

## Mobilização de Potencialidades de Desenvolvimento Cognitivo e Promoção do Sucesso Escolar \*

Manuel Viegas Abreu \*\*, Lígia Mexia Leitão \*\*\*,  
Eduardo Ribeiro Santos \*\*\*, Maria Paula Paixão \*\*\*

---

### RESUMO

O artigo começa por referir as *circunstâncias práticas* e o *contexto teórico* que inspiraram as linhas mestras de uma *investigação-acção* realizada em três escolas secundárias de Coimbra com o objectivo de induzir a mobilização das potencialidades de desenvolvimento cognitivo e a diminuição do insucesso escolar. No contexto da teoria relacional da motivação humana, o insucesso escolar não é concebido como provocado por «deficiências» dos alunos mas como a resultante da interacção de diversos factores de ordem pessoal, interpessoal e institucional. Nesta perspectiva, as actividades de investigação-acção não se centraram apenas no «diagnóstico» e «tratamento» dos alunos, mas procuraram também o empenhamento dos professores e dos pais. Os efeitos das actividades realizadas foram avaliados quer por intermédio do rendimento escolar dos alunos quer por intermédio de algumas provas psicológicas, designadamente o teste de Longeot utilizado nos grupos «experimentais» e nos grupos de «controlo». Os resultados obtidos revelam os efeitos favoráveis das actividades integradas na investigação-acção.

PALAVRAS CHAVE — Motivação, potencialidades cognitivas, insucesso e sucesso escolares

\* O presente artigo constitui o desenvolvimento da comunicação apresentada no «Seminário sobre medidas que promovam o sucesso educativo» realizado na Universidade do Minho, de 5 a 7 de Fevereiro de 1987. As tarefas de avaliação dos efeitos no desenvolvimento do pensamento lógico das actividades constantes do programa de mobilização de potencialidades teve a colaboração da Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Pessoa Mendes e foram realizadas com o apoio do INIC.

Agradecemos aos Conselhos Directivos e a todos os professores das turmas «experimentais» das Escolas Secundárias Jaime Cortesão, Avelar Brotero e Infanta D. Maria, de Coimbra, bem como a todos os alunos participantes, a colaboração benévola que prestaram a esta investigação e sem a qual ela não teria sido possível.

\*\* Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), Director da Linha de Acção N.º 1 do «Centro de Psicopedagogia» do Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC) e Coordenador do Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da FPCEUC.

\*\*\* Assistentes da FPCEUC, investigadores da Linha de Acção N.º 1 do «Centro de Psicopedagogia» do INIC e membros do Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da FPCEUC.

## INTRODUÇÃO

O objectivo principal desta comunicação consiste em descrever e analisar criticamente os aspectos mais relevantes de uma investigação-acção tendente a contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, por via dele, para o sucesso escolar.

Analisaremos em primeiro lugar o ponto de partida desta «action-research» e o contexto teórico que a orientou, as estratégias e as metodologias fundamentais da intervenção, os principais resultados obtidos e, por fim, algumas implicações que deles decorrem, tanto no plano da teoria como no da prática psicológica e pedagógica.

Importa ainda referir que a investigação-acção aqui apresentada comportou duas fases, que serão descritas separadamente. A primeira decorreu no ano lectivo de 1983-84 e realizou-se em três turmas, uma do 7.º ano de escolaridade da Escola Secundária de Jaime Cortesão e duas turmas do 8.º ano da Escola Secundária de Avelar Brotero, ambas da cidade de Coimbra (ABREU *et al.*, 1983). A segunda fase, que decorreu no ano lectivo seguinte, conheceu um alargamento da intervenção à Escola Secundária Infanta D. Maria, também de Coimbra, e caracterizou-se por aperfeiçoamentos qualitativos na programação das actividades que a experiência do ano anterior aconselhara, designadamente no que diz respeito à metodologia da avaliação dos efeitos do programa de intervenção no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Cabe finalmente sublinhar que, por sua natureza, a investigação-acção não constitui um trabalho de experimentação susceptível de um «design experimental» similar aos trabalhos de laboratório, bastando relembrar a diversidade e multiplicidade de variáveis que entram em jogo numa situação de campo que é impensável controlar. Por estas razões, ela tem de ser encarada e avaliada como um trabalho inconcluso, com intenção e dimensão heurística, ensaio de procura de caminhos, de estratégias e metodologias de actuação, de ordenação sequencial de fases, de articulação e afinação de processos de intervenção. Trata-se, pois, de um trabalho exploratório, em desenvolvimento e aperfeiçoamento.

### 1. O PONTO DE PARTIDA E O CONTEXTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

No plano da prática, a origem da investigação-acção para a promoção do sucesso escolar prende-se com a experiência colhida no decurso do primeiro ano de organização das actividades do estágio dos alunos finalistas da Licenciatura em Psicologia, no ano lectivo de 1980-81, no domínio da prestação de serviços de psicologia e orientação escolar e profissional (PAIXÃO, 1985; SANTOS, 1985). Originariamente, porém, sobretudo no que se refere ao plano teórico ou conceptual, ela radica numa reflexão persistente sobre as implicações práticas da teoria relacional

da motivação e da personalidade, reflexão que tem conduzido a diversos ensaios de operacionalização de alguns conceitos teóricos fundamentais e de institucionalização de um novo estilo de prática psicológica que designamos por prática relacional ou interaccionista.

Com efeito, pensamos que a concepção relacional ou interaccionista do comportamento humano, tal como NUTTIN (1953, 1965, 1980) a tem desenvolvido, prolongando uma linha teórica que vem desde LEWIN (1935), MURRAY (1938) e WOODWORTH (1958), possui potencialidades de clarificação e articulação não apenas no domínio da teoria, aliás já demonstradas, mas também no domínio da prática, onde ela oferece oportunidades notáveis de preenchimento de um grande número de lacunas apresentadas por alguns modelos de prática psicológica fundados sobre concepções individualistas-solipsistas da vida mental, do psiquismo ou do comportamento e que, por isso, permanecem centradas sobre o indivíduo.

#### 1.1. A personalidade concebida como estrutura eu-mundo

Para tentar apreender essa realidade complexa e em contínuo movimento que é o comportamento humano, sempre personalizado, i.e., protagonizado por um *sujeito* ou por um *eu*, a teoria relacional toma como ponto de partida a observação empírica da interacção contínua entre o sujeito e as situações de vida ou entre o *eu* e o seu *mundo* («umwelt»). Com efeito, todo o comportamento se desenrola num espaço-tempo de objectos, de acontecimentos e, sobretudo, de pessoas que o sujeito percepçiona e em relação aos quais se orienta, de maneira selectiva, em função do *sentido* e do *valor* que lhes atribui.

Segundo a teoria relacional, o *espaço-tempo* do comportamento personalizado ou subjectivo integra a perspectiva futura, uma vez que o comportamento humano é influenciado não apenas pelas aquisições ou pelas heranças do passado e pelas circunstâncias do presente mas também, e de uma maneira significativa, pelas aspirações, expectativas, planos de vida e projectos de futuro.

A personalidade é, pois, concebida não como uma *estrutura intra-psíquica* nem como uma *estrutura somático-psíquica* mas como uma *estrutura eu-mundo*, cada um dos polos desta unidade funcional não possuindo, separadamente, realidade psicológica ou comportamental.

Influenciada, sem dúvida, pela concepção fenomenológica da consciência intencionalmente aberta ao mundo, a teoria relacional encontra-se mais próxima do modo de pensar galileano do que do modo de pensar aristotélico, de acordo com a distinção de Kurt LEWIN (1931); ela ultrapassa, deste modo, as dificuldades e as lacunas das teorias individualistas-solipsistas da personalidade, quer as que privilegiam os factores internos e inatos quer as que privilegiam os factores externos e adquiridos, umas e outras prolongando a influência conceptual do dualismo cartesiano no domínio das grandes categorias explicativas em Psicologia.

### 1.2. *Os motivos como factores de desenvolvimento da personalidade*

No contexto da teoria relacional, o desenvolvimento da personalidade não é suficientemente compreendido nem pelos processos bio-fisiológicos da maturação, como defendem as teorias individualistas-inatistas, que sublinham o papel dos factores hereditários, nem pelas circunstâncias do meio externo, como defendem as teorias individualistas-ambientalistas que sublinham o papel dos estímulos desencadeadores de respostas e, sobretudo, as contingências subsequentes consideradas como factor de reforço.

O desenvolvimento da personalidade depende da concretização de relações com o mundo requeridas ou indispensáveis ao funcionamento das capacidades do indivíduo e realização comportamental das suas potencialidades. É o facto de tais relações serem *requeridas* para o desenvolvimento do comportamento que lhes dá o carácter de necessidades ou de *motivos* do comportamento. Com efeito, se a actualização de tais relações é dificultada ou inibida, é o funcionamento e o desenvolvimento global da personalidade que se mostrarão perturbados ou inibidos, conforme demonstram múltiplos dados empíricos, de observação clínica alguns e provenientes da experimentação muitos outros.

Enquanto relações requeridas para o desenvolvimento das potencialidades da estrutura eu-mundo, todas as necessidades, quer as necessidades cognitivas (de perceber, de conhecer, de estar informado sobre o estado do meio) quer as necessidades sociais (de ser reconhecido e valorizado pelos outros ou de estabelecer processos de comunicação), são consideradas necessidades tão primárias e tão fundamentais como as necessidades bio-fisiológicas (tais como a fome, a sede e o sono), tradicionalmente consideradas como as únicas necessidades primárias, reguladas pelo mecanismo da homeostasia. Para a teoria relacional da motivação, na medida em que todas as necessidades são primárias, não há necessidades aprendidas; o que depende da aprendizagem são as modalidades de concretização comportamental, que são susceptíveis de apresentar uma grande variabilidade segundo as contingências concretas em que o sujeito se encontra e o sentido que lhes atribui. Esta plasticidade do processo de concretização das necessidades baseia-se na indeterminação comportamental, característica básica dos motivos ou necessidades humanas.

### 1.3. *Motivos, interesses e projectos*

Não sendo determinada de maneira inata, a concretização dos motivos é tributária de processos mediadores de complexidade variável, entre as quais diferentes modalidades de aprendizagem. Deste modo, ela depende do estabelecimento de um sistema de meios-fins, constituído por um conjunto mais ou menos numeroso de actividades ou de aquisições múltiplas que apresentam um valor instrumental

ou utilidade de mediação relativamente à finalidade visada. São estas actividades, objectos, situações e processos intermediários entre o motivo e a sua meta que designamos por interesses (ABREU, 1986). A capacidade dinâmica dos interesses, enquanto meios para obtenção da finalidade requerida, está ligada ao motivo inicial ou à estrutura motivacional de origem. Isto significa que os motivos funcionam segundo processos de persistência da tensão motivacional.

De facto, no homem, não é apenas no momento em que o indivíduo se dá conta da ausência de relação funcional com o objecto ou com a situação requerida que os motivos dinamizam o comportamento; a sua elaboração pelas actividades cognitivas determina não apenas a organização da estrutura meios-fim mas também a especificação de expectativas ou de previsões mobilizando comportamentos de preparação ou de antecipação relativamente a situações futuras ou à sua possibilidade. Os *planos de vida* ou os *projectos de futuro* constituem igualmente modalidades de funcionamento dos motivos que resultam da sua elaboração cognitiva e que libertam o indivíduo das limitações do campo presente, permitindo-lhe uma distância espacio-temporal preparatória e constitutiva do futuro.

A perspectiva temporal do futuro e o seu conteúdo motivacional constitui uma realidade psicológica que NUTTIN e colaboradores estudam desde há alguns anos, de modo sistemático, procurando especificar o papel que ela desempenha no desenvolvimento do comportamento personalizado (NUTTIN, 1980; LENS, 1974). Em relação ao fundo *homogéneo e indeterminado* do futuro, os programas de acção, os planos de vida ou os projectos de futuro funcionam como «instrumentos» de especificação, de diferenciação e, por conseguinte, de individuação; constituem, além disso, modalidades pré-comportamentais pelas quais os indivíduos exercem a sua influência sobre o ambiente. As preocupações recentes sobre este tema (SNYDER, 1981) convergem com a posição defendida pela teoria relacional.

A importância que Nuttin atribui à perspectiva temporal no desenvolvimento do comportamento permite compreendermos melhor a sua reavaliação crítica do conceito de adaptação (NUTTIN, 1967). De facto, ao contrário de um grande número de teorias da motivação e do desenvolvimento do comportamento que consideram, em geral de uma forma implícita, a adaptação como o processo fundamental da evolução do comportamento humano, Nuttin considera-a como um *meio* e não como um *fim* maior do desenvolvimento. A eficácia da difusão ou do transporte do dinamismo motivacional às actividades instrumentais ou de mediação parece também depender de processos de *organização de sentido* ou de *estruturação de relações significativas* entre essas actividades e a finalidade da motivação originária.

A falta de interesse ou a ausência de motivação por uma actividade intermediária tem frequentemente o seu ponto de partida na ausência de significação ou na fragilidade da estrutura cognitiva das relações entre os meios disponíveis e a finalidade a alcançar. O que falta, por vezes, é a percepção clara da utilidade ou do valor

instrumental de certas actividades propostas, (como, por exemplo, o estudo de certas disciplinas escolares), ou, o que ainda é mais grave, a percepção do objectivo ou da finalidade.

#### 1.4. Implicações práticas da teoria relacional

6 Se é verdade que a toda a prática se encontra subjacente, de maneira explícita ou implícita, uma teoria, não é menos certo que de toda a construção teórica decorrem implicações de ordem prática.

Entre teoria e prática desenvolvem-se, de resto, processos de trocas recíprocas. De facto, se a prática sem a clarificação e a fundamentação da teoria corre o risco de se tornar cega e fluída, por seu turno, a teoria, sem o confronto da experiência, arrisca-se a tornar-se vazia e estéril.

É neste quadro epistemológico que tentamos, desde há alguns anos, submeter à prova da experiência algumas implicações de ordem prática que decorrem da teoria relacional da motivação e da personalidade de Nuttin.

Uma vez que a personalidade constitui uma estrutura eu-mundo e não uma síntese de traços e factores, inatos ou aprendidos, toda a intervenção prática consequente não pode deixar de se referir ao mundo. Descentrando-se do indivíduo para ter em consideração a textura de interacções sujeito-situação, o psicólogo deve prolongar a sua intervenção junto de pessoas significativas para o sujeito ou, de maneira mais global, junto das instituições enquanto estas constituem sistemas de comunicações e de relações interpessoais.

A prática que decorre da teoria relacional deve ultrapassar o modelo da clínica médica quer o modelo do «diagnóstico» psicométrico ou do «exame» psicotécnico clássicos, fundados sobre concepções individualistas do psiquismo ou do comportamento. Ela deve tornar-se, em suma, tão relacional como a teoria. Desta maneira, se, em conformidade com a teoria, a adaptação ao ambiente constitui apenas um meio para assegurar o desenvolvimento das relações sujeito-mundo, a prática relacional não deve visar somente promover mudanças no sujeito para melhor o adaptar ao mundo mas deve igualmente procurar introduzir no mundo as mudanças possíveis e desejáveis, tendo por finalidade favorecer o funcionamento e o desenvolvimento da personalidade.

Deste modo, a prática relacional exige do psicólogo a capacidade de mobilizar a colaboração de outras pessoas com as quais o sujeito estabelece relações significativas. Nesta medida, para além das capacidades teóricas e técnicas que o habilitem como consultor e investigador, deve possuir um perfil próximo de «animador» ou facilitador de relações interpessoais e comunitárias. Dominando as técnicas específicas da intervenção psicológica, não deve deixar-se dominar por elas, o que significa que o psicólogo deve colocar uma certa distância relativamente ao seu «saber fazer» ou à sua «técnica» a fim de permanecer disponível para ana-

lisar a situação, para escolher e empreender as estratégias de actuação mais adequadas às respectivas características.

Nesta perspectiva, o psicólogo não se restringe a aplicar técnicas, testes ou receitas. Na medida em que ele participa do campo psicológico de outrem, não pode ficar indiferente ou permanecer como observador neutro. É, em parte, por esta razão que afirmamos que a utilidade prática da psicologia não segue de maneira linear o *modelo da aplicação* característico das ciências exactas; o modelo de prática mais adequado à especificidade da psicologia sendo o da *participação* ou o da *implicação*, poder-se-ia dizer, em suma, que a psicologia não é para aplicar, mas para viver ou con-viver.

No contexto da teoria e da prática relacionais, o psicólogo intervém na escola, por exemplo, não como psicotécnico (aplicando instrumentos de diagnóstico e distribuindo «receitas» mais ou menos adequadas e eficazes) mas enquanto membro da comunidade interpessoal constitutiva da escola. Intervindo como consultor e agente catalisador das redes de comunicação e de relações interpessoais favoráveis ao desenvolvimento da personalidade dos alunos (escola, família, mundo do trabalho profissional), ele contribui para a concretização do objectivo fundamental da educação.

Na perspectiva relacional não faz sentido separar as actividades de «psicologia escolar» e de «orientação escolar e profissional» como dois campos de intervenção diferentes a atribuir a especialistas também diferentes. Com efeito, a realidade relacional do comportamento e a dinâmica interaccionista do seu desenvolvimento exigem uma *prática integrada* e não repartida em parcelas ou peças fragmentadas, de ajustamento e articulação sempre difíceis (ABREU, 1985).

É na perspectiva de uma prática relacional que temos posto em execução, desde 1980, programas de formação, em estágio, de psicólogos vocacionados a trabalharem nas escolas secundárias. Foi no contexto das actividades de planificação e de supervisão desse estágio, integrado no currículo da Licenciatura em Psicologia, que se desenvolveu a investigação-acção sobre a promoção ou a activação do sucesso escolar que iremos de seguida apresentar.

## 2. OS VECTORES PRINCIPAIS DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO SOBRE A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

O psicólogo que trabalhe na escola não pode ficar indiferente à realidade, por vezes envolvente, do insucesso escolar, que constitui um dos sintomas mais significativos do mal-estar ou do disfuncionamento dos sistemas educativos de um grande número de países, sinal evidente da «hecatombe escolar», para utilizarmos a expressiva designação de BASTIN (1967), ou da «crise mundial da educação» denunciada por COOMBS (1968).

Desde então, em muitos países e a despeito do rigor do diagnóstico, a situação não melhorou, raros sendo os trabalhos que procuram aliar o cuidado da investigação (sobre os factores, condições e processos responsáveis pelo fracasso escolar) à preocupação da intervenção prática.

Inspirando a planificação e a execução de um programa de desenvolvimento interpessoal e cognitivo susceptível de prevenir o insucesso ou, de maneira mais positiva, de favorecer o sucesso escolar, a teoria relacional ou interaccionista do comportamento apresenta-se como capaz de superar as limitações reveladas quer pela perspectiva inatista-defectológica quer pela perspectiva ambientalista-sociológica do insucesso escolar (cf. Quadro 1).

2.1. O programa de desenvolvimento interpessoal e cognitivo

O programa de actividades visando o desenvolvimento interpessoal e cognitivo e, por seu intermédio, a promoção do sucesso escolar foi executado pela primeira vez, em 1982-83, junto de uma turma do 7.º ano de escolaridade e de duas turmas do 8.º ano, pertencentes a duas escolas secundárias de Coimbra e compostas exclusivamente por alunos com um currículo escolar carregado de fracassos; no ano lectivo 1983-84, o programa foi aperfeiçoado, sobretudo no que diz respeito ao processo de avaliação do efeito das actividades executadas sobre o desenvolvimento cognitivo. Além disso, a investigação-acção alargou-se a uma outra escola, a seu pedido.

Para a constituição das turmas foram apresentadas algumas sugestões com a indicação de condições consideradas favoráveis à execução do programa de actividades a empreender, respeitantes designadamente ao número de alunos por turma, à designação do director de turma e à escolha dos professores. Devemos notar, desde já, que nem sempre foi possível a concretização das condições apontadas na sua totalidade; todavia, as dificuldades daí resultantes não afectaram de maneira significativa nem a execução do programa nem os respectivos resultados. De resto, numa investigação-acção desta natureza, não se pode pretender controlar a multiplicidade de factores imprevisíveis susceptíveis de intervir, tornando-se, por isso, indispensável uma grande maleabilidade para ultrapassar os obstáculos e manter o essencial.

O programa comporta actividades junto dos alunos (realizadas com o grupo turma e individualmente), junto dos professores e também, embora de maneira mais reduzida, junto dos pais dos alunos. Algumas actividades foram realizadas em comum.

Dada a impossibilidade de uma descrição pormenorizada de todas as actividades do programa, enunciemo-las, de maneira sumária, no Quadro 2.

QUADRO 1 — Comparação entre as posições respectivas das teorias individualistas (inatistas e ambientalistas) e da teoria relacional do comportamento humano face ao insucesso escolar.

TEORIAS	TEORIAS INDIVIDUALISTAS	TEORIA RELACIONAL
EXPLICAÇÃO TEÓRICA	<p><b>INATISTAS</b></p> <p>Centradas no pólo biológico ou nos factores inatos</p> <p>INTERPRETAÇÃO DEFECTOLÓGICA</p> <p>O insucesso escolar é determinado por deficiências inatas quer sensoriais quer de atenção ou de inteligência</p> <p>FATALISMO BIOLÓGICO</p>	<p>Centrada sobre o sistema de interações sujeito-mundo; superação da oposição indivíduo-meio e individualização</p> <p>INTERPRETAÇÃO INTERACCIONISTA E FLURIDETERMINADA</p> <p>O insucesso escolar é determinado pelo sistema de interações sujeito-mundo (papel das relações interpessoais, das expectativas, da organização das estruturas meios-fins e de projectos de futuro).</p> <p>SUPERAÇÃO DOS FATALISMOS BIOLÓGICO E SOCIOLÓGICO</p>
	<p><b>AMBIENTALISTAS</b></p> <p>Centradas no pólo sociológico ou nos factores adquiridos</p> <p>INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA</p> <p>O insucesso escolar depende do modo de organização económica e social</p> <p>FATALISMO SOCIOLÓGICO</p>	
IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	<p>ou</p> <p>intervencões incidindo exclusivamente sobre os alunos individualmente considerados</p> <p>DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL</p>	<p>Planificação e execução de programas de desenvolvimento interpessoal e de desenvolvimento cognitivo</p>
MEIOS DE INTERVENÇÃO	<p>Observação sistemática e «exame psicológico» tradicional</p>	<p>PRÁTICA RELACIONAL OU INTERACCIONISTA</p> <p>Programas de intervenção relacional junto dos alunos, dos professores e dos pais</p>

VECTORES DE DIFERENCIAÇÃO

Por não se coadunar com a natureza desta comunicação, não podemos descrever aqui, com o pormenor que seria desejável, as actividades mencionadas no Quadro 2. Todavia, e sem que isto signifique uma desvalorização de todas as

10

QUADRO 2. PRINCIPAIS ACTIVIDADES DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL E COGNITIVO

ACTIVIDADES COM OS ALUNOS	.REUNIÃO INICIAL
	.SESSÕES SEMANAIS: PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
	.CONSULTA PSICOLÓGICA
	.APOIO PSICOLÓGICO E PSICOPEDAGÓGICO INDIVIDUAL NOS CASOS INDISPENSÁVEIS
	.APOIO NA CLARIFICAÇÃO DE UM PROJECTO DE FUTURO OU NA ESCOLHA DE UMA ACTIVIDADE PROFISSIONAL
ACTIVIDADES COM OS PROFESSORES	.REUNIÕES PREPARATÓRIAS
	.SESSÕES PERIÓDICAS DE BALANÇO
	.SUGESTÕES DE METODOLOGIA GERAL
	.PROGRAMA DE COMPENSAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS FUNDAMENTAIS NO DOMÍNIO DO PORTUGUÊS
ACTIVIDADES COM OS PAIS	.ENCONTRO INICIAL
	.ENCONTROS PERIÓDICOS
	.VISITA DE ESTUDO
ACTIVIDADES EM COMUM (ALUNOS, PROFESSORES, PAIS)	.FESTA CONVÍVIO
	.VISITAS DE ESTUDO

outras, vale a pena explicitar, ainda que de forma sumária, os três grupos de actividades, distintas mas convergentes, do *programa de desenvolvimento cognitivo*:

— actividades voltadas para o *auto-controlo em grupo* e para a *disciplina da comunicação interpessoal* (por ex., aprender a esperar o seu momento para falar, aprender a estar em silêncio e a escutar a comunicação do interlocutor para lhe poder responder);

— actividades visando a tomada de consciência das atitudes favoráveis ao estudo, a partir da utilização de um *inventário de métodos de estudo*; análise das dificuldades vividas e reflexão sobre hábitos e métodos de estudo próprios de cada aluno;

— actividades contribuindo de forma mais directa para o *desenvolvimento das potencialidades cognitivas* pela utilização de uma série de exercícios de treino da:

- . capacidade de atenção
- . organização perceptiva e estilos cognitivos
- . atribuição de sentido e memorização
- . raciocínio
- . criatividade.

11

Por seu turno, o *programa de compensação de competências linguísticas fundamentais* no domínio do Português foi concebido a partir da observação, bastante frequente, de dificuldades de ordem linguística apresentadas pelos alunos face às «instruções» e ao enunciado de um grande número de itens dos testes psicológicos. As lacunas existentes no domínio da língua inibem o rendimento intelectual, quer ao nível dos testes quer ao nível das provas escolares.

Uma vez que a língua é o veículo privilegiado do pensamento e da comunicação de conhecimentos, o treino de competências linguísticas fundamentais (compreensão semântica, expressão escrita e ortografia, e expressão oral, correspondendo às três grandes funções e utilizações da língua que são o *saber ler, escrever e falar*, apresenta uma utilidade geral não apenas para a disciplina de língua materna mas para todas as restantes disciplinas do currículo escolar.

### 3. OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Conforme já anteriormente referimos, a investigação-ação realizou-se, em 1982-83, com uma turma do 7.º ano de escolaridade e com duas turmas do 8.º ano, respectivamente das Escolas Secundárias de Jaime Cortesão e de Avelar Brotero da cidade de Coimbra. Neste ano, em que, por assim dizer, o programa de actividades foi ensaiado, o objectivo fundamental da respectiva avaliação esteve prioritariamente apontado para a recolha de informações acerca do rendimento escolar dos alunos, e não tanto para a recolha de dados relativos ao efeito do programa sobre o desenvolvimento cognitivo em si, apesar de termos obtido dados interessantes colhidos com os mesmos testes no início e no termo do programa, conforme mais adiante referiremos.

No ano lectivo seguinte, incluímos no sistema de avaliação do programa de intervenção a *escala de desenvolvimento do pensamento lógico* de LONGEOT (1979) como meio de avaliar o desenvolvimento cognitivo resultante das actividades empreendidas. Por esta razão, consideramos vantajoso apresentar, separadamente, os resultados colhidos nos dois anos lectivos em que o programa foi posto em prática.

### 3.1. Os resultados respeitantes ao ano lectivo de 1982-83

#### 3.1.1. Avaliação do rendimento escolar

Os Quadros 3 e 4 apresentam os dados respeitantes à avaliação da eficácia do programa a partir do rendimento escolar dos alunos da Turma 7.º-6.ª da Escola Jaime Cortesão e das turmas 8.º-11.ª e 8.º-12.ª da Escola Avelar Brotero. Para efeitos de comparação, foram recolhidos dados de todas as turmas do 7.º e do 8.º anos de escolaridade dos mesmos estabelecimentos de ensino.

Na primeira linha dos Quadros, encontram-se assinaladas as turmas existentes e nas linhas subsequentes estão registados sucessivamente: o número de alunos por turma, o número absoluto de alunos aprovados (canto superior direito de cada célula) e respectiva percentagem (ao centro da célula) e, por fim, o número de alunos que não transitaram para o ano seguinte, sendo aqui especificado o número de alunos que reprovaram por faltas, o número de alunos que reprovaram por desaproveitamento e o total dos dois valores indicados anteriormente. No quadro 4, a turma n.º 5 não é referenciada por se tratar de uma turma de ensino especial integrado constituída apenas por 4 alunos, não constando por esta razão para efeitos comparativos.

Os dados recolhidos permitem a comparação entre os resultados dos alunos das turmas onde se desenvolveram actividades de prevenção do insucesso escolar e os resultados dos alunos das restantes turmas. Esta comparação torna-se mais «visível» nos histogramas correspondentes aos Quadros 3 e 4.

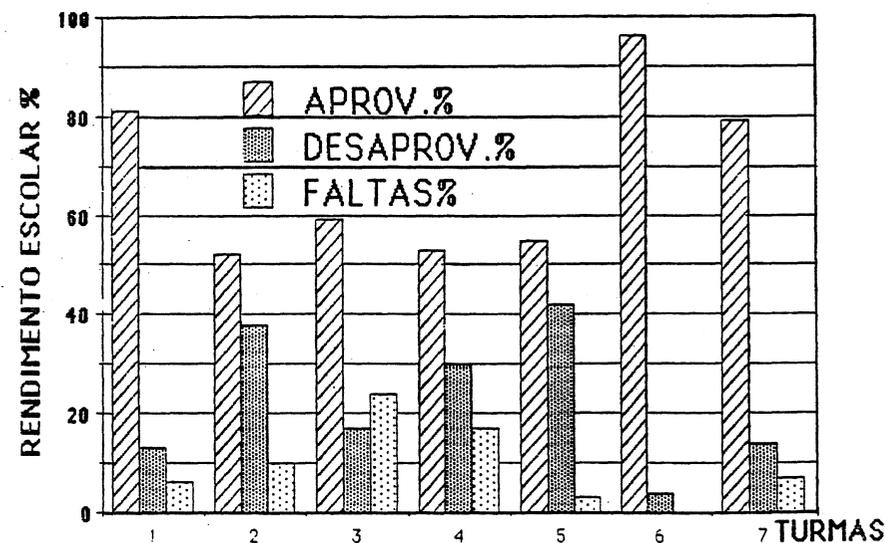
No que respeita ao Quadro 3, é de salientar que a turma n.º 6, em que se registou a intervenção, foi aquela em que a percentagem de aprovações alcançou o valor mais elevado (96%), seguida da turma n.º 1 (81%) e da turma n.º 7 (79%). Todas as restantes turmas apresentam valores entre os 52 e 59%.

Devemos sublinhar também o facto de na turma n.º 6 não se terem registado reprovações por faltas; este tipo de reprovações ocorreu em todas as restantes turmas e com percentagens bastante elevadas em algumas delas. Houve apenas uma aluna que não transitou por desaproveitamento, a que corresponde um valor de 4%, nitidamente inferior à percentagem média de reprovações das restantes turmas (26% como valor percentual médio de reprovações por desaproveitamento e 37% como valor percentual médio de reprovações por faltas e por desaproveitamento).

Quanto aos dados respeitantes às turmas do 8.º ano da Escola Secundária Avelar Brotero (Quadro 4 e respectivo histograma), cumpre assinalar, antes de mais, que o efeito positivo do programa de intervenção não é tão nítido como o que se registou na turma n.º 6 da Escola Jaime Cortesão. Todavia, importa sublinhar que, em termos globais, as percentagens de reprovação das turmas n.º 11 e 12 são inferiores às percentagens da maioria das restantes turmas. O valor percentual de reprovações da turma n.º 11 é, aliás, o segundo valor menos elevado,

QUADRO 3 - Comparação do rendimento dos alunos da turma n.º 6 do 7.º ano de escolaridade da Escola Secundária Jaime Cortesão, junto da qual se desenvolveram as actividades de prevenção do insucesso escolar, e do rendimento das restantes turmas do mesmo ano e escola

TURMAS		1	2	3	4	5	6	7
ALUNOS		31	29	29	30	31	24	29
APROVAÇÕES	N	25	15	17	16	17	23	23
	%	81	52	59	53	55	96	79
REPROVAÇÕES	FALTAS	2	3	7	5	1	0	2
	%	6	10	24	17	3		7
	DESAPROVEITAMENTO	4	11	5	9	13	1	4
%	13	38	17	30	42	4	14	
TOTAL	N	6	14	12	14	14	1	6
%	19	48	41	47	45	4	21	



QUADRO 4 - Comparação do rendimento dos alunos das turmas nº 11 e 12 do 8º ano de escolaridade da Escola Secundária Avelar Brotero, junto das quais se desenvolveram as actividades de prevenção do insucesso escolar, e do rendimento das restantes turmas do mesmo ano e escola

TURMAS		1	2	3	4	6	7	8	9	10	11	12
ALUNOS		26	24	27	26	30	29	28	28	25	19	18
APROVAÇÕES	N	26	12	10	10	20	21	14	11	16	15	15
	%	100	50	37	38	67	72	50	39	64	79	53
FALTAS	N	0	1	2	3	2	0	1	2	5	0	6
	%	0	4	7	12	7	0	4	8	20	0	21
DESAPROVEITAMENTO	N	0	11	15	13	8	8	13	15	4	4	7
	%	0	46	56	50	26	28	46	53	16	21	25
TOTAL	N	0	12	17	16	10	8	14	17	9	4	13
	%	0	50	63	62	33	28	50	61	36	21	46

o que indica ter sido a turma onde houve uma maior baixa de aproveitamento escolar (79%) imediatamente a seguir à turma n.º 1, onde a totalidade dos alunos transitou de ano. Na turma 12.ª, a percentagem total de reprovações ultrapassou ligeiramente o valor percentual médio (43%), devido à elevada percentagem de reprovações por faltas. De facto, se compararmos as percentagens de reprovações por desaproveitamento, verificamos que o valor percentual da turma n.º 12 é inferior (25%) ao valor percentual médio (36%). Conforme ressalta igualmente de uma inspecção do histograma 2, podemos dizer que as turmas n.ºs 11 e 12 se situam abaixo dos valores percentuais médios de reprovações por rendimento escolar insuficiente.

### 3.1.2. Resultados respeitantes a provas psicológicas

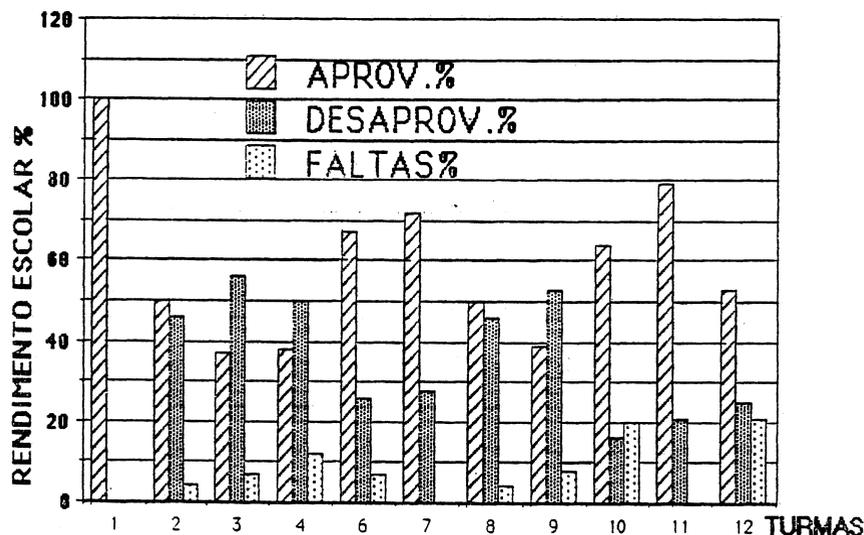
O programa de promoção do sucesso escolar, utilizado em 1983-84, comportou a aplicação de provas psicológicas cujos resultados tiveram um aproveitamento intrínseco no decurso da concretização das directrizes programáticas, não visando, por conseguinte e de forma directa, a intenção de realizar um controlo ou uma comparação orientada para a avaliação da eficácia das actividades desenvolvidas.

Porém, alguns dados obtidos por intermédio de provas psicológicas no início e no termo do programa merecem ser aqui invocados porque são inequivocamente relevantes.

Registemos, em primeiro lugar, o aumento na pontuação média de 1.8 pontos ( $M_1 = 18.1$ ;  $M_2 = 19.9$ ) verificado da primeira para a segunda aplicação do *Teste de Raciocínio Geral I.A.* (Amaral, 1966), aumento que, embora não alcance o limiar de significação estatística, constitui um sinal positivo e indicador de uma tendência segura de potencialidades de desenvolvimento intelectual.

Não caímos na tentação fácil de considerar esta subida média de pontos como resultado do treino de raciocínio realizado pelos alunos no decurso do «sub-programa de desenvolvimento cognitivo». Outros factores, como a idade, poderão igualmente ter contribuído para o resultado registado. Não podemos, no entanto, deixar de sublinhar o valor psicológico do facto em si, isto é, de aumento da pontuação média, enquanto sinal de melhoria dos resultados numa prova de raciocínio passado a alunos repetentes, quantas vezes considerados à partida como «diminuídos» ou incapazes de progresso devido a uma «qualquer» falta de inteligência, «objectivamente» medida e fixada pelo Q.I. (Quociente Intelectual).

Registamos aqui também, pela relação que têm com os anteriores, os dados provenientes da utilização do teste NA-DM (Nível de Aspiração-Dupla Marcação) e exclusivamente os que respeitam às sucessivas execuções de «marcação» dos sinais propostos.



Conforme se pode verificar por intermédio dos dados expostos no Quadro 5, houve um progresso acentuado entre a pontuação média da 1.ª execução (48.80 pontos) e a pontuação média da 3.ª execução (93.80) — progresso que é estatisticamente significativo, o que mostra não apenas a possibilidade de aprendizagem como a capacidade de empenhamento ou de investimento motivacional dos alunos no aperfeiçoamento de uma tarefa.

16

QUADRO 5: NÚMERO MÉDIO DE SINAIS CORRECTAMENTE MARCADOS NAS DUAS APLICAÇÕES DO «TESTE NA-DM»

	1.ª Execução	2.ª Execução	3.ª Execução	Valor de «t»
Primeira aplicação	48.80	55.80	93.80	3.61*
Segunda aplicação	81.10	79.60	94.50	

\*  $\alpha < 0.002$ .

Importa, finalmente, assinalar os dados obtidos no *Teste das Figuras Escondidas de Witkin*, teste que visa determinar não tanto a capacidade intelectual no seu aspecto quantitativo como o modo predominante de actuação dos processos intelectuais no seu aspecto qualitativo, ou seja, o *estilo cognitivo* ou o tipo preferencial de uma pessoa apreender e «processar» as informações relevantes numa determinada situação.

Os dados obtidos indicam que a maioria dos alunos apresenta um estilo cognitivo caracterizado pela «dependência do campo» o que remete para o facto de as actividades cognitivas tenderem a ser afectadas por circunstâncias ou condições do meio de forma mais acentuada do que nos indivíduos com um estilo cognitivo predominantemente caracterizado pela «independência do campo», estilo que favorece o processo de «isolamento» da tarefa a realizar relativamente às condições envolventes.

Os resultados destas provas vêm confirmar a hipótese de que as dificuldades de aprendizagem escolar não residem fundamentalmente em «déficits» de capacidade intelectual, mas em limitações, obstáculos ou inibições de outra ordem. Tais dificuldades advêm certamente de uma diversidade de factores e de uma pluralidade de condições que podem convergir ou actuar isoladamente. De entre essa diversidade de factores e pluralidade de condições, e com base em observações realizadas no decurso do programa, afiguram-se como relevantes:

a — existência de expectativas, auto-representações e auto-atribuições inadequadas, quer positivas quer sobretudo negativas, que tiram a auto-confiança e a auto-asserção;

b — fragilidade da motivação de realização por ausência de percepção das relações entre as actividades escolares e o objectivo ou projecto futuro; ausência de percepção e da valorização do estudo como *meio* para alcançar metas desejadas ou antecipadas como valiosas;

c — condições situacionais problemáticas, desfavoráveis à motivação de realização e em relação às quais os indivíduos parecem ser muito dependentes, caracterizadas quer por estabilidade e segurança excessivas (susceptíveis de favorecer uma dinâmica de fixação perante as situações segurizadoras, por um lado, e de afastamento perante situações novas e desconhecidas, por outro) quer por acentuada instabilidade e insegurança (susceptíveis de gerar ocupação do «espaço interior de vida», dificuldades de descentração e, por conseguinte, indisponibilidade para o empenhamento noutras tarefas).

17

### 3.2. Os resultados respeitantes ao ano lectivo 1983-84

#### 3.2.1. Avaliação do rendimento escolar

Os dados sobre o rendimento escolar dos alunos das três turmas com as quais se trabalhou no ano lectivo de 1983-84 encontram-se condensados nos Quadros 6, 7 e 8, e nos histogramas correspondentes, onde se encontram também incluídos, para efeitos de comparação, os resultados dos alunos das restantes turmas do mesmo ano de escolaridade. Pela observação dos quadros e respectivos histogramas verificamos que, nas turmas «experimentais» da Escola Avelar Brotero e da Escola Jaime Cortesão, a percentagem de alunos que não transitaram de ano é inferior à maioria dos valores percentuais registados nas restantes turmas; embora de forma ligeiramente menos nítida, observa-se uma relação semelhante nos dados da turma «experimental» da Escola Infanta D. Maria.

A análise de conjunto dos resultados respeitantes ao rendimento escolar confirma o que os resultados obtidos no ano anterior (cf. Quadros 3 e 4) haviam permitido afirmar: a possibilidade de prevenir o insucesso escolar por intermédio de um programa de actividades de natureza psicológica e psicopedagógica orientadas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para o aperfeiçoamento das relações, atitudes e expectativas interpessoais.

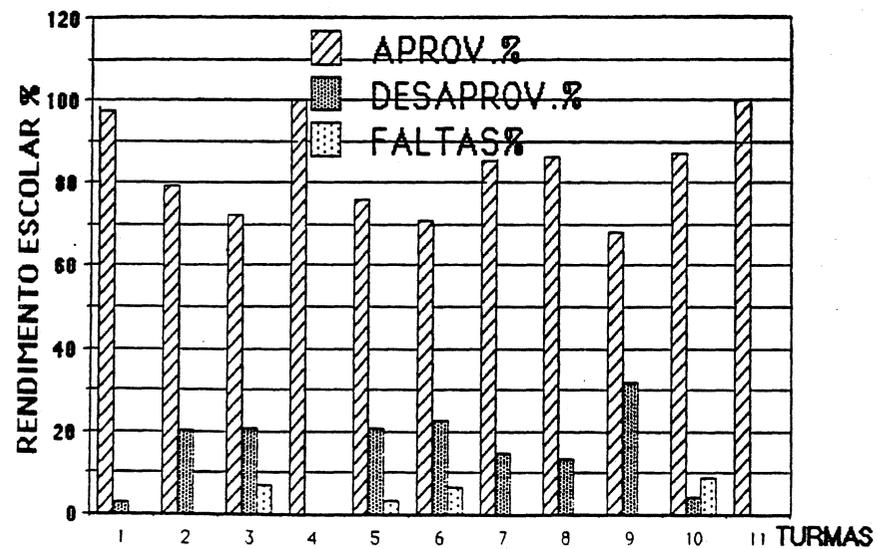
#### 3.2.2. Avaliação dos efeitos da mobilização do desenvolvimento cognitivo

Conforme já anteriormente referimos, a fim de procedermos à avaliação dos efeitos do programa de intervenção no desenvolvimento cognitivo dos alunos, independentemente do seu rendimento escolar, aplicámos a todos os alunos das três turmas «experimentais», no início e no termo do programa, a *escala do desenvolvimento do pensamento lógico* de LONGEOT.

QUADRO 6 - Comparação entre o rendimento dos alunos da turma nº 10 com os quais o programa foi desenvolvido e o rendimento dos alunos de outras turmas do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária Avelar Brotero (1983-84)

TURMAS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ALUNOS		34	34	29	32	29	31	27	22	22	23	5
APROVAÇÕES	N	33	27	21	32	22	22	23	19	15	20	5
	%	97,1	79,4	72,4	100	75,9	70,9	85,2	86,4	68,2	87	100
FALTAS	N	0	0	2	0	1	2	0	0	0	2	0
	%	0	0	6,9	0	3,4	6,5	0	0	0	8,7	0
DESAPROVEITAMENTO	N	1	7	6	0	6	7	4	3	7	1	0
	%	2,9	20,6	20,7	0	20,7	22,6	14,8	13,6	31,8	4,3	0
TOTAL	N	1	7	8	0	7	9	4	3	7	3	0
	%	2,9	20,6	27,6	0	24,1	29,1	14,8	13,6	31,8	13	0

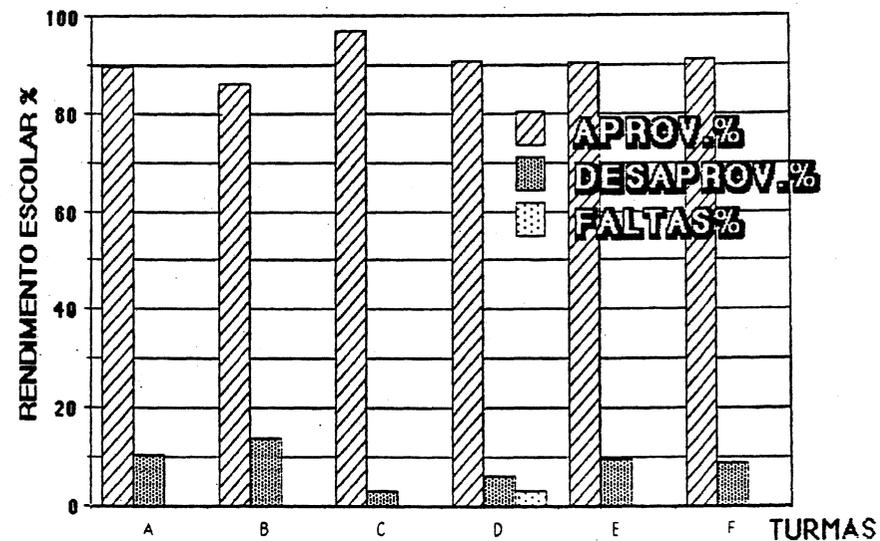
18



QUADRO 7 - Comparação entre o rendimento dos alunos da Turma F com os quais o programa foi desenvolvido e o rendimento dos alunos de outras turmas do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária Infanta D. Maria (1983-84)

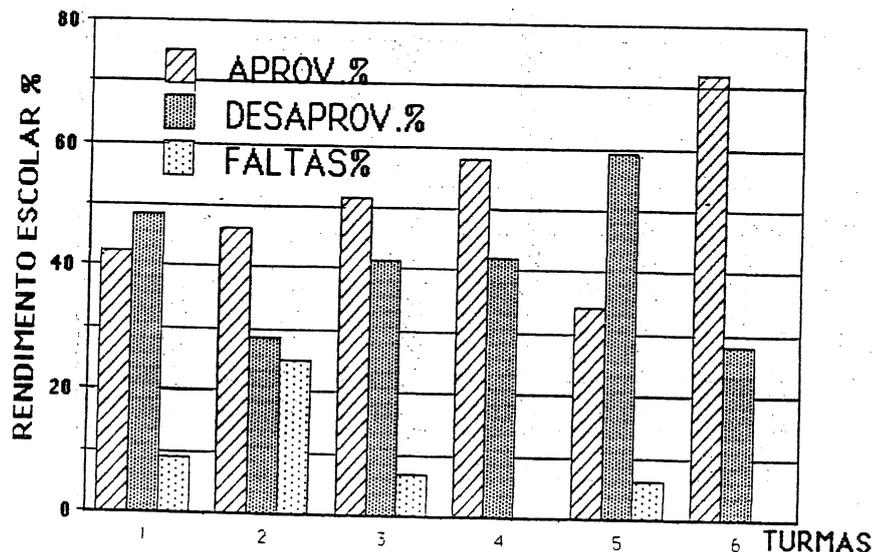
TURMAS		A	B	C	D	E	F
ALUNOS		29	29	32	33	31	23
APROVAÇÕES	N	26	25	31	30	28	21
	%	89,7	86,2	96,9	90,9	90,3	91,3
FALTAS	N	0	0	0	1	0	0
	%	0	0	0	3	0	0
DESAPROVEITAMENTO	N	3	4	1	2	3	2
	%	10,3	13,8	3,1	6,1	9,7	8,7
TOTAL	N	3	4	1	2	3	2
	%	10,3	13,8	3,1	9,1	9,7	8,7

19



QUADRO 8 - Comparação entre o rendimento dos alunos da turma nº 2 com os quais o programa foi desenvolvido e o rendimento dos alunos das restantes turmas do 7.º ano de escolaridade da Escola Secundária Jaime Cortesão (1983-84)

TURMAS		1	2	3	4	5	6
ALUNOS		33	28	29	31	32	32
APROVAÇÕES	N	14	13	15	18	11	23
	%	42,4	46,4	51,7	58,1	34,4	71,9
FALTAS	N	3	7	2	0	2	0
	%	9,1	25	6,9	0	6,3	0
DESAPROVEITAMENTO	N	16	8	12	13	19	9
	%	48,5	28,6	41,4	41,9	59,3	28,1
TOTAL	N	19	15	14	13	21	9
	%	57,6	53,6	48,3	41,9	65,6	28,1



No entanto, a fim de podermos obter um controlo mais exigente constituímos três grupo-controlo.

O primeiro grupo-controlo foi constituído por alunos do mesmo ano de escolaridade dos alunos que integravam as turmas «experimentais» e, tal como estes, com dois ou três fracassos no seu currículo escolar; deste modo, a diferença entre este grupo-controlo e os grupos «experimentais» residia apenas no facto de estes terem sido submetidos ao programa de promoção do sucesso escolar.

O segundo grupo-controlo foi constituído por alunos que diferiam dos alunos dos grupos «experimentais» por duas variáveis (a idade e o currículo escolar), uma vez que integravam o grupo alunos a frequentar o 7.º ano de escolaridade pela primeira vez e sem qualquer reprovação no seu currículo escolar.

Finalmente, o terceiro grupo-controlo foi constituído por alunos com idades cronológicas compreendidas na mesma faixa etária da dos alunos dos grupos «experimentais» e que não apresentavam, por isso, atrasos significativos na sua carreira escolar.

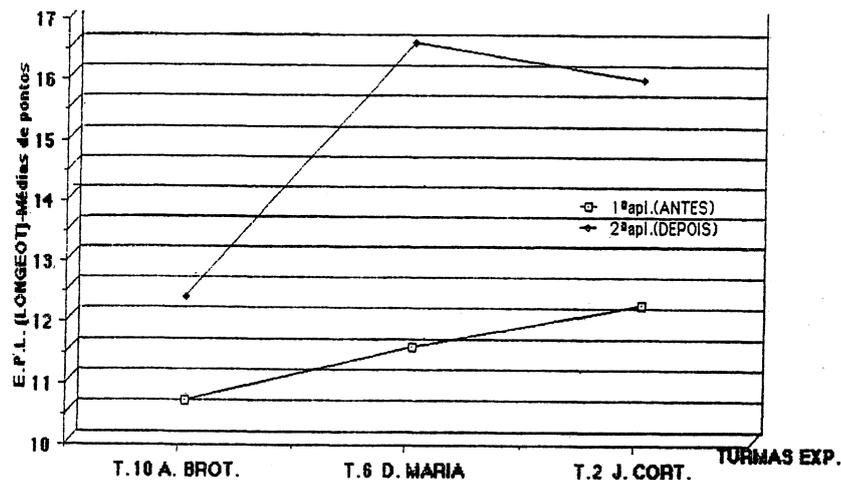
No Quadro 9 encontram-se os dados respeitantes à comparação entre as médias de pontos obtidos pelos alunos das turmas «experimentais» no início e no termo da execução do programa. No Quadro 10, por seu turno, encontram-se registados os dados respeitantes à comparação entre as médias dos pontos obtidos na escala de LONGEOT pelos alunos dos três grupo-controlo.

Conforme se pode facilmente verificar, todas as comparações entre as médias de pontos obtidos na primeira aplicação da escala e as médias de pontos obtidos na segunda apresentam diferenças estatisticamente significativas nas turmas «experimentais», ao passo que as comparações entre as médias dos grupos de controlo não apresentam qualquer diferença significativa. Nestes últimos grupos, verifica-se também um acréscimo de pontuação da 1.ª para a 2.ª utilização da escala, embora, em nenhum caso, o acréscimo registado seja estatisticamente significativo. Considerando que nos grupos «experimentais» o referido acréscimo é sempre estatisticamente significativo, há fundamento para o atribuímos não a flutuações aleatórias de amostra para amostra mas à intervenção sistemática que nesses grupos ocorreu — a intervenção correspondente à execução do programa de promoção do sucesso escolar — e que esteve ausente nos grupos-controlo. Podemos, assim, fundamentadamente concluir que o referido programa tem efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo dos alunos ou, de forma mais precisa, no desenvolvimento do seu pensamento lógico.

QUADRO 9 - Comparação entre as médias de pontos obtidos na Escala de Pensamento Lógico de Longeot pelos alunos das turmas experimentais antes e depois da execução do programa

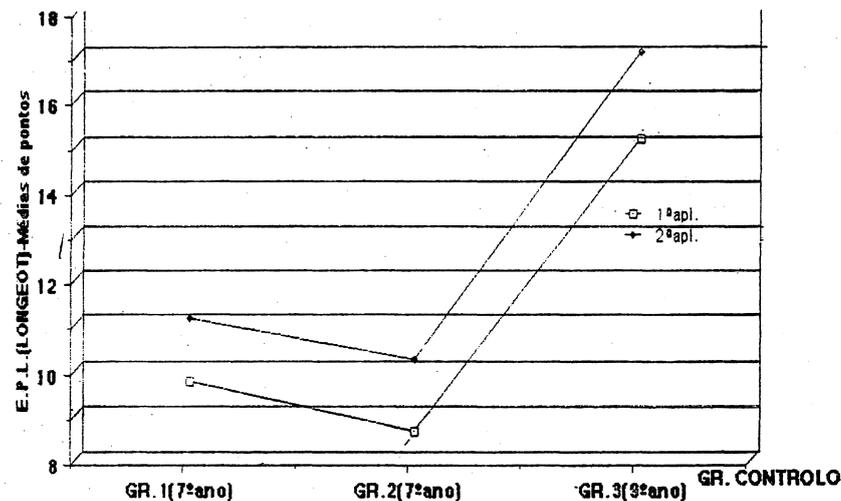
TURMAS EXPERIMENTAIS	N	1ª Aplicação ANTES		2ª Aplicação DEPOIS		t
		M	$\sigma$	M	$\sigma$	
		TURMA 10 Escola Secundária Avelar Brotero	23	10.6	2.6	
TURMA 6 Escola Secundária Infanta D. Maria	23	11.5	4.1	16.5	4.7	3.484 ***
TURMA 2 Escola Secundária Jaime Cortesão	28	12.2	5.1	15.9	4.2	2.122 ***

\*\* < .01  
\*\*\* < .001



QUADRO 10 - Comparação entre as médias de pontos obtidos na Escala de Pensamento Lógico de Longeot pelos alunos dos grupos controlo na primeira e na segunda utilizações

GRUPOS CONTROLO	N	1ª Aplicação		2ª Aplicação		t
		M	$\sigma$	M	$\sigma$	
		GRUPO 1: 7º ANO Alunos com dois fracassos	27	9.7	3.4	
GRUPO 2: 7º ANO Alunos sem fracassos	30	8.6	3.5	10.2	8.9	1.61 —
GRUPO 3: 9º ANO	29	15.1	4.9	17.03	3.3	1.67 —



## 4. IMPLICAÇÕES DE ORDEM TEÓRICA E DE ORDEM PRÁTICA

A convergência dos dados que acabamos de analisar, respeitantes quer ao rendimento escolar quer aos resultados de provas psicológicas, permite afirmar a possibilidade de prevenir o insucesso escolar de um grande número de alunos.

No contexto de uma *prática psicopedagógica relacional*, as actividades de promoção do sucesso escolar, como as que foram anteriormente referidas, não devem restringir-se aos alunos com fraco rendimento escolar como foi o caso na investigação-acção que realizámos com objectivos meramente heurísticos. Pelo contrário, consideramos que estas actividades se devem estender a níveis de escolaridade mais baixos numa estratégia de intervenção alargada não apenas de prevenção do fracasso escolar mas sobretudo de aproveitamento das potencialidades cognitivas ou, de uma forma global, de desenvolvimento da personalidade dos alunos e de aperfeiçoamento institucional da escola.

A prática psicológica relacional ou interaccionista constitui, com efeito, uma prática integrada e integrante de diversos aspectos de intervenção, vistos e considerados, frequentemente, como aspectos separados ou sectores de especializações diferentes, designadamente o da consulta psicológica e o de apoio psicopedagógico individual, por um lado, e o da orientação escolar e profissional, por outro. Com efeito, no plano da realidade psicológica, i.e., no plano do comportamento subjectivo, estes diferentes aspectos não se encontram separados. A formação de projectos de vida e a sua progressiva concretização comportamental, o alargamento da perspectiva de futuro, a organização de um sistema de meios-fins, a percepção da utilidade ou do valor instrumental dos estudos, enquanto *meios-intermediários* indispensáveis aos objectivos visados, constituem simultaneamente processos de desenvolvimento vocacional, cognitivo e pessoal, cuja integração deve ser tida em conta pela prática psicológica de forma a que ela se adeque àquela unidade comportamental. A fim de ilustrar as interacções recíprocas entre a motivação para os estudos, o rendimento escolar e o desenvolvimento vocacional, basta recordar as repercussões que os resultados escolares em certas disciplinas têm na escolha dos estudos ulteriores e, posteriormente, na escolha de uma carreira.

A fim de favorecer o desenvolvimento vocacional, cognitivo, pessoal e institucional, o psicólogo na Escola não deve separar processos que, na realidade, se encontram intrinsecamente unidos; pelo contrário, ele deve pôr em execução uma prática integrada correspondente à dinâmica relacional do comportamento humano.

## RÉSUMÉ

Cet article commence par décrire les circonstances pratiques et le contexte théorique qui ont inspiré la conception d'une «recherche-action» qui a eu lieu dans deux écoles secondaires de Coimbra dans le but de l'activation des potentialités de développement cognitif et de la promotion du succès scolaire. Dans le contexte de la théorie relationnelle de la motivation humaine, l'échec scolaire est conçu comme le résultat de l'interaction de plusieurs facteurs d'ordre personnelle, interpersonnelle et institutionnelle et non la conséquence de quelques «défauts» individuels. Ainsi, les activités intégrant cette «recherche-action» se sont étendues au-delà du «diagnostic» et du «traitement» des mauvais élèves, allant jusqu'à chercher la collaboration active des enseignants et des parents. Les résultats de cette recherche ont été évalués soit à travers le niveau de rendement scolaire des élèves, soit à travers l'application de quelques épreuves psychologiques (p.e. le test de Longeot) aux groupes expérimentaux et de contrôle. Les résultats obtenus démontrent clairement les effets favorables des activités développées dans cette «recherche-action».

MOTS-CLÉS — Motivation, potentialités cognitives, échecs et réussites scolaires

## ABSTRACT

The present article initially describes the practical circumstances and the theoretical context that inspired the designing of an action-research in two of Coimbra's high schools, aimed at the enhancing of cognitive development and the promotion of academic achievement. In the light of the relational theory of human motivation, academic failure is conceived as the result of several interacting personal, interpersonal and institutional factors and not as the consequence of individual «handicaps». Keeping to this concept, the action-research activities extended beyond the «diagnosis» and «treatment» of the underachievers, searching for the participation of both the teachers and the parents. The results were assessed both through the academic achievement of the students and the application of psychological instruments such as the Longeot test to the control and experimental groups. Data analysis reveals the favorable effects of the action-research activities.

KEY-WORDS — Motivation, cognitive potentialities school achievement and underachievement

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M.V., (1985), Orientação Escolar e Profissional e Desenvolvimento da Personalidade, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 95-101.
- ABREU, M.V., (1986), Para uma nova teoria dos interesses, *Biblos*, vol. LXVII, 217-229.
- ABREU, M.V. et al., (1982), O psicólogo na escola — Dos modelos de organização escolar aos modelos de prática psicológica, *Jornal da Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa*, t. CXLVI, N.º 4, 219-227.
- ABREU, M.V., et al., (1983), Da prevenção do insucesso escolar ao desenvolvimento interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVII, 143-170.

- FEUERSTEIN, R., (1980), *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, University Park Press.
- JACOBSON, L., (1968), *vide* Rosenthal and Jacobson, L..
- LEITÃO, L. e ABREU, M.V., (1985), Insucesso escolar: causas ou circunstâncias? Contributo para uma análise relacional, in F. Cruz et al., *Intervenção psicológica na educação*, Porto, APLP.
- LENS, W. (1974), A comparative study of motivational contents in projective and in direct, first person thought samples. *Psychologica Belgica*, 14, 31-54.
- LEWIN, K., (1931), The conflict between Aristotelian and Galileian modes of thought in contemporary psychology. *Journal of Genetic Psychology*, 5, 141-177 (tr. fr. in LEWIN, K., *La Psychology Dynamique. Les relations humaines*. Paris, PUF, 1959).
- LONGEOT, F., (1975), *L'échelle de développement de la pensée logique*. Issy-les-Moulineaux, E.A.P..
- MARROW, A.J., (1972), *The practical theorist—Life and work of Kurt Lewin*. New York, Basic Books Inc., 1969 (tr. fr. *Kurt Lewin — sa vie et son oeuvre*. Paris, E.S.F.).
- MURRAY, H. et al., (1938), *Explorations in personality*. New York, Oxford University Press.
- NUTTIN, J., (1953), *Tâche, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine*. Louvain, Publ. Universitaires.
- NUTTIN, J., (1965), *La structure de la personnalité*. Paris, PUF.
- NUTTIN, J., (1967), Adaptation et motivation humaine, in F. Bresson et al., *Les processus d'adaptation*. Paris, PUF.
- NUTTIN, J., (1980), *Théorie de la motivation humaine*. Paris, PUF.
- NUTTIN, J., (1980), *Motivation et perspectives d'avenir*. Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- PAIXÃO, P., (1985), Promoção do sucesso escolar: uma intervenção psicológica na escola in F. Cruz et al., *Intervenção Psicológica na Educação*, Porto, APLP, 157-169.
- ROSENTHAL, R. and JACOBSON, L., (1968), *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, (tr. fr. *Pygmalion à l'école*. Paris, Casterman).
- SANTOS, E.R., (1985), Psicologia e futuridade: programas de desenvolvimento vocacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIX, 137-150.
- SNYDER, M. (1981), On the influence of individuals on situations, in N. Cantor and J.F. Kihlstrom, *Personality, cognition and social interaction*, New Jersey, LEA Publishers.
- WOODWORTH, R.S. (1958), *Dynamics of behavior*. New York, Holt.