983). Social cognition in the classroom. *Educational Psychologist, 18*, 109-124.
- . Weiner, B., & Graham, S. (1984). An attributional approach to emotional development. In C. Izard, J. Kagen, & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (167-191). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- . Weiner, B., Amirkhan, J., Folkes, V. S., & Verette, J. A. (1987). An attributional analysis of excuse giving: Studies of a naive theory of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 316-324.
- . Weiner, B., Figueiroa-Munoz, A., & Kakihara, C. (1991). The goals of excuses and communication strategies related to causal perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17*, 4-13.
- . Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution theory revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 367-376.
- . Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 287-293.
- . Wimer, S., & Kelley, H. H. (1982). An investigation of the dimensions of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 1142-1162.
- . Wisniewski, S. A., & Gaier, E. L. (1990). Causal attributions for losing as perceived by adolescents. *Adolescence, XXV*, 239-247.
- . Wong, P. T. P., & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 650-663.
- . Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited, or: The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality, 47*, 245-287.

8. Perspectiva sócio-cognitiva da motivação: concepções pessoais de inteligência

- . Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- . Abramson, L. Y., Garber, J., & Seligman, M. E. P. (1980). Learned helplessness: An attributional analysis. In J. Garber & M. E. P. Seligman (Eds.), *Human helplessness: Theory and applications* (3-34). New York: Academic Press.
- . Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- . Bempechat, J., London, P., & Dweck, C. S. (1991). Children's conceptions of ability in major domains: An interview and experimental study. *Child Study Journal, 21*, 11-36.
- . Benenson, J. F., & Dweck, C. S. (1986). The development of trait explanations and self-evaluations in the academic and social domains. *Child Development, 57*, 1179-1187.
- . Bergen, R. S., & Dweck, C. S. (1989). The functions of personality theories. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Advances in social cognition: Social intelligence and cognitive assessments of personality*. (vol. 2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- . Cain, K. M., & Dweck, C. S. (1989). The development of children's conceptions of intelligence: A theoretical framework. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (47-82). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- . Cain, K. M., & Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 25-52.
- . ** Chiu, C.-Y., Hong, Y.-Y., & Dweck, C. S. (1994). Toward an integrative model of personality and intelligence: A general framework and some preliminary steps. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (104-134). New York: Cambridge University Press.
- . ** Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- . ** Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- . Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- . Dweck, C. S. (1976). Children's interpretation of evaluative feedback: The effect of social cues on learned helplessness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 22, 105-109.
- . * Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- . ** Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (87-136). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- . Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (vol. 38, 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- . Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3, 165-167.
- . Dweck, C. S. (1999). *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- . * Dweck, C. S., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olson & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (239-256). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- . Dweck, C. S., & Bush, E. S. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12, 147-156.
- . Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingency of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268-276.
- . Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen, Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development* (vol. IV, 643-691). New York: Wiley.
- . Dweck, C. S., & Gilliard, D. (1975). Expectancy statements as determinants of reactions to failure: Sex differences in persistence and expectancy change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1077-1084.

- . Dweck, C. S., & Goetz, T. (1978). Attributions and learned helplessness. In J. H. Harvey, W. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2, 157-179). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- . Dweck, C. S., & Goetz, T. (1983). Attributions and learned helplessness. In W. Damon (Ed.), *Social and personality development. Essays on the growth of the child* (184-203). New York: Norton & Company Inc. .
- . Dweck, C. S., Goetz, T. E., & Strauss, N. L. (1980). Sex differences in learned helplessness: IV. An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*, 441-452.
- . Dweck, C. S., Hong, Y.-Y., & Chiu, C.-Y. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*, 644-656.
- . Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- . Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. In e. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: social and personality perspectives*. Philadelphia, P.A.: Psychology Press.
- . Dweck, C. S., & Licht, B. G. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. In J. Garber & M. E. P. Seligman (Eds.), *Human helplessness - Theory and applications* (197-221). New York: Academic Press.
- . Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, 109-116.
- . Dweck, C. S., & Wortman, C. B. (1982). Learned helplessness, anxiety, and achievement motivation. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress and anxiety*. (93-125). Washington, D.C.: Hemisphere.
- . Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- . Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictions of their social judgments. *Child Development, 64*, 863-878.
- . ** Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- . * Faria, L. (1995a). Concepções pessoais de inteligência: Estudos de validação de uma escala para os adolescentes portugueses. *Psychologica, 13*, 83-96.
- . ** Faria, L. (1996). Desenvolvimento intra-individual das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXX*, (1), 17-33.
- . Faria, L. (1997). Processos de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência. *Psychologica, 17*, 75-83.
- . ** Faria, L. (1998a). Concepções pessoais de inteligência, atribuições e rendimento escolar: Desenvolvimento de um modelo compreensivo de inter-relações durante a adolescência. *Psicologia, XII*(1), 101-113.
- . * Faria, L. (1998b). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, caps. 1 e 2.

- . ** Faria, L. (1998c). Perspectiva sócio-cognitiva da motivação: Contributos teóricos e desenvolvimentos empíricos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Evaluación Psicológica*, Año 4(2), 41-60.
- . Faria, L. (1999). Aspectos desenvolvimentais dos padrões de realização durante a infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 249-260.
- . * Faria, L. (2002). Teorias implícitas de inteligência: estudos no contexto escolar português. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação* (Número especial – Inteligência Humana), 12 (23), 93-103.
- . * Faria, L. (2003a). Concepções pessoais de inteligência: Teoria e prática revisitadas. *Psicologia e Educação*, II(2), 37-55.
- . ** Faria, L. (2003b). Escala de concepções pessoais de inteligência (E.C.P.I.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. 1, cap. 8). Coimbra: Quarteto Editora.
- . * Faria, L., & Fontaine, A. M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- . Faria, L., & Fontaine, A. M. (1994). Diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função do contexto social de existência. *Psiquiatria Clínica*, 15, 153-158.
- . ** Faria, L., Pepi, A. & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência: Qualidades psicométricas da ECPI em Portugal e Itália. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. X., pp. 155-163). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- . * Fontaine, A. M. (1994). Rapazes e raparigas. Aprender matemática hoje. *Noesis*, 32, 33-37.
- . Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- . Henderson, V., & Dweck, C. S. (1990). Adolescence and achievement. In S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: Adolescent development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . Heyman, G. D., Dweck, C. S. & Cain, K. M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63, 401-415.
- . Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Review*, 107, 139-155.
- . Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1983). Sex differences in achievement orientations: Consequences for academic choices and attainments. In M. Marland (Ed.), *Sex differentiation and schooling* (72-97). London: Heinemann Educational Books Ltd..
- . ** Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- . ** Lopes da Silva, A. (1985). Auto-instrução, suas aplicações clínicas e educacionais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, 133-172.
- . ** Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora, 51-56, 63-76.
- . Neto, F. (1986). Escala de consciência de si próprio: adaptação portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 13-22.
- . Pina, A., & Cunha, M. (1991). As diferenças individuais enquanto variáveis moderadoras da relação objectivos/desempenho. *Análise Psicológica*, 15, 99-108.
- . Swim, J. K., & Sanna, L. J. (1996). He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 507-519.

- . Thorkildsen, T. A., & Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179-201.
- . Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.

9. O auto-conceito

- . Azevedo, A., & Faria, L. (2004). A auto-estima no ensino secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. X., pp. 415-421). Braga: Psiquilibrios Edições.
- . ** Bracken, B. A. (Ed.) (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York, N.Y: John Wiley & Sons, Inc.
- . ** Byrne, B., & Worth Gavin, D. A. (1996). The Shavelson model revisited: testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 215-228.
- . Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- . Correia, M. L. (1991). Auto-percepção e auto-estima em crianças com repetências no 1º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia*, 7, 45-56.
- . Covington, M. V. (1983). Motivated cognitions. In S. G. Paris, G. M. Olson & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (139-164). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- . ** Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Student motivation* (vol 1, 77-113). Orlando: Academic Press.
- . ** Covington, M. V. (1991). Putting self back in the process: A discussant's perspective. *Journal of Experimental Education*, 60, 82-88.
- . Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- . * Faria, L. (1998). Estudo diferencial do auto-conceito de competência em função do sexo, do nível sócio-económico e do agrupamento de estudos escolares. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Año 4(1), 23-41.
- . ** Faria, L. (2001). Harter's Self-perception Profile for children adapted for use with young Portuguese students. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 711-720.
- . * Faria, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- . * Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- . * Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do *Self Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49
- . Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995a) Adaptação do *Self-Perception Profile for Children (SPPC)* de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 10 (3), 129-142.
- . * Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995b). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: *Self-Perception Profile for Children (SPPC)* de Harter. In L. Almeida & I. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. III, pp. 323-330). Braga: APPOINT.

- . ** Faria, L., & Lima Santos, N. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychologica*, 26, 213-231.
- . ** Faria, L., & Lima Santos, N. (2004). Escala de auto-conceito de competência (E.A.C.C.). In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado & M. M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. II, pp. 27-37). Coimbra: Quarteto Editora.
- . ** Faria, L., Lima Santos, N., & Bessa, N. (1996a). Auto-conceito de competência: Adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. IV, 165-176). Braga: APPORT.
- . Faria, L., Lima Santos, N., & Bessa, N. (1996b). Concepções pessoais de competência: Estudo de adaptação de uma escala em contexto escolar. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. IV, 285-293). Braga: APPORT.
- . * Faria, L., Rurato, P., & Lima Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, XVIII(2), 203-219.
- . Fonseca, A. C., & Campos, I. (1990). Um inventário de percepção de si próprio para crianças e adolescentes: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 289-302.
- . * Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 2, 1-19.
- . * Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- . Gomes, J. F. (1992). Tradução e adaptação da escala DOSC à população portuguesa. *Análise Psicológica*, 16, 341-352.
- ** Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- . ** Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (275-385). New York: Wiley.
- . Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. (45-78). Hillsdale: Erlbaum.
- . Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (67-97). London: Yale University Press.
- . Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- . ** Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- . ** Lima, M. P., & Seco, G. M. B. (1990). Auto-conceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 303-316.
- . Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- . Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- . Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- . Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifacts? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 810-819.

- . Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- . Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- . * Muller, J.-L., Gullung, P., & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: Une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 53-69.
- . Neto, F. (1995). Alocentrismo nos estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 21-36.
- . Oppenheimer, A. (1996). Les troubles de l'identité sexuelle. *Bulletin de Psychologie*, XLIX, 443-461.
- . Oppenheimer, L., Warnars-Kleverlaan, N., & Molenaar, P. C. M. (1990). Children's conceptions of selfhood and others: Self-other differentiation. In L. Oppenheimer (Ed.), *The self-concept* (45-61). N. Y.: Springer-Verlag.
- . Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology*, 10, 285-308.
- . Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 17, 401-414.
- . Peixoto, L. M., & Mesquita, A. (1990). A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 87-100.
- . Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 15, 145-150.
- . Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: PUF, 59-110.
- . Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- . Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (205-246). N. Y: Academic Press.
- . Rosenberg, M., & Simmons, R. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-159.
- . Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 503-515.
- . Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Gagné, F. (1991). On the multidimensional versus unidimensional perspectives of self-esteem: A test using the group-comparison approach. *Social Behavior and Personality*, 19, 121-132.
- . Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- . Vaz Serra, A., Firmino, H., & Ramalheira, C. (1988). Estratégias de coping e auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 9, 317-322.
- . Waschull, S. B., & Kernis, M. H. (1996). Level and stability of self-esteem as predictors of children's intrinsic motivation and reasons for anger. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 4-13.
- . Whitley, B. E. (1983). Sex role orientation and self-esteem: a critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 765-778.

4. Aprendizagens a adquirir pelos alunos

Espera-se que os alunos aprendam:

- A definir motivação e a compreender a sua relação com os factores intelectuais na produção do sucesso *vs.* fracasso em contextos de realização escolar;
- A evolução e o enquadramento histórico das várias abordagens e a forma como perspectivam o homem e as suas relações com o meio;
- Os conceitos e princípios básicos das várias abordagens, as respectivas diferenças e os principais resultados da investigação sobre as diferenças inter-individuais e de grupo;
- A analisar e a explorar as principais conclusões dos estudos empíricos sobre motivação realizados no contexto Português;
- A importância da motivação e o seu carácter preditivo da realização em contexto escolar;
- A utilizar os conhecimentos adquiridos sobre motivação para analisar as diferenças de motivação e delinear estratégias para lidar com estas no contexto escolar, intervindo na promoção de padrões motivacionais mais adaptativos.

5. Tempos lectivos previstos

Catorze aulas teóricas (14 horas).

4.2. CONTEXTOS FÍSICOS E SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO DA MOTIVAÇÃO

1. Introdução: fundamentação e escolha dos conteúdos

O estudo dos contextos físicos e sociais de desenvolvimento da motivação analisa, essencialmente, a influência do contexto social escolar, ao nível do impacto das diferentes estruturas de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno no desenvolvimento da motivação.

O estudo dos fundamentos biológicos da motivação apenas permite analisar o comportamento instintivo.

Por sua vez, o estudo do papel da família, no desenvolvimento da motivação, aborda o impacto de algumas práticas educativas sobre variáveis motivacionais como a motivação para a realização, as expectativas e aspirações, o *locus* de controlo, as atribuições, as concepções pessoais de inteligência e o auto-conceito, analisando o impacto diferencial das referidas práticas educativas em vários contextos sociais, definidos em função da cultura, do NSE e da etnia. Neste domínio, estudam-se sobretudo as diferenças de sexo em algumas variáveis motivacionais, que parecem não evidenciar os mesmos resultados no contexto português, quando comparado com outras culturas ocidentais. As mesmas práticas educativas podem, assim, ter efeitos diferentes sobre as variáveis motivacionais, em diferentes contextos culturais, sendo importante investir na construção de modelos explicativos, interactivos e mais complexos, das influências da realidade familiar sobre a motivação.

O papel da escola no desenvolvimento da motivação é primordial. O nível de realização dos sujeitos na escola não depende apenas de factores intelectuais, mas depende, também, de factores de motivação para a realização. O estudo das variáveis motivacionais centra-se nos aspectos não intelectuais, susceptíveis de influenciar a iniciação, orientação e prossecução da acção nos domínios de realização escolar.

Os factores motivacionais parecem ser afectados por aspectos relacionados com a organização das estruturas de ensino-aprendizagem (competitivas e não competitivas) e pela relação professor-aluno, que pode tomar diferentes formas no seio de diferentes estruturas.

O desenvolvimento da motivação para a realização, no contexto escolar, depende de uma interacção complexa entre mudanças individuais e mudanças do próprio meio escolar. Ou seja, por um lado, as crianças vão evoluindo na forma como percebem as relações entre esforço e capacidade – de relações cumulativas e positivas, para relações compensatórias –, e vão usando progressivamente a comparação social e o *feedback* normativo e avaliativo para auto-avaliar a sua competência e, por outro lado, os próprios ambientes de ensino-aprendizagem vão sofrendo também transformações ao longo da escolaridade. Os ambientes

de ensino-aprendizagem tornam-se, assim, progressivamente mais formais e estruturados, menos diferenciados e mais normativos, ordenando e agrupando os alunos em função da sua capacidade, expressa por notas quantitativas. A transformação dos ambientes de aprendizagem promove mudanças na motivação, assistindo-se, ao longo da escolaridade, a uma degradação das expectativas de sucesso, a uma diminuição da auto-estima e do auto-conceito de competência, bem como a padrões de realização debilitantes, sobretudo para os alunos mais fracos, embora, curiosamente, estes fenómenos também ocorram entre os mais capazes.

A análise comparativa das estruturas competitivas – individualistas ou cooperativas –, e não competitivas – individualistas –, ao nível dos objectivos de realização, dos reforços e das atribuições para a realização dos alunos e do valor do sucesso, permite tirar conclusões acerca dos factores cognitivos, afectivos e comportamentais mais relevantes em cada sistema motivacional, quer para alunos, quer para professores. As estruturas competitivas são mais frequentes no nosso sistema escolar e nelas o desenvolvimento e manutenção de um sentimento de competência pessoal é mais difícil, podendo ter efeitos negativos, a longo prazo, na motivação para a realização, nos objectivos de realização prosseguidos e na eficácia da aprendizagem. A observação mais detalhada dos efeitos das estruturas competitivas sobre a motivação dos alunos permite analisar a ocorrência de fenómenos de protecção da imagem pessoal, ou de mecanismos de defesa, nomeadamente a manipulação de explicações e de desculpas para o fracasso, a procrastinação e a fuga de situações de avaliação ameaçadoras. Neste quadro, justifica-se a análise do papel do professor na promoção da motivação dos alunos, bem como das suas “teorias pessoais” acerca das causas do sucesso e do fracasso e das suas expectativas e concepções pessoais acerca da natureza da capacidade intelectual.

Os efeitos das expectativas do professor, dos elogios e das críticas no comportamento de realização e na motivação dos alunos são alvo de uma análise mais detalhada, considerando a sua importância no contexto educativo. Analisam-se, ainda, os vários estudos que evidenciam uma relação positiva entre expectativas do professor e resultados do aluno, desde os estudos pioneiros de Rosenthal e Jacobson (1968) – “o efeito de Rosenthal” ou “efeito Pigmaleão” –, avaliando as várias explicações para as relações causais encontradas entre expectativas e resultados.

No nosso sistema de ensino, tradicionalmente competitivo, poucos alunos têm acesso a reforços positivos: o aluno deve ser o “melhor entre os melhores” para poder receber reforço positivo. Assim, torna-se relevante analisar a forma como os professores utilizam os reforços positivos e as punições no contexto escolar. Paradoxalmente, nem sempre os elogios funcionam como recompensas ou reforços positivos para o aluno e, do mesmo modo, nem

sempre os castigos e as repreensões funcionam como punições. Evidências empíricas parecem indicar que os professores de grupos minoritários (de alunos fracos, por exemplo), são frequentemente mais tolerantes com o fracasso, evidenciando reacções de empatia e pena, em vez de zanga, quando os alunos fracassam, elogiando, ainda, o aluno em tarefas percebidas como fáceis e oferecendo ajuda quando esta não foi solicitada. Deste modo, transmitem sinais indirectos de que o fracasso dos alunos se deve a causas estáveis e incontroláveis, como a falta de capacidade. Tais reacções, aparentemente positivas, dos professores contrastam com reacções negativas que manifestam, geralmente, face a outro tipo de alunos (zanga após o fracasso): comunicam, assim, de forma indirecta, que o fracasso destes se deve a causas mais comportamentais, como a falta de esforço, culpabilizando o aluno pelo fracasso, sobretudo em tarefas fáceis, e retirando-lhe a ajuda. Deste modo, a distribuição dos reforços e punições pelo professor, na sala de aula, e as mensagens implícitas transmitidas aos alunos acerca do esforço e da capacidade relacionam-se com as teorias pessoais do professor acerca do sucesso vs. fracasso, em contexto escolar, e dos factores que os produzem, sendo influenciados, também, pelas representações sociais da competência e do sucesso, veiculadas pelas práticas e actividades da própria escola e do sistema de ensino.

As conclusões deste capítulo centram-se nas possibilidades de intervenção no **contexto** escolar, para a promoção de padrões motivacionais mais adaptativos e formas de lidar com a pressão avaliativa dos contextos competitivos.

2. Objectivos gerais

- Apresentar a temática da influência dos contextos físicos e sociais no desenvolvimento da motivação, justificando a ênfase atribuída à influência do **contexto** escolar;
- Analisar os fundamentos biológicos da motivação, nomeadamente o comportamento instintivo;
- Apresentar estudos no domínio da influência de certas práticas educativas familiares sobre variáveis motivacionais, tais como a motivação para a realização, as expectativas e as aspirações, o *locus* de controlo, as atribuições causas, as concepções pessoais de inteligência e o auto-conceito/auto-estima, reflectindo sobre o impacto diferencial das mesmas práticas educativas em vários contextos sócio-culturais diferentes;

- Analisar e discutir o papel da escola, ao nível do desenvolvimento da motivação, salientando a influência das diferentes estruturas de ensino (competitivas vs. não competitivas) e da relação professor-aluno;
- Fomentar a análise e reflexão, centrada em estratégias de intervenção em contexto escolar, dos futuros profissionais das Ciências da Educação, para promover padrões motivacionais mais adaptativos e reduzir a pressão avaliativa dos contextos competitivos.

3. Conteúdos programáticos e Bibliografia

1. Introdução ao estudo dos contextos físicos e sociais de desenvolvimento da motivação

- 1.1. Importância e dificuldades dos estudos neste domínio
- 1.2. Relações entre contextos físicos e sociais
- 1.3. Fundamentação dos contextos escolhidos: a ênfase atribuída ao contexto social “escola”

2. Contextos físicos de desenvolvimento da motivação

- 2.1. Estudo das correlações familiares: o método dos gémeos
- 2.2. Hereditariedade vs. meio social
- 2.3. Bases biológicas da motivação: propriedades do “cérebro de réptil” e a motivação instintiva

Conclusões: avaliação crítica

3. Contextos sociais de desenvolvimento da motivação: o papel da família

- 3.1. Introdução
- 3.2. Influência global da família no desenvolvimento da motivação
 - . Motivação para a realização
 - . Expectativas e aspirações
 - . *Locus* de controlo
 - . Atribuições causais
 - . Concepções pessoais de inteligência
 - . Auto-conceito/auto-estima
- 3.3. Promoção do desenvolvimento da motivação
- 3.4. Diferenças de sexo, de NSE e de etnia no desenvolvimento da motivação: impacto diferencial das mesmas práticas educativas em função do grupo de pertença

Conclusões finais

4. Contextos sociais de desenvolvimento da motivação: o papel da escola

4.1. Introdução: motivação *vs.* capacidade intelectual

4.2. Impacto da escolaridade básica e secundária no desenvolvimento da motivação

4.2.1. Estrutura competitiva (individualista *vs.* cooperativa)

. Impacto sobre a motivação para a realização; ansiedade; motivação intrínseca *vs.* extrínseca; expectativas de sucesso; atribuições e auto-conceito de competência

. Impacto sobre os padrões, objectivos de realização e concepções pessoais de inteligência

4.2.2. Estrutura não competitiva (individualista)

. Impacto sobre a motivação para a realização; ansiedade; motivação intrínseca *vs.* extrínseca; expectativas de sucesso; atribuições e auto-conceito de competência

. Impacto sobre os padrões, objectivos de realização e concepções pessoais de inteligência

4.3. Impacto da relação professor-aluno no desenvolvimento da motivação

4.3.1. Expectativas do professor

. “Efeito Pigmaleão”

. Modelo de Brophy e Good

. Transmissão, percepção e impacto nos alunos das expectativas do professor

. O modelo de Jussim

4.3.2. Efeito dos reforços positivos (elogios) e da punição (críticas)

. Distribuição diferencial dos elogios e críticas em função do sexo, NSE, etnia e rendimento escolar do aluno

. Impacto sobre a motivação

. Mensagens implícitas do reforço positivo (elogios): desculpabilização

. Mensagens implícitas da punição (críticas): responsabilização

. A manipulação das explicações para o sucesso e para o fracasso

. Concepções pessoais de inteligência dos professores e seu impacto sobre a motivação e a realização escolar dos alunos

Conclusões: como promover a motivação dos alunos e dos professores

Conclusões finais: implicações para os profissionais das Ciências da Educação

Bibliografia

1. Introdução ao estudo dos contextos físicos e sociais de desenvolvimento da motivação

- . ** Baker, L. A., & Clark, R. (1990). Introduction to special feature. Genetic origins of behavior: implications for counselors. *Journal of Counseling and Development, 68*, 597-605.
- . Crawford, C. B., & Anderson, J. L. (1989). Sociobiology. An environmental discipline? *American Psychologist, 44*, 1449-1459.
- . ** Lerner, R. M. (1993). The demise of the nature-nurture dicotomy. *Human Development, 36*, 119-124.
- . * Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 223-250.
- . Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: development and individual differences. *Child Development, 63*, 1-9.

2. Contextos físicos de desenvolvimento da motivação

- . * Bulayera, K. B. (1990). Some methodological problems in human behavior genetics. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology, 10*, 599-607.
- . Duyme, M. (1988). School success and social class: an adoption study. *Developmental Psychology, 24*, 203-209.
- . Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 12-18.
- . * Faria, L. (2004). Diferenças cognitivas e motivacionais em função do género: das diferenças reais aos estereótipos sexuais. *Psicologia, Educação e Cultura, VIII(1)*, 21-36.
- . Ford, R. H. (1987). *Humans self-constructing living systems*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . * Hofer, M. A. (1987). Early social relationships: a psycho-biologist's view. *Child Development, 58*, 633-647.
- . Plomin, R., & Lohelin, J. C. (1985). Genetic and environmental components of "environmental" influences. *Developmental Psychology, 21*, 391-402.
- . * Rodrigues, C., & Pina-Cabral, J. M. (1985). *Motivação, conceitos, aspectos fundamentalmente inatos*. Porto: Contraponto.
- . ** Scarr, S., & Cartney, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype-environment effects. *Child Development, 54*, 424-435.
- . Segal, N. L. (1990). The importance of twin studies for individual differences research. *Journal of Counseling and Development, 68*, 612-622.
- . ** Teates, F. M. (1986). *Motivational systems*. N. Y.: Cambridge University Press.
- . Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: the case of attitudes. *Psychological Review, 100*, 129-142.
- . Walter, N. G., Kojetin, B. A., & Bouchard, J. (1990). Genetic and environmental influences on religious interests, attitudes, and values: a study of twins reared apart and together. *American Psychological Society, 1*, 138-142.

3. Contextos sociais de desenvolvimento da motivação: o papel da família

- . * Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora, 41-76.
- . ** Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Cadernos de Consulta Psicológica, 8*, 57-68.

- . Barber, B. K. (1987). Marital quality, parental behaviors, and adolescent self-esteem. *Family Perspectives*, 21, 301-319.
- . ** Barros, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- . Barros, L. (1993). Crenças parentais: modelos explicativos e de intervenção clínica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 49-66.
- . Bishop, S. M., & Ingersoll, G. M. (1989). Effects of marital conflict and family structure on the self-concepts of pre- and early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 25-38.
- . Crowell, J. A., O'Connor, E., Wollmers, G., Sprakfin, J., & Rao, U. (1991). Mother's conceptualizations of parent-child relationships: Relation to mother-child interaction and child behavior problems. *Development and Psychopathology*, 3, 431-444.
- . Cruz, I. (1992). O papel educativo das famílias. *Inovação*, 5, 95-108.
- . Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- . ** Dix, T., Roble, D. N., & Zambarano, R. J. (1989). Mothers' implicit theories of discipline: Child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development*, 60, 1373-1391.
- . ** Dornbusch, S. M., & Ritter, P. L. (1987). When effort in school does not produce better grades: A family environment affects a school process. *Family Perspectives*, 21, 285-298.
- . Durkin, K. (1987). Social cognition and social context in the construction of sex differences. In M. A. Baker (Ed.), *Sex differences in human performance*. N. Y.: Wiley, 142-152.
- . * Faria, L. (1995). Estudo dos efeitos diferenciais da configuração familiar na realização escolar e atribuições causais de adolescentes. *Psychologica*, 14, 61-66.
- . * Firmino, H., Matos, A. P., & Vaz Serra, A. (1987). Relações pais/filhos e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8, 147-151.
- . * Fontaine, A. M. (1986). Práticas educativas de mães portuguesas. Diferenças em função do nível socioeconómico e da zona de residência da família. *Análise Social*, 22, 795-811.
- . * Fontaine, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.
- . ** Fontaine, A. M. (1990a). *Motivation et réussite scolaire*. Lisboa: INIC.
- . * Fontaine, A. M. (1990b). Pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite d'adolescents en fonction du contexte social. In S. Dansereau, B. Terrisse & J. M. Bouchard (Eds.), *Education Familiale et Intervention Précoce*. (209-224). Montréal: Agence d'Arc.
- . * Fontaine, A. M., Campos, B., & Musitu, G. (1992). Percepções das interacções familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.
- . Fontaine, A. M., & Pourtois, J. P. (Eds.) (1998). *Regards sur l'éducation familiale*. Bruxelles: De Boeck Université.
- . Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- . Goodnow, J. J. (1992). Parents' ideas and children's ideas: correspondence and divergence. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (293-318). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- . ** Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 86*, 104-113.
- . Grodnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517.
- . Hall, K. (1993). Elementos sobre a sociologia da família em Portugal. *Análise Social, 28*, 999-1009.
- . Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: early to middle childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . ** Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescence false self behavior. *Child Development, 67*, 360-374.
- . Houx, M., & Pourtois, J. P. (1989). Impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents. In J. P. Pourtois (Ed.), *Les thématiques en éducation familiale* (133-144). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- . Isberg, R. S., Hauser, S. T., Jacobson, A. M., Power, S. I., Noam, G., & Weiss-Perry, B. (1989). Parental contexts of adolescence self-esteem: a developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 1-23.
- . Juhasz, A. M. (1989). Significant others and self-esteem: Methods for determining who and why. *Adolescence, 24*, 581-594.
- . Kurtz, L., & Derevensky, J. L. (1995). A changing society: implications for fatherhood. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Emert & B. Plancherel (Eds.), *Famille en transition* (37-49). Fribourg: Hans Huber Berne.
- . Lamb, M. E. (1992). O papel do pai em mudança. *Analise Psicológica, 1*, 19-34.
- . Lamb, M. E., & Eester, A. B. (1985). Adolescent mother-infant-father relationships. *Developmental Psychology, 21*, 768-773.
- . Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development, 57*, 405-412.
- . ** Leal, E. J. M. (1993). Práticas disciplinares na educação da mulher. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXVII*, 1-20.
- . Lytton, H., & Romney, D. M. (1991) Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 267-296.
- . Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. A developmental account. *American Psychologist, 45*, 513-520.
- . ** Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press/Harvard.
- . Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 277-348.
- . Martin, C. A., & Johnson, J. E. (1992). Children's self-perceptions and mothers' belief about development and competencies. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (95-114). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Miner, M. H. (1991). The self-concept of homeless adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 545-561.
- . Minton, H. L. (2000). Psychology and gender at the turn of the century. *American Psychologist, 55*(6), 613-615.

- . ** Monteiro, M. B., & Castro, P. (1997). *Cada cabeça sua sentença. Ideias dos adultos sobre as crianças*. Oeiras: Celta.
- . Morval, M., & Dehaies, S. (1995). Valeurs familiales et rituels chez les familles de milieu défavorisé. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Emert & B. Plancherel (Eds.), *Famille en transition* (50-60). Fribourg: Hans Huber Berne.
- . * Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- . Musitu, G. O., Sanchez, J. M. R., & Fuster, E. G. (1988). *Familia y Educación*. Barcelona: Labor.
- . ** Musitu, G., & Gutierrez, M. (1990). Parent's educational practices and socialization. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 13-23.
- . Paláncios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- . * Parish, T. S., & Parish, J. G. (1991). The effects of family configuration and support system failures during childhood and adolescence on college students' self-concepts and social skills. *Adolescence*, 26, 441-447.
- . ** Perrez, M., & Chervet, C. (1989). Rôle de la famille dans le développement des attributions causales et des convictions de contrôle. In P. Pourtois (Ed.), *Les thématiques en éducation familiale* (87-96). Bruxelles: De Boeck.
- . * Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15.
- . Rapoport, T. (1991). Gender-differential patterns of adolescent socialization in three arenas. *Journal of Youth Adolescence*, 20, 31-51.
- . Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental style of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596-606.
- . Schultz, Y. (1989). Adolescents and their families. In K. Kreppner & R. M. Lerner (Eds.), *Family systems and life-span development* (367-380). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . ** Seginer, R. (1985). Family learning environment: the subjective view of adolescent males and females. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 121-131.
- . Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: an ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- . ** Teixeira Fernandes, A. (1994). Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e conflitos. *Análise Social*, 29, 1149-1191.
- . Vetere, A. (1987). Benefits and problems of the participant observation technique. In A. Vetere & A. Gale (Eds.), *Ecological studies of family life* (64-78). N. Y.: Wiley.
- . Vetere, A., & Gale, A. (1987). Ethical issues in the study of family life. In A. Vetere & A. Gale (Eds.), *Ecological studies of family life* (79-86). N.Y.: Wiley.

4. Contextos sociais de desenvolvimento da motivação: o papel da escola

- . Abreu, M. V. (1974). Acerca da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, VIII, 1-54.
- . Abreu, M. V. (1976). O efeito Pigmaleão - Considerações sobre a atitude do educador. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, X, 235-255.
- . Abreu, M. V. (1979). *Questões de Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

- . Abreu, M. V. (1980). Desenvolvimento da personalidade e motivação. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XIV*, 159-193.
- . * Abreu, M. V. (1991). Situação actual da avaliação escolar: alto risco de alienação dos objectivos do sistema educativo. *Psychologica, 5*, 75-78.
- . Abreu, M. V. (1995). *Motivação, aprendizagem e desenvolvimento (Oração de Sapiência)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- . * Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora, 77-154.
- . ** Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- . * Alferes, V. R. (1996). A pedagogização do sexo. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXX*, 91-96.
- . Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions in competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology, 76*, 478-487.
- . Ames, C. (1986). Conception of motivation within competitive and noncompetitive goal structures. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Pub. .
- . Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- . Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1977). Effects of competitive reward structures and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology, 69*, 1-8.
- . Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- . Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287-309.
- . Bar-Tal, D., & Guttman, J. (1981). A comparison of teachers', pupils' and parents' attributions regarding pupils' academic achievements. *British Journal of Educational Psychology, 51*, 301-311.
- . Barros, A. M., & Barros, J. H. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia, 26*, 119-138.
- . Barros, A. M., & Barros, J. H. (1993). Desempenho na matemática: atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia, 29*, 97-110.
- . * Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. M. (1991). Nível de satisfação dos professores: Teoria e investigação. *Psychologica, 5*, 53-63.
- . Barros, J. H., & Barros, A. M. (1993). Raciocínio, locus de controlo e desempenho escolar - perspectiva diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia, 29*, 81-95.
- . Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de Pédagogie, 110*, 5-15.
- . Bernardt, T. J., & Miller, K. E. (1990). Expectancies, values and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology, 82*, 319-323.
- . Berndt, T. J., Laychak, A. E., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: an experimental study. *Journal of Educational Psychology, 82*, 664-670.
- . ** Brantlinger, E. (1990). Low income adolescents' perceptions of school, intelligence, and themselves as students. *Curriculum Inquiry, 20*, 305-324.

- . Brophy, J. (1983). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- . Brophy, J. (1985). Teacher's expectations, motives and goals for working with problem students. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: the classroom milieu* (175-215). N. Y.: Academic Press.
- . Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. N. Y.: Holt.
- . Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- . Cooper, S. E., & Robinson, D. A. G. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluations in Counseling and Development*, 24, 4-11.
- . * Covington, M. V. (1986). Anatomy of failure induced anxiety: the role of cognitive mediators. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (247-263). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- . Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task oriented versus competitive learning structures: motivational and performances consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- . * Covington, M., & Omelich, C. (1985). Ability and effect valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 446-459.
- . Cruz Ferreira, I. M. (1993). Importância do coping no rendimento escolar. *Psiquiatria Clínica*, 14, 187-195.
- . De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: student motivation* (275-311). N. Y.: Academic Press.
- . Dembo, M. H., & McAuliffe, T. J. (1987). Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415-423.
- . Dewhurst, D. W. (1991). Should teachers enhance their pupils' self-esteem? *Journal of Moral Education*, 20, 3-11.
- . Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- . Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles: choix d'orientation ou stratégies de compromis? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 257-267.
- . Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- . * Dweck, C. S. (1999). *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- . ** Dweck, C. S., Goetz, T. S., & Strauss, N. L. (1980). Sex differences in learned helplessness: an experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 441-452.
- . Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- . * Faria, L. (2002). Competência percebida: Desafios e sugestões para lidar com a excelência. *Sobredotação*, 3(2), 55-70.
- . * Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação*, 4(2), 25-36.

- . Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- . * Ferreira Marques, J. (1991). O efeito de expectativas induzidas na avaliação de produções escolares. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 27, 121-137.
- . ** Fleming, M., Figueiredo, E., Maia, A., & Sousa, A. (1987). Insucesso escolar e auto-avaliação na adolescência, *Psicologia*, 5, 289-298.
- . ** Fonseca Pires, M. A. (1990). Reflexão sobre o insucesso escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 195-208.
- . ** Fontaine, A. M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 27-44.
- . * Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (93-132). Lisboa: U. Aberta.
- . * Fontaine, A. M. (1994). Rapazes e raparigas. *Noesis - Aprender Matemática Hoje*, 32, 33-37.
- . * Fontaine, A. M. (1995a). Expectativas e realização escolar: o efeito pigmaleão questionado. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 119-132.
- . Fontaine, A. M. (1995b). Pedagogia e género: as dificuldades da igualdade. In CIDM (Ed.), *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade - Hacia una Pedagogia de la Igualdad* (287-298). Lisboa: CIDM.
- . * Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- . * Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. S. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict* (17-36). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- . Harari, O., & Covington, M. (1981). Reactions to achievement behavior from a teacher student perspective: A developmental analysis. *American Educational Research Journal*, 18, 15-28.
- . Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- . Haynes, N. M., Comer, J. P., Hamilton-Lee, M., Boger, J. M., & Rollock, D. (1987). An analysis of the relationship between children's self-concept and their teachers' assessments of their behavior: implications for prediction and intervention. *Journal of School Psychology*, 25, 393-397.
- . Heller, K. A., & Eccles Parsons, J. (1981). Sex differences in teachers' evaluative feedback and students' expectancies for success in Mathematics. *Child Development*, 52, 1015-1019.
- . Iver, D. M. (1988). Classroom environments and the stratification of pupils' ability perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 80, 495-505.
- . ** Jarvinen, D. W., & Nicholls, J. G. (1996). Adolescents' social goals, beliefs about the causes of social success, and satisfaction in peer relations. *Developmental Psychology*, 32, 435-441.
- . Jesus, A. M. (1991). Relação pedagógica: processo de categorização e factores de influência. *Psychologica*, 5, 65-73.
- . Jesus, S., & Abreu, M. V. (1994). Projecto profissional e expectativas de realização dos professores. Um estudo exploratório. *Inovação*, 7, 215-221.
- . Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations, In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: the classroom milieu* (249-285). N. Y.: Academic Press.

- . Jones, E. E., Brenner, K. J., & Knight, J. G. (1990). When failure elevates self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 200-209.
- . Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429-445.
- . Jussim, L. (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 469-480.
- . ** Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: a reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- . * Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectation II: construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
- . Juvonen, J. (1988). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 80, 330-336.
- . King, R. (1987). Sex and social class inequalities in education: a re-examination. *British Journal of Sociology of Education*, 8, 287-303.
- . Lens, W., & Decruyenaere, M. (1991). Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psychologica*, 6, 13-31.
- . Levine, J. M., & Morschard, R. L. (1986). Outcome comparisons in group contexts: consequences for the self and others. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (285-304). London: Erlbaum.
- . Lima, L. C. (1991). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, 1-20.
- . Lopes, A. R., & Lopes, M. C. C. (1991). Problemas da relação professor-aluno: algumas atitudes do professor e sua influência no "aborrecimento" dos alunos. *Psiquiatria Clínica*, 12, 127-133.
- . * Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1989). Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo. Reflexões sobre uma prática clínica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 25, 93-108.
- . * Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora, 51-56, 63-76.
- . ** Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- . Marsh, H. W. (1989). Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitude, behavior, and sex differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 70-85.
- . Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- . Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1986). Classroom context of student perceived differential teacher treatment. *Journal of Educational Psychology*, 78, 441-453.
- . Medley, D. M. (1987). Evolution of research on teaching. In M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- . ** Meyer, W. V. (1992). Paradoxical effects of praise and criticism on perceived ability. *European Review of Social Psychology*, 3, 259-283.
- . * Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1991). Sentido de eficácia do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 69-85.
- . ** Neto, F., & Barros, J. H. (1992). Solidão nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 1-17.

- . Nicholls, J. G. (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.
- . Peixoto, E. M. B. (1991). Compensação metacognitiva e desempenho sob condições de aprendizagem diferenciadas : "mastery learning" e resolução de problemas. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, 41-59.
- . ** Peixoto, E. M. B. (1995). *Aprendizagem da mestria. "Mastery Learning" e resolução de problemas*. Lisboa: McGraw-Hill.
- . Phinney, J. S., Chavira, V., & Williamson, L. (1992). Acculturation attitudes and self-esteem among high school and college students. *Youth & Society*, 23, 299-312.
- . Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- . Pintrich, P. R., Marx, R. A., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual changes: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 113-243.
- . Pollio, H. R., Humphreys, W. L., & Eison, J. A. (1991). Patterns of parental reaction to student grades. *Higher Education*, 22, 31-42.
- . Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupils I.Q. as a function of the credibility of the expectancy inductions: a synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, 85-97.
- . * Resende, A., & Faria, L. (2001/2002). Motivação e sucesso na língua portuguesa: Estudo com alunos do 9º ano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 253-265.
- . Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 195-222.
- . ** Ribeiro, A. (1990). Relação educativa. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (133-160). Lisboa: U. Aberta.
- . * Rodrigues da Costa, A., & Faria, I. (2001/2002). Influência dos professores na competência percebida e na competência objectiva de alunos brilhantes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 237-251.
- . Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- . Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- . Rotheram-Borus, M. J. (1990). Adolescents' reference-group choices, self-esteem, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1075-1081.
- . * Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- . Serra de Lemos, M. (1989). Os processos de motivação na sala de aula. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 31-38.
- . * Simões, A. (1995). Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 3-23.
- . * Simões, L., & Faria, L. (2001). Características motivacionais e opções curriculares no ensino básico: Educação tecnológica vs. 2ª língua estrangeira. *Analise Psicológica*, 3(XIX), 417-433.
- . Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.

- . * Stipek, D. J., & Daniels, H. D. (1988). Declining perception of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80, 352-356.
- . Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction, In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113). New York, N.Y.: Macmillan.
- . Symonds, P. M., & Chase, D. H. (1992). Practice vs. motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 282-289.
- . ** Valente, M. O., Gaspar, A., Lobo, A. N., Salema, M. H., Morais, M. M., & Cruz, M. N. (1989). O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: utilização de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 69-79.
- . Vaughn, A., Haager, D., Hogan, A., & Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: a four-to five-year prospective study. *Journal of Education Psychology*, 84, 43-50.
- . Weiner, B., Graham, S., Taylor, S., & Meyer, W.-U. (1983). Social cognition in the classroom. *Educational Psychologist*, 18, 109-124.
- . Weinstein, C. S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493-526.
- . Weisz, J. R. & Cameron, A. M. (1985). Individual differences in the student's sense of control. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: the classroom milieu* (93-139). N. Y: Academic Press.

4. Aprendizagens a adquirir a pelos alunos

Espera-se que os alunos aprendam:

- A importância dos contextos físicos e sociais no desenvolvimento da motivação, nomeadamente o papel relevante da escola;
- A analisar e a relativizar os resultados baseados nos fundamentos biológicos da motivação;
- As implicações da constatação de que as mesmas práticas educativas têm efeitos diferentes sobre as variáveis motivacionais em diferentes contextos sócio-culturais;
- A reflectir sobre o papel da escola na promoção e desenvolvimento da motivação;
- As diferenças entre as estruturas competitivas e as não competitivas, bem como o seu impacto sobre as variáveis motivacionais;
- A avaliar a influência da relação professor-aluno no desenvolvimento da motivação deste, em função das expectativas, explicações para o sucesso e fracasso e teorias pessoais de sucesso do professor;
- A utilizar os conhecimentos adquiridos para reflectir sobre estratégias de promoção da motivação em contexto escolar.

5. Tempos lectivos previstos

Oito aulas teóricas (8 horas).

CAP. IV – AULAS PRÁTICAS

1. Introdução geral

As aulas práticas da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano desenrolam-se tendo por referência dois níveis fundamentais:

- (1) Um nível de realização, que exige a participação dos alunos numa investigação científica, a par da preparação e concretização, sob supervisão, das várias fases da mesma;
- (2) Um nível de desenvolvimento do espírito crítico em relação à investigação, estimulando-se não apenas a acção, como também a reflexão crítica sobre esta.

As aulas práticas da disciplina complementam as aulas teóricas, na medida em que permitem aos alunos participar activamente num projecto de investigação num domínio da Psicologia e, assim, fomentar e exercer o espírito de análise e crítica, só possível de ser desenvolvido pela participação e envolvimento directo numa investigação. Todo o projecto é levado a efecto no âmbito das aulas práticas, constituindo-se como uma experiência de acção-reflexão, que pretende originar em si mesma a necessidade de renovação da própria prática, enriquecendo a acção, no quadro de um sistema aberto, permeável ao *feedback* externo proveniente da própria acção.

Aceita-se, assim, que a melhor forma de renovar e desenvolver a própria prática se faz através da participação e envolvimento activo dos alunos numa investigação, cujo tema, apesar de ser delimitado pelo docente - devido a constrangimentos de tempo (tempo limitado ao âmbito das aulas práticas) e teórico-práticos dos próprios alunos (falta de conhecimentos e de experiência no domínio) -, permite a apropriação pelos alunos do saber, fazendo, reflectindo e transformando-o, num processo de equilibração, em que a assimilação de conhecimentos se conjuga com a sua acomodação, gerando crescimento. Parece-nos, ainda, que esta metodologia de acção se afigura apropriada, já que proporciona a oportunidade de pôr à prova muitas das representações e teorias implícitas dos alunos, acerca de características psicológicas como a inteligência e a motivação, que norteiam a sua acção quotidiana. Assim, para que a experiência de crescimento pessoal e científico não seja dolorosa e desestruturante, porque implica abandonar quadros de referência que acompanharam as suas crenças e práticas quotidianas por muitos anos, nada melhor do que envolver os sujeitos no seu processo de transformação, através da sua participação activa na mudança. A tudo isto acrescenta-se o facto da investigação no domínio das Ciências Humanas e, mais especificamente, no domínio da Psicologia, nos reenviar para saberes e experiências pessoais, que podem, deste modo, tornar-se menos obstaculizantes e mais enriquecedoras.

No entanto, refira-se que a experiência proporcionada pela participação numa investigação não pretende formar investigadores, mas sim implicar e tornar os alunos mais capazes de analisar fundamentadamente a investigação que se produz no domínio da Psicologia. Não pretende, também, desenvolver competências de intervenção nos vários contextos diferenciais do desenvolvimento humano, mas visa proporcionar uma formação científica no referido domínio, útil para a transformação das suas futuras práticas de intervenção.

2. Objectivos

Os objectivos específicos das aulas práticas da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano são:

- Desenvolver a capacidade para analisar fundamentadamente e de forma crítica a investigação produzida num domínio;
- Promover o desenvolvimento de competências científicas e técnicas relacionadas com a pesquisa científica;
- Tornar o aluno sujeito e agente da sua transformação pessoal e profissional, mediante a acção e reflexão sobre a mesma.

Estes objectivos específicos serão concretizados em competências e capacidades mais específicas, a desenvolver pelos alunos ao nível de cada fase do projecto de investigação que se desenrola nas aulas práticas, e que passaremos a descrever na secção seguinte, referente à Metodologia das aulas práticas da disciplina

3. Metodologia

A aulas práticas da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano decorrem semanalmente, durante duas horas consecutivas, em turmas com 20 a 25 alunos. Nas aulas práticas desenvolve-se um projecto de investigação, numa temática da Psicologia, abordada nas aulas teóricas.

O trabalho realizado nas aulas práticas exige a formação no início do ano de pequenos grupos, com 4 a 5 elementos, que se escolhem entre si na respectiva turma. A realização do

trabalho em grupo, para além de possibilitar a distribuição de tarefas pelos vários elementos do grupo, permite a discussão e a troca de ideias, constituindo um prolongamento natural da vida em sociedade e fomentando o trabalho de grupo. Saliente-se que o grupo surge na vida de cada um de uma forma natural: desde que nascemos que estamos inseridos numa diversidade de grupos que nos atribuem papéis e nos fornecem normas de conduta. A participação em grupos formais de pares contribui para a formação do aluno, põe-no frente a frente com os outros, incita-o a colocar-se no lugar do outro, estimula a cooperação e a auto-estima. A cada grupo de trabalho exige-se a coordenação e a distribuição equitativa de tarefas, o debate, a produção conjunta do trabalho e a cooperação.

As fases do projecto de investigação desenvolvido nas aulas práticas são:

- 1^a - Pesquisa e recolha bibliográfica centrada numa temática;
- 2^a - Exploração teórica da temática;
- 3^a - Delimitação do problema e construção das hipóteses;
- 4^a - Construção do plano de observação;
- 5^a - Escolha/Construção/Adaptação de instrumentos de observação/
avaliação das variáveis seleccionadas;
- 6^a - Preparação e realização da administração dos instrumentos;
- 7^a - Tratamento estatístico dos dados;
- 8^a - Análise/Discussão/Integração dos resultados.

Em cada uma das fases do projecto de investigação são aprofundados os seguintes aspectos:

- 1 – *Objectivos gerais da fase;*
- 2 – *Competências a desenvolver pelos alunos, tarefas a realizar e aprendizagens a adquirir;*
- 3 – *Principais dificuldades dos alunos e estratégias para as ultrapassar;*
- 4 – *Enquadramento material: tempos lectivos previstos; meios utilizados e “settings” em que decorre a fase.*

1^a Fase – Pesquisa e recolha bibliográfica centrada numa temática

1 – Objectivos gerais da fase

Nesta fase, pretende-se que os alunos:

- Explorem e delimitem a temática proposta pelo docente;
- Desenvolvam competências de procura e sistematização da informação;
- Compreendam e transfiram a importância desta fase para qualquer projecto de investigação.

Refira-se que apesar da decisão de escolha do tema da pesquisa partir do docente, por limitações de tempo, e devido ao facto dos alunos terem poucos conhecimentos no domínio da Psicologia, a escolha centra-se em temas abordados nas aulas teóricas. Alguns dos temas investigados nas aulas práticas incluem o auto-conceito, as atribuições causais e o sucesso escolar. Apesar da proposta dos temas, a passagem de um tema global e vago para uma problemática mais específica a investigar é da responsabilidade dos alunos, podendo o interesse e a motivação despertar com a exploração teórica do tema, com a tomada de consciência da pluralidade de opiniões e de posições dos vários autores. Saliente-se que são escolhidos temas actuais, em que a produção científica é grande e com relevância social, particularmente no contexto português. Os alunos podem, assim, desenvolver um projecto original dentro das exigências da disciplina.

2 – Competências a desenvolver pelos alunos, tarefas a realizar e aprendizagens a adquirir

Nesta fase os alunos terão que desenvolver competências de procura, sistematização e selecção da informação. Para isso deverão realizar as seguintes tarefas:

- Fazer uma recolha exaustiva de referências bibliográficas actualizadas, na biblioteca da Faculdade, da qual devem conhecer as normas de funcionamento e as bases de dados disponíveis;
- Seleccionar e sistematizar as referências recolhidas em categorias organizadoras;
- Produzir listas com referências bibliográficas, correctamente apresentadas, segundo as normas da *American Psychological Association* (A.P.A.: “Publication Manual of the

American Psychological Association”, 5th Edition, 2001), e distribuídas por categorias de classificação, construídas pelos alunos.

No final desta fase os alunos deverão ter aprendido a:

- Fazer consultas bibliográficas nas bases de dados disponíveis;
- Escrever correctamente as referências bibliográficas, segundo as normas da A.P.A.;
- Perceber e transferir a importância da fase de pesquisa e recolha bibliográfica para qualquer projecto de investigação;
- Conhecer o tipo de estudos produzidos na temática em estudo e as variáveis mais investigadas;
- Conhecer as qualidades das categorias de sistematização da informação.

3 – Principais dificuldade dos alunos e estratégias para as ultrapassar

Os principais obstáculos que se apresentam aos alunos, nesta fase, relacionam-se com dificuldades em procurar a informação nas bases de dados disponíveis e, posteriormente, em sistematizá-la em categorias organizadoras. Para resolver a primeira dificuldade, o docente, em colaboração com a responsável pelo Serviço de Documentação e Informação (S.D.I.), promove a organização de sessões na biblioteca (com os membros do S.D.I. e fora do âmbito das aulas práticas) sobre o respectivo funcionamento e sobre as várias formas de recolha de informação na documentação e nas bases de dados disponíveis, que serão igualmente úteis para outras disciplinas. Para minorar a segunda dificuldade dos alunos, o docente ajuda-os a classificar a informação recolhida, sugerindo categorias de sistematização da informação e organizando discussões em pequeno e grande grupo sobre o trabalho realizado.

4 – Enquadramento material: tempos lectivos previstos, meios utilizados e “settings” em que decorre a fase

O tempo lectivo previsto para esta fase compreende duas aulas práticas, uma de preparação do trabalho e a outra de discussão/integração do trabalho produzido. As sessões de esclarecimento e as recolhas bibliográficas na biblioteca decorrem fora do tempo destinado às aulas práticas.

Os meios utilizados incluem todos os disponíveis na biblioteca: meios informáticos e documentação.

Os “settings” em que decorre esta fase incluem, para além da sala de aula, a biblioteca da Faculdade.

O docente procura demonstrar aos alunos que esta fase da pesquisa não se constitui como um simples acúmulo de informação, mas como um processo que exige uma atitude de selecção, integração, esforço de elaboração, trabalho de leitura e de preparação das fases posteriores do projecto, entre elas a 2^a fase. Incentiva, ainda, os alunos para a pesquisa de estudos pertinentes, actuais e realizados no contexto português.

2^a Fase – Exploração teórica da temática

I – Objectivos gerais da fase

Nesta fase pretende-se que os alunos:

- Aprofundem o assunto em estudo, através de leituras;
- Sistematizem a produção teórica existente, nomeadamente ao nível dos modelos teóricos principais, variáveis mais investigadas, amostras e populações mais estudadas, tipo de instrumentos mais utilizados, lacunas existentes no domínio e formas de as ultrapassar;
- Desenvolvam o espírito crítico em relação à produção científica sobre a temática.

Esta fase exige aos alunos um esforço de reflexão e assimilação teóricas, a par da constituição de um corpo teórico de conhecimentos sobre a temática, que permitirá delimitar o tema principal da investigação, logo, o problema. O conhecimento de trabalhos realizados sobre a temática, de forma aprofundada, facilita a formulação de questões pertinentes, que nortearão a pesquisa.

No entanto, as limitações de tempo e o facto do trabalho ser realizado com alunos, exige a delimitação, pelo docente, das leituras a realizar e dos principais aspectos a discutir. Esta fase de exploração teórica permite tomar decisões quanto à escolha de um tema mais específico e delimitado, de um problema que servirá de objecto de estudo.

2 – Competências a desenvolver pelos alunos, tarefas a realizar e aprendizagens a adquirir

Esta fase permite aos alunos desenvolver competências de reflexão, de crítica, de espírito de análise e de síntese, de capacidade de transmissão da informação que foi lida e explorada, e de formulação de opiniões pessoais fundamentadas. Com o objectivo de desenvolver estas competências, os alunos deverão realizar as seguintes tarefas:

- Selecionar artigos/textos, a partir da bibliografia recolhida na fase anterior e em conjunto com o docente, que serão distribuídos pelos grupos de trabalho, para exploração aprofundada da temática em estudo;
- Resumir as linhas principais do tema em estudo, salientando o que tem sido mais investigado, como tem sido investigado e as pistas levantadas para futuros estudos;
- Produzir um texto-síntese, a partir das leituras realizadas, em que a integração pessoal e a reflexão crítica sobre o tema estejam presentes;
- Apresentar, no contexto das aulas práticas, o resultado das leituras, oralmente, de forma a que cada grupo funcione como um “reduto” de informação, num domínio dentro da problemática mais geral em estudo, e como uma fonte de questionamento e crítica.

Refira-se que a apresentação oral do resultado das leituras exige aos alunos a capacidade de síntese, a reflexão crítica e um esforço de clareza na apresentação dos conceitos-chave, bem como a utilização de uma linguagem científica adequada. Exige, assim, a compreensão e integração do que foi lido, para que a transmissão aos outros seja facilitada.

No final desta fase os alunos deverão ter aprendido a:

- Apreciar as investigações produzidas sobre a temática ou em domínios afins, nomeadamente ao nível da profundidade e pluralidade teórica do tema, da formulação de hipóteses, da operacionalização das variáveis, das qualidades psicométricas das principais medidas utilizadas, bem como dos principais resultados obtidos e pistas levantadas.

3 – Principais dificuldades dos alunos e estratégias para as ultrapassar

As principais dificuldades que se apresentam aos alunos, nesta fase, relacionam-se com a compreensão e definição de conceitos-chave no domínio em estudo, bem como com aspectos metodológicos dos estudos analisados. Estas dificuldades põem obstáculos à apresentação dos estudos analisados e sintetizados por cada grupo de trabalho ao grupo turma.

Para ultrapassar estas dificuldades, o docente reúne com os vários grupos, antes das apresentações orais na turma, esclarecendo e definindo conceitos, sugerindo estratégias para a apresentação dos estudos. Durante a apresentação dos vários grupos, suscita a discussão, fornece esclarecimentos relativos a aspectos metodológicos e a tratamentos estatísticos dos estudos, de forma a facilitar a sua compreensão, registando no quadro algumas questões a que todos os alunos devem saber responder no final da discussão do tema.

4 – Enquadramento material: tempos lectivos previstos, meios utilizados e “settings” em que decorre a fase

O tempo lectivo previsto para esta fase comprehende quatro aulas práticas, dedicadas inteiramente à discussão de vários temas dentro do domínio em estudo. Nestas aulas, os alunos são os principais dinamizadores da discussão, funcionando o docente como apoio, estímulo à troca de informações, opiniões e críticas, bem como para clarificar e precisar ideias e conceitos.

Os meios utilizados incluem artigos, livros, textos recolhidos e outros que apoiem as apresentações orais dos grupos (acetatos, retroprojector, diapositivos, vídeo, etc.).

Os “settings” em que decorre esta fase dividem-se entre a biblioteca e a sala de aula.

Os conhecimentos adquiridos nesta fase serão úteis no decurso de todo o processo de investigação, funcionando como suporte para a fundamentação das hipóteses do estudo, para a construção do plano de observação, para a escolha dos instrumentos de avaliação, para os tratamentos estatísticos e para a discussão dos resultados obtidos.

3^a Fase – Delimitação do problema e construção das hipóteses

1 – Objectivos gerais da fase

Nesta fase pretende-se que os alunos:

- Levantem e discutam pistas de estudo fundamentadas, resultantes do conhecimento e exploração teórica da temática;
- Aprendam as qualidades de uma hipótese operacional;
- Formulem hipóteses de estudo secundas;

- Desenvolvam a capacidade de antecipar as exigências de cada hipótese e os diferentes passos a percorrer.

A construção das hipóteses do estudo constitui um passo fundamental no projecto, exigindo que os alunos organizem os conhecimentos adquiridos na fase anterior, para poderem delimitar, definir e operacionalizar a problemática a estudar. Os alunos devem, ainda, ter em conta as limitações de tempo e de meios à disposição, formulando hipóteses susceptíveis de verificação real.

2 – Competências a desenvolver pelos alunos, tarefas a realizar e aprendizagens a adquirir

Os alunos deverão desenvolver competências de análise de pistas de estudo fundamentadas e de previsão das implicações da formulação de determinado tipo de hipóteses. Para isso deverão realizar as seguintes tarefas:

- Emitir hipóteses verificáveis (enquanto relações supostas entre factos susceptíveis de comprovação, ou seja, de confronto com os resultados, no sentido da sua confirmação ou infirmação), que devem fundamentar e discutir ao nível do grupo turma;
- Identificar e operacionalizar (definir em termos observáveis e susceptíveis de avaliação objectiva) as variáveis do estudo;
- Produzir um texto em que fundamentem as hipóteses produzidas e antecipem as implicações das hipóteses formuladas para as futuras etapas da pesquisa, prevendo alguns dos obstáculos e dificuldades que se possam apresentar para a sua comprovação, delineando propostas de resolução dessas dificuldades.

No final desta fase os alunos deverão ter aprendido a:

- Formular hipóteses fecundas;
- Perceber a importância desta fase para o decurso da investigação;
- Operacionalizar as variáveis do estudo;
- Fundamentar as hipóteses do estudo, tendo como base os dados teóricos e empíricos já estudados, a par da experiência pessoal;
- Tomar consciência das dificuldades que se põem à investigação (tempo, meios, custos, etc.) e que impedem a verificação de certas hipóteses (por exemplo, hipótese de estudos desenvolvimentais).

3 – Principais dificuldades dos alunos e estratégias para as ultrapassar

Nesta fase as dificuldades que se põem aos alunos referem-se, sobretudo, à amplitude dos problemas e questões que colocam para o estudo. Apresentam, assim, hipótese vastas e complexas, não operacionalizadas e não susceptíveis de verificação. Evidenciam, ainda, dúvidas quanto à origem das hipóteses, isto é, como nascem as ideias para a pesquisa e como se traduzem as ideias em hipóteses verificáveis.

Para ultrapassar as dificuldades relacionadas com a amplitude das hipóteses formuladas o docente utiliza exemplos práticos de outros estudos no domínio, que analisa e discute na turma, demonstrando a importância de delimitar o problema e operacionalizar os termos empregues. Para clarificar as dúvidas relativas à origem das hipóteses são discutidas com o grupo turma algumas das condições indispensáveis à formulação de hipóteses válidas e as principais fontes de hipóteses. São, ainda, lançados alguns temas para discussão ao nível do grupo turma, a saber:

- . A acumulação de dados brutos na pesquisa, sem que haja ideias prévias, orientadoras do que se pretende, não será um trabalho estéril?
- . As posições teóricas ou ideias gerais serão o mesmo que relações verificadas entre factos ou leis demonstradas?
- . Os “construtos hipotéticos”, enquanto mecanismos subjacentes ao comportamento, não observáveis e susceptíveis de explicar o comportamento, serão o mesmo do que factos observáveis, que funcionam como indicadores desses construtos?
- . Haverá regras infalíveis para encontrar ideias e a partir daí formular hipóteses?
- . Haverá possibilidades de explicação nas pesquisas em meio natural?

4 – Enquadramento material: tempos lectivos previstos, meios utilizados e “settings” em que decorre a fase

O tempo lectivo previsto para esta fase inclui três aulas práticas, inteiramente destinadas à discussão do processo de construção de hipóteses e de elaboração das hipóteses.

Os meios utilizados incluem os textos-síntese produzidos pelos alunos, a propósito da exploração teórica do tema, bem como a bibliografia anteriormente recolhida.

Esta fase decorre na sala de aula.

4^a Fase – Construção do plano de observação

1 – Objectivos gerais da fase

Nesta fase pretende-se que os alunos:

- Aprendam a noção de plano de observação e conheçam os vários tipos de planos de pesquisa;
- Identifiquem e operacionalizem as variáveis do estudo e seleccionem a amostra, tendo em conta noções de representatividade e de aleatoriedade;
- Apliquem estas noções ao seu estudo, definindo o plano de observação mais adequado à pesquisa, identificando as variáveis e seu estatuto, o que permitirá planear as fases futuras do projecto de investigação.

Esta fase constitui-se como um momento fundamental para a prossecução do projecto de pesquisa, permitindo aos alunos ter uma visão mais alargada dos vários passos que é necessário dar para verificar as hipóteses do estudo. Implica, deste modo, retomar as hipóteses formuladas na fase anterior, com o objectivo de identificar as variáveis em estudo, observar as suas possibilidades de avaliação ou “manipulação”, escolher os instrumentos para a sua avaliação, identificar os tratamentos estatísticos necessários à comprovação das hipóteses.

2 – Competências a desenvolver pelos alunos, tarefas a realizar e aprendizagens a adquirir

Nesta fase os alunos poderão desenvolver competências de análise dos objectivos do estudo, considerando as necessidades de avaliação e de “manipulação” das variáveis envolvidas, de selecção da amostra, prevendo e visualizando os vários passos que se lhes seguem.

Com o objectivo de desenvolver estas competências, os alunos deverão realizar as seguintes tarefas:

- Precisar o plano de investigação;
- Identificar as variáveis do estudo e o seu estatuto (dependentes, independentes, parasitas);
- Delinear estratégias de controlo das variáveis parasitas;
- Escolher a amostra, tendo em conta o tipo de plano de observação;

- Visualizar as fases subsequentes do projecto, decorrentes das necessidades identificadas nesta fase.

No final desta fase os alunos deverão ter aprendido:

- Noções de plano de observação e sua importância num projecto de investigação;
- Noções de variável dependente, independente, parasita, população, amostra, representatividade e aleatoriedade;
- A identificar o tipo de plano de observação do estudo, justificando a opção escolhida, bem como as variáveis nele envolvidas e o respectivo estatuto;
- A compreender a importância da fase de “construção do plano de observação”, para qualquer projecto de investigação.

3 – Principais dificuldades dos alunos e estratégias para as ultrapassar

As principais dificuldades que se põem aos alunos, nesta fase, prendem-se com a identificação e operacionalização das variáveis do estudo, com as possíveis formas de manipular, avaliar e controlar variáveis, de modo a que as hipóteses possam vir a ser satisfatoriamente testadas.

A discussão em pequeno grupo, num primeiro momento, e no grupo turma, num segundo momento, centrada nas dificuldades sentidas pelos alunos, poderá facilitar o processo de clarificação das mesmas. Note-se que a falta de experiência dos alunos, no domínio da investigação em Psicologia, torna este processo por vezes mais longo, exigindo que cada grupo faça propostas concretas sobre a operacionalização e avaliação das variáveis do projecto, que apresenta ao grupo turma para discussão, valorizando-se particularmente a adequação das propostas aos objectivos da pesquisa, concretizados nas hipóteses previamente construídas.

4 – Enquadramento material: tempos lectivos previstos, meios utilizados e “settings” em que decorre a fase

O tempo lectivo previsto para esta fase inclui duas aulas práticas, destinadas à construção do plano de observação.

Os meios utilizados incluem as hipóteses do estudo e todo o material produzido e recolhido no âmbito do projecto em curso.

O “setting” principal em que decorre esta fase é a sala de aula.

5^a Fase – Escolha/Construção/Adaptação de instrumentos de observação/avaliação das variáveis seleccionadas

1 – Objectivos gerais da fase

Nesta fase pretende-se que os alunos:

- Recolham informação sobre formas de avaliação das variáveis em estudo;
- Conheçam as qualidades de um bom instrumento de medida;
- Seleccionem, produzam e/ou adaptem instrumentos para avaliar as variáveis em estudo no contexto português.

Esta fase permite aos alunos a obtenção de conhecimentos relacionados com as características de um bom instrumento de medida e com os critérios que devem nortear a sua escolha. Têm, ainda, a possibilidade de se colocar no lugar dos sujeitos a quem se dirigem os instrumentos, imaginando e antecipando as dificuldades que estes podem vir a experimentar, e realizam pré-estudos de adaptação de instrumentos, o que lhes permite antecipar as dificuldades que poderão ocorrer na situação futura de administração colectiva.

2 – Competências a desenvolver pelos alunos, tarefas a realizar e aprendizagens a adquirir

Os alunos terão que desenvolver competências relacionadas com a selecção, adaptação e construção de medidas de avaliação adequadas ao seu estudo, a par de competências de observação e de comunicação, sobretudo na interacção com os sujeitos escolhidos para os pré-estudos.

Assim, os alunos devem realizar as seguintes tarefas:

- Seleccionar referências bibliográficas sobre meios de observação/avaliação na problemática em estudo;
- Escolher instrumentos de observação/avaliação adequados aos objectivos do estudo e às hipóteses a testar, justificando a escolha;

- Elaborar fichas de instrumentos, que descrevam a sua origem, objectivos, qualidades psicométricas, conselhos para administração, vantagens e desvantagens, finalidades e utilidade;
- Traduzir e adaptar instrumentos, provenientes de outros contextos culturais, usando a técnica da reflexão falada, que visa o estudo da adequação dos itens dos instrumentos e da sua compreensão unívoca no contexto em que serão utilizados, em situações de face a face, com sujeitos cujas características são semelhantes às da futura amostra;
- Construir grelhas condutoras da reflexão falada, para uniformizar processos de adaptação dos instrumentos;
- Construir questionários, grelhas, “checklists”, em função das necessidades do estudo;
- Cuidar da preparação gráfica dos instrumentos, tendo em conta os sujeitos a quem se destinam.

No final desta fase os alunos deverão ter aprendido:

- Quais os principais critérios na selecção de instrumentos de observação/avaliação;
- O que são qualidades psicométricas e como seleccionar medidas em função destas;
- A construir grelhas, questionários e “checklists” adaptados às necessidades do estudo;
- A realizar reflexões faladas, conhecendo os seus objectivos e princípios orientadores;
- A conhecer os vários passos na adaptação de um instrumento;
- A construir fichas sobre instrumentos, que resumam as suas características principais;
- A importância de não utilizar instrumentos construídos noutras contextos culturais, sem a prévia adaptação ao contexto português.

3 – Principais dificuldades dos alunos e estratégias para as ultrapassar

As principais dificuldades que se colocam aos alunos, nesta fase, relacionam-se com todo o processo de reflexão falada sobre os instrumentos, seus objectivos e sua condução, bem como na construção de questionários, grelhas e “checklists” adaptados às necessidades do estudo.

Para ultrapassar estas dificuldades, muito do trabalho de preparação de grelhas e instrumentos é realizado na sala de aula, onde se discutem as dúvidas e o docente apresenta exemplos da sua experiência de investigação para clarificação e ilustração. Por fim, refira-se que os alunos realizam fora da sala de aula reflexões faladas com pequenos grupos de

sujeitos, que depois discutem no grupo turma, explicitando os passos dados e as dificuldades sentidas.

4 – Enquadramento material: tempos lectivos previstos, meios utilizados e “settings” em que decorre a fase

O tempo lectivo previsto para esta fase compreende quatro aulas práticas, inteiramente dedicadas à preparação de reflexões faladas a realizar fora do contexto da sala de aula, bem como à adaptação, construção e preparação de instrumentos, em função das necessidades do estudo.

Os meios utilizados incluem artigos, livros, textos recolhidos, computador (processamento de texto), gravador (para as reflexões faladas) instrumentos de avaliação/observação e manuais.

Os “settings” em que decorre esta fase dividem-se entre a sala de aula, a biblioteca, a sala de computadores e o ambiente exterior à Faculdade (por exemplo, escolas e a casa dos sujeitos).

6ª Fase – Preparação e realização da administração dos instrumentos

I – Objectivos gerais da fase

Nesta fase pretende-se que os alunos:

- Preparem e estabeleçam contactos com instituições sócio-educativas exteriores à Faculdade, onde decorrerão as administrações dos instrumentos;
- Simulem, nas aulas práticas, as administrações dos instrumentos, a realizar nas instituições;
- Realizem as administrações dos instrumentos, fora da Faculdade, responsabilizando-se por todo o processo.

Pretende-se que os alunos tomem consciência de que esta fase é indispensável ao projecto de pesquisa, e de que a uniformização do processo de recolha dos dados é uma garantia da validade interna da pesquisa. Todo o processo de recolha de dados exige planeamento, reflexão, treino simulado e execução estandardizada e responsável no terreno.

2 – Competências a desenvolver pelos alunos, tarefas a realizar e aprendizagens a adquirir

Os alunos deverão desenvolver competências de planeamento das administrações e de simulação da experiência, cuidando especialmente das competências de relacionamento e interacção com os vários agentes envolvidos e com os sujeitos. Devem ainda ser capazes de prever as dificuldades, responsabilizando-se pelo processo e cooperar ao nível do seu grupo de trabalho.

Os alunos terão, assim, que realizar as seguintes tarefas:

- Fazer os contactos com as instituições onde irão realizar as administrações;
- Simular, na sala de aula, todo o processo de administração, antes de passar ao terreno;
- Distribuir tarefas pelos vários elementos do grupo de trabalho;
- Administrar os instrumentos.

No final desta fase os alunos deverão ter aprendido;

- A cuidar de todo o processo de administração de instrumentos, antecipando dificuldades e adaptando estratégias em função dos sujeitos-alvo;
- A perceber a importância desta fase para qualquer projecto de pesquisa, nomeadamente no que se refere à importância do rigor e uniformização de critérios utilizados na recolha de dados.

3 – Principais dificuldades dos alunos e estratégias para as ultrapassar

Nesta fase, as principais dificuldades prendem-se com a percepção da importância de uniformizar critérios na recolha de dados, de modo a garantir a validade interna da pesquisa, pois os alunos encaram, por vezes, todo o processo de administração dos instrumentos como algo de espontâneo, cuja organização e planeamento se decide no terreno. Ora, a simulação nas aulas práticas, em conjunto com o docente, ao nível do pequeno grupo e do grupo turma, ajuda a planear e a organizar antecipadamente todo o processo, permitindo a previsão dos obstáculos e dificuldades que podem surgir.

4 – Enquadramento material: tempos lectivos previstos, meios utilizados e “settings” em que decorre a fase

O tempo lectivo previsto para esta fase inclui quatro aulas: duas aulas para preparar e simular as administrações e duas aulas para as realizar no terreno. Refira-se que nas duas semanas em que decorrem as administrações não há aulas práticas desta disciplina na Faculdade. Em geral, cada grupo administra os instrumentos a um grupo de sujeitos.

Os meios utilizados incluem os instrumentos de medida policopiados.

Os “settings” em que decorre a fase incluem a sala de aula e as várias instituições onde decorrem as administrações, nomeadamente jardins-escola, escolas, lares de 3^a idade e hospitais, entre outros.

7^a Fase – Tratamento estatístico dos dados

1 – Objectivos gerais

Nesta fase pretende-se que os alunos:

- Aprendam a seleccionar o tipo de tratamentos estatísticos adequados ao estudo;
- Organizem os dados para introdução em *packages* estatísticos;
- Aprendam a utilizar o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS);
- Aprendam a “ler” e a interpretar os resultados obtidos.

Esta fase revela-se mais difícil para os alunos, devido aos reduzidos conhecimentos que têm no domínio da estatística. Refira-se, contudo, que os tratamentos estatísticos utilizados são básicos (correlação, χ^2 , *t* de Student e Anova) e muito utilizados na investigação para as temáticas desta disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano.

2 – Competências a desenvolver pelos alunos, tarefas a realizar e aprendizagens a adquirir

Os alunos terão que desenvolver competências relacionadas com a aprendizagem dos principais tipos de tratamentos estatísticos, sua adequação às necessidades do projecto em

curso, bem como aprender a trabalhar com o SPSS e a “ler” e interpretar os resultados, à luz das hipóteses.

Devem, assim, realizar as seguintes tarefas:

- Cotar os instrumentos de medida;
- Introduzir os dados brutos no SPSS (versão 12.0 para Windows);
- Pedir os tratamentos estatísticos adequados;
- Elaborar quadros e gráficos a partir dos resultados;
- Interpretar os resultados obtidos.

No final desta fase os alunos deverão ter aprendido;

- Noções relacionadas com a cotação dos instrumentos de medida/avaliação usados no estudo;
- Noções básicas de estatística;
- A usar o SPSS;
- A elaborar quadros e gráficos a partir dos resultados;
- A interpretar os resultados obtidos.

3 – Principais dificuldades dos alunos e estratégias para as ultrapassar

As dificuldades que se colocam aos alunos, nesta fase, referem-se sobretudo à falta de conhecimentos no domínio da estatística, que lhes permitam seleccionar os tratamentos adequados dos dados e depois interpretar os resultados do estudo.

Para minorar estas dificuldades, o docente introduz nas aulas práticas algumas noções básicas de estatística, limitando-se, contudo, a abordar rudimentos de estatística e tratamentos simples.

Uma outra dificuldade frequente refere-se à falta de prática dos alunos no trabalho com *packages* estatísticos. Estas dificuldades exigem que se atribua mais tempo a esta fase, para assim se poder realizar um trabalho de treino e “dessensibilização” dos alunos ao trabalho com *packages* estatísticos, ao nível dos pequenos grupos.

4 – Enquadramento material: tempos lectivos previstos, meios utilizados e “settings” em que decorre a fase

O tempo lectivo previsto para esta fase inclui três aulas práticas, inteiramente dedicadas ao trabalho de cotação dos instrumentos, discussão dos tratamentos estatísticos mais adequados face à hipóteses, introdução e realização dos tratamentos dos dados no SPSS e a interpretação dos resultados obtidos.

Os meios utilizados incluem os instrumentos de medida/avaliação administrados, o SPSS e computadores.

Esta fase decorre nas salas de aula e na sala de computadores, onde é possível os alunos trabalharem aos pares, nos terminais disponíveis.

8^a Fase – Análise/Discussão/Integração dos resultados

1 – Objectivos gerais da fase

Nesta fase pretende-se que os alunos:

- Analisem e discutam os resultados da pesquisa, à luz dos dados teóricos e das hipóteses produzidas;
- Apresentem críticas e pistas exploratórias para futuros estudos;
- Integrem e discutam todo o projecto de pesquisa, sendo capazes de rever e questionar os vários passos.

Pretende-se que os alunos compreendam o projecto de pesquisa como um processo de construção gradual, que não se esgota em cada fase cumprida, ou em si mesmo, e cujo exercício permite abrir novas pistas para futuros estudos. Assim, esta fase constitui-se como uma oportunidade para tomar consciência do projecto global da pesquisa e do papel de cada fase na construção desse projecto.

2 – Competências a desenvolver pelos alunos, tarefas a realizar e aprendizagens a adquirir

Nesta fase os alunos deverão desenvolver competências de análise, discussão e integração dos resultados, à luz dos conhecimentos teóricos e das hipóteses formuladas para o estudo.

Para isso, deverão realizar as seguintes tarefas:

- Analisar os resultados do estudo, à luz dos dados teóricos explorados e produzidos no domínio, bem como em função das hipóteses formuladas;
- Apresentar críticas fundamentadas ao estudo;
- Apresentar pistas e sugestões para futuros estudos.

No final desta fase os alunos deverão ter aprendido:

- A identificar os principais passos num projecto de pesquisa e a sua importância para o processo de pesquisa;
- A analisar os resultados do estudo à luz da teoria e das hipóteses;
- A exercer o espírito crítico em relação às investigações no domínio estudado;
- A perceber a importância do rigor e da idoneidade científicas, que devem estar presentes em qualquer projecto, mesmo quando há constrangimentos na sua realização;
- A compreender e a diferenciar os constrangimentos ligados ao papel de aluno e de investigador em Ciências da Educação;
- A ter em consideração a importância do trabalho de investigação para o avanço no domínio das Ciências da Educação.

3 – Principais dificuldades dos alunos e estratégias para as ultrapassar

Como se trata de uma fase final do projecto de pesquisa, integradora, exigindo o exercício de competências de análise, síntese e reflexão críticas, a par da capacidade para “olhar para trás”, para o realizado, com um olhar crítico, esta última fase pode suscitar resistências, dúvidas na compreensão do processo e dos contributos das várias fases para a sua concretização.

Assim, é necessário dar algum tempo para os alunos reflectirem e integrarem o vivido, nos seus referentes pessoais, suscitando a manifestação e a verbalização de sentimentos pessoais acerca do processo, bem como a reflexão sobre o eventual papel promotor e

enriquecedor da experiência, para as vivências pessoais e académicas. Trata-se, assim, de valorizar o processo de acção-reflexão, intencionalizando-o e tornando toda a experiência como um processo de vivências com significado.

4 – Enquadramento material: tempos lectivos previstos, meios utilizados e “settings” em que decorre a fase

O tempo lectivo previsto compreende duas aulas práticas, destinadas à análise e discussão dos resultados e à revisão de todo o processo, discutido por cada um dos vários grupos.

Os meios utilizados incluem os resultados estatísticos obtidos, bem como toda a produção escrita sobre o projecto, levada a efeito ao longo do ano lectivo.

Esta fase decorre nas salas de aula.

Todo o projecto de pesquisa, levado a efeito nas aulas práticas, se constitui como uma experiência de acção-reflexão, ímpar pelas oportunidades de aprendizagem que proporciona aos alunos e ao docente, pelo facto de originar em si mesmo a necessidade de renovação da própria prática, de enriquecimento da acção, constituindo-se como um sistema permeável ao *feedback* externo, proveniente da própria acção.

Como forma de sistematização de todo o projecto de pesquisa, levado a efeito nas aulas práticas, é apresentado em anexo (Anexo 2) um quadro (Quadro nº 1) onde se representam todas as fases do projecto e o que cada uma implica ao nível do seu contributo para o projecto de investigação-acção global.

4. Avaliação

Perante a multiplicidade de competências a desenvolver e de aprendizagens a realizar nas várias fases do projecto de pesquisa, levado a efeito nas aulas práticas, a avaliação das aulas práticas da disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano envolve, necessariamente, vários níveis e dimensões. Assim, para além da frequência e participação nas actividades realizadas nos vários “settings” em que decorrem as aulas – “a aprovação em disciplinas em que esteja prevista a realização de aulas práticas, exige a frequência de pelo menos 75% das aulas práticas realizadas e a classificação da aprendizagem terá em conta a

participação dos alunos nestas aulas”⁵ (controlada por folhas de presença) –, tem-se em consideração a qualidade da participação e a evolução evidenciada ao longo de todo o processo, no que se refere às competências desenvolvidas, às aprendizagens adquiridas e à autonomia e responsabilidade evidenciadas.

A ponderação da avaliação das aulas práticas na avaliação final é de 30% na disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, considerada a ponderação mais adequada a uma disciplina do ciclo básico da licenciatura. Contudo, a decisão quanto à ponderação das aulas práticas na avaliação final da disciplina é objecto de discussão e decisão conjuntas entre o docente e os alunos e é comunicada ao Conselho Pedagógico e à Comissão Coordenadora do Grupo de Ciências da Educação, no início de cada ano lectivo (Anexo 1).

A qualidade das realizações dos alunos é avaliada a partir da sua participação no âmbito das aulas práticas, bem como através de dois relatórios escritos, realizados pelos grupos de trabalho e entregues em datas previamente acordadas com os alunos.

No início do ano lectivo discutem-se os critérios de avaliação dos relatórios, a sua estrutura e agendam-se as respectivas datas de entrega. Em cada um dos relatórios, os alunos devem apresentar os objectivos do trabalho realizado, a metodologia adoptada pelo grupo na sua concretização, os conteúdos, as críticas pessoais e as reflexões sobre a importância do respectivo projecto de pesquisa para a sua formação pessoal e profissional. Valorizam-se, ainda, a clareza na exposição das ideias e a estruturação das mesmas, bem como a capacidade de apropriação de uma linguagem científica no domínio em estudo.

A entrega do 1º relatório coincide, geralmente, com o fim do primeiro semestre e com os meses de Janeiro/Fevereiro. No 1º relatório serão apresentadas todas as fases do projecto de investigação que foram cumpridas até aí, o que coincide, normalmente, com a 4^a/5^a fases do projecto. O 1º relatório é corrigido pelo docente e é transmitido *feedback* sobre este aos alunos antes destes entregarem o 2º relatório, cuja data de entrega coincide com o final do ano lectivo (Maio), sendo apresentadas neste 2º relatório as restantes fases do projecto de pesquisa, bem como uma avaliação, integração e crítica finais de todo o projecto. No 2º relatório é avaliada a evolução ocorrida em relação ao 1º relatório e a capacidade de aproveitamento do *feedback* anteriormente fornecido pelo docente.

A avaliação dos alunos nas aulas práticas é atribuída individualmente, apesar dos trabalhos serem realizados em grupo. A nota atribuída aos vários elementos de um mesmo grupo pode não ser exactamente igual, dependendo do contributo evidenciado por cada um

⁵ “Normas para a Avaliação de Aprendizagens na licenciatura em Ciências da Educação: II. Princípios Gerais.”

dos elementos ao longo do trabalho realizado nas aulas práticas. Contudo, tal tarefa de avaliação das contribuições individuais para o trabalho do grupo torna-se difícil para o docente, pois há muito trabalho realizado fora do contexto da sala de aula que não é possível observar. Deste modo, quando há lugar a uma diferenciação positiva ou negativa no seio de um grupo, tal facto é discutido entre o docente e o grupo. Espera-se que a interdependência positiva desenvolvida no trabalho cooperativo em grupo realce o que há de melhor em cada um e que o somatório das contribuições individuais, umas mais fracas e outras mais fortes, gere um resultado final que esteja para além da soma das partes.

Ao longo das aulas, o docente está atento e regista alguns aspectos particulares do desempenho dos indivíduos e dos grupos, a saber:

- A quantidade do trabalho produzido;
- A capacidade para dinamizar a discussão e para transmitir aos outros os conhecimentos e as experiências realizadas;
- A adequabilidade das propostas e das reflexões produzidas acerca do trabalho;
- A adequabilidade da linguagem utilizada;
- O espírito de cooperação e ajuda mútua;
- A abertura e a aceitação de novas experiências e de novas aprendizagens;
- A capacidade para aproveitar os erros como fontes de aprendizagem e crescimento;
- A actualização e a capacidade para se informar sobre as temáticas em estudo;
- A capacidade para verbalizar as experiências e os sentimentos em relação a estas.

A participação com aproveitamento nas aulas práticas, que é avaliada através da nota atribuída aos relatórios e à participação activa nas aulas, é somada à nota obtida nas aulas teóricas, de acordo com a ponderação acordada no início do ano lectivo com os alunos. Se um aluno participar com aproveitamento nas aulas práticas, mas não conseguir o mesmo resultado nas aulas teóricas, poderá pedir dispensa da frequência das aulas práticas no ano seguinte: “a concessão de dispensa à aulas práticas para alunos que tenham tido frequência delas num ano anterior está sujeita à decisão do Conselho Científico, com base em parecer prévio do docente encarregado da regência da disciplina”⁶. Neste caso, a nota obtida nas aulas práticas será acrescentada à nota do exame teórico, quando este for realizado com aproveitamento, utilizando-se a ponderação da avaliação das aulas práticas que estava em vigor no ano em que foram realizadas.

⁶ “Normas para a Avaliação de Aprendizagens na licenciatura em Ciências da Educação: VII. Dispensa de Aulas Práticas em caso de repetição de disciplina”.

ANEXOS

ANEXO I
“Regras e Instrumentos de Avaliação para 2004/2005”

Exmos. Senhores

Presidente do Conselho Pedagógico/

Presidente da Comissão de Grupo de Ciências da
Educação da FPCEUP

Em resposta à solicitação do Conselho Pedagógico, venho transmitir-lhe as “regras e instrumentos de avaliação” adoptados para a disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, do 2º ano da licenciatura em Ciências da Educação, após negociação e acordo com os alunos, para o ano lectivo de 2004/2005:

- A disciplina é leccionada em aulas teóricas e aulas práticas, ambas sujeitas a avaliação;
- A avaliação de conhecimentos das aulas teóricas realizar-se-á por frequências ou por exame final (a adopção do regime de frequências não retira a possibilidade de avaliação por exame, cujo resultado substituirá o da(s) frequência(s). A prova de avaliação será formada por perguntas de “resposta breve” e por perguntas de “desenvolvimento”. A primeira frequência incidirá sobre a matéria leccionada durante o 1º semestre e a segunda sobre a matéria leccionada durante o 2º semestre);
- Na avaliação das aulas práticas será integrada a avaliação da participação nas aulas, da qualidade dos desempenhos nas várias fases dos trabalhos práticos, bem como a avaliação de dois relatórios, entregues no final de cada semestre (1º Relatório – 14 de Janeiro e 2º Relatório – 27 de Maio), dando conta do trabalho efectuado, dos resultados obtidos, das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas. As presenças nas aulas serão consideradas como um dos indicadores do envolvimento do aluno nas aprendizagens propostas, sendo integradas na avaliação “prática”;

- O resultado final resulta da média ponderada entre a nota da “prática” (30%) e a nota da teórica (70%). Contudo, uma nota “prática” inferior a 10 valores (sobre 20) exige a repetição dos trabalhos práticos, qualquer que seja a nota “teórica” obtida; uma nota “teórica” inferior a 7 valores (sobre 20) exige a repetição do exame teórico, qualquer que seja a nota “prática” alcançada;
- A nota final só será lançada quando o aluno tiver realizado ambas as avaliações (práticas e teóricas);
- A ponderação da avaliação das aulas práticas na nota final, no caso do aluno efectuar o exame teórico em anos posteriores, manter-se-á igual à decidida no ano da realização dos seus trabalhos práticos.

Porto, 25 de Outubro de 2004

A docente

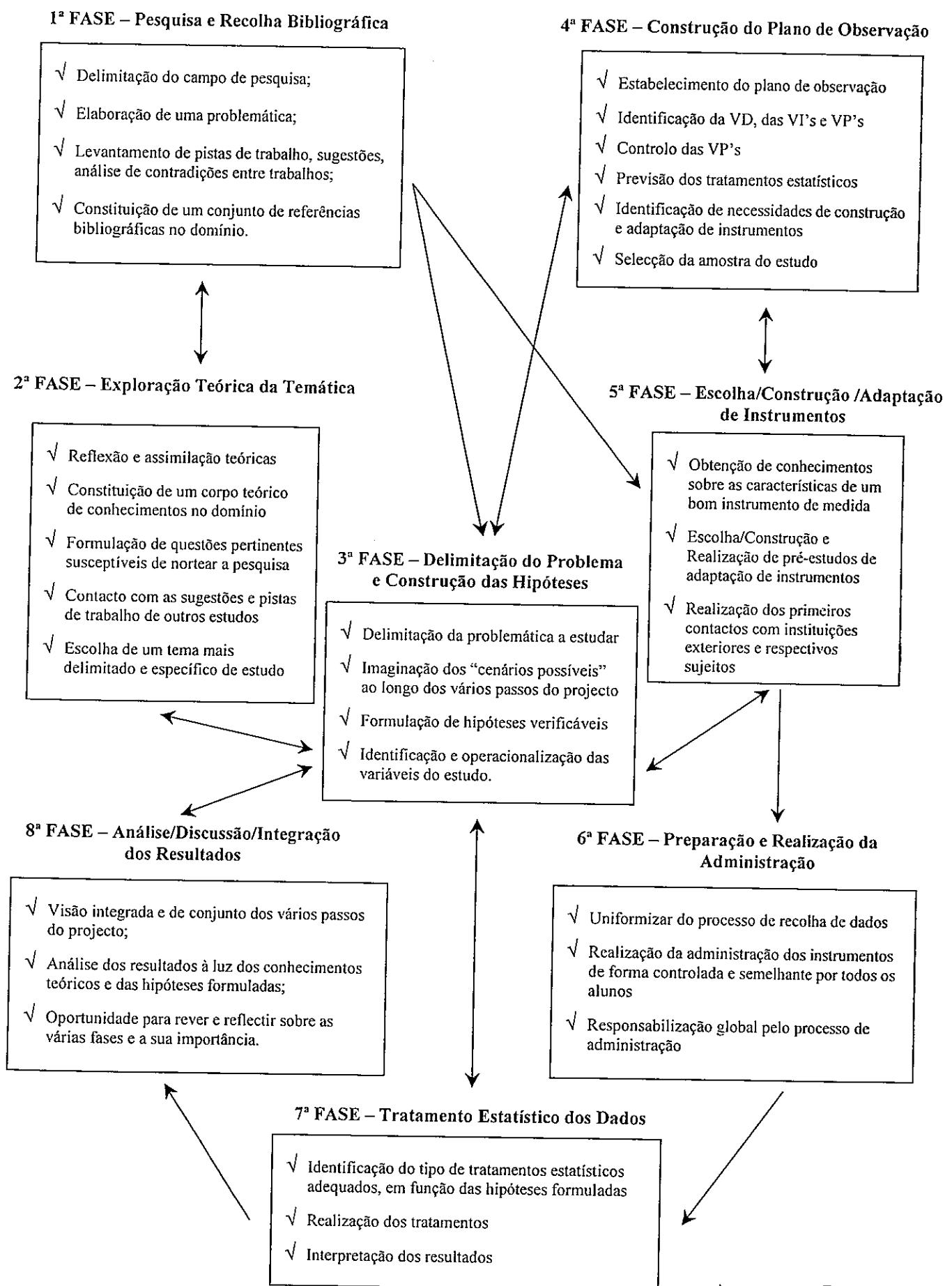
(Prof. Doutora Luísa Faria)

O representante dos alunos do 2º ano

ANEXO II

Quadro nº 1 – Síntese das várias fases do projecto de pesquisa realizado nas aulas práticas

QUADRO N.º 1 – SÍNTSESE DAS VÁRIAS FASES DO PROJECTO DE PESQUISA REALIZADO NAS AULAS PRÁTICAS



(ADAPTADO DE FARIA, 1990)