

# Estereótipos de adultos moçambicanos face à aprendizagem

---

*António Simões*

*José Tavares*

*Maria Manuel Lima*

*As percepções do envelhecimento e dos idosos – aqueles aglomerados de idéias, imagens e estereótipos acerca do envelhecimento e dos idosos – sempre tiveram um profundo impacto na forma como as pessoas, individual e colectivamente, definem e lidam com as potencialidades e limitações da condição humana.*

Achenbaum, 1985

*É mais fácil esmagar um átomo do que um estereótipo.*

Sheriff, 1986

*A investigação intercultural é como a virtude – toda a gente está a seu favor, mas há múltiplas perspectivas divergentes acerca do que é e do que deve ser.*

Frijda e Jahoda, 1966 (cit. por Williams e Best, 1982)

Etimologicamente, o termo estereótipo designa uma placa metálica de caracteres fixos, destinada à impressão em série. Trata-se de um termo que, embora provindo do vocabulário tipográfico, adquiriu uma conotação psicossocial, remetendo para “uma matriz de opiniões, sentimentos, atitudes e reações dos membros de um grupo, com as características de rigidez e homogeneidade” (Simões, 1985, p. 207).

Para Gahagan (1980, p. 70),

um estereótipo é uma supergeneralização: não pode ser verdadeiro para todos os membros de um grupo (...). O estereótipo é, provavelmente, muito inexato como descrição de um dado sujeito (...), mas não dada qualquer

outra informação, constitui uma conjectura racional. Um desses traços levaria então à inferência de outros traços (...).

De um ponto de vista mais estritamente cognitivo, a estereotipia identifica-se com prototipia, tratando-se de uma “operação que consiste em atribuir a objetos de uma categoria todos os traços que se supõe caracterizar o conjunto dos objetos dessa categoria” (Codol, 1989, p. 477).

A noção de estereótipo pode ser abordada a partir de duas perspectivas diferentes, mas em certa medida complementares: do ponto de vista cognitivo, como esquema (*schema*)<sup>1</sup>, ou numa perspectiva eminentemente social, como produto da interação social (Atkinson et al., 1983; Lisi et al., 1990; Tajfel, 1980). No primeiro caso enfatiza-se o processo de construção dos estereótipos; no segundo o acento é colocado nos conteúdos categoriais (Deaux e Lewis, 1984).

Do ponto de vista da psicologia cognitiva, um estereótipo é social porque se refere à caracterização de grupos e porque se trata de cognições de grupos, a respeito de indivíduos identificados sob categorias sociais genéricas, que se revelam como tendo um papel particularmente importante na memória construtiva (Atkinson et al., 1983). Encarado desse modo, “o estereótipo é um pacote de conhecimentos acerca de traços de personalidade ou atributos físicos que assumimos serem verdadeiros para toda uma classe de pessoas” (Atkinson et al., 1983, pp. 247-48).

Embora o modelo de processamento de informação, utilizado pela psicologia cognitiva, possa trazer importantes e decisivos esclarecimentos ao processo da estereotipia social (nomeadamente lançando luz sobre os processos de aquisição, organização e recordação de informação (Brewer, Dull, Lui, 1981; Mcrae et al., 1994; Rosch, 1977), e se apresente como uma abordagem preferentemente analítica em relação aos aspectos mais “puramente cognitivos” dos estereótipos, não se pode afirmar que ele providencie um completo esclarecimento de todo o processo ligado à estereotipia (Marques, 1986).

Subscrevemos, por isso, a posição teórica que a esse respeito é defendida por Marques (1986, p.151):

1 Segundo Atkinson, o estereótipo, tal como a atitude, é uma espécie particular de *schema*. A sua diferença está no fato de “(...) os estereótipos influenciarem a forma como percebemos pessoas em particular, enquanto os *schemata* influenciaram a forma como nós percebemos e recordamos acontecimentos e experiências” (1983, p. 249). Já para Codol, é necessário distinguir *schème* de *schéma*, pois o primeiro designa o aspecto operativo do processo de generalização e o segundo, o seu aspecto figurativo: “O *schème* é (...) a forma geral de um processo de generalização e o *schéma* o seu conteúdo particular em circunstâncias dadas” (1989, p. 476).

Se os estereótipos são, realmente, devidos a mecanismos de correspondência psicossocial, mais do que simplificar informação proveniente do meio humano do sujeito cognoscente, então eles devem funcionar como “teorias” quotidianas para a explicação e justificação de um dado estado atual de relações entre grupos, (...) a sua principal função deve ser preservar os valores sociais que os sujeitos subscrevem.

Processos de estereotipia social podem igualmente detectar-se na construção da identidade social, passando por fenômenos de categorização social (Eagly e Steffen, 1984; Neto, 1990), que freqüentemente se cristalizam em estereótipos sociais com carácter de rigidez e de generalização abusiva. Em situações em que os sujeitos estão particularmente sensíveis ao carácter negativo dos estereótipos, pode surgir um efeito de “discriminação ao contrário”, em que a presença desses constructos não foi eliminada, mas é escondida pelos sujeitos, de forma a poderem manter uma identidade positiva (Branscombe e Smith, 1990; Rajcecki et al., 1992).

Por seu turno, a construção de categorias sociais parece ser profundamente influenciada por mecanismos psicossociais de formação de impressões (Brewer et al., 1981; Fiske e Neueberg, 1989), de atribuição causal (Codol, 1989; Martin, 1987) e de utilização de teorias implícitas da personalidade (Gerber, 1981), no âmbito das quais diversos enviesamentos no processamento de informação social se verificam.

A elaboração de juízos sociais baseados em inferências causais (Riedle, 1991; Willemsen e Schaie, 1991) e teorias ingênuas, partindo de fenômenos percebidos de co-variação, reduzidos a esterótipos, são, igualmente, mecanismos que, em diversos níveis, participam na construção do autoconceito e na produção da identidade social dos sujeitos (Riess et al., 1981; Tajfel, 1980; Yarkin et al., 1981).

O estereótipo surge-nos, nesse contexto, como um elemento que se pode revelar importante no processo de diferenciação social confundindo-se, em situação-limite de extrema competição e diferenciação intergrupar, com a representação social que os grupos fazem uns dos outros e também de si próprios (Doise, 1983; Sherif, 1976; Tajfel, 1980).<sup>2</sup>

Tal como é o caso das representações sociais em termos latos, também o estereótipo social permite organizar de forma significativa o real, influencia os processos de comunicação, predispõe para a ação e assume um papel rele-

2 Note-se ainda que a evolução dos conflitos entre grupos não dá apenas origem a uma imagem estereotipada do “outro” (hetero-estereótipo), mas também, e por consequência, do processo de diferenciação social, de si próprio (auto-estereótipo) (Doise, 1980) (cf. 2.3).

vante em fenômenos de diferenciação social (os quais, por sua vez, nos remetem para processos de categorização social e de construção da identidade social) (Pettigrew, 1971; Vala et al., 1988).

Tendo em conta a literatura revista e os paradigmas teóricos que se têm desenvolvido nessa área, parece-nos que o estereótipo poderá ser entendido como um esquema cognitivo socialmente partilhado, produto do processamento de informação social, cujo conteúdo é muitas vezes enviesado (construindo os sujeitos categorizações super-generalizadoras, exageradas ou até falsas). Cristalizado em torno de uma palavra que o designa e reflectindo relações entre grupos sociais, o estereótipo pode ser melhor compreendido se integrado em representações sociais mais latas de que faz parte (Amâncio, 1993; Codol, 1989; Faria e Fontaine, 1993; Leyens, 1985; Maisonneuve, 1971; Marques, 1986; Moscovici, 1984; Sousa, 1993; Tajfel, 1980; Vala, 1986; Vala et al., 1988).

No que respeita mais especificamente à estereotipia social face ao processo de envelhecimento, e embora não abundem as investigações rigorosas e fiáveis, parece poder afirmar-se com alguma segurança que, do grupo etário dos sujeitos interrogados, do tipo de sujeitos-alvo idosos que se apresentam aos percipientes (se em bom ou mau estado de saúde, se detentores de um alto ou baixo estatuto sócio-económico), depende o surgir ou não de estereotipia social negativa face ao envelhecimento (Crockett e Hummert, 1987; Lutsky, 1980).

Assim, se os sujeitos são mais jovens e se se lhes pede que elaborem juízos de percepção social dos idosos em geral, eles parecem accionar na memória a categoria de idosos mais freqüente: idosos de baixo estatuto socioeconómico e fraca saúde, surgindo aí, claramente, o estereótipo social negativo face ao envelhecimento. Pelo contrário, esse carácter negativo da estereotipia atenua-se quando os sujeitos interrogados são mais velhos e se pedem percepções, não dos idosos em geral, mas de sujeitos-alvo idosos particulares (Brewer et al., 1981; Crockett e Hummert, 1987).

De acordo com os estudos a que tivemos acesso, estereótipos face ao processo de envelhecimento são particularmente freqüentes no mundo do trabalho (Perlmutter e Hall, 1985) e levam a fenômenos de discriminação social dos idosos (Hudson e Johnson, 1986; Kutner e Borgan, 1990). Essa discriminação é vulgarmente justificada pelos sujeitos, utilizando teorias implícitas da personalidade dos idosos e atribuições causais, que tomam a idade como uma variável independente e socialmente relevante na elaboração de juízos sociais (Lerner e Hultsch, 1983; Schaie e Willis, 1991).

Esse processo psicossocial, ao estar impregnado de uma força normativa assinalável, induz profecias que se auto-realizam, através de processos de incapacidade aprendida, as quais têm como resultado a perpetuação de estereótipos

relativos ao processo de envelhecimento (Bengtson, 1973; Perlmutter e Hall, 1985; Seligman e Elder, 1984).

Da mesma forma que a percepção estereotipada do processo de envelhecimento não é global, mas diferenciada por grupos etários (no que respeita aos percipientes) e depende das específicas condições dos idosos-alvo, parece que, também no que se refere a atividades de aprendizagem, se encontram diversas concepções estereotipadas, a apontarem para declínios da inteligência, memória, criatividade, etc., ao longo da vida (Cunningham, 1988; Ryff e Essex, 1991; Schulz e Ewen, 1988; Simões, 1979, 1990), sobretudo quando se trata de avaliar indivíduos de baixo nível socioeconômico, saúde deficiente e baixo grau de escolaridade (Crockett e Hummert, 1987; Cropley, 1977; Lima, 1991).

Quando a estereotipia negativa anda associada à percepção que os adultos e idosos têm das suas possibilidades de aprendizagem, e ela é interiorizada e integrada no autoconceito à medida que os sujeitos envelhecem, então a motivação para a aprendizagem ao longo de toda a vida pode ser prejudicada (Weinert, 1984), sobretudo quando em presença de estilos atribucionais debilitantes (Heckhausen, 1984) e de uma motivação de tipo extrínseco (Elliot e Dweck, 1988; Fontaine, 1990).

Nesses sujeitos podem verificar-se, igualmente, processos sociais de profecias que se auto-realizam e até padrões motivacionais de medo do sucesso (por exemplo, quando a estereotipia sexual interage com a estereotipia face à aprendizagem na idade adulta) (Fontaine, 1990), o que pode trazer conseqüências nefastas para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser humano.

No presente estudo a questão que quisemos abordar remete particularmente para a indagação da universalidade da estereotipia negativa em sujeitos adultos face às suas possibilidades de aprendizagem ao longo da vida. Embora haja alguns elementos da representação social do processo de envelhecimento que são encontrados de forma transcultural (Neto, 1990; Perlmutter e Hall, 1985), quer em sociedades ocidentais quer não ocidentais (e.g., diminuição da atividade e o fato de os idosos serem muito pensativos) (Heise, 1987), verificam-se igualmente algumas especificidades culturais na estereotipia social face àquele processo (Heise, 1987; Levy e Langer, 1994). No presente estudo procuramos detectar a possível estereotipia social existente em sujeitos moçambicanos utilizando a metodologia da investigação intercultural (Williams e Best, 1982), tendo partido do pressuposto de que a estereotipia social reflete e é produto de representações culturais específicas.

Apesar das limitações e dificuldades metodológicas que envolvem a investigação intercultural, pareceu-nos tratar-se de uma abordagem fecunda e interessante no perspectivar da estereotipia face à aprendizagem, com

repercussões para a forma como, na cultura ocidental, é representado socialmente o processo de envelhecimento, designadamente abrindo portas à rejeição da inevitabilidade de representações sociais negativas a esse respeito.

## Metodologia

### *Sujeitos*

Foram objeto do presente estudo 275 indivíduos, pertencentes à Polícia da República Moçambicana, na cidade de Maputo. O método de seleção de sujeitos tornou a amostra aleatória, estratificada e proporcional.

Optamos por sujeitos pertencentes a um corpo policial, dado tratar-se de uma população “cativa” que oferecia uma razoável garantia de estabilidade entre o pré-teste e o teste e uma apreciável diversidade nas variáveis que nos interessava prioritariamente estudar: idade, sexo e habilitações literárias.

**Quadro 1** – Composição da amostra por sexo, idade e habilitações literárias.

Sexo *	Masculino		Feminino	
	Nº	%	Nº	%
	205	78,244	57	21,756
Idade **	≤ 32 Anos		> 32 Anos	
	Nº	%	Nº	%
	128	47,232	143	52,768
Hab. Liter. ***	Até 6ª Classe		Mais de 6ª Classe	
	Nº	%	Nº	%
	134	52,4	122	47,6

\* Dos 275 sujeitos que responderam ao teste, 13 não assinalaram o sexo.

\*\* Dos 275 sujeitos que responderam ao teste, 4 não assinalaram a idade.

\*\*\* Dos 275 sujeitos que responderam ao teste, 19 não assinalaram as habilitações literárias.

A maioria dos sujeitos da nossa amostra são do sexo masculino, tal como acontece no conjunto das forças policiais da cidade de Maputo. A sua média de idade é de 32 anos (com um desvio-padrão de 6 anos).

Procuramos constituir grupos etários com base num critério de coortes marcadas diferencialmente por fenómenos históricos e sociais ligados à guerra civil em Moçambique. Assim, os nossos sujeitos mais velhos, com mais de 32 anos, são aqueles que viveram a década de 80 (anos de guerra civil) já na idade adulta. Os restantes são aqueles que entraram e frequentaram a escola em pleno período de guerra, ou que, por essa razão, nem sequer a puderam frequentar.

Quando comparados o grupo dos mais novos (menos de, ou igual a 32 anos) com o grupo dos mais velhos (com mais de 32 anos), verifica-se que a nossa amostra é composta por um número aproximadamente igual de sujeitos em cada um dos grupos.

No que se refere às habilitações literárias, dividimos os sujeitos em dois grupos: aqueles que possuem a escolaridade obrigatória (que até meados da década de 80 era precisamente a 6ª classe) e aqueles que detêm uma escolaridade já complementar e preparatória de estudos superiores (com mais da 6ª classe).

### *Instrumento*

Dada a inexistência de um instrumento de medição da estereotipia de adultos face à aprendizagem, adequado à população em causa, propusemo-nos construir um questionário (Mucchielli, 1982; Simões, 1985). Tendo em conta o baixo nível cultural dos sujeitos, nomeadamente as suas dificuldades lingüísticas<sup>3</sup>, optamos por não utilizar listas de adjetivos, mas expressar os estereótipos por frases muito simples, breves e de sentido o mais possível unívoco.

Para simplificar a tarefa, as respostas permitiam apenas três alternativas possíveis (Concordo Muito / Concordo Assim-Assim (ou Não Sei Responder) / Não Concordo Nada), o que, de resto, se adequa ao carácter extremo do estereótipo.

Começamos por elaborar uma lista de cerca de 70 possíveis estereótipos, recolhidos na literatura da especialidade e junto de alguns moçambicanos a residir em Portugal. Discutimos este primeiro, e ainda vasto, conjunto de hipotéticos estereótipos com um investigador moçambicano da área da Psicologia Social, nosso colaborador em Maputo, Dr. Alves Luís Mário, a quem nos encontramos muito reconhecidos pelas valiosas informações e sugestões que fez à presente investigação.

Após termos simplificado alguns itens, anulado outros e substituído alguns termos de conotação cultural muito específica, obtivemos então um conjunto de quarenta estereótipos que constituíram o nosso teste piloto.

Colocou-se-nos ainda a questão de como definir o adulto, de forma adequada à população que pretendíamos estudar. Optamos por cruzar dois tipos de critérios, um cronológico e outro funcional, de forma a que não restassem dúvidas aos sujeitos do que se passaria a entender por adulto no âmbito do Questionário de Estereótipos (Q.E.).

3 Recorde-se que o Português é, para a esmagadora maioria dos moçambicanos, uma segunda língua (Ferreira, 1982; Medeiros, 1985 e 1995; Ngoenha, 1992).

O critério cronológico apontava a idade adulta entre os 18 e os 50 anos. O limite máximo de idade justifica-se pelo fato de se tratar de um país onde a esperança média de vida é baixa (cerca de 43 anos – Unesco, 1990), sendo já considerados velhos aqueles que ultrapassam a idade de 50 anos<sup>4</sup>.

Por outro lado, e no sentido de melhor esclarecer esses limites temporais (sempre algo arbitrários), acrescentamos o critério funcional, chamando a atenção para o desempenho de determinados papéis no âmbito familiar (adulto é aquele que já tem mulher e filhos e ainda não é avô), por serem esses que, em culturas africanas, demarcam de forma socialmente mais nítida os limites da vida adulta (Medeiros, 1985; Perlmutter e Hall, 1985).

O pré-teste foi passado no Comando Central da Polícia da República Moçambicana, na cidade de Maputo.

O Comandante seleccionou 33 sujeitos, que se encontravam disponíveis naquela sede de Comando. Os sujeitos foram identificados para, mais tarde, não virem a ser abrangidos pelo teste.

O pré-teste foi passado por um investigador local, docente na Faculdade de Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo, licenciado em Psicologia Social. Tal passagem ocorreu em junho de 1995, em três sessões presenciais.

Os sujeitos não revelaram dificuldades na compreensão da tarefa. Sugeriram apenas que os caracteres de impressão do Q.E. fossem maiores e manifestaram grande curiosidade relativamente aos objetivos do questionário.

O investigador informou os sujeitos que se tratava de saber o que pensam os adultos sobre a aprendizagem, sublinhando o fato de não haver respostas certas ou erradas, e assegurou a confidencialidade das respostas. Leu em voz alta as instruções da folha de rosto do Q.E. e executou o exercício de familiarização com o teste, que aí se encontrava.

Como não tivessem surgido dúvidas, os sujeitos iniciaram a tarefa, tendo-lhes antes sido dito que não havia tempo-limite, mas que não deviam pensar muito sobre cada um dos itens. Foi ainda sublinhado o caráter individual da tarefa.

A análise dos resultados do pré-teste conduziu-nos à retenção de 19 itens que se mostraram reveladores da existência de estereotipia (Anexo I). Para a seleção desses itens utilizamos o critério de Simões (1985), conservando exclusivamente aquelas afirmações que recolhiam uma larga margem de consenso, designadamente itens a que 70%, ou mais, dos sujeitos respondiam num dos sentidos extremos (Concordo Muito ou Não Concordo Nada).

4 A decisão relativa aos referidos limites temporais foi tomada na sequência de consultas a investigadores locais e pessoas pertencentes ao meio, indivíduos de diversas idades e diferentes extratos sociais.

Simões justifica esse critério estatisticamente, observando que “uma distribuição empírica com duas categorias – equivalente a primeira a 70% das respostas no sentido de um extremo (estereótipo) e a segunda, aos restantes 30% no sentido do outro extremo e mais das respostas “médio” – difere significativamente ( $\chi^2=16$ ;  $v=1$ ;  $p0,001$ ) de uma distribuição teórica, em que os dois tipos de respostas sucedessem por mero acaso” (1985, p. 14).

Assim, a versão final do nosso teste ficou constituída por dezenove itens que correspondiam ao critério acima referido.

Ainda no que respeita ao formulário de Dados Pessoais incluído no pré-teste, revelaram-se irrelevantes informações como a Residência (os sujeitos eram quase exclusivamente de Maputo), a Freqüência Prévia de Cursos para Adultos (os sujeitos afirmavam maioritariamente que já os haviam freqüentado, embora o Comandante Geral da Polícia de Maputo nos tivesse assegurado, peremptoriamente, que nenhum dos seus homens o tinha feito) e a Raça (a esmagadora maioria dos sujeitos da nossa população é de raça negra).

Por tudo isto, na versão final do teste retivemos apenas, no que respeita a este formulário de Dados Pessoais, as informações relativas ao Sexo, Estado Civil, Religião, Habilitações Literárias, Idade e Grupo Étnico.

Na elaboração do teste tivemos ainda em conta as sugestões gráficas que os sujeitos tinham formulado quando da passagem do pré-teste.

### *Procedimento*

O teste foi passado por um investigador local, docente na Faculdade de Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo, que já havia colaborado na passagem do pré-teste.

A passagem ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 1995, em dez sessões presenciais, em cada uma das sedes de comando de cada distrito urbano da Polícia da República Moçambicana, na cidade de Maputo. Para o efeito, foram disponibilizadas salas existentes nessas sedes de comando.

Depois de se apresentar como docente da Universidade Pedagógica, a conduzir uma investigação sobre a aprendizagem na idade adulta, o investigador local solicitava a colaboração dos sujeitos na tarefa de responder a um questionário.

O investigador informava os sujeitos que se tratava de saber o que pensam os adultos sobre a aprendizagem, sublinhando o fato de não haver respostas certas ou erradas, e assegurando a confidencialidade das respostas.

Os sujeitos revelaram novamente grande curiosidade relativamente aos objetivos da investigação e solicitaram que os resultados lhes fossem comunicados, o que foi garantido pelo investigador.

De seguida, o investigador distribuía os Q.E. e lia em voz alta as instruções da folha de rosto, após o que executava o exercício de familiarização com o teste, que aí se encontrava.

Depois de esclarecidas todas as dúvidas, os sujeitos iniciavam a tarefa. Previamente foi-lhes dito que não havia tempo-limite e também que não deviam pensar muito sobre cada um dos itens. Era ainda sublinhado o carácter individual da tarefa.

Esse procedimento foi repetido em cada uma das sessões de passagem do Q.E.

### **Variáveis em estudo**

*Variável dependente.* O item foi considerado estereótipo sempre que os sujeitos optassem por uma resposta igualmente preferida por 70%, ou mais, dos restantes sujeitos da amostra.

*Variáveis independentes consideradas.* Sexo, Idade e Habilitações Literárias.

### **Hipóteses colocadas**

Apoiando-nos na literatura e inspirando-nos nos resultados do pré-teste, colocamos as seguintes hipóteses:

H1 – A estereotipia face à aprendizagem adulta em sujeitos moçambicanos existe, mas é, em boa parte, de sentido positivo.

H2 – Os sujeitos mais novos têm estereótipos menos positivos face à aprendizagem adulta do que os sujeitos mais velhos.

H3 – Os sujeitos mais jovens atribuem aos adultos maior degradação nas suas capacidades intelectuais do que os sujeitos mais velhos.

H4 – Os sujeitos do sexo masculino têm concepções menos positivas da aprendizagem adulta do que os sujeitos do sexo feminino.

H5 – Os sujeitos casados têm concepções mais positivas da aprendizagem adulta do que os sujeitos solteiros.

H6 – Os sujeitos mais escolarizados têm uma visão da aprendizagem adulta mais positiva que os sujeitos menos escolarizados.

No que respeita à possível relação entre as variáveis independentes, Religião e Grupo Étnico, e a variável dependente Respostas Estereotipadas não

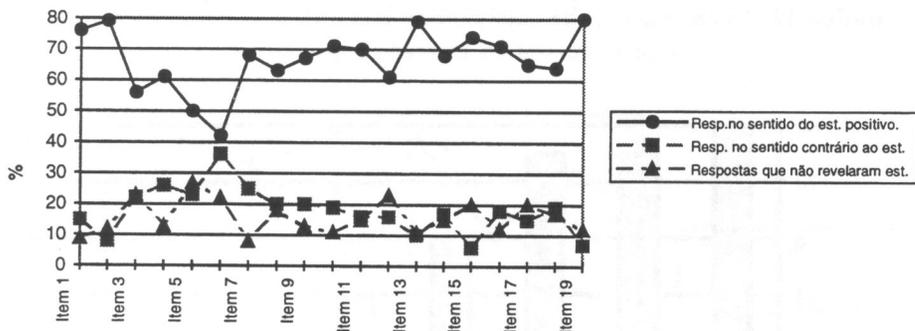
foram formuladas quaisquer hipóteses, dado o reduzido número de sujeitos e a assinalável dispersão, no nível do pré-teste, naquelas variáveis.

Refira-se, por fim, que a presente investigação é de caráter não experimental, obedecendo a um plano transversal, o que não nos permite retirar conclusões de índole desenvolvimentalista, pois encontram-se confundidos os efeitos da coorte e da idade (Hayslip e Panek, 1989; Schaie e Willis, 1991; Schulz e Ewen, 1988). Assim, com esse plano de investigação limitar-nos-emos a constatar diferenças entre grupos de sujeitos diferentes.

## Resultados

De seguida apresenta-se um gráfico que sintetiza os dados recolhidos no Q.E.

**Gráfico I** - Percentagem de sujeitos que, no Q.E., revelou estereótipos de sentido positivo, que respondeu no sentido oposto ao do estereótipo e ainda os que não revelaram estereótipos



Como se pode verificar, revelou-se objeto de mais forte estereotipia o item 19 (80%), enquanto o item 6 foi o que recolheu menor número de respostas de conteúdo positivo (42%).

Sublinhe-se que os itens 7 (68%), 9 (67%), 14 (68%) e 17 (65%) se aproximam bastante do limite por nós definido para a estereotipia.

Já no que respeita a respostas de sentido negativo, atitudes desfavoráveis à aprendizagem adulta, nenhum dos itens do questionário suscitou mais de 36% das preferências dos sujeitos, tal como se pode constatar pela análise do Gráfico I.

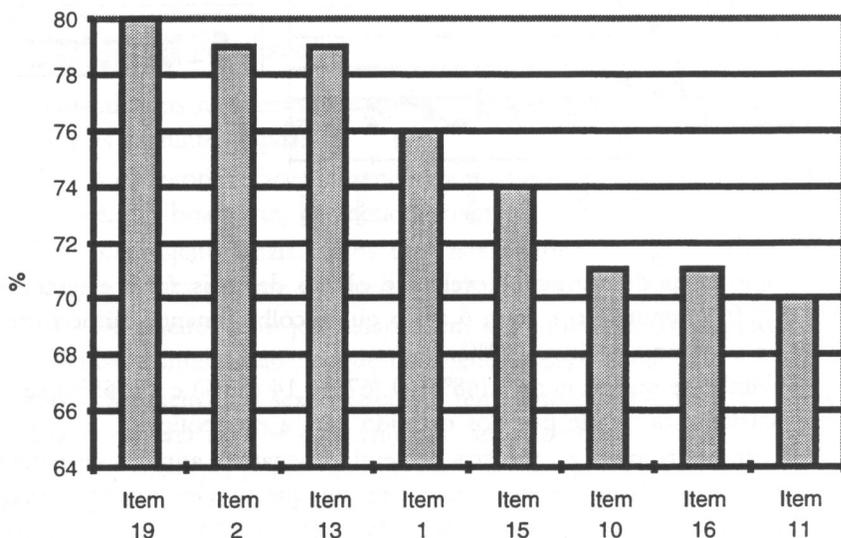
Registe-se que os itens que suscitaram respostas no sentido negativo apresentaram frequências muito baixas (entre 6 e 36%), não sendo, por isso, considerados estereótipos sociais.

Também no que se refere aos sujeitos que não revelaram estereótipos (que escolheram posições intermédias “concordo assim-assim” ou “não sei”) as percentagens foram igualmente baixas, situando-se entre os 8% (item 7) e os 27% (item 5).

A análise das respostas dos sujeitos levou-nos à constatação de que a moda das respostas em todos os itens do questionário se orientou no sentido da estereotipia positiva, se bem que na maioria dos itens (11 deles) não fosse encontrado claramente um estereótipo social (70% ou mais de respostas num dos sentidos extremos).

A partir dos resultados obtidos selecionamos 8 itens, os quais se revelaram estereótipos sociais. No gráfico seguinte são apresentados, por ordem decrescente, os itens que foram objeto de estereotipia por parte de 70% ou mais dos sujeitos inquiridos.

**Gráfico II** – Percentagem de sujeitos que respondeu aos 8 itens do Q. E. que se revelaram estereótipos sociais.



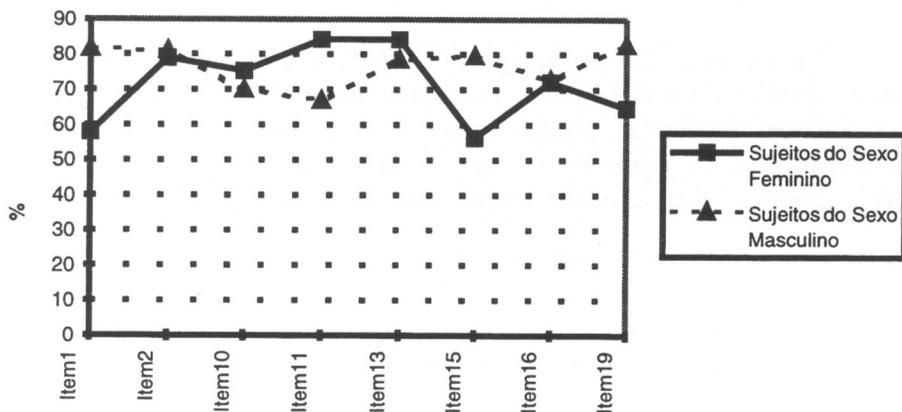
O item 19 revelou a estereotipia social mais forte (80%), enquanto os estereótipos sociais mais fracos foram os itens 10 (71%), 16 (71%) e 11 (70%).

Sublinhe-se que os itens referidos no gráfico II, sobre os quais irão incidir a análise e discussão subseqüentes, são todos estereótipos sociais de sentido positivo em relação à aprendizagem na idade adulta.

Assim, os estereótipos encontrados remetem para as idéias de que o retorno do adulto à escola não implica que ele se torne criança, uma vez que aquela também se destina aos adultos. É que, para os nossos sujeitos, a educação não é uma tarefa exclusiva dos mais novos, embora considerem que os adultos têm já muita sabedoria de vida. Recusando a idéia de que a vida adulta não seja destinada a aprender mas apenas a trabalhar, não aceitam, igualmente, que seja uma vergonha aprender a escrever em idade adulta ou que só um maluco estude toda a vida.

Em seguida apresentamos os valores obtidos no Q.E., em função das principais variáveis independentes que nos interessa analisar: *Idade, Sexo e Habilidades Literárias*<sup>5</sup>:

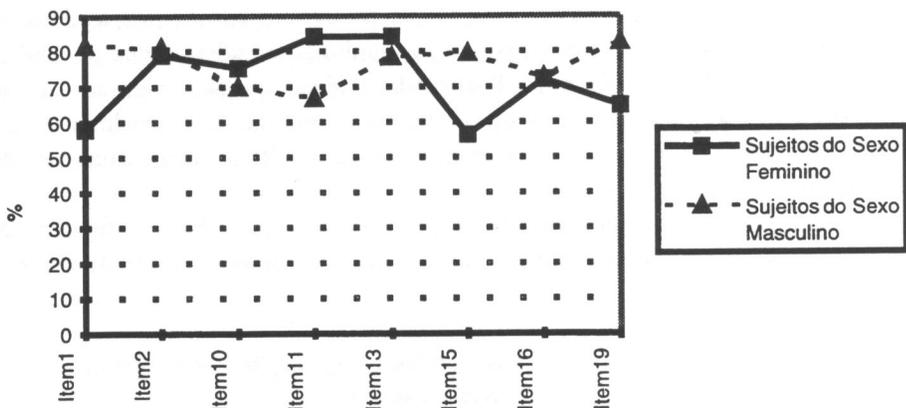
**Gráfico III – Percentagens obtidas no Q. E. (8 estereótipos), segundo a idade.**



5 Como já foi dito, não iremos tratar as variáveis independentes *Estado Civil, Religião* e *Tribo* por terem revelado um fraco poder discriminatório no nível da variável dependente.

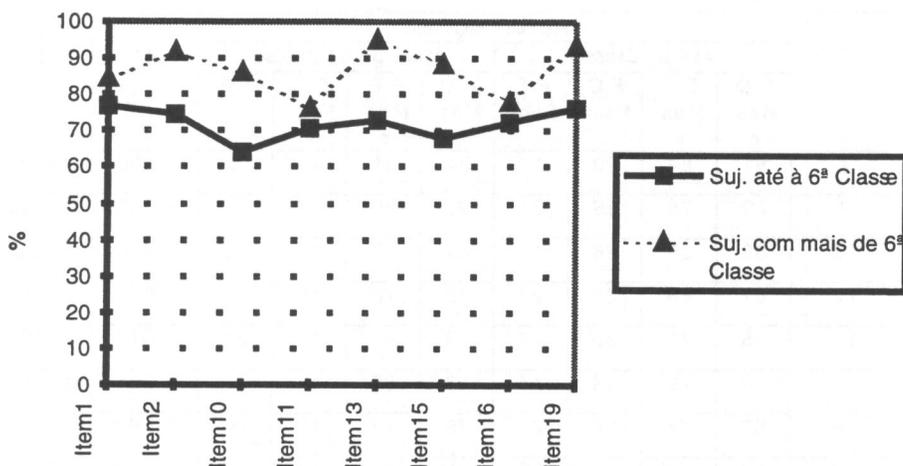
Pela análise do Gráfico III verifica-se que a percentagem de respostas estereotipadas quase não difere nas duas coortes, exceção feita aos itens 11, 15 e 16.

**Gráfico IV** – Percentagens obtidas no Q. E. (8 estereótipos), segundo o sexo.



A comparação das percentagens de estereotipia de sujeitos do sexo masculino com os do sexo feminino leva à constatação de que os primeiros apresentam uma estereotipia positiva mais elevada do que os segundos (no que respeita a 5 dos 8 estereótipos). Exceção são os itens 10, 11 e 13, nos quais as mulheres revelam uma estereotipia mais positiva do que os homens.

**Gráfico V** – Percentagens obtidas no Q. E. (8 estereótipos), segundo as habilitações literárias.



Os sujeitos mais habilitados (mais da 6ª classe) apresentam uma percentagem de estereotipia positiva superior aos menos habilitados (até a 6ª classe).

Em síntese, e numa primeira abordagem aos resultados do Q.E. passado junto de sujeitos da Polícia da República Moçambicana em Maputo, podemos concluir que a estereotipia face à aprendizagem adulta existe e é claramente de sentido positivo. Os resultados apontam ainda para a existência de uma percentagem de estereotipia positiva mais elevada para os homens em detrimento das mulheres, para os mais velhos (mas apenas em três itens) se comparados com os sujeitos mais novos e para os mais habilitados relativamente aos sujeitos com menor grau de habilitações literárias<sup>6</sup>.

Sublinhe-se, porém, que as diferenças constatadas ao nível das variáveis independentes *Idade*, *Sexo* e *Habilitações Literárias* se verificam entre limites algo reduzidos.

Os quadros que são apresentados seguidamente referem-se ao cálculo do  $\chi^2$  para testar a independência de duas distribuições: o sexo e a idade, o sexo e as habilitações literárias e ainda a idade e as habilitações literárias, relativamente aos itens que foram objeto de estereotipia social.

<sup>6</sup> Não averiguamos a existência de diferenças significativas, para não multiplicarmos erros de Tipo I.

**Quadro 2** –  $\chi^2$  para testar a independência da distribuição de respostas que se revelaram estereótipos, segundo o sexo e as habilitações.

ITEM	HABILITAÇÕES								$\chi^2$	p
	Até 6ª Classe				Mais de 6ª Classe					
	F.O Mas c	F.E Mas c	F.O Fem .	F.E Fem .	F.O Mas c	F.E Mas c	F.O Fem .	F.E Fem .		
1	81	84	20	17	84	81	13	16	1,035	0,309
2	69	76	28	21	93	86	16	23	5,335	0,0209
10	58	65	26	19	84	77	16	23	4,976	0,0257
11	61	68	31	24	73	70	16	23	5,025	0,025
13	65	73	30	22	93	85	17	25	6,616	0,0101
15	70	79	18	14	89	85	13	17	1,531	0,216
16	67	74	28	21	79	72	13	20	5,563	0,0183
19	98	106	37	29	104	96	19	27	4,737	0,0295

F.O. – Frequência observada. F.E. – Frequência esperada

Registram-se diferenças significativas no nível dos itens 2, 10, 11, 13, 16 e 19, quando consideradas as variáveis Habilitações Literárias e Sexo dos sujeitos. A tendência é para que os indivíduos do sexo masculino, com habilitações mais elevadas, registrem maior estereotipia positiva do que os indivíduos do mesmo sexo com menos habilitações. A mesma tendência se verifica com os indivíduos do sexo feminino.

**Quadro 3** -  $\chi^2$  para testar a independência da distribuição de respostas que se revelaram estereótipos, segundo o sexo e a idade.

ITEM	IDADE								$\chi^2$	p
	Mais Novos				Mais Velhos					
	F.O Mas c	F.E Mas c	F.O Fem .	F.E Fem .	F.O Mas c	F.E Mas c	F.O Fem .	F.E Fem .		
1	72	78	21	16	93	88	12	18	3,65	0,056
2	74	80	28	22	91	85	17	23	3,605	0,058
10	64	69	26	21	79	74	17	22	2,668	0,1024
11	57	62	27	22	79	74	21	26	2,39	0,1221
13	70	76	29	23	88	82	19	25	3,211	0,0732
15	67	70	17	14	93	90	15	18	0,952	0,3291
16	56	63	25	18	91	84	16	23	5,943	0,0148
19	90	97	34	27	114	107	23	30	3,709	0,05

F.O. – Frequência observada. F.E. – Frequência esperada

Foram encontradas diferenças significativas nos itens 16 e 19 (embora os itens 1 e 2 também se aproximem de um nível de significância) quando consideradas as variáveis Idade e Sexo dos sujeitos. Nesses itens verifica-se que os homens mais velhos revelam uma estereotipia mais positiva do que os mais novos. Pelo contrário, as mulheres jovens apresentam mais freqüentemente uma estereotipia mais positiva do que as mais velhas.

**Quadro 4** –  $\chi^2$  para testar a independência da distribuição de respostas que se revelaram estereótipos, segundo a idade e a habilitação.

ITEM	HABILITAÇÕES								$\chi^2$	p
	Até 6ª Classe				Mais de 6ª Classe					
	F.O. Mais Novos	F.E. Mais Novos	F.O. Mais Velhos	F.E. Mais Velhos	F.O. Mais Novos	F.E. Mais Novos	F.O. Mais Velhos	F.E. Mais Velhos		
1	43	49	60	59	53	47	47	53	2,146	0,143
2	42	47	58	53	58	53	53	58	1,826	0,1766
10	37	41	49	45	53	49	50	54	1,02	0,3126
11	37	42	58	53	46	41	46	51	1,887	0,1696
13	38	48	59	54	61	56	52	63	4,017	0,045
15	38	46	59	51	61	53	52	60	4,017	0,045
16	37	41	59	55	43	39	50	54	0,852	0,3559
19	40	48	62	54	61	53	50	58	4,669	0,0307

F.O. – Freqüência observada. F.E. – Freqüência esperada

Registram-se diferenças significativas no nível dos itens 13, 15 e 19 quando consideradas as variáveis Habilitações Literárias e Idade. Nesses itens, os sujeitos menos habilitados e mais novos revelam, menos freqüentemente, uma estereotipia positiva do que os seus congêneres mais habilitados. O mesmo se verifica com os sujeitos mais velhos.

### Discussão

A partir das análises estatísticas que realizamos podemos concluir, relativamente às hipóteses colocadas, o seguinte.

Confirma-se plenamente a hipótese H1, segundo a qual a estereotipia positiva face à aprendizagem na idade adulta existe e é de sentido positivo, nos sujeitos moçambicanos pertencentes à nossa amostra.

Essa estereotipia é largamente partilhada pelos indivíduos que estudamos, atravessa todas as idades e graus de escolarização, é comum ao sexo, estado civil, religião e tribo dos sujeitos. Mesmo quando não encontramos um forte estereótipo social, as respostas da maioria dos nossos sujeitos tendiam, em todos os itens do questionário, para uma representação positiva da aprendizagem na idade adulta.

Esses resultados são congruentes com os encontrados em estudos que envolveram sujeitos de culturas não ocidentais (Heise, 1987; Levy e Langer, 1994). Podemos então afirmar com uma larga margem de segurança que, na nossa amostra, não foi encontrado o fenômeno de *ageism* tão disseminado nas sociedades ocidentais, pelo menos, no que concerne à aprendizagem.

Parece que, no que respeita à aprendizagem na idade adulta, os sujeitos que estudamos não acionam claramente a variável idade para produzir categorias diferenciadas de conteúdo prevalentemente negativo, na base das quais estariam eventualmente teorias implícitas da personalidade ou concepções ingênuas do processo de envelhecimento no nível das capacidades cognitivas dos sujeitos.

De uma forma geral, os sujeitos da nossa amostra consideram que os adultos têm muita sabedoria de vida. Aceitam que a vida adulta também seja adequada para estudar e aprender, atividades que não fazem do adulto nem uma criança nem um maníaco do estudo. Parece-lhes, por isso, que, de modo nenhum, se pode considerar que seja uma vergonha iniciar aprendizagens básicas (como ler e escrever) já na idade adulta.

Embora tendam a aceitar as idéias de que o adulto se cansa mais a estudar do que uma criança e de que poderá já não estar em condições de mudar, a afirmação que suscita a menor estereotipia positiva é aquela que se refere ao fato de os adultos gostarem mais de ensinar do que de aprender (só 42% dos sujeitos a rejeitam), o que se pode encontrar relacionado com o estatuto do adulto e idoso em sociedades africanas, cujo papel é sobretudo o de aconselhar e ensinar os mais novos (Kimmel, 1974; Perlmutter e Hall, 1985).

Encontramos igualmente alguns indícios (itens 11, 15 e 16), segundo os quais os sujeitos mais novos revelam estereotipia menos positiva face à aprendizagem adulta do que os sujeitos mais velhos (H2).

É, no entanto, necessário acrescentar que esse efeito da variável idade se encontra apenas nos sujeitos do sexo masculino. Na verdade, para as mulheres, o efeito da idade vai no sentido inverso, o que nos parece estar ligado à adesão, por parte especificamente das mais velhas, a tradicionais estereótipos sexuais socialmente partilhados. Essa interação entre as variáveis sexo e idade foi igualmente apontada como uma das invariantes encontrada em termos transculturais, e que depende da natureza dos padrões culturais de cada sociedade específica (Gutman, 1977, cit. por Cunningham, 1988; Kimmel, 1974).

A H3, segundo a qual os sujeitos mais jovens atribuíam aos adultos maior degradação das capacidades intelectuais do que os sujeitos mais velhos, não chegou a ser testada por não se ter revelado sequer um estereótipo social (não atingiu um consenso por parte dos sujeitos superior ou igual a 70%).

Há também dados no sentido de que H4, a partir da qual se previa que os sujeitos do sexo masculino apresentassem concepções menos positivas sobre a aprendizagem do adulto do que os sujeitos do sexo feminino, foi infirmada no nosso estudo, tendo-se verificado exatamente o oposto: globalmente, os homens apresentam uma estereotípia mais positiva face à aprendizagem na idade adulta do que as mulheres.

Registra-se apenas a exceção em três itens do nosso questionário (itens 10, 11 e 13), em que as mulheres rejeitam, mais fortemente que os homens, a idéia de que a vida adulta seja apenas para trabalhar e não para estudar e ainda aquela que considera ser a educação apenas para os mais novos.

No entanto, são mais os homens a não aceitar a idéia de que o adulto que estuda toda a vida se torne uma criança ou que seja maluco, até porque ao adulto se atribui muita sabedoria de vida.

Partindo da análise do conteúdo do itens 10, 11 e 13, e comparando-os com os restantes itens objeto de estereotípia, quer-nos parecer que a perspectiva das mulheres é um tanto vaga e abstracta, quase uma questão de princípio: a vida adulta não exclui, à partida, as tarefas de aprendizagem, mas, depois, quando se trata de tomar uma perspectiva de apreciação social dessas actividades (o que parece o adulto que estuda<sup>7</sup>: um maluco? uma criança?), são os homens que revelam representações sociais mais positivas na percepção do fenómeno de aprendizagem na idade adulta.

Julgamos que a forte estereotípia sexual, socialmente partilhada em Moçambique, poderá explicar, de novo, os resultados que encontramos (Gutman, 1977, cit. por Cunningham, 1988; Kimmel, 1974): embora, genericamente, homens e mulheres partilhem uma concepção positiva da aprendizagem na idade adulta, as mulheres não têm tanto a certeza de que, do ponto de vista do juízo social, tal tipo de actividades não as leve a correr o risco de alguma crítica ou depreciação social. Essa situação parece verificar-se sobretudo nas mulheres mais velhas.

No que se refere à H5, segundo a qual os sujeitos casados teriam concepções mais positivas da aprendizagem na idade adulta do que os sujeitos solteiros, não registamos quaisquer diferenças significativas entre os sujeitos da nossa amostra, quer tenha sido porque elas não existem, quer porque as

7 No contexto da presente investigação tomamos como equivalentes os fenómenos de aprendizagem na idade adulta e estudo ou frequência da escola pelos adultos, pois, no atual contexto moçambicano, trata-se de situações que praticamente se identificam, dada a inexistência de modalidades de aprendizagem não formal e/ou não escolar para a população adulta. Essa situação é, de resto, uma das razões apontadas para o relativo fracasso das atividades de educação de adultos que têm decorrido nas últimas décadas em Moçambique (Nhavotto, 1995).

categorias que utilizamos (solteiro, casado, viúvo e divorciado) não se adaptem à realidade sociocultural moçambicana. De fato, a instituição casamento oscila, para esses sujeitos, entre o viver com alguém do outro sexo até à situação de divorciado. Já os que se consideram viúvos podem efetivamente encontrar-se a viver com alguém e partilhar responsabilidades familiares, após a morte do primeiro cônjuge (o que, de resto é a situação mais vulgar) e continuarem a considerar-se viúvos. Desse modo, nada nos foi possível concluir a esse respeito.

Relativamente à última das hipóteses que colocamos (H6), ela foi confirmada ao apontar para o fato de os sujeitos mais escolarizados deterem uma representação da aprendizagem na vida adulta mais positiva que os sujeitos menos escolarizados. Refira-se que esse é um dado que tem sido encontrado de forma transcultural (Cropley, 1977).

No entanto, se apenas considerarmos o grupo dos sujeitos menos escolarizados, verificamos que são as mulheres quem apresentam uma estereotipia mais freqüentemente positiva do que os seus congêneres do sexo masculino, dados esses provavelmente a refletir as expectativas positivas que aqueles sujeitos depositam em atividades de aprendizagem e melhoria do seu nível acadêmico, como fonte de mais-valia no seu contexto sócio-profissional, no sentido de poderem ultrapassar a estereotipia sexual socialmente disseminada na cultura moçambicana.

Por fim, não podemos deixar de nos referir às variáveis Tribo e Religião. No que diz respeito à Tribo, registrou-se uma assinalável dispersão dos sujeitos por quatorze tribos. Curiosamente, a esmagadora maioria dos sujeitos diz conhecer a tribo a que pertence, embora por vezes a confunda com o apelido de alguma família importante na sua região de origem, cuja jurisdição social e/ou moral diz respeitar.

As análises que realizamos procuraram sistematizar essa diversidade de tribos em agrupamentos cruzados (tribos do norte *versus* tribos do sul e tribos mais cosmopolitas *versus* tribos menos cosmopolitas). Nenhuma diferença relevante foi encontrada no nível da estereotipia dos sujeitos, pelo que concluímos que, pelo menos em contexto urbano e em questões relativas à estereotipia social face à aprendizagem durante a vida adulta, trata-se, para os sujeitos da nossa amostra, de uma variável irrelevante.

Relativamente à Religião, encontramos, igualmente, uma enorme dispersão dos sujeitos por uma variedade de pequenas religiões e seitas. Tentamos também agrupar os sujeitos em dois grandes grupos: indivíduos que dizem ter uma religião e os que dizem não professar nenhuma. Também aqui não emergiram quaisquer diferenças relevantes, até porque muitos dos sujeitos que dizem não ter religião (no sentido institucional do termo) praticam diversas formas de

curandeirismo e feitiçaria de origem tribal. Esses sujeitos ora se classificam como tendo uma religião (marcando uma cruz em “outras religiões”), ora dizem não ter qualquer uma.

### **Conclusões, limitações do estudo e implicações pedagógicas**

A primeira conclusão que se nos impõe a partir deste estudo é a de que os sujeitos estudados manifestam estereótipos face ao processo de aprendizagem durante a vida adulta, os quais se apresentam com um sentido francamente positivo.

Por outro lado, o nível de habilitações literárias revelou-se uma variável importante (os sujeitos mais escolarizados apresentam uma estereotípia mais positiva do que os menos escolarizados). No que diz respeito, especificamente, ao grupo dos sujeitos menos escolarizados, as mulheres surgem com uma estereotípia mais positiva do que os homens.

Encontraram-se indícios de que os sujeitos mais velhos representam, de forma mais positiva do que os mais novos, as atividades de aprendizagem na idade adulta. Curiosamente, de entre os sujeitos mais velhos, foram os homens quem revelaram uma estereotípia mais positiva do que as mulheres.

No que se refere às limitações deste estudo, elas são as inerentes, quer aos planos transversais (não se podem tirar conclusões de índole desenvolvimentista, pois encontram-se confundidos os efeitos da coorte e da idade) quer às investigações interculturais.

No caso dessas últimas referimo-nos às dificuldades de avaliação da significação afetiva dos conceitos usados e ao fato de, provavelmente, não se abarcar a cultura moçambicana com a profundidade com que o faria um investigador nativo.

Dever-se-á ter ainda em consideração que as conclusões agora retiradas são apenas generalizáveis à Polícia Popular da República de Moçambique, em Maputo.

Por fim, não podemos deixar de nos referir às implicações pedagógicas do nosso estudo. De acordo com os dados que obtivemos, parece-nos claro que os adultos não esperam vir a ser tratados como crianças na escola. Daí a necessidade de formar docentes na área da psicopedagogia do adulto.

Por outro lado, parecem ser indicadas estratégias de reforço do desejo de aprender revelado por esses adultos, quer estimulando comportamentos de persistência, quer promovendo a “educação funcional” em contexto empresarial.

Devem ainda ser evitados quer situações de comparação e de competição entre os indivíduos, quer juízos centrados em avaliações pontuais, enfatizando,

antes, progressos qualitativos e diversificando a avaliação, criando um ambiente menos formal e menos estruturado.

Parece-nos igualmente importante ajudar o aluno a lidar com o possível fracasso escolar, que pode ser ameaçador para o autoconceito, dado o quadro de forte estereotopia social positiva face à aprendizagem.

Para tal, o aluno deverá ser levado a estabelecer para si próprio objetivos realistas, mas suficientemente desafiantes. A estrutura de ensino mais adequada será, provavelmente, a não competitiva ou cooperativa-competitiva (realização individualizada de tarefas e trabalhos de grupo).

Estimular processos atribucionais diversificados e positivos para o fracasso, o qual deve ser entendido como pontual, diferenciado, por um lado, capacidade e esforço e, por outro, nível de realização (sobretudo com os sujeitos mais motivados que, no nosso estudo, são os homens mais velhos e mais escolarizados) serão outras tantas estratégias que poderão estar ao serviço daquele objetivo.

A valorização constante do esforço deve ser evitada, pois, em caso de eventual fracasso, pode tornar-se um argumento ameaçador para a manutenção de um autoconceito positivo.

No que se refere à motivação eminentemente extrínseca que os nossos sujeitos parecem revelar, parece-nos ser indicado transformá-la progressivamente numa motivação intrínseca, promovendo a participação do adulto em todas as etapas do processo de aprendizagem (por exemplo, estimulando o educando adulto a dar instruções a si próprio na realização das tarefas e informando-o dos processos cognitivos que cada tarefa requer).

Sobretudo julgamos importante valorizar conhecimentos, competências e capacidades dos alunos para, a partir deles, atingir objetivos mais formais.

Os dados que colhemos a partir do presente estudo parecem indicar a necessidade de se prestar uma atenção especial às mulheres mais idosas que, em alguns itens do nosso inquérito, se revelam menos positivas na representação da aprendizagem na idade adulta.

De modo a evitar fenômenos de estereotopia sexual negativa face às mulheres que se envolvem em atividades de aprendizagem, parece-nos relevante que não seja tomado o sexo do educando como critério de saliência na discriminação dos alunos, de forma a evitar processos de auto e heterocategorização estereotipada. Nesse sentido, julgamos ser adequado evitar que esses sujeitos sejam colocados em situações competitivas, especialmente com colegas do sexo masculino.

Pensamos, por último, que os educandos adultos do sexo feminino se beneficiariam especialmente de atividades de aprendizagem não formal, que

pudessem envolver, simultaneamente, os restantes elementos da família (crianças, adultos e idosos).

## Resumo

Inserindo-se numa estratégia de investigação intercultural, procura-se, no presente estudo, determinar se os estereótipos negativos de adultos face à aprendizagem encontrados pela investigação europeia e norte-americana se verificam igualmente em diferentes contextos culturais, designadamente numa população de adultos moçambicanos.

A investigação realizada leva a supor que tal estereotípa existe, nos sujeitos estudados, mas é de sentido positivo.

São retiradas as conseqüências pedagógicas de tal verificação, recusando-se a perspectiva de homogeneização universal dos aspectos psicossociais envolvidos nas atividades de educação e aprendizagem na idade adulta.

## Summary

*The text discusses results of a research on stereotypes of adults toward learning.*

*It compares results obtained in Mozambican adult population with negative stereotypes found by European and North-American researchers in their cultural contexts.*

*Results did identify stereotypes in this adult population, but in a different direction: they are positive stereotypes.*

*Pedagogical consequences are formulated, rejecting the perspective that considers as universal the psycho-social aspects involved in the educational and learning activities of adults.*

## Refêrências bibliográficas

- Amâncio, L. (1993). Identidade social e relações intergrupais. In: J. Vala e M. Monteiro (eds.). *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Atkinson, R., Atkinson, R. e Hilgard, E. (1983). *Introduction to Psychology*. 8ª ed. Nova York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Bengtson, V. (1973). *The social psychology of aging*. Indianapolis, Bobbs-Merrill Company.
- Branscombe, N. e Smith, E. (1990). Gender and racial stereotypes in impression formation and social decision-making process. *Sex Roles*, vol. 22, n. 9/10, pp. 627-47.
- Brewer, M., Dull, V. e Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: stereotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, n. 4, pp. 656-70.

- Codol, J. (1989). Vingt ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*, vol. XLII, n. 390, pp. 472-91.
- Crockett, W. e Hummert, M. (1987). Perceptions of aging and the elderly. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, vol. 7, n. 9, pp. 217-41.
- Cropley, A. (1977). *Lifelong education – A psychological analysis*. Oxford, Pergamon Press.
- Cunningham, W. (1988). *Gerontology: the psychology, biology and sociology of aging*. Nova York, Harper & Row.
- Deaux, K. e Lewis L. (1984). Structure of gender stereotypes: interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, n. 5, pp. 991-1004.
- Doise, W. (1980). A mudança em Psicologia Social. In: A. Barroso, B. Silva, J. Vala, M. Monteiro e H. Catarro (eds.). *Mudança social e Psicologia Social*. (Comunicações Apresentadas ao Simpósio sobre Mudança em Psicologia Social – Lisboa 20-22 de Outubro de 1980.) Lisboa, Livros Horizonte.
- \_\_\_\_\_. (1983). *Articulação psicossociológica e relações entre grupos*. Lisboa, Morais Editores (original publicado em 1976).
- \_\_\_\_\_. (1989). La dispute de la cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*, vol. XLII, n. 390, pp. 492-93.
- Eagly, A. e Steffen, J. (1984). Gender stereotypes stem from distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, n. 4, pp. 735-54.
- Elliott, E. e Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 54, pp. 5-12.
- England, E. (1992). College student gender stereotypes: expectations about the behavior of male subcategory members. *Sex Roles*, vol. 27, n. 11/12, pp. 699-716.
- Faria, L. e Fontaine, A. (1993). Representações da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XXVII, n. 3, pp. 471-87.
- Ferreira, R. (1982). *Fixação portuguesa e história pré-colonial de Moçambique*. Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Fiske, S. e Neuberg, S. (1989). A continuum of impression formation from category-based to individuating processes: influences of information and interpretation. In: M. Zanna (ed.). *Advances in experimental Social Psychology*, vol. 23. Nova York, Academic Press.

- Fontaine, A. (1990). Motivação e realização escolar. *Psicologia do desenvolvimento e educação dos jovens*. Vol.1. Lisboa, Universidade Aberta.
- Gahagan, J. (1980). *Comportamento interpessoal e de grupo*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Gerber, G. (1981). Gender stereotypes and power: perceptions of the roles in violent marriages, *Sex Roles*, vol. 24, n. 7/8, pp. 439-59.
- Hayslip, B. e Panek, P. (1989). *Adult development and aging*. Nova York, Harper & Row.
- Heckhausen, H. (1984). "Achievement and motivation through the life span". In: A. Sorensen, F. Weinert e L. Sherrood (eds.). *Human development and life course: multidisciplinary perspectives*. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Heise, D. (1987). "Socialcultural determination of mental aging". In: C. Schooler e W. Schaie (eds.). *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Nova Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Hudson, M. e Johnson, T. (1986). Elder neglect and abuse: a review of the literature. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 6, 3, pp. 81-134.
- Kimmel, D. (1974). *Adulthood and aging. An interdisciplinary developmental view*. Nova York, John Wiley & Sons.
- Kutner, N. e Brogan, D. (1990). Sex stereotypes and healthcare: the case of treatment for kidney failure. *Sex Roles*, vol. 24, n. 5/6, pp. 279-96.
- Lerner, R. e Hultsch, D. (1983). *Human development, a life-span perspective*. Nova York, Mc Graw Hill.
- Levy, B. e Langer, E. (1994). Aging free from negative stereotypes: successful memory in china and among the american deaf. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66, n. 6, pp. 989-97.
- Leyens, J. (1985). *Sommes nous tous des psychologues?* Bruxelles, Mardaga.
- Lima, M. P. (1991). *Estudo longitudinal do conceito de si escolar em adultos*. Dissertação de Mestrado, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lisi, R. e Soundranayagam, L. (1990). The conceptual structure of sex role stereotypes in college students. *Sex Roles*, vol. 23, n. 11/12, pp. 593-611.
- Lutsky, N. (1980). Attitudes toward old age and elderly persons. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, v. 1, n. 13, pp. 287-336.

- Macrae, C., Bodenhausen, G., Milne, A. e Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 67, n. 5, pp. 808-17.
- Maisonneuve, J. (1971). *La psychologie sociale*. Paris, PUF.
- Marques, J. (1986). *Toward a definition of social processing of information: an application to stereotyping*. Dissertação de doutoramento, não publicada, apresentada à Universidade Católica de Louvain.
- Martin, C. (1987). A ratio measure of sex stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, n. 3, pp. 489-99.
- Mcclusky, H. (1982). Education for older adults. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, vol. 3, n. 13, pp. 403-28.
- Medeiros, E. (1985). *Moçambique: evolução de algumas instituições sócio-familiares*. Lisboa, Centro de Estudos Sobre África, Instituto Superior de Economia da Universidade Técnica de Lisboa.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Etnias e etnicidades em Moçambique – Notas para o estudo da formação de entidades tribais e étnicas entre os povos de língua(s) emakhuwa e lomwè e advento da etnicidade Macua e Lomwè*. (Comunicação, não publicada, apresentada ao Congresso de Cientistas Portugueses Radicados no Estrangeiro – Universidade de Aveiro. 18-20 de dezembro de 1995).
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In: R. Fan e S. Moscovici (eds.). *Social representations*. Londres, Academic Press.
- Mucchielli, R. (1982). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale – Applications pratiques*. Paris, Editions E. S. F.
- Neto, F. (1990). Conhecimento de estereótipos sexuais em crianças rurais e urbanas. *Separata da Revista Portuguesa de Psicologia*, n. 26, pp. 77-93.
- Nhavotto, A. (1995). Mozambique. In: T. Postlethwaite (ed.). *International Encyclopedia of National Systems of Education*. 2 ed. Cambridge, Pergamon.
- Ngoenha, S. (1992). *Por uma dimensão moçambicana da consciência histórica*. Porto, Edições Salesianas.
- Perlmutter, M. e Hall, E. (1985). *Adult development and aging*. Nova York, John Wiley & Sons.
- Pettigrew, T. (1971). *Racially separate or together?* Nova York, McGraw-Hill.
- Rajecki, D., De Graaf-Kaser, R. e Rausmussen, J. (1992). Nova impressions and more discrimination: effects on individuation on gender-label stereotypes. *Sex Roles*, vol. 27, n. 3/4, pp. 171-85.

- Riedle, J. (1991). Exploring the subcategories of stereotypes: not all mothers are the same. *Sex Roles*, vol. 24, n. 11/12, pp. 711-23.
- Riess, M., Rosenfeld, P, Melburg, V. e Tedeschi, J. (1981). Self-serving attributions: biased private perceptions and distorted public descriptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, n. 2, pp. 224-31.
- Rosch, E. (1977). Human categorization. In: N. Wannen (ed.). *Studies in cross-cultural psychology*. Vol. 1. Londres, Academic Press.
- Ryff, C. e Essex, M. (1991). Psychological well-being in adulthood and old age: descriptive markers and explanatory processes. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, vol. 11, n. 6, pp. 144-71.
- Schaie, K. e Willis, S. (1991). *Adult development and aging*. Nova York, Harper Collins Publishers.
- Schulz, R. e Ewen, R. (1988). *Adult development and aging, myths and emerging realities*. Nova York, MacMillan Publishing Company.
- Seligman, M. e Elder, G. (1984). "Learned helplessness and life-span development". In: A. Sorensen, F. Weinert e L. Sherrod (eds.). *Human development and the life course: multidisciplinary perspectives*. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Sherif, C. (1976). *Orientation in social psychology*. Nova York, Harper & Row.
- Simões, A. (1979). O adulto em perspectiva. Diferenças de comportamento associadas à idade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XIII, pp. 3-66.
- \_\_\_\_\_. (1985). Estereótipos relacionados com os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XIX, pp. 207-34.
- \_\_\_\_\_. (1990). Alguns mitos respeitantes aos idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XXIV, pp. 109-21.
- Sousa, E. (1993). Atribuição: da inferência à estratégia de comportamento. In: J. Vala e M. Monteiro (eds.). *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tajfel, H. (1980). Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. In: A. Barroso, B. Silva, J. Vala, M. Monteiro e H. Catarro (eds.). *Mudança social e psicologia social*. (Comunicações apresentadas ao Simpósio sobre mudança em psicologia social – Lisboa 20-22 de outubro de 1980.) Lisboa, Livros Horizonte.
- Unesco (1990). Some basic operational issues: implementing literacy. *Bulletin du Bureau International d'Education – Literacy in Developing Countries: Analytical Bibliography*, n. 254/257, pp. 91-167.

- Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais – Para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 4, pp. 5-30.
- Vala, J., Monteiro, M. e Leyens J. (1988). Perception of violence as a function of observer's ideology and actor's group membership. *British Journal of Social Psychology*, n. 72, pp. 231-37.
- Weinert, F. (1984). "Developmental variations of memory performance and memory – Related knowledge across the life-span". In: A. Sorensen, F. Weinert e L. Sherrood (eds.). *Human development and the life course: multidisciplinary perspectives*. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Williams, J. e Best, D. (1982). *Measuring sex stereotypes, a thirty-nation study*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Yarkin, K., Harvey, J. e Bloxom, B. (1981). Cognitive sets, attribution, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, n. 2, pp. 243-52.

---

*Maria Manuel Lima*

Mestre em Psicologia da Educação  
Assistente no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

*António Simões*

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

*José Tavares*

Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.  
Coordenador da Unidade de Investigação "Construção do Conhecimento  
Pedagógico nos Sistemas de Formação"

## Anexo I

### Teste

(Q.E.)

Vai encontrar, mais abaixo, algumas opiniões, acerca dos adultos. Quando, aqui, se fala de adultos, trata-se de pessoas com idade entre os 18 e os 50 anos (que já têm mulher e filhos, mas ainda não são avós).

O que se pede é que diga se concorda ou não com cada opinião. Ao dar a sua resposta, não pense em nenhum adulto particular, mas no adulto como eles são, em geral (na maior parte das vezes).

Leia cada uma das opiniões e, depois, marque uma cruz ( X ), num dos quadradinhos à frente dela:

- no primeiro, se está muito de acordo com a opinião;
- no do meio, se concorda, assim, assim (ou não sabe responder);
- no da direita, se não concorda nada com ela.

Marque só uma cruz, para cada opinião.

Não há respostas certas ou erradas. As boas respostas são aquelas em que diz, exatamente, o que pensa: só interessa o que Você pensa, não o que os outros pensam.

Tem o tempo que quiser para responder. Mas não perca muito tempo a pensar em cada opinião.

### Exemplo:

Todas as crianças deviam ir à Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As crianças que não aprendem devem ser castigadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 – Os adultos têm muita sabedoria de vida.

2 – A Escola é para as crianças e não para os adultos.

3 – Um adulto cansa-se mais a estudar do que uma criança.

- 4 – Não fica bem o adulto andar na Escola.
- 5 – O adulto já não está em idade de mudar.
- 6 – Os adultos gostam mais de ensinar do que aprender.
- 7 – É uma vergonha só aprender a ler na idade adulta.
- 8 – O que se ensina na Escola é pouco útil para o adulto.
- 9 – Parece mal ver um adulto a estudar.
- 10 – Em adulto, não é idade para aprender.
- 11 – A vida adulta é para trabalhar e não para estudar.
- 12 – O que os adultos aprendem na vida não serve para nada na Escola.
- 13 – A educação é só para os mais novos.
- 14 – Os adultos que já estudaram em criança não deviam precisar de voltar à Escola.
- 15 – Só um maluco estuda toda a vida.
- 16 – É uma vergonha aprender a escrever na idade adulta.
- 17 – O que não se aprendeu em novo, já não se aprende em adulto.
- 18 – O adulto não consegue aprender coisas novas.
- 19 – Querer que o adulto volte à Escola é querer que ele se torne criança.