



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Soraya Moreira Costa

**A ATRIBUIÇÃO CAUSAL DE PROFESSORES DO 3º E 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL PARA O SUCESSO E O FRACASSO
ESCOLAR**

Brasília

2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Soraya Moreira Costa

**A ATRIBUIÇÃO CAUSAL DE PROFESSORES DO 3º E 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL PARA O SUCESSO E O FRACASSO
ESCOLAR**

Trabalho de conclusão da graduação apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília
2011

Soraya Moreira Costa

**A ATRIBUIÇÃO CAUSAL DE PROFESSORES DO 3º E 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA O SUCESSO E FRACASSO O ESCOLAR**

Trabalho de conclusão da graduação apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Luciana Gomide Foina

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutoranda Ângela Anastácio Silva

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Soraya Moreira Costa

**A ATRIBUIÇÃO CAUSAL DE PROFESSORES DO 3º E 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA O SUCESSO E O FRACASSO ESCOLAR**

Trabalho de conclusão da graduação apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Prof^ª. Dr^ª Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Universidade De Brasília

Prof^ª Dr^ª Luciana Gomide Foina
Universidade de Brasília

Prof^ª Doutoranda Ângela Anastácio Silva
Universidade de Brasília

Brasília, 16 de junho de 2011

Dedico esse trabalho a Deus, que sempre me deu forças para continuar minha trajetória acadêmica e me amparou durante os momentos difíceis, não permitindo que eu desistisse dos meus sonhos e objetivos, e também, não me deixando abater diante das dificuldades, empecilhos e palavras de desânimo proferidas por outras pessoas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me deu forças e condições financeiras, físicas e psicológicas para dar continuidade à minha jornada rumo à conclusão da minha graduação e dar seguimento à minha vida, mesmo após momentos difíceis.

À minha mãe, que sempre me apoiou nos momentos difíceis que passei durante a graduação e me incentivou durante toda a monografia, mesmo nos momentos em que pensei que não conseguiria finalizá-la.

Ao meu pai, que faleceu ano passado e que tinha como sonho me ver graduada.

À Teresa Cristina, minha orientadora, que aceitou me orientar nesse trabalho final de curso, mesmo sem conhecer meu trabalho e trajetória durante a graduação. Obrigada pela sua confiança.

COSTA, Soraya Moreira. **A atribuição causal de professores do 3º e 4º ano do ensino fundamental para o sucesso e fracasso escolar**. Brasília – DF : Universidade de Brasília, Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2011.

RESUMO

O presente estudo é de caráter exploratório-descritivo e pretende verificar as atribuições causais dos docentes do ensino fundamental sobre o sucesso e o fracasso escolar de seus alunos. Os participantes dessa pesquisa são onze professores de escolas municipais públicas localizadas no Novo Gama – Município de Goiás, que está localizado no entorno do Distrito Federal. Todos docentes participantes da pesquisa são do sexo feminino, sendo que seis lecionavam no 3º ano e o restante no 4º ano do Ensino Fundamental. O instrumento utilizado foi um questionário de atribuição de causalidade, que contém seis questões, as quais visam identificar as atribuições causais docentes, e dez perguntas sobre o perfil do participante. Após a obtenção e verificação dos dados, esses foram relacionados ao referencial teórico de sucesso e fracasso escolar, e de atribuição causal. Os resultados indicam que a atribuição causal dos professores para o sucesso e o fracasso dos seus alunos está focalizada em causas relativas à família e ao discente, e que raramente os docentes atribuíram o desempenho escolar do educando a causas relativas à sua prática na sala de aula. Conclui-se que ocorre um desconhecimento ou desvalorização por parte do professor dos outros fatores que influenciam no rendimento escolar do aluno.

PALAVRAS CHAVE: atribuição causal, sucesso escolar, fracasso escolar, percepção docente.

COSTA, Soraya Moreira. **The causal attribution of teachers in the 3rd and 4th year of primary education for school success and failure.** Brasília – DF : Universidade de Brasília, Faculty of Education (End of Course Work), 2011.

ABSTRACT

This study is exploratory-descriptive and intends to investigate the causal attributions of elementary school teachers on the school success and unsuccess of their students. Participants in this project are eleven teachers of municipal schools located in public Novo Gama - City of Goiás, which is located in the vicinity of the Distrito Federal. All faculty research participants are female, and six taught in the 3rd year and the remainder in the 4th year of elementary school. The instrument was a questionnaire on causal attribution, that contains six close questions, to identify the causal attributions teachers, and ten open questions on the profile of the participant. After obtaining and verifying data, these were related to the theoretical framework of academic success and failure, and causal attribution. The results indicate that causal attribution of teachers for success and failure of their students is focused on causes related to family and student, there is so seldom that teachers attributed the student's academic performance to causes related to their practice in classroom. We conclude that there is a lack or decrease by the teacher of the other factors that influence school achievement.

KEY WORDS: causal attribution, academic success, school failure, perception of teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 : Síntese dos resultados obtidos em alguns estudos de identificação das causas de sucesso e fracasso em contexto de realização escolar.....	38
Tabela 2 : Dados utilizados para inferências referentes às causas do sucesso e fracasso.....	39
Tabela 3 : Exposição conjunta dos fatores atribucionais causais.	40
Tabela 4: Distribuição dos sujeitos de acordo com gênero e série.....	71
Tabela 5: Cursos Superiores Identificados.....	72
Tabela 6: Contato Anterior Com A Turma Que Leciona Atualmente.....	73
Tabela 7: Categoria 1 – Causas atribuídas pelos professores para o bom rendimento do aluno na avaliação (docentes do 3ºano)	78
Tabela 8: Categoria 2 – Causas atribuídas pelos professores para o bom rendimento do aluno na avaliação (docentes do 4ºano)	79
Tabela 9 : Categoria 3 – Causa atribuído pelos professores para o mau rendimento do aluno na avaliação (docentes do 3ºano)	81
Tabela 10: Categoria 4 – Causas atribuídas pelos professores para o mau rendimento do aluno na avaliação (docentes do 4ºano)	83
Tabela 11 : Categoria 5 – Como os professores percebem o tempo de experiência profissional no auxílio da promoção do desempenho escolar dos alunos (docentes do 3ºano)	92
Tabela 12: Categoria 6 – Como os professores percebem o tempo de experiência profissional no auxílio da promoção do desempenho escolar dos alunos (docentes do 4ºano)	93
Tabela 13: Categoria 7- Especificação de causas sobre a escolha do principal determinante do sucesso escolar (docentes do 3º ano)	96
Tabela 14: Categoria 8 - Especificação de causas sobre a escolha do principal determinante do sucesso escolar (docentes do 4º ano)	97
Tabela 15: Categoria 9 - Especificação de causas sobre a escolha do principal determinante do fracasso escolar (docentes do 3º ano)	99
Tabela 16: Categoria 10 - Especificação de causas sobre a escolha do principal determinante do fracasso escolar (docentes do 4º ano).....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Causas que mais influenciam no fracasso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 3º ano.....	85
Gráfico 2: Causas que mais influenciam no fracasso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 4º ano.....	85
Gráfico 3: Causas que mais influenciam no fracasso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 3º e 4º anos	86
Gráfico 4: Causas que mais influenciam no sucesso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 3º ano.....	89
Gráfico 5: Causas que mais influenciam no sucesso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 3º ano.....	89
Gráfico 6: Causas que mais influenciam no sucesso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 3º e 4º anos.....	90
Gráfico 7: Principal determinante do sucesso escolar entre os docentes do 3ºano.....	95
Gráfico 8: Principal determinante do sucesso escolar entre os docentes do 3ºano.....	97
Gráfico 9: Principal determinante do fracasso escolar entre os docentes do 3ºano.....	98
Gráfico 10: Principal determinante do fracasso escolar entre os docentes do 4ºano.....	100

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	V
AGRACEDIMENTOS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE TABELAS	IX
LISTA DE GRÁFICOS	X
SUMÁRIO	XI
APRESENTAÇÃO	13
MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO	23
Objetivos	23
CAPÍTULO 1 - A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DA CAUSALIDADE	25
1.1. “O Outro”	25
1.2. A atribuição causal: conceito e teorias	26
1.2.1. Fritz Heider e sua contribuição pioneira	28
1.2.2. Julian Rotter e o constructo <i>locus</i> de controle	30
1.2.3. Jones e Davis e a inferência das disposições a partir dos atos	32
1.2.4. Kelley e o modelo de atribuição de co-variação	34
1.2.5. Bernard Weiner e as atribuições para o sucesso e fracasso,.....	36
1.2.5.1. Dimensões de causalidade de Bernard Weiner	39
1.2.5.2. Implicações das dimensões causais no contexto escolar segundo o modelo Weineriano	43
1.3. Atribuição de causalidade para o sucesso e fracasso	45
1.3.1. Atribuições causais de professores para o sucesso e fracasso escolar,	46
1.3.2. Estudos realizados sobre atribuições causais de professores	47
1.4. O viés e o erro na atribuição de causalidade	50
CAPÍTULO 2 – O SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR	55
2.1. Fracasso escolar e seu contexto de exclusão	56
2.2. Teorias explicativas do fracasso escolar	60
2.2.1. As teorias racistas	60
2.2.2. A psicologia e o diagnóstico das aptidões escolares	62
2.2.3. Teoria da carência cultural	64
2.2.4. As teorias crítico-reprodutivistas	66
2.2.5. Os fatores intra-escolares.....	66
2.3. O fracasso escolar e o discurso docente	68
2.4. O fracasso escolar e o relação família-escola	69
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	71
3.1. Método	71
3.2. Participantes	71
3.3. Instrumento de Pesquisa	73

3.4. Procedimentos	75
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS	77
4.1. A atribuição causal dos professores diante do alto e baixo rendimento dos alunos em uma avaliação	77
4.1.1. Explicações para o bom rendimento	77
4.1.2. Explicações para o baixo rendimento	80
4.2. As principais causas indicadas pelos docentes para o fracasso e sucesso escolar.....	84
2.1. O Fracasso	84
4.2.2. O sucesso	88
4.3. O tempo de experiência escolar como promotor do desempenho do educando – opiniões docentes	91
4.4. Os principais determinantes do sucesso e fracasso escolar	94
4.4.1. O principal determinante do sucesso escolar	95
4.4.2. O principal determinante do fracasso escolar	98
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICE	119

APRESENTAÇÃO

O tema fracasso escolar não é novo no país, pois antes dos anos 70 a expressão já era utilizada como sinônimo de repetência. Após isso o fracasso escolar passou também a ser usado para denominar o fenômeno da evasão (YOSHIMOTO, 2004). Em geral são reprovadas e se evadem da escola, crianças que pertencem aos “ contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo ” (PATTO, 1990. p. 108).

Assim, o intuito deste trabalho é verificar as atribuições causais docentes para o sucesso e fracasso escolar discente, e relacionar os dados obtidos ao referencial teórico sobre atribuição causal e sobre a constituição histórica dos conceitos de sucesso e fracasso escolar. Para isso, o presente trabalho foi dividido em cinco capítulos, sendo distribuído entre esses o referencial teórico, a metodologia, as análises dos dados e as considerações finais.

O primeiro capítulo, que inicia o referencial teórico do trabalho, trata sobre a teoria da atribuição de causalidade. Nesse será abordada a obra de Heider, Rotter, precursores da atribuição causal, e de Weiner, que abordou em sua teoria as atribuições causais em situações de realização.

O segundo capítulo continua o referencial teórico, mas com a temática do sucesso e fracasso escolar, trazendo as idéias que caracterizaram as principais teorias que tentaram explicar o desempenho escolar.

O terceiro e quarto capítulo traz a metodologia utilizada na pesquisa, seguida de sua análise de dados. Assim, os conteúdos trabalhados nos primeiros capítulos são relacionados aos dados obtidos através do questionário aplicado aos professores de 3º e 4º anos.

O último capítulo encerra o trabalho, trazendo as conclusões sobre o tema estudado e as verificações obtidas através das falas dos docentes participantes. Esse é seguido de apêndices, onde está presente o questionário que foi utilizado como instrumento de obtenção de dados nessa pesquisa.

MEMORIAL

No dia 17 de maio de 1990, no Hospital Regional do Gama, Distrito Federal, eu nasci. Advinda de uma gestação complicada, onde eu e minha mãe corríamos risco de vida.

Sou filha única de Denízia Moreira Silva e filha caçula de Afonso Pereira Costa. Sempre morei no Novo Gama com minha mãe e meu tio, sendo que via meu pai apenas uma vez por mês, pois meus pais tinham um modelo de casamento pouco convencional. Desde o início da união dos meus progenitores, ficou acordado que devido à necessidade do meu pai cuidar constantemente de suas fazendas e da minha mãe não querer morar na zona rural, pois isso prejudicaria meus estudos, eles ver-se-iam uma ou duas vezes ao mês.

Minha mãe sempre foi muito preocupada com minha educação, devido ela não ter tido a possibilidade de estudar e concluir o ensino fundamental. Assim, desde cedo sempre tive contato com livros, gibis e brinquedos que auxiliavam meu desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Aos dois anos de idade fui matriculada na instituição de ensino Escolinha da Mônica, que se localizava próximo a minha casa, mas não cheguei a concluir o ano letivo, pois ficava doente constantemente por conta da péssima higiene da escola.

No ano seguinte, comecei a frequentar a Escola Evangélica Recanto do Céu que ficava nos fundos da minha casa e lá permaneci por seis anos. Aos quatro anos de idade estava totalmente alfabetizada, porque minha mãe me obrigava a estudar em casa, onde eu tinha um material exclusivo para esse fim. Dessa forma, criei um hábito de estudos bem cedo e paixão pela leitura. Nessa época, também, que surgiu minha dificuldade com os números. Apesar de todos os esforços do meu tio para ensinar-me matemática, sempre tive grandes problemas com a disciplina e esses se agravaram durante minha trajetória escolar.

Como estudava em uma instituição evangélica, era indicado aos alunos que frequentassem a igreja onde a dona da escola congregava. Assim, durante o período que permaneci na escola frequentei a igreja indicada. Apesar da imposição, que hoje considero totalmente equivocada, acredito que essa situação não ocasionou problemas para minha formação, ao contrário, lá adquiri valores e amigos que levarei por toda a vida.

Sempre fui uma criança muito sozinha, raramente brincava na rua com meus vizinhos, brincava com amigas apenas quando elas iam à minha casa ou nos raros momentos que às

visitava. Assim, nunca aprendi a andar de bicicleta, jogar bola, andar de patins, subir em árvores, nadar, pois minha mãe era super protetora e tinha medo que eu me machucasse. Minha diversão era passar o dia lendo meus gibis e brincar de boneca, onde eu criava histórias mirabolantes com esse brinquedo.

Aos nove anos, quarta série do ensino fundamental, fui matriculada em uma escola pública Centro de Ensino Fundamental Gesner Teixeira. Estudei por três anos nessa instituição, e durante esse período sempre dependi de transporte escolar particular, pois o colégio ficava distante da minha casa.

Tive sérios problemas de adaptação na nova escola. Como na turma que ingressei os alunos se conheciam desde a primeira série, demorei a ingressar em um grupo e algumas pessoas me excluía de atividades e brincadeiras durante todo o ano. Outra dificuldade foi a metodologia utilizada pela professora, que enfatizava a reprodução de textos e atividades contidas nos livros. Como não estava acostumada com essa prática, demorava mais que os colegas para realizar as atividades propostas. Devido a todos esses problemas descontei a minha frustração na comida e comecei a engordar muito.

No quinto ano criei laços de amizade fortes com poucas pessoas da minha classe, mas ainda era subjugada por alguns, principalmente durante a Educação Física, onde eu não tinha um bom desempenho e sempre era escolhida por último na formação dos times. Nessa fase fora substituído um único professor para todas as disciplinas por um docente para cada matéria e não senti dificuldade alguma com essa mudança.

Meu sexto e último ano no “Centro de Ensino Gesner Teixeira” foi um dos mais conturbados. Um novo aluno ingressou na turma, esse era extremamente popular com todos, mas tinha uma séria implicância comigo. No começo eram apenas provocações, respostas grosseiras, que viraram agressões verbais e depois físicas. Ao chegar nesse ponto resolvi conversar com a diretora da escola, que alegou ser apenas um desentendimento entre crianças, e que nada poderia fazer e que eu era culpada pelas agressões, pois se não o provocasse teria um bom relacionamento com ele.

Na minha sexta série foi onde recebi o primeiro zero, que foi dado pelo professor de Matemática. Quando questionado sobre o motivo daquela nota ele simplesmente falou que uns aprendiam e outros não, e que eu estava no segundo grupo. Durante o ano letivo era

aparente a preferência dele aos alunos com facilidade para entender a disciplina, sendo que a aula era visivelmente direcionada a este seletivo grupo.

Na sétima série do ensino fundamental, mudei para o “Centro de Ensino Fundamental 13 do Gama”. Nessa, minha adaptação foi bem melhor, não havendo uma rejeição total da turma, apesar das piadas em relação ao meu peso continuarem. Em pouco tempo ingressei no grupo rotulado como “nerds”, onde conheci outra realidade, a de competição pelas melhores notas. À medida que minhas notas cresciam, eu era cada vez mais reconhecida no grupo. Nesse período ganhei uma competição de literatura, onde o aluno que lesse mais livros dentro de um mês seria o vencedor, consegui ler 14 obras infanto-juvenis.

Durante meus dois últimos anos do ensino fundamental, no Centro de Ensino Fundamental 13 do Gama, era perceptível a predileção dos professores e direção pelas crianças mais novas e com menor índice de reprovação, essas eram agrupadas nas primeiras turmas (A, B e C), fato que ocorria em todas as séries. Os alunos mais velhos, com reprovações no currículo, indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem reuniam-se nas classes G, H e I, as turmas finais de cada série. O descaso aumentava nas séries de aceleração, essas turmas ficavam isoladas nas últimas salas da escola e normalmente eram excluídas dos passeios e atividades diferenciadas. A segregação fora internalizada até nos alunos, esses relatavam que não era interessante manter amizade com pessoas das séries finais. Outro aspecto comum era a atribuição de qualquer transgressão aos alunos rotulados como “crianças problema”.

Em 2004, mudei-me para o “Centro de Ensino Médio 01 do Gama”, onde cursei todo o ensino médio. Ingressei em uma turma onde não conhecia ninguém, mas tinha algumas amigas em outras salas, porém nos víamos apenas no intervalo. Tive uma boa adaptação na nova classe, fiz muitos amigos, mas o preconceito que sofria por ser gorda incomodava-me muito.

Aos 14 anos estava pesando quase 90 quilos, além dos problemas de socialização que minha aparência causava, meus joelhos não suportavam mais aquele peso e sofria com fortes dores nos tendões, que eram aliviadas com o uso de antibióticos. Diante dessa situação resolvi emagrecer por conta própria, sem orientação médica ou psicológica nenhuma. À medida que ia avançando na minha dieta, sentia-me mais motivada a alcançar o corpo que sempre quis. As mudanças eram visíveis não apenas no meu corpo, mas na forma como as pessoas me tratavam.

No período de cinco meses eu havia emagrecido 25 quilos, mas ainda não estava satisfeita com minha aparência. Apesar de todos falarem que eu estava magra, não conseguia me enxergar assim, quando me olhava no espelho via a mesma garota gorda que sofreu com o preconceito por muito tempo.

Outro aspecto marcante no primeiro ano do ensino médio foi a primeira etapa do PAS (Programa de Avaliação Seriada – UnB). Meus professores e a direção falavam pouco sobre o PAS, apenas ressaltavam a importância de fazermos o programa, mas não nos preparavam para ele. Falta de professores em algumas disciplinas, conteúdos que não abrangiam o que seria cobrado no PAS e uma escola que parte do pressuposto que ter alunos ingressando na UnB é uma rara exceção, eram alguns dos problemas que os alunos sofriam. Diante disso, resolvi fazer um cursinho preparatório e tentar recuperar o conteúdo defasado.

Aos 14 anos realizei minha primeira prova do PAS. Nessa idade tinha pouca noção sobre a importância de ingressar em uma boa universidade e que esse programa seria uma oportunidade única para isso. Mas essa imaturidade ajudou-me na hora do certame, pois estava muito tranqüila, o que me ajudou a tirar uma boa nota. A maioria dos alunos do primeiro ano de onde estudava fizeram a prova, o que me fez sentir em um ambiente acolhedor.

No final do primeiro ano estava com grandes dificuldades em Matemática e Educação Física. Consegui aprovação na primeira matéria, mas fiquei em dependência na segunda, o que significava que eu precisaria refazê-la no ano seguinte. Atividades físicas na escola sempre foi um problema na minha vida, pois além do meu peso elevado não facilitar a prática de esportes, eu não tinha habilidade em nenhum esporte, então as pessoas preferiam me deixar fora de suas equipes.

No início do segundo ano do ensino médio mudei de turma novamente. Nessa fiz bons amigos e me adaptei muito bem. Meus problemas com o peso continuaram, continuava emagrecendo e me negava a comer, as pessoas começaram a me alertar sobre minha magreza excessiva. Minha nova aparência trouxe-me muitos amigos e aceitação em vários grupos.

Continuei fazendo cursinho preparatório para o PAS, mas dessa vez como bolsista. Determinada instituição de ensino ofereceu algumas bolsas para os alunos da minha escola, os professores deveriam escolher quem seria agraciado pelo benefício. O critério de seleção utilizado por docentes e direção foram as notas, discentes que apresentassem melhor

rendimento escolar ganhariam a bolsa. Quanto aos outros alunos, segundo os professores, deveriam se esforçar mais para ter o mesmo reconhecimento atribuído aos colegas.

Nessa segunda fase do programa a maioria dos alunos da minha escola desistiram da prova, devido a notas baixas na fase inicial ou por considerar a UnB um sonho inalcançável.

Para a segunda etapa do PAS estudei mais, porém meu rendimento caiu significativamente. Estava muito nervosa na hora da prova, pois eu cobrava um rendimento excepcional nessa fase. Isso me desestabilizou muito, chorei durante dias e me recusava a sair de casa. Depois de um período de reclusão, comecei a estudar para a última etapa do PAS nas férias, mais especificamente para a redação, que nessa época era cobrada no final do programa.

As reclamações sobre meus hábitos alimentares continuavam, meus pais, amigos, professores e familiares alertavam que eu estava muito magra. Mas a pessoa mais preocupada com essa situação era minha mãe, que insistia sempre para que eu comesse. Depois de tantos avisos e de chegar ao ponto de precisar comprar roupas na sessão infantil, comecei a alimentar-me melhor.

No último ano do ensino médio permaneci na mesma turma, mas todos os meus amigos haviam pedido transferência para outros colégios. Continuei no cursinho preparatório, pois como havia dito a escola não nos preparava para o PAS ou vestibular. Um exemplo disso era o professor de História. Com a turma desde o segundo o ano, ele trabalhou durante esse período com apenas um conteúdo: o iluminismo. Quando questionado sobre o motivo de não abordar outros temas dizia que não daríamos conta de estudar conteúdos mais complexos e caso fizéssemos algum abaixo assinado pedindo sua saída ele reprovava todos, pois tinha mais de trinta anos de Secretaria de Educação e não seria retirado da escola ou deslocado de turma.

Outro docente que marcou meu terceiro ano foi o que ministrava aulas de Geografia. Esse, além de demonstrar total predileção por alguns discentes, sempre falava que o futuro dos alunos estava baseado em três opções: ingressar em uma universidade, ficar em casa vendo televisão e sendo sustentado pelos pais, ou ser empacotador ou caixa de supermercado.

A última etapa do PAS veio acompanhada de uma escolha extremamente difícil: qual curso escolher? Havia quatro opções em mente: História, Geografia, Letras Português e Pedagogia. Sempre gostei muito da sala de aula e como Ciências Humanas era minha área do

conhecimento preferida, acreditava que os três primeiros cursos seriam perfeitos para mim. Como minhas notas no subprograma não estavam muito boas, resolvi optar pela Pedagogia por medo de não passar, mas no vestibular tentaria Geografia.

No dia 3 de janeiro de 2007 estava muito ansiosa, às 17 horas sairia o resultado do PAS. Consegui a desejada aprovação, a felicidade era grande, mas os questionamentos sobre a minha escolha também.

Depois de todo o procedimento de registro, matrícula nas disciplinas, reunião de recepção, chega o primeiro dia de aula e surge a decepção; a primeira semana seria destinada ao "trote". Esse era constituído de um passeio pela universidade, gincanas e doação de sangue, tudo muito chato e mal organizado. Assim, preferi não participar de nenhuma dessas atividades.

No primeiro semestre de curso optei por todas as matérias oferecidas mais a disciplina Sociologia na Educação, atribuída no currículo ao terceiro semestre. Dentre essas, a que tive mais dificuldade foi Antropologia e Educação, por conta de um artigo. Escolhi temática gênero na sala de aula para trabalhar nele. Apesar das dificuldades, pois nunca havia escrito um artigo, consegui a menção SS e me identifiquei bastante com o tema. Continuava com dúvidas em relação ao curso, mas estava gostando do desenrolar inicial das disciplinas. Percebi que todas as experiências ruins que tive na escola com professores, colegas e direção ajudavam-me a ter um posicionamento mais crítico e diferente dos demais colegas, que haviam estudado em instituições de ensino particulares.

O segundo semestre, ao contrário do primeiro, foi desastroso. Estava perdida no curso, todas as matérias obrigatórias não me despertaram nenhuma motivação e a única disciplina que realmente dediquei-me foi Psicologia da Infância. O resultado disso foi a aprovação em apenas algumas disciplinas, dentre elas a citada anteriormente.

Diante do baixo rendimento que apresentei no segundo semestre, resolvi fazer curso de verão e adiantar Psicologia da Educação. A matéria era ótima, eu tinha tempo para me dedicar à disciplina e fiz novos amigos na Pedagogia e em outros cursos.

No terceiro semestre peguei 30 créditos para tentar retornar ao fluxo. Além das matérias obrigatórias, cursei algumas matérias da Psicologia, pois era uma temática pela qual tinha grande interesse. Também comecei a sondar com alguns professores a possibilidade de fazer um projeto de Iniciação Científica.

Durante um ano (2º/2008; 1º/2009) dediquei-me ao projeto de iniciação científica, no qual iria tratar sobre a problemática de gênero dentro dos livros de literatura infantil indicados no Plano Nacional Biblioteca na Escola de 2008. A fase inicial, de pesquisa, foi muito produtiva, devido à relevância, atualidade e meu grande interesse sobre a temática. Porém, a etapa de elaboração do relatório foi extremamente cansativa e massante. No final do projeto estava totalmente saturada sobre o tema.

No quarto semestre iniciei meu primeiro projeto três na área de Lúdico e Educação, com a professora Carla Castelar. Nesse aprendi sobre a importância do uso do lúdico na sala de aula para aumentar a motivação e o interesse dos alunos pelas disciplinas ministradas, como trabalhar com os discentes em diferentes contextos sociais, a necessidade do brincar na infância e qual a significação do brinquedo na sociedade ocidental capitalista. Ao final da disciplina, elaboramos um brinquedo pedagógico com viabilidade de uso na sala de aula.

Na segunda fase do projeto citado acima fomos a campo. Em um núcleo de extensão da Faculdade da Terra de Brasília (FTB) prestávamos atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem. Uma vez por semana levávamos atividades lúdicas para trabalhar com conteúdos que os alunos apresentavam muita dificuldade. Mas na metade do projeto recebemos a notícia que a FTB estava em processo de falência e que o novo dono da instituição não achava interessante manter o núcleo de atendimento psicopedagógico, pois não apresentava nenhuma lucratividade.

Como continuação do projeto citado, mas na primeira fase do projeto 4, foi proposto um estágio de docência. Esse foi realizado na Escola Classe 405 Norte, em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental. Durante três meses auxiliei a professora titular com a aplicação de atividades lúdicas para reforçar e complementar do conteúdo ministrado. Em algumas oportunidades pude substituir a professora titular e elaborar toda uma aula. Essa foi a última fase dos projetos na área do Lúdico e Educação, que encerrei no meu sexto semestre.

No meu sétimo semestre resolvi pegar apenas três disciplinas, a fim de começar meus estudos para concursos públicos. Foi difícil conciliar as matérias do curso de Pedagogia com o curso preparatório para concursos, assim não consegui alcançar o auge do meu rendimento em nenhum desses. Outro fato no final do semestre veio me desestabilizar e prejudicar meus estudos, o falecimento do meu pai.

Para suprir o déficit de disciplinas do semestre anterior, no oitavo período optei por uma quantidade maior de matérias e por um projeto 4 na área de Filosofia na Escola. Esse era realizado em um núcleo de atendimento da Universidade de Brasília localizado no Recanto das Emas e tinha como enfoque a prática de observação/docência em uma turma de crianças de sete anos. Nessa, deveríamos trabalhar a Filosofia através de temas propostos por eles, levando-os a questionar e pensar criticamente vários assuntos, como o Natal.

Como consequência do término do curso, era hora de refletir sobre qual tema abordar na monografia e que professor poderia me orientar nessa jornada. Analisando minha trajetória acadêmica, os dois temas em que eu teria mais embasamento teórico e facilidade para abordar seriam “gênero e educação” ou “a utilização do lúdico na aprendizagem”, pois em relação ao primeiro eu havia feito um ano de iniciação científica e o segundo fora tralhado durante um ano e meio nos projetos três e quatro. Mas estava saturada de ambas as temáticas e queria trabalhar com algo novo na monografia, que me instigasse, motivasse e trouxesse um conhecimento novo ao final da Graduação.

Durante a disciplina Psicologia Social na Educação a professora propôs a análise de um texto sobre *locus de controle*, que seria um dos conteúdos da prova. A leitura dele me despertou grande interesse pelo conceito de *locus de controle*, que seria a percepção do indivíduo sobre fatos que ocorrem no seu cotidiano e se esses são controlados pelas causas externas ou internas a ele próprio (DELA COLETA, 1982). As causas externas seriam influências que ele não pode controlar, como forças sobrenaturais e espirituais. Sendo que as internas seriam influências advindas do próprio indivíduo, como esforço e determinação (DELA COLETA 1982). Para exemplificar, podemos citar o caso de uma pessoa que é demitida, essa pode atribuir o motivo da sua demissão ao destino ou à sua falta de dedicação e empenho no trabalho.

Porém, quando comecei as pesquisas destinadas à monografia descobri um conceito extremamente ligado a *locus de controle*, o de atribuição de causalidade. Esse pode ser definido como o processo do indivíduo de elaboração de explicações para eventos seus e de outrem (CAZALS-FERRÉ & ROSSI, 2007). Essa teoria teve como precursor Fritz Heider (1958). Com essa nova informação, achei mais adequado focar meu trabalho final de curso a atribuição causal relacionada ao sucesso e fracasso escolar. Essa decisão reside na diferença entre o conceito de *locus de controle* e atribuição causal, pois o primeiro seria a percepção do grau de relação entre um comportamento / traços pessoais e os reforçamentos positivos e

negativos, sendo que o segundo seria o processo de atribuição de explicação a condutas diversas (CAZALS-FERRÉ & ROSSI, 2007). Assim, percebi que a focalização no locus de controle restringiria um pouco meu trabalho final.

Diante disso, percebi que o conceito de locus de controle vai ao encontro de várias situações do cotidiano escolar, como as causas que o professor tende a atribuir ao sucesso e fracasso escolar de seus alunos ou a que os próprios discentes atribuem o seu bom o mau desempenho escolar. Isso se relaciona diretamente com as minhas vivências escolares, quando professores tratavam com predileção os alunos com melhores notas e menosprezavam os colegas com um rendimento abaixo do esperado, e utilizavam-se de frases deterministas como “O futuro de vocês é ir à universidade, ser sustentado pelos pais ou trabalhar de empacotador ou caixa de supermercado”.

Assim, pretendo nesse trabalho final de curso elaborar uma pesquisa que auxilie na compreensão das atribuições que os professores fazem aos alunos em situação de sucesso e fracasso escolar e suas implicações na sala de aula.

INTRODUÇÃO

O interesse em trabalhar a questão da atribuição de causalidade surgiu após a leitura de um texto, que foi realizada na disciplina “Psicologia Social na Educação”, que me ofertaram no 8º semestre. Esse texto não tratava especificamente da atribuição causal, mas do constructo locus de controle. A partir daí resolvi pesquisar mais sobre o tema e percebi a relação entre esse constructo e a atribuição causal, mas cheguei à conclusão que o aprofundamento na última teoria seria mais adequado ao que eu estava disposta a verificar, as percepções de sucesso e fracasso escolar docentes.

Assim, percebi a importância do tema para a melhor compreensão dos mecanismos que envolvem o sucesso e o fracasso escolar. O rendimento escolar pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas: alunos, pais, gestores, professores, entre outros. Sendo que a perspectiva docente é pouco explorada dentro da atribuição causal, pois os estudos nessa temática dão maior ênfase às explicações do aluno para o seu próprio desempenho escolar. Diante da escassez de pesquisas nessa área, resolvi elaborar este trabalho focalizando as atribuições docentes sobre o sucesso e fracasso escolar, devido também à grande importância do professor no processo ensino-aprendizagem, pois suas opiniões, crenças e atitudes podem influenciar o aluno durante toda a trajetória acadêmica.

Nesse sentido, este trabalho busca induzir o leitor a compreender a importância das explicações que os professores atribuem ao desempenho dos seus alunos, pois essas normalmente refletem a forma como o docente percebe as relações constituídas no ambiente escolar, principalmente as relações família-escola e aluno-escola.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral: Analisar as atribuições de causalidade dos professores sobre o sucesso e fracasso escolar.

Objetivos Específicos:

1. Identificar as atribuições de causalidade dos professores em relação ao sucesso escolar dos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental;

2. Identificar as atribuições de causalidade dos professores em relação ao fracasso escolar dos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental;
3. Verificar os fatores de internalidade e externalidade dos professores na atribuição causal para o sucesso e fracasso escolar relativa aos alunos.

CAPÍTULO 1 - A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DA CAUSALIDADE

Esse capítulo tratará sobre o conceito de atribuição causal e em qual perspectiva esse tema é abordado pelos principais autores da área. Além disso, serão apresentadas contribuições dessa teoria para a compreensão de alguns conflitos presentes no meio escolar.

1.2. “O Outro”

O homem é um ser social. Desde os primeiros momentos de vida ele interage com o meio e com “o outro”, do qual necessitará toda a sua vida, pois não é um ser autossuficiente, tanto que sua sobrevivência está condicionada aos cuidados de outras pessoas nos primeiros anos de vida. A importância de “o outro” vai além, pois o homem não nasce humano, ele constitui e percebe sua humanidade na interação com indivíduos da espécie (LA ROSA, 1991). Assim, podemos citar o caso de Amala e Kamala, duas meninas que foram encontradas em 1920 vivendo em uma alcatéia. Por terem convivido apenas com lobos durante anos não apresentavam traços de humanidade, elas não adquiriram linguagem, emitiam apenas grunhidos, locomoviam-se e alimentavam-se como lobos, ingerindo apenas carne crua ou podre (DAVIS & OLIVEIRA, 1995)

Ao nascer, o ser humano encontra-se dentro de um contexto histórico (LANE, 1981), que é caracterizado por crenças, valores, comportamentos, limites e restrições. Dentro desses limites, o homem modifica o mundo e se auto-modifica, constituindo assim sua individualidade. Essa é construída dentro dos balizamentos de conduta que a sociedade lhe impõe e nas relações sociais. Assim, as características individuais, a consciência do “eu”, advêm e dependem do outro (LEYENS, 1990, apud LEYENS & YZERBYT, 1997, p. 31). Segundo Leyens & Yzerbyt (1997, p.31), “o valor que se atribui a si próprio passa pelos outros”.

Como decorrência da interação do homem na sociedade, surge experiências, comportamentos e fenômenos sociais. Consequentemente surge o interesse do homem em explicar esses acontecimentos, principalmente os fenômenos que decorrem do comportamento de “o outro”.

Na interação com o social, o sujeito tende a observar e analisar as ações, os efeitos e o comportamento não-verbal dos outros, mas como observador existe a curiosidade de saber o motivo das outras pessoas agirem de determinada maneira e não de outra. Porém, esse comportamento visível aos indivíduos e passível de análise não é um indicador, a prova de erros daquilo que o sujeito está pensando ou sentindo ao agir daquela forma (AKERT et al., 2002). Por exemplo, se uma pessoa que está sentada em um ônibus se oferece para segurar os livros pesados de um estudante que está em pé no veículo, surge à pergunta: por que ela está fazendo isso? Talvez ela seja uma pessoa educada que se sensibilizou diante daquela situação ou esteja fazendo aquilo forçadamente apenas para evitar o mau julgamento das outras pessoas, que poderiam chamá-la de egoísta por não querer ajudar aquele indivíduo. Embora seja fácil decodificar superficialmente o comportamento de outra pessoa, com a informação dada, “persiste uma grande ambigüidade sobre o que o comportamento da pessoa realmente significa” (DEPAULO, 1992; SCHNEIDER, HASTORF & ELLSWORTH, 1979 apud AKERT et al., 2002, p. 70).

Assim, para responder a pergunta “por quê?” precisamos ir além do comportamento observável, inferindo do que se vê o que as pessoas são de verdade e o que as motiva a agir daquela forma. A maneira como os indivíduos respondem a essas perguntas é o tema central da teoria da atribuição de causalidade ou o estudo de como inferimos as causas do comportamento de outros sujeitos (AKERT et al., 2002).

O homem deseja conhecer as fontes de suas experiências, saber de onde vem, saber como surgem, não apenas por curiosidade intelectual, mas também porque essa atribuição lhe permite compreender o seu mundo e prever e controlar acontecimentos referentes a ele e aos outros. (HEIDER, 1970, p. 169, apud DELA COLETA, 1982, p. 5)

Ao longo deste capítulo serão mostradas teorias que buscam explicar como os indivíduos percebem as causas do comportamento de si próprio e do outro, e como essa percepção influencia na elaboração das atribuições causais.

1.3. A atribuição causal: Conceito e Teorias

Atribuir causas é uma tendência natural humana (MARTINI, 1999). As pessoas procuram decifrar o ambiente em que vivem e deixá-lo mais seguro e previsível, atribuindo causas aos fenômenos cotidianos. Heider (1944 apud MARTINI, 1999) foi o pioneiro nos

estudos da atribuição de causalidade, verificando que é natural o ser humano procurar elos entre eventos causais e seus efeitos, e que a compreensão mais detalhada desses elos possibilita a previsão, o controle e a modificação de comportamentos futuros. Contribuições posteriores foram dadas a essa teoria por Kelley, Jones e Davis e Weiner.

A “atribuição” que Heider cita é a tendência que o homem tem de atribuir explicações e possíveis causas a fatos que ocorrem em seu cotidiano. Mas essa atribuição, “o processo cognitivo de busca de causalidade e as interpretações formuladas para explicar a experiência de cada um, têm um conteúdo que resulta das condições concretas de vida de cada um e dos conteúdos que a sociedade lhe permite ter” (GAMA E JESUS, 1944, p. 395). Assim, apesar da experiência ser individual, o evento está compreendido dentro de um contexto histórico cultural. E esse nos traz uma série de informações anteriores à atribuição e influencia diretamente na forma como explicamos e atribuímos causas aos acontecimentos diários.

Os antecedentes da atribuição causal são: 1) as informações atuais que o sujeito possui sobre o comportamento ou o fenômeno analisado e as circunstâncias nas quais ele ocorre; 2) as crenças, formadas através da observação direta, inferidas ou recebidas da cultura; e 3) a motivação. (KELLEY E MICHELA, 1980, apud TAMAYO, 1994, p.21-22)

Assim, as pessoas utilizam esses três elementos citados por Kelley e Michela na elaboração de suas explicações causais. Sendo que essas explicações não estão inseridas em um vácuo existencial, mas em experiências positivas e negativas anteriores do indivíduo, e crenças, valores, expectativas e motivações futuras.

Essas atribuições de causas aos eventos influenciam diretamente nosso comportamento social (TAMAYO, 1994), e conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem. Segundo Yoshimoto (2004), a percepção da causa do sucesso e fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do comportamento de cada um.

A teoria da atribuição da causalidade afirma que, geralmente, estudantes atribuem seu rendimento escolar a fatores como capacidade/falta de capacidade, esforço/falta de esforço, dificuldade/facilidade da tarefa e sorte/falta de sorte. Além disso, essa teoria conta com o pressuposto de que as atribuições de causalidade podem ser classificadas em três dimensões: o *lôcus* de causalidade (interno ou externo), a controlabilidade (causa controlável ou incontrolável) e a estabilidade (causa instável ou estável), essas classificações serão explicadas mais detalhadamente adiante. Para Weiner (1979, 1985 apud MARTINI, 1999), as inferências que o indivíduo faz sobre as causas de um evento nestas dimensões de

causalidade, são mais importantes na determinação de um comportamento do que a real causa em si. Dessa forma, essas dimensões de causalidade são as compreensões do indivíduo acerca de determinado evento, mas percebe-se que cada sujeito pode interpretar uma atribuição de forma diferente.

Uma pessoa pode considerar a capacidade como um traço de personalidade e, portanto, uma causa estável, incontrolável e interna (“sou uma pessoa capaz”), enquanto outra pessoa pode conceber sua capacidade como sendo situacional e dependente da tarefa (“para algumas atividades de matemática eu sou capaz”). (MARTINI, 1999, p. 13)

Bernard Weiner focalizou em sua obra a atribuição causal nas situações sucesso e fracasso, principalmente no contexto escolar. Seus estudos constituem um referencial teórico básico para os estudos da atribuição de causalidade, principalmente em situações de realização. A teoria dele será abordada mais detalhadamente no decorrer dessa pesquisa, assim como a contribuição de seus precursores para a teoria da atribuição de causalidade e consequentemente para a obra de Weiner.

1.2.1. Fritz Heider e sua contribuição pioneira

Fritz Heider é um dos pioneiros no estudo e desenvolvimento da teoria da atribuição de causalidade. A base desse estudo teve origem no artigo “Social perception and phenomenal causality” (1944), que posteriormente foi desenvolvido em “The psychology of interpersonal relations” (1958). Nesse artigo, Heider esboça os princípios do que viria a ser a área da atribuição de causalidade. Apesar da extrema importância dessas obras para a psicologia social, principalmente para o desenvolvimento da teoria da atribuição de causalidade, elas contam com escassos estudos e pesquisas para sustentar as afirmações do autor. (DELA COLETA, 1982).

Para Heider, segundo Dela Coleta (1982), os indivíduos sempre tentavam identificar a origem dos eventos que os ocorriam ou que se sucedia com o outro, sendo que ao final desse processo de análise de causa dos eventos ocorre a atribuição de causalidade. Assim, “as pessoas buscariam encontrar as invariâncias entre causas e efeitos” (DELA COLETA, 1982, p. 5), com o intuito de estabelecer relações entre as causas da ação e os efeitos dessa. As invariâncias também são chamadas por Heider de propriedades disposicionais.

Assim, Dela Coleta (1982) coloca que Heider aborda em sua teoria que os indivíduos alocam a atribuição causal de suas experiências em dois fatores: forças do ambiente, que são externas ao sujeito, podendo englobar as características da situação, dificuldades ou facilidades do ambiente e situações atribuídas ao acaso; as características das pessoas, que são internas ao indivíduo, são advindas de características estáveis do sujeito, potencialidades, motivações e intenções daquele dado momento.

Dela Coleta (1982) especifica que Heider não deu enfoque a essa distinção de fatores colocada anteriormente, mas dedicou-se a diferenciação entre a ação intencional e não intencional do sujeito, o poder e o tentar. Foi o que Heider chamou de causalidade pessoal e causalidade impessoal. Um exemplo disso é a diferença existente entre descobrir que uma criança terá de refazer aquela série por conta da falta de um professor ou que repetirá o ano devido a não realizar as atividades propostas.

A causalidade pessoal é caracterizada pela estabilidade dos efeitos e variabilidade dos meios para alcançá-los. Nela a intenção e o esforço estão sempre presentes, sendo que a capacidade é considerada secundária. (DELA COLETA, 1982)

Na causalidade impessoal os fins variam de acordo com a situação. Nessa a intenção e a finalidade de alcançar determinado efeito são secundárias. (DELA COLETA, 1982)

Outra variável importante que Dela Coleta distingue na a teoria de Heider, são os conceitos de CAN (poder) e TRY (tentar) relacionados ao sujeito presente na ação. O primeiro aborda a capacidade na realização da tarefa contra as dificuldades do ambiente ou a incapacidade do sujeito e a facilidade do ambiente. A segunda variável envolve a intenção, enfatizando que a dificuldade da atividade e o esforço são inversamente proporcionais à capacidade do indivíduo.

Esses conceitos trabalhados por Heider influenciaram diretamente os trabalhos de Weiner e colaboradores, principalmente nos estudos de atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e na explicação do processo motivacional com base na teoria da atribuição (DELA COLETA, 1982).

1.2.2. Julian Rotter e o constructo *l*ocus de controle

Apesar de Julian Rotter não ter elaborado uma teoria de atribuição de causalidade, seus pressupostos sobre *l*ocus de controle apresentam uma clara contribuição e relação com a atribuição causal. Além disso, a teoria de Rotter influenciou a obra de grandes estudiosos da atribuição de causalidade, como Bernard Weiner.

*L*ocus de controle é um constructo introduzido nas linhas de pesquisa psicológicas nos anos 60, desde então muitos estudiosos vêm se dedicando ao estudo e aprimoramento desse conceito.

Rotter, em seu artigo “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement” (1966), sistematiza os princípios de influência do constructo *l*ocus de controle, que fora desenvolvido na área de aprendizagem social. Nesse artigo, Rotter postula que o comportamento da pessoa difere em situações percebidas como dependentes da sua atuação individual, e em ocasiões que o resultado depende somente do acaso.

Rotter criou o termo “*l*ocus of control” para indicar o foco de controle dos reforçamentos que seguem as ações do indivíduo, a partir da percepção do sujeito. (DELA COLETA, 1982).

Quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a alguma acção sua, mas não como sendo inteiramente contingente com essa acção, então, na nossa cultura, diz-se que ele é percebido como o resultado da sorte, do acaso, do destino, da influência de outros poderosos ou como imprevisível- em virtude da grande complexidade das forças em jogo. Quando um sujeito interpreta deste modo um acontecimento, diz-se que tem uma crença de controlo externa. Se o sujeito percebe o acontecimento como sendo contingente com o seu próprio comportamento ou com características suas mais ou menos permanentes, então diz-se que tem uma crença de controlo interna. (ROTTER, 1966, apud DELA COLETA, p. 95)

Assim, o *l*ocus de controle antecede a atribuição causal, referindo-se às expectativas do indivíduo anteriores a um evento. Para que uma pessoa atribua *l*ocus de controle interno ou externo, necessita estabelecer antes relações causais aos eventos passados. (BECK, 2001)

“*L*ocus de controle é um constructo que pretende explicar a percepção das pessoas a respeito da fonte de controle dos eventos, se própria do sujeito – interno – ou pertencente a algum elemento fora de si próprio – externo” (DELA COLETA, 1982, p.90). Assim, o

comportamento do homem será marcado por influências de dois grandes pólos: forças do ambiente, que são externas a ele, onde não exerce controle sobre essas, e aspectos internos, oriundos do próprio indivíduo. Então, o *locus de controle* é interno quando o indivíduo percebe que o resultado de terminada ação é devido a influências dele próprio, sendo que o *locus de controle* externo é quando os resultados de alguma ação são advindos de forças externas a ele.

A percepção que o sujeito apresenta sobre a causa do evento é primordial, ou seja, a sua opinião sobre o que ocasionou aquele fato, sendo que o real motivo que causou aquele evento tem pouquíssima importância nessa teoria, pois esse não tem real influência na determinação da conduta humana (DELA COLETA, 1982).

Perceived control é definido como o sentimento que o sujeito tem de que é capaz de determinar a ocorrência dos fenômenos, de que é capaz de fazer algo bem definido. É a expectativa de que as causas internas possam suplantar as externas na origem dos fatos, de que os reforçamentos ocorrem por sua ação específica e não dos outros ou do meio que o cerca. (DELA COLETA, 1982, p. 90)

Segundo Seligman (1977, apud DELA COLETA, 1982, p. 90), a percepção de controle pelo indivíduo exerce grande influência na aprendizagem, no desempenho, podendo a perda da percepção desse controle acarretar sérios prejuízos para o sujeito.

De acordo com o constructo *locus de controle*, as pessoas tenderiam a perceber o controle sobre as ocorrências dos fatos de maneira generalizada, extremista. Em um extremo estaria uma pessoa que percebe as ocorrências de ações como dependente de sua capacidade ou esforço, sendo que no outro o indivíduo perceberia os fatos como decorrentes do acaso, de forças sobrenaturais, todas fora de seu controle.

Rotter (1966, apud CAZALZ – FERRÉ & ROSSI, 2003) fala em um contínuo de internalidade - externalidade, com uma distribuição aproximadamente normal, onde as pessoas não seriam totalmente internas ou externas. Porém o histórico de reforçamento de uma pessoa levaria a “expectativas generalizadas”, levando a uma tendência à internalidade ou à externalidade, no sentido de um traço de personalidade. Esses extremos internos e externos estariam associados ao desajustamento, pois uma crença exagerada no controle interno levaria à onipotência irrealista e uma percepção excessiva de controle externo resultaria em uma atitude passiva e fatalista.

Segundo Lefcourt (1976, apud DELA COLETA, 1982, p. 91) “locus de controle de um indivíduo é freqüentemente inferido da expressão momentânea do seu senso de causalidade, que, se solicitado em diferentes épocas, deve ser relativamente consistente”, sendo que esse é um constructo da teoria da aprendizagem social que viabiliza a interpretação de observações feitas pelas pessoas em resposta a questões sobre causalidade.

O constructo locus de controle não se confunde com o conceito de atribuição causal, pois essa se relaciona ao processo cognitivo de alocação de causa aos eventos percebidos; já o conceito de Rotter fala de uma percepção pessoal, resultante do desenvolvimento de uma expectativa do indivíduo em sua capacidade de controlar as contingências de reforço de suas ações.

Entretanto, alguns teóricos da atribuição de causalidade, como Bernard Weiner, abordaram o constructo locus de controle de Rotter. Mas Weiner ressalta a importância de diferenciar a dimensão locus de causalidade e locus de controle, o que será mostrado adiante neste trabalho, no capítulo que tratará sobre a teoria de Bernard Weiner.

1.2.3. Jones e Davis e a inferência das disposições a partir dos atos

Heider identificou que as atribuições internas são as que mais atraem os observadores, localizando na pessoa as causas de determinado comportamento. Esse percebido busca invariâncias, constâncias que se apresentam anteriores as ações, para tornar psicologicamente mais estável e previsível o mundo em que vive (HEIDER, 1970 apud DELA COLETA, 1982). A partir disso Edward Jones e Keith Davis formularam uma teoria que trata sobre o modo como fazemos atribuições, a teoria da inferência correspondente. Essa vai mostrar qual o processo utiliza o percebido para chegar a uma atribuição interna em relação ao ator, como inferimos características internas de personalidade ou disposições, a partir de comportamentos ou ações correspondentes (JONES, 1990; JONES & DAVIS, 1965; JONES E MCGILLIES, 1976 apud AKERT et al., 2002, p. 71). Assim, a teoria da inferência correspondente está interessada em como limitamos as possíveis causas de uma ação, para chegar a uma conclusão específica sobre determinada situação.

Jones e Davis procuraram saber também como que o observador passa do nível superficial de observação do comportamento ao nível mais profundo, estabelecendo uma correspondência entre os dois níveis de comportamento (SOUSA, 1999).

Essa teoria envolve os fatores que exercem influência na atribuição de intenção de um observador ao comportamento de um ator. Compreendendo uma série de postulados sobre como o percebido interpreta o que o ator está tentando provocar com determinado ato e que características do indivíduo estaria no cerne dessa ação (DELA COLETA, 1982).

A idéia central da teoria de Jones e Davis é o conceito de correspondência:

Quando o percebido infere características pessoais, como uma forma de explicação para a ação, essas características pessoais podem variar no grau em que elas correspondem ao comportamento que elas tentaram explicar. Correspondência refere-se à extensão em que o ato, e a característica ou atributo subjacente, são similarmente descritos pela inferência (JONES & DAVIS, 1965 apud DELA COLETA, 1982, p. 26)

Para fazer atribuições com segurança, os observadores devem inferir que efeitos a pessoa está realmente buscando obter e que efeitos são totalmente acidentais (DELAMATER et al., 2003). Mas vários fatores influenciam as decisões do observador quanto aos efeitos que o indivíduo está realmente tentando obter com aquele ato e, conseqüentemente, quanto a inferência disposicional adequada. Esses fatores incluem em que medida os efeitos são comuns, desejáveis e normativos (JONES & DAVIS, 1965 apud DELAMATER et al., 2003, p. 156)

Qualquer ação que a pessoa produza vai gerar uma multiplicidade de efeitos. Por conta disso os observadores que atribuem intenções e disposições específicas a uma pessoa acham necessário observar esse indivíduo em situações que envolvam algumas escolhas alternativas.

Suponha, por exemplo, que uma pessoa possa engajar-se, quer na ação 1, quer na ação 2. Caso seja escolhida, a ação 1 produzirá os efeitos a, b, c. A ação 2 produzirá os efeitos b, c, d, e. Como podemos observar dois desses efeitos (b, c) são comuns às ações 1 e 2. Os efeitos remanescentes (a, d, e) são exclusivos de uma alternativa específica; esses são efeitos não-comuns. Agora, suponha que a pessoa escolha a ação 2. O que podemos inferir a respeito das suas intenções e disposições? A principal inferência é que, embora ela possa ou não ter pretendido produzir os efeitos b, c, certamente pretendia, ou o efeito d, ou o efeito e (ou ambos) para evitar o efeito a. (DELAMATER et al., 2003, p. 156)

Assim, quanto menor a quantidade de efeitos não comuns relacionados à ação, maior a probabilidade do observador efetuar uma inferência correspondente com segurança

(NEWTSEN, 1974 apud SOUSA, 1999). Porém, quanto maior o número de efeitos não comuns, grande é a dificuldade em inferir algo sobre o sujeito observado e menor a confiança da atribuição (AJZEN E HOLMES, 1976 apud SOUSA, 1999)

Em muitas situações as pessoas desempenham um comportamento específico por que ele é socialmente desejado. Mas esses sujeitos que realizam um comportamento já esperado pelos padrões da “normalidade”, não revelam nada a respeito das suas disposições distintivas (DELAMATER et al., 2003). Mas os indivíduos que agem em desacordo com o esperado irão informar mais a seu respeito, “porque os observadores interpretam os atos socialmente não desejáveis como indicadores de disposições subjacentes” (MILLER, 1967 apud DELAMATER et al., 2003, p. 157).

A normatividade é a expectativa que uma pessoa tenha determinado comportamento em um ambiente específico, estando de acordo com as normas sociais e as expectativas referentes aos papéis nos grupos (JONES E MCGILLIGS, 1976 apud DELAMATER et al., 2003). Assim, as ações que estão em conformidade com a normatividade social são pouco informativas quanto às disposições pessoais, enquanto as ações que transgridem essa normalidade conduzem os observadores às atribuições disposicionais (internas) (ARANSON et al., 2002) .

Em síntese, as ações que fogem do comportamento social desejado, deixam transparecer mais sobre as atribuições distintivas do sujeito, sendo conseqüentemente mais valiosas para o observador.

1.2.4. Kelley e o modelo de atribuição de co-variação

Harold Kelley deu ênfase na sua teoria em como o indivíduo decide fazer uma atribuição interna ou externa, focalizando seu modelo no processo atribucional global. Assim como Heider, Kelley supõe que quando estamos no processo de fazer uma atribuição reunimos informações e dados que nos ajudarão a decidir qual a causa possivelmente mais adequada para aquela situação. Esses dados são como o comportamento da pessoa covariará através do tempo, do local, dos diversos atores e dos diferentes objetos de comportamento; descobrindo a covariação no comportamento do indivíduo, pode-se chegar a uma opinião

sobre o que causou o comportamento (ARANSON et al., 2002). Dessa forma, o homem busca a covariação entre um dado efeito e as causas que possam explicá-lo.

Para Kelley (1973, apud DELA COLETA, 1982, p. 49), teoria de atribuição é uma teoria sobre como as pessoas fazem explicações causais, sobre como elas respondem a questões que são iniciadas com 'Por que?' Ela lida com a informação empregada ao se fazer inferências causais, e o uso dessa informação para responder às questões causais.

Quanto mais estável e completa a informação a que o sujeito tem acesso, mais segura é a atribuição efetuada. Então, quando temos muitas informações sobre a pessoa, em várias situações ou em determinada relação em face de diferentes indivíduos, podemos realizar muitas comparações, facilitando assim a atribuição causal (DELAMATER et al., 2003). Mas para isso é necessário que a variabilidade da informação seja pequena, sendo minimizado o erro do processo como um todo (DELA COLETA, 1982).

Então, para identificar as causas do comportamento usamos o princípio da covariação. O indivíduo atribui o comportamento ao fator que está presente quando o comportamento ocorre e ausente quando o comportamento deixa de ocorrer – a causa que co-varia com o comportamento (DELAMATER et al., 2003).

Para ilustrar, podemos imaginar uma professora que faz críticas pessoais a determinado aluno perante toda a classe. Outro aluno poderia elaborar as seguintes explicações para aquele comportamento: a professora ser despreparada para lidar com aquela situação; ou comportamento do aluno condizer à crítica ou a alguma característica específica daquele contexto.

Kelley observa que quando o princípio da covariação é usado para determinar se um comportamento é causado pelo ator, objeto ou contexto, utilizamos três tipos de informação: consenso, coerência e distinção.

Consenso refere-se a todos os atores terem o mesmo comportamento ou apenas alguns terem. [...] *Coerência* refere-se ao fato de o ator comportar-se sempre da mesma maneira em momentos diferentes e em ambientes diferentes.[...] *Distinção* refere-se ao fato de o ator comporta-se diferentemente em relação a um objeto específico do que em relação a outros objetos (DELAMATER et al., 2003, p.).

Utilizando o exemplo citado anteriormente, do caso hipotético da professora que critica o aluno, se todos os outros professores têm o mesmo comportamento em relação ao discente, diz-se que há muito consenso, mas se apenas ela tece esse tipo de crítica ao educando há pouco consenso.

Em relação à coerência, se a professora critica o aluno em várias ocasiões, seu comportamento tem muita coerência. Mas se ela nunca havia criticado aquele aluno anteriormente, o comportamento da docente tem pouca coerência.

Na distinção, se a professora critica apenas aquele aluno há distinção no comportamento dela. Mas se ela critica todos os discentes há pouca distinção em seu comportamento.

Assim, a atribuição causal que os observadores fazem para um comportamento depende da combinação das informações relativas ao consenso, a coerência e a distinção que o observador associa ao comportamento.

1.2.5. Bernard Weiner e as atribuições para o sucesso e fracasso

Weiner e seus colaboradores (WEINER; FRIEZE; KUKLA; REED; REST; ROSEMBAUM, 1972, WEINER, 1972 apud DELA COLETA, 1982) propuseram um novo modelo atribucional da motivação de realização, baseado em Heider e nos resultados de estudos de “lôcus de controle” (ROTTER, 1966 apud DELA COLETA, 1982). Para Heider (1970 apud SALES, 2010) ao observar o próprio comportamento ou o do outro, o indivíduo tende a fazer atribuições pessoais quando acredita que a motivação para aquela ação partiu do próprio sujeito ou atribuições situacionais, acreditando que o impulso para determinada situação é de origem externa a pessoa. Enquanto isso, Rotter foi o precursor nos estudos da percepção do indivíduo em relação ao controle dos eventos (lôcus interno ou externo).

Inicialmente, Weiner (1979 apud SALES, 2010) desenvolveu uma teoria da motivação, que denominou intrapessoal, focalizando as atribuições causais que alunos faziam diante dos seus próprios resultados escolares. Essa teoria tem como base a compreensão do motivo da ocorrência de um evento. Entretanto, a busca da causa não acontece em todas as ações, mas normalmente em situações de fracasso. Para ilustrar, podemos citar uma pessoa que estudou muito para uma prova e sentia-se extremamente preparada para o exame, porém obtém uma média abaixo da esperada na mesma, assim, ela vai atribuir uma causa diante do resultado não esperado. Weiner (2000, 2004 apud SALES, 2010) ainda fala que perante um resultado negativo, acima de tudo inesperado, o aluno procurará atribuir causas a esse fato, a

fim de reduzir a surpresa gerada pelo acontecimento, além disso, saber o motivo do fracasso pode aumentar as chances de obter sucesso futuro.

Weiner et al. (1971 apud YOSHIMOTO, 2004) chegaram à conclusão que o empenho de uma pessoa na realização de determinada tarefa irá depender das perspectivas de sucesso e fracasso nessa, sendo que essas expectativas de sucesso e fracasso são determinadas por situações passadas que seguiram o comportamento dela própria ou de outras pessoas.

Em um contexto onde o resultado esperado pode variar entre o sucesso e o fracasso, as pessoas tendem a atribuir a resposta recebida às crenças causais. Weiner et al. (1971 apud YOSHIMOTO, 2004) entenderam inicialmente, que as principais causas atribuídas pelo indivíduo para explicar seu desempenho eram a habilidade ou incapacidade, o esforço ou à falta dele, à dificuldade ou facilidade da tarefa e o destino (boa ou má sorte). Posteriormente Weiner et al. (1979 apud YOSHIMOTO, 2004) indicaram também que o humor, a fadiga, a enfermidade e o viés poderiam servir como causas que influenciaram o desempenho na realização. Em 1996, Graham & Weiner indicam como novas causas relevantes as seguintes: o humor e o auxílio ou não por parte de outros, além de confirmar as causas já indicadas por Weiner em 1971. Entretanto, essas causas citadas não são consideradas pelo autor como únicas determinantes para o sucesso e fracasso escolar, mas durante as investigações elas se apresentaram como as quatro causas mais gerais (capacidade, esforço, dificuldade ou facilidade da tarefa e sorte).

Tomando a diversidade de explicações que os alunos invocam para explicar o seu sucesso e o seu fracasso em tarefas acadêmicas, Weiner (1986; 1992) organiza-as em seis fatores: (1) capacidade que reflete o grau em que considera as suas próprias habilidades, aptidões e conhecimentos como relevantes para a realização da tarefa; (2) esforço – relaciona-se com a prática prévia e reflete a intensidade e a energia que o sujeito imprimiu para levar a cabo determinada tarefa; (3) estratégias – referem-se aos diferentes processos que o sujeito elegeu para melhorar a sua realização; (4) tarefa – diz respeito à dificuldade ou à facilidade da tarefa, ou seja, diz respeito às características da tarefa; (5) professores- esta causa está relacionada com a percepção do papel que o professor assume no rendimento do aluno, por exemplo, em função das suas características de personalidade e destrezas profissionais; e (6) sorte – expressa o peso que se concede ao azar ou à sorte nos diferentes resultados acadêmicos. (ALMEIDA; GUISANDE, 2004, p.148-149).

A tabela abaixo reproduz a síntese de Weiner sobre estudos que tinham como intenção identificar as categorias causais atribuídas ao sucesso e fracasso escolar em contexto de

realização escolar. A coluna IV do quadro apresenta resultados obtidos em estudos de Maluf e Marques (1984 apud BECK, 2000) para identificar as crenças causais de estudantes de psicologia. As autoras indicam em suas pesquisas a categoria causal motivação como a predominante para o sucesso e fracasso escolar, sendo que as categorias capacidade, sorte e tarefa foram as menos escolhidas.

Tabela 1 - Síntese dos resultados obtidos em alguns estudos de identificação das causas de sucesso e fracasso em contexto de realização escolar.

I Frieze (1976)	II Bar-Tal e Daron (1977)	III Cooper e Burger (1978)	IV Maluf e Marques (1983)
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade; - esforço estável; - esforço imediato; - tarefa; - outras pessoas; - humor; - sorte ou acaso; - outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade; - esforço durante o teste; - preparação no lar; - interesse no conteúdo da disciplina; - dificuldade do teste; - dificuldade do material; - condições no lar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade acadêmica; - Capacidade física e emocional; - experiência prévia; - hábitos; - atitudes; - auto-percepção(SIC); - maturidade; - esforço na preparação; - atenção; - direções; - instrução; - tarefa; - humor; - família; - outros estudantes; - vários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esforço, interesse, motivação; - disposições internas (Condições emocionais e físicas); - influência social (aprovação e apoio, pressão, influência do grupo); - sistema educacional (Política educacional, estrutura do ensino, condições da escola; - professor (características pessoais e competência profissional); - capacidade; - sorte ou acaso; - tarefa.

Fonte: Maluf & Marques (1984 apud BECK, 2000, p. 24)

A opção por um dos quatro principais fatores indicados por Weiner (1972 apud DELA COLETA, 1982) como indicador de causalidade, na tentativa de explicar o sucesso ou fracasso, depende de uma série de informações a serem obtidas em cada caso particular, mas as pesquisas do autor sobre o tema mostraram que a opção por um ou outro pode ser descrita como sendo função das seguintes indicações, de acordo com a tabela 2:

Tabela 2 – Dados utilizados para inferências referentes às causas do sucesso e fracasso

Elementos causais	Dados utilizados
Capacidade	Número de sucessos, percentagem de sucessos, desempenho máximo, dificuldade da tarefa, padrão de sucessos
Dificuldades da tarefa	Características objetivas da tarefa, normas sociais
Acaso	Características objetivas da tarefa, independência dos resultados, aleatoriedade dos resultados (padrão de desempenho), raridade do evento
Esforço	Resultado, padrão de desempenho, tensão muscular percebida, transpiração, persistência na tarefa, covariação do desempenho com o valor incentivo do objeto, dificuldade da tarefa

Fonte: Weiner (1972 apud DELA COLETA, 1982, p. 13)

1.2.5.1. Dimensões de causalidade de Bernard Weiner

Para Weiner (1979 apud MARTINI, 1999) há uma grande quantidade de causas concebíveis para sucesso e fracasso, assim o autor propõe um esquema de classificação ou uma taxionomia das causas, agrupadas a partir da identificação das semelhanças, diferenças e propriedades básicas das atribuições de causalidade. A lista potencial é extensa e as causas específicas diferem conforme as áreas, daí a necessidade de criar um esquema de classificação das causas, para se garantir uma organização do pensamento causal.

Inicialmente Weiner et al. (1971 apud YOSHIMOTO, 2004) propuseram um esquema taxonômico para as causas atribuídas a desempenho positivo ou negativo em situações de sucesso e fracasso, estabelecendo as dimensões de locus de controle (interno e externo) e estabilidade (estável e instável). Posteriormente, ele introduz em sua teoria uma terceira dimensão, a controlabilidade, e denomina a primeira dimensão de locus de causalidade.

Essa distinção é complementar às efetuadas por Heider, de causalidade interna ou externa, pessoal ou impessoal, da mesma forma que vai ao encontro da diferenciação feita por Rotter.

Nessa teoria, as causas propostas por Weiner são classificadas nas dimensões causais da seguinte forma: a capacidade é considerada interna, estável e fora do controle do indivíduo; o esforço é entendido como uma causa interna, instável e controlável; a dificuldade da tarefa e a sorte são consideradas externas, instáveis e fora do controle (BORUCHOVITCH; MARTINI, 1997)

Tabela 3 – Exposição conjunta dos fatores atribucionais causais.

	CAPACIDADE	ESFORÇO	SORTE	DIFICULDADE DA TAREFA
Locus de Controle	INTERNA (I)	INTERNA (I)	EXTERNA (E)	EXTERNA (E)
Estabilidade Instabilidade	ESTÁVEL (E)	INSTÁVEL (I)	INSTÁVEL (I)	ESTÁVEL (E)
Controlabilidade Incontrolabilidade	INCONTROLÁVEL (I)	CONTROLÁVEL (C)	INCONTROLÁVEL (I)	INCONTROLÁVEL (I)

Fonte: Lozano (2000 apud YOSHIMOTO, 2004, p. 44)

Após estudos na área atribucional, Weiner (1979 apud YOSHIMOTO, 2004) iniciou a diferenciação entre as causas localizadas no interior da pessoa, como inteligência, atributos físicos, personalidade, esforço, humor, fadiga e doença, e as consideradas exteriores ao

indivíduo, dentre elas fatores ambientais, viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda ocasional de outros. Para elaborar essa distinção entre interno-externo e denominá-la *locus* de causalidade, Weiner utilizou como base a teoria de Rotter.

Weiner (1985 apud BECK, 2001) teve a preocupação de separar a sua primeira dimensão de causalidade da noção de *locus* de controle, que foi elaborada por Rotter. O autor separa a dimensão de *locus*, que chama de *locus* de causalidade, da dimensão de controle, pois para ele, atribuições de *locus* afetam basicamente as emoções, a auto-estima, enquanto a expectativa é afetada pela terceira dimensão, a estabilidade. A noção sobre se a causa de um evento é instável ou estável, ou seja, pode mudar, é o principal fator que determina a expectativa. Podemos ilustrar da seguinte maneira: se atribuo o mau resultado em um exame à falta de esforço (instável), percebo que se me esforçar mais poderei ser bem sucedido no próximo exame, o que influencia minhas expectativas de desempenho futuro.

Na tabela 1, apresentada anteriormente, as causas podem ser classificadas de acordo com o *locus* de causalidade. Partindo do ponto de vista do aluno a habilidade, esforço, humor, maturidade e saúde são internas, e como fontes externas são apontadas o professor, a tarefa e a família. Weiner coloca que a alocação de uma causa nessa dimensão não é invariante no tempo e entre pessoas. Por exemplo, um aluno doente pode perceber a enfermidade como uma causa interna ou externa de fracasso. Interpretações pessoais precisam ser consideradas ao lidar com essa teoria, pois essa lida inicialmente com a causalidade fenomenal (YOSHIMOTO, 2004).

As atribuições causais para o sucesso e fracasso relacionadas a fatores internos e externos levam a fortes reações emocionais, refletindo assim na autoestima.

O *locus* de causalidade tem relação com as seqüências afetivas do sucesso e do fracasso. Em geral, os alunos sentem orgulho, maior autoestima, autoconfiança e percepção de valor pessoal após o sucesso, se a tarefa for atribuída a uma causa interna. Por outro lado, poderão sentir vergonha, culpa e falta de confiança se uma causa interna for responsável por um fracasso. Com efeito, os alunos tendem a explicar os fracassos a partir de características pessoais estáveis e generalizadas, e acabam por apresentar um estilo pessimista de atribuições, geralmente associado a fracas estratégias de estudo e aprendizagem, a baixas classificações e a menores níveis de aspiração. No extremo oposto, encontramos o estilo otimista de atribuições orientado para a mestria, em que as causas apontadas são específicas para uma dada situação e nível de desempenho. (BARROS, 1996; FERNÁNDEZ, 2005 apud ALMEIDA; GUISANDE, 2010, p. 152)

Weiner (1979 apud YOSHIMOTO, 2004) teorizou uma segunda dimensão de causalidade, intitulada de estabilidade causal, que aloca as causas de acordo com a sua consistência temporal. Essa dimensão define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob forma de um “continuum”. Dessa forma, características como aptidão esforço típico, viés do professor, família e dificuldade da tarefa, podem ser considerados como relativamente estáveis; porém, esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros e sorte, por terem como característica a temporalidade, podem variar dentro de pequenos períodos de tempo e serem vistos como instáveis.

Para Weiner (1979 apud YOSHIMOTO, 2004) essa dimensão tem grande influência nas mudanças das expectativas de desempenho futuro. Isso tudo porque as atribuições causais relacionadas ao sucesso, devido a fatores estáveis, produzem maiores expectativas de sucesso futuro, mas atribuições causais ligadas ao fracasso, e relacionadas a fatores estáveis, causam decréscimos nas expectativas positivas em relação a situações futuras.

O fracasso que é atribuído à pouca habilidade ou a dificuldade de uma tarefa diminui a expectativa de sucesso futuro, mais do que o fracasso que é atribuído à má sorte, humor ou falta de esforço imediato. De maneira similar, o sucesso atribuído à boa sorte ou ao esforço despendido resulta em menores acréscimos na expectativa subjetiva de sucesso futuro na tarefa do que o sucesso atribuído à alta habilidade ou à facilidade da tarefa. (WEINER, 1979 apud YOSHIMOTO, 2004)

É importante ressaltar que as mudanças nas expectativas dos indivíduos estão relacionadas à dimensão de estabilidade e não ao locus de causalidade ou a controlabilidade (YOSHIMOTO, 2004).

Em relação ao aspecto afetivo, observa-se que a atribuição de causas estáveis para o fracasso, como falta de habilidade e dificuldade da tarefa (invariáveis), podem levar a emoções de falta de confiança e desalento. A atribuição de causas estáveis como habilidade e esforço típico para o sucesso podem suscitar confiança (BECK, 2001).

Quando ficou evidente que algumas causas classificadas de forma igual em relação ao locus de causalidade e a estabilidade causal produziram reações não semelhantes foi proposta uma terceira dimensão de causalidade, a controlabilidade. Essa consiste em perceber se a causa atribuída está sujeita a controle ou não pelo indivíduo. Tal dimensão traz a idéia de que o sujeito poderia ter agido de forma diferente (YOSHIMOTO, 2004). Dentro do contexto escolar, o esforço do aluno em determinada tarefa é o exemplo mais evidente de controlabilidade, porém, se o discente convive com alguma doença transmitida

hereditariamente que afeta sua aprendizagem, não há como ele controlar diretamente a variável do esforço.

A dimensão de controlabilidade está associada a sentimentos como, gratidão em caso de sucesso atribuído à ajuda de outros, e raiva em caso de fracasso em função de interferência externa. Esta dimensão também está associada a emoções de vergonha e culpa em caso de fracasso. Além disso, o indivíduo vivencia a emoção de orgulho se atribuir seu sucesso a causas controláveis por ele mesmo, como o esforço (BECK, 2001).

Weiner (1994 apud NEVES, 2002) ainda hipotetizou a existência de mais duas dimensões, a responsabilidade e a globalidade. Porém, ainda não foram encontradas suficientes evidências para que essas dimensões sejam anexadas ao modelo teórico.

Alguns autores, como Almeida e Guisande (2010), consideram uma quarta dimensão na análise das atribuições causais, sendo que essa não apresenta a mesma importância do locus de causalidade, estabilidade causal e controlabilidade. Essa nova dimensão seria a atribuição geral ou mais específica, por exemplo, atribuições generalizáveis a todas as situações curriculares ou apenas a determinadas disciplinas do currículo.

(...) é certo que em algumas situações de insucesso os alunos parecem generalizar as razões do seu fraco desempenho em todas as matérias escolares, caindo, por vezes, numa situação de fragilidade ou baixa autoestima acadêmica. Nas situações de sucesso, parece ser mais fácil o sujeito diversificar as suas atribuições causais. Contudo, também se tem verificado que, em disciplinas curriculares tradicionalmente assumidas como difíceis, por exemplo, a matemática, os alunos interpretam os seus resultados de uma forma bastante uniforme e estável, como falta de capacidade ou a dificuldade das tarefas. (ALMEIDA; GUISANDE, 2010, p. 151)

Mas até o dado momento não há na literatura mais produções que se debruçam na pesquisa sobre a quarta e quinta dimensões de causalidade, apenas poucos autores tratam sobre essas outras dimensões, como os citados acima.

1.2.5.2. Implicações das dimensões causais no contexto escolar segundo o modelo Weineriano

As dimensões causais estão ligadas às atribuições pessoais. Essas dimensões também estão relacionadas às reações emocionais experienciadas pelos indivíduos. Segundo Weiner (1985 apud NEVES, 2002, p. 38) “as dimensões causais desempenham um papel fundamental

no processo emocional. Cada dimensão é unicamente relacionada a um conjunto de sentimentos.”

Weiner (1985 apud NEVES, 2002) descreveu que o indivíduo na percepção de um resultado positivo ou negativo desencadeia a sequência motivacional. A partir disso seguem as reações emocionais, sendo as mais típicas a alegria (resultado positivo) e tristeza (resultado negativo). Posteriormente, o sujeito tenta compreender o motivo da ocorrência daquele resultado, elaborando uma inferência causal.

Essa sequência motivacional proposta, mostra como as inferências causais, além de impactarem as reações emocionais, afetam a motivação para a aprendizagem, pois influenciam diretamente as expectativas futuras quanto ao desempenho, afetando também positivamente ou negativamente a autoestima do sujeito (NEVES, 2002). Por exemplo, um aluno que tende a internalizar o fracasso pode estar subestimando suas potencialidades.

Para Weiner (2000 apud SALES, 2010), uma das implicações das atribuições causais na sala de aula relaciona-se com as atribuições feitas pelo professor, pois essas têm relação direta com as atribuições que os alunos fazem sobre si próprios. O autor aponta uma consequência dessa relação entre atribuição docente e discente, que é a diferença de atribuições as causas relativas ao fracasso, assim, os alunos tendem a atribuir o fracasso a falta de esforço, desinteresse pela disciplina, dificuldade da tarefa ou a fatores externos, como a biblioteca estar fechada no dia que resolveu pegar o livro para estudar. Mas os professores, normalmente rejeitam a crítica de que sua matéria é desinteressante ou de que eles não a tornam agradável, não assumindo a responsabilidade pelo desinteresse dos alunos, chegando a omitir-se e a dizer que eles não têm experiência ou que não valorizam a disciplina.

A expressão de emoção do professor é uma forma de comunicação pela qual ele mostra sua expectativa para com o aluno, ao passar mensagens verbais ou não verbais sobre seus pensamentos e crenças, que deram origem a emoção correspondente. Desta forma, a atribuição causal do professor, comunicada, poderá ser adaptadora (se a causa for interna, instável e controlável), levando o aluno a comportamentos construtivos, ou desadaptadora (se as causas forem estáveis e incontroláveis), reforçando o fracasso e a incapacidade do discente. (NEVES, 2002, p. 26)

Os professores, que deveriam ajudar os alunos a fazer atribuições internas mais favoráveis, acabam reforçando atribuições que prejudicam a aprendizagem do discente (BECK, 2001). Mas, os docentes normalmente necessitariam ter seus padrões atributivos alterados, para criarem expectativas mais adequadas em relação ao desempenho futuro de seus alunos.

Vários fatores interferem nas expectativas dos professores e essas direcionam em parte as atribuições que ocorrerão sobre o desempenho dos discentes. Atribuições inadequadas não só influenciarão as novas expectativas futuras, como também o comportamento desses professores em relação aos alunos, como em recompensas, punições e estímulos (BECK, 2001).

Alguns estudos vêm demonstrando que professores fazem atribuições sobre o fracasso escolar tirando o foco do âmbito da escola e do professor, responsabilizando o aluno e a família (Gama & Jesus, 1994; Maluf & Bardelli, 1991). Padrões de atribuição de fracasso ao educando determinam, às vezes, esquemas de recompensas e punições inócuos ou prejudiciais.

Possivelmente os professores não consigam avaliar e mensurar o alcance de suas atribuições no desempenho escolar do aluno. Assim, eles não conseguem equilibrar a influência de seu comportamento, da escola, das atitudes do aluno e da família para o sucesso e fracasso escolar discente. Com isso, dificilmente poderão contribuir para a implementação de padrões atribucionais adequados.

1.3. Atribuição de causalidade para o sucesso e fracasso

Weiner focaliza seu estudo nas conseqüências afetivas das atribuições para o sucesso e fracasso, crendo que o processo atribucional se desencadeia com o caráter inesperado ou negativo de um evento (WEINER, 1985 apud BECK, 2001).

Assim, percebe-se que as atribuições realizadas às causas de sucesso e fracasso em contexto escolar, além de poderem desencadear o processo atribucional, provocam reações emocionais e intervêm na autoestima, autoconceito e expectativas de desempenho futuro. Essas atribuições também influenciam nas expectativas docentes, colaborando na determinação de ações futuras em relação aos alunos (YOSHIMOTO, 2004).

Uma importante constatação de Fitch (1970 apud DELA COLETA, 1982) é que o sucesso tende a ser atribuído mais às causas internas, enquanto o fracasso é focalizado nas dificuldades da tarefa e pelo acaso, fatores externos. Isso mostra a tendência de defesa e elevação do próprio ego no processo de atribuição dos eventos que envolvem realização.

Feather e Simon (1971 apud DELA COLETA, 1982) observaram que os sujeitos tendem a atribuir resultados esperados a fatores internos estáveis (capacidade ou falta dela) e os inesperados a fatores externos instáveis (como sorte e azar), esses são explicados com base no princípio do equilíbrio de Heider (1970 apud DELA COLETA, 1982). Quando ocorre o sucesso em determinada tarefa, os indivíduos com alta expectativa atribuem mais o resultado a capacidade do que os sujeitos com baixa expectativa; na ocorrência do fracasso, os sujeitos com baixa expectativa atribuem o resultado a capacidade mais do que os sujeitos com alta expectativa.

Weiner e Kukla (1970 apud DELA COLETA, 1982) durante experimentos de alocação de recompensas e punições por observadores, quando se variavam a capacidade, o esforço despendido, e os resultados alcançados pelo indivíduo envolvido na tarefa, os sujeitos observadores atribuíam maiores recompensas ao sucesso e menores punições ao fracasso no caso de pessoas esforçadas, mas sem capacidade, porém, atribuíam menores recompensas pelo sucesso e maiores punições pelo fracasso às pessoas que possuíam capacidade para a tarefa, mas não se esforçavam na execução.

Rodrigues (1980) em uma réplica desse estudo de Weiner e Kukla no Brasil obteve resultados diferentes dos experimentos originais. Ele percebeu que os mais recompensados por bons resultados foram os esforçados e capacitados para a tarefa, esses também foram os menos punidos por maus resultados. Os menos recompensados por bons resultados e mais punidos por maus resultados foram os não esforçados e os não capacitados para a tarefa. Assim, o autor conclui uma diferença de atribuições entre a amostra americana e brasileira, enquanto os primeiros valorizam mais o esforço e punem mais a situação de capacidade e pouco esforço. No Brasil os sujeitos tendem a valorizar mais a capacidade pelo sucesso alcançado, punindo mais a incapacidade pelo fracasso.

1.3.1. Atribuições causais de professores para o sucesso e fracasso escolar

Segundo Weiner (2000 apud SALES, 2010) os professores criam expectativas em relação ao desempenho de seus alunos, relacionadas às atribuições interpessoais para o sucesso e o fracasso. Alguns docentes podem apresentar a crença de que o nível socioeconômico de determinados alunos seja o motivo do fracasso, sugerindo até uma capacidade menos desenvolvida. Mas normalmente os professores baseiam-se na observação

do comportamento dos alunos, juntamente com o emprego de normas sociais compartilhadas; além disso, outra origem de interpretações causais dos professores está nos rótulos que acolhe de outras pessoas (JUVONEN; NISHINA, 1997 apud SALES, 2010). Os educadores podem receber dos colegas esses rótulos como uma informação a respeito das atitudes de determinado aluno. Para essas autoras, o rótulo pode distorcer e influenciar a avaliação dos comportamentos, afetando a interpretação atribucional. Para ilustrar, podemos citar um docente que recebe informações de que um aluno não é esforçado, através de seu antigo professor, assim o atual professor acreditará que o sujeito é descomprometido, mesmo sem conhecê-lo. Assim, caso o aluno apresente um mau comportamento o professor irá atribuí-lo a causas controláveis e a sua tendência é a de não oferecer ajuda.

Brady e Wooflson (2008 apud SALES, 2010) destacam que a tendência dos professores com maior experiência em lidar com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem era a de atribuir as dificuldades no processo escolar a fatores externos aos alunos, como problemas relacionados com o professor e com a escola. Docentes com maior senso de autoeficácia atribuíam mais facilmente a dificuldade de seus alunos a fatores externos, do que professores com baixa autoeficácia. Isso mostra que docentes que se sentem mais competentes e seguros no exercício da profissão assumem mais facilmente a causa pelas dificuldades dos alunos.

Para Weiner (2000 apud SALES, 2010) quando a causa do fracasso do aluno poderia ter sido evitada, como por falta de interesse, envolvimento e esforço, o professor tende a responsabilizar o próprio aluno pelo resultado, gerando raiva e comportamentos de punição e repressão docentes. Mas se o professor perceber que a causa do fracasso foge do controle do aluno, procura mostrar expressões diferentes, como pena, simpatia e compaixão, auxiliando o aluno através de novas provas e trabalhos valendo nota extra.

1.3.2. Estudos Realizados Sobre Atribuições Causais De Professores

Reyna e Weiner (2001 apud SALES, 2010) pesquisaram as principais formas de intervenção utilizadas pelo professor na sala de aula, ressaltando que o comportamento docente frente ao fracasso escolar pode impactar as expectativas, comportamentos e a motivação dos alunos. Os autores observaram que quando o fracasso escolar do aluno era

percebido como causado por fatores controláveis, os professores comportavam-se de maneira mais punitiva e retributiva, utilizando-se de formas de vingança e retaliação pelo comportamento passado do aluno. Mas quando o fracasso era atribuído a causas incontroláveis e instáveis, os professores utilizaram intervenções utilitárias, “que têm o objetivo de tentar modificar o comportamento futuro do aluno (SALES, 2010)”, como dar trabalhos extras para alunos que não foram responsáveis diretamente pelo seu fracasso.

Posteriormente, Reyna e Weiner (2001 apud SALES, 2010) promoveram dois estudos investigando as reações docentes ao baixo desempenho dos alunos e as estratégias de intervenção dos professores nessa situação. No primeiro estudo, foi apresentado um questionário com quatro situações de fracasso escolar, que 127 universitários analisaram colocando-se no papel de professor. Após isso, os universitários apontavam uma causa para cada caso de fracasso, e numa escala de sete pontos, atribuíam o quanto de simpatia teve pelo estudante tratado e falavam como seu comportamento poderia influenciar no desempenho dos alunos. Ainda fora pedido que dessem uma nota para os alunos entre -10 e +10 e explicassem o motivo dessa. Assim, os resultados mostraram que nenhuma das causas foi percebida como estável. Causas controláveis (aluno preguiçoso, estudante com falta temporária de esforço) foram classificadas com maior controlabilidade quando comparadas à baixa capacidade ou aos alunos que enfrentam uma transferência de instituição. Estudantes preguiçosos e com baixa capacidade tiveram maior classificação de estabilidade em comparação à falta temporária de esforço ou situação de transferência.

O segundo estudo elaborado pelos autores foi uma réplica do primeiro, mas contou com uma amostra de 40 professores de ensino médio. A esses foi pedido que imaginassem que as situações do questionário envolviam seus próprios alunos e que relatassem intervenções utilizadas por eles na sala de aula. Observou-se no resultado que os professores foram mais severos nas atribuições, quando julgavam que as causas do fracasso eram controláveis, considerando o aluno responsável pelo desempenho e atribuindo maiores punições ao discente. Fora registrado nessa situação emoção de irritação no professor. Mas quando os professores entendiam que o fracasso era consequência de fatores incontroláveis tinham uma postura de simpatia e utilizavam-se de comportamentos utilitários.

Weiner (2000 apud SALES, 2010) corrobora sua teoria com esses estudos, pois quando o fracasso é percebido como consequência de falta de esforço o aluno é considerado o único culpado da situação, e o professor tende a ficar com raiva do mesmo, atribuindo punições.

Matteucci (2007 apud SALES 2010) retoma a linha de estudos de Reyna e Weiner com duas pesquisas sobre a falta de esforço como causa do fracasso discente - como essa impacta as estratégias de intervenção - e sobre a representação social da inteligência, relacionando-a aos resultados do primeiro estudo. Na primeira pesquisa solicitou-se que os professores lembrassem uma situação de fracasso real, no caso de um discente inteligente ter fracassado por não ter aplicado esforço suficiente e na situação de fracasso por uma possível falta de inteligência do aluno. Essa teve como resultado a maior responsabilização do aluno que fracassou por falta de esforço, do que o aluno considerado incapaz. As ações utilitaristas foram observadas no caso de alunos considerados pouco inteligentes por parte dos professores. Em nenhum momento os professores se auto-responsabilizaram pelo fracasso discente. O resultado dessa pesquisa confirma o conceito de Weiner (2001), que as atribuições causais por falta de esforço suscitam respostas mais negativas comparadas às atribuições por falta de capacidade.

No segundo estudo a metodologia utilizada foi praticamente idêntica à do primeiro, mas os professores responderam perguntas sobre crenças e representações sociais da inteligência. No resultado, se a inteligência era percebida como um dom natural, a explicação do fracasso é atribuída à falta de esforço, evocando sentimentos de raiva no docente e fazendo com que ele tenha práticas punitivas, como aumentar a quantidade de tarefas do aluno ou compará-lo com outros colegas.

De La Torre e Godoy (2004) realizaram um estudo envolvendo diferentes dimensões atribucionais dos docentes como variáveis afetivas de depressão, ansiedade e estresse (burnout), em função de gênero, grau de experiência, série em que atuam e tipo de instituição (pública ou privada). A análise contou com 50 professores espanhóis (21 homens e 29 mulheres), metade de escolas públicas e o restante de instituições privadas, que lecionavam para o ensino médio ou fundamental. Os participantes passaram por testes específicos, que analisavam variáveis como atribuições sobre o rendimento acadêmico dos seus alunos. Os resultados mostraram poucas diferenças em relação às variáveis de gênero, tipo de escola e série que trabalhavam. Mas as professoras atribuíam maior controlabilidade aos alunos em fracasso escolar do que os professores. Independente do gênero, os docentes com mais tempo em sala de aula tendem a atribuir as causas do fracasso escolar a fatores mais estáveis. Os professores de escola pública percebem as causas do fracasso como mais estáveis, em relação aos docentes de instituições particulares. Os autores entendem esse resultado como uma percepção e atribuição ao nível socioeconômico dos alunos do ensino público, “diante de

alunos de nível socioeconômico inferior, os professores tenderiam a criar expectativas desadaptadoras, que se manteriam ao longo do ano letivo (SALES, 2010)”. Foi observado que professores de escola pública desenvolviam mais doenças relacionadas ao trabalho (estresse, depressão e estado de ansiedade), mas quanto maior a experiência do docente menor o estresse no trabalho.

Del Prette & Martini (2002) analisaram em uma pesquisa com 30 professoras da 3ª série do ensino fundamental as atribuições de causalidade dessas para o sucesso e fracasso escolar dos alunos. A autora aplicou o Questionário de Atribuição de Causalidade (QAC – P), esse era dividido em duas partes. A primeira era composta por perguntas abertas sobre atribuição causal e a segunda parte continha quatro casos envolvendo sucesso e fracasso escolar, assim, os professores deveriam imaginar que essas situações ocorriam com seus alunos. Foi observado nos resultados que a grande maioria dos professores percebem o sucesso e o fracasso no processo ensino-aprendizagem como sendo de responsabilidade do aluno, poucas vezes atribuindo essa causa a ele próprio. As professoras entendiam o fracasso escolar dos alunos como consequência da falta de capacidade, e essa era reconhecida como uma causa interna, incontrolável e estável ao sujeito.

1.4 .O viés e o erro na atribuição de causalidade

Normalmente, as pessoas sempre fazem atribuições causais como uma forma subjetiva de percepção do controle dos eventos que ocorrem no seu cotidiano, principalmente os eventos que trazem uma consequência considerada negativa por aquele indivíduo. Assim, essa atitude de atribuir, mesmo que inconscientemente, vai ocorrer em vários momentos, até em situações nas quais a ocorrência do fato foi totalmente acidental, onde não haveria nenhuma possibilidade de controle por parte do sujeito

Heider (1944, apud DELA COLETA, 1982) pontuou que a maioria dos observadores tende a ignorar ou minimizar o impacto das pressões dos papéis sociais e das restrições situacionais no sujeito, analisando e interpretando o comportamento do outro como decorrente de intenções, motivações ou atitudes da pessoa. “O erro fundamental corresponde à tendência para sobrestimar o papel dos factores pessoais disposicionais e a subestimar o impacto dos

factores da situação na determinação do comportamento do sujeito por parte do percipiente.” (ROSS, 1977 apud SOUZA, 1999, p.171-172)

Um estudo de Jones e Harris (1977 apud SOUZA, 1999) ilustra essa confusão. Nessa pesquisa indivíduos com atitudes anti Fidel Castro leram um texto contra ou a favor do ditador. O primeiro grupo de participantes é levado a acreditar que o autor do texto teve liberdade ao expressar sua opinião sobre Fidel, enquanto que ao segundo grupo é dito que o autor do texto escreveu sob pressão. Na realidade, o texto havia sido escrito pelos próprios pesquisadores. O primeiro grupo concluiu que os textos a favor de Fidel eram realmente de simpatizantes do ditador, e que o restante dos textos contra Fidel era de pessoas que não simpatizavam com as práticas desse. O segundo grupo, ao qual foi informado que o texto foi escrito sob pressão, inferiu que o texto continha a verdadeira opinião dos participantes a respeito de Castro. Isso mostra que os participantes da pesquisa superestimaram a importância das disposições internas (opiniões a respeito de Fidel) e subestimaram as forças situacionais da ação (pressão do papel) para direcionar o texto. Isso mostra que as pessoas tendem a “interpretar o comportamento como um reflexo das disposições e crenças, e não como resultado da influência da situação em que as pessoas se encontram ”(ALISSON ET AL., 1993; apud AKERT et al., 2002).

Apesar de o erro fundamental ser característico dos observadores, ele pode igualmente influenciar os sujeitos atores, como mostra um estudo de Ross, Amabile e Steinmtez (1977):

(...) fora construído dois grupos de sujeitos com o hipotético objetivo de participar num estudo sobre conhecimento geral. A um dos grupos foi dada a tarefa de entrevistar o outro grupo de sujeitos, sendo-lhes fornecido um conjunto de questões sobre cultura geral e com graus de dificuldade variados. Destes, os entrevistadores escolheriam questões difíceis e questionariam os entrevistados, que responderiam em voz alta. A cada resposta do entrevistado, o entrevistador fornecia resposta a correcta. Em seguida, foi pedido aos entrevistadores e aos entrevistados uma estimativa do grau de cultura geral dos últimos. Os resultados mostraram que os entrevistados atribuíram a sua falta de cultura geral a factores pessoais, enquanto os entrevistadores levaram em consideração o facto de que a falta de cultura geral dos entrevistados era devida ao leque de questões difíceis que lhes tinham sido colocado. (ROSS, 1977 apud SOUZA, 1999, p. 172).

Heider (1958 apud ARANSON et al., 2002) coloca como causa para o cometimento do erro fundamental, que na tentativa de explicar o comportamento de alguém, normalmente focalizamos nossa atenção na pessoa, e não na situação na qual ela se encontra.

Para Daniel Gilbert e Patrick Malone (1995 apud AKERT et al., 2002) as causas ligadas a situação que influenciam no comportamento do indivíduo são imperceptíveis, ou até mesmo invisíveis para o outro. Caso o observador não saiba o que ocorreu com a pessoa anteriormente àquela situação, o que é extremamente comum, ele não pode utilizar essa informação para compreender com mais autoridade aquele comportamento atual. E as vezes, mesmo sabendo da situação anterior ao fato atual, não sabemos o impacto daquele ato no indivíduo – por exemplo, o professor pode sentir-se extremamente incomodado ao ver que o aluno tirou zero em uma prova na graduação, mas o discente pode não estar abalado com isso, pois pretende abandonar o curso. “Se não conhecemos o significado da situação para ela, não podemos julgar precisamente seus efeitos sobre o seu comportamento. A informação sobre as causas ligadas à situação, portanto, freqüentemente não está disponível e/ou é difícil de interpretar corretamente” (GILBERT & MALONE, 1995 apud AKERT et al., 2002)

Segundo Gilbert e Krull (1991 apud AKERT et al., 2002) o processo atribucional do indivíduo para com o outro é dividido em duas etapas. Ele começa fazendo atribuições internas, supondo que o comportamento de uma pessoa foi devido a alguma coisa a ela inerente. Em seguida, ocorre uma tentativa de ajustamento da atribuição, levando em conta a situação em que a pessoa se encontra, mas dificilmente nessa etapa conseguimos realizar um ajustamento suficiente. Algo curioso, é que se a pessoa está distraída ou preocupada quando explica o comportamento de alguém, ela talvez não chegue à segunda etapa, fazendo, por isso, uma atribuição interna mais extrema. Isso devido à etapa inicial, a de atribuição interna, ocorrer mais rapidamente e espontaneamente, sendo que a segunda, de atribuição externa, exige mais esforço e atenção consciente.

Para Jonh Miller (1984 apud AKERT et al., 2002) uma das razões para a ocorrência do erro fundamental é a cultura ocidental, que enfatiza a liberdade individual e a autonomia e socializa-nos para preferir atribuições disposicionais. Ao contrário, as culturas orientais coletivistas enfatizam a filiação ao grupo, a interdependência e a conformidade às normas da comunidade.

De onde nos vem essa propensão para pôr em causa a personalidade? (...) Na nossa cultura, a personalidade é uma categoria privilegiada e o individualismo, um valor preponderante. Existem outras culturas com outros valores. Uma segunda resposta (...) provém da concepção de que a nossa cultura ocidental entende a personalidade como sendo uma estrutura estável no tempo. Apesar de ter sido muitas vezes demonstrado que as mesmas pessoas têm comportamentos diferentes em situações diferentes, imaginamos

a personalidade como dada de uma vez por todas e pensamos que, conhecendo-a, podemos prever o comportamento de alguém em qualquer circunstância. Dito de outro modo, recorrer à personalidade dá-nos uma ilusão de controlo. (LEYENS; YZERBYT, 2004)

Um estudo de Michael Morris e Kaiping Peng (1994 apud AKERT et al., 2002) analisou a questão do erro fundamental na comparação de artigos de jornais publicados em chinês e inglês. Os autores escolheram dois crimes parecidos, ambos massacres com grande número de vítimas, sendo que um foi cometido por um estudante de pós-graduação chinês e outro realizado por um empregado dos correios americano. As notícias foram publicadas no *The New York Times* (americano) e no *World Journal* (chinês). Os jornalistas que escreviam em inglês fizeram um número maior de atribuições disposicionais, descrevendo o assassino como “um homem seriamente perturbado” e com “lavro sinistro” na personalidade. Porém, os repórteres chineses enfatizaram causas mais situacionais, como o criminoso “não se dar bem com seu orientador” e “seu isolamento da comunidade chinesa”. Assim, torna-se claro que os erros de atribuição variam de acordo com a cultura, e a principal diferença é em que grau a cultura é individualista ou coletivista (TRIANDIS, 1995 apud DELAMATER et al., 2003)

Podemos perceber que a cultura desempenha um papel se os observadores são exageradamente internos (erro fundamental de atribuição) e outro papel se esses são extremamente externos. No entanto, o esforço para fazer uma atribuição mais interna ou externa, dependendo do caso, pode trazer ambos os extremos para um nível mais moderado, misto, sendo que isso pode acontecer em todas as culturas (AKERT et al., 2002).

Até o momento fora tratada apenas da tendência disposicional do observador em relação ao ator, mas qual será a tendência de atribuição do ator? O erro fundamental não se aplica às atribuições que fazemos a nós mesmos da mesma forma que influencia as inferências feitas para o outro, quando estamos no papel de observador (AKERT et al., 2002). Assim, ocorre um dilema na atribuição, a mesma ação pode evocar atribuições disposicionais, nas pessoas que a observam, e situacionais, nos indivíduos que a praticam, essa é a chamada diferença entre ator e observador (JOHNSON & BOYD, 1995 apud AKERT et al., 2002).

Uma das razões dessa divergência é a saliência perceptual, segundo Jones & Nisbett (1972 apud AKERT et al., 2002) “a saliência perceptual, ou nossa perspectiva visual, ajuda a explicar (...). Focalizamos mais a atenção na pessoa do que na situação em que ela está porque a situação é muito difícil de ver ou conhecer (AKERT et al., 2002).” Da mesma maneira que é mais perceptível no comportamento do outro o viés interno do que o situacional, ao analisar o

próprio comportamento, o indivíduo tende a notar mais a influência da situação naquela ação do que de variáveis internas a ele. O perceptualmente mais visível para nós normalmente não o é para as outras pessoas.

As diferenças entre os atores e os observadores ocorrem também devido aos atores terem mais informações sobre si do que os observadores (JONES & NISBETT, 1972 apud AKERT et al. 2002). Os atores contam com informações mais detalhadas que os observadores, eles sabem se aquele comportamento ocorre com frequência ou raramente, os fatos que antecederam aquela situação e como eles a influenciaram, assim, os atores têm mais consciência e maiores informações sobre si mesmos.

Para finalizar, Rodrigues et al. (2000) e Weiner (1979 apud YOSHIMOTO, 2004) , mesma linha de Jones & Nisbett, falam sobre a tendência de atribuir o sucesso às causas internas e o fracasso as causas externas, o que Rodrigues et al chama de tendenciosidade autoservidora ou egotismo. Weiner (1979 apud YOSHIMOTO, 2004) afirma que em situações de realização os sujeitos experimentam a sensação de orgulho ao fazerem a atribuição interna, mas diante do fracasso a atribuição interna era seguida do sentimento de vergonha. Além disso, quando esse fracasso, além de interno, era visto como controlável, o sujeito apresentava a sensação de culpa. Assim, Weiner confirmou a ameaça à autoestima na atribuição causal interna ao sentimento de fracasso e a melhora dessa quando ocorre na situação de sucesso uma atribuição interna. Outro ponto levantado pelo autor, é que se essas atribuições forem de estabilidade ou instabilidade isso pode afetar o desempenho futuro do sujeito.

CAPÍTULO 2 – O SUCESSO E FRACASSO O ESCOLAR

O ser humano durante toda sua existência sempre procurou solucionar problemas existenciais e estruturais relativos à sua interação com o meio e com o outro. No decorrer desta busca de soluções, o indivíduo ia se deparando com respostas negativas, frustrações e fracassos, e assim surgiram os erros (GRANELLA E NOGARO, 2004). Mas o conceito de erro está diretamente relacionado ao do acerto, e esses são formas de traduzir o esforço do sujeito para buscar uma forma de melhor compreender e agir sobre o mundo (GRANELLA E NOGARO, 2004). Assim, quando o homem, na tentativa de solucionar uma questão, obtinha êxito, o acerto surgia, mas quando ocorria um resultado negativo o erro era atribuído. No ambiente escolar isso se reproduz de várias formas, como quando um aluno é vítima do fracasso escolar, onde ocorre a reprovação na série que cursa, ou na evasão escolar, onde o discente resolve abandonar a vida escolar, normalmente devido a uma sucessão de erros na escola (PINHEIRO, 2004).

A instituição escolar relaciona o erro e o fracasso a um tipo de avaliação em que o docente analisa as produções dos alunos e as classifica como certo / errado, segundo padrões pré-definidos, assim é considerada errada a resposta que fuja dos padrões culturais que tenham sido repassados aos alunos (GRANELLA E NOGARO, 2004). Diante desse erro, as condutas mais típicas do educador são as de punição (quando o erro passa a ser entendido como um fato inaceitável e necessário de correção), de complacência (onde o erro é fruto de um acontecimento natural e que será corrigido pelo tempo) e raramente de possibilidade de aprendizagem, onde o erro não é tratado como uma questão reduzida ao resultado da operação (certo ou errado), mas é considerado um momento de invenção e de descoberta (GRANELLA E NOGARO, 2004).

O fracasso escolar tem demonstrado sua relevância temática ao longo dos anos, tanto no campo teórico como na realidade concreta. Assim, o tema em questão tem sido alvo de grande discussão e figura como motivo de várias pesquisas, não exclusivamente na área educacional, mas no campo da Sociologia, Psicologia, Medicina e até mesmo na área governamental, onde se têm enfatizado constantemente índices e números sobre o fracasso escolar.

Apesar de alguns dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) mostrarem que o índice de reprovação tenha diminuído consideravelmente nas últimas décadas, poucos alunos, principalmente da classe trabalhadora, conseguem ter uma trajetória escolar longa (INEP apud FERRAREZ, 2009). Segundo a Síntese de Indicadores Sociais, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil é o líder em reprovações no ensino fundamental dentre os países do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela) e Chile, com 11% de reprovações. No ensino médio, o Brasil encontra-se em terceiro lugar no índice de reprovações (13, 1%), sendo ultrapassado apenas pelo Uruguai (20, 4%) e Argentina (18,8%). O Brasil conta com a maior taxa de abandono escolar no ensino médio (10%) dentre os países do MERCOSUL e Chile, isso significa que 1 em cada 10 jovens acaba abandonando a escola nessa etapa. No ensino fundamental a taxa de evasão é menor (3, 2%), mas ainda assim o índice do Brasil é o maior dentre os países citados.

Logo ao término do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, constata-se um elevado número de alunos que não estão alfabetizados, destacamos que muitos deles chegam a permanecer até seis anos no ensino fundamental 1 e não conseguem dar conta de uma das tarefas primordiais adquiridas na escola: ler e escrever. Ao fim do segundo ciclo, esse fato se torna ainda mais evidente: um considerável número de alunos ainda não está alfabetizado ou possui conhecimentos muito rudimentares sobre o sistema de escrita. Uma grande parte dos alunos que se forma na rede pública apresenta dificuldades em interpretar textos ou mesmo escrever uma carta com coerência. (FERRAREZ, 2009, p. 20-21)

Essa colocação da autora mostra que a constatação do fracasso escolar é evidenciada ao final de cada ciclo e início de uma nova etapa escolar, onde os alunos mostram não terem habilidades básicas que deveriam ter sido adquiridas e aprimoradas ao longo do ensino fundamental, como a escrita e interpretação. O sistema de ensino tende também a mascarar temporariamente as defasagens dos alunos, pois apesar de ser apenas ao final de cada etapa do ensino fundamental que os índices do fracasso tornam-se observáveis, é na conclusão do ensino médio que o fracasso escolar dos alunos egressos de escolas públicas é comprovado, isso é demonstrado com a pequena quantidade de alunos da rede pública de ensino que se encaminha para o Ensino Superior (FERRAREZ, 2009).

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram, de fato,

consequências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes. (PATTO, 1990, p. 149)

Assim, Patto (1990) coloca que o grande desafio da escola pública brasileira, além de garantir o ingresso em todos os níveis de ensino, é assegurar à população as condições de permanência digna no ensino público gratuito e de qualidade.

O fracasso escolar não é algo exclusivo do contexto escolar brasileiro e não se desencadeou no vácuo existencial. Esse foi construído e modificado ao longo dos anos e em vários momentos da história mundial, contando com muitas teorias que o explicasse, elaboradas por vários estudiosos de diversas áreas. Ao longo desse capítulo abordaremos o contexto em que surgiu o fracasso escolar e como diversas teorias serviram para rotular negativamente os sujeitos alvo desse conceito. Ainda serão mostradas as opiniões dos principais atores escolares (pais, educadores, aluno) sobre o baixo desempenho escolar.

2.1. Fracasso escolar e seu contexto de exclusão

A revolução burguesa ocorrida na França no final do século XVIII, tendo como bandeira a igualdade, liberdade e fraternidade, conduziu a aprendizagem no âmbito escolar a um lugar de destaque no mundo ocidental (MANACORDA, 1997). Os idealistas desta revolução colocam como uma das principais promessas a universalização da educação escolar às camadas sociais dela excluídas durante o feudalismo. A luta pela universalização da cultura, privilégio detido exclusivamente pela classe dominante, e da apropriação da ciência por qualquer indivíduo que por ela se interessasse, proclamam a educação escolar como direito social de todos e como instrumento redutor das desigualdades sociais presentes no antigo regime (LADÉIA, 2002).

A educação naquele período tinha um papel redentor, pois através dela poder-se-ia eliminar as desigualdades sociais, sendo que todos os cidadãos escolarizados teriam, teoricamente, as mesmas condições para participar da vida social e do mundo do trabalho. Entretanto, em muitos países que adotaram o sistema capitalista essa intenção não teve real espaço de desenvolvimento e continuou como uma promessa, não se materializando ou sendo cumprida apenas parcialmente (LADÉIA, 2002). Assim, como aborda Cohen (2006, p.46) “o ideal democrático existente na antiguidade, embasado na noção de igualdade para todos os

cidadãos, transformou-se, sobretudo a partir do século XX, em um tipo de democracia cujo maior representante é o neoliberalismo”.

No Brasil, a educação tem sido marcada pela contradição, onde uma grande parte da população não tem acesso ao estudo, a moradia, a saúde, ao emprego e vive em condições de extrema privação, mas existe uma minoria que detém a maior parte das riquezas do país. Essas desigualdades são produzidas pela economia de mercado baseada na exploração do trabalho e no distanciamento cada vez maior entre proletariado e burguesia (PALMA, 2007). Assim, na sociedade brasileira, a boa educação torna-se também um bem exclusivo da elite do país, um privilégio de classe.

Apenas em meados do século XX, com a pressão do movimento operário, de setores intelectuais e de partidos progressistas, a educação escolar no Brasil passa a ser considerada como um direito formal do cidadão (PATTO, 1990). Segundo a autora, é necessário destacar que após séculos de hegemonia no hemisfério ocidental, o sistema capitalista não conseguiu universalizar a liberdade, igualdade e fraternidade, pois esses são princípios opostos a base do capitalismo (individualismo, competição, concentração de riquezas e polarização das classes). Consequentemente, o capitalismo não conseguiu universalizar uma educação básica de qualidade para todos, não possibilitando que o ensino escolar se tornasse realmente um direito efetivo do cidadão. Assim, no Brasil, apesar da educação formal ter virado algo legitimado por diversas leis, essas não são efetivamente cumpridas.

Patto (1990), Collares e Moyses (1996), Palma (2007) apontam que no capitalismo, principalmente nos países mais pobres, a escola não tem desempenhado seu papel de redutor de desigualdades sociais, mas tem realçado cada vez mais essa desigualdade econômica e social vigente. A escola hoje tem como função principal legitimar a ordem econômica e social vigente. É dentro do ambiente escolar que podemos ver o reflexo de uma sociedade excludente, dividida em classes, que traz em suas práticas pedagógicas e relações mecanismos de exclusão e seletividades reforçadores da marginalização. Isso mostra que a escola assume um papel ideológico, não só por promover uma seleção social através da exclusão de grande parte da população dos benefícios culturais e econômicos proporcionados pela mediação da educação escolar de qualidade, mas por disseminar a ideologia dominante através dos conteúdos que transmite (LADÉIA, 2007).

A escola é um espaço político e como tal espelha os confrontos de força, contradições e os contrastes existentes na sociedade (PALMA, 2007). Segundo Cortesão (2005 apud

PALMA, 2007) o sistema de ensino ao domesticar e anular a capacidade de análise crítica de professores e educandos contribui para a manutenção da desigualdade social e política, de dominação e alienação.

Segundo Palma (2007), ao longo da história da educação brasileira, o sistema de ensino não atendeu às demandas educacionais. Os primórdios do surgimento da educação escolar pública no Brasil já são marcados pelo ensino que atendia a minoria. Para a elite era oferecido o ensino secundário, enquanto as classes menos favorecidas a educação era voltada para o trabalho. Pensar na exclusão/inclusão no contexto escolar é refletir sobre o acesso ao sistema de ensino, sendo que nesse contexto o fracasso escolar e a exclusão/inclusão compreendem a possibilidade ou não de permanecer na escola.

O fracasso no ambiente escolar tem servido para legitimar a pouca aprendizagem de alguns alunos, esses não conseguindo uma nota igual ou superior dos alunos aprovados possivelmente serão atingidos por algum rótulo e o seu fracasso generalizado será legitimado pelas práticas escolares (PALMA, 2007). Segundo a autora, as marcas dessa exclusão podem ser notadas através de recalcamientos expressos em todas as esferas da vida.

Durante a trajetória escolar, compreende-se o aluno como o sujeito que obtém o sucesso ou fracassa. Da mesma forma, o ideal do indivíduo bem-sucedido ou fracassado tem nas práticas sociais sua própria lógica, regras e determinações (BARROS ET AL., 1997). Assim, na prática pedagógica este discurso vai constituindo a subjetividade do professor e do aluno, “é uma visibilidade que diferenciando e classificando os indivíduos, define os normais” (FOUCAULT, 1987, p. 170 apud BARROS ET AL., 1997, p. 28).

Diferentes discursos nas últimas décadas são identificados na tentativa de explicar o fracasso escolar. Nas décadas de 1940 e 1950 reinava a idéia de que os indivíduos eram portadores de dons ou aptidões inatas, como a inteligência, que os fazia ter maior ou menor sucesso no meio escolar. Já a psicologia diferencial, tentava explicar as diferenças educacionais baseada nas variáveis de raça e sexo, tendo a psicometria alcançado forte prestígio. Assim, no decorrer do capítulo, as idéias que constituem essas teorias serão explicadas com mais detalhamento.

2.2. Teorias Explicativas do Fracasso Escolar

Patto (1990) publicou uma pesquisa a respeito do fracasso escolar, fazendo uma retrospectiva na História da educação brasileira e dos fatos mais marcantes da educação no mundo, em busca dos mais variados fatores que possibilitassem uma melhor compreensão do fenômeno do fracasso escolar. Assim, seu estudo é de grande importância, pois busca compreender o fracasso escolar a partir da análise de múltiplos fatores que o promovem, como as questões sociais, econômicas, políticas, médicas e ideológicas. A questão do fracasso escolar também é abordada pelo viés de diferentes teorias, mostrando que o fracasso escolar é um velho problema que a cada momento recebe uma roupagem explicativa nova. Inicialmente o responsável pelo fracasso é apenas o aluno, que é compreendido como detentor de deficiências afetivas, cognitivas, emocionais, psicológicas, neurológicas e psiconeurológicas (PINHEIRO, 2004). Em outro momento, mudam-se a compreensão do fracasso escolar, enfocando as diferenças sociais características da sociedade atual. A escola representante da classe média e alta não sabe como lidar com a clientela da classe socialmente menos abastada, desenvolvendo atividades focadas no aluno ideal que diverge da realidade encontrada nas escolas públicas do país, desvalorizando assim o aluno real. Além disso, a relação professor-aluno é abordada, sob o prisma no qual o primeiro impõe ideais da classe dominante ao segundo. E apenas algum tempo depois, são investigadas as questões intra-escolares que podem influenciar no fracasso escolar (PINHEIRO, 2004).

2.2.1. As Teorias Racistas

Segundo Poliakov (1974 apud PATTO, 1990), o berço das teorias do determinismo racial é França pós- revolução burguesa, no final do século XVIII. Essa teoria contou com um contexto favorável nesse país, pois ele aderiu facilmente à tradição anticlerical e cientificista das luzes, o que permitiu que a tradição do controle divino desse lugar as leis da ciência. Assim, o desenvolvimento das teorias racistas contará com a nobreza deposta, os simpatizantes da monarquia (ressentidos ainda com a revolução) e com os ideólogos da burguesia.

No Brasil, o país vivia imerso num colonialismo cultural que fazia de nossa cultura uma “cultura reflexa” (CUNHA, 1981 apud PATTO, 1990) da filosofia e da ciência francesa. E nesse momento os intelectuais do país começaram a pensar questões voltadas para a escola e a aprendizagem escolar influenciados por esse novo paradigma (PATTO, 1990).

O anticlericalismo e o cientificismo, características do iluminismo, transformaram os estereótipos e preconceitos raciais em conhecimentos neutros e objetivos, de acordo com a ciência experimental e positiva (PALMA, 2007). Segundo Poliakov (1974, p. 2007 apud PATTO, 1990) “a providência foi substituída pela fisiologia, ciência experimental e positiva que, antes da psicologia, voltou-se para a questão das diferenças raciais e individuais”, assim o foco transferiu-se das interpretações teológicas para as científicas.

Segundo Patto (1990), um dos mais influentes ideólogos da teoria racista é Canabís (1757-1808), que defende teses poligenistas, segundo qual a origem da espécie humana é múltipla, o que leva a concluir que existem raças anatômica e fisiologicamente distintas e conseqüentemente desiguais. Para Canabís, o físico determina o moral e o cérebro secretava o pensamento do mesmo modo que outros órgãos secretam suas substâncias. Esse autor sustentava sua teoria sobre a desigualdade das raças com base em teses sobre clima e temperamento e em sua crença na herança de caracteres adquiridos, sendo esses a base das teorias racistas formuladas em várias partes do mundo.

Conforme Patto (1990), a publicação de Darwin, a “Origem das espécies”, em 1885 não mudou as idéias predominantes sobre as diferenças entre grupos humanos, ao contrário, as teorias racistas encontraram na teoria evolucionista elementos para fortalecer seus paradigmas. A teoria darwinista foi assimilada e modificada pelos intelectuais da época para a criação do darwinismo social, que prega a reconstrução da hierarquia social no interior da nova ordem. Apesar de Darwin não ter elaborado sua teoria para legitimar as práticas racistas daquela época, essa foi apropriada por muitos intelectuais com tal intuito.

Segundo Patto (1988), no Brasil, o médico baiano Raimundo Nina Rodrigues produziu aclamada obra científica na qual tratava sobre os componentes biológicos das teorias racistas, alegando ter encontrado provas da inferioridade da raça negra e essa teria como característica distintiva a mentalidade infantil. Artur Ramos, um dos seguidores de Nina Rodrigues, era médico, educador e autor de “A Criança Problema”. Nessa obra ele realizou uma síntese das teorias racistas e falou sobre a influência negativa da cultura de grupos étnicos e sociais sobre o rendimento e o ajustamento escolar. A influência da medicina na educação tornou-se muito

grande a partir do momento que a presença do corpo médico nas escolas normais passou a ser usual. Assim, a trajetória institucional desses médicos influenciou diretamente na explicação e tratamentos atribuídos ao insucesso escolar, sendo comum o encaminhamento desses alunos serviços de inspeção médico-escolar, clínicas de orientação infantil estatais, entre outros.

2.2.2. A Psicologia e o Diagnóstico das Aptidões Escolares

A expansão dos sistemas nacionais de ensino nos países industriais da Europa e América, devido ao aumento da demanda social por educação escolar, acarretou a necessidade de explicar a diferença de desempenho entre os alunos e de justificar o não alcance da clientela, que apresentava baixo rendimento, a níveis escolares mais avançados (PATTO, 1990). Mas isso deveria ser feito obedecendo ao princípio do mérito social, que, segundo os liberais, era o único critério de seleção educacional.

As explicações sobre o baixo rendimento escolar desenvolvem-se de acordo com duas visões: a da Medicina, repleta de pressupostos racistas, elitistas e com uma visão organicista das aptidões humanas; e a da Psicologia e Pedagogia, com concepções menos herodológicas do comportamento humano e mais focadas na influência ambiental (PATTO, 1990).

Segundo Patto (1990) os primeiros profissionais a analisarem os casos de dificuldade escolar foram os médicos, sendo criados anexos em hospícios e sanatórios para tratar os alunos acometidos com esse problema. Dessa forma, rapidamente o conceito de “anormalidade” adentrou o ambiente escolar, designando crianças que não acompanham o ritmo de aprendizagem dos demais de “anormais escolares” e as causas do fracasso escolar eram buscadas em alguma explicação orgânica. Em 1914, os “anormais infantis” foram definidos no Congresso de Assistência da seguinte forma:

Aquele que, sob influencia de taras mórbidas hereditárias ou adquiridas, apresentam defeitos constitucionais de ordem intelectual, caracterial ou moral, associados no mais das vezes a defeitos corporais e capazes de diminuir o poder de adaptação ao meio no qual eles devem viver regularmente” (cf. RAMOS, 1939, p. xvi apud PATTO, 1990, p. 41)

Para melhor explicar o rendimento escolar desigual surgiram em meio aos psicólogos os instrumentos de avaliação de aptidões, tendo como um dos grandes representantes Binet, autor da primeira escala métrica da inteligência para crianças (PATTO, 1990). Assim, nos

países capitalistas, os testes psicológicos ingressaram nas escolas e começaram a fazer parte de seu cotidiano com a identificação dos super e dos subdotados nas crianças e influenciando educadores a respeito do destino escolar de seus alunos.

Muitos psicólogos empenharam-se na elaboração de instrumentos de medida da intelectualidade, visando verificar se um indivíduo era mais apto que outro. Mas, segundo Patto (1990), muitos pesquisadores visavam identificar apenas os mais aptos, e não necessariamente os mais ricos.

Como coloca Ferrarez (2009), por volta de 1930, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio mudar a concepção da época das dificuldades de aprendizagem. A importância atribuída ao viés emocional do sujeito e a consideração da influência ambiental nos primeiros anos de vida mudaram a terminologia de “criança anormal” para “criança problema”. Assim, os psicólogos e pedagogos buscavam no ambiente sócio-familiar as causas dos problemas escolares infantis. Isso amplia as causas do suposto fracasso escolar do aluno, pois estas vão desde as físicas, emocionais até as ambientais.

Com essa nova perspectiva, as clínicas de higiene mental e de orientação infantil disseminaram-se rapidamente, propondo-se a estudar e corrigir os “desajustamentos infantis”. Essas prestam serviços diretos à rede escolar, identificando precocemente os distúrbios de aprendizagem. Outra característica dessa mudança de paradigma é a preocupação com a higiene mental dos professores, pois os distúrbios emocionais docentes poderiam interferir negativamente na saúde mental dos alunos (PATTO, 1990). Apesar de essas clínicas terem surgido com intenções mais amplas, como a orientação e trabalho permanente com pais e professores, elas transformaram-se rapidamente em fábricas de rótulos (PATTO, 1988).

Ferrarez (2009) coloca que, na metade do século XX, as explicações culturais começam a se sobrepor às questões raciais ou biológicas. Assim, diante de dados que apontavam os negros e trabalhadores pobres como os que obtinham menores resultados nos testes psicológicos, a explicação desloca-se da teoria racial para a cultural. Passando-se a afirmar a existência de culturas inferiores ou diferentes, não mais tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores.

Patto (1990) cita o trabalho de Loyd Warner, que era professor de antropologia e sociologia na Universidade de Chicago e associou-se a Robert Havishurst e Martin Loeb, pedagogos da Universidade da Califórnia. Esses tiveram grande influência na estruturação da

teoria da privação cultural. Esses, tentando recuperar o sentido da expressão “igualdade de oportunidades”, afirmam que na sociedade democrática as oportunidades de ascensão social são distribuídas desigualmente, pois as desigualdades sociais inevitáveis têm como base as desigualdades pessoais, assim, é necessário garantir que os mais preparados ocupem os postos de destaque na sociedade, independente de raça, nível econômico ou sexo. Para esses autores, o ideal da igualdade deveria ser substituído pelo da justiça social, que deveria ser garantida através de procedimentos de diagnósticos de capacidades e de uma escola que atenda à diversidade de aptidões. Em resumo, essa teoria trata-se basicamente:

De “formar cidadãos conformados com seus lugares na estrutura social (...) e fazer com que (...) a escola se encarregue de criar uma nova mentalidade nas novas gerações, cabendo aos professores destruir algumas ficções democráticas e levar os cidadãos à aceitação do que os autores chamam de a “dura realidade dos fatos”, ou seja: 1) os homens não nascem iguais; 2) apenas um pequeno número de pessoas pode ser alocado nos níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade – há lugar apenas para uns poucos no topo da pirâmide; 3) a ascensão econômica está decrescendo na sociedade norte-americana; 4) à ascensão social de alguns deve corresponder a solidariedade social de muitos. (PATTO, 1990, p. 47)

Sob a influência desses trabalhos, pesquisas começam a evidenciar a correlação entre nível de escolaridade e classe social, forçando a percepção de que as teses sobre igualdade de oportunidades não correspondem à realidade vivida.

2.2.3. Teoria da Carência Cultural

De acordo com Amaral (2007), a tendência em 1960 e 1970 é de atribuir o fracasso escolar ao meio sócio-cultural do aluno. Surgindo as explicações ambientalistas para esse contexto, dividindo o ambiente em duas esferas: um ambiente reduzido, que conta apenas com estimulação sensorial do meio físico; e outro ambiente com normas, valores, crenças e habilidades atribuídas como típicas das classes dominantes, sendo esse o meio considerado mais adequado para um desenvolvimento psicológico sadio. Vários estudos realizados atribuíam características preconceituosas aos indivíduos menos abastados financeiramente, esses são considerados agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais. Essa tendência de atribuir o fracasso, principalmente escolar, ao pertencimento a uma classe mais baixa é observada no fragmento a seguir:

Certos aspectos da vida familiar da classe baixa tendem a minar a autoconfiança e a segurança emocional da criança e desencorajar o desenvolvimento intelectual. Essas diferenças refletem-se em ajustamento emocional mais deficiente e realização escolar inferior por parte das crianças de classe baixa. (ANASTASI, 1965, p. 597 apud PATTO, 1990, p. 49)

O aspecto central dessa teoria é que as crianças fracassam na escola devido ao ambiente em que vivem, assim, pesava sobre a família a responsabilidade do mau desempenho escolar do filho, pois caberia aos pais oferecer um ambiente adequado ao bom desenvolvimento da criança (FERRAREZ, 2009).

Com o intuito de resolver os problemas do fracasso escolar que continuavam a se agravar, surgiu a educação compensatória, com o objetivo de oferecer aos alunos pertencentes a classes mais pobres subsídios e condições culturais de se desenvolverem e atingirem o bom desempenho alcançado pelos outros educandos da classe média (KRAMMER, 1982 apud PALMA, 2007). A educação compensatória se orientou em duas perspectivas: a preventiva, atuando com o pré-escolar; e a paliativa, que pretendia resolver os problemas no desempenho escolar, já instalados no 1º grau (FERREIRA, 2009). Essa tinha como pressuposto a falta de condições das famílias menos favorecidas financeiramente, e conseqüentemente das crianças originárias desse meio, como mostra o fragmento a seguir:

Assim, a alta densidade habitacional, desejo de trabalhar logo, ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais frente às tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar eram considerados variáveis independentes que poderiam responder por um baixo rendimento escolar (POPPOVIC, 1972, apud PATTO, 1990, p. 111).

Como afirma Patto (1990), no auge da teoria da carência cultural a causa principal do fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo a escola apenas uma pequena parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno.

Para Ferrarez (2009), o programa da educação compensatória e a teoria da carência cultural serviram apenas para desviar a atenção da organização interna da escola e do contexto educacional, e concentrá-las na família e no aluno.

2.2.4. As Teorias Crítico-Reprodutivistas

Segundo Ferrarez (2009), Bordieu e Passeron (1975) abordaram o poder exercido pelo sistema educacional através da perpetuação e imposição da cultura dominante as classes menos dominadas. Além desses autores, Althusser, Establet e Baudelot também contribuíram para repensar o papel da escola através de uma concepção crítica da sociedade. Para esses, a escola seria um objeto a serviço do poder econômico e cultural, e serviria para a veiculação de conteúdos considerados importantes para a manutenção da sociedade alienada e acrítica.

Segundo Ladeia (2002), nessa perspectiva, o fracasso escolar poderia ser como uma forma de resistência das camadas populares ao processo de dominação, ou como uma consequência do processo de seleção social promovido pelas elites através da escola.

Assim, utilizando ferramentas pedagógicas e burocráticas, a escola encaminharia uma pequena parcela dos alunos, a pertencente à classe dominante e considerada mais apta culturalmente, para níveis mais elevados de ensino, como a universidade, enquanto a maioria, que estaria dentro da classe menos favorecida, seria excluída gradativamente do sistema de ensino (LADEIA, 2002). De acordo com essa teoria, a escola poderia cumprir apenas a função ideológica do Estado burguês, não havendo no ambiente escolar qualquer traço de positividade no sentido de promover social, intelectual e psicologicamente os alunos.

Conforme Patto (1990), as contribuições sobre o fracasso escolar de Bordieu e Passeron vigoraram até meados dos anos 70, provocando mudanças no pensamento educacional do país, pois começaram a perceber a dimensão relacional do processo ensino-aprendizagem e a escola passou a ser entendida a partir de uma concepção dialética da totalidade social.

2.2.5. Os Fatores Intra-Escolares

Nos anos 70 os estudos começaram a focar a participação do sistema escolar na construção do fracasso escolar, direcionando a análise para os fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social (PATTO, 1990; FERRAREZ, 2009).

Como coloca Patto (1990), este novo paradigma trouxe consigo uma ruptura política, superando a concepção liberal sobre o papel da escola, onde o ensino formal estaria na vanguarda das mudanças sociais, e negando a tese reprodutivista, que atribui à escola um papel meramente mantenedor da ordem social vigente e que levou a uma dificuldade de percepção do papel da escola de transformadora da estrutura social em vigor. Assim, a apresentação dos primeiros projetos da Fundação Carlos Chagas pregava o seguinte:

Para a elaboração do elenco de subprojetos que se segue, foi necessária uma primeira tomada de posição teórica, que definisse o ponto de partida dos estudos propostos. A posição que adotamos não se identifica nem com a crença daqueles que acreditam ser a educação, por si só, um instrumento para a construção de uma sociedade aberta, nem também com a posição dos que a encaram como simples reflexo das distorções da estrutura social mais ampla. Antes a vemos como uma área certamente determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém ainda contando com um certo espaço próprio, que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1977 apud PATTO, 1990, p. 119).

George Snyders (1981 apud FERRAREZ, 2009; PATTO, 1990) evidenciou a seletividade operada na escola e os obstáculos à escolarização das classes populares. Os resultados obtidos pelo autor foram à precariedade das condições materiais, administrativas e pedagógicas da escola pública. Patto (1990) vem reforçar essa constatação encontrada com um fragmento de Beiseigel (1981):

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão. (BEISEIGEL, 1981 apud PATTO, 1990, p. 119).

Segundo Patto (1990), à medida que os estudos vão analisando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés da superada tendência de atribuir aos pais e alunos as causas do fracasso escolar, essa última foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino. Assim, essa nova maneira de entender o fracasso escolar repete os discursos das antigas teorias, com algumas exceções, acrescentando apenas novas observações sobre a estrutura do sistema educacional.

2.3. O Fracasso Escolar e o Discurso Docente

O fracasso escolar, tão evidenciado nas escolas públicas, principalmente entre os alunos menos abastados financeiramente, faz com que esses aceitem mais passivamente os julgamentos docentes em relação às diferenças de capacidade cognitivas entre os que fracassam e os que obtêm sucesso na escola (FERRAREZ, 2009), como destaca Bordieu:

A seleção com base social que se operava, assim, era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que, aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela escola) de que eram eles que não queriam a escola (grifo nosso). (BORDIEU, 1975, p. 219 apud FERRAREZ, 2009).

Segundo Saes (2007), na análise de “A reprodução” de Bordieu (1975), no discurso docente existem duas explicações para justificar as causas do fracasso escolar e ocultar a função reprodutora e dominadora do aparelho educacional: a ideologia do dom ou do mérito pessoal. Com essa o professor consegue explicar as diferenças no desempenho escolar dos alunos, sem que levante o questionamento sobre o modelo de funcionamento do sistema de ensino e da influência docente no insucesso escolar.

A ideologia da competência adquirida, que está presente em todo o sistema de ensino e conseqüentemente na sala de aula, prega que todo aquele que aplicar um grande esforço pessoal nos estudos adquirirá competência necessária para ser bem sucedido na vida profissional (SAES, 2007).

A outra ideologia, a qual os docentes mais se dedicam na sala de aula, é a do dom. Nessa, a capacidade intelectual não é algo que qualquer sujeito possa adquirir ao longo da vida através de esforço pessoal e muito estudo, mas é um atributo inato ao sujeito, que está presente no indivíduo desde o nascimento (SAES, 2007).

Segundo Ferrarez (2009), alguns atores envolvidos no processo escolar têm utilizado dos conhecimentos tão desenvolvidos na área da ciência para explicar as diferenças no desempenho escolar. A teoria das aptidões geneticamente adquiridas isentaria o docente da responsabilidade do sucesso e insucesso escolar do seu aluno, pois a genética influenciaria no desempenho escolar, de acordo com as aptidões herdadas.

Apesar de Bordieu (1975 apud SAES, 2007) ressaltar que a ideologia mais veiculada na sala de aula pelos professores é a do dom, Saes (2007) questiona isso e afirma que a ideologia meritocrática, baseada na competência adquirida, é dominante no discurso docente. Para o autor essa ideologia se sobrepõe as outras, adequando-se mais ao modelo escolar vigente, pois numa sociedade democrática aberta as oportunidades são distribuídas de forma igual para todos, cabendo ao indivíduo empenhar todo esforço pessoal para aproveitá-las e ascender socialmente. Mas o autor não descarta a utilização pelo professor de outras ideologias, porque quando a ideologia da competência adquirida mostra-se insuficiente o docente tende a justificar as diferenças no desempenho escolar, principalmente dos alunos que se esforçam, mas não alcançam bons resultados, atribuindo outras explicações para justificar o baixo desempenho. .

2.4. O Fracasso Escolar e a Relação Família-Escola

Até o final dos anos 70, os discursos predominantes nos sistemas de ensino focalizavam as causas do desempenho escolar no aluno e na família, principalmente nos advindos de classes sociais menos abastadas financeiramente. Apesar dessa visão reducionista dos fatores que influenciam no desempenho do aluno, é fato que a família exerce papel fundamental no processo educativo, assim como, professores, direção, aluno, estado.

Segundo Ferrarez (2009), nos últimos anos foram presenciados esforços das escolas, principalmente públicas, para aproximar os pais do ambiente escolar, a fim de propor uma parceria para promover o melhor desempenho escolar dos alunos. A necessidade de buscar maior interação família-escola é um ponto pacífico entre educadores, mas o grande desafio é a escolha dos meios para a concretização dessa parceria. Outro problema que traz essa parceria são os conflitos entre pais e professores, onde um tende a depositar no outro a responsabilidade sobre qualquer deficiência que possa aparecer no rendimento escolar do aluno.

O modelo ideal de família veiculado na escola, na mídia, nos livros e no imaginário dos professores é outro empecilho na manutenção de uma relação saudável entre escola e pais. Essa família perfeita seria constituída de pai (provedor), mãe (responsável pelos trabalhos domésticos) e irmãos (um ou dois). Mas as instituições familiares vêm sofrendo profundas

mudanças, que não correspondem às expectativas de grande parte dos educadores. E as famílias que optam pelo ensino público, normalmente, advêm de camadas da população menos favorecidas, afastando-se assim do modelo idealizado pelos docentes, que as rotulam de famílias desestruturadas (FERRAREZ, 2009). Assim os professores utilizariam essa “desestruturação” para justificar o fracasso escolar do aluno.

De acordo com Carvalho (2004) os professores recorrem à família quando sentem que estão impotentes diante do baixo desempenho do aluno ou quando os discentes apresentam comportamento de indisciplina que o docente não consegue lidar:

(...) Culpam a família (a ausência dos pais) pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpadas (implícita ou explicitamente) pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais e mães pela deficiência do ensino e pelo fracasso escolar. Além disso, carecem de instrumentos teóricos e práticos para desenvolver a crítica social, institucional e pedagógica efetiva, devido às próprias condições adversas e de trabalho – que levam, contraditoriamente e simultaneamente, a promover a aprendizagens dos/as estudantes e avaliá-los segundo o modelo de reprovação. (CARVALHO, 2004, p. 44)

Mas à medida que os pais são chamados constantemente para esse bombardeamento de acusações sobre o mau desempenho escolar do filho, eles tendem a apresentar certa resistência para comparecer a escola, gerando falhas na interlocução família e escola.

Apesar da fala docente apontar como elemento principal para o bom rendimento discente a maior participação dos pais na vida escolar do filho, quando a participação da família vai de encontro ao fazer pedagógico e a postura profissional do professor, a presença desses não é percebida de forma positiva no ambiente escolar (LÁZARA, 1998). Assim, os profissionais da educação têm uma visão restrita da participação familiar na escola, sendo que esses a enxergam como uma participação simbólica e/ou tutelada (LÁZARA, 1998).

Normalmente, a participação dos pais na escola se resume a reuniões de pais, que geralmente são de caráter informativo, não traduzindo uma participação real e efetiva, pois na maioria das vezes as decisões são conduzidas pelos interesses da instituição, que se coloca como primeira responsável da organização da unidade escolar, concentrando o poder decisivo em suas mãos (LÁZARA, 1998).

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1. Método

O presente estudo é de caráter exploratório-descritivo e pretende proporcionar mais uma visão da problemática da atribuição causal dentro do ambiente escolar, analisando as crenças docentes sobre a realização escolar de seus alunos. Esse foi realizado através de um levantamento bibliográfico do tema proposto, com enfoque nas pesquisas desenvolvidas na escola com ênfase nas situações de sucesso e fracasso. Assim, essa pesquisa tem o “objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativo, acerca do fato pesquisado” (GIL, 1989), fato esse que se caracteriza pelas explicações dos professores para o desempenho escolar discente.

3.2. Participantes

A amostra foi constituída por 11 docentes, que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, sendo que seis lecionavam para o 3º ano e cinco para o 4º ano. Todos os sujeitos eram do sexo feminino, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 4: Distribuição dos sujeitos de acordo com gênero e série

GÊNERO	3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Feminino	6	54,50%	5	45,50%	11	100%
Masculino	0	0	0	0	0	0

Todos os participantes tinham mais de 30 anos de idade. A docente mais nova estava com 31 anos na época da pesquisa e a mais velha com 54 anos. A média de idade foi de 38 anos, sendo que sete participantes estavam na faixa dos 30-39 anos, duas educadoras entre 40-45 anos e uma com 54 anos. Um dos sujeitos se recusou a informar a idade.

Dentre os participantes o tempo médio de sala de aula era de 16 anos. O tempo mínimo de docência identificada foi de 11 anos e o tempo máximo de 22 anos. Quatro professores tinham de 11-15 anos de trabalho em sala de aula e o mesmo número de sujeitos tinha de 15-19 anos de docência.

Outro aspecto abordado foi o tempo de trabalho dos sujeitos na instituição selecionada. A média de permanência na escola era de sete anos, sendo que a professora com mais tempo no colégio estava ali há 11 anos e a educadora mais recente estava completando quatro anos de docência na instituição. Três professores tinham de 4-6 anos de trabalho na instituição e oito sujeitos tinham de 6-11 naquela escola.

A maioria dos sujeitos (cinco docentes) trabalha apenas com uma turma. A razão disso é que grande parte da amostra (cinco participantes) concentrou-se apenas em uma escola e essa instituição era de educação integral, assim só era possível que cada professor atuasse apenas em uma turma.

Em relação ao restante da amostra, um docente trabalha com quatro turmas, duas no colégio onde foi aplicado o questionário e duas em outra escola. Quatro docentes lecionam para duas turmas, uma no período da tarde e outra de manhã, no mesmo colégio. Uma professora não informou a quantidade de turmas com que trabalha.

A área de formação predominante dos sujeitos é Pedagogia, apenas um era formado em um curso diferente, Filosofia. Todos os participantes tinham curso superior. Uma das professoras era formada em Letras e Pedagogia. Como identificado na tabela abaixo:

Tabela 5: Cursos Superiores Identificados

CURSOS	3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pedagogia	4	66,67%	5	100,00%	9	81,82%
Filosofia	1	16,67%	0	0,00%	1	9,09%
Letras e Pedagogia	1	16,67%	0	0,00%	1	9,09%
TOTAL	6	100,00%	5	100,00%	11	100,00%

A maioria das participantes finalizou a graduação entre 2000-2007, sendo a que se formou a mais tempo foi em 1996 e a que terminou o curso mais recentemente foi esse ano (2011). Um docente não informou o ano de conclusão da graduação.

Dentre os sujeitos, cinco relataram que não tiveram contato anterior com a turma que trabalha atualmente, sendo que quatro professores afirmaram contato anterior com a turma atual. Dois professores não responderam a pergunta proposta. Uma diferença identificada entre os docentes das duas séries pesquisadas é que a maioria dos contatos anteriores com a turma atual é verificada nos professores dos 3º anos, enquanto a característica comum nos 4º anos são docentes sem contato anterior com a turma que trabalha. Apesar dessa constatação, a predominância foi de professores sem contato algum com os alunos que trabalha atualmente. Como mostra a tabela a seguir:

Tabela 6: Contato anterior com a turma que leciona atualmente

RESPOSTA	3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	3	50,00%	1	20,00%	4	36,60%
Não	2	33,33%	3	60,00%	5	45,50%
Não respondeu	1	16,67%	1	20,00%	2	18,18%
TOTAL	6	100,00%	5	100,00%	11	100%

A média de filhos por participante é de 1, 7. Seis sujeitos relataram ter dois filhos, quatro docentes afirmaram ter um filho e apenas uma participante apresentava três filhos.

O estado civil predominante entre os participantes é o de casado, com nove participantes (81,8%). Uma professora declarou-se solteira (9,09%) e uma separada (9,09%).

Quanto à religião, culto ou crença professada à maioria se disse adepta ao catolicismo ou protestantismo, com quatro participantes (36,6%) em cada categoria. Um sujeito não tem religião definida (9,09%), um é adventista (9,09%) e outro acredita em Deus, mas não possui religião (9,09%).

3.3. Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado foi o Questionário de Atribuição de Causalidade para Professores. Esse foi elaborado com base em leituras e análises do tema atribuição de causalidade, dando enfoque nas pesquisas realizadas por algumas autoras.

O questionário é dividido em duas partes, uma composta por questões subjetivas e objetivas, e a outra pelo perfil do participante, com perguntas sobre o tempo de docência, período que trabalha na instituição e quantidade de turmas que leciona. Esse instrumento está presente no apêndice, ao final do trabalho.

Na primeira pergunta do questionário, pede-se que o docente imagine uma situação onde ele constata altos e baixos desempenhos em uma avaliação, e posteriormente ele deve atribuir causas para aquele rendimento. Essa questão foi adaptada da primeira parte do Questionário de Atribuição de Causalidade do Professor (QAC-P) de Martini & Del Prette (2002, 2009) e Martini & Boruchovitch (2005), que elaboraram esse questionário com base na literatura da área.

A segunda e terceira questão são formadas por uma tabela com vinte itens sobre o fracasso e sucesso escolar, respectivamente. Nessas, o participante deveria escolher as sete principais causas determinantes do sucesso e fracasso escolar, o que corresponderia a sete itens. Essas questões foram baseadas no questionário de Gama & Jesus (1994), mas esse contava apenas com 16 itens que englobavam aspectos relacionados às condições escolares, características técnico-metodológicas do professor, relacionamento professor-aluno, características dos alunos, condições familiares e condições do trabalho escolar. No instrumento em questão os itens abordam causas relativas ao aluno, à família, ao professor, ao meio social e ao suporte dado pelo estado à escola e professores.

A questão quatro foi elaborada em conjunto com minha orientadora, com o intuito de identificar como os professores vêem a influência do tempo de experiência profissional na promoção do desempenho discente.

As questões cinco e seis, também elaboradas junto com a minha orientadora, visam identificar o principal fator determinante do fracasso e sucesso escolar e verificar o porquê da resposta atribuída. Essas tentam identificar o *locus* de controle do sujeito em relação à aprendizagem do aluno, se interno ou externo.

3.4. Procedimentos

Nessa pesquisas contamos com 11 participantes, todos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiás, do município de Novo Gama, que é um local situado no entorno do Distrito Federal. Os sujeitos foram selecionados em três escolas (uma localizada no Novo Gama e as outras duas em bairros próximos), nas turmas de 3º e 4º anos do ensino fundamental.

Meu primeiro contato com as escolas selecionadas foi através dos diretores, com quem conversei inicialmente pelo telefone, informando meu desejo de aplicar alguns questionários com professores de 3º e 4º ano e perguntando se eu poderia apresentar-me pessoalmente e explicar um pouco sobre minha pesquisa. Chegando aos locais, identifiquei-me como estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e falei um pouco sobre meu projeto, entregando ao final uma cópia do questionário que iria utilizar com os docentes.

A recepção dos diretores foi ótima, mas eles não quiseram saber muito sobre o projeto, alguns concederam a aplicação dos questionários antes mesmo de me identificar, sendo que uma diretora pediu que eu tratasse sobre esse assunto com o coordenador pedagógico. Assim, em cada escola marquei data e horário para comparecer, conversar com os professores sobre minha pesquisa e aplicar os questionários. Dessa forma, entre os dias 21 e 25 de março de 2011 ocorreu a aplicação dos questionários de atribuição de causalidade para professores.

A cada docente era entregue um questionário auto-explicativo e pedido que eles o respondessem com base nas suas vivências escolares, esses levavam cerca de 10-15 minutos para terminar o preenchimento do instrumento. Apenas em uma escola deixei quatro questionários com o coordenador pedagógico para que esse distribuísse entre os professores de 3º e 4º anos, após cinco dias retornei e recebi todos os questionários respondidos.

No geral, a receptividade dos professores foi muito boa. A esses foi informado o objetivo da pesquisa, que era o de identificar as atribuições e crenças docentes acerca do sucesso e fracasso escolar. Durante a aplicação do questionário, eram sanadas as dúvidas dos professores em relação à disposição e resposta das questões. Alguns docentes consideraram o instrumento utilizado um pouco extenso, mas ao final afirmaram que apesar de longo não era cansativo respondê-lo.

Em uma escola, a aplicação dos questionários com todos os professores de 3º e 4º anos no dia e hora marcados foi inviabilizada por uma reunião municipal dos docentes no Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP). Nesse dia apliquei apenas um questionário com uma professora do 3ºano que se encontrava na escola. Assim, remarquei o meu retorno com o diretor para o final da semana, dia que consegui aplicar todos os questionários esperados.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo serão apresentadas as análises dos dados obtidos durante a aplicação dos questionários de atribuição de causalidade para professores, que buscou verificar a percepção e explicação docente sobre o sucesso e fracasso escolar. Esses resultados serão analisados à luz do referencial teórico apresentado no primeiro e segundo capítulo da pesquisa, principalmente os tópicos que abordam a atribuição de causalidade e o sucesso e fracasso escolar com enfoque no comportamento e opiniões docentes.

A dinâmica das análises e verificações será apresentada ao longo do capítulo, respeitando a ordem das questões presentes no questionário aplicado aos professores nessa pesquisa. Sendo que esse instrumento encontra-se disponível ao final do trabalho.

Cada subdivisão desse capítulo é referente a uma questão do instrumento utilizado com os participantes dessa pesquisa. Dentro dessas subdivisões serão apresentados gráficos e tabelas que indicam as principais respostas atribuídas pelos professores ao bom ou mau desempenho escolar dos alunos. Esses gráficos e tabelas são relativos a questões discursivas, fechadas – onde o docente teria que escolher determinado número de itens dentre os previamente relacionados, e questões subjetivas/objetivas – nessa o docente deveria justificar a escolha de uma opção dentre as várias já pré-estabelecidas.

4.1. A atribuição causal dos professores diante do alto e baixo rendimento dos alunos em uma avaliação

A análise a seguir é feita a partir das respostas dos professores a questão um do questionário aplicado, essa era dividida em duas partes. Na primeira, o docente era questionado sobre o motivo do bom desempenho do aluno em uma avaliação, na segunda a situação repetia-se, mas o desempenho discente na prova era insatisfatório. Assim, as respostas dos professores a cada parte dessa questão foram agrupadas em categorias referentes ao 3º e 4º ano.

Como a pergunta um era subjetiva os docentes poderiam atribuir quantos motivos quisessem para o bom ou mau desempenho do aluno na avaliação. Assim, os números de ocorrências e porcentagens nas tabelas, que serão apresentadas a seguir, foram calculados com base no total de motivos explicitados e não a partir do número de professoras participantes.

4.1.1. Explicações para o bom rendimento

As seis docentes do 3º ano explicaram o bom desempenho de alguns alunos em uma avaliação com causas focadas no discente e na família, sendo que a primeira causa recebeu maior destaque na fala docente, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 7: Categoria 1 – Causas atribuídas pelos professores para o bom rendimento do aluno na avaliação (docentes do 3º ano)

➤ CLASSES	➤ RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
➤ QUE ENVOLVEM OS ALUNOS: ➤ “Maior facilidade com o conteúdo”; ➤ “Interesse”; ➤ “Atenção”; ➤ “Aprenderam o conteúdo”; ➤ “Pré-requisitos que lhes favoreceram”; ➤ “Esforço individual”; ➤ “Comportamento”; ➤ “Assiduidade”;	9	81,81%
➤ QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA: ➤ “Acompanhamento familiar”; ➤ “Acompanhamento dos pais”;	2	18,18%

Podemos observar que as causas indicadas pelos professores são todas externas a eles, sendo que nessa categoria em nenhum momento foi utilizada uma explicação baseada na atividade docente. Assim, as causas estavam centradas nos alunos, ocorrendo uma predominância de atribuições causais relacionadas ao locus de causalidade interno (localização da causa é interna a pessoa), a instabilidade (consistência temporal da causa) e a controlabilidade (causa pode ser controlada pelo indivíduo), como pode ser observado quando

o docente cita o “Esforço individual”, “Interesse”, “Atenção” e “Comportamento” (WEINER, 1979 apud YOSHIMOTO, 2004).

Os resultados obtidos acima são similares aos encontrados por Martini (2002), que analisou as atribuições causais de 30 professoras da 3º série do ensino fundamental. Foi observado pela autora que a grande maioria dos professores percebe o sucesso no processo ensino-aprendizagem como responsabilidade do aluno, assim como identificado nessa categoria analisada. Mas diferentemente do observado anteriormente, onde as professoras tendem a atribuir o sucesso a causas mais relacionadas ao esforço, na pesquisa de Martini (2002) os docentes apontam a capacidade como explicação para o bom rendimento escolar.

Esse estilo atribucional verificado entre os docentes do 3º ano, de focalizar as causas do desempenho positivo em uma avaliação nos alunos e em menor proporção nos pais, é observado também entre os professores do 4º ano, onde 77,7% das explicações envolvem os alunos e 22,2% das causas estão relacionados à família. Esses dados podem ser vistos na tabela a seguir:

Tabela 8: Categoria 2 – Causas atribuídas pelos professores para o bom rendimento do aluno na avaliação (docentes do 4º ano)

CLASSES	RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
▪ QUE ENVOLVEM OS ALUNOS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Interesse”; ➤ “Habilidade”; ➤ “Fizeram as tarefas”; ➤ “Atenção e esforço nas tarefas escolares”; ➤ “Bom comportamento”; 	7	77,7%
▪ QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Participação dos pais”; ➤ “Ajuda e incentivo dos pais”; 	2	22,2%

Saes (2007), na análise de “A reprodução” de Bordieu, aborda que, para esse autor, o discurso docente é permeado de duas explicações para justificar as causas do fracasso escolar e ocultar a função reprodutora e dominadora do aparelho educacional: a ideologia do dom ou do mérito pessoal. Assim, na categoria em questão é observada a ideologia do mérito pessoal, quando os professores focalizam que o bom rendimento na avaliação é devido ao “Interesse”, “Atenção e esforço nas tarefas escolares” e “Bom comportamento”.

A ideologia da competência adquirida ou do mérito pessoal, que está presente em todo o sistema de ensino e conseqüentemente na sala de aula, prega que todo aquele que aplicar um grande esforço pessoal nos estudos adquirirá competência necessária para ser bem sucedido na vida profissional (SAES, 2007). Com esse pensamento o professor consegue explicar as diferenças no desempenho escolar dos alunos, sem que levante o questionamento sobre o modelo de funcionamento do sistema de ensino e da influência docente no insucesso escolar.

Bordieu (1975 apud SAES, 2007) coloca que a ideologia mais presente no sistema escolar é a do dom, mas Saes (2007) questiona isso e afirma que a ideologia meritocrática, baseada na competência adquirida, é dominante no discurso docente. O que Saes (2007) coloca é verificado nas categorias analisadas anteriormente, onde os professores atribuem causas que os alunos teriam possível controle sobre elas, como esforço e realização das tarefas. Para o autor essa ideologia se sobrepõe as outras, adequando-se mais ao modelo escolar vigente, pois numa sociedade democrática aberta, as oportunidades são distribuídas de forma igual para todos, cabendo ao individuo empenhar todo esforço pessoal para aproveitá-las e ascender socialmente.

4.1.2. Explicações para o baixo rendimento

Na segunda parte da primeira questão do instrumento de pesquisa, o tema abordado foi o baixo rendimento de alunos em uma avaliação. Os docentes do 3º ano ao responderem essa pergunta atribuíram as causas do desempenho negativo primordialmente à família (37,5%) e aos alunos (37,5%), e em menor número ao próprio professor (12, 5%) e a outras causas (12,5%). Isso é demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 9 : Categoria 3 – Causas atribuídas pelos professores para o mau rendimento do aluno na avaliação (docentes do 3º ano)

CLASSES	RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> ▪ QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Falta de incentivo dos pais”; ➤ “Falta de comprometimento dos pais”; 1 ➤ “Falta de acompanhamento da família”; ➤ “Problemas familiares”; ➤ “Falta de participação dos pais”; 	6	37,5%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ QUE ENVOLVEM OS ALUNOS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Falta de atenção”; ➤ “Falta de interesse”; ➤ “Bagunça”; ➤ “Dificuldade na leitura, escrita e compreensão”; ➤ “Turmas lotadas”; ➤ “Dificuldades para aprender na mesma proporção que os outros”; 	6	37,5%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ QUE ENVOLVEM O PROFESSOR: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Falta de atenção direcionada do professor”; ➤ “Professor não consegue identificar a necessidade peculiar de cada aluno”; 	2	12,5%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ OUTRAS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Problemas sociais”; ➤ “Problemas econômicos”; 	2	12,5%

Ferrarez (2009) em seu estudo sobre os mecanismos ideológicos presentes no discurso docente verifica que os professores entrevistados apontam a desestruturação familiar como principal responsável pelo fracasso escolar. Resultado parecido é observado nessa e em outras categorias deste trabalho, onde o docente atribui como principal fator do fracasso escolar os “Problemas familiares”.

A autora observa que o modelo ideal de família veiculado na escola, na mídia, nos livros e no imaginário dos professores é um grande empecilho na manutenção de uma relação entre pais e professores. Essa família perfeita seria constituída de pai (provedor), mãe (responsável pelos trabalhos domésticos) e irmãos (um ou dois). Mas as instituições familiares vêm sofrendo profundas mudanças, que não correspondem às expectativas de grande parte dos educadores. E as famílias que optam pelo ensino público, normalmente,

advêm de camadas da população menos favorecidas, afastando-se assim do modelo idealizado pelos docentes, que as rotulam de famílias desestruturadas (FERRAREZ, 2009). Assim os professores utilizariam essa “desestruturação” para justificar o fracasso escolar do aluno.

Campos (1995) em sua dissertação de mestrado, que aborda a interpretação dos pais sobre as concepções transmitidas pela escola sobre as dificuldades de aprendizagem dos filhos, analisa que preconceitos sobre o pobre e a pobreza são em menor ou maior grau observados como justificadores do fracasso escolar. Apesar de a autora chegar a tal resultado, nessa e em outras categorias desta pesquisa foi observado que poucos docentes justificaram o fracasso escolar com causas relacionadas à situação econômica e social das famílias dos alunos. Mas Campos (1995) ressalta que esses preconceitos giram em torno da inadequação da família, seja por uma suposta ausência dos pais, ou pela forma como deduzem que essas famílias se organizam, ou por possíveis problemas morais ou psíquicos que lhe são constantemente atribuídos. Assim, mesmo encontrando dados similares ao da autora, quanto a atribuições relacionadas a inadequações familiares e ausências dos pais, não é possível afirmar com os resultados obtidos nesse trabalho, que essas atribuições dos participantes estão ligadas a preconceitos de classe social.

Algo que chama atenção na categoria 3 é a atribuição feita por alguns sujeitos a causas que envolvem o próprio professor (12,5%). Isso foi raramente identificado nas análises dos questionários. Para Martini (2002) mesmo os professores atribuindo em poucas situações o resultado do sucesso e fracasso escolar a variáveis relativas à prática docente, esses não parecem reconhecer seu papel fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Na tabela 9 a quantidade de causas relacionadas aos alunos, para o mau rendimento em uma suposta avaliação, também se destaca e equipara-se ao número de explicações direcionadas a família. Situação similar é observada nas categorias 1 e 2 (páginas 78 e 79), que tratam sobre bom desempenho na avaliação, onde a maioria das atribuições para o sucesso (81% dos docentes do 3º ano e 77% dos professores do 4ºano) é direcionada ao aluno. Esse quadro se repete nas explicações dos participantes do 4º ano, em relação ao mau rendimento em uma avaliação, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 10: Categoria 4 – Causas atribuídas pelos professores para o mau rendimento do aluno na avaliação (docentes do 4º ano)

CLASSES	RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> ▪ QUE ENVOLVEM OS ALUNOS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Falta de interesse”; ➤ “Falta de participação”; ➤ “Dificuldades no aprendizado decorrentes de uma patologia psicológica e cognitiva”; ➤ “Não fazer as tarefas”; ➤ “Falta de atenção”; ➤ “Não fazem as atividades”; 	6	75%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Não ter apoio dos pais”; ➤ “Pais não ajudam e não incentivam os filhos”; 	2	25%

Assim, as causas para o mau desempenho em uma avaliação dividem-se em: as que envolvem a família (25%) e as relacionadas ao aluno (75%), sendo que a última teve maior número de ocorrências.

Um das respostas atribuídas à categoria 4 refere-se a causas patológicas que interferem no desempenho discente: “Dificuldades no aprendizado decorrente de uma patologia psicológica e cognitiva”. Atribuições similares também são verificadas em outras categorias, onde docentes justificam a causa do fracasso escolar com explicações orgânicas focadas no aluno. Para Patto (1988) essa tendência de entender o mau desempenho discente a partir de uma perspectiva medicalizada é decorrente de um percurso onde, desde a expansão dos sistemas nacionais de ensino nos países industriais da Europa e América, os primeiros profissionais a analisarem os casos de dificuldades escolares foram os médicos. A influência da medicina na educação tornou-se muito grande a partir do momento que a presença do corpo médico nas escolas normais passou a ser usual. Assim, a trajetória institucional desses médicos influenciou diretamente na explicação e nos tratamentos atribuídos ao insucesso escolar, sendo comum o encaminhamento desses alunos a serviços de inspeção médico-escolar, clínicas de orientação infantil estatais, entre outros.

4.2. As principais causas indicadas pelos docentes para o fracasso e sucesso escolar

As análises que serão apresentadas a seguir são referentes à questão dois e três do questionário de atribuição causal aplicado com os professores. Nessas, os participantes deveriam indicar, dentre vinte itens pré-estabelecidos, sete causas que mais influenciavam no fracasso escolar. Assim, nas discussões abaixo, serão mostrados gráficos que apresentam apenas o número de itens mais indicados pelos professores.

Inicialmente serão analisadas as respostas indicadas tanto para o fracasso, quanto para o sucesso, dos professores do 3º ano do Ensino Fundamental, posteriormente serão verificados os itens atribuídos pelos docentes do 4º ano e por fim serão apresentados os principais itens atribuídos pelos professores de ambas as séries. Essa divisão é feita a fim de indicar as poucas diferenças entre as atribuições dos docentes do 3º e 4º anos.

Apesar do enunciado das questões em análise pedirem a marcação de apenas sete itens, alguns participantes marcaram mais itens que o indicado. Isso inviabilizou a visualização nos gráficos de apenas sete principais causas enumeradas pelos professores, assim, serão observadas em alguns gráficos uma quantidade maior ou menor que sete causas atribuídas como principais determinantes do fracasso escolar.

4.2.1. O Fracasso

Como dito anteriormente, as atribuições causais para o fracasso escolar dos docentes de 3º e 4º anos foram bastante parecidas, diferenciando-se apenas em dois itens, que serão expostos abaixo.

Mas apesar das semelhanças entre as atribuições causais para o fracasso escolar dos professores que participaram dessa pesquisa, alguns itens predominaram exclusivamente entre os docentes do 3º ano e do 4º ano. A atribuição relativa ao déficit cognitivo ou problemas psicológicos do aluno (66,67%) teve grande ocorrência no 3º ano, como mostra o gráfico abaixo:

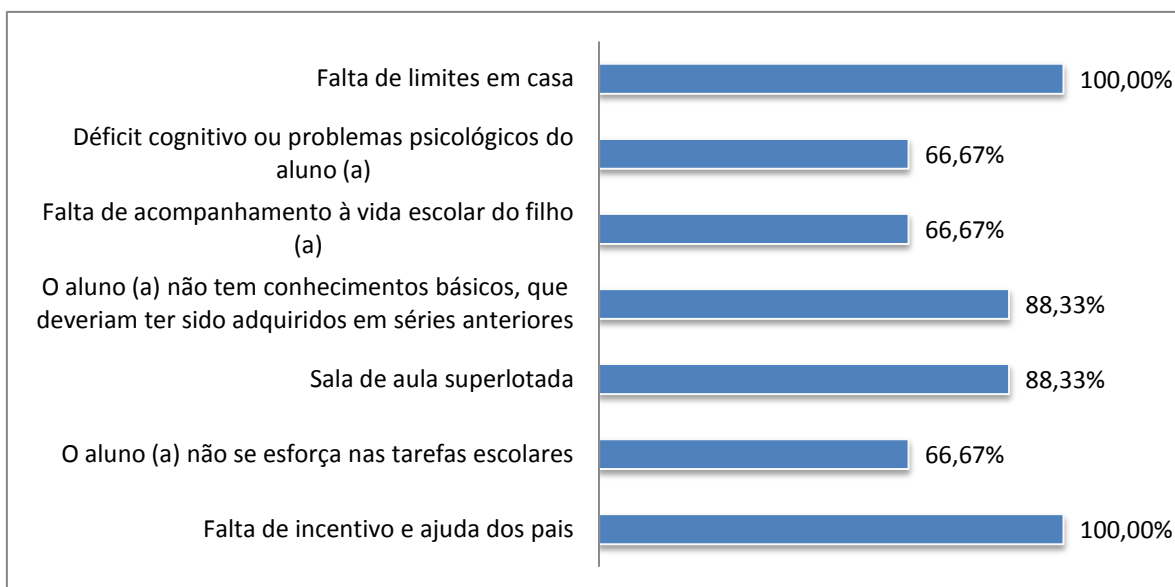


Gráfico 1: Causas que mais influenciam no fracasso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 3º ano

Para Weiner (2000 apud SALES, 2010) quando o professor percebe que a causa do fracasso foge do controle do aluno, como no caso de problemas psicológicos e déficit cognitivo, procura exprimir expressões diferentes, como pena, simpatia e compaixão, auxiliando o aluno através de novas provas e trabalhos valendo nota extra.

Já os docentes do 4º ano indicaram o comportamento agressivo do aluno na sala de aula (60,00%), como uma das causas determinantes do fracasso escolar, podendo ser verificado no gráfico a seguir:

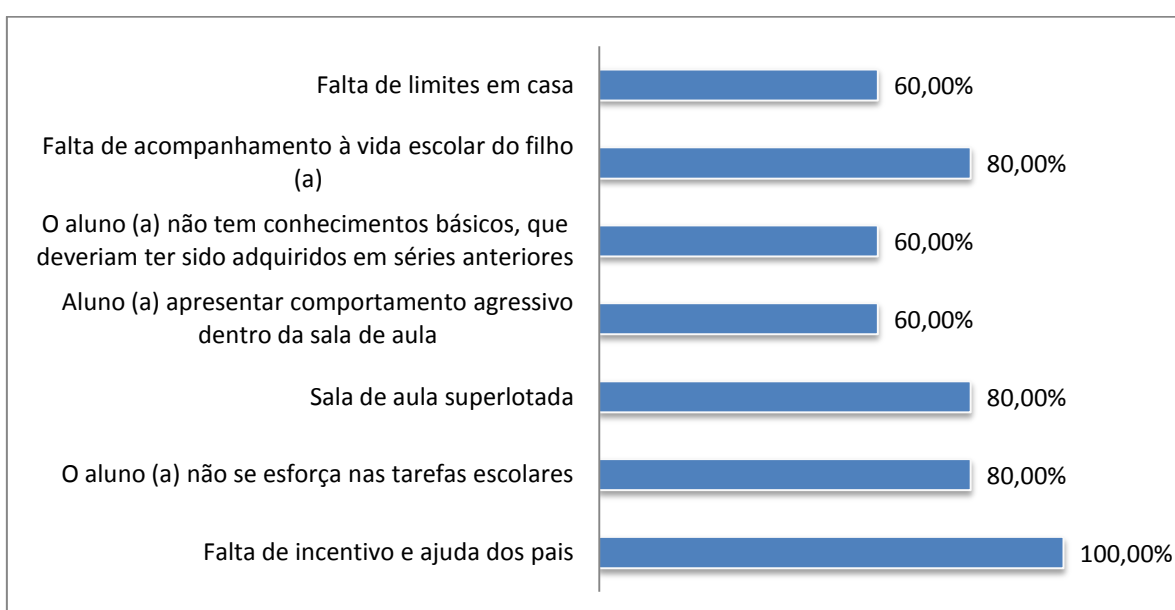


Gráfico 2: Causas que mais influenciam no fracasso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 4º ano

Mas como enfatizado, as atribuições causais de educadores de 3º e 4º ano são muito semelhantes e nos gráficos anteriores foram abordadas apenas as poucas diferenças atribucionais entre os docentes dessas duas séries. Dessa forma, o gráfico abaixo mostra as atribuições causais dos professores de 3º e 4º anos:

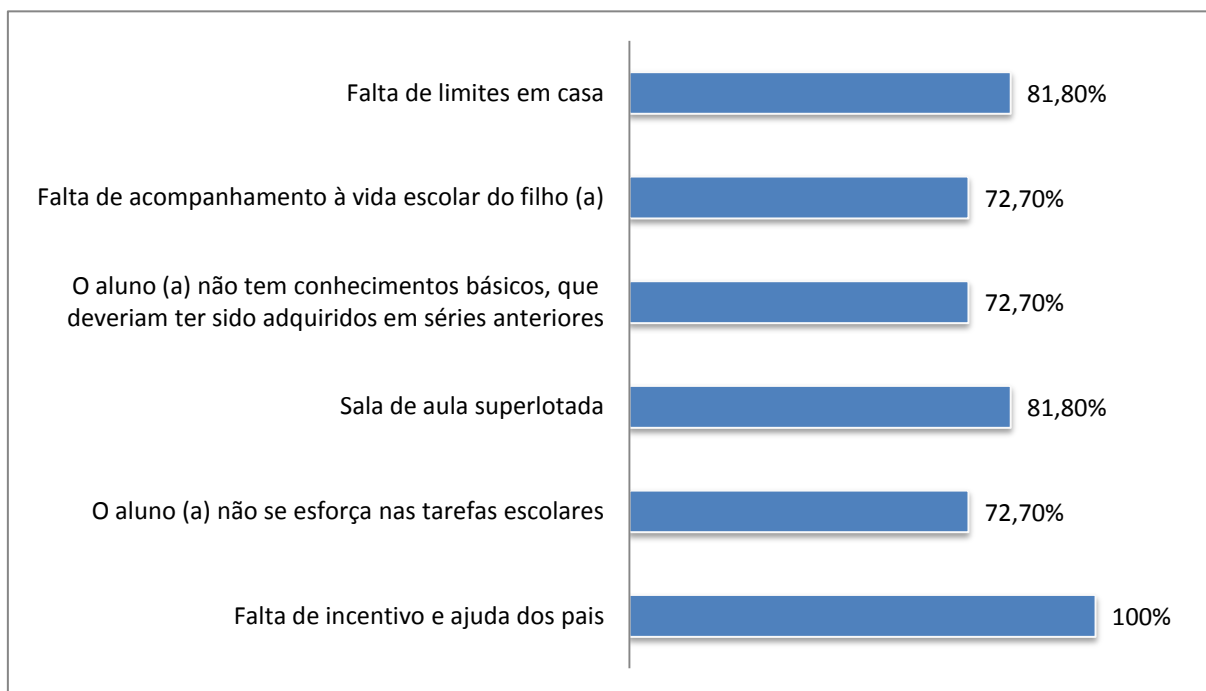


Gráfico 3: Causas que mais influenciam no fracasso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 3º e 4º anos

Em relação às causas exclusivamente familiares, as que sobressaíram foram: falta de limites em casa (81,80%), com maior incidência no 3º ano (100%) e menor no 4º ano (60%); falta de acompanhamento à vida escolar do filho (72,70%), ocorrendo incidência de 66,7% no 3º ano e de 80% no 4º ano; e falta de incentivo e ajuda dos pais (100% em ambas as séries). Assim, percebe-se que, segundo a opinião dos docentes estudados, as causas relativas à família são as preponderantes no mau desempenho escolar do aluno. Yoshimoto (2004), em sua dissertação de mestrado encontrou resultado semelhante, onde os professores foram unânimes em apontar a falta de apoio e interesse dos pais como uma das principais causas do baixo desempenho do aluno. Maluf e Bardelli (1991), bem como Neves e Almeida (1996), também relataram em suas pesquisas que as professoras alegaram que o mau desempenho escolar se devia principalmente a fatores familiares, que é considerado por Weiner (2000, 2004 apud SALES, 2010) uma causa externa e incontrolável ao professor. Esse autor salienta, ainda, a tendência do professor de atribuir o fracasso a fatores não relacionados a ele próprio.

Gama e Jesus (1994) em seu estudo sobre atribuição causal docente, no qual foram baseadas as questões dois e três do questionário aplicado nessa pesquisa, destacaram como principais determinantes do fracasso escolar a falta de interesse da família do aluno e as condições socioeconômicas dos pais que prejudicam o rendimento do educando. Mas essa última causa citada no estudo de Gama e Jesus (1994), como principal determinante do mau desempenho escolar, diverge dos resultados encontrados nessa pesquisa, onde as condições socioeconômicas do aluno não se sobressaíram às outras categorias, representando apenas 27,20% das respostas.

Condições relativas à infraestrutura da escola também exercem grande influência sobre o desempenho discente, segundo os professores analisados. A sala de aula superlotada obteve percentual de 81, 80% (segunda categoria mais pontuada), com 83,33% no 3º ano e 80% no 4º ano. Resultado parecido foi encontrado por Neves e Almeida (1996), onde a estrutura e funcionamento do ensino obtiveram a segunda maior frequência de respostas.

A falta de conhecimentos básicos que deveriam ter sido adquiridos em séries anteriores (72, 70%) também se destacou no, pois no 3º ano o percentual foi de 83, 33% e no 4º ano de 60%. Sales (2010), em sua pesquisa sobre atribuição causal docente para o fracasso em matemática, obteve grande quantidade de respostas também na categoria sobre falta de base das séries anteriores. Williams, Burden e Al- Baharna (2002 apud SALES, 2010) relataram resultados parecidos aos encontrados, onde o professor também tenderia a atribuir o fracasso discente a falta de conhecimentos de ciclos de aprendizagem passados.

A falta de esforço nas tarefas escolares também obteve grande número de respostas (72,70%), no 3º ano 66,67% dos professores escolheu essa opção, enquanto que no 4º ano 80% optaram por esse item. Martini e Del Prette (2002) identificaram em estudo com 33 professoras da 3ª série do ensino fundamental, que quando os alunos apresentavam baixo desempenho escolar uma explicação muito usada era a falta de esforço, antecedida pela causa predominante entre os professores, a falta de capacidade do aluno. Essa última não foi verificada como uma causa comum a maioria dos docentes que participaram desse estudo.

Reyna e Weiner (1998 apud SALES, 2010) ressaltaram que a postura docente frente ao fracasso escolar pode impactar as expectativas, comportamentos e a motivação dos alunos. Os autores observaram que, quando o fracasso discente era percebido como proveniente de fatores controláveis, os professores comportavam-se de maneira mais punitiva e retributiva, utilizando-se de formas de vingança e retaliação pelo comportamento passado do aluno.

Posteriormente, Reyna e Weiner (2001 apud SALES, 2010) promoveram outro estudo e confirmaram o observado na pesquisa anterior, que os professores foram mais severos nas atribuições quando julgavam que as causas do fracasso eram controláveis (como o esforço), considerando o aluno responsável pelo desempenho e atribuindo maiores punições ao discente. Fora registrado nessa situação emoção de irritação no professor.

Rodrigues (1980) em uma réplica desse estudo de Weiner e Kukla no Brasil obteve resultados diferentes dos experimentos originais. Ele percebeu que os mais recompensados por bons resultados foram os esforçados e capacitados para a tarefa, esses também foram os menos punidos por maus resultados. Os menos recompensados por bons resultados e mais punidos por maus resultados foram os não esforçados e os não capacitados para a tarefa. Assim, o autor conclui uma diferença de atribuições entre a amostra americana e brasileira, enquanto os primeiros valorizam mais o esforço e punem mais a situação de capacidade e pouco esforço, no Brasil os sujeitos tendem a valorizar mais a capacidade pelo sucesso alcançado, punindo mais a incapacidade pelo fracasso.

4.2.2. O sucesso

Nos determinantes do sucesso escolar, assim como nos determinantes do fracasso discente, os participantes continuam a indicar como principais causas do bom rendimento do educando o: incentivo e ajudas dos pais (100%); o acompanhamento constante da vida escolar do filho (83,33%); o aluno ter conhecimentos básicos, que foram adquiridos em séries anteriores (83,33%) e a sala de aula com quantidade adequada de alunos (100%). Assim, as explicações para o sucesso escolar continuam focadas no aluno, na família e na estrutura física da escolar, como mostra o gráfico abaixo:

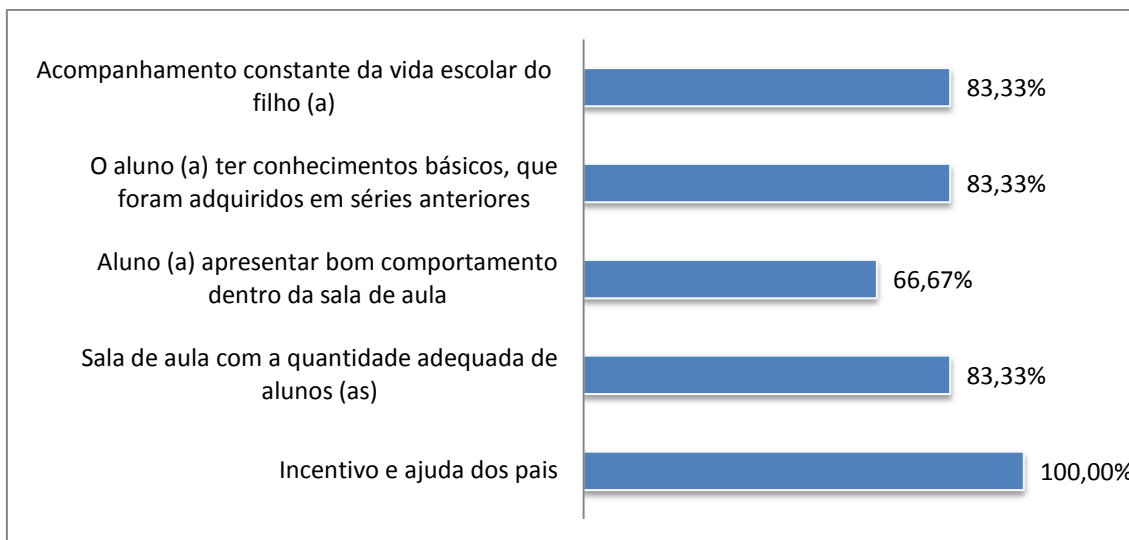


Gráfico 4: Causas que mais influenciam no sucesso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 3º ano

Ocorre também, grande similaridade entre as atribuições causais dos docentes do 3º e 4º ano para o sucesso escolar. Sendo que todas as causas indicadas no gráfico anterior estão presentes no gráfico relativo às atribuições causais dos sujeitos do 4º ano para o bom desempenho escolar. Mas algumas diferenças encontram-se entre as causas mais indicadas por esses dois grupos. Inicialmente, a quantidade de causas indicadas pelos docentes do 4º ano foi maior, nove causas, três atribuições a mais do que os professores do 3º ano. Assim, as três causas que obtiveram destaque apenas entre os educadores do 4º ano foram: disponibilidade de materiais didáticos adequados; pais com bom nível de instrução e bom relacionamento entre professor e aluno. Isso pode ser verificado a seguir:

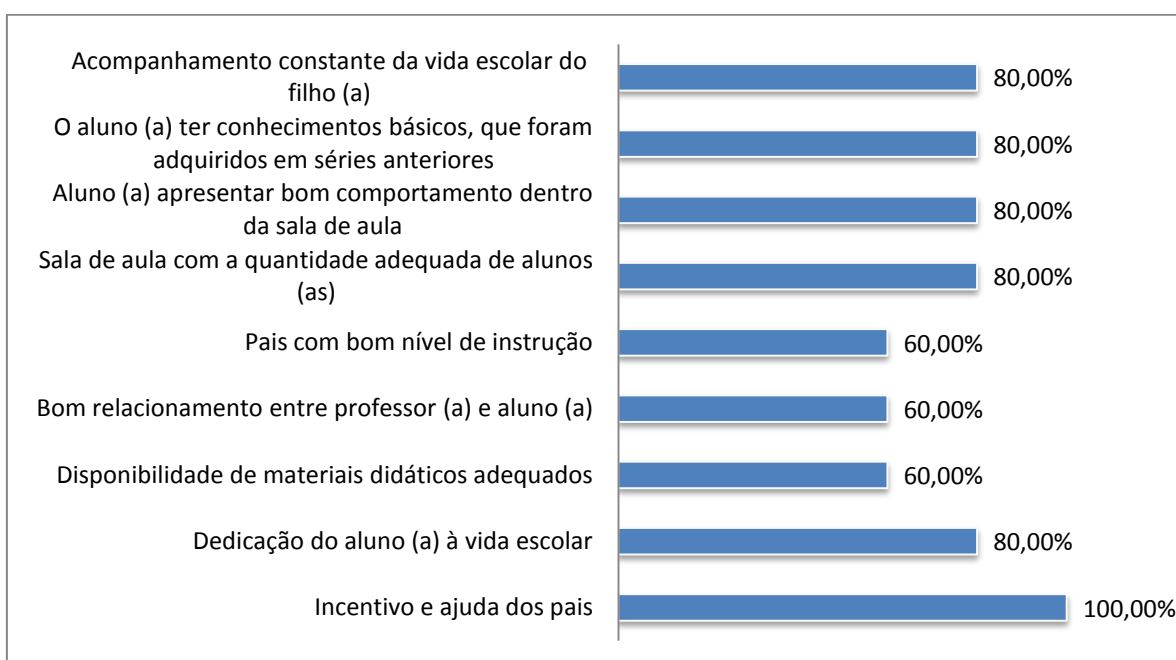


Gráfico 5: Causas que mais influenciam no sucesso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 4º ano

O item disponibilidade de materiais didáticos adequados (60,00%), destacado nas atribuições dos discentes do 4º ano, foi indicado também pelos professores que participaram do estudo de Gama e Jesus (1994). As autoras relatam que um pequeno grupo, formado por professores da pré-escola, indicou à adequação dos materiais didáticos como fator do sucesso escolar.

As similaridades atribucionais entre os dois grupos de professores podem ser observadas mais nitidamente quando analisadas de forma conjunta, como no gráfico abaixo:

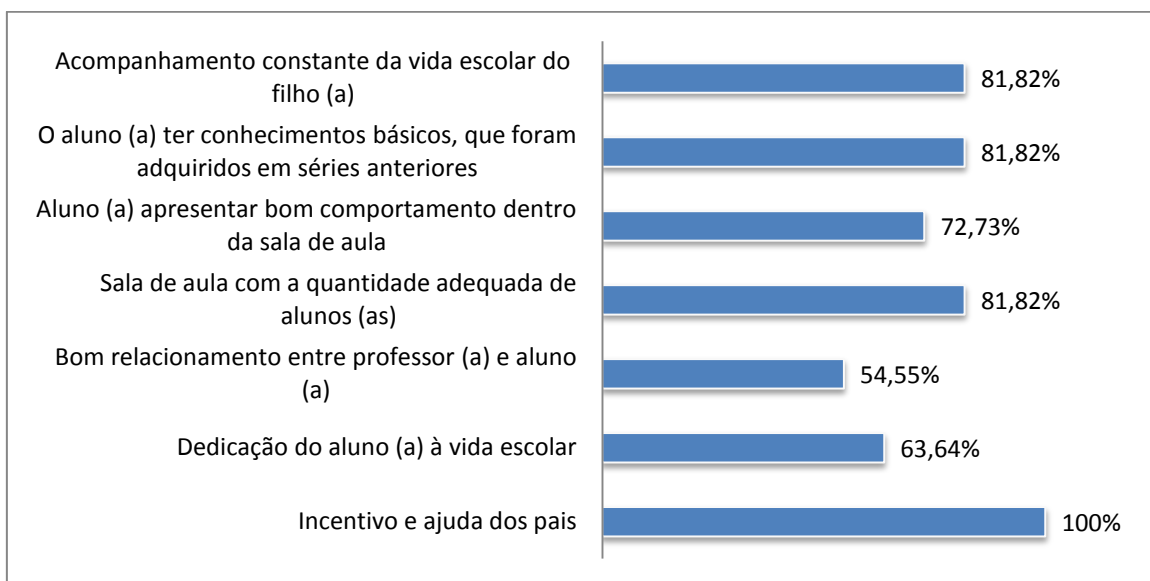


Gráfico 6: Causas que mais influenciam no sucesso escolar - itens com maior ocorrência entre os professores do 3º e 4º anos

Gama e Jesus (1994), em seu estudo com professores de uma escola de 1º grau encontraram dados parecidos com os obtidos nesse trabalho. Esses indicavam que as atribuições causais dos professores privilegiavam as condições relativas ao aluno e à sua família como determinantes centrais do desempenho escolar. Outra verificação das autoras é que os docentes também destacaram as condições socioeconômicas da família como fator de alta influência no sucesso e fracasso escolar, dado que não teve ocorrência significativa entre os professores que participaram deste estudo.

4.3. O tempo de experiência escolar como promotor do desempenho do educando – opiniões docentes

A análise a seguir relaciona-se com as respostas dadas pelos participantes da pesquisa a pergunta quatro. Essa questionava o docente sobre como o tempo de experiência profissional poderia promover o desempenho escolar do aluno. Assim, foram separadas as repostas dos professores de 3º e 4º anos, após isso, essas foram agrupadas em classes.

Antes de seguir as análises das respostas dos professores sobre a pergunta “Você considera que o tempo de experiência profissional auxilia na forma de promover o desempenho escolar dos alunos? Como?”, retomaremos os anos de experiência profissional e de atuação docente na escola visitada, questão presente no perfil do participante (última parte do questionário). Dentre os participantes, o tempo médio de sala de aula era de 16 anos. O tempo mínimo de docência identificado foi de 11 anos e o tempo máximo foi de 22 anos. Quatro docentes tinham de 11-15 anos de trabalho em sala de aula e o mesmo número de sujeitos tinha de 15-19 anos de docência.

Em relação ao tempo de trabalho dos sujeitos na instituição selecionada. A média de permanência na escola era de sete anos, sendo que a professora com mais tempo no colégio estava ali há 11 anos e a professora mais recente estava completando quatro anos de docência na instituição. Três professoras tinham de 4-6 anos de trabalho na instituição e oito sujeitos tinham de 6-11 naquela escola.

Assim, observa-se que nenhum dos docentes participantes da pesquisa apresenta menos de quatro anos de experiência docente. Isso difere dos dados obtidos por Biondi e Felício (2007), que observam a elevação no percentual de professores com menos de dois anos de experiência em docência atuantes na rede pública de ensino.

Para a maioria dos docentes do 3º ano o tempo de experiência docente ajuda na promoção do desempenho escolar, com 58,33% das ocorrências entre as respostas atribuídas. Mas alguns professores afirmaram que essa variável não influencia na promoção do rendimento (25%) e outros, mais radicais, disseram que o tempo de docência não ajuda a promover o desempenho dos alunos (16,6%), como mostra abaixo:

Tabela 11 : Categoria 5 – Como os professores percebem o tempo de experiência profissional no auxílio da promoção do desempenho escolar dos alunos (docentes do 3º ano)

CLASSES	RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
■ AJUDA A PROMOVER O DESEMPENHO: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Troca de informações”; ➤ “Incentivo para preparação de novas aulas”; ➤ “Saber analisar o conteúdo mais necessário para o educando”; ➤ “Experiência traz conhecimentos necessários para modificar a prática”; ➤ “Contato com vários alunos auxilia”; ➤ “Ter colocado a metodologia em prática durante anos auxilia”; ➤ “Situação vivenciada que o profissional estará apto a lidar com ela”; 	7	58,33%
■ NÃO FAZ DIFERENÇA NA PROMOÇÃO DO DESEMPENHO: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Um professor sem experiência também pode desenvolver um ótimo trabalho”; ➤ “O importante é o trabalho com responsabilidade”; ➤ “Profissional para ter bom desempenho não necessita só de anos e anos de experiência, necessita de melhores salários, bons materiais didáticos, escolas adequadas”; 	3	25%
■ NÃO AJUDA A PROMOVER O DESEMPENHO: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Com o tempo pode vir o desgaste”; ➤ “Professor sentir-se cansado”; 	2	16,6%

Para Rivkin Haushek e Kain (2005 apud BIONDI & FELÍCIO, 2007) três anos ou mais de experiência do educador têm efeito significativo e positivo sobre o desempenho discente na sala de aula. Os autores afirmam também que a qualidade da prática do professor é de essencial importância para o aprendizado do aluno. A maioria dos docentes do 3º ano compartilha da opinião dos autores, ao colocarem que o tempo de experiência docente ajuda a: “Saber analisar o conteúdo mais necessário para o educando”, “Experiência traz conhecimentos necessários para modificar a prática”, “Contato com vários alunos auxilia”, “Ter colocado a metodologia em prática durante anos auxilia”.

Gonçalves (2009) em seu artigo “Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão”, coloca que parte dos professores entrevistados demonstrou cansaço, saturação e impaciência, não se sentindo mais tão motivados como nos anos iniciais da carreira, pois foram frustrando-se ao longo do tempo com a situação precarizada da educação no Brasil. Isso é identificado também nessa categoria através das seguintes falas: “Profissional para ter bom desempenho não necessita só de anos e anos de experiência, necessita de melhores salários, bons materiais didáticos, escolas adequadas”, “Com o tempo pode vir o desgaste” e “Professor sentir-se cansado”.

Tardiff e Raymond (2000) colocam que “o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”. Assim, os saberes dos professores são plurais e temporais, e vão sendo adquiridos através de processos de aprendizagem e socialização que perpassam a história de vida e a carreira do docente (TARDIFF E RAYMOND, 2000). Essa afirmação dos autores vai ao encontro das explicações dos docentes do 4º ano sobre como o tempo de experiência docente influencia na promoção do desempenho escolar, veja:

Tabela 12: Categoria 6 – Como os professores percebem o tempo de experiência profissional no auxílio da promoção do desempenho escolar dos alunos (docentes do 4º ano)

CLASSES	RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
■ AJUDA A PROMOVER O DESEMPENHO: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Experiência que pode ser transmitida aos alunos”; ➤ “Têm a bagagem necessária, mas ele (professor) ainda precisa de apoio, suporte da família e pedagógico”; ➤ “Experiência do professor conduz o aluno a aproveitar mais as aulas”; ➤ “Bastante preparo, pois já passou por diversas situações em sala”; ➤ “Conhecimentos e métodos que podem ou não empregar”; ➤ “Identifica e classifica o cognitivo de cada criança” ➤ “O professor adquire mais segurança para aplicar atividades” 	7	100%

Pode-se observar uma pequena semelhança entre as respostas dos docentes do 3º e 4º ano, pois a maioria das causas apontadas pelos primeiros afirma a importância do tempo de

experiência docente para o desempenho escolar, enquanto todas as respostas dos segundos estão centradas apenas nesse aspecto.

“O tempo (...) é também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco se transformado e torna-se um eu profissional.” (TARDIF E REYMOND, 2000, p. 239)

Assim, o conceito de experiência que normalmente está ligado ao cerne profissional do docente e a sua representação da prática escolar remete ao tempo, entendido na maioria como um processo de aquisição de um maior domínio sobre o trabalho na sala de aula e conhecimento sobre si mesmo (TARDIF E REYMOND, 2000).

4.4. Os principais determinantes do sucesso e fracasso escolar

A última pergunta do questionário de atribuição causal dá corpo à análise que será feita logo abaixo. A questão cinco foi dividida em dois momentos: no primeiro o participante optou dentre seis alternativas por apenas uma, que considera o principal determinante do sucesso escolar, após isso ele justificou essa escolha; na segunda parte o procedimento é idêntico, mas o foco é no fracasso escolar.

Assim, esta análise conta com gráficos e tabelas que mostram os dados coletados durante a aplicação do instrumento de pesquisa. Esses dois relacionam-se diretamente um com o outro, pois no gráfico serão mostrados os percentuais de escolha de cada item e nas tabelas estarão as causas que levaram a essas escolhas.

Mas uma peculiaridade é observada em relação à explicação da escolha do principal determinante do sucesso ou fracasso escolar, pois o participante ao invés de explicitar apenas o motivo para escolha daquele item, tende a atribuir diversas outras causas ao que tenta explicar. Assim, em algumas categorias o percentual do gráfico e da tabela irá divergir.

4.4.1. O Principal Determinante Do Sucesso Escolar

As análises das categorias anteriores mostram uma tendência a explicar o fracasso e o sucesso escolar focalizando causas advindas do meio familiar. Isso se repete no gráfico abaixo:

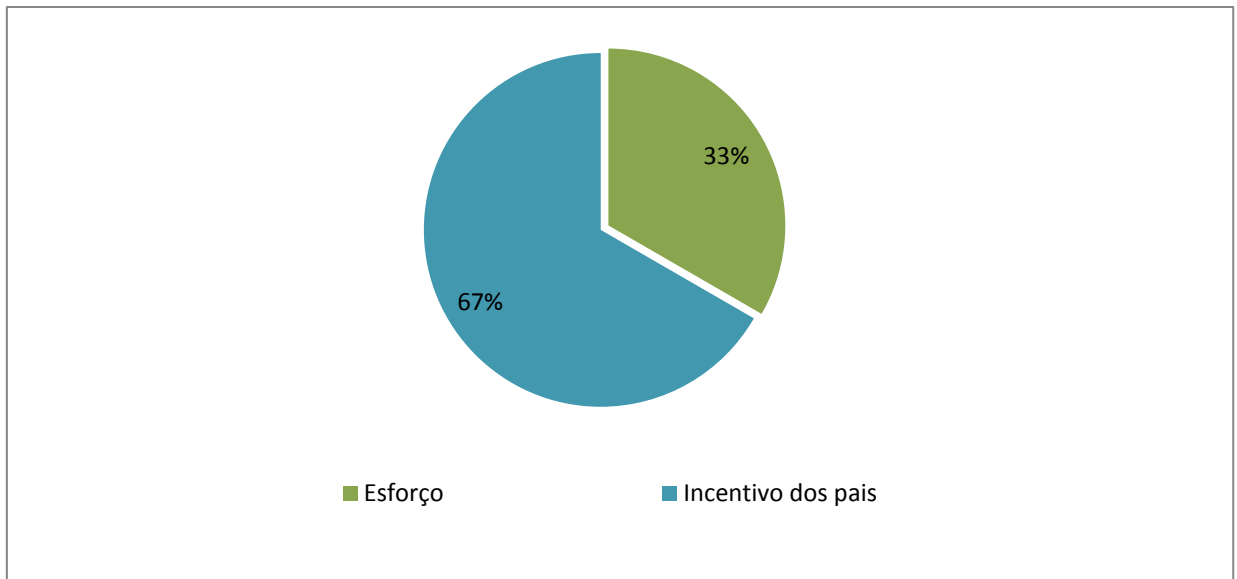


Gráfico 7: Principal determinante do sucesso escolar entre os docentes do 3º ano

Ao tratar sobre o principal determinante do sucesso escolar, os itens que obtiveram maior número de atribuições entre os seis docentes do 3º ano foram esforço (33%) e incentivo dos pais (67%), sendo que não houve nenhuma ocorrência em relação aos outros itens: sorte, aptidão/habilidade do aluno (a), facilidade da tarefa e professor bem preparado não houve nenhuma ocorrência.

Essa supervalorização do esforço e do incentivo dos pais por parte dos professores do 3º ano fica evidenciada nas explicações sobre a escolha de um dos seis itens dados na questão. Essas explicações foram fieis as ocorrências do gráfico 7. Observe abaixo:

Tabela 13: Categoria 7- Especificação de causas sobre a escolha do principal determinante do sucesso escolar (docentes do 3º ano)

CLASSES	RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
▪ QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Aluno ser estimulado pelos pais”. ➤ “Família como célula”. ➤ “Amparo familiar”. ➤ “Bom acompanhamento dos pais”. ➤ “Aluno sentir-se seguro”. 	6	50%
▪ QUE ENVOLVEM OS ALUNOS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Esforço do aluno”. ➤ “Facilidade na compreensão das atividades”. ➤ “Capacidade de desenvolver habilidades”. ➤ “Conclusão de tarefas”. 	5	41,6%
▪ OUTRAS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Conjunto de fatores.” 	1	8,3%

Campos (1995), em sua dissertação de mestrado, encontra resultado semelhante ao obtido acima com os professores por ela entrevistados. Esses, segundo a autora, delegam à família como principal promotor do sucesso escolar dos alunos, e colocam os pais como negligentes com a educação dos filhos e ausentes as situações escolares quando os discentes fracassam.

Ferrarez (2009), em sua dissertação de mestrado, ao fazer um panorama geral das ideologias docentes a respeito do desempenho escolar, verifica que os professores atribuem como principais fatores que determinam uma boa educação a orientação familiar, o esforço e o interesse pessoal. Isso é verificado no gráfico e categoria número sete, onde as causas principais do sucesso escolar são praticamente as mesmas indicadas pela autora. Mas no gráfico abaixo, que trata sobre o principal determinante do sucesso escolar, segundo os docentes do 4º ano, o incentivo dos pais (60%) continua como determinante central, mas o esforço discente dá lugar à aptidão/habilidade (40%), veja:

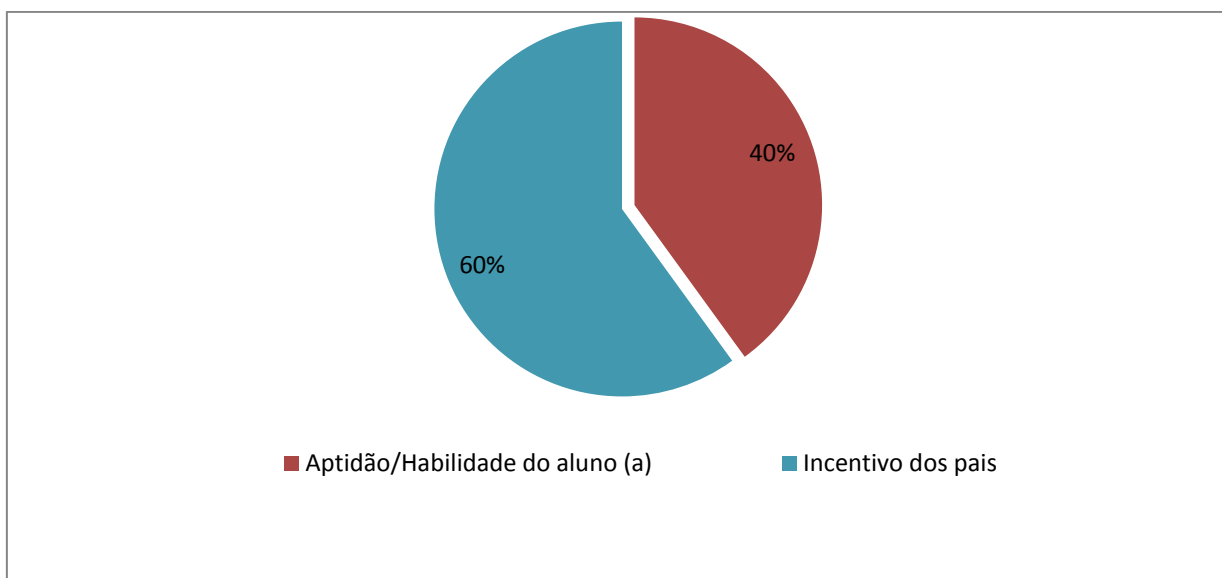


Gráfico 8: Principal determinante do sucesso escolar entre os docentes do 4º ano

Segundo Patto (1990), na explicação do sucesso escolar através da aptidão/habilidade podemos verificar resquícios da teoria racista na fala docente. Essa teoria tem como base a crença na herança de caracteres adquiridos, tendo como afirmação de alguns estudiosos que se dedicaram a ela, a alegação de provas da inferioridade de algumas raças, como a negra, que teria como característica distintiva a mentalidade infantil.

Na categoria 8 pode-se verificar, além da especificação de causas para o sucesso escolar que envolve a família e o aluno, a atribuição do bom rendimento ao “Professor bem preparado” (10%). Observe abaixo:

Tabela 14: Categoria 8 - Especificação de causas sobre a escolha do principal determinante do sucesso escolar (docentes do 4º ano)

CLASSES	RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
■ QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Pais presentes na vida escolar do filho”. ➤ “Incentivo dos pais”. ➤ “Família fazer aluno se sentir importante”. ➤ “Participação da família”. 	5	50%
■ QUE ENVOLVEM OS ALUNOS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “O aluno ter aptidão e habilidade”. ➤ “Esforço do aluno”. ➤ “Aluno ter Habilidade”. 	4	40%
■ PROFESSOR: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Professor bem preparado.” 	1	10%

Apesar de no gráfico relativo à categoria 8 não constar a ocorrência devida à influência do professor no sucesso escolar, o participante ao explicar a escolha da opção não focou apenas nela, atribuindo outras causas ao sucesso escolar, como ocorreu com outros sujeitos da pesquisa.

4.4.2. O Principal Determinante Do Fracasso Escolar

Como nas categorias anteriores, nesta o incentivo dos pais ou falta dele, na promoção do desempenho escolar dos alunos, é apontado como principal fator determinante do fracasso escolar, com 50% de atribuições dos professores do 3º ano. Esse vem seguido por falta de aptidão/habilidade do aluno, esforço e dificuldade da tarefa, todos com 17% de ocorrências, como mostra o gráfico a seguir:

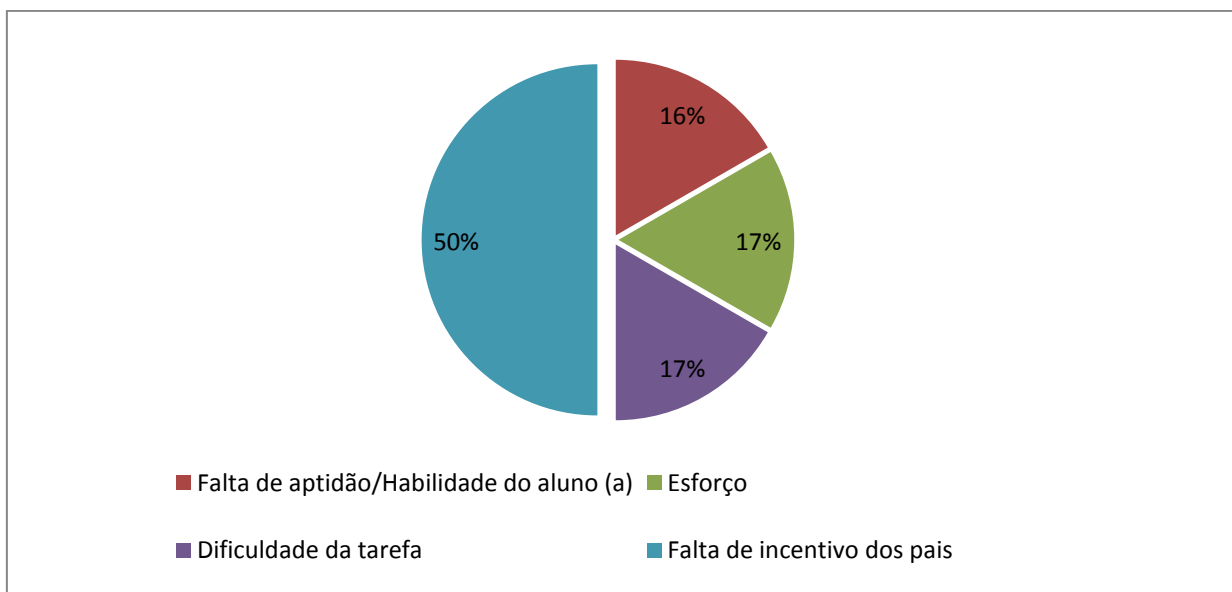


Gráfico 9: Principal determinante do fracasso escolar entre os docentes do 3º ano

Patto (1990), em sua pesquisa publicada no livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, aponta que a maioria das docentes entrevistadas por ela consideram os responsáveis pelos alunos omissos e indolentes, pois segundo as participantes os pais esperam que o professor “faça tudo pelo aluno”, assumindo responsabilidades como marcar uma consulta para o discente. Isso é verificado na categoria 9, onde o professor justifica a escolha “falta de incentivo dos pais” colocando o seguinte: “Pais acreditarem que a responsabilidade de educar é da escola”. Assim, percebemos uma similaridade de atribuições

para o fracasso escolar entre os professores entrevistados por Patto e os participantes dessa pesquisa. Observe isso na tabela abaixo:

Tabela 15: Categoria 9 - Especificação de causas sobre a escolha do principal determinante do fracasso escolar (docentes do 3º ano)

CLASSES	RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
▪ QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Pais acreditarem que a responsabilidade de educar é da escola”. ➤ “Pais eximirem-se de seu papel”. ➤ “Falta de estímulo e cobrança de resultado por parte dos pais”. ➤ “Falta de incentivo e de valorização por parte da família”. ➤ “Não acompanhamento dos pais”. 	5	50%
▪ QUE ENVOLVEM OS ALUNOS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Desinteresse do aluno”. ➤ “Dificuldade de compreensão”. ➤ “Falta de esforço”. ➤ “Aluno disperso”. 	4	40%
▪ OUTRAS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Conjunto de fatores.” 	1	10%

Os determinantes do fracasso escolar apontados pelos docentes do 4º ano são similares às atribuições dos professores do 3º ano (gráfico 9, tabela 15). Esses apontam novamente como principal influência para o fracasso escolar a falta de incentivo dos pais (60%), e secundariamente indicam o esforço discente e a falta de aptidão/habilidade do aluno, ambos com 20%. Observe:

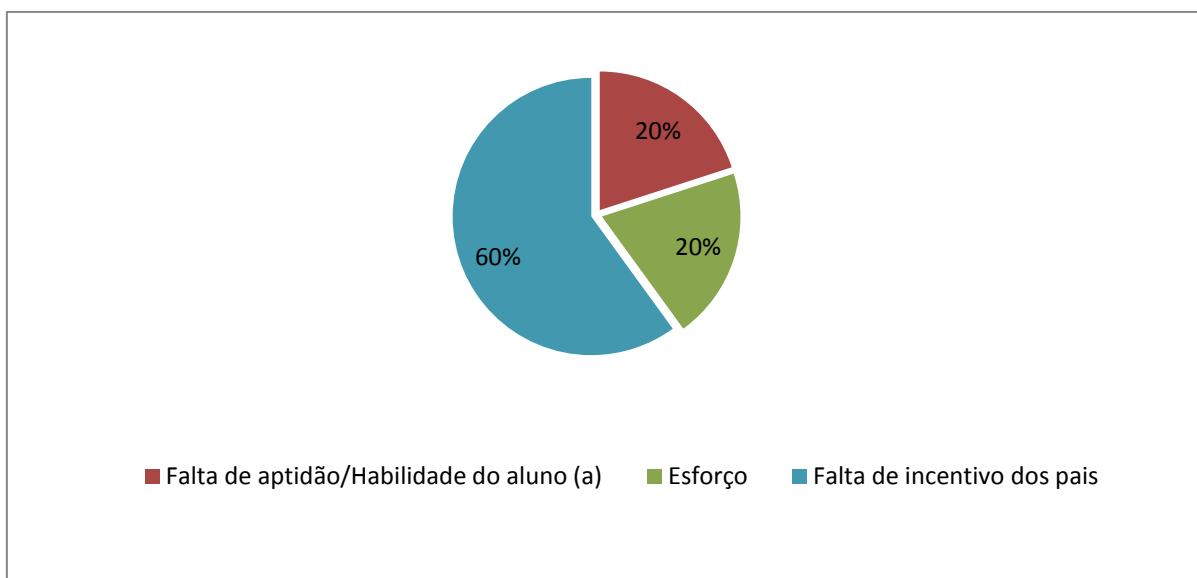


Gráfico 10: Principal determinante do fracasso escolar entre os docentes do 4º ano

Alguns estudos, como os de Gama & Jesus (1994) e Maluf & Bardelli (1991), vêm demonstrando resultados parecidos com os encontrados nessa pesquisa, onde professores fazem atribuições sobre o fracasso escolar tirando o foco do âmbito da escola e de si próprio, tendendo a responsabilizar o aluno e a família.

Na categoria 10, relacionada ao gráfico acima, as causas colocadas pelos professores para a escolha do item diferem dos percentuais do gráfico, pois nessa o maior número de ocorrências foram as relacionadas aos alunos e não a família. Veja:

Tabela 16: Categoria 10 - Especificação de causas sobre a escolha do principal determinante do fracasso escolar (docentes do 4º ano)

CLASSES	RESPOSTAS	
	Nº de ocorrências	% de ocorrências
■ QUE ENVOLVEM OS ALUNOS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Falta de aptidão e habilidade”. ➤ “Baixo desenvolvimento cognitivo e psicológico”. ➤ “Falta de interesse do aluno”. ➤ “Falta de esforço”. ➤ “Aluno não se importa em fazer as tarefas”. 	5	62,5%
■ QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Família não se importa com o aluno”. 	3	37,5%

Quando o professor indica “Baixo desenvolvimento cognitivo e psicológico” como uma causa para o fracasso escolar pode-se perceber uma grande influência da medicina e da

lógica do raciocínio clínico tradicional utilizado no ambiente escolar, onde “se determinado agente biológico causa determinada doença, ao detectarmos a doença, podemos inferir o seu agente causador” (LOPES, 2006). Ao fazer esse tipo de atribuição, os professores retiram da sua área de atuação boa parte da responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem e colocam o saber médico na intervenção dos processos educacionais (LOPES, 2006).

Coll e Miras (1996 apud SADALLA, 1997) apontam que “os professores consideram importantes aspectos nos seus alunos tais como atenção, participação, motivação, responsabilidade, interesse pelo trabalho, constância, respeito às normas de relação com os colegas e com o professor”. Isso é observado nessa e em outras categorias, onde o professor coloca a falta dessas características como explicações para a o baixo desempenho escolar ou a presença delas como determinante do sucesso escolar.

Assim, podemos observar que o comum a maioria das causas levantadas pelos docentes é o foco no aluno: “ora é o seu aparato biológico, ora a sua família é incapaz, ora suas aptidões insuficientes ou distúrbios psíquicos são produtores do fracasso (LOPES, 2006)”.

Mas os educadores participantes dessa pesquisa dificilmente atribuíram a própria prática ou o comportamento deles na sala de aula como causa para o fracasso ou sucesso escolar dos alunos.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse estudo foi identificar quais as atribuições mais comuns entre os docentes para justificar o sucesso e o fracasso escolar de seus alunos. Essas atribuições normalmente estão carregadas de rótulos, estereótipos e crenças cristalizadas no imaginário do educador e perpassam várias gerações escolares, desmotivando alunos e criando uma série de atritos entre os pais e a escola.

Ao iniciar a busca pelo referencial teórico sobre atribuição de causalidade, que iria compor minha monografia, constatei que essa temática com enfoque no ambiente escolar tem sido pouco explorada pelas pesquisas atualmente. Assim, as primeiras obras encontradas datavam da década de 70, 80 e 90, principalmente dos autores Dela Coleta e Aroldo Rodrigues. Outra dificuldade encontrada foi em relação ao acesso às obras originais dos principais teóricos do tema, que normalmente estão presentes nas principais pesquisas sobre o tema, como Fritz Heider, Julian Rotter e Bernard Weiner, pois grande parte dessas não contava com tradução para o português, não se encontravam disponíveis na Biblioteca Central da Universidade de Brasília e não estavam no catálogo de vendas das principais livrarias de Brasília. Assim, limitei-me a ler trechos da tradução dessas obras nos trabalhos dos estudiosos brasileiros da área e artigos desses grandes teóricos disponibilizados na internet, principalmente os de Bernard Weiner. À medida que fui me aprofundando na pesquisa sobre o tema, encontrei trabalhos atuais de autores do Brasil e de outros países, Evely Boruchovich, Mirella Martini, De La Torre & Godoy, Matteucci, entre outros.

O tema mais comum, a maioria dos trabalhos sobre atribuição causal na educação, eram as percepções do desempenho escolar focadas no aluno. Assim, encontrei poucas pesquisas que abordassem as atribuições causais dos professores para o sucesso e fracasso escolar, e essas normalmente relacionavam a atribuição de recompensas pelos professores a alunos em diferentes níveis de desempenho, como a pesquisa realizada por Weiner e depois reproduzida por Aroldo Rodrigues na realidade brasileira. Com isso, tive dificuldade em encontrar um instrumento adequado para a minha pesquisa, então eu e minha orientadora elaboramos um questionário de atribuição causal para ser aplicado com os professores.

O referencial teórico sobre o sucesso e fracasso escolar também foi de fundamental importância para o meu trabalho. Entrar em contato com as pesquisas de Patto, Collares e

Moyses, Ferrarez, Ladéia e outros autores, que fazem uma análise histórica da construção do significado de sucesso e fracasso escolar, fez-me perceber como a fala docente ainda está permeada de preconceitos e estereótipos que surgiram décadas atrás, mas que foram reformulados ao longo dos anos e estão presentes na educação até os dias atuais. Outro ponto interessante é como esses preconceitos afetam negativamente a relação professor-aluno e professor-pai, inviabilizando um melhor relacionamento da escola com os discentes e seus familiares.

Essa pesquisa foi norteadada pelo seu objetivo geral, de analisar as atribuições de causalidade dos professores sobre o sucesso e fracasso escolar. A partir desse principal objetivo foram desenvolvidos subtópicos mais específicos: identificar as atribuições de causalidade dos professores em relação ao sucesso escolar dos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental; identificar as atribuições de causalidade dos professores em relação ao fracasso escolar dos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental e verificar os fatores de internalidade e externalidade dos professores na atribuição causal para o sucesso e fracasso escolar relativa aos alunos. Esses objetivos também ajudaram a direcionar o trabalho realizado.

Apesar das dificuldades durante o desenvolvimento do trabalho final de curso, todos os objetivos propostos foram cumpridos. Inicialmente, ocorreu uma pequena mudança nos objetivos, pois estava proposto verificar apenas as atribuições de docentes do 3º ano do Ensino Fundamental, mas diante do número reduzido de professores dessa série nos colégios do Município do Novo Gama, também foi adicionado à pesquisa alguns participantes que lecionavam no 4º ano. Mas a participação de dois grupos de professores, um do 3º ano e outro do 4º ano, não trouxe grandes diferenças atribucionais, foi observado que as causas indicadas para o sucesso e fracasso escolar eram semelhantes nos dois grupos. Essas causas focalizavam a família e o aluno como principais determinantes do fracasso e sucesso escolar. Sendo que as explicações que diferiam das demais eram: Salas de aula com quantidade adequada/inadequada de alunos; Disponibilidade de materiais didáticos adequados; Bom relacionamento entre professor aluno. Entretanto, esses dois últimos itens tiveram ocorrência significativa apenas entre os docentes do 4º ano.

Como mostrado anteriormente, as principais atribuições causais identificadas entre os professores do 3º e 4º ano para o sucesso e fracasso escolar eram relativas ao aluno e a família, sendo verificado em raros momentos atribuições que abordavam outras causas. Assim, a postura apresentada pelos docentes nessa pesquisa mostra uma tendência a

desconsiderar o processo educacional como fenômeno que conta com a influência de fatores multideterminados, em especial do papel do professor, e revela um total desconhecimento das relações entre crenças docentes e os processos de desenvolvimento ensino-aprendizagem dos alunos (MARTINI & DEL PRETTE, 2002).

Os objetivos dessa pesquisa, além de tratarem da identificação das atribuições causais dos professores do 3º e 4º ano para o sucesso e fracasso escolar, abordava também a verificação dos fatores de internalidade/externalidade docente. Os fatores de internalidade, causas relativas e controláveis pelo próprio sujeito, praticamente não foram identificadas nas falas dos participantes, que dificilmente atribuíram a si próprios o rendimento discente. Dessa forma, os fatores de externalidade obtiveram destaque, pois os professores explicaram o desempenho do educando com causas relativas aos pais e alunos.

A constatação acima evidencia um quadro preocupante, que é observado durante todo esse trabalho, onde o docente transporta “a causalidade do desempenho acadêmico para o âmbito do aluno e sua família” (GAMA & JESUS, 1994), assim, o docente desloca da sua zona de responsabilidade e da escola a participação na construção do sucesso ou fracasso escolar do aluno, deixando, então, a responsabilidade da promoção do desempenho escolar a cargo apenas da família e do próprio discente. Com isso, o professor retira da escola e de sua prática pedagógica qualquer percepção de capacidade de atuação na redução da seletividade social na escola (GAMA & JESUS, 1994). E também oculta à responsabilidade do estado pelos resultados do ensino oferecido a população.

Identificou-se também que atribuições causais dos docentes participantes dessa pesquisa estão carregadas com idéias pertencentes a teorias extremamente populares nas décadas de 20 e 70 - como a teoria racista e a teoria da carência cultural, essas oscilam entre culpabilizar o aluno pelo seu desempenho ou atribuir essa culpa ao meio que o discente se encontra, como o ambiente familiar.

Diante dos dados obtidos através da análise das respostas ao instrumento de pesquisa, foram observadas diferenças atribucionais nas questões que abordavam situações de bom ou mau rendimento escolar em uma determinada avaliação, assim como nas de sucesso ou fracasso escolar, que consideravam o desempenho escolar do discente como um todo. Quando a pergunta abordava apenas o desempenho do aluno em certa avaliação, a tendência docente era atribuir o bom ou mau rendimento as causas externas a eles e focadas no aluno, como “Esforço”, “Capacidade”, “Comportamento”, “Assiduidade”, “Falta de atenção”. Porém,

quando não especificada a situação, levando a entender que o sucesso e o fracasso abordado na questão englobavam o rendimento geral do aluno, os docentes explicaram o sucesso e o fracasso com causas focalizadas na família, como “Falta de incentivo ou ajuda dos pais”, “Acompanhamento constante da vida escolar do filho”.

Apesar dos docentes reconhecerem a sua importância no processo ensino-aprendizagem em raros e escassos momentos, a influência do professor no rendimento escolar do aluno é de extrema relevância, seja na qualidade da sua prática pedagógica ou nas crenças sobre os alunos que expressa através de comportamentos e falas dentro da sala de aula, como cita Martini & Del Prette (2002) :

O papel do professor e de suas características tem sido amplamente reconhecido como um dos principais fatores que influem sobre a qualidade das relações professor-aluno e da aprendizagem dos alunos na escola. O conhecimento acadêmico e metodológico dos professores é tradicionalmente defendido como relevante para uma prática pedagógica bem sucedida. Entretanto, pesquisas mais recentes sobre o ensino-aprendizagem passaram a considerar as crenças, as expectativas, os sentimentos e as habilidades de professores de forma mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos. Portanto, esses aspectos podem afetar as características das relações professor-aluno e, por essa via, o desempenho e o rendimento dos alunos. (MARTINI & DEL PRETTE, 2002, p. 149)

Segundo essas autoras, as atribuições causais dos professores sobre o rendimento docente influenciam diretamente as expectativas de sucesso e fracasso dos alunos, da mesma forma como as emoções e a motivação dos mesmos são influenciadas pelas atribuições docentes. Isso é evidenciado também na obra de Weiner (1979 apud MARTINI & DEL PRETTE, 2002), onde é dito que as atribuições para o rendimento escolar, interpretadas a partir das dimensões de causalidade, influenciam as expectativas e a motivação docente e discente. Assim, estabilidade de determinada causa influencia as expectativas de sucesso ou fracasso futuro; a internalidade causal afeta a auto-estima, o orgulho, o autoconceito e outras variáveis; já a controlabilidade suscita efeitos diversos sobre as expectativas, a motivação e as emoções. Dessa forma, se os professores interpretam as causas do fracasso escolar dos alunos como estáveis, as expectativas de sucesso do educando são reduzidas, elevando as expectativas de fracasso (JUVONEN, 1988).

Na conturbada relação escola-família a regra é apontar “culpados” e não buscar coletivamente respostas para os problemas escolares, principalmente o do baixo desempenho escolar. Dessa forma, indicam-se aleatoriamente os responsáveis sem reconhecer e perceber a parcela de “culpa” inerente a cada um, ou seja, os problemas relativos à condução do processo

educativo pertencem a pais, família, alunos, governo, gestores, professores e outros atores escolares, e a solução dessas questões deve ser buscada coletivamente e não individualmente (LÁZARA, 1998). As ações no ambiente escolar não devem ficar apenas na “culpabilização dos sujeitos” e no apontamento de “culpados”, onde cada um deve resolver individualmente sua parte do problema relativo à questão, mas deve ocorrer a execução de medidas coletivas que possam contribuir para a construção do sucesso escolar efetivo dos alunos. Esse sucesso escolar normalmente é sinônimo de aprovação, mas para nós isso apenas não basta, pois a aprovação nem sempre indica que esse tenha alcançado um nível de conhecimento e pensamento crítico satisfatório, assim, o sucesso deve ser sinônimo de aprovação na série cursada e de assimilação e questionamento de conteúdo (LÁZARA, 1998).

Apesar da maioria dos professores participantes da pesquisa reconhecer a importância do tempo de experiência profissional na promoção do desempenho dos alunos, poucos atribuíram sua prática e postura docente como fator determinante para sucesso e fracasso escolar discente. Percebe-se, assim, uma contradição na fala do educador, que reconhece a importância do tempo de experiência docente, mas não acredita que sua atuação seja de primordial importância para o rendimento escolar.

Dessa forma, ressalto a importância da retomada de mais pesquisas nessa área, principalmente com enfoque na atribuição causal docente, e que essas venham com o intuito de verificar diferentes percepções do professor sobre o ambiente escolar e de tentar modificar as atribuições que não sejam favoráveis ao bom desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Durante o curso de Pedagogia tive contato com várias áreas de atuação do pedagogo, dentre elas estão à Educação Infantil, Gestão Escolar, Classe Hospitalar, Educação Especial e pesquisa científica no campo de Gênero na Educação. Apesar de ter me identificado muito com algumas temáticas, não pretendo atuar em nenhum dos campos citados.

A pedagogia foi uma ótima graduação e tornou-me um indivíduo mais crítico e consciente do meu papel na sociedade, além de proporcionar uma série de conhecimentos que poderei utilizar em vários momentos da minha vida. Mas infelizmente constatei nos últimos semestres do curso que não quero trabalhar diretamente com Educação, apesar de que indiretamente estarei ligada com o processo ensino-aprendizagem por toda a vida.

Após o término do curso pretendo dedicar-me integralmente aos estudos para concursos públicos, principalmente os com cargos destinados ao Poder Legislativo. Tenho consciência que esse não é um caminho fácil, pois a concorrência é altíssima em qualquer certame e o grau de preparo dos candidatos é elevadíssimo. Mas estou certa que com muita dedicação e determinação alcançarei o objetivo da aprovação.

Outra meta que pretendo alcançar é cursar a graduação em Direito. No começo dos meus estudos para concursos públicos essa era a temática que mais me despertava interesse. Diante disso, resolvi pesquisar um pouco sobre o curso e as várias possibilidades de atuação profissional de um Bacharel em Direito, e me identifiquei muito com o que li e vi. Assim, pretendo dedicar-me a essa graduação após o término da Pedagogia.

O curso de Pedagogia da Universidade de Brasília contribuiu muito para minha formação intelectual e humana, se é que podemos separar as duas. Além de me tornar um indivíduo mais crítico, trouxe-me conhecimentos em diversas áreas: Gestão nas Organizações, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Lingüística, entre outras. Essa graduação também me fez um indivíduo mais sensível aos problemas sociais, como o preconceito, exclusão social e marginalização das pessoas que classes sociais mais baixas, despertando em mim uma grande vontade de ajudar a modificar essa realidade tão desigual.

A Pedagogia também me auxiliou na escolha do próximo curso que pretendo fazer, Direito. Durante a disciplina de Organização da Educação Brasileira tive grande interesse pelo

estudo da Lei de Diretrizes e Bases, o que me fez começar a cogitar cursar a graduação de Direito. Mas a certeza de realizar minha segunda graduação nessa área veio apenas quando comecei meus estudos para concursos públicos, onde me identifiquei bastante com a temática.

Hoje, ao término de mais um trajetória em minha vida, tenho apenas que agradecer a todos que formam o curso de Pedagogia: professores, coordenadores, diretores, funcionários da secretaria, colegas, entre outros. Pois sem essas pessoas, o curso de Pedagogia não poderia existir e formar a cada semestre profissionais comprometidos com a mudança da realidade social seja dentro da escola ou fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJZEN, Icek; HOLMES, William. **Uniqueness of behavioural effects in causal attribution**, 1976. In: SOUZA, Elizabeth (1999). Atribuição Causal: da inferência à estratégia de comportamento. In: MONTEIRO, Maria Benedicta; VALA, Jorge. Psicologia Social. 7ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. p. 158-186.

AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. **Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”**. In: _____. Psicologia Social. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

ALMEIDA, Leandro; GUISANDE, Maria Adelina. **Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar**. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 145-166.

ALLISON, Scott; MACKIE, Diane; MULLER, Michelle; WORTH, Leila. **Sequential correspondence biases and perceptions of change: the castro studies revisited**, 1993. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”. In: _____. Psicologia Social. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

AMARAL, Daniele Kohmoto. **Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

ANASTASI, Anne. **Psicologia diferencial**, 1965. In: PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1ª Ed. São Paulo: T.A. Editora LTDA, 1990.

BARDELLI, Cristina; MALUF, Maria Regina. **As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v.7, n. 3, 1991, p. 263-71.

BARROS, Fernando; HARPEN, Sílvia; SILVA, Cármem Duarte; SILVA, Luciana Duarte da. **De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras**. In: ABRAMOWIEZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus editora, 1997.

BARROS, António Marcelino Barros de. **Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática**, 1996. In: ALMEIDA, Leandro; GUISANDE, Maria Adelina. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 145-166.

BECK, Marcelo Luís Grassi. **A teoria da atribuição e sua relação com a educação**. Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutágua. Maringá, ano I, n. 3, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **“Apresentação” de M. Sposito, O povo vai a escola**, 1984. In: PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1ª Ed. São Paulo: T.A. Editora LTDA, 1990.

BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO; Fabiana de. Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb. MEC/INEP. Brasília, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução ; elemento para uma teoria do sistema de ensino**, 1975. In: FERRAREZ, Silvana Tavares. O professor diante do fracasso escolar: um estudo de caso da ideologia docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo – Faculdade de Humanidades e Direito. São Bernardo do Campo, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução ; elemento para uma teoria do sistema de ensino**, 1975. In: SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em “A reprodução”, de Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron. Educação e linguagem. Universidade Metodista. São Paulo, ano 10, n. 16, julho, 2007. p. 106-125.

BORUCHOVITCH, Evely; MARTINI, Mirella Lopez. **As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, FGV, v. 49, 1997. p. 59-71.

BRADY, Katy; WOOLFSON, Lisa. **What teacher factors influence their attributions for children’s difficulties in learning?**, 2008. In: SALES, Karla Fernanda Senson. As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar**, 2005. In: FERRAREZ, Silvana Tavares. O professor diante do fracasso escolar: um estudo de caso da ideologia docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo – Faculdade de Humanidades e Direito. São Bernardo do Campo, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais. 2010.** Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010>. Acesso em: 9 de maio de 2011.

CAMPOS, Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda. **O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1995.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n.121, jan/abril, 2004. p. 41-58.

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**, 2005. In: FERREIRA, Sandra Giovina Ponzio. É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras das séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

CAZALZ – FERRÉ, Marie – Pierre; ROSSI, PATRÍCIA. **As teorias da atribuição**. In: _____. Psicologia: elementos de psicologia social. Lisboa: Porto Editora, 2003. p. 76-85.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação**. Rio de Janeiro: Contra capa livraria LTDA, 2006.

CUNHA, Célio. **Educação e autoritarismo no estado novo**, 1981. In.: PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 1ª Ed. São Paulo: T.A. Editora LTDA, 1990.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, Unicamp, 1996.

CORTESÃO, Luiza. **Educação num contexto de capitalismo desorganizado**, 2005. In: PALMA, Rejane Christine de Barros Palma. *Fracasso escolar: Novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2007.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 112.

DELA COLETA, José Augusto. **Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; MARTINI, Mirella Lopez. **Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental**. *Interação em Psicologia*. São Paulo, v. 6, n. 2, 2002. p. 149-156.

DE LA TORRE, Carmelo; GODOY, Antonio. **Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo**. *Revista Interamericana de Psicología*. México, v. 38, n. 2, 2004. p. 217-224.

DEPAULO, Bella. *Noverval behavior and self-presentation*, 1992. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. **Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”**. In: _____. *Psicologia Social*. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

FEATHER, Norman; SIMON, John ; **Causal attribution for success and failure in relation to expectations of success based upon selective or manipulative control**, 1971. In: DELA COLETA, José Augusto. *Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

FERNANDÉZ, Antonio Gonzalez. **Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación**, 2005. BARROS, Antônio Marcelino Barros de. *Atribuições causais e expectativas de controle do desempenho na matemática*, 1996. In: ALMEIDA, Leandro; GUISANDE, Maria Adelina. *Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar*. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 145-166.

FERREIRA, Sandra Giovina Ponzio. **É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras das séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

FERRAREZ, Silvana Tavares. **O professor diante do fracasso escolar: um estudo de caso da ideologia docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo – Faculdade de Humanidades e Direito. São Bernardo do Campo, 2009.

FITCH, George; **Effects of self-strem, perceived performance and choice on causal attributions**, 1970. In: DELA COLETA, José Augusto. *Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**, 1987. In: BARROS, Fernando; HARPEN, Sílvia; SILVA, Cármem Duarte; SILVA, Luciana Duarte da. *De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras*. In: ABRAMOWIEZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus editora, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar: o que dizem os artigos dos Cadernos de Pesquisa**, 1990. In: YOSHIMOTO, Cícera Rodrigues. *Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do projeto “escola nas férias”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2004.

GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro; JESUS, Denise Meyrelles de. **Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola**. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Brasília, v. 10, n. 3, p. 393-410, maio/agosto, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GILBERT, Daniel; MOLONE, Patrick. *The correspondence bias*, 1995. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. **Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”**. In: _____. *Psicologia Social*. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

GILBERT, Daniel. **How mental systems believe**, 1991. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. *Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”*. In: _____. *Psicologia Social*. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

GONÇALVES, José Alberto. **Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão**. *Revista de Ciências da Educação*. São Paulo, n. 8, jan/abr, 2009. p. 23-36.

GRANELLA, Eliane; NOGARO, Arnaldo. **O erro no processo de ensino e aprendizagem**. *Revista ciências humanas*. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, ano V, n. 5, 2004

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. **The Power feedback**, 2007. In: SALES, Karla Fernanda Senson. *As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010. p. 30.

HEIDER, Fritz. **Psicologia das relações interpessoais**, 1970. In: DELA COLETA, José Augusto. *Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

HEIDER, Fritz. **Social perception and phenomenal causality**, 1944. In: DELA COLETA, José Augusto. *Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

HEIDER, Fritz. **Social perception and phenomenal causality**. 1944. In: MARTINI, Mirella Lopez. Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 1999. p. 14.

HEIDER, Fritz. **Psicologia das relações interpessoais**. 1970. SALES, Karla Fernanda Senson. As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

HEIDER, Fritz. **The psychology of interpersonal relations**, 1958. In.: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”. In:_____. Psicologia Social. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

JONES, Edward. **Interpersonal perception**, 1990. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”. In:_____. Psicologia Social. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

JONES, Edward; DAVIS, Keith. **From acts to dispositions: the attribution process in social psychology**, 1965. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”. In:_____. Psicologia Social. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

JONES, Edward; DAVIS, Keith. **From acts to dispositions: the attribution process in social psychology**, 1965. In: DELA COLETA, José Augusto. Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

JONES, Edward; DAVIS, Keith. **From acts to dispositions: the attribution process in social psychology**, 1965. In: MICHENER, Andrew; DELAMATER, Jonh; MYERS, Daniel. A teoria da atribuição. In:_____. Psicologia Social. 1ª Ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003. p. 154 – 169

JONES, Edward; MCGILLIS, Daniel. **Correspondent inferences and the attribution cube: A comparative reappraisal**, 1976. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”. In:_____. Psicologia Social. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

JONES, Edward; MCGILLIS, Daniel. **Correspondent inferences and the attribution cube: A comparative reappraisal**, 1976. In: MICHENER, Andrew; DELAMATER, Jonh; MYERS, Daniel. A teoria da atribuição. In:_____. Psicologia Social. 1ª Ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003. p. 154 – 169

JONES, Edward; NISBETT, Richard. **The actor and the observer: divergent perceptions of the causes of behavior**, 1972. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”. In:_____. Psicologia Social. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

JONES, Edward ; HARRIS, Victor. **The attribution of attitudes**, 1967. In: SOUZA, Elizabeth (1999). Atribuição Causal: da inferência à estratégia de comportamento. In: MONTEIRO, Maria Benedicta; VALA, Jorge. Psicologia Social. 7ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. p. 158-186.

JOHNSON, Joel; BOYD, Kenneth. **Dispositional traits versus the content of experience: actor/observer differences in judgments of the "authentic self"**, 1995. AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta "Por quê?". In: _____. *Psicologia Social*. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

JUVONEN, Jaana; NISHINA, Adrienne. **Social motivation in the classroom: attributional accounts and developmental analysis**, 1997. In: SALES, Karla Fernanda Senson. As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

KRAMMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**, 1982. In: PALMA, Rejane Christine de Barros Palma. Fracasso escolar: Novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2007.

KELLEY, Harold. **The process of attribution**, 1973. In: DELA COLETA, José Augusto. Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

KELLEY, Harold; MICHELA, Jonh. **Attribution theory and research**. 1980. In: TAMAYO, Álvaro. Escala fatorial de atribuição de causalidade à pobreza. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 10, n. 1, 1994. p. 21-29.

LADÉIA, Carlos Rodrigues. **O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão de alunos, pais e educadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. **O que é psicologia social**. 22ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LÁZARA, Cristina da Silva. **Participação e sucesso escolar: construções cotidianas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 1998.

LA ROSA, Jorge. **Lócus de controle uma escala em avaliação**. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 327-344, set./dez. 1991.

LEFCOURT, Hebert. **Lócus of control**, 1976. In: DELA COLETA, José Augusto. Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

LEYENS, Jacques – Philippe; YZERBYT, Vicente. **A atribuição causal**. In: _____. *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70, 2004. p. 64-86.

LOZANO, Alfonso Barca. **Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje. Técnicas de Intervención Psicoeducativas**, 2000. In: YOSHIMOTO, Cícera Rodrigues. Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do projeto "escola nas férias". Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2004.

MALUF, Maria Regina; MARQUES, Dirce da Glória Cusato. **Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários**. 1984. In: Beck, Marcelo Luís Grassi. A teoria da atribuição e sua relação com a educação. Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutágua. Maringá, ano I, n. 3, 2001.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINI, Mirella Lopez. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 1999.

MATTEUCCI, Maria Cristina. **Teachers facing school failure: the social valorization of effort in the school context**, 2007. In: SALES, Karla Fernanda Sensen. As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

MICHENER, Andrew; DELAMATER, Jonh; MYERS, Daniel. **A teoria da atribuição**. In: _____. Psicologia Social. 1ª Ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003. p. 154 – 169

(falta citação da citação do livro acima, página 7, 6, 29 do capítulo 1)

MILLER, Jonh. **Culture and the development of everyday social explanation**, 1984. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”. In: _____. Psicologia Social. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

MORRIS, Michael; PENG, Kaiping. **Culture and cause: American and Chinese attributions for social and physical events**. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”. In: _____. Psicologia Social. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

NEVES, Liliane Ferreira das. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

PALMA, Rejane Christine de Barros Palma. **Fracasso escolar: Novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1ª Ed. São Paulo: T.A. Editora LTDA, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre características de um discurso**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 65, maio, 1988. p. 72-77.

PINHEIRO, Paixão Marilete Alves. **Sucesso escolar: uma possibilidade na relação professor x aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2004.

POLIAKOV, Léon. **O mito ariano**. 1974. In: PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1ª Ed. São Paulo: T.A. Editora LTDA, 1990.

POPPOVIC, Ana Maria. “**Marginalização Cultural: subsídios para um currículo pré-escolar**”, 1975. In: PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1ª Ed. São Paulo: T.A. Editora LTDA, 1990.

RAMOS, Arthur. **A criança problema**, 1939. In: PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1ª Ed. São Paulo: T.A. Editora LTDA, 1990.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade. São Paulo, ano XXI, n. 73, dezembro, 2000. p. 209-244.

REYNA, Christine; WEINER, Bernard. **Justice and utility in the classroom: na attributional analysis of the goals of teachers punishment and intervention strategies**, 2001. In: SALES, Karla Fernanda Senson. As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

RODRIGUES, Aroldo. **Atribuição de causalidade e avaliação de resultados escolares: uma comparação transcultural**. Arquivos brasileiros de psicologia. Rio de Janeiro, FGV, v. 32, n. 1, 1980, jan/mar. p. 141-147.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal ; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 18ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 70-79

ROSS, Lee. **Social roles, social control and biases in social perception process**, 1977. In: SOUZA, Elizabeth (1999). Atribuição Causal: da inferência à estratégia de comportamento. In: MONTEIRO, Maria Benedicta; VALA, Jorge. Psicologia Social. 7ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. p. 158-186.

ROTTER, Julian. **Generalized expectancies for internal versus external control**, 1966. In: CAZALZ – FERRÉ, Marie – Pierre; ROSSI, PATRÍCIA. **As teorias da atribuição**. In: _____. Psicologia: elementos de psicologia social. Lisboa: Porto Editora, 2003. p. 76-85.

ROTTER, Julian. **Generalized expectancies for internal versus external control**, 1966. In: DELA COLETA, José Augusto. Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

SAES, Décio Azevedo Marques de. **A ideologia docente em “A reprodução”, de Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron**. Educação e linguagem. Universidade Metodista. São Paulo, ano 10, n. 16, julho, 2007. p. 106-125.

SALES, Karla Fernanda Senson. **As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

SCHNEIDER, David; HASTORF, Albert; ELLSWORTH, Phoebe. *Person Perception*, 1979. In: AKERT, Robin; ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy. **Atribuição de causalidade: respondendo à pergunta “Por quê?”**. In: _____. *Psicologia Social*. 3º Ed. São Paulo: LTC Editora, 2002. p. 70-86.

SELIGMAN, Martin. **Desamparo**, 1977. In: DELA COLETA, José Augusto. *Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

SOUZA, Elizabeth (1999). **Atribuição Causal: da inferência à estratégia de comportamento**. In: MONTEIRO, Maria Benedicta; VALA, Jorge. *Psicologia Social*. 7ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. p. 158-186.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**, 1977. In: PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 1ª Ed. São Paulo: T.A. Editora LTDA, 1990.

TAMAYO, Álvaro. **Escala fatorial de atribuição de causalidade à pobreza**. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 10, n. 1, 1994. p. 21-29.

TRIANDIS, Harry. **Individualism and collectivism**, 1995. In: MICHENER, Andrew; DELAMATER, Jonh; MYERS, Daniel. *A teoria da atribuição*. In: _____. *Psicologia Social*. 1ª Ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003. p. 154 – 169

WEINER, Bernard. **A theory of motivation for some classroom experiences**, 1979. In: MARTINI, Mirella Lopez. *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 1999. p. 12.

WEINER, Bernard. **A theory of motivation for some classroom experiences**, 1979. In: SALES, Karla Fernanda Senson. *As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

WEINER, Bernard. **Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity**, 2004. In: SALES, Karla Fernanda Senson. *As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

WEINER, Bernard. **Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective**, 2000. In: SALES, Karla Fernanda Senson. *As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

WEINER, Bernard; KUKLA, Andre; ROSENBAUM, Russel. **Perceiving the causes of success and failure**, 1971. In: YOSHIMOTO, Cícera Rodrigues. *Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do projeto “escola nas férias”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2004.

WEINER, Bernard; RUSSELL, Dan; LERMAN, Dan. **The cognition – emotion process in achievement – related contexts**, 1979. In.: YOSHIMOTO, Cícera Rodrigues. **Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do projeto “escola nas férias”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2004.

WEINER, Bernard. **Na attributional theory of achievement motivation and emotion**, 1985. In.: BECK, Marcelo Luís Grassi. **A teoria da atribuição e sua relação com a educação**. Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutágua. Maringá, ano I, n. 3, 2001.

WEINER, Bernard. **Integrating social and personal theories of achievement striving**, 1994. In.: NEVES, Liliane Ferreira das. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

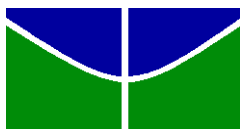
WEINER, Bernard. **Na attributional theory of achievement motivation and emotion**, 1985. IN: NEVES, Liliane Ferreira das. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2002. p. 38.

WEINER, Bernard. **Theories of motivation: from mechanism to cognition**, 1972. In: DELA COLETA, José Augusto. **Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

WEINER, Bernard; KUKLA, Andre; **An attributional analysis of achievement motivation**, 1970. In: DELA COLETA, José Augusto. **Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

YOSHIMOTO, Cícera Rodrigues. **Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do projeto “escola nas férias”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2004.

APÊNDICES



Universidade De Brasília - UnB
Faculdade de Educação

QUESTIONÁRIO DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE PARA PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a):

Sou aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Como decorrência do término da graduação, estou realizando meu trabalho final de curso sobre o seguinte tema: A atribuição causal dos professores (as) do 3º e 4º ano do ensino fundamental para o sucesso e fracasso escolar dos seus alunos (as), nesse pretendo identificar quais causas os professores atribuem ao sucesso e fracasso escolar dos discentes. Esse trabalho está sendo elaborado em conjunto com a minha orientadora, Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Assim, peço a sua colaboração para responder esse questionário, que tem o intuito de tentar identificar algumas causas e explicações dos docentes para o sucesso e fracasso escolar.

Essa pesquisa tem caráter voluntário e a identidade e respostas de seus participantes são confidenciais. Assim, não há necessidade de identificar-se. Garantimos o absoluto sigilo e anonimato das respostas, de acordo com a ética da pesquisa científica.

Logo abaixo você encontrará as questões que compõem o questionário, durante o preenchimento do mesmo é indicado que responda as perguntas na ordem estipulada e que não retorne a uma questão para complementar sua resposta. Normalmente, a primeira resposta que surge em mente é a melhor.

Agradecemos antecipadamente pela sua participação e colaboração,

Soraya Moreira Costa / Matrícula UnB: 0738344

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira / Matrícula UnB: 995690

Contatos: teresacristina@unb.br

sorayamoreira@brturbo.com.br

QUESTÃO 1

Ao corrigir as provas dos alunos (as), o professor (a) constata altos e baixos desempenhos na avaliação. Com base nessa situação responda:

1.1. Para você por que alguns alunos (as) obtiveram sucesso na prova?

1.2. Para você por que alguns alunos (as) obtiveram baixo desempenho na prova?

QUESTÃO 2

A tabela abaixo apresenta possíveis causas para o fracasso escolar. Escolha as sete principais causas que mais influenciam no fracasso escolar.

Falta de incentivo e ajuda dos pais	
O aluno (a) não se esforça nas tarefas escolares	
Más instalações físicas da escola	
Falta de materiais didáticos adequados	
Relacionamento difícil entre professor (a) e aluno (a)	
Baixa escolaridade dos pais	
A falta de preparo do professor (a) para lidar com o assunto abordado	
O aluno (a) não tem aptidão/ habilidade para aquela matéria	
Sala de aula superlotada	
Aluno (a) apresentar comportamento agressivo dentro da sala de aula	
O professor (a) não está preparado para lidar com alunos em situação de fracasso escolar	
Más condições sócio-econômicas da família do aluno (a)	
Tarefas muito difíceis	
O aluno (a) não tem conhecimentos básicos, que deveriam ter sido adquiridos em séries anteriores	
Falta de dedicação do professor (a) na hora de ensinar	
Falta de acompanhamento à vida escolar do filho (a)	
Déficit cognitivo ou problemas psicológicos do aluno (a)	
O não oferecimento de especializações para os professores (as) se aperfeiçoarem na prática docente	
O aluno (a) não presta atenção nas aulas	
Falta de limites em casa	

QUESTÃO 3

A tabela abaixo apresenta possíveis causas para o sucesso escolar. Escolha as sete principais causas que mais influenciam no sucesso escolar.

Incentivo e ajuda dos pais	
Dedicação do aluno (a) à vida escolar	
Instalações físicas da escola adequadas às necessidades do aluno (a)	
Disponibilidade de materiais didáticos adequados	
Bom relacionamento entre professor (a) e aluno (a)	
Pais com bom nível de instrução	
O professor (a) preparado para lidar com o assunto abordado	
A aptidão/ habilidade do aluno (a) para aquela matéria	
Sala de aula com a quantidade adequada de alunos (as)	
Aluno (a) apresentar bom comportamento dentro da sala de aula	
O professor (a) estar preparado para lidar com alunos em situação de fracasso escolar	
Boas condições sócio-econômicas da família do aluno (a)	
Tarefas mais fáceis	
O aluno (a) ter conhecimentos básicos, que foram adquiridos em séries anteriores	
Dedicação do professor (a) na hora de ensinar	
Acompanhamento constante da vida escolar do filho (a)	
O oferecimento de especializações para os professores (as) se aperfeiçoarem na prática docente	
O aluno (a) presta atenção nas aulas	
Os pais colocarem limites em casa	

QUESTÃO 4

4.1 Você considera que o tempo de experiência profissional auxilia na forma de promover o desempenho escolar dos alunos? Como?

QUESTÃO 5

Para você, qual desses fatores é o principal determinante do sucesso escolar?

- () Esforço
- () Aptidão/habilidade do aluno (a)
- () Sorte
- () Facilidade da tarefa
- () Incentivo dos pais
- () Professor bem preparado

Por que?

QUESTÃO 6

Para você, qual desses fatores é o principal determinante do fracasso escolar?

- () Falta de esforço
- () Falta de aptidão/habilidade do aluno (a)
- () Sorte
- () Dificuldade das tarefas propostas
- () Falta de incentivo dos pais
- () Professor despreparado

Por que?

PERFIL DO PARTICIPANTE

Idade: _____

Sexo: () FEMININO () MASCULINO

Quantos anos de sala de aula? _____

Quantos anos nessa escola? _____

Trabalha com quantas turmas? _____

Escolaridade: Curso Superior: Sim () Não ()

Qual? _____ Ano de Conclusão _____

Tinha contato com a turma que leciona atualmente? () SIM () NÃO

Filhos? () SIM () NÃO Quantos? _____

Estado Civil: () Solteiro (a)

() Casado (a)

() Viúvo (a)

() Divorciado (a)

() Outros

Religião: Qual? _____