

MARCELO LUÍS GRASSI BECK

**VIÉS EGOTÍMICO: PERCEPÇÕES DE DISCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL DE
MATO GROSSO E PROFESSORES EGRESSOS EM EXERCÍCIO**

MARÍLIA

2006

MARCELO LUÍS GRASSI BECK

**VIÉS EGOTÍMICO: PERCEPÇÕES DE DISCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL DE
MATO GROSSO E PROFESSORES EGRESSOS EM EXERCÍCIO**

**Tese apresentada à Faculdade de Filosofia
e Ciências , Campus de Marília, como
requisito parcial para obtenção do título
de Doutor em Educação.**

**Orientador: ProfºDr.José Augusto da Silva Pontes
Neto**

MARÍLIA

2006

TÍTULO: Viés Egotímico: Percepções de Discentes do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Estadual de Mato Grosso e de Professores Egressos em Exercício. Tese apresentada por Marcelo Luís Grassi Beck à Faculdade de Filosofia e Ciências , Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

BANCA EXAMINADORA

Profº. Drº. José Augusto da Silva Pontes Neto
orientador

Profº.Drº. José Aloyseo Bzuneck

Profª.Drª. Sueli Édi Rufini Guimarães

Profº.Drº. Francisco Hashimoto

Profª.Drª. Maria Luisa Louro de Castro Valente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa Renata pelo incentivo, ajuda e imensa paciência.

Agradeço ao meu orientador, Prof. José Augusto por todo apoio e consideração dispendidos.

Agradeço também as minhas colegas Regina Alegro e especialmente a Linete Bartalo, que confiaram em mim e me apoiaram no processo de desenvolvimento desta tese.

Sou também profundamente grato aos Professores José Aloyseo Bzuneck, Sueli Guimarães e Elsa Pullin pelas indispensáveis sugestões oferecidas.

Finalmente, agradeço a Josiane Magalhães e Ricardo de Paulos pelo auxílio na elaboração desta tese.

BECK,M.L.G. Viés Egotímico: percepções de discentes do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Estadual de Mato Grosso e professores egressos em exercício.Marília,2005, p. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília-SP, Universidade Estadual Paulista –Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal a verificação das percepções sobre fracasso escolar de professores e discentes de um curso de pedagogia. Essa verificação teve por objetivo identificar possível viés ou atribuições egotímicas por parte dos professores em exercício, quando confrontados com as pressões do exercício profissional . A atribuição egotímica é aquela que tem por objetivo o deslocamento de uma atribuição interna para externa, preservando assim a auto-estima e o autoconceito do sujeito. Foram aplicados questionários em discentes de uma universidade pública estadual do Mato Grosso, bem como em professores egressos dessa mesma instituição que atuam na rede pública de ensino. Foram elaboradas categorias conforme as respostas dos entrevistados e as diferenças nas alusões às categorias por parte de docentes em exercício e discentes apontam para a ocorrência do fenômeno da atribuição egotímica por parte dos professores.

PALAVRAS CHAVES: atribuição de causalidade em contexto escolar, análise atribucional do fracasso, atribuição egotímica, autoconceito, auto-estima.

BECK,M.L.G. Egothymic bias: perceptions of students of the Pedagogics Course of a Public University of the State of Mato Grosso and teachers in activity. Marília,2005, p. Thesis (PhD in Educaton)-College of Philosophy and Sciences, Campus of Marília-SP, Universidade Estadual Paulista –Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

This work had as main objective the verification of the perceptions of teachers and students about school failure in a course of pedagogics. This verification had the objective of identifying possible bias or egothymics attributions by the operating teachers, when collated with the pressures of the professional exercise. The egothymics attribution can be expressed on the displacement of an attribution from the internal to a external side, thus preserving the self-esteem and the self-concept of the subject. Questionnaires had been applied to students of a state public university of the Mato Grosso, as well as in teachers originated from the same institution and who act in the public net of education. Categories have been elaborated according to the interviewed ones' answers and the differences in the mention to the categories between the operating teachers and the students point to the occurrence of the egothymics attribution phenomenon in the teachers side.

WORDS KEYS: casuality attribution in school context, atribucional analysis of the failure, egothymics attribution, self-concept analysis, self-esteem.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
LISTA DE QUADROS E FIGURAS	8
1 – INTRODUÇÃO	9
2- ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
2.1 – TRABALHO DOCENTE, DIMENSÃO AFETIVA E BURNOUT.....	26
2.2 –ALGUMAS OUTRAS E NECESSÁRIAS HABILIDADES DOCENTES	30
3 -TEORIA DA ATRIBUIÇÃO.....	35
3.1 – AUTORES POSTERIORES A HEIDER.....	36
3.1.1- JONES & DAVIS (1965).....	36
3.1.2 – KELLEY (1967).....	38
3.1.3 – JONES & NISBETT (1972).....	41
3.2– BERNARD WEINER	42
3.2.1 – ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E EMOÇÕES	43
3.2.2 - CATEGORIAS CAUSAIS.....	46
3.2.3 - DIMENSÕES DE CAUSALIDADE.....	49
3.2.3.1 - LOCUS	50
3.2.3.2 – CONSTÂNCIA.....	51
3.2.3.3 – RESPONSABILIDADE.....	53
3.3.4 – MOTIVAÇÃO INTRAPESSOAL E MOTIVAÇÃO INTERPESSOAL.....	55
3.3- OUTRAS ABORDAGENS TEÓRICAS E SUA INTERFACE COM A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO.....	58
3.4– IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR DAS DIMENSÕES CAUSAIS SEGUNDO O MODELO DE WEINER.....	62
3.5- TENDENCIOSIDADE EM ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE.....	66
3.5.1 – ATRIBUIÇÃO EGOTÍMICA.....	70
4- METODOLOGIA	73
5- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
5.1 – CATEGORIAS.....	75
5.2 – POSSÍVEIS OCORRÊNCIAS DE ATRIBUIÇÃO EGOTÍMICA NESTE ESTUDO.....	84
5.3 – POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DAS ATRIBUIÇÕES EFETUADAS PELOS PROFESSORES.....	90
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
BIBLIOGRAFIA	99
APÊNDICES.....	108
APÊNDICE 1 – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	108
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO.....	119
APÊNDICE 3- ESCALA LIKERT.....	111

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

	Página
Quadro 1- Tabela Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Língua Portuguesa – Brasil e Regiões – 2001....	10
Quadro 2- Construção de Competências e Desenvolvimento de Habilidades de Leitura de Textos de Gêneros Variados em Cada Um dos Estágios Para a 4ª Série do Ensino Fundamental.....	11
Quadro 3- Tabela Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Matemática – Brasil e Regiões – 2001.....	12
Quadro 4- Construção de Competências e Desenvolvimento de Habilidades de Resolução de Problemas em Cada Um dos Estágios Para a 4ª Série do Ensino Fundamental..	12
Quadro 5- Tabela de Distribuição de Alunos nos Estágios de Construção de Competências Língua Portuguesa – 8ª Série – SAEB 2001 – Brasil.....	14
Quadro 6- Tabela de Distribuição de Alunos nos Estágios de Construção de Competências De Matemática – 8ª Série – SAEB 2001 – Brasil.....	14
Quadro 7- Tabela de Frequência e Percentual de Alunos nos Estágios de Construção de Competências em Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – Brasil, 2001.	15
Quadro 8- Tabela de Frequência e Percentual de Alunos nos Estágios de Construção de Competências Matemáticas – 3ª Série do Ensino Médio – Brasil, 2001.....	15
Quadro 9 – Covariação – Atribuição	40
Quadro 10- Síntese dos resultados obtidos em alguns estudos de identificação das causas de sucesso e fracasso em contexto de realização escolar.....	47
Quadro 11- Esquema de Dimensões Causais de Weiner	49
Quadro 12- Quadro de Sequência Motivacional.....	54
Quadro 13 – Motivação Intrapessoal.....	57
Quadro 14- Influência das Expectativas Prévias Sobre o Comportamento e as Expectativas Futuras.....	62
Quadro 15- Tabela Comparativa de Atribuições Causais Externas aos Professores para Fracasso Escolar	86
Quadro 16 -Tabela Comparativa de Atribuições Causais Internas aos Professores para Fracasso Escolar	86
Quadro 17 -Tabela Comparativa de Outras Atribuições Causais Internas e Externas aos Professores para Fracasso Escolar	87
Figura 1- Dinâmica Expectativas – Desempenho-Atribuição.....	52
Figura 2- Gráfico Representativo das Distribuições das Categorias Causais Indicadas por Professores.....	80
Figura 3- Gráfico Representativo dos Percentuais de Alusão às Categorias Causais Indicadas Por Professores.....	81
Figura 4- Gráfico Representativo das Distribuições das Categorias Causais Indicadas por Alunos.....	82
Figura 5 - Gráfico Representativo dos Percentuais de Alusão às Categorias Causais Indicadas Por Alunos.....	83

1- INTRODUÇÃO

A situação educacional brasileira, no que tange, principalmente, à qualidade dos ensinos fundamental e médio brasileiros é reconhecidamente preocupante, e essa preocupação é respaldada pelos dados oficiais. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) vinculado ao MEC, pesquisou em 2001, por intermédio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) segmentos da educação brasileira e divulgou em 2003 o resultado de suas análises .

Cinquenta e nove por cento dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura e 52% desses mesmos alunos demonstram profundas deficiências em Matemática. Os dados podem ser lidos a partir da pesquisa efetuada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2001. Tal informação leva gestores, especialistas e sociedade em geral a se perguntarem : Onde está o problema? No aluno? No professor? Na escola? Nos sistemas de ensino? Nas políticas, programas ou projetos educacionais? Nas condições de vida dos e alunos e suas famílias? (INEP-SAEB, 2003 a, p.3)

O próprio INEP sinaliza algumas respostas para as causas do problema:

A questão da qualidade de ensino não é algo simples que possa ser explicada somente por meio de uma variável ou de um conjunto de variáveis. A responsabilidade pela qualidade do ensino no Brasil não é de um ou dois agentes sociais. Todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, incluídas aqui as instituições por ele responsável, influenciam-no com pesos variados, compondo uma equação demasiado complexa. A análise do contexto, portanto, é fundamental para a compreensão dos resultados obtidos. Para os estudantes com desempenho abaixo do esperado, tal cuidado é de crucial importância. Muitas vezes eles estão freqüentando escolas em péssimas condições de infra-estrutura, desprovidas de bibliotecas, de laboratórios de informática e de ciências. Seus professores recebem salários baixos, muitos deles com pouca qualificação profissional, sem oportunidades de melhorar sua capacitação pela inexistência de boas políticas públicas para o setor.(INEP-SAEB, 2003 a , p. 3)

Os dados colhidos permitiram a esse órgão a descrição da realidade educacional brasileira exposta em um relatório oficial, o que nos leva a concluir que a má qualidade verificada em nosso sistema educacional é tão explícita que não pode mais ser mascarada, tentativa muitas vezes comum em documentos oficiais. Os quadros e tabelas reproduzidos a seguir servem para exemplificar essas afirmações:

Quadro 1

Tabela Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Língua Portuguesa – Brasil e Regiões – 2001

Estagio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Muito Crítico	22,2	22,6	33,4	15,8	13,5	20,5
Crítico	36,8	44,9	41,8	30,8	35,7	39,2
Intermediário	36,2	31	22,9	45,2	45,8	36,6
Adequado	4,4	1,4	1,8	7,4	4,8	3,3
Avançado	0,4	0,1	0,1	0,8	0,3	0,4

INEP/SAEB, 2003 a , p.

9

O quadro seguinte descreve as categorias de estágios como elaboradas pelo SAEB e as habilidades de leitura correspondentes a cada estágio.

Quadro 2

Construção de Competências e Desenvolvimento de Habilidades de Leitura de Textos de Gêneros Variados em Cada Um dos Estágios Para a 4ª Série do Ensino Fundamental

Muito Crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos ítems da prova
Crítico	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; dentre outras habilidades
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e conseqüência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e conseqüência implícitas no texto, além de outras habilidades.
Avançado	São leitores com habilidades consolidadas, algumas com nível além do esperado para a 4ª série.

INEP/SAEB, 2003 a, p.8

Vimos nos quadros anteriores descrições sobre a situação dos alunos brasileiros de 4ª série no tocante à aquisição de habilidades lingüísticas relativas à leitura. A situação referente à habilidade na resolução de problemas matemáticos apresenta características semelhantes, como veremos a seguir:

Quadro 3

Tabela Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Matemática – Brasil e Regiões – 2001

Estagio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Muito Crítico	12,5	13,3	19,8	8,8	5,8	10,6
Crítico	39,8	53,0	49,6	30,3	33,6	42,7
Intermediário	40,9	31,6	28,3	49,7	51,9	41,2
Adequado	6,8	2,1	2,3	11,1	8,7	5,5
Avançado	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

INEP/SAEB, 2003 a, p. 9

O quadro a seguir apresenta a descrição por as categorias de estágios, conforme elaboradas pelo SAEB e as habilidades de resolução de problemas matemáticos.

Quadro 4

Construção de Competências e Desenvolvimento de Habilidades de Resolução de Problemas em Cada Um dos Estágios Para a 4ª Série do Ensino Fundamental

Muito Crítico	Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a 4ª série (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples).
Crítico	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de Problemas aquém das exigidas para a 4ª série (Identificam uma operação envolvida no problema e nomeiam figuras geométricas planas mais conhecidas).
Intermediário	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, porém insuficientes ao esperado para os alunos da 4ª série (Identificam, sem grande precisão, até duas operações e alguns elementos geométricos envolvidos no problema).
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a 4ª série (Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão, bem como elementos e características próprias das figuras geométricas planas)
Avançado	São alunos maduros. Apresentam habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 4ª série (Reconhecem, resolvem e sabem transpor para situações novas, todas as operações com números racionais envolvidas num problema, bem como elementos e características das figuras geométricas planas).

INEP/SAEB, 2003 a, p. 9

Os dados revelam uma precariedade progressiva de níveis de desempenho a partir das regiões sudeste, sul, centro-oeste, nordeste e norte. A porcentagem geral de alunos que se encontram no estágio **adequado** é de apenas 4,4 % e 6,8% para as competências em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. No estágio **avançado**, temos preocupantes 0,4% e 0,0% , ou seja, dos 3.689.237 alunos avaliados, apenas 15.768 e 546 apresentam habilidades consolidadas e superiores ao esperado para a 4ª série em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Este estudo apresentou, também, discrepâncias entre os desempenhos dos alunos das redes pública e particular de ensino. Àquela época, os alunos pesquisados na rede particular apresentaram desempenho superior aos da rede pública em aproximadamente 30% .

Já, o relatório do INEP, referente à aquisição de habilidades na 8ª série do ensino fundamental, ou seja, os concluintes dessa fase, realizado no mesmo período, apresenta seus resultados utilizando metodologia semelhante. Se observarmos as tabelas reproduzidas abaixo, veremos que, na aquisição de competências em Língua Portuguesa, temos uma melhora nas categorias **muito crítico, crítico e intermediário** e piora nas categorias **adequado e avançado**. Nas competências em Matemática, temos uma distribuição assemelhada às da 4ª série fundamental, em todas as categorias. Contudo, continuamos a observar dados desanimadores e que continuam a respaldar a concepção de péssima situação do ensino fundamental brasileiro.

O resultado na ponta do processo – o desenvolvimento de competências e habilidades – é pífio. E não poderia deixar de ser. Não deixará de ser, enquanto essas estruturas não forem mudadas ou transformadas.(INEP-SAEB, 2003 b, p.7)

Os quadros a seguir exemplificam o que foi descrito acima.

Quadro 5

**Tabela de Distribuição de Alunos nos Estágios de Construção de Competências
Língua Portuguesa – 8ª Série – SAEB 2001 – Brasil**

Estágio	População	%
Muito Crítico	146.040	4,86
Crítico	602.904	20,08
Intermediário	1.944.369	64,76
Adequado	307.056	10,23
Avançado	1903	0,06
Total	3.002.272	100

INEP/SAEB, 2003, p.9

Quadro 6

**Tabela de Distribuição de Alunos nos Estágios de Construção de Competências
Matemática – 8ª Série – SAEB 2001 – Brasil**

Estágio	População	%
Muito Crítico	19.021	6,65
Crítico	423.750	35,85
Intermediário	849.279	51,71
Adequado	55.430	2,65
Avançado	4.215	0,14
Total	1.351.692	100

INEP/SAEB, 2003, p.10

Mesmo correndo o risco do texto tornar-se excessivamente maçante, somos obrigados a reproduzir algumas tabelas da 3ª série do ensino médio, uma vez que, até aqui, temos citado apenas dados relativos à avaliação do ensino fundamental. Seria a realidade do ensino médio diferente? Infelizmente, podemos verificar que, praticamente, não há melhoras. Pelo contrário, nas categorias **muito crítico** e **crítico** somadas houve pioras acentuadas em relação aos resultados da 8ª série do ensino fundamental. Na categoria **adequado**, houve piora em Língua Portuguesa e melhora em matemática. A categoria **avançado** desapareceu deste estudo,

provavelmente em função da ocorrência insignificante do ponto de vista estatístico, de alunos nela incluídos. Por meio das tabelas podemos fazer essas deduções e muito mais.

Quadro 7

Tabela de Frequência e Percentual de Alunos nos Estágios de Construção de Competências em Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – Brasil, 2001

Estágio	População	%
Muito Crítico	101.654	4,92
Crítico	768.903	37,20
Intermediário	1.086.109	52,54
Adequado	110.482	5,34
Total	2.067.147	100

INEP/SAEB, 2004, p.12

Quadro 8

Tabela de Frequência e Percentual de Alunos nos Estágios de Construção de Competências Matemáticas – 3ª Série do Ensino Médio – Brasil, 2001

Estágio	População	%
Muito Crítico	99.969	4,84
Crítico	1.294.072	62,6
Intermediário	123.800	26,57
Adequado	549.306	5,99
Total	2.067.147	100

INEP/SAEB, 2004, p.13

Como vimos anteriormente e se for possível uma leitura completa dos relatórios oficiais do INEP, verificar-se-á que neles são discutidas causas para explicar a precariedade do desempenho dos alunos tais como : condições de infra-estrutura, salários e baixa qualificação profissional, gerenciamento escolar, falta de recursos e precariedade socio-econômica das famílias. Percebe-se então, uma ênfase nos problemas de formação dos professores como causa

da baixa qualidade do ensino e uma ausência de discussão sobre as políticas públicas para a educação.

Como seria de se esperar em documentos oficiais, percebe-se a ausência de uma problematização referente aos princípios e finalidades da educação, enquanto possível perpetuadora de um status social e político. Autores como Althusser (1970), proponentes de uma teoria de reprodução social, afirmam que a classe dominante elabora mecanismos de perpetuação das condições materiais e políticas de exploração, realizando-se isso por meio do que ele denominou de Aparelhos Repressores (governo, tribunais, polícia, administração, etc) e Aparelhos Ideológicos (instituições como : a religião, a escola, a família, a cultura, a informação, etc).

Outro autor, Pierre Bourdieu (1975), sociólogo francês, recentemente falecido, enfocava o sistema de ensino, principalmente o superior, como um dos segmentos de uma teoria sobre a transmissão cultural que visualiza relações entre o poder, a socialização e a educação. Por intermédio das duas últimas, são internalizadas disposições culturais que estruturam o comportamento individual e grupal, reproduzindo assim as relações de classes existentes. Desta forma, a educação pode instigar a manutenção de status e privilégios, fomentando respeito pela ordem social vigente, embora injusta. Ele discute a distribuição desigual do capital cultural e o “ethos de classe”. Este, representa “um sistema de valores implícitos e profundamente internalizados que, entre outras coisas, participa na definição das atitudes em relação ao capital cultural e às instituições educacionais” (Bourdieu, in Patto, 1986, p.37). Bourdieu também relaciona à discriminação no acesso ao capital intelectual, em grande parte representado pelo currículo inadequado e, ao ethos de classe, as expectativas de fracasso adquiridas pelo aluno, gerando a conseqüente evasão escolar de boa parte dos alunos oriundos de classes mais pobres.

Estes sofreriam influência das expectativas acadêmicas baixas de seus pais, e por adquirirem os limitados conhecimentos dos mesmos não estariam preparados para um currículo adaptado aos mais instruídos.

Desta forma, a estruturação e funcionamento do sistema educacional poderiam estar atrelados a outros interesses, que não apenas os do desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Tais concepções representam uma explicação possível para determinados aspectos negativos da produtividade escolar.

Apesar de polêmicas e passíveis da acusação de serem parciais e não darem conta de uma explicação global da problemática da má qualidade de ensino, as teorias reprodutivistas apresentam relevância suficiente para ser consideradas como um fator explicativo de parte do fenômeno, principalmente quando levamos em consideração a evolução ou história da educação ocidental e brasileira.

Entretanto, o INEP, ou seja, oficialmente o MEC, considera o fenômeno da qualificação docente como profundamente relacionado ao desempenho apresentado pelos alunos em suas pesquisas.

Um dos exemplos desta situação diz respeito à questão da formação de professores, um dos principais fatores que incidem sobre a melhoria da qualidade da educação. Os resultados de diferentes sistemas de avaliação sugerem uma forte associação entre o desempenho dos alunos e a escolaridade do professor, salientando a urgência de se investir em programas eficazes de formação inicial e continuada dos docentes. (INEP-SAEB, 2003 b ,p.7)

Depreende-se que, não apenas a baixa formação acadêmica dos professores mas, inclusive, a qualidade deficitária da formação por eles recebida, são aspectos da realidade

brasileira, tornando extremamente importante a realização de estudos sobre formação docente e a implantação de programas no sentido de otimizá-la.

Esta tese de doutorado, embora possa parecer, não tem como objetivo principal dar enfoque à formação docente em si, mas a aspectos parciais da mesma, que estão interferindo na dinâmica emocional dos discentes de cursos de licenciatura e dos professores em sua prática docente. Ou seja, a tese enfoca mecanismos que envolvem afetos, emoções e sentimentos que podem interagir com as concepções teóricas e cognitivas dos mesmos, levando-os a ter percepções e comportamentos em relação ao processo ensino-aprendizagem e a seus alunos inadequados ou irrealistas. Tal mecanismo corresponde ao que, na Teoria da Atribuição, se denomina viés egotímico ou atribuição egotímica. Essa teoria dará, por conseguinte, sustentação teórica a este estudo.

Na Teoria da Atribuição, proposta inicialmente por Heider (1970), postula-se que os seres humanos têm uma tendência natural a atribuir causas aos fenômenos que observam ou vivenciam. Essa atribuição de causas tende a seguir determinadas categorias e dimensões e influi tanto nas expectativas e comportamentos futuros, como na auto-estima e autoconceito, quando envolvidas situações de realização. Ocorre, porém, que as atribuições causais não são influenciadas apenas por fenômenos racionais, mas, também, e especialmente pelas emoções pessoais.

Emoções e sentimentos podem eliciar fenômenos conhecidos como erro fundamental da atribuição, tendenciosidades ou distorções de atribuição. Existem vários fatores que podem ocasionar tendenciosidade em atribuição e um dos mais importantes é a atribuição com viés egotímico.

A atribuição egotímica representa aquela atribuição realizada com a finalidade de preservar o ego, neste caso entendido como o núcleo da auto-estima e do autoconceito do indivíduo, principalmente quando confrontado com situações de desempenho nas quais obtido

relativo fracasso. Assim, uma auto-atribuição de responsabilidade, na qual o sujeito visualiza-se como a fonte originária do fracasso, tenderia a gerar sentimentos desagradáveis como culpa, vergonha e inadequação, podendo desencadear um mecanismo interno de deslocamento dessa responsabilidade para uma causa externa ao indivíduo, preservando-se assim a sua integridade psíquica e minorando o sofrimento do sujeito.

Desta forma, o estudo do fenômeno da atribuição egotímica emitida pelos professores, principalmente a verificação ou não da existência desse fenômeno durante o período de formação discente, confrontado com a ocorrência durante a prática docente, representa o enfoque principal deste estudo. Perceber aspectos referentes à ocorrência, gradação, dinâmica e consequências do fenômeno parece extremamente oportuno em função dos estudos e debates sobre a formação que está sendo oferecida nos cursos superiores de licenciaturas. Cursos responsáveis pela qualificação dos futuros educadores e cujas instituições proponentes deveriam preocupar-se com a continuidade e com qualidade da formação de seus alunos.

Pesquisas recentes (BARDELLI & MALUF, 1991; GAMA & JESUS, 1994; ALMEIDA ET. All, 1995.; NEVES & ALMEIDA, 1996; MACHADO, 1997; OLIVEIRA, 1998; BECK,2001), vêm indicando que muitos professores culpam principalmente os alunos e as famílias pelo fracasso escolar e, é desnecessário discutir aqui, a inadequação dessas concepções. Estaria a atribuição egotímica, ou seja, a tentativa de preservação psíquica e de não vivência de sensações desagradáveis por trás desse fenômeno? Estariam os professores tentando proteger-se ao exacerbar a culpabilização dos alunos e das famílias?

Lembremos também que a própria definição de fracasso escolar ficou mais difícil nos sistemas ciclados de ensino. Em sistemas ciclados de ensino esse fracasso apresenta uma definição mais subjetiva, dependendo, muitas vezes, das observações cotidianas dos professores em sala de aula, em função da retenção ocorrer em apenas duas séries do ensino

fundamental. Parecem existir também enormes pressões oficiais pela obtenção de dados estatísticos favoráveis, que levam, muitas vezes, à promoção de alunos que não obtiveram o desenvolvimento das competências pertinentes, seja no sistema ciclado ou não.

Nesse momento, então, os dados oficiais do INEP servem de balizamento para a afirmação de que o fracasso escolar, aqui visto como a não aquisição de competências e habilidades, é freqüente no Brasil. Contudo, identificar os alunos e suas famílias como os principais responsáveis pelo fato é extremamente inadequado e contraproducente do ponto de vista pedagógico, além de irreal. Ocorre, porém, que o fenômeno dessa identificação existe, e entender as suas causas pode colaborar com discussões sobre formação docente.

Simplesmente culpar os professores por responsabilizarem os alunos e as famílias pode ser fácil, mas isso, por si só, não explica a razão do fenômeno. Se os professores estão adotando esse comportamento, isso, sem dúvida, tem sido necessário de alguma forma e em algum grau. Portanto, entender se essa necessidade de atribuição causal externa e específica dos professores deriva de uma necessidade de auto-proteção psíquica, afetiva, conceitual (autoconceito) é importante. Entender porque se sentem ameaçados e o quanto isso influencia suas expectativas e práxis pedagógica, também apresenta urgente relevância.

A ocorrência de atribuições causais para fracasso, culpabilizando as famílias e os alunos nas respostas dos professores em exercício e uma menor ocorrência dessas atribuições nas respostas dos discentes, permite conjecturar-se sobre a ocorrência de atribuições egotímicas por parte dos professores. Identificar essa ocorrência, qualificar suas variabilidades, implicações e possíveis causas parece bastante importante e justificador de todo o trabalho desenvolvido. Afinal, compreendendo-se melhor o fenômeno da atribuição egotímica, podemos dar alguns passos em direção a estratégias de intervenção mais efetivas quanto à formação docente, regular e continuada.

Assim, comparar as atribuições causais para fracasso escolar de discentes de curso de pedagogia e professores em exercício para detectar atribuições egotímicas dos professores é o objetivo principal deste trabalho. Os objetivos específicos são:

- detectar diferenças entre as atribuições de discentes e professores;
- detectar especificidades das atribuições de discentes que já exercem a profissão de professor.

2- ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Discutir sobre formação docente é totalmente pertinente quando tergiversamos sobre as formas como o professor se comporta e faz atribuições a respeito de seus alunos. Afinal, é inegável o papel de mediação assumido pelo professor. Sua importância e influência no processo educativo são decisivas, seja qual for a orientação pedagógica que assumamos.

Segundo Lima (2003), o professor desponta como principal responsável pela qualidade do ensino, já que a ele cabe prover os instrumentos essenciais da aprendizagem, como a leitura, a escrita, a expressão oral, os conteúdos de matemática e ciências, bem como desenvolver conhecimentos, atitudes, valores e aptidões necessárias à formação integral do ser humano. A autora aponta porém, uma dissonância entre essa responsabilização dada ao professor nesses momentos, e àquela que lhe é atribuída durante a gestão dos planos e metas educacionais.

Curiosamente, a ênfase na responsabilização do professor pelos resultados escolares não é a mesma com que ele é incluído nos planos e reformas educacionais. A elaboração de uma proposta de formação docente, acompanhada de medidas destinadas a melhorar, substancialmente, a qualidade de vida e a qualidade profissional dos professores, não recebe tanto destaque quanto a indicação de um rol de competências necessárias aos docentes. (LIMA, 2003,p. 11)

Para Lima, se, por um lado, os professores são identificados como depositários dos rumos da educação e da aprendizagem, por outro, suas condições de formação, de trabalho e salário não recebem a devida atenção correspondente. Para ela, apesar da formação de professores ser apontada como estratégia prioritária para elevar a qualidade do ensino, na prática o investimento tem-se centrado mais nas condições de infra-estrutura do que nas pessoas.

As políticas educacionais têm dado prioridade aos novos edifícios, aos recursos tecnológicos, a reforma institucional, aos materiais didáticos e à provisão de textos escolares, ao contrário de investir na melhoria do salário, nas condições de trabalho e na formação dos professores. (LIMA,2003., p.11)

Sob este ponto de vista ainda, os professores não só têm a preocupação com a sua formação negligenciada como ainda são vistos como meros executores das políticas educacionais, não sendo considerados ativamente em sua elaboração.

Tessaro (2004), também considera precária e fragilizada a formação do professor no Brasil, evidente diante do insucesso das crianças na escola. Para ela , formar um professor não é um processo simples, mas complexo e longo. É preciso formar um profissional com atuação consciente, liberdade de escolhas e comprometimento social, levando-o a desenvolver uma ação competente, crítica, transformadora e interativa.

Os professores não estão sendo devidamente preparados para enfrentar a realidade escolar, principalmente a da escola pública que se trata de uma instituição que atende uma população heterogênea, ou seja, alunos advindos de várias classes sócioeconômico culturais (sic). Infelizmente, observa-se que muitos professores continuam sendo formados para trabalhar com uma população homogênea, desconsiderando as diferenças individuais, sociais, culturais e econômicas.(TESSARO, 2004, p.77).

Assim, ser professor é uma atividade na qual os profissionais devem estar sempre descobrindo e incorporando novas e mais eficientes habilidades sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, levando-o a participar ativamente na construção de conhecimento. Isso implica uma constante atualização do professor, um processo contínuo, o que nem sempre encontra respaldo nas políticas públicas educacionais de nosso país.

A constante atualização do professor é fundamental inclusive porque, todo profissional da educação deveria, segundo Demo (1995) possuir competência formal (técnica) e política para produzir conhecimento. Ele alerta, todavia, que não é comum essas duas competências serem

trabalhadas lado a lado, seja devido à preparação de origem ou às condições precárias de trabalho que são oferecidas. Essa competência técnico-pedagógica refere-se às habilidades para planejamento, domínio e disposição problematizadora e participativa dos conhecimentos, acompanhamento e avaliação, habilidades na relação professor-aluno, etc. A competência política refere-se à identificação dos objetivos educacionais e à autonomia e criticidade no desenvolvimento dessas atividades.

Inclusive, relacionar competências necessárias aos professores é tarefa tentada por muitos e bastante complexa. Vamos citar apenas Perrenoud (1999), o qual apresenta dez grandes grupos de competências que devem ser desenvolvidas no professor pelas instituições de formação. Apesar de dar maior ênfase à competência técnica, ele valoriza também as competências pessoal e política. Os grupos de competências são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar e dirigir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; ofertar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Somente as competências de Perrenoud, aqui citadas sinteticamente, já abarcam uma gama enorme de habilidades necessárias ao bom desempenho profissional, o que somente responsabiliza ainda mais as instituições formadoras desses futuros profissionais.

Como falamos em importância da qualificação docente, outra questão a ser considerada é a da participação da qualificação docente nos resultados acadêmicos dos alunos. Apesar da relação entre maior anos de estudo e qualificação dos professores e o rendimento de seus alunos ainda ser nebulosa e polêmica, parece haver indícios de uma relação positiva.

O Saeb de 2001, ao mesmo tempo em que revelou os limites de aprendizagem das crianças, constatou que quanto mais deficiente é a formação do professor, pior é o desempenho de seus alunos. E o inverso, também, é verdadeiro. Portanto, a formação do professor é um grande diferencial do seu trabalho. (LIMA, 2003, p. 13).

Outros indícios bastante significativos dessa relação entre capacitação docente e rendimento dos alunos são encontrados no Relatório do Primeiro Estudo Comparativo Sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, Para Alunos da 3ª e 4ª Séries da Educação Básica elaborado pela UNESCO:

As investigações sobre esse tema em distintas regiões do mundo onde existem distintas qualidades em formação docente (África, América Latina e Ásia- Ross e Postlewhite, 1992) sugerem que – com algumas exceções – a formação dos docentes está associada ao rendimento dos alunos. Este não é o caso da Europa e dos EEUU (Harbinson e Hanusek,1992), onde existe pouca variabilidade entre as distintas formações acadêmicas. Isso não quer dizer que a formação inicial não seja importante. O que indica é que existe uma maior possibilidade de observar o maior impacto da formação dos docentes em um contexto onde existe uma grande variação na formação docente. Assegurar que todos os docentes da Educação Básica tenham completado o nível de educação imediatamente superior a de seus alunos, incrementar o número de anos na formação docente e melhorar a qualidade desta no nível pós-secundário, é importante. Para a região (América Latina), o estudo mostra que a formação pós-secundária dos docentes tem um forte impacto no rendimento dos alunos. Para cada ano adicional de formação docente pós-secundária, os alunos aumentam seus resultados em 2,44 pontos para Linguagem e 2,06 pontos para Matemática. Em alguns países o impacto é muito maior (Argentina, Chile, Cuba ou Paraguai), ainda que haja outros que é inferior. Com isso é necessário não só considerar um maior número de anos da educação pós-secundária, mas também revisar os conteúdos dessa formação. (Unesco/Orealc, 2002, p.88).

Esses dados parecem sinalizar de forma bastante significativa para uma inter-relação entre a qualificação docente, pelo menos em termos de anos de formação e o nível de desempenho apresentado pelos alunos. Acreditamos que além do tempo, o tipo da formação docente ministrada seja determinante, pelo menos em parte, do nível de competência dos futuros professores .

2.1 – Trabalho Docente, Dimensão Afetiva e Burnout

Outro aspecto importante que queremos ressaltar, no tocante à qualificação docente, é a questão da afetividade no trabalho docente. A mistura de afeto com o trabalho parece ser mais inevitável nesta profissão que em algumas outras. A relação direta com o aluno e a dinâmica de troca relacional condiciona o aparecimento de afetos, sejam eles positivos ou negativos, em muitos casos. Muitos professores se apegam aos alunos como “filhos” como nesses relatos de professores descritos por Codo & Gazzotti (1999):

“Quando entrei na escola, via cada aluno como sendo de minha família e envolvia-me demais, o que me levou a terapia para trabalhar isso. Hoje em dia já superei, mas ainda me choco com as histórias das famílias, pois pode acontecer a qualquer um.”

“Com os alunos sou do tipo ‘mãezona’, dando conselhos. Eles gostam de abraçar e consideram os professores como seus amigos. A escola é o espaço do muitos se utilizam para desabafar seus problemas, inclusive os de ordem familiar”.

“Nas minhas relações com os alunos, me considero ‘galinha com meus ovos’: gosto dos alunos e me preocupo com eles. Quando acontece algum incidente entre professores e alunos, sempre acabo achando que a culpa é dos primeiros”. (CODO & GAZZOTTI, 1999, p.49).

Sobre a necessidade de investimento afetivo no trabalho docente os mesmos autores nos falam:

As atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado; estabelecer um vínculo afetivo é fundamental para promover o bem-estar do outro, para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório... inserido numa atividade onde o cuidado é inerente, o trabalhador precisa estabelecer relações, criar um vínculo afetivo com os alunos, por exemplo. Acontece que, por ser uma atividade mediada, este circuito afetivo nunca se fecha: o indivíduo investe no objeto sua energia afetiva mas, esta, ao invés de retornar integralmente para seu ponto de partida, dissipa-se frente aos fatores mediadores da relação... ora, esta quebra no circuito afetivo coloca o indivíduo numa situação bastante contraditória. Se por um lado lhe é exigido dar-

se afetivamente na relação, com vistas ao bom desempenho de seu trabalho, por outro lado não lhe é possível fazê-lo, pois as mediações da relação impedem o retorno, para o trabalhador, na mesma medida. Sem este retorno do investimento afetivo, o circuito nunca se fecha, ou seja, a relação afetiva não se estabelece de forma a permitir que o trabalhador possa se reapropriar de seu trabalho. (CODO & GAZZOTTI,1999, p.55-56)

O que os autores querem dizer é que não há o retorno afetivo correspondente, o que por si só já cria uma certa desestruturação, um certo sofrimento, que leva o professor a oscilar entre vincular-se ou não. Vincular-se pode potencializar muitos sofrimentos advindos das dificuldades encontradas no trabalho, como a falta de recursos, o desinteresse ou mau desempenho dos alunos, a falta de colaboração de colegas ,etc. Mas, o envolvimento afetivo acaba ocorrendo em maior ou menor grau, podendo levar o docente a adotar formas mais ou menos adequadas de resolução dos problemas e conflitos vivenciados . Se o profissional conseguir vivenciar situações de satisfação em seu trabalho terá maior bem-estar e saúde psíquica e provável melhora de produtividade. Caso contrário, terá perda de produtividade e sofrimento psíquico. A propósito, devemos lembrar que as condições de trabalho no ensino público não são geralmente as mais favoráveis:

Ser professor hoje em dia deixou de ser compensador, pois além dos salários nada atrativos , perdeu também o ‘ status’ social que acompanhava a função poucas décadas passadas... Salários baixos; condições precárias; falta de flexibilidade na administração de recursos; pouca perspectiva de progressão na carreira; trabalho importante, exigente e sem reconhecimento no mesmo nível . Visto desta forma, em termos organizacionais , tudo o que a escola fornece ao trabalhador a coloca como uma das piores organizações para se trabalhar. (SORATTO & OLIVIER – HECKLER, 1999, p.99)

Estas condições, entre tantas outras vivenciadas no fazer docente podem levar o profissional a um estado emocional que o predisponha a perda de motivação, sofrimento e talvez

formações reativas, elaboradas como busca de alívio. Entre essas formações reativas podem encontrar-se hostilidade para com os alunos e suas famílias, ou um abandono dos objetivos e propósitos educacionais. Este fato torna extremamente importante o cuidado durante a formação dos futuros mestres, particularmente no tocante à previsão e preparação para os futuros percalços emocionais a serem vivenciados. Acreditamos que o futuro profissional deve receber uma preparação que o predisponha a enfrentar com maior maleabilidade e resiliência os sentimentos e afetos negativos que inevitavelmente irá experimentar na prática docente. A surpresa perante experiências não esperadas pode potencializar a frustração e a ansiedade sentidas.

Neste sentido, o da participação do afeto no trabalho docente, encontramos os resultados publicados em 1999 de uma pesquisa encomendada pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB, o qual contou com a participação de 52.000 sujeitos (professores, funcionários e especialistas em educação) em 1440 escolas de todos os Estados do Brasil. Esta pesquisa detectou a ocorrência do fenômeno do Burnout

Burnout seria em português algo como “perder o fogo” ou “perder a energia”. É uma síndrome na qual o trabalhador e, em nosso caso, o professor, perde o sentido de sua relação com o trabalho. Os eventos do trabalho já não importam mais e todo esforço parece inútil.

A síndrome burnout é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em burnout. (CODO & VASQUES-MENEZES, 1999, p.238)

O burnout é uma resposta ao estresse laboral crônico, mas se distingue do estresse clássico por envolver atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes,

organização e trabalho. Ou seja, precisa envolver a relação de trabalho e acarretar problemas de ordem prática ao exercício profissional e à organização envolvida. Ele tende a atingir trabalhadores outrora altamente motivados, que reagiram ao estresse laboral trabalhando ainda mais até entrar em colapso.

A síndrome do burnout envolve três fatores ou componentes: a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de envolvimento pessoal no trabalho. A exaustão consiste na sensação de que o indivíduo não pode dar mais de si em termos afetivos. Sente esgotada a energia devido ao contato diário com os problemas. Na despersonalização ocorre o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas às pessoas destinatárias do trabalho ou cuidados. Há um endurecimento afetivo. Já a falta de envolvimento no trabalho representa isso mesmo, uma gradual menor atividade, atendendo aos usuários e à organização em si. Estes três fatores acarretam fenômenos como a impossibilidade de envolvimento afetivo com os alunos e seus problemas, de um estabelecimento de empatia, a falta de realização profissional do desempenho profissional e até a atribuição de culpa aos alunos pelo próprio fracasso do professor, um claro exemplo de atribuição egotímica.

Voltando à pesquisa encomendada pela CNTE, esta detectou índices de Burnout bastante significativos entre os professores brasileiros de ensino médio e fundamental. Para exemplificar: vemos que no fator despersonalização 71,6% foram considerados com baixa despersonalização, 19,3% com moderada e 9,1% com alta despersonalização. No fator exaustão emocional, 46,4% foram considerados com baixa, 27,3% com moderada e 26,3% com alta exaustão. O último fator: envolvimento pessoal no trabalho teve 30,6% considerados com baixo envolvimento pessoal no cargo, 32,0% com moderado e 37,4% com alto envolvimento. Estes são índices que sinalizam para um problema em escala considerável, para um fenômeno que vem ocorrendo com nossos

professores e que necessita de muita atenção. Os pesquisadores consideram este fenômeno como progressivo, ou seja, os números tendem a piorar com o passar do tempo.

Devemos pensar então se algum tipo de intervenção durante o período de formação poderia diminuir a ocorrência de burnout entre os futuros profissionais . Se uma preparação para os futuros sentimentos de ansiedade e desilusão poderia servir como profilaxia para a ocorrência ou intensidade do fenômeno. E se serviria, como implementar dentro do currículo este tipo de intervenção? Não nos parece que qualquer tentativa neste sentido seja totalmente infrutífera, com certeza deve obter resultados.

Lembremos que Burnout é uma síndrome de “desistência”, mas onde o indivíduo continua a operar, porém sem propósitos e sem energia. Assim, o burnout pode não ser detectado na atividade profissional, mas seguirá minando os esforços por um processo educacional mais eficiente e produtivo.

2.2 –Algumas Outras e Necessárias Habilidades Docentes

Qualquer professor do ensino médio e fundamental para exercer sua profissão deverá possuir uma série de habilidades para trabalhar a contento. Deve saber motivar seus alunos, controlar a indisciplina e integrar os pais à escola. Deve oferecer uma prática inovadora, ser autônomo e favorecer a autonomia de seus alunos. Deve ainda atualizar-se constantemente, inteirar-se das novas tecnologias, dominar os conteúdos e ter boa didática. Deve saber como sobreviver com baixos salários, excesso de trabalho e de alunos por turma. Deve saber suportar a desmotivação dos alunos e a desvalorização social de sua profissão. Essas habilidades serão requeridas durante a prática docente e portanto, deveriam ser ensinadas ou aprendidas durante a formação docente (lembremos ainda das competências citadas por Perrenoud). Afinal, não

podemos contar apenas com as habilidades pessoais de cada discente para lidar com esses fenômenos no futuro. A universidade tem o papel de preparar seus egressos para um desempenho profissional que envolve habilidades tão díspares como as citadas, contudo, muitas vezes parece deixar a desejar nessa missão. Vemos muitos professores “perdidos” em seu fazer docente, entrando em burnout, carentes de uma formação inicial e continuada que os auxilie nesse momento.

Mas voltando à questão das habilidades, uma das habilidades necessárias aos futuros professores será fazer com que seus alunos venham a aderir subjetivamente à tarefa deles (professores), ou seja, convencer os alunos quanto ao benefício das atitudes e atividades desenvolvidas pelo professor, do benefício que será auferido pelos alunos.

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho - os alunos - no ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas de trabalho. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.35)

Para Scoz (2000), a habilidade para motivar os alunos depende de uma série de implicações. Vejamos:

Para motivar os alunos a aprender, é fundamental ainda que o professor tenha competência para conhecer suas necessidades, propondo desafios adequados, levando-os a construir conhecimentos, a experimentar o sucesso e a adquirir uma auto-imagem positiva, a fim de que o prazer venha da própria aprendizagem, do sentimento de aptidão e da segurança para resolver problemas. (SCOZ, 2000, p.72).

Neste texto a autora propõe que o professor deve ter competência para propiciar um ensino desafiador e prazeroso, que permita experimentar o sucesso. Isso pressupõe competência técnico-pedagógica (já citada). Esse experimentar o sucesso tem reflexões sobre o autoconceito

do aluno, portanto o futuro professor deve também ser um futuro modelador de autoconceitos, favorecendo-os. Isto pressupõe uma grande responsabilidade por parte do futuro profissional.

A influência da auto-estima na aprendizagem da criança tem sido bastante discutida nos meios educacionais. De acordo com as experiências ambientais e com os relacionamentos familiares e sociais a que cada um de nós foi submetido, poderemos ter um autoconceito positivo ou negativo. A figura do professor, pela significação que tem para os alunos, principalmente nas séries iniciais, poderá contribuir de maneira decisiva para que construam positivamente seu autoconceito. No entanto, para que isso seja possível é desejável que o professor compreenda seus próprios valores, e avalie até que ponto sua figura também influencia o comportamento dos alunos. (SCOZ, 2000, p.72).

Para que o professor compreenda seus próprios valores e importância é necessário que ele esteja com sua identidade profissional bem definida, o que não vem ocorrendo, segundo Cunha (2003).

Considerando-se que o professor, assim como profissionais de outras áreas, enfrenta grave crise identitária provocada pelas profundas mudanças sócio-culturais do período atual, é necessário redimensionar os cursos de formação de professores tendo como horizonte os seguintes traços profissionais: domínio do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação); profissional capaz de conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos articulando ação-reflexão-ação: profissional capaz de planejar currículos e programas de ensino e/ou atividades. (CUNHA, 2003, p. 76)

Para Cunha, a formação de professores exige a construção de um arcabouço teórico-científico que assegure uma atuação competente ao futuro professor, a aquisição desse arcabouço permitiria a construção da identidade profissional, que é condição para que o candidato à docência assuma sua própria formação.

O pano de fundo dessa formação deve ser o desenvolvimento da escola como palco de atuação e desenvolvimento profissional do professor. Explicando melhor, a escola deve ser o *locus* privilegiado onde o futuro professor e o professor em exercício ampliem seus conhecimentos sobre a função docente. (CUNHA,2003,p. 76-77)

Assim, o futuro profissional deve encontrar em sua instituição de formação condições que propiciem a aquisição de competências técnicas suficientes para influenciar positivamente sua identidade profissional, gerando assim não só maior competência, mas maior estabilidade emocional na prática docente.

Outra habilidade necessária ao professor, segundo Vieira (1994), é a de formar alunos autônomos. Autonomia definida como a capacidade de gerir a própria aprendizagem, de desenvolver uma postura de questionamento face ao saber e aos contextos sociais de sua transmissão e aquisição. Para que o professor estimule a autonomia do aluno ele deve ser reflexivo, entender o sujeito como produtor e não como consumidor do saber e da aprendizagem. Professores reflexivos devem ter domínio científico e multidisciplinar profundo, conhecimento aprofundado dos fins e meios da educação, capacidade de observação, auto-avaliação e reflexão sobre as ações, abertura a renovação de concepções e práticas.

Para esta autonomia deve concorrer alargamento de competências do aluno e do professor, no âmbito de três áreas principais: a área da *informação*, que inclui os saberes disciplinar e didático, a área da *negociação*, relativa a dimensão interactiva da aprendizagem e a área da *monitoração* dos processos de formação, que inclui como componentes a (auto)regulação e postura crítica do sujeito. O esquema reforça a dimensão *analítica/investigativa* da formação, na qual professores e alunos se tornam, a níveis diferentes, mas em estreita *negociação*, investigadores e inovadores permanentes das suas teorias e práticas pedagógicas, sem nunca perder de vista a razão de ser do seu encontro : *a construção colaborativa dos saberes*. (VIEIRA, 1994, p.335).

Essa habilidade, de criar alunos autônomos depende de uma postura política do professor, bem como de estruturas técnicas e psicológicas fortes e estáveis, permitindo ao professor ir além de um ensino tradicional, autoritário e receptivo, o que pressupõe uma maior tolerância à ansiedade por parte dos professores.

Vimos nos parágrafos acima a necessidade de formarmos professores competentes em termos didáticos e no domínio de conteúdos, professores motivadores, autônomos e

favorecedores de autonomia, capazes de vincular-se com seus alunos e resistentes à exaustão (burnout). Esta tarefa pode parecer às vezes utópica, pelo menos se pensarmos na criação de um professor “ideal”, contudo essas competências são necessárias e devem ser desenvolvidas, não só na formação inicial, mas na continuada dos professores. São metas a serem constantemente perseguidas, respeitando-se os limites humanos, naturalmente. Acreditamos que essas reflexões não fazem mais do que acentuar a importância das discussões sobre formação docente, tão importantes para o objetivo de melhorar a qualidade de nosso ensino.

No capítulo seguinte, abordaremos a Teoria da Atribuição em uma visão ampla, com enfoque mais demorado na atribuição egotímica, abordando possíveis convergências entre esse construto e pressupostos de autores não pertencentes à Teoria da Atribuição.

3 - TEORIA DA ATRIBUIÇÃO

A Teoria da Atribuição postula que o homem é motivado para descobrir as causas dos eventos e entender seu ambiente, podendo assim controlá-lo. Presume que as relações que estabelecemos como existentes entre o indivíduo e o meio ambiente influem em nossa forma de nos comportarmos. Segundo essa teoria, os indivíduos têm suas ações influenciadas pelas explicações causais que elaboram em sequência à visualização ou percepção de fenômenos.

Heider (1970), em seu livro Psicologia das Relações Interpessoais, publicado em 1958, fala de uma psicologia do senso comum ou “ psicologia ingênua” :

Na vida diária concebemos idéias a respeito de outras pessoas e a respeito de situações sociais. Interpretamos as ações de outras pessoas e predizemos o que farão em determinadas circunstâncias. Embora tais idéias geralmente não sejam formuladas, freqüentemente atuam de maneira adequada. Até certo ponto, conseguem o que uma ciência deve conseguir: uma descrição adequada do objeto, o que torna possível a predição (HEIDER,1970, p. 17).

Heider faz uma distinção entre descrição perceptual do fenômeno e da causa:

Por descrição fenomenal entende-se a natureza do contato entre a pessoa e seu ambiente, tal como este é experimentado pela pessoa. Por descrição causal entende-se a análise das condições subjacentes que provocam a experiência perceptual. Não existe uma razão á priori para que a descrição causal seja igual à descrição fenomenal, embora, evidentemente, a primeira deva explicar adequadamente a segunda. (HEIDER, 1970, p.35).

Este autor propunha que nossas ações derivam de causalidade pessoal ou impessoal. A primeira depende do controle do indivíduo. A segunda está subordinada às forças externas, ao ambiente. Se percebemos uma ação como derivada de forças pessoais, estamos fazendo uma atribuição de causalidade pessoal. Se atribuímos o evento a forças externas às pessoas, sobre as quais elas não têm controle, estamos fazendo uma atribuição de causalidade impessoal.

Ao percebermos relações entre as pessoas e o ambiente podemos não fazer atribuições adequadas de causa, apesar de termos uma tendência natural de atribuir. Assim, por exemplo, se presenciarmos um acidente automobilístico, perceberemos diversos fenômenos como as marcas e sons de frenagem, os vidros quebrados e a deformação da lataria, os traumas físicos, etc. Tenderemos naturalmente a formular explicações causais para o ocorrido como: falha mecânica, erros ou alcoolismo do motorista, erros de terceiros, etc.. Dessa forma elaboramos teorizações que podem ser úteis no sentido de evitar que um fenômeno semelhante (acidente) ocorra conosco.

As explicações causais não permitem apenas a elaboração de um mapa referencial teórico da realidade, mas determinam em parte os comportamentos das pessoas, pois influenciam as expectativas de desempenho futuro e muitas emoções vivenciadas nesse processo.

Na Teoria da Atribuição encontramos vários autores posteriores a Heider, e precisamos salientar que o principal autor desta teoria que trabalha destacadamente no seguimento das questões educacionais é Bernard Weiner (1971, 1979,1984,1985,2004). Assim, as pesquisas sobre atribuição de causalidade a situações de sucesso e fracasso baseiam-se principalmente no modelo atribucional de Weiner e colaboradores (1972).

A seguir faremos um relato sintético dos pressupostos de alguns outros autores da Teoria da Atribuição.

3.1 –Autores Posteriores a Heider

3.1.1 - Jones & Davis (1965)

Após Heider, surgem os trabalhos de Jones & Davis, em que são apontados fatores relevantes nas atribuições que fazemos, que nos ajudam a inferir a disposição subjacente a uma

ação. Eles apontam critérios que servem de base para que façamos inferências correspondentes, ou seja, que a relação entre o ato observado e a disposição subjacente que o motivou fique mais nítida. O primeiro é a não comunalidade dos efeitos, isto é, quanto menor o número de causas possíveis para um evento, maior possibilidade de acerto nas inferências. Assim, quando uma pessoa ao ser apresentada a outra diz : “muito prazer”, pode estar expressando um sentimento real ou obedecendo a uma regra social. O fato de haver duas possibilidades causais comuns dificulta a inferência da verdadeira disposição do autor do evento.

O segundo critério é o da relevância hedônica. Esta é a possibilidade que o ato de uma pessoa tem de gerar conseqüências boas ou más na visão de um observador. Desta forma, ao dizer “muito prazer” o indivíduo poderá obter aceitação social e ou evitar a reprovação. Isto, segundo o ponto de vista do observador. Quanto maior relevância hedônica o observador relacionar ao comportamento de uma pessoa, mais correspondente será sua inferência da disposição subjacente, segundo os autores.

O terceiro critério, é o personalismo, que é a relevância da presença de uma pessoa para o comportamento de outra. Quando o comportamento de uma pessoa é dirigido a outro, este tem maior possibilidade de fazer inferências correspondentes sobre a disposição do autor do que se ação não tivesse sido desencadeada por sua presença.

Ainda, segundo os autores, quando alguém entende que o ato de outro é conseqüência de escolha livre, é socialmente pouco desejável e seu efeito deve-se a uma única causa, atribuirá o mesmo a uma disposição interna do autor . Por exemplo, se ao final de uma festa uma pessoa diz ao anfitrião que a festa estava horrível, seu comentário será interpretado como uma disposição interna, pois o emitente seria livre para fazê-lo e esse comentário vai contra as normas sociais. Assim seria típico de uma única causa, ou seja, realmente não deve ter gostado da festa. Se o

convidado elogiasse a festa, seria mais difícil atribuir-lhe disposição, pois tanto poderia ter gostado como estar tentando ser agradável.

Os critérios levantados pelos autores contribuem para a compreensão do fenômeno atributivo e representam um esforço no sentido de obter-se atribuições mais acertadas. Usamos a expressão acerto de atribuição provisoriamente, discutindo-o melhor no item sobre tendenciosidade em atribuição. Contudo, esses critérios possuem um caráter mais subjetivo, ao passo que o autor seguinte faz uma tentativa de objetivação.

3.1.2 – Kelley (1967)

Enquanto o enfoque de Jones & Davis (1965) salienta inferências subjetivas, Kelley apresenta uma teoria que salienta mais os aspectos não-pessoais das inferências. Ele apresenta alguns princípios, e afirma que o preenchimento dos mesmos não representa necessariamente uma validação objetiva das atribuições, mas leva os indivíduos a ter maior certeza subjetiva das mesmas.

Segundo o autor, um efeito é atribuído à causa com a qual ele covaria. Assim, se um evento ocorre sempre na presença de algo, atribui-se a esse algo a causa do evento. Se, todas às vezes que fiquei resfriado estava frio, atribuo ao frio o surgimento do resfriado. Kelley evoca três princípios importantes na análise de um comportamento: a distintividade, a consistência ou constância e o consenso.

A distintividade consiste na percepção se o comportamento é emitido pela pessoa frente a qualquer estímulo, ou apenas quando um estímulo específico está presente. Se apresenta o comportamento apenas quando um estímulo específico está presente, diz-se que esse

comportamento tem alta distintividade; caso contrário, o comportamento terá baixa distintividade.

A consistência será considerada alta quando a pessoa emite o mesmo comportamento em diferentes ocasiões. Ou seja, se sempre que o estímulo estiver presente a pessoa emitir comportamento igual ou quase igual, isto mesmo que a forma de interação varie (consistência no tempo e na modalidade). Ex.: se alguém sempre grita ou demonstra medo ao ver uma cobra e também ao ver uma foto de cobras. Se o comportamento ocorrer intermitentemente frente ao estímulo, considera-se a consistência baixa.

O consenso será considerado alto se outras pessoas agirem da mesma forma perante o mesmo estímulo. Se, isto não ocorrer, será considerado baixo.

Kelley nos diz que quando o comportamento de uma pessoa frente a um estímulo possui baixa distintividade, alta consistência e baixo consenso, tendemos a atribuir o comportamento a causas específicas da pessoa (atribuição interna); quando possui alta distintividade, alta consistência e alto consenso, tendemos a atribuir-lhe causas referentes aos aspectos característicos da entidade em si (atribuição externa). O quadro a seguir elaborado por Rodrigues et al. (2000) esclarece isso:

Quadro 09

Quadro de Inferências de Atribuições

	COVARIANÇA		ATRIBUIÇÃO	
	consenso	distintividade	constância	
	baixo	baixa	alta	
X adorou ler O livro Y	outras pessoas não gostaram	X adora qualquer livro	X sempre relê este livro	INTERNA
	alto	alta	alta	
	outras pessoas adoraram	X não gosta de outros livros	X sempre relê este livro	EXTERNA

Fonte: Rodrigues et al., 2000, p. 90.

Kelley (1973) propõe dois outros princípios, o do desconto e o do aumento. O primeiro consiste no fato de descontarmos o papel de outras possíveis causas de um evento quando uma delas se destaca como a provável. Por exemplo, ao tomarmos ciência que um advogado recebeu enorme quantia para defender um acusado de tráfico de drogas, inferimos que o dinheiro (recompensa) é a causa do evento, descontando possíveis causas internas. O segundo princípio ocorre quando o indivíduo enfrenta custos e dificuldades para emitir um determinado comportamento. Nossa atribuição tende a ser de causas internas à pessoa. O esforço despendido para enfrentar obstáculos aumenta a percepção de causalidade interna.

Os princípios propostos por Kelley auxiliam no processo de diferenciar causas derivadas do ambiente (externas) das derivadas do sujeito (internas). Contudo, falta de informações e dados sobre distintividade, consistência e consenso dificultam a aplicação do princípio de covariância.

3.1.3 – Jones & Nisbett (1972)

Segundo eles, atores e observadores de uma ação são influenciados por um viés ou tendenciosidade divergente em suas atribuições. Os atores, ao analisarem seu comportamento, tendem a fazer atribuições situacionais (externas). Já, os observadores de uma ação tendem a fazer atribuições disposicionais (internas). Portanto, quando observamos o comportamento dos outros tendemos a atribuir-lhes causalidade pessoal; ao analisarmos o nosso próprio comportamento, atribuímos seu surgimento mais a causas externas.

Para os autores, essa tendenciosidade divergente entre atores e observadores decorre da diferença de informações que possuem. O ator tem mais acesso a informações relativas a seu comportamento no passado em situações semelhantes, se este variou ou não. Tal fato lhe permite pensar melhor a influência de causas externas neste seu comportamento específico. Segundo Rodrigues (1984), a baixa distintividade e a baixa consistência (terminologia de Kelley, 1967), fazem com que o ator tenda a enfatizar atribuições externas. O observador, por falta deste conhecimento, tende a atribuir disposições internas para o comportamento da pessoa observada. Como também, do ponto de vista do observador, o comportamento da pessoa é a característica mais saliente, haveria a tendência em atribuí-lo à mesma (atribuição interna) .

Dela Coleta (1980) percebeu que vítimas de acidentes (atores) tendem a fazer atribuições externas, e os observadores do evento, internas.

Araújo (1983), em pesquisa num contexto educacional, enfocando atribuições para fracasso o sucesso, concluiu que os observadores (professores) fizeram mais atribuições internas tanto para fracasso como para sucesso (93%). Já, os atores (alunos) fizeram mais atribuições externas que os professores (30% contra 7% dos observadores) que, na maior parte (70%) , fizeram atribuições internas.

Ocorre que houve uma tendência dos alunos em atribuir causas externas ao fracasso, e causas internas, ao sucesso. Esta interessante tendência, chamada de egotismo, abordaremos mais longamente a seguir.

3.2 – Bernard Weiner

Weiner, professor da Universidade da Califórnia, dedica-se ao estudo dos fenômenos educacionais, principalmente situações de desempenho à luz da Teoria da Atribuição.

Os pressupostos elaborados inicialmente por Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum (1971) postulam que o empenho das pessoas na realização de uma tarefa é determinado em grande parte por suas expectativas de sucesso ou fracasso nesta tarefa específica. E, essas expectativas são determinadas em grande parte, pelas atribuições causais, as quais são formuladas em seguimento a eventos que envolveram seu comportamento ou de outros. Assim, as atribuições causais influem nas expectativas e, por conseguinte, na motivação.

Quanto à relação entre atribuições, expectativas e aprendizagem, boa parte do seu estudo estruturou-se em torno da incidência na aprendizagem do grau em que o sujeito percebe que tem controle sobre seu meio e os acontecimentos que se passam e o grau no qual se considera capaz de alcançar um certo nível de execução. ... as atribuições e as expectativas fazem referência, respectivamente, às explicações que o sujeito dá a si mesmo sobre as causas de determinados acontecimentos ou coisas que lhe ocorrem ou ocorrem em seu meio – por exemplo, quando pensa que o motivo de ter sido reprovado em um exame está no fato de que a prova era muito difícil, que o professor corrigiu injustamente ou que não havia estudado suficientemente - ; também para aquilo que as pessoas esperam ou antecipam que ocorrerá em uma determinada situação. Atribuições e expectativas estão, pela sua própria natureza, intimamente inter-relacionadas e vinculam-se diretamente aos processos de planejamento, de controle e de avaliação da própria conduta que as pessoas realizam. (COLL,2000, p. 95)

Weiner afirma que a procura por uma explicação é mais provável ocorrendo fracasso do que sucesso (Weiner, 1979), e de que, também, é mais provável após um evento inesperado que após um evento esperado (Weiner, 1984). Afirma ainda que, a importância subjetiva associada ao evento também influenciará na busca de conhecimento causal. Lembra que, durante desempenho de tarefas, estudantes “orientados para o fracasso” ou “desamparados”, são os que mais tendem a fazer atribuições (Diener & Dweck, 1978, apud Weiner, 1979).

Grande parte da obra de Weiner enfoca o estudo das atribuições causais para sucesso e fracasso escolar. Para Weiner (1972, 1980) a percepção das causas do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno constitui um importante fator operativo no comportamento futuro deles. Esse comportamento poderá ser representado por um maior ou menor envolvimento na execução das tarefas, no oferecimento de punições ou recompensas e na qualidade das relações interpessoais.

Como vimos na pesquisa citada anteriormente, um professor que atribua o fracasso do aluno à falta de esforço o punirá mais do que se atribuir o fracasso à falta de capacidade, bem como, valorizará mais seu sucesso se atribuí-lo ao esforço do que à capacidade.

Para Weiner (1979) auto-estima, autoconceito e expectativas são grandes determinantes do desempenho, e são influenciados pelas atribuições causais.

3.2.1 – Atribuições Causais e Emoções

Weiner (1985) acredita que a teoria da atribuição causal integra pensamento, sentimento e ação. Toda vez que um evento positivo ou negativo ocorre, certas emoções o acompanham. Se o resultado do evento é mais positivo, sentimos prazer, felicidade, bem-estar, etc. Se é negativo,

sentimos tristeza, insatisfação, etc. Essas emoções dependem das características do evento, do resultado, e antecedem e independem das atribuições. Ou seja, uma das fontes determinantes da emoção é o resultado de uma ação.

(...) o sucesso em atividades relacionadas com desempenho traz felicidade, qualquer que seja a causa daquele resultado. Por exemplo, numa competição esportiva, há uma tendência de se ficar feliz após uma vitória, quer seja ela devida a treinamento extra, ou ao jogo fraco do adversário, ou à sorte. De modo semelhante, o fracasso faz nascer frustração e tristeza, qualquer que seja a razão daquele resultado. (WEINER,1984, p.20)

Contudo, para Weiner as cognições são consideradas determinantes suficientes de estados emocionais, ou seja, as atribuições às causas de sucesso e fracasso suscitam uma gama de emoções diretamente ligadas a elas.

Weiner nos relata estudo (Weiner et al, 1978) em que se detectou que, dado sucesso e atribuído à capacidade, os sujeitos vivenciaram emoções como felicidade, competência, confiança e orgulho; dado sucesso e atribuído a esforço, vivenciaram felicidade, orgulho, competência e satisfação; dado sucesso e atribuído à sorte, vivenciaram surpresa e culpa; sucesso atribuído à ajuda de outros suscitava gratidão. Quando ocorria fracasso, e este era atribuído à falta de habilidade, os indivíduos relatavam emoção de incompetência; se à falta de esforço, culpa e vergonha; se à sorte, surpresa; se à interferência de outros, hostilidade. O estudo incluiu ainda outras categorias causais e emoções vivenciadas.

Parece ficar claramente estabelecido o papel mediador das atribuições causais na vivência de emoções em situações de realização. Para Weiner, essas emoções influenciam fortemente a auto-estima do indivíduo.

Para Weiner as dimensões causais também desempenham um papel decisivo na vida afetiva, pois surgem um certo número de emoções relacionadas às dimensões causais. Por

exemplo, orgulho e auto-estima positivos são experimentados como consequência da atribuição de um resultado positivo ao próprio indivíduo, enquanto que auto-estima negativa é experimentada no caso de resultado negativo. Irritação pode ser experimentada quando ocorrer atribuição de um resultado negativo a fatores controláveis por outros. Contrariamente, gratidão pode ser experimentada quando ocorrer, desta vez, atribuição de resultado positivo a fatores controláveis por outros. Já a culpa é experimentada quando alguém produz uma consequência negativa por uma causa que estava sob seu controle pessoal. Pena é sentida quando outros necessitam de ajuda devido a situações incontroláveis por eles. Quando o resultado negativo é atribuído a fatores estáveis surgem desesperança e resignação, pois se espera que o futuro seja tão ruim quanto o passado.

Contudo, Weiner nos alerta para o fato dessa seqüência de emoções em segmento a atribuições não ocorrer necessariamente desta forma .

Nos casos de atribuição causal, não se segue necessariamente a emoção correlata. Por exemplo, um indivíduo pode não despende esforço e, assim mesmo, estar livre de sentimento de culpa. Ou alguém pode atribuir o sucesso à ajuda de outros, mas não experimentará gratidão. Mas as relações entre dimensão e emoção, discutidas acima, são de todo prevalentes em nossa cultura.(WEINER, 1984, p. 23).

Outro aspecto importante da relação entre emoções e atribuições é que, para Weiner, é indiscutível que as atribuições e suas propriedades guiam os sentimentos, como vimos, mas os sentimentos também desempenham papel na ação. Assim, o sentimento de gratidão por sucesso atribuído à ajuda de outros pode levar a atitudes de agradecimento; o sentimento de vergonha por fracasso atribuído à falta de esforço pode levar a um maior empenho posterior, etc.

Este cenário sugere que , em seguida à percepção de um evento, há uma seqüência de atribuição-emoção-ação; nós pensamos do modo como sentimos, e agimos com base nestes sentimentos ... Como foi afirmado anteriormente, os pensamentos dão

origem aos sentimentos, e estes guiam o comportamento. (WEINER, 1984, p.23-24).

Desta forma, temos um esquema no qual as atribuições evocam sentimentos e esses sentimentos predispoem o indivíduo à ação.

3.2.2 – Categorias Causais

Weiner postula que, em contextos relacionados com realização as pessoas atribuem o resultado, sucesso ou fracasso, a determinadas crenças causais. Inicialmente (Weiner et al, 1971) consideraram como principais causas percebidas como responsáveis pelo desempenho a habilidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. As pessoas tenderiam a explicar seus desempenhos atribuindo-os à falta ou presença de capacidade, à falta de esforço ou a esforço adequado, à dificuldade ou facilidade da tarefa, e à má ou boa sorte (ou destino). Em trabalhos posteriores, Weiner, 1974; Weiner et al.(1978) indicaram que fatores como humor, fadiga, enfermidade e viés poderiam servir como causas necessárias e/ou suficientes para o desempenho na realização. Recentemente (Graham & Weiner, 1996) indicam como causas mais relevantes no desempenho a capacidade, o esforço, a facilidade ou dificuldade da tarefa, a sorte, o humor e o auxílio ou estorvo de parte de outros. Weiner não considera as causas que indica como únicos determinantes passíveis de serem percebidos para fracasso ou sucesso. Elas podem ser inúmeras, sendo inexata a tentativa de limitá-las rigidamente.

Weiner nos fornece um quadro com a síntese dos resultados obtidos em alguns estudos de identificação de categorias causais, atribuídas a sucesso e fracasso em contexto de realização escolar. Este quadro foi acrescido dos resultados obtidos por Malluf & Marques (1984), em seu

estudo para identificar crenças causais de estudantes de Psicologia, sobre experiências pessoais de desempenho escolar e tem a função de exemplificar a grande variabilidade possível de categorias causais.

Quadro 10

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, p. 31

Os estudos de Frieze (1976), Bar-Tal & Darom (1977) e Cooper & Burger (1978) confirmam o caráter dominante das atribuições à capacidade e ao esforço (apud Maluf & Marques, 1984).

O estudo de Maluf e Marques (1984) apontou a categoria causal motivação como a mais citada para sucesso e fracasso na escola. As categorias capacidade, sorte e tarefa foram as menos citadas, sendo suplantadas por disposições internas, influência social, sistema educacional e professor. As disposições internas foram significativamente relacionadas a sucesso e fracasso, com ênfase no fracasso. As categorias professor e sistema educacional foram mais relacionadas ao fracasso. A capacidade foi evocada principalmente para sucesso. Sorte e tarefa foram as menos indicadas, e a última surgiu determinantemente como causa de fracasso.

Este estudo com universitários explica bem a possível variabilidade das explicações causais conforme as pessoas pesquisadas e a cultura em que estão inseridas. Estudo de Rodrigues (1984), replicando o estudo de Weiner et al (1971) apontou divergências entre a importância atribuída ao esforço e à capacidade em diferentes culturas.

Considerando o paradigma utilizado por Weiner e Kukla (1970), Rodrigues (1980a, 1980b,) encontrou que os sujeitos ‘mais recompensados por bons resultados foram os esforçados e com aptidão para a tarefa, os quais foram também os menos punidos por maus resultados...os menos recompensados por bons resultados e mais punidos por maus resultados foram os não esforçados e sem aptidão para a tarefa. (Rodrigues, 1984a, p. 11, in Dela Coleta & Godoy, 1986, p. 150)

3.2.3 – Dimensões de Causalidade

As crenças causais podem ser classificadas segundo as principais categorias elencadas. Mas as mesmas também podem ser agrupadas por dimensões, que respeitam fatores de semelhança e diferença das mesmas.

Inicialmente, Weiner (WEINER et al. 1971), definiu um esquema para as causas atribuídas a desempenho positivo ou negativo em situações de realização, estabelecendo duas dimensões: locus de controle (interno versus externo) e estabilidade (instável versus estável). Posteriormente, Weiner (1979), ampliou o esquema, acrescentando a dimensão de controlabilidade. Assim a primeira dimensão passou a ser denominada locus de causalidade (em oposição ao locus de controle de Rotter (1966). Assim, qualquer atribuição causal seria classificada quanto ao locus de causalidade, à internalidade e à controlabilidade. Em 1984 Weiner redimensionou o esquema das dimensões causais propondo três dimensões de causalidade, representando cinco distinções causais:

Quadro 11

Esquema de Dimensões Causais de Weiner

- 1- Locus**
- 2- Constância**
 - a- Estabilidade temporal**
 - b- Generalidade trans-situacional (globalidade)**
- 3- Responsabilidade**
 - a- Controlabilidade**
 - b- Intencionalidade**

Weiner, 1984, p.11

3.2.3.1 – Locus

Nessa dimensão as atribuições causais podem ser direcionadas a fatores internos ou externos ao indivíduo e seus principais efeitos ocorrem sobre a sua auto-estima. Para Weiner nela estariam incluídas causas como o esforço típico (a quantidade de esforço normalmente empregada), esforço imediato (a quantidade de esforço empregada no evento em questão), capacidade, humor, fadiga e doença como fatores internos; e viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda não usual de outros como causas externas.

A atribuição para causas de fracasso ou sucesso a fatores internos ou externos propiciam, por sua vez, fortes reações emocionais, com reflexos na auto-estima dos indivíduos. Quando são feitas, por exemplo, atribuições de capacidade e esforço ocorrendo sucesso, eliciam-se sentimentos de orgulho, competência e satisfação. Quando são feitas atribuições de capacidade e esforço para fracasso, eliciam-se sentimentos de incompetência e vergonha. Contudo, mesmo atribuições cujas causas sejam classificadas num mesmo locus podem apresentar desdobramentos diferentes. Assim, por exemplo, o fracasso percebido como oriundo de falta de capacidade resulta em mais baixas expectativas de sucesso futuro do que se percebido como causado por falta de esforço. Daí surgindo a necessidade de nova construção taxonômica, representada pela estabilidade, englobada pela dimensão denominada constância.

3.2.3.2– Constância

Os principais efeitos dessa dimensão situam-se nas expectativas de desempenho futuro, uma vez que a visualização de estaticidade de uma causa, sua possibilidade de mutação ou não repercutem nas previsões futuras do indivíduo.

A distinção causal estabilidade temporal, constituinte dessa dimensão consiste na concepção de se uma causa é permanente ou passível de mudança. Ela define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob a forma de um continuum. Causas como capacidade, esforço típico, viés do professor, família, dificuldade da tarefa, etc, podem ser vistos como relativamente estáveis; esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros, sorte, etc, podem ser vistas como mais instáveis. Contudo, a visão de estabilidade de categorias como a capacidade pode variar. Um exemplo ocorre em algumas pesquisas que apontam que a capacidade, normalmente vista como mais estável e imutável por crianças mais velhas e adolescentes, tende a ser vista como de possível melhora com o progresso escolar por crianças mais novas (Stipek, 1981; 1984; Graham & Weiner, 1996; Dweck & Leggett, 1988 apud Martini & Burochovitch, 2004).

Como vimos, para Weiner, essa dimensão tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro. Atribuições causais após sucesso a fatores estáveis produzem acréscimos nas expectativas de sucesso futuro, e decréscimos nas expectativas após fracasso.

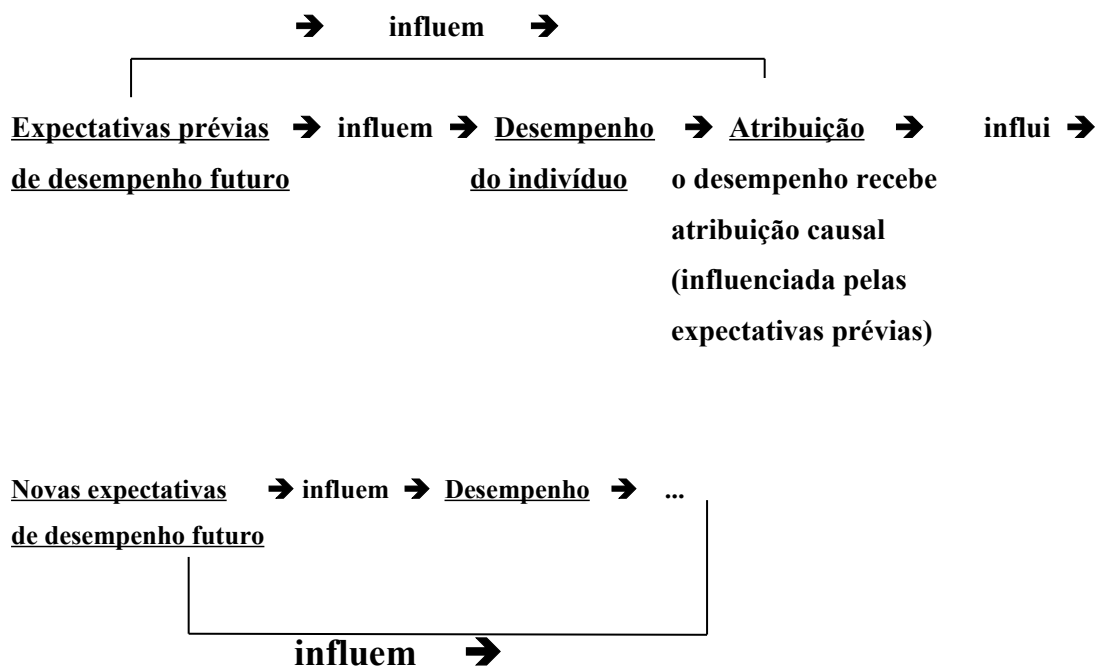
O fracasso que é atribuído à pouca habilidade ou à dificuldade de uma tarefa diminui a expectativa de sucesso futuro mais do que o fracasso que é atribuído a má sorte, humor ou falta de esforço imediato. De maneira similar, o sucesso atribuído à boa sorte ou ao esforço dispendido resulta em menores acréscimos na expectativa subjetiva de sucesso futuro na tarefa do que o sucesso atribuído à alta habilidade ou à facilidade da tarefa. (WEINER, 1979, p. 5).

Quanto ao aspecto afetivo, atribuição de causas estáveis para fracasso, como capacidade e dificuldade da tarefa (portanto, que dificilmente variarão) podem suscitar emoções de falta de confiança e desalento. Atribuição a causas estáveis como capacidade e esforço típico para sucesso podem suscitar confiança.

Para Weiner, o status da auto-estima (influenciado principalmente pelo locus de causalidade) e as formulações das expectativas de desempenho futuro (influenciadas pela estabilidade) influem na motivação e no desempenho de realização. Assim, podemos ver que determinadas atribuições (de estabilidade ou instabilidade) afetam as expectativas que influem no desempenho. Mas, as expectativas também influenciam na hora de atribuímos causas ao fracasso e sucesso, constituindo-se um processo dinâmico que ocorre mais ou menos desta forma:

Figura - 1

Dinâmica : Expectativas – Desempenho–Atribuição



Para Weiner (1984) a outra distinção causal constituinte da dimensão constância causal é a generalidade trans-situacional, a qual caracteriza as causas pela sua globalidade ou especificidade. Esta seria uma classificação de atribuições em categorias mais gerais ou específicas.

Por exemplo, alguém pode reprovar em matemática por causa de uma baixa capacidade para matemática (específico) ou por causa de baixa inteligência (geral). Abramson et al. (1978) rotularam esta dimensão causal de globalidade. Ela é aqui considerada como um outro aspecto da constância causal. A estabilidade diz respeito à constância temporal, enquanto a globalidade está ligada à consistência trans-situacional. Ambas as considerações, a temporal e a situacional, são aspectos da constância causal. (WEINER,1984, p.10)

3.2.3.3 – Responsabilidade

Essa dimensão produz reflexos tanto nas expectativas futuras como produz alterações na auto-estima e autoconceito do indivíduo, além de afetar as emoções e sentimentos.

A distinção causal controlabilidade, pertencente a essa dimensão consiste na percepção de se a causa atribuída é controlável ou não pelo sujeito. Assim, causas como capacidade, dificuldade da tarefa, sorte, viés do professor e ajuda dos outros são vistas geralmente como incontroláveis pelo sujeito. Isto apresenta uma certa relatividade, pois há a interferência de aspectos subjetivos de outras concepções do sujeito na determinação da percepção da possibilidade de interferência do mesmo, independentemente dessas concepções serem místicas ou fantasiosas.

Dificuldade da tarefa, sorte, habilidade, humor, fadiga e doença são vistos geralmente como incontroláveis.

Essa dimensão está associada a emoções como, gratidão em caso de sucesso atribuído à ajuda de outros e raiva em caso de fracasso em função de interferência externa. Ela pode eliciar também emoções de vergonha e culpa em caso de fracasso. Por outro lado, o indivíduo pode vivenciar ainda a emoção de orgulho se atribuir seu sucesso a causas controláveis por si próprio (exemplo: esforço despendido em uma tarefa).

A percepção do aluno de sentir-se no controle de sua própria aprendizagem parece estar relacionada à escolha de tarefas acadêmicas mais difíceis, exercer mais esforço e persistir por mais tempo no trabalho escolar (WEINER, 1994a, b).

Weiner (1994a, apud WOOLFOLK, 2000) resume a seqüência de motivação quando o fracasso é atribuído à falta de capacidade (incontrolável) e à falta de esforço (controlável) de forma semelhante:

Quadro 12 **Quadro de Seqüência Motivacional**

Fracasso → falta de Capacidade → incontrolável → vergonha ou embaraço → desempenho declina
Fracasso → falta de esforço → controlável → culpa → desempenho melhora

Fonte: Woolfolk, 2000, p. 339, adaptado.

A outra distinção causal desta dimensão é a intencionalidade, que consiste na percepção de se houve maior intencionalidade ou premeditação na execução de uma ação. Assim, uma ação

pode ser vislumbrada como mais intencional ou conscientemente voluntária . Weiner nos dá o seguinte exemplo:

A falta de esforço e estratégias pobres de trabalho (veja ANDERSON & JENNINGS,1980) são ambas consideradas causas internas instáveis e controláveis.Porém fracasso devido a falta de esforço resultaria em maior punição dos outros do que fracasso por causa de mau uso de estratégias... Tudo indica que esforço e estratégia diferem nas características de intencionalidade ou premeditação: no caso de baixo esforço, mas não de estratégia pobre, as conseqüências negativas são previsíveis e o comportamento é considerado “ irresponsável” .(WEINER,1984, p.11)

Tanto a distinção causal intencionalidade, como a distinção causal controlabilidade são classificadas por Weiner sob a dimensão comum de responsabilidade.

Essa divisão taxonômica das dimensões aqui apresentadas segue o modelo proposto por Weiner (1984). Contudo, parece ocorrer uma certa confusão na classificação, uma vez que, a classificação proposta por Weiner em 1979 de três dimensões: locus, estabilidade e controlabilidade é retomada por Weiner em 2004. Assim, os termos constância, globalidade, responsabilidade e intencionalidade não são usados nos textos de 1979 e 2004, mas são mantidos nesta tese por constituírem a classificação mais completa.

3.2.4 – Teorias da Motivação Intrapessoal e Motivação Interpessoal

Apesar de alguns fenômenos aqui descritos já terem sido, em parte, enfocados eles são melhor descritos e definidos pelos conceitos de teoria da motivação intrapessoal e teoria da motivação interpessoal, elaboradas por Weiner (1984). A Teoria da Motivação Intrapessoal representa na teoria de Weiner (2004) um processo motivacional que se inicia com um evento de sucesso ou fracasso e termina com uma reação comportamental. Esse processo é mediado pelas inferências atribucionais e suas conseqüências. A motivação intrapessoal compreende

atribuições feitas pelo indivíduo em relação a eventos ou desempenhos referentes a ele próprio. Nesse processo as atribuições eliciam emoções, as quais têm implicações em comportamentos do indivíduo. Para Weiner, em segmento a uma atribuição referente a um resultado obtido ocorre uma reação afetiva, por exemplo, felicidade em caso de sucesso em uma prova e infelicidade em caso de fracasso. Lembremos que essas emoções iniciais independem de atribuição causal. Se o resultado for particularmente negativo, inesperado ou importante, maior será a tendência a buscar atribuições causais para o fenômeno.

Essas atribuições causais são influenciadas por evidências como a história pessoal passada de sucesso e fracasso, observações pertinentes à performance de outros, normas sociais, perspectiva ator/observador, viés hedonístico, etc.

Assim, na teoria da motivação intrapessoal um evento elicia emoções e em segmento é emitida uma atribuição causal (influenciada por antecedentes causais). Essa atribuição causal pode ser de capacidade, esforço, uso de estratégias, sorte, características de personalidade, etc.. Essas atribuições, conforme a dimensão em que estiverem situadas terão conseqüências. Por exemplo, na dimensão locus, na qual percebemos um evento como interno ou externo ocorrerá influência na auto-estima do indivíduo. Na dimensão estabilidade ocorrerá influência na expectativa de sucesso e na dimensão controlabilidade haverá influência nas emoções. Como elemento final do processo motivacional ocorrerão as conseqüências comportamentais, ou seja, influência no desempenho futuro, intensidade de esforço, persistência, desistência, etc. Assim, Weiner propõe a seguinte seqüência no esquema motivacional:

Quadro 13

Motivação Intrapessoal

**Evento → emoções decorrentes do evento → antecedentes causais →
categorização causal → dimensões causais → conseqüências psicológicas
→ conseqüências comportamentais**

Weiner, 2004, p.16

A Teoria da Motivação Interpessoal consiste num processo motivacional caracterizado por julgamentos sobre eventos ocorridos com outras pessoas. Essas atribuições, da mesma forma que as auto-atribuições, podem produzir emoções e respostas comportamentais. Weiner aponta que um professor que atribui o fracasso de um estudante a uma causa incontrolável, como um problema de saúde ou baixa capacidade poderá sentir simpatia por esse aluno. Se, ao contrário, atribuir o fracasso a causas controláveis como pouco esforço, tenderá a sentir irritação. Em segmento às emoções vividas pelo professor este emitirá reações comportamentais como fornecer ajuda, não condenar, no caso de uma atribuição à causa incontrolável. Em caso de atribuição à causa controlável tenderá a condenar ou negligenciar o aluno.

Na teoria da motivação intrapessoal as inferências de responsabilidade são determinantes das ações futuras dos indivíduos que atribuem causas aos eventos ocorridos com outros. As atribuições ao locus de causalidade e à estabilidade causal também influem na expectativa de sucesso futuro, sob o ponto de vista do observador. Assim, vemos que um evento elicia uma atribuição causal no indivíduo que observa, este atribui categorias causais e determina as dimensões. Caso considere a causa controlável, na ocorrência de fracasso, tenderá a considerar o sujeito responsável e sentir irritação e desaprovação, passando a reprimi-lo, condená-lo, investir pouco nele, etc. Caso considere a causa incontrolável, tenderá a considerar o sujeito não responsável, sentir simpatia e ajudá-lo, não condená-lo, etc. Esta seqüência motivacional tem

importantes implicações para a relação professor-aluno, pois as atribuições que os professores fazem determinam fortemente os comportamentos que terão para com seus alunos.

3.3- Outras Abordagens Teóricas e Sua Interface Com a Teoria da Atribuição

Há autores que, mesmo não representando a corrente da Teoria da Atribuição, apresentam idéias, as quais passaremos a citar, pois parecem compatíveis com princípios da mesma.

No campo acadêmico ou escolar a Teoria da Atribuição tem grande aplicação, pois as explicações causais podem influir, em muitos casos, na ocorrência de sucesso ou fracasso. Isto pode ocorrer tanto em função das atribuições que os professores fazem em relação ao desempenho de seus alunos, os quais influenciarão sua estimulação e punição destes; como em função das atribuições que os próprios alunos fazem .

Sobre a forma como as atribuições podem influenciar no modo de agir dos professores em relação aos alunos vemos que, Lanzetta & Hannah (1998) realizaram interessante pesquisa. Nela, estudantes universitários eram levados a ensinar conceitos a alunos, na verdade experimentadores treinados que cometiam sempre os mesmos erros, mas os estudantes não sabiam disso. Para alguns, foi dito que os conceitos eram fáceis e para outros, que eram difíceis. Da mesma forma, para alguns se disse que não esperassem muito dos alunos, pois haviam fracassado bastante anteriormente. Dos outros foi dito que esperassem muito, pois tinham tido bons resultados. Os universitários podiam administrar recompensas ou punições (choques mais fortes ou fracos, que eles pensavam estar sendo sentidos pelos alunos, na verdade não ocorria isso).

Os universitários que acreditavam que seus alunos eram mais capazes, administravam descargas com muito mais frequência do que aqueles que julgavam seus alunos como de baixo desempenho. Já, os universitários que imaginavam estar ensinando uma tarefa fácil castigavam com mais severidade que os que pensavam estar ensinando uma tarefa difícil.

Estos resultados respaldam firmemente la suposición de que los factores situacionales y las características personales de una persona que aprende (alumno) influyen en la manera de administrar las recompensas y castigos (LANZETTA & HANNAH, 1998).

Weiner (1970) acredita que as expectativas sobre as capacidades dos alunos influem em suas atribuições sobre fracasso ou sucesso e interferem em suas ações chegando a afetar o comportamento dos alunos.

As falsas expectativas de capacidade tem implicações nas atribuições do professor concernentes às causas do êxito e do fracasso, e não é arriscado deduzir que estas atribuições podem influir na atuação posterior (do aluno)” (WEINER & KUKLA, 1970).

Verificamos aqui, uma relação bem clara entre atribuição causal para desempenho e a oferta de punições ou recompensas. Apesar de a própria administração de punições e recompensas merecer extremo cuidado e reflexões, um fato marcante é que, atribuições inadequadas calcadas em expectativas distorcidas de capacidade podem ser nocivas ao processo educativo.

Muitos autores como Asbell (1963), Becker (1952), Wilson (1963), Merton (1948), Allport (1950), entre outros, têm trabalhado o conceito de que as expectativas do professor podem funcionar como uma profecia que se auto-realiza. Conceito utilizado por Merton e Allport. Essas profecias gerariam ações não só na educação, mas no trabalho, na política, nas relações humanas, etc.

Rosenthal & Fode (apud ROSENTHAL & JACOBSON, 1986) realizaram um experimento com ratos e um labirinto, pelo qual foi dito aos experimentadores que parte dos ratos vinham de linhagens mais inteligentes e se saíram melhor nos testes anteriores que os outros ratos. Os animais que se acreditava mais brilhantes progrediram mais rápido e tiveram índice de recusa a sair da posição inicial imensamente menor. Os experimentadores que esperavam melhor desempenho declararam que consideravam seus animais mais brilhantes, agradáveis e simpáticos e foram mais entusiásticos, menos falantes e manipularam mais e mais gentilmente seus ratos que os experimentadores que esperavam desempenho pobre. Hoje sabe-se que a manipulação diminui o stress e favorece a memória dos animais, gerando desempenho cognitivo bem superior.

Rosenthal & Jacobson (1986), principais proponentes da chamada profecia auto-realizadora, provocaram alvoroço com uma pesquisa para qual aleatoriamente escolheram alunos de algumas classes de ensino fundamental e disseram aos professores que eles provavelmente teriam ganhos intelectuais significativos naquele ano. O que realmente ocorreu, principalmente na primeira e segunda séries.

Embora a importância dos efeitos de expectativa do professor tenha sido às vezes exagerada está claro que esses efeitos são importantes, em especial quando considerados com outras capacidades de ensino. (GOOD & BROPHY, in WOOLFOLK, 2000).

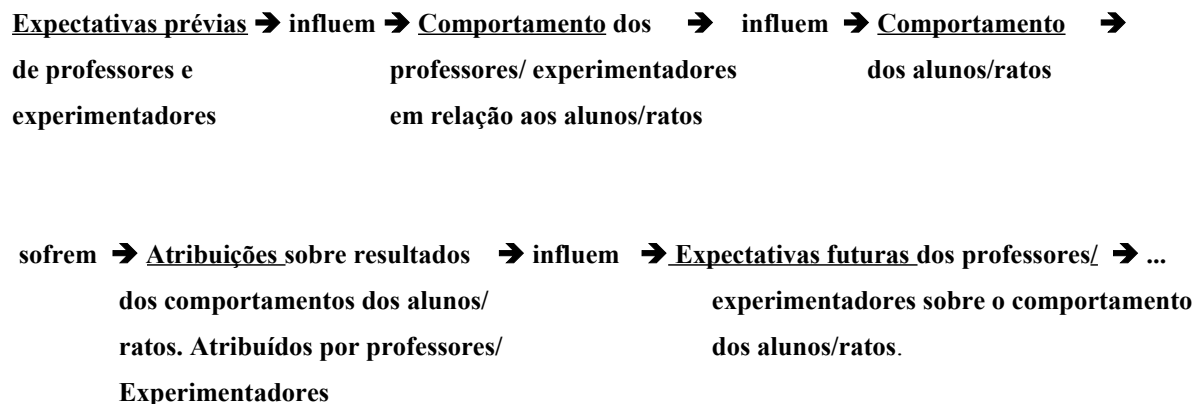
Juntos, estes três aspectos do processo atribucional: a tendência a punir e recompensar; as expectativas, o comportamento e as atribuições interligando-se; e as falsas expectativas (e por analogia, as verdadeiras) determinando ações de outros, que acabam por influenciar o desempenho das pessoas alvo de seus comportamentos, nos permitem relacionar a teoria da atribuição com as teorias vistas.

No estudo de Lanzetta e Hanna podemos inferir que os “professores” puniam mais os “alunos” de quem esperavam muito (expectativa), por atribuir falta de esforço como causa para seus fracassos. Os alunos de quem esperavam pouco eram menos punidos por seus erros serem atribuídos à falta de capacidade. Da mesma forma, na tarefa fácil, puniam mais que na difícil, por associar os erros no primeiro caso à falta de esforço, e no segundo, à falta de habilidade frente à dificuldade da tarefa. Em situações semelhantes e reais, o padrão de punir e recompensar do professores afeta o autoconceito dos alunos. Tanto um aluno capaz, que esteja fracassando por outros motivos (por exemplo: método pedagógico errado) pode começar a duvidar de sua capacidade (introjeta a atribuição do professor e passa a auto-atribuir-se incapacidade), como um aluno que fracassa por se esforçar pouco, mas não é “punido” (enquanto os outros são), pode achar que o esforço que despense é suficiente. Aqui se mesclam expectativas, atribuições, punições e recompensas, auto-estima e auto-atribuição.

A posição dos autores que defendem a profecia auto-realizadora (MERTON, 1948; ALLPORT, 1950; BECKER, 1952; ASBELL, 1963; WILSON, 1963 apud ROSENTHAL & JACOBSON, 1986), bem como a pesquisa de Rosenthal & Fode (1963, apud ROSENTHAL & JACOBSON, 1986) e de Rosenthal & Jacobson (1986) retomam os postulados de Weiner (WEINER, 1984; WEINER & KUKLA, 1970) da dinâmica expectativa – comportamento – atribuição, e de expectativas de alguns influenciando no comportamento de outros. Assim, as expectativas dos professores (ou experimentadores) influíram em seus próprios comportamentos em relação aos alunos (ou ratos), que ao se comportarem conforme esperado tiveram os resultados de seu comportamento atribuídos pelos professores (ou experimentadores). Essa atribuição tem efeitos sobre as novas expectativas futuras deles (professores e experimentadores), que se mantém, em relação aos alunos (ou ratos). Elaboramos o quadro seguinte clarificando isto.

Quadro 14

Influência das Expectativas Prévias Sobre o Comportamento e as Expectativas Futuras



Lembremos que as primeiras expectativas prévias não surgiram do nada, são, em parte, fruto de atribuições realizadas anteriormente. Para Weiner (1979), as expectativas dependem da percepção de capacidade versus a dificuldade percebida da tarefa, mais a estimativa do esforço pretendido e da sorte antecipada. E, são fortemente determinadas pelas experiências anteriores.

Novamente percebemos um ciclo em que se mesclam expectativas prévias, influência delas no comportamento e atribuições, acabando por gerar o comportamento esperado inicialmente (profecia auto-realizadora).

3.4 – Implicações no Contexto Escolar das Dimensões Causais Segundo o Modelo de

Weiner

Conforme vimos, as atribuições feitas às causas de sucesso e fracasso em contexto de realização escolar provocam reações emocionais e medeiam alterações na auto-estima, autoconceito e expectativas de desempenho do aluno. As atribuições também influem nas expectativas dos professores, e ajudarão a determinar suas ações futuras em relação aos alunos.

É interessante lembrar ainda, que estabilidade influencia as expectativas de sucesso futuro, e o locus de causalidade e controle suscitam reações afetivas, que agem sobre auto-estima e autoconceito.

Coll (COLL et al., 2000) coloca que os padrões de atribuição que mais favoreceriam a aprendizagem são aqueles nos quais a pessoa atribui a causas internas, instáveis e controláveis tanto o sucesso como o fracasso. Nesta visão, o esforço pode ser modulado, tanto para manter ou aumentar o sucesso, como para evitar futuros fracassos. A atribuição de sucessos a causas externas, instáveis e incontroláveis – como a sorte - seriam as mais desfavoráveis, por produzirem uma impressão de falta de controle, tanto para produzir o sucesso como para evitar o fracasso.

Rodrigues (1984b) afirma que o aluno que atribui o fracasso numa prova à capacidade tende a experimentar sentimentos de desespero, frustração e desesperança. Fracassos repetidos sob esse enfoque conduzem ao abandono da escola ou perda de entusiasmo por assuntos acadêmicos (RODRIGUES et al., 2000).

Daí a importância de verificar-se como os alunos atribuem causalidade aos resultados, sejam eles bons ou maus. Seligman (1991), (...), mostrou inequivocamente que um estilo atribucional pessimista leva a pessoa a atribuir a seus fracassos causalidade interna, estável e global (generalizável a outras esferas de atividade) e, a seus sucessos, causalidade externa, instável e específica (capaz de ocorrer apenas na situação específica considerada). A consequência de um estilo atribucional pessimista é a depressão, o desinteresse do aluno pela atividade acadêmica ou - se for o caso - desportiva e, eventualmente, o abandono da escola.(RODRIGUES, et al., 2000, p. 397).

Conforme as atribuições que os alunos fizerem para seus sucessos e fracasso, haverá reflexos na auto-estima, autoconceito e expectativas futuras deles. Isso representa maior ou menor persistência nas atividades, evitação ou procura pelas tarefas consideradas mais difíceis e

forte influência na motivação para realização. Weiner (1979) afirma que em programa de mudança de expectativa ou autoconceito as causas percebidas de desempenho precisam ser alteradas.

Essas idéias têm muito mais que uma certa relevância passageira para as práticas educacionais. Muitos dos programas de mudanças de realização que estão aparecendo fazem uso direto ou indireto de princípios atribucionais. Esses programas freqüentemente tentam induzir os estudantes a atribuírem seus fracassos a uma falta de esforço, que é instável e está sob controle volitivo (ver ANDREWS & DEBUS, 1978; CHAPIN & DYCK, 1976; DWECK, 1975). Esse objetivo é estabelecido expressamente para crianças ‘orientadas para o fracasso’, que aparentemente atribuem seus fracassos a falta de habilidade, que é uma causa estável e incontrolável (ver DIENER & DWECK, 1978). Presumivelmente, visto que o esforço pode ser aumentado pela vontade, atribuições de não consecução de um objetivo à falta de esforço resultarão na manutenção da esperança e aumentarão a persistência em direção ao objetivo. Por outro lado, desde que a habilidade é estável e não sujeita a controle volitivo, atribuição de não consecução de um objetivo à baixa habilidade resulta em desistência e cessação do comportamento orientado para o objetivo”. (WEINER, 1979, p. 8)

Forsterling (1985, apud MUSSEN et al, 1990) afirma que retrainar a interpretação não só leva à mudanças na interpretação, mas ao aperfeiçoamento das expectativas de sucesso, percepção da auto-eficácia, persistência e desempenho da tarefa. Contudo, não se pode ensinar ao aluno que seus fracassos são apenas fruto de falta de esforço se houver outras causas presentes, como professor mal capacitado, materiais e métodos inadequados.

Mussen levanta também outro aspecto a ser observado nesse tipo de intervenção:

Ensinar às crianças que seus fracassos são devido à falta de esforço pode ser prejudicial se elas não tiverem as atividades apropriadas para a tarefa. Uma criança que se esforça muito e fracassa pode concluir que o fracasso resulta de sua baixa capacidade (COVINGTON & OMELICH, 1979). Nesses casos, é melhor ensinar estratégias de abordagem de problemas” (MUSSEN et al., 1996, p. 314).

O papel de ajudar os alunos a fazerem atribuições internas mais favoráveis à aprendizagem cabe em grande parte aos professores. Mas, eles em muitos casos necessitariam ter

seus padrões atributivos alterados, a fim de criarem expectativas mais adequadas em relação ao desempenho futuro de seus alunos.

Muitos fatores interferem nas expectativas dos professores e essas expectativas 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 recompensas, punições e estímulos.

Outro fator importante é que estudos vêm demonstrando que os professores fazem atribuições sobre o fracasso escolar deslocando-o do âmbito da escola e do professor, responsabilizando o aluno e a família (BARDELLI. & MALUF, 1991; GAMA. & JESUS, 1994; JUSTA NEVES. & ALMEIDA, 1996; OLIVEIRA, 1998). Padrões de atribuição de fracasso ao aluno determinam, às vezes, esquemas de recompensas e punições inócuos ou prejudiciais e a não implementação de ações efetivas.

Adotando crenças causais de que o mau desempenho se deve a falta de esforço, ou de capacidade do aluno, ou desinteresse, ou a condições socio-econômicas da família, fica difícil esperar que esses professores avaliem adequadamente a influência de seus próprios comportamentos no desempenho do aluno, buscando assim maiores conhecimentos em sua área e métodos e técnicas de ensino mais eficazes. A análise que esses professores farão do sistema educacional e da escola dificilmente contribuirá para a alteração dos padrões e estruturas inadequados.

Conclui-se que as atribuições que os alunos e professores fazem sobre o sucesso ou fracasso escolar interferem significativamente no desempenho dos alunos, gerando aumento na motivação e sucesso, ou na evasão e no fracasso.

3.5- Tendenciosidade em Atribuição de Causalidade

Neste item abordaremos alguns fenômenos que parecem determinar algumas tendências no processo de atribuição causal.

Ferreira & Abreu (1998) questionam o uso da expressão erro de atribuição, relacionando-a ao paradigma positivista, o qual pressupõe uma realidade única e possível de apreensão objetiva. Eles preferem a expressão distorção de atribuição. Já, Rodrigues et al. (2000) utilizam a expressão tendenciosidade, com a qual trabalharemos ao enumerar algumas possíveis inclinações no processo de atribuir causalidade.

Contudo, a tentativa atual de superação do paradigma positivista que implicava a crença da existência de uma realidade única e “objetiva“, da qual podiam desprender-se padrões normativos de percepção e de atribuição, questiona o conceito de erro de atribuição e prefere modificá-lo aludindo à inexistência de um padrão correto e objetivo e enfatizando as múltiplas possibilidades de atribuição com que os sujeitos contam ao efetuar juízos.(HEWSTONE, apud FERREIRA & ABREU, 1998, p. 234).

Um primeiro exemplo, é a tendência frente a acidentes leves, em atribuí-los ao acaso. Quando o acidente é grave, a atribuição é feita à pessoa vitimada (WALSTER, 1966, apud RODRIGUES, 1984).Walster explica a disposição em atribuir como fruto da tendência que temos a controlar o ambiente. Se, o acidente for atribuído internamente, à pessoa nele envolvida, é possível a evitação futura de fatos semelhantes ao não se cometer os mesmos erros. Rodrigues

(1988) concorda que o achado de Walster se deve ao fato de procurarmos controlar o ambiente onde vivemos .

Outra explicação para essa tendência em atribuir causas ao evento acidental seria uma reação defensiva. As pessoas fariam atribuições defensivas frente ao infortúnio para proteger sua auto-estima, evitar culpa e prevenir seu envolvimento em eventos vitimadores no futuro (SHAVER, 1970, apud RODRIGUES, 1984).

Por fim, Lerner (1970, apud RODRIGUES, 1988) com sua hipótese da percepção que as pessoas tem de um mundo justo, onde são punidos por seus erros, e recompensados por seus méritos, explica a atribuição interna para as causas do acidente como a percepção de um tipo de punição merecida pela falta cometida.

Tanto a teoria da busca de controle, atribuição defensiva e mundo justo foram em parte confirmadas em estudo de Dela Coleta (1980b, apud RODRIGUES, 1984), em função do tipo de evento vitimador e do tipo psicológico do sujeito.

Julgamos não demasiadamente ousado pressupor que as três teorias: busca de controle, atribuição defensiva e mundo justo, podem contribuir na formação de tendências para atribuir causas a outros tipos de eventos.

Outro exemplo de tendência em atribuição, citado por Weiner(1984) como um dos antecedentes atribucionais consiste na tendenciosidade ator/observador (JONES & NISBETT, 1972). Relembramos que eles enfocam a tendenciosidade ao fazermos atribuições internas em relação ao comportamento de outras pessoas, e externas ao nosso, principalmente quando visto como negativo. Assim, ao vermos alguém tropeçar numa caixa na calçada podemos responsabilizá-lo por ser desastrado. Se, no mesmo caso, nós tropeçássemos, responsabilizaríamos outros por colocarem a caixa em local inadequado. Segundo os autores, isso se daria pelo acesso diferenciado à informações.

Temos também o caso do viés hedonístico (WEINER,1984), situação na qual constatou-se que os indivíduos são mais propensos a assumir o crédito pelo sucesso do que a culpar-se pelo fracasso.

Outro fator desencadeador de tendência atribucional seria o contexto cultural, pois, em culturas diferentes, haveria tendência a se criar determinadas categorias causais específicas para explicar sucessos e fracassos na realização. Assim, nos Estados Unidos, capacidade e esforço são percebidos como as maiores causas para sucesso ou fracasso; paciência na Grécia e Japão; o jeito da pessoa, seu estado de ânimo, tato e a unidade na Índia (DELA COLETA, 1986). Lembremos que a noção de karma na Índia atribuía causas espirituais para a existência do sistema de castas.

Diferente fonte de tendência atribucional poderia advir dos estereótipos, rotulações e preconceitos, conceitos amplamente estudados pela Psicologia Social. Os estereótipos são crenças sobre características pessoais que formulamos em relação a indivíduos e grupos, e estão na base do preconceito (atitude positiva ou negativa, e altamente afetiva, em relação a uma pessoa ou grupo) e da discriminação (ação específica direcionada a eles). Um exemplo claro sobre a influência do estereótipo nas atribuições nos é dado por Rodrigues et al (2000) em situação de gênero.

No caso da questão de gênero que vínhamos abordando, o processo de estereotipar fica bem aparente quando o pensamos em termos de atribuição de causalidade...., outros psicólogos sociais (Deaux & Emsweiller, 1974; Eagly & Steffen, 1984; Feldman-Summers & Kiesler, 1974) vêm demonstrando que diante de uma situação em que, por exemplo, somos apresentados a um bem sucedido médico ou à sua contrapartida do sexo feminino, tendemos a atribuir o sucesso da mulher a uma maior motivação intrínseca, quando não à pura sorte..., ainda não se espera de uma mulher significativo sucesso profissional. E quando isto acontece, todos tendem a atribuí-lo a uma capacidade fora do comum em termos de motivação ou a uma sorte, igualmente rara.”(RODRIGUES et al, 2000, p. 161).

Os rótulos(um caso específico de estereotipar), seriam atribuídos aos outros para facilitar a previsão de seus comportamentos e nossa forma de agir com eles.

Rótulos são como sirenes tronitantes que nos tornam surdos diante de quaisquer distinções mais finas, que de outra maneira poderíamos vir a perceber.”(ALLPORT, in RODRIGUES et al, 2000, p. 156).

A atribuição de um rótulo a uma pessoa nos predispõe a pressupor comportamentos compatíveis com o rótulo imputado; nossas percepções são distorcidas e isto pode acarretar uma ou duas consequências importantes: a) por um lado, em virtude de nossas tendências à consistência cognitiva (veja capítulo 3), faz com que comportamentos que não se harmonizem com o rótulo imposto tendam a passar despercebidos ou sejam deturpados para se adequarem ao rótulo. (RODRIGUES et al, 2000, p. 156).

Parece-nos bastante fundamentada a participação dos estereótipos, rótulos e preconceito na tendenciosidade atribucional.

Segundo nosso ponto de vista, a teoria da dissonância cognitiva de Festinger (1957), influenciada pela teoria do equilíbrio de Heider (1946, 1958), poderia explicar outra fonte de tendenciosidade atribucional. Ela prega que procuramos um estado de harmonia em nossas cognições, definidas como “qualquer conhecimento, opinião ou crença acerca do ambiente, acerca da nossa própria pessoa ou acerca de seu comportamento” (FESTINGER, in RODRIGUES et al, 2000, p. 116). A dissonância cognitiva é um estado desagradável, e distingue-se do conflito, por ocorrer após o indivíduo já ter tomado uma decisão. O conflito ocorreria antes, segundo Festinger. A dissonância cognitiva só pode ser reduzida ou eliminada com o acréscimo de novas cognições ou alteração nas existentes. Isso se daria por desvalorização dos elementos dissonantes da alternativa rejeitada, valorização dos elementos consonantes à escolhida, tentativa de tornar irrelevantes os elementos dissonantes ou busca de apoio social para a posição assumida. Um exemplo, é o de um indivíduo que sabe dos males do fumo, mas

continua a fumar. A cognição de quem fuma versus a cognição que o fumo faz mal à saúde, gera um estado desagradável. Ele pode aliviar esse estado desvalorizando as informações negativas sobre o fumo: “ cigarro não pode ser tão ruim, meu avô fumou até os 98 anos “. Esse indivíduo, se perguntado quais as causas de sua falta de ar crônica , poderá atribuí-las à poluição, alergias ou resfriados.

3.5.1 – Atribuição Egotímica

O viés egotímico, ou tendenciosidade auto-servidora ou egotismo (RODRIGUES et al., 2000) seria outro exemplo de tendenciosidade em atribuição. Ela representa a tendência em atribuir nossos fracassos a causas externas (neste aspecto coincide com a teoria ator/ observador), e nossos sucessos a internas. Ex: fui mal no exame porque não tive tempo para estudar em função do trabalho; fui bem no exame porque sou inteligente. Greenwald (1980) a denomina beneficência (benefactance), padrão pelo qual a pessoa atribuiria um controle e responsabilidade interna em caso de sucesso, e externa em caso de fracasso (apud COLL et al., 2000).

Ela se fundamenta na preservação da auto-estima e autoconceito, e uma certa sensação de controle. Lembremos que isso combina com a noção de busca de controle de Walsetr e de reação defensiva da auto-estima de Shaver.

Outra posição, que reforça essa tese é a de Weiner (1984), que em situações de realização verificou que sujeitos que obtiveram sucesso experimentaram sensações de orgulho ao fazer atribuições internas. Porém, atribuições internas os fizeram relatar sensações de vergonha quando fracassaram. Se, esse fracasso visto como interno, também fosse visto como controlável,

experimentavam ainda a sensação de culpa. Apesar dessas constatações de Weiner serem apreciadas num outro enfoque, elas reforçam a idéia de ameaça à auto-estima em auto-atribuições internas de fracasso e de melhora da mesma em auto-atribuições de sucesso. Essa relação clara com a auto-estima está por trás das atribuições com tendenciosidade egotímicas .

Weiner associa atribuições internas de sucesso ou fracasso às emoções de orgulho e vergonha, portanto, se o sucesso for visto como interno e controlável haverá aumento na auto-aprovação. Se o fracasso for visto como interno e controlável haverá aparecimento de culpa. Depreende-se disso que a auto-estima é influenciada pelas atribuições que fazemos após o evento, e para Weiner, se elas forem de estabilidade ou de instabilidade, afetarão as expectativas de desempenho futuro (tanto de quem faz a ação, como de quem observa, o qual também atribui). Assim, atribuições afetam a auto-estima, o autoconceito e as expectativas. Porém, também ocorre o inverso, as expectativas e a auto-estima prévias ao evento tendem a também direcionar as atribuições.

Essas idéias tem implicações importantes para a manutenção do autoconceito da pessoa e para os programas de mudança atribucional (ver Weiner, 1974, 1976). Por exemplo, suponha que um indivíduo com um autoconceito elevado de habilidade acredite que tem uma grande probabilidade de sucesso numa tarefa. É provável, então, que um fracasso seja atribuído a causas instáveis como sorte ou humor, que não podem reduzir a expectativa subsequente de sucesso e mantém um autoconceito elevado de habilidade. Por outro lado, o sucesso seria atribuído à habilidade, que aumenta a expectativa subsequente (certeza) de sucesso e confirma a autoconsideração positiva da pessoa. Uma análise inversa tem lugar , dados um baixo autoconceito de habilidade e uma baixa expectativa de sucesso: o sucesso seria atribuído a fatores instáveis, e o fracasso à falta de habilidade. Essas atribuições resultam na preservação do autoconceito inicial (ver AMES, 1978; FITCH, 1970; GILMORE & MINTON, 1974; ICKES & LAYDEN, 1978). (WEINER, 1984; p. 7).

Percebe-se então uma relação dinâmica, na qual percepções prévias (autoconceito, auto-estima e expectativas) influenciam as atribuições que fazemos.

Parece ser esse mecanismo também a fonte operacional em alguns aspectos da dissonância cognitiva, pois a mesma pressupõe uma tensão ou mal estar surgido em decorrência de duas cognições diferentes. Assim, se houver a cognição por parte de um professor de que houve fracasso escolar de seus alunos e, também, de que a culpa é dele, isso será inconciliável e ameaçador do ponto de vista da auto-estima, bem como gerador de grande tensão. A modificação para uma atribuição externa de causa do fracasso parece ser extremamente compreensível neste caso, ou pelo menos uma diminuição na responsabilidade do professor, conforme veremos a seguir.

Outro aspecto da tendenciosidade egotímica, porém não idêntica a este, é a de Snyder & Higgins (1988). Eles postulam que, em avaliação de responsabilidade por erros, para manter bom autoconceito e uma certa sensação de controle usáramos desculpas. Estas não chegam a mudar a atribuição de interna para externa (como na teoria anterior), mas diminuem a ameaça à auto-estima.

Snyder & Higgins (1988) apresentam um interessante trabalho vinculado não apenas às formas e os momentos em que as desculpas aparecem, mas também às funções que cumprem para a pessoa que as dá. Definem a desculpa como um processo motivacional que consiste em deslocar a atribuição de resultados negativos de fontes consideradas pela pessoa como mais centrais a si mesma para outras consideradas menos centrais, mantendo assim uma boa imagem de si e uma sensação de controle. A mudança na localização não precisa convertê-la em totalmente externa. Alterar, por exemplo, “fracassei no exame porque sou incapaz” por “fracassei no exame porque tive alguns inconvenientes e não pude estudar o suficiente”, implica uma localização ainda interna da atribuição, porém menos ameaçadora para o sentido nuclear do self. (FERREIRA & ABREU, 1998, p. 233) .

Com certeza, muito há que se pesquisar sobre tendenciosidades no processo atribucional, sendo de extrema importância, dada a significativa relação existente entre atribuição e comportamento.

4 – METODOLOGIA

Esta pesquisa de enfoque quanti-qualitativo verificou, por meio de questionários, se há divergências consistentes entre as atribuições causais para fracasso escolar e entre as percepções de discentes de um curso de Pedagogia de uma universidade estadual do Mato Grosso e de professores egressos dessa mesma instituição em exercício docente.

Para fins deste estudo foram aproveitados apenas os questionários (apêndice 2) que tiveram todas as questões respondidas, descartando-se aqueles parcialmente respondidos. Notou-se, infelizmente, uma certa resistência por parte de profissionais e discentes em responder o questionário. Essa resistência não se configurou pela negativa em respondê-lo, mas pela não devolução, devolução em branco ou muito incompletos de grande número de questionários.

Os questionários foram respondidos por 25 alunos das turmas de 5º, 6º e 7º semestres de uma universidade estadual do interior do Mato Grosso. Também foram respondidos por professores em exercício nas redes públicas estadual e municipal nessa respectiva cidade e egressos da instituição citada, num total de 32 professores. Os alunos constituíam-se de 21 mulheres e 4 homens, com idades entre 20 e 52 anos. Os professores constituíam-se de 27 mulheres e 5 homens, com idades entre 20 e 47 anos. Esses professores tinham entre 3 e 25 anos de magistério, sendo que 27 lecionavam na rede pública de ensino e 5 na rede pública e privada, concomitantemente.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário constituído por nove questões abertas (apêndice 2), enfocando as causas apontadas para o fracasso escolar, bem como sugestões para minorá-lo. Foi preenchida também uma ficha de identificação dos sujeitos (apêndice 1).

Por meio das técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (1977) as respostas foram agrupadas por semelhança e desta forma construídas categorias causais .

Foram elaborados tabelas, gráficos e correlações percentuais demonstrativas dos resultados. A seguir foi redigido um texto com a respectiva análise e as considerações finais sobre a pesquisa.

5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo ocorreu uma certa falta de correspondência entre o número de citações de categorias (primeira questão) e de citações de categorias por ordem de importância (segunda questão), uma vez que muitos indivíduos citaram mais categorias na primeira questão do que as que relacionaram em ordem decrescente na segunda. Um exemplo disso, é a citação de falta de organização e má capacitação do professor como causas distintas do fracasso escolar, porém, ambas encaixam-se na categoria única “má qualificação profissional”. Ocorreu também que algumas categorias que não foram citadas na primeira questão, apareceram ao ser citadas por ordem decrescente na segunda, o que não invalida seu uso nesse estudo. Alguns sujeitos preferiram não relacionar as causas por ordem de importância e, também, alguns não citaram todas as cinco causas pedidas.

5.1 - CATEGORIAS

As respostas dos sujeitos foram agrupadas por afinidade e as categorias formuladas em função das atribuições causais para fracasso escolar emitidas foram:

- **Desinteresse da família:** esta categoria engloba respostas que remetem à falta de apoio e participação na vida escolar do aluno, falta de acompanhamento e ausência na escola, negligência dos pais e falta de acesso a lazer e leitura em casa;
- **Desestruturação familiar:** engloba respostas referentes à má qualidade de vida, separação dos pais, distribuição sócio-econômica desigual, pobreza, maus tratos, falta de afetividade, superproteção, educação (transferência de valores), baixo nível escolar e

- cultural (o qual incapacita para orientar nos trabalhos escolares), analfabetismo dos pais, baixa auto-estima dos pais, alusões à desigualdade social;
- **Má qualificação dos professores:** engloba respostas como descaso, falta de propósitos claros, falta de organização, uso de más metodologias e má didática, falta de investimento nos alunos, falta de interesse em atualizar-se, falta de interesse em assumir seu papel, dificuldade para interagir com os alunos, estigmatização dos alunos, descomprometimento, não saber lidar com as disparidades;
 - **Desvalorização dos professores:** engloba respostas como pouca valorização dada ao professor, falta de apoio para formação continuada e aquisição de materiais didáticos, má remuneração, sobrecarga horária. Apesar das citações descritas parecerem decorrer de ações do sistema oficial de ensino, essas alusões necessitam figurar uma categoria à parte, apesar de tanto derivar-se do sistema oficial de ensino como contribuir para a baixa qualificação profissional ;
 - **Desmotivação dos professores:** engloba respostas que vinculam a desmotivação do professor com o fracasso escolar dos alunos, sem, contudo, detalhar. Desmotivação frente ao sistema de ensino em crise, com os baixos salários e a pouca valorização social. Essa categoria caracteriza-se pelo desânimo do professor, o qual pode prejudicar seus alunos, sem contudo contemplar falta de empenho, interesse ou responsabilidade do professor. Percebe-se uma estreita vinculação entre as categorias desmotivação e desvalorização do professor, mas a primeira implica volição e na segunda podem ocorrer impedimentos à ação do professor sem, contudo, influir em sua vontade de agir ;
 - **Desmotivação dos alunos:** engloba respostas como desinteresse do aluno, descaso, bagunça e ausência às aulas;

- **Más condições pedagógicas:** engloba respostas como conteúdos inadequados, desinteressantes e não realistas; falta de projetos para fortalecimento da aprendizagem e de boas propostas pedagógicas, falta de materiais didáticos e apoio da equipe pedagógica, falta de objetivos sociais, mecanismos inadequados de avaliação, mecanismos inadequados para trabalhar com diversidades. Engloba também alusões à falta de uma pedagogia crítica ou reflexiva, o excesso de alunos por sala e a ineficiência de teorias pedagógicas, má gestão escolar e incapacidade de dar sentido para o ato de estudar. Existe uma relação entre esta categoria e a categoria má qualificação dos professores, uma vez que várias das causas citadas devem envolver ações dos professores, porém, nesta categoria, não fica explícita a responsabilidade do professor;
- **Sistema oficial de ensino:** engloba respostas como políticas educacionais ultrapassadas e ineficientes, desinteresse das autoridades federais, estaduais e municipais, descontinuidade de projetos e programas oficiais, falta de investimentos na educação, sistema reprodutor das desigualdades, uso político (“politicagem”) das instituições públicas, pressão por índices estatísticos favoráveis, adoção do sistema de progressão continuada, desinteresse político por uma população educada e crítica, baixo financiamento e investimentos na educação;
- **Indisciplina :** engloba respostas relacionadas à situações de transgressão como as normas da escola;
- **Estruturação da escola:** engloba respostas envolvendo o espaço físico da escola, a alimentação fornecida aos alunos, a falta de mobiliário, salas apertadas, falta de conservação;
- **Dificuldades de aprendizagem:** engloba respostas relacionadas a esse tipo de dificuldade, porém sem precisar suas especificidades;

- **Excesso de trabalhos escolares:** engloba respostas referentes à sobrecarga do aluno;
- **Permanência do aluno na escola:** engloba respostas que justificam a necessidade do aluno permanecer por mais tempo na escola;
- **Universidade:** engloba respostas que estabelecem a má qualificação do professor como culpa direta da formação recebida na universidade, que estaria distante da realidade profissional. Difere da categoria má qualificação dos professores por vincular explicitamente a má qualificação como responsabilidade da instituição de ensino superior de origem;
- **Problemas psicológicos e físicos :** engloba algumas respostas genéricas referentes a esses tipos de problemas dos alunos, respostas sobre problemas neurológicos, doenças, doenças genéticas, psicológicas, fome e desnutrição, baixa auto-estima. Existe interligação entre fome e a categoria desestruturação da família e talvez também entre os problemas neurológicos e psicológicos e esta categoria. Apesar de haver estreita vinculação entre a categoria problemas psicológicos e físicos e a categoria desestruturação da família é importante separá-las, pois neste caso, já está materializada uma deficiência estrutural no aluno;
- **Falta de outros profissionais:** engloba respostas que enfatizam a necessidade da escola possuir acesso aos serviços profissionais de psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos;
- **Alunos especiais em sala :** engloba respostas que envolvam a permanência de alunos com alunos com necessidades especiais em salas comuns;
- **Trabalho infantil:** engloba respostas como trabalho precoce ou aluno que trabalha;

- **Participação da sociedade:** engloba respostas como não participação da sociedade na escola ou aceitação da mesma das precárias condições da educação, tratamento da educação como mercadoria.

Os gráficos a seguir demonstram a distribuição das categorias conforme as respostas dos professores e alunos, dispostas tanto por número de citações como por porcentagens. A análise da frequência de citação das diversas categorias e suas possíveis implicações serão discutidas no tópico seguinte.

Figura 2

Gráfico Representativo das Distribuições das Categorias Causais Indicadas por Professores (32 professores)

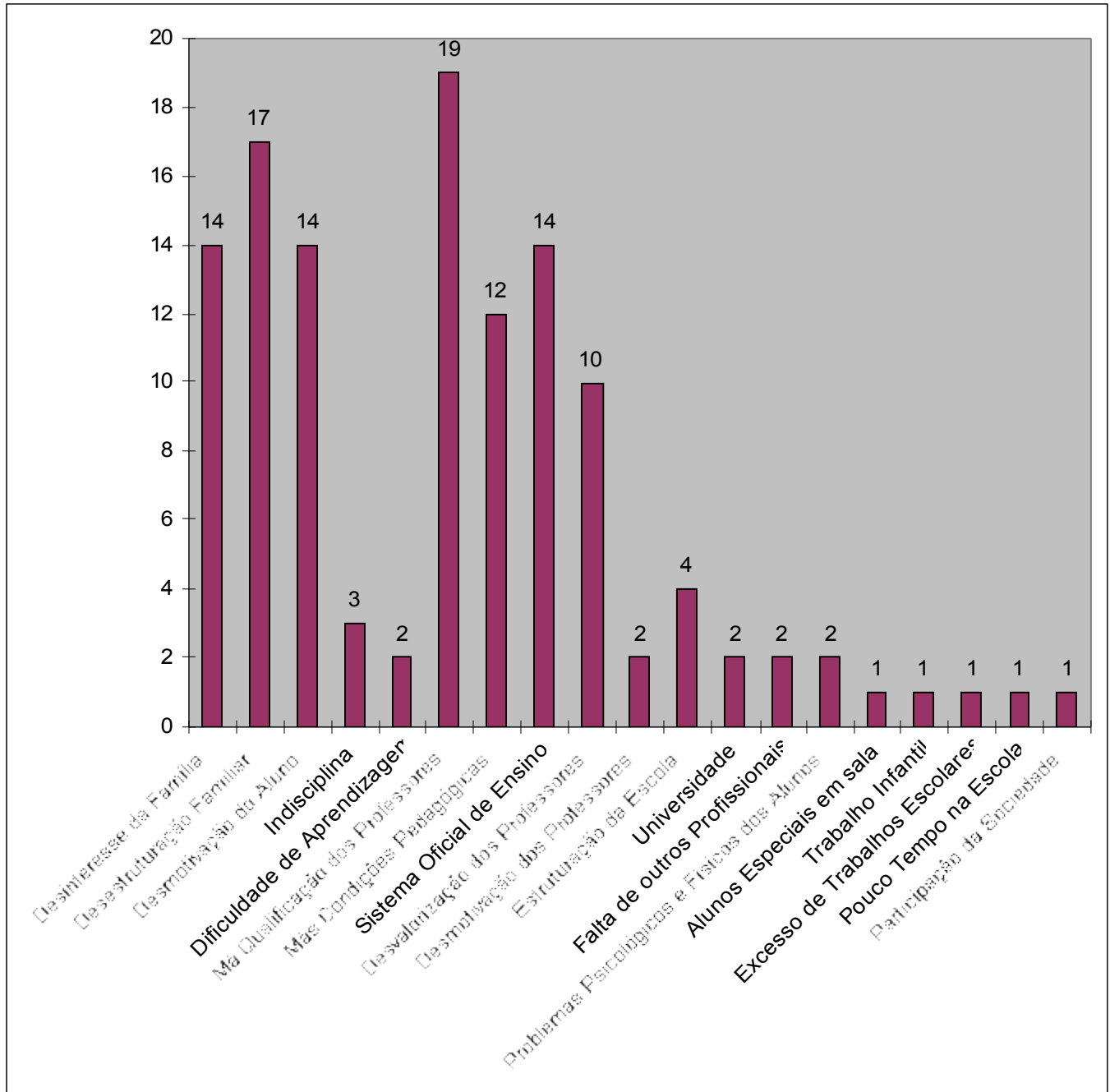


Figura 3

Gráfico Representativo dos Percentuais de Alusão às Categorias Causais Indicadas Por Professores (32 Professores)

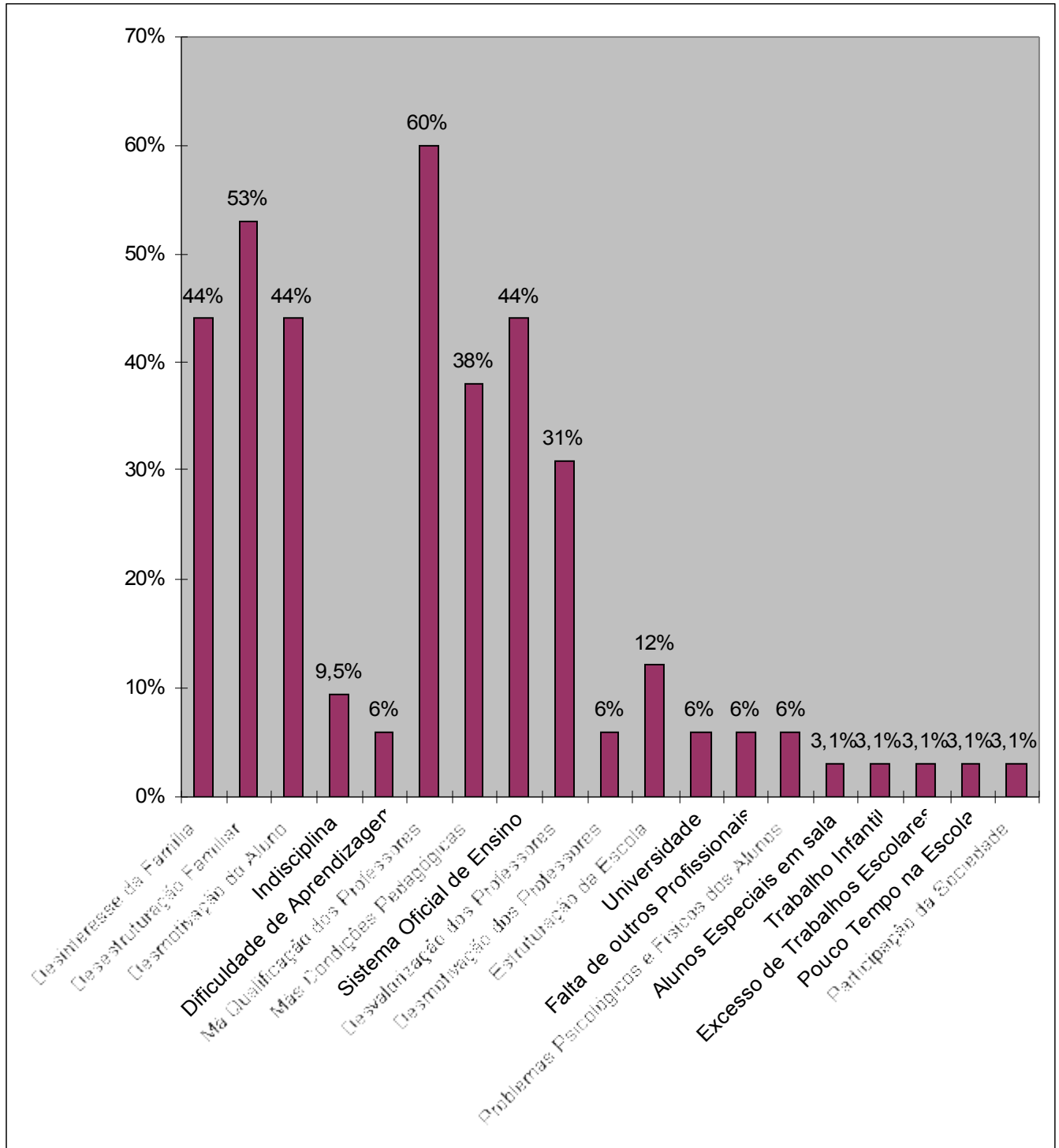


Figura 4

Gráfico Representativo das Distribuições das Categorias Causais Indicadas por Alunos (25 Alunos)

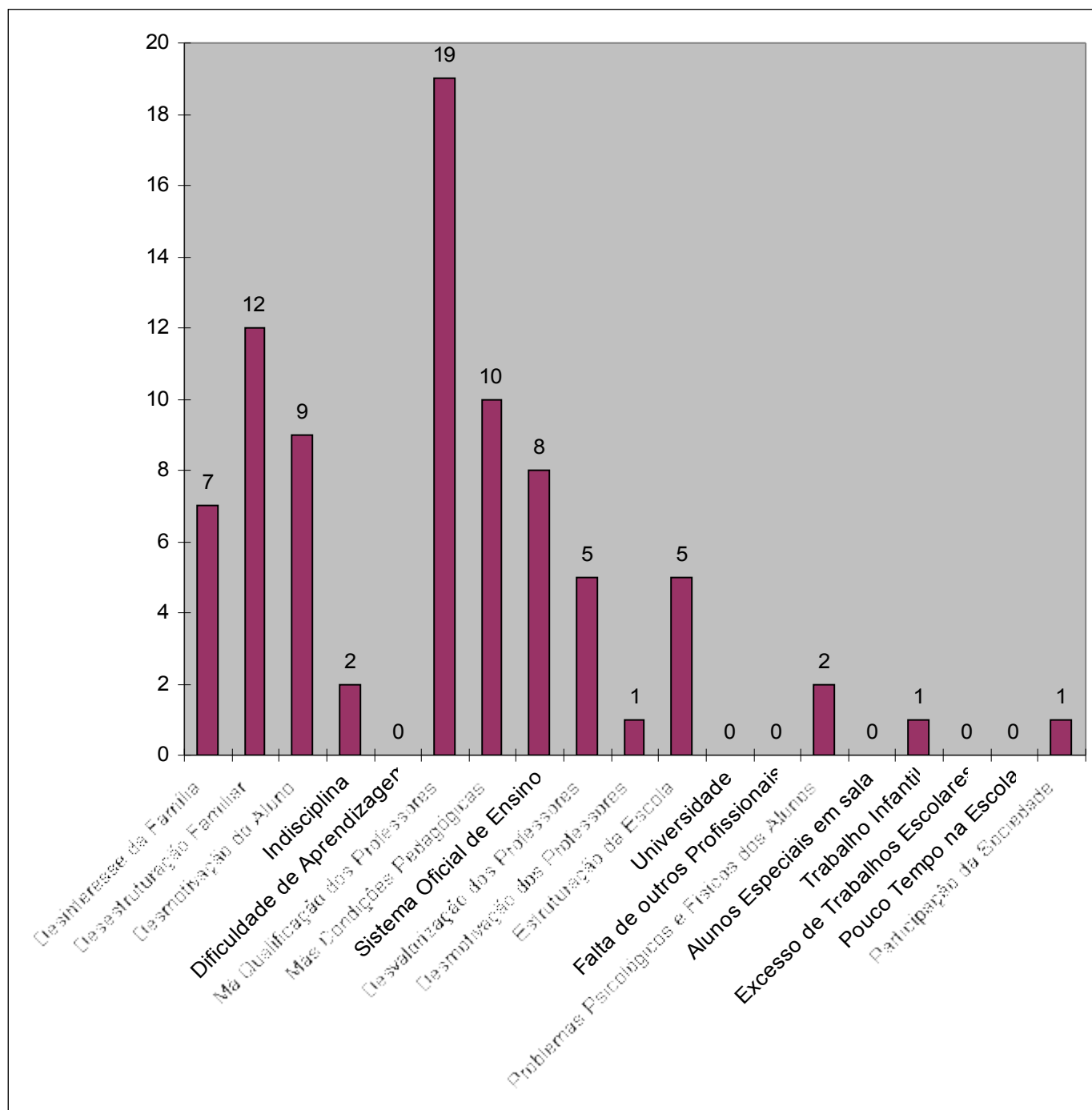
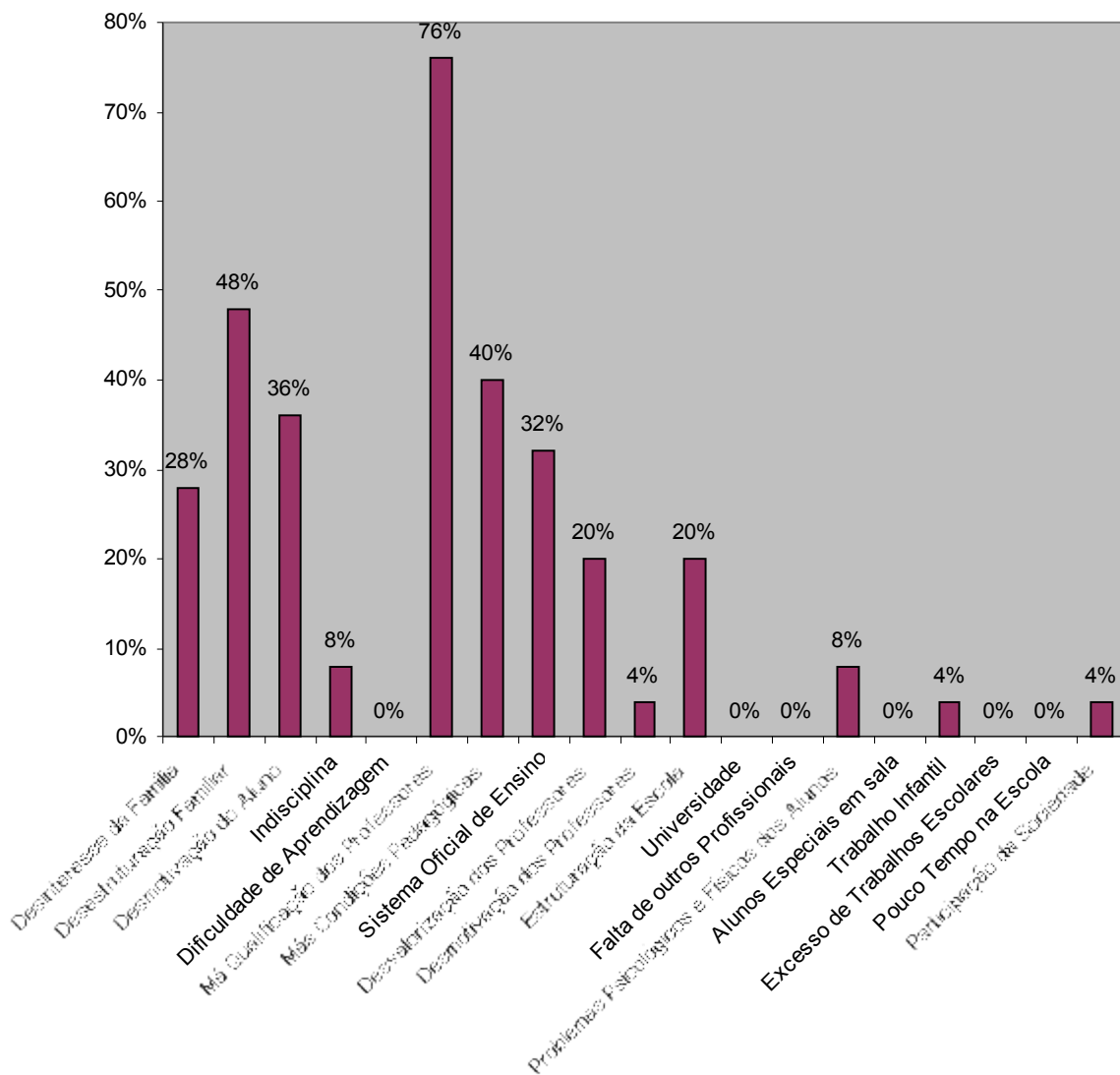


Figura 5

Gráfico Representativo dos Percentuais de Alusão às Categorias Causais Indicadas Por Alunos (25 Alunos)



5.2 – POSSÍVEIS OCORRÊNCIAS DE ATRIBUIÇÕES EGOTÍMICAS NESTE ESTUDO

A hipótese principal dessa tese constitui-se na existência de atribuições egotímicas por parte dos professores em exercício quando defrontados com as dificuldades de favorecer o sucesso acadêmico em seu dia-a dia e o enfrentamento do fracasso. As pressões e as frustrações vivenciadas levariam esses profissionais a formular explicações causais externas, deslocando a culpabilização de si mesmos . Fora os já citados estudos brasileiros, um estudo espanhol de Marchesi & Lucena (2004) confirma essa tendência, no qual 78% dos professores entrevistados atribuíram o fracasso escolar ao pouco esforço dos alunos e, em segundo lugar, à falta de colaboração dos pais, reafirmando a externalização aos professores da responsabilidade.

O fato de professores poderem sentir-se culpados pelo fracasso escolar dos alunos não significa que eles sejam realmente culpados ou unicamente culpados, mas sim, que a ansiedade gerada pela atribuição interna de culpa os levaria a lançar mão desse mecanismo complexo de proteção do ego (auto-estima e autoconceito), a atribuição egotímica.

Alguns dados analisados neste estudo parecem indicar a ocorrência desse fenômeno, embora com diferenças percentuais menores que as esperadas , não havendo um distanciamento tão grande entre as respostas dos dois grupos . Lembremos que, para confirmar a hipótese inicial, os alunos, teoricamente não sujeitos às pressões e frustrações dos professores em exercício deveriam fazer atribuições mais internas aos professores para explicar o fracasso escolar do que estes próprios. Isso realmente ocorreu, bem como outros fenômenos que veremos a seguir.

Devemos salientar que dentre os 25 alunos da pesquisa, 5 também já eram professores, porém sem formação universitária. As respostas desse grupo não apresentaram diferenças importantes em relação aos outros dois grupos: só professores ou só alunos. Assim, por não possuírem formação universitária e distinções dignas de nota nas atribuições esse grupo foi incluído no grupo de alunos e suas respostas aí consideradas.

Neste estudo também não foram percebidas diferenças dignas de nota nas atribuições emitidas em função de sexo, idade, tempo de magistério ou outras variáveis.

Na comparação entre as respostas de professores em exercício e alunos de pedagogia, houve maior frequência de atribuição por parte dos professores em categorias específicas, o que seria de se esperar se realmente houvesse atribuições egotímicas. Nessas respostas deveria haver uma maior responsabilização das famílias e dos alunos pelo fracasso escolar. Isso ocorreu de fato com a categoria desinteresse da família (44 % dos professores citaram versus 28% dos alunos); com a categoria desestruturação familiar (53% versus 48%); com a categoria desmotivação dos alunos (44% versus 36%); com a categoria indisciplina (9,5% versus 8%) e com a categoria dificuldades de aprendizagem (6% versus 0%). Todas essas categorias centram a origem do fracasso nas famílias e nos alunos e tiveram maior frequência de citação entre os professores, como podemos vislumbrar no quadro abaixo.

Quadro 15

Tabela Comparativa de Atribuições Causais Externas aos Professores para Fracasso Escolar

Categorias	Referências			
	Professores		Alunos	
	Qtde	%	Qtde	%
Desinteresse da Família	14	44 %	7	28 %
Desestruturação Familiar	17	53%	12	48%
Desmotivação dos Alunos	14	44%	9	36%
Indisciplina	3	9,5%	2	8%
Dificuldades de Aprendizagem	2	6%	0	0%

Outro indício de atribuição egotímica entre os mesmos professores pode estar na frequência, desta vez menor, na citação de categorias que poderiam representar responsabilização do professor ou da equipe pedagógica. Assim, seria lógico esperar-se um menor índice de atribuição nessas categorias. Por exemplo, na categoria má qualificação dos professores houve menor índice de citações por parte dos professores (60% versus 76% dos alunos); na categoria más condições pedagógicas ocorreu o mesmo (38% versus 40%). Outro fato interessante é que, na categoria más condições pedagógicas, apenas um professor a apontou como primeira causa do fracasso escolar. Já, entre os alunos, 11 apontaram-na como primeira causa, o que parece representar uma maior importância desta categoria para os alunos. Vejamos o quadro a seguir para melhor visualização.

Quadro 16

Tabela Comparativa de Atribuições Causais Internas aos Professores para Fracasso Escolar

Categorias	Referências			
	Professores		Alunos	
	Qtde	%	Qtde	%
Má Qualificação dos Professores	19	60%	19	76%
Más Condições Pedagógicas	12	38%	10	40%

Essa maior prevalência de respostas dos professores em categorias de responsabilização das famílias e dos alunos e menor prevalência em categorias de responsabilização interna ou do grupo de trabalho parecem importantes, reforçando a postura de externalização da culpa em relação aos professores.

Porém, ocorreu também maior incidência de respostas por parte dos professores em três outras categorias que podem sugerir um outro movimento de desresponsabilização do professor, atribuindo também externamente a culpa (embora a outro objeto) e justificando dificuldades apresentadas pelos professores. Essas categorias são o sistema oficial de ensino (44% dos professores versus 32% dos alunos); desvalorização dos professores (31% versus 20%) e a desmotivação dos professores (6% versus 4%). Vejamos o quadro:

Quadro 17
Tabela Comparativa de Outras Atribuições Causais Internas e Externas aos Professores para Fracasso Escolar

Categorias	Referências			
	Professores		Alunos	
	Qtde	%	Qtde	%
Sistema Oficial de Ensino	14	44%	8	32%
Desvalorização dos Professores	10	31%	5	20%
Desmotivação dos Professores	2	6%	1	4%

As atribuições ao sistema oficial de ensino são externas e não afetam os professores, não os culpabilizam; as atribuições à desvalorização dos professores (também de origem externa) e à desmotivação dos mesmos tornam mais do que justificáveis suas eventuais falhas. Apesar da desmotivação dos professores poder ser vista como uma causa

interna, portanto de responsabilidade do professor, devemos lembrar da postura de Snyder & Higgins (1988) que pressupõem um tipo de atribuição egotímica na qual a culpa não precisa ser deslocada de uma origem interna para externa, bastando apenas deslocar a responsabilidade de uma fonte mais central para menos central do sujeito, utilizando-se desculpas. Assim, a desmotivação dos professores pode parecer como uma causa de fracasso escolar menos condenável, menos controlável pelo professor como esforço ou capacidade, por exemplo e, portanto, menos geradora de culpa e vergonha. Além disso, as respostas de professores e discentes enquadradas nessa categoria tinham um caráter de pressões externas exercidas sobre o professor desmotivando-o, tornando-o assim mais uma vítima do que um executor.

A vergonha vivenciada seria, inclusive, um dos principais elementos desencadeadores do viés egotímico. Weiner (1984) nos fala que ao fazermos atribuições internas nos caso de fracasso experimentamos sensação de vergonha e essa sensação tem um enorme poder para motivar comportamentos que levem a um alívio, pois se trata de uma emoção extremamente desagradável.

Thomas Scheff (1994) realizou numerosos estudos sociológicos e sociopsicológicos sobre a vergonha entre as famílias e as nações. Afirma que a vergonha está associada aos erros, ao fracasso e à rejeição. A vergonha, diz, procede de relações problemáticas entre o espaço e a identidade (quando nosso ser se sente muito próximo ou muito longe de outras pessoas: quando nos sentimos expostos ou violados, invisíveis ou rejeitados). A vergonha é dramática. Quando a sentimos, parece que ficamos diminuídos em nossos próprios padrões morais ou nos de outras pessoas de forma importante, de tal maneira que não só vemos nossos atos como insuficientes ou imperfeitos (como no caso da culpa), como sentimos que nosso próprio ser e nossa integridade foram questionados. (HARGREAVES, 2004, p.189).

A característica extremamente aversiva da vergonha leva o indivíduo a procurar formas de minorar essa sensação, sendo muito comum o deslocamento de uma atribuição causal interna para uma atribuição causal externa com essa finalidade.

Quando as pessoas e suas organizações (incluindo os governos) não reconhecem a vergonha que deveriam ter por seus próprios fracassos e deficiências, adotam um ou vários meios de evitá-lo. Podem intelectualizar ou racionalizar os temas, tanto quanto o processo de reforma, ocultando-se por trás da armadura dos procedimentos administrativos e do argumento intelectual num mundo racionalizado cheio de padrões, parâmetros, objetivos de rendimento e planejamento linear. (...) Por último, podem projetar sua vergonha nos outros, utilizando-os como “testas de ferro” ou mediante processos de estigmatização, culpando os adversários, a quem responsabilizam pelo que saiu errado. (HARGREAVES, 2004, p.191).

Na citação acima vemos uma descrição clara de um viés egotímico, movimento de deslocamento de uma culpa real ou percebida, no sentido de provocar um alívio da sensação de vergonha, preservando assim a auto-estima e o autoconceito do indivíduo. Movimento que parece justificar, por parte dos professores, uma maior alusão a categorias que contemplam alunos e família como causa do fracasso escolar e uma menor alusão a categorias que contemplam os professores como causa desse fenômeno, deslocando uma causa percebida como interna para uma causa percebida como externa.

Já dos alunos de pedagogia seria de esperar uma maior atribuição à má qualificação profissional e as más condições pedagógicas (tais atribuições não os ameaçam, pois ainda não são docentes). Também seria de esperar uma menor alusão às categorias que responsabilizam as famílias e os alunos pelo fracasso escolar (pois não precisariam deslocar a causa para aliviarem-se de culpas). Isso tudo parece ocorrer e com isso respaldar a hipótese inicial do surgimento de atribuições egotímicas (e conseqüente modificação das atribuições iniciais) quando da passagem da discência para a docência. famílias e os alunos.

Essas atribuições vistas até agora parecem favorecer a hipótese da ocorrência de atribuição egotímica entre esses professores de Mato Grosso, por ocorrerem em uma frequência um pouco maior que entre os alunos do curso de Pedagogia. Acreditamos, contudo, que sejam necessários outros estudos posteriores para confirmar a hipótese da formação de atribuições egotímicas na passagem da discência para a docência. Inclusive, neste sentido, formulamos uma escala Lickert baseada nas categorias elencadas nesse estudo para aplicação em estudo posterior (apêndice 3).

5.3 Possíveis Implicações das Atribuições efetuadas pelos Professores

Se acreditarmos que os professores fazem atribuições egotímicas em função da ansiedade, culpa e vergonha vivenciados diante do fracasso escolar de seus alunos, por considerarem-se em parte responsáveis pelo fato, estaremos considerando dois eventos. O primeiro é a ocorrência do fracasso ou das dificuldades enfrentadas pelos professores e o outro é o das dificuldades dos professores em enfrentar os sentimentos que advêm do contato com essas dificuldades. Nesse sentido, Mantovanini (2001) detectou em pesquisa a insegurança de professores jovens e veteranos frente às dificuldades encontradas no cotidiano escolar e cita o pensamento de um desses professores:

Eu sei o que um professor tem que fazer em classe, ou melhor, acho que sabia. Hoje está tudo torto, tudo de cabeça para baixo; além da pobreza das crianças, de toda essa questão econômica e social, tem uma coisa mais séria, que são os valores. Os pais só estão preocupados consigo próprios, as crianças crescem ao deus-dará, não tem ninguém para ajudá-las a discernir o certo do errado. Daí sobra para gente tudo, ensinar boas maneiras, ajudá-las a separar o joio do trigo e ainda precisa criar uma fórmula mágica para fazer com que se interessem na matéria. Então aquela fórmula que

empregava com sucesso tempos atrás não funciona mais. Acontece que só sei trabalhar desse jeito, foi assim que aprendi.(MANTOVANINI, 2001, p.104) .

Para Mantovanini, os professores de sua pesquisa definiram o bom aluno como aquele interessado, porém autônomo, independente e disciplinado. Já os alunos com problemas de aprendizagem são aqueles que têm posturas que desagradam os professores: são apáticos ou agitados, lentos, não resolvem sozinhos as tarefas, não participam da aula e demonstram dependência e desinteresse. Os professores ainda definem dessa forma as causas desse fenômeno:

Os professores acreditam que a origem dessas atitudes inadequadas de muitos dos seus alunos com dificuldades de aprendizagem encontra-se nos problemas emocionais gestados em ambientes familiares desajustados. São pais que não se preocupam com a escolarização dos filhos, não levam a sério as recomendações e encaminhamentos efetuados pelos professores, menosprezam o seu trabalho. Com uma frequência bastante elevada, os professores buscam também a causa dos distúrbios de aprendizagem nas doenças físicas do aluno. Num ou noutro caso – problemas emocionais ou físicos- pouco espaço para atuação resta ao professor: não são médicos para tratar dos doentes; não são psicólogos; não têm poder para “ consertar” as famílias. Não tendo como mudar situações sobre as quais não possuem menor domínio, “ lavam as mãos” e retiram-se de cena. (MANTOVANINI,2001, p.159).

Neste quadro temos uma descrição explicativa que parece coincidir com parte dos achados de nossa pesquisa, quando são atribuídos aos problemas emocionais dos alunos e sua origem familiar as causas do mau desempenho ou fracasso escolar. Essa tendência de atribuição externa parece calcada na insegurança e ansiedade que foi detectada nos professores, portanto, não nos parece exagerado falar no surgimento de um viés egotímico. Isso não significa que na prática não possam existir problemas de estrutura familiar e social que afetem os alunos. A pesquisa de Rossi (2003) em uma escola

periférica do Distrito Federal detectou um grande número de alunos nessa situação. Porém, a pesquisa apresentava um caso em particular e tampouco correlacionava todos os problemas apresentados com essa desestruturação. O que parece ocorrer nas atribuições dos professores é uma tendenciosidade às atribuições externas, permitindo um alívio das tensões psíquicas internas desses profissionais. Portanto, seria natural encontrar esse tipo de atribuição em maior quantidade nos profissionais do que nos discentes em formação, os quais ainda não estão sujeitos a esses conflitos.

As ansiedades e frustrações vivenciadas pelo professor podem não só favorecer as atribuições egotímicas, mas levar ao estado de Burnout, quando uma “desistência” na prática acaba sendo respaldada por atribuições causais que justifiquem a ineficácia de agir. Parte da origem desse fenômeno (egotismo) pode encontrar-se na formação ministrada nos cursos de licenciatura, os quais não preparariam adequadamente os alunos para a realidade da sala de aula. Hernández (1998), acredita que os professores não encontram coerência entre o que vêem em seus cursos de formação e o que têm de praticar diariamente. Esse distanciamento colaboraria com o aumento do descrédito e com a falta de motivação dos educadores. Estes, estariam imersos durante a maior parte de sua formação num mundo teórico-científico, com a pressuposição de que o domínio dos conhecimentos ministrados os capacitariam a solucionar os problemas do cotidiano escolar.

Nesse sentido vemos nesta pesquisa poucas alusões à Universidade (apenas duas dos professores) como causa do fracasso. Mas tanto os professores como os alunos citaram bastante a má qualificação dos professores (60% professores; 76% alunos) o que nos leva a presumir que a formação docente inicial recebida deixa a desejar, pelo menos sob o ponto de vista dos sujeitos dessa pesquisa. Isso somente reforça a necessidade de estudos sobre a

formação docente, com vistas a formarmos alunos melhor qualificados para o enfrentamento das duras condições da docência no Brasil.

Justiça seja feita, os docentes deste estudo reconheceram causas internas como a má qualificação dos professores e as más condições pedagógicas em grau elevado (60% e 38% respectivamente), o que representa um razoável grau de autocrítica . Contudo, ainda parecem responsabilizar as famílias e os alunos além do sensato e realista.

O fenômeno da responsabilização da família pelos professores pelo fracasso dos alunos, seja pelo pouco investimento, seja pela desestruturação, pressupõe um papel decisivo da família no sucesso, caso as condições fossem diversas. Quanto a esse pressuposto Lahire (1997) faz uma crítica contundente. Ele fez uma pesquisa com alunos de meios populares na França e tirou conclusões que parecem adaptar-se a nossa realidade no tocante à participação dos pais na vida acadêmica do aluno e de sua colaboração para o sucesso escolar dos alunos.

Em primeiro lugar, todos os casos de “sucesso” escolar encontrados não dependem, ao contrário, desse modelo de mobilização familiar em torno de um projeto escolar: o grau de intencionalidade nas condutas familiares, assim como o grau de investimento familiar especificamente voltado para a escolaridade, é extremamente variável. Em segundo lugar, quando existe , a mobilização familiar não ocasiona automaticamente o “sucesso” escolar. Como as condutas que são classificadas na rubrica “mobilização” podem ser muito diversas e como essas mesmas condutas não são sempre coerentes com outros aspectos das práticas familiares, os efeitos positivos na escolaridade das crianças são, ainda aqui, extremamente diferentes. Alguns pais podem, portanto, ter uma elevada expectativa escolar para seu filho e, com isso, controlar sua escolaridade, acompanhando-a e conhecendo-a em detalhes, fiscalizando e corrigindo as tarefas, fazendo estudar durante as férias com material comprado com essa finalidade, encontrando-se regularmente com os professores, sancionando ou demonstrando seu descontentamento quando os resultados escolares parecem insatisfatórios, etc. Mas a rentabilidade escolar desses comportamentos de investimento varia conforme a configuração familiar considerada.(LAHIRE,1997,p.257).

Lahire considera simplista, ingênua e superficial a conclusão de que o simples investimento parental seja determinante do sucesso ou do fracasso escolar. Ao mesmo tempo que parece que o investimento dos pais favorece, em alguma medida, o desempenho dos alunos, este mesmo investimento não pode ser considerado conclusivamente como o fator determinante, muito menos na intensidade com que normalmente é apontado pelos docentes .

Lahire considera ainda que existe um mito da omissão parental, o qual é reforçado quando os pais estão ausentes do espaço escolar e a sua invisibilidade é interpretada como uma indiferença em relação aos assuntos da escolaridade da criança. Concordamos com ele que há uma generalização por parte dos professores e também nas atribuições dos discentes em formação quanto ao desinteresse dos pais, principalmente aqueles oriundos de meios econômicos e sociais desfavorecidos.

Se através desta obra, um fato pôde ser estabelecido, é o seguinte: o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou “negligência” dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “ sair-se” melhor do que eles. (LAHIRE,1997,p.334).

Acreditamos que, por trás das atribuições à família e a seu investimento na vida escolar do aluno como causas do fracasso escolar podem estar disfarçadas, em muitos casos, atribuições egotímicas. Essas atribuições, lembremos, têm a função de preservar o

autoconceito do indivíduo quando defrontado com situações conflituosas geradoras de ansiedade. Assim, possíveis atribuições internas de culpa por parte dos professores podem deslocar-se para atribuições externas, atribuições à família e ao aluno, cumprindo assim a função de alívio emocional do professor. Neste sentido, Lahire contesta também a participação do nível cultural das famílias no fracasso escolar, principalmente na identificação deste com um desinteresse pela vida acadêmica do aluno.

Podemos observar também que famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não possuam de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um *lugar simbólico* (nos intercâmbios familiares) ou um *lugar efetivo* ao “escolar” ou à “criança letrada” no seio da configuração familiar. Assim, em algumas famílias, podemos encontrar, inicialmente, uma escuta atenta ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para elas, que o que efeito na escola tem sentido e valor. (LAHIRE, 1997, p. 343).

Mello (1987), é outro autor que acredita que uma falsa representação ideológica das camadas populares e dos alunos oriundos delas reforçam a tendência de atribuir aos alunos as causas do fracasso escolar e pode ser utilizada como mecanismo de camuflagem da incompetência técnica, o que caracterizaria, acreditamos, um viés egotímico.

(...) no que se refere à prática docente suponho, que o despreparo e a insegurança técnica estão na raiz da dissimulação, da estratégia de culpar a vítima e ao mesmo tempo amá-la sem nada poder fazer de objetivo para evitar-lhe o peso do fracasso. Uma melhor capacitação profissional do professor permitiria, no mínimo, eliminar essa hipótese. Sem ela, pouco se pode afirmar com segurança acerca de sua disponibilidade e vontade política para mudar a escola. (MELLO, 1997, p. 146).

No caso do mau preparo do professor ser uma das causas do fracasso escolar dos alunos, o simples deslocamento dessa atribuição para uma culpabilização do aluno ou da família mostra-se contraproducente. Ela mascara as causas e elimina a possibilidade do

profissional buscar uma melhor qualificação e aperfeiçoamento de suas habilidades profissionais. Ou seja, o professor precisa possuir condições internas que lhe permitam encarar sua parcela de responsabilidade perante a questão do fracasso escolar, oportunizando assim a procura da superação das deficiências.

Dessa forma vemos que as atribuições com maior tendenciosidade externa dos professores perante a questão do fracasso escolar, podem motivar situações como uma culpabilização indevida das famílias e dos alunos, com todas as conseqüências pertinentes, levar a uma incapacidade de visualizar a própria culpa, favorecer o desinvestimento no aluno e manter uma incapacidade do professor em lidar com seus sentimentos negativos. Tudo isso nos faz considerar extremamente importante a realização de outros estudos versando sobre o fenômeno egotímico em relação às atribuições dos professores e suas conseqüências para a educação.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os dados levantados nesta pesquisa não indiquem com a desejada certeza a existência da ocorrência de um viés egotímico na passagem da discência para a docência, acreditamos que futuros estudos poderão clarificar melhor essa relação. Tem sido bem estabelecido o fenômeno da responsabilização das famílias e dos alunos pelos professores no caso do fracasso escolar e acreditamos poder conjecturar que pelo menos parte dele se deva ao uso de atribuições egotímicas, visando a aliviar sentimentos de culpa e vergonha, entre outros, por parte dos professores.

Acreditamos que o índice de citações a atribuições externas de culpa à categoria dos professores, maior por parte dos professores desta pesquisa do que por parte dos alunos advém de um mecanismo egotímico, surgido por ocasião do enfrentamento da realidade de sala de aula.

Esse mecanismo egotímico, ao mesmo tempo que impossibilita aos professores fazerem atribuições causais mais isentas e realistas, pode implicar em uma utilização incoerente de recompensas e castigos para com os alunos, bem como em um baixo investimento pedagógico para com estes. Assim, o reconhecimento do uso de atribuições egotímicas por parte dos professores deve levar-nos a dimensionar a possibilidade de implantação de programas de mudança de atribuição, com implicações salutares para o fazer docente.

O fenômeno do egotismo sinaliza também para a necessidade de uma formação docente que prepare melhor o aluno para as pressões e emoções que irá vivenciar. O confronto com o fracasso escolar, inevitável, demanda que o profissional possua condições intelectuais e emocionais para lidar de forma mais tranqüila e racional com esse fenômeno.

O professor não deveria ser totalmente surpreendido por uma avalanche de emoções com as quais não sabe lidar, deveria estar pelo menos um pouco mais preparado para elas. Isso coloca novamente no centro das discussões, a Universidade e a formação que vem ministrando nas licenciaturas. Esse tema, o da formação docente, tem sido exaustivamente debatido e continuará a ser, apenas esperamos que os modestos achados desta pesquisa forneçam mais um viés para discussão e inquietações.

Este trabalho permitiu também a elaboração de uma versão preliminar de uma escala Likert (apêndice 3), a qual foi baseada nas categorias elencadas neste estudo, e poderá servir para um futuro estudo de caráter mais quantitativo sobre o mesmo objeto. Esta escala necessitará ser aperfeiçoada antes de sua utilização.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS . *Informação e documentação*: NBR 6021, 6022,6023,6024,10520, 12676. Rio de Janeiro, 2003

ABRAMOWICZ, A. ; MOLL, J. (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas-SP : Papyrus Editora, Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico, 1997.

ABRAMSON, L. Y.; SELIGMAN, M. E. P.; TEASDALE, J. D. *Learned helplessness in human*: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, v. 87, p. 49-74, 1978.

ALMEIDA,S.F.C. et al. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora, 1974.

ANDERSON, C. A., HOROWITZ, L M., FRENCH, R. S. *Attributional style of lonely and depressed people*. *Journal of Personality and Social Psychology* . v. 45, p. 127-36, 1983.

ARAÚJO, S.F. *Psicologia e neurociência: uma avaliação da perspectiva materialista no estudo dos fenômenos mentais*. Juiz de Fora – MG : Editora UFJF, 2003.

ATIKINSON,R., ATIKINSON, R.C., SMITH,E.E., BEM, D.J. *Introdução à psicologia*. 11 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, , 1995.

BAR-TAL, D., DAROM, E. *Pupil's attributions of sucess and failure*. *Child Development*, v. 50, p. 264-7, 1979.

_____. *Causal perceptions of pupil's sucess or failure by teachers and pupils: a comparison*. Unpublished Manuscript. Univ. of Tel-Aviv, Israel, 1977.

BAR-TAL, D., BAR-ZOHAR, Y. *The relationship between percetion of locus of control and academic achievement*. *Contemporary Educational Psychology*, v. 2 , p. 181- 99, 1977.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70,1977.

BARRETO, M. de S. & BARBOSA, H. *Concepções e práticas dos psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem*. Brasília: UNB - Psicologia: Teoria e Pesquisa,11 (2), 117-134 , 1995

BARROS, A. J. P., LEHFELD, N.A.S. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1986.

BOGDAN, R. C., BIKLEN,S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal : Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação) .

BORUCHOVITCH, E., MARTINI, M. L. *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:UFRJ, n. 3, p. 59-68, 1997.

_____. *A teoria da atribuição de causalidade : contribuições para a formação e atuação de professores*. Campinas-SP : Alínea Editora,2004.

BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CHAPMAN, J. W., LAWES, M. M. *Consistency of causal attributions for expected and actual examination*

- outcome: a study of the expectancy confirmation and egotism models. British Journal of Educational Psychology. American Psychological Association, v. 54, p. 177- 88, 1984.*
- CHAVES, E.M. (Org.). *Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento : professores e escola em questão.*São João Del Rei –MG : FUNREI, 2001.
- CHINAPAH, V. *Rendimento da aprendizagem : construção de competências.* Campinas: Editora Autores Associados; Brasília: Unesco, 2000, (Coleção educação contemporânea).
- CODO, W. (ORG.) *Educação : carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.* Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília.; Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999
- CODO, W. & GAZZOTTI, A.A. *Trabalho e afetividade.* In : CODO, W, Educação : carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CODO, W. & VASQUES-MENEZES, I. *O que é Burnout?* In: CODO, W, Educação : carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COLL, C. S. et al. *Psicologia do ensino.* Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- COLL, C.S.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, vol.2, 1996.
- CONNEL, R.W., ASHENDEN. D.J., KESSLER, S.& DOWSETT, G.W. *Estabelecendo a diferença : escolas, famílias e divisão social.* 7. ed. Porto Alegre-RS : Artes Medicas, 1995 (Coleção Educação: Teoria e Prática)
- COOPER, H. M., BURGER, J. M. *Internatily, stability and personal efficacy: a categorization of free response academic attributions.* Unpublished Manuscript, Univ. of Missouri (Columbia), 1978.
- COZBY, P.C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.* São Paulo : Editora Atlas, 2003.
- CRAIG, A. A., JENNINGS, D. L. *When experiences of failure promote expectations of success: the impact of attributing failure to ineffective strategies.* Journal of Personality. Durham: Duke University Press, v.48, n. 3, p. 343-406, 1980.
- CUNHA, A.C. *Formação profissional e construção da identidade dos profissionais da educação.* Educação em Revista: Universidade Estadual Paulista. Marília: Unesp Publicações, n.4, 2003.
- CUNNINGHAM, J. D.; KELLEY, H. H. *Causal attributions for interpersonal events of varying magnitude.* Journal of Personality. Durham: Duke University Press, v. 43, n. 1, p. 76-93, 1975.
- DE CHARMS, R. *Personal causation.* New York: Academic Press, 1968.
- DECI, E. L. *Intrinsic motivation.* New York: Plenum, 1975.
- DELA COLETA, J. A.. *Atribuição de causalidade: teoria e pesquisa.* Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- DELA COLETA, J. A.. *Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: pesquisa brasileira com modelos de B. Weiner .* Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília:UNB, v. 2, p. 145-56, 1986.
- DEL PRETTE, Z.A.P. (Org.) *Psicologia Escolar e Educacional.* 2. ed. Campinas –SP: Editora Alínea, 2003.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais.* 2. ed. São Paulo: Atlas. 1989. 287 p.

- DEMO, P. *ABC : iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papyrus, 1995
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas- SP : Editora Autores Associados, 2000 (Coleção Educação Contemporânea).
- DIAS, C. B. S.; MALUF, A . M. R. *Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contexto de realização escolar?* Psicologia da Educação. São Paulo: PUC, n. 2, p. 20-4, 1984.
- FERNANDES, M.; FONTAINE, A . M. *Crenças de controle sobre a realização escolar: análise da evolução e diferenciação do construto de “controle”*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, v. 30, n. 1,p. 3-16, 1996.
- FERREIRA, R. F.; ABREU, C. N. *Psicoterapia e construtivismo: considerações teóricas e práticas*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FORSYTH, D. R.; MCMILLAN, J. H. *Attributions, affect and expectations: a test of Weiner’s three-dimensional model*. Journal of Educational Psychology. American Psychological Association, v. 73, p. 393-403, 1981.
- FRIEZE, I. H. *Causal attributions and information seeking to explain success and failure*. Journal of Personality. Durham: Duke University Press, v. 10, p. 293-305, 1976.
- FYANS, L. J. Jr.; MAEHR, M. I. *Attributional style, task selection, and achievement*. Journal of Educational Psychology. American Psychological Association, v. 71, p. 499-507, 1979.
- GAMA, Elisabeth M. P., JESUS, Denise M. *Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola*. Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília: UNB, v. 10, n. 3, p. 393-410, 1994.
- GARCIA, L. et al. *The effect of affirmative action on attributions about minority group members*. Journal of Personality. Durham: Duke University Press, v. 49,n. 3, p. 427-37, 1981.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São paulo-SP: Editora Atlas, , 1991.
- GRAHAM, S. *Review of attribution theory in achievement contexts*. Educational Psychology Review, v. 3, n. 1, p. 5-39, 1991.
- GRAHAM, S.; DOUBLEDAY, C.; GUARINO, P. A . *The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger and guilt*. Child Development, v. 55, p. 561-5, 1984.
- GRAHAM, S.; WEINER, B. *Theories and principles of motivation*. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds) Handbook of Educational Psychology. New York: Sincom & Shuster Macmillan, p. 63-84, 1996.
- GREENWAL, A . G. *The totalitarian ego: fabrication and revision of personal history*. American Psychologist, n.35, p. 603-18, 1980.
- HAQUETTE, T.M.F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 7. ed. Petrópolis-RJ : Editora Vozes, 2000.
- HARGREAVES, A. *Política emocional no fracasso e no êxito escolar* . In: MARCHESI, A.; GIL, C.H e col. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre : Artmed, 2004.
- HEIDER, F. *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Pioneira, 1970.
- HECKHAUSEN, H. & WEINER B. *O aparecimento de uma psicologia cognitiva de motivação*. In : Dodwell, P. C. (Coord.) *Novos horizontes da psicologia*. São Paulo: Ibrasa, 1980. p. 143-68.

- HERNÁNDEZ, F. *Como os docentes aprendem*. Revista Pátio, Ano I, p. 9-13, fevereiro de 1998.
- INEP – MEC . Educação básica: a construção do sucesso escolar. Revista Em Aberto, Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ano 11, nº 53, 1992 a.
- INEP – MEC. Tendências na formação de professores.. Revista Em Aberto, Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ano 12, nº 54, 1992 b.
- INEP-MEC . Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ªsérie do ensino fundamental. Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,2003 a .
- INEP-MEC . Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ªsérie do ensino fundamental. Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,2003 b.
- INEP.- MEC Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004
- JONES, E. E.; DAVIS, K. E. *From act to disposition: the attribution process in person perception*. In: BERKOWITZ, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, v. 2, p. 219-66, 1965.
- JONES, E. E.; NISBET, R. .E. *The actor the observer: divergent, perceptions of the causes of behavior*. In: JONES, E. E. et al. *Attribution: perceiving the causes of behavior*.Morritow: General Leaning Process, 1972.
- KELLEY, H. H. *Attribution theory in social intercession*. In: VINE, D.L. (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, Lincoln: University of Nebraska Press, 1967. p. 192-238.
- KELLY, H. H. *The process of causal attribution*. *American Psychologist*, v. 28, p. 107-28, 1973.
- KERLINGER, F. N. *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Edusp, 1980.
- KLEIMAN,A.B. et.al. *O ensino e a formação do professor : alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre-RS : Artmed Editora, 2001.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*.São Paulo: Editora Ática. 1997 , (Série Fundamentos).
- LANZETA & HANNA. in *Enciclopédia de la psicopedagogía, cap. 8*, 1998.
- LAPLANCHE, J. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.
- LATTA, R. M. et al. *Atest of Weiner's attribution theory inertial motivation hypothesis*. *Journal of Personality*. Durham: Duke University Press, v. 46, n. 2, p. 383-98, 1978.
- LIMA, S. *A formação dos professores e a sua relação com o êxito e com o fracasso escolar*. Educação em Revista: Universidade Estadual Paulista. Marília: Unesp Publicações, n.4, 2003.
- LINHARES, C. (Org.) *Os professores e a reinvenção da escola : Brasil e Espanha*. SãoPaulo-SP: Cortez Editora, 2001.
- MACHADO, A.M. *Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar*. In: G. Aquino. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial,1997.

- MAESTRI, M.; RODRIGUES, M.C. *Características do orientador e do processo de orientação em iniciação científica*. In: WITTER, G. (Org.) *Psicologia e educação: professor, ensino e aprendizagem*. Campinas: Alínea Editora, 2004, (Coleção Psicotemas).
- MAHONEY, A.A. et.al. (Orgs.). *Psicologia & Educação* : revendo contribuições. São Paulo : Educ , 2003.
- MALUF, M. R.; BARDELLI, C. *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, p. 263-71, 1991.
- MALUF, M. R.; MARQUES, D. C. *Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários*. *Psicologia de Educação*. PUC/SP, n. 2, p 25-32, 1991.
- MANTOVANINI, M.C. *Professores e alunos problema* : um círculo vicioso. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2001.
- MARCHESI, A & LUCENA, R. *A representação social do fracasso escolar* . In: MARCHESI, A.; GIL, C.H e col. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre : Artmed, 2004.
- MARTINS, E.J.S. et al. *Diferentes faces da educação*. São Paulo : Arte & Ciência Villipress, 2001.
- MARTURANO, E.M. *Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola*. *Psicologia: Brasília: Teoria e Pesquisa*, v.15, n.2, p.135-42.
- McMILLAN, J. H.; FORSYTH, D. R. *Attribution-affect relationships following classroom performance*. *Contemporary Educational Psychology*, v. 8, p. 109-18, 1983.
- MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (Orgs.) *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003
- MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.
- MENEZES, L.C. (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas : Editora Autores Associados ; São Paulo-SP : NUPES, 1996, (Coleção Formação de Professores).
- MEYER, J. P. *Dimensions of causal attribution for success and failure: a multivariate investigation*. Ontario, 1978. Unpublished Doctoral Dissertartion - Univ. of Western London, Canada.
- MICHELA, J. L.; PEPLAU, L. A., WEEKS. *Perceiving dimensions of attributions for loneliness*. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 43, p. 929-36, 1982.
- MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus Editora, 1994, (Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico).
- MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 2.ed. São Paulo : Editora Harbra Ltda, 2ª edição, 1988.
- NEVES, M. M. B. J. *O fracasso na 5ª Série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores*. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília:UNB, v.12, n. 2, p.147-56, 1996.
- NUNES, A. N. *Fracasso escolar e desamparo adquirido*. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília:UNB, n. 6, p. 139-54, 1990.
- OLIVEIRA, L. B. *Atribuição de causalidade à repetência escolar na percepção de professores, pais e alunos*. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. Universidade Estadual Paulista.

- PAIVA, V.; WARDE, M.J. (Orgs.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas : Papirus Editora, 1994, (Coleção Educação e Transformação).
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar – história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PATTO, M. H. S. *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1992.
- PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PICCININI, C. *Atribuição de causalidade em crianças: alguns aspectos críticos*. Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília:UNB, v. 7, n. 3, p. 57-69, 1991.
- PICCININI, C. *O processo de atribuição de causalidade: problemas e perspectivas*. Psicologia: reflexão e crítica, Porto Alegre, n. 3, p. 49-59, 1988.
- PONTES NETO, J. A. S.; GUIMARÃES, J. L. ; FREI, F. *Apreciação docente de fatores relacionados ao desempenho acadêmico em contexto escolar*. Revista Vertentes, UNESP-Assis, n. 4, p. 87-95, 1998.
- RAVIV, A. ; BAR-TAL, D.; LEVITI, R. *Research symposium: attribution theory. Students reactions to attributions of ability and effort*. British Journal of Educational Psychology, n. 53, p. 1-13, 1983.
- REALI, A.M. M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.
- RODRIGUES, A. *Atribuição de causalidade e avaliação de resultados: uma comparação transcultural*. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 32, n. 1, p. 147, 1980.
- RODRIGUES, A. *Atribuição de causalidade: estudos brasileiros*. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 36, n.2, p. 5-20., 1984a.
- RODRIGUES, A. *Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento*. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 36, n. 4, p. 12-25, 1984b.
- RODRIGUES, A. et al. *Atribuição de habilidade ou esforço a sucesso e fracasso em duas culturas*. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro.
- RODRIGUES, A. & CORGA, D. *Internalidade, motivação à realização e mediação cognitiva atribucional ao sucesso e ao fracasso*. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 38, n. 3, p. 78-90, 1988.
- RODRIGUES, A.; MARQUES, J. C. *Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento – como o professor valoriza a aptidão e esforço*. Educação e Realidade, v. 6, p. 7-28, 1981.
- RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- RODRIGUES, A., ASSMAR, E. M. L., JABLONSKI B. *Psicologia Social*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ROSENBAUM, R. M. *A dimensional analysis of the perceived cause of success and failure*. Los Angeles: University California, 1972.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos*. In: Patto, M. A. H. S.

(Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Taq, p. 259-95, p.1986.

ROSSI, T.M. F. *Significações de professores sobre a escola: o caso de uma escola pública em um assentamento habitacional no Distrito Federal*. In: DEL PRETTE, Z.A.P. Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras. Campinas: Editora Alínea, 2003

ROTTER, J. B. *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall, 1954.

_____. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychology Monographs, n. 609, 1966.

RUBLE, D. N. et al. *Locus of causality and the use of information in the development of causal attributions*. Journal of Personality. Durham: Duke University Press, v. 47, n. 4, p. 595- 612, 1979.

SACRISTÁN, J. G., GOMEZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Art.Med, p 245-348, 1998.

SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar.: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis: Editora vozes, 8ª edição,2000.

SERBINO, R.V.et al. (Orgs.) *Formação de professores*. São Paulo-SP : Unesp, 1996.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA. T. R. N. *A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 32, p. 31-44, 1980.

SIMÕES, M.; SERRA, A . V. *A importância do autoconceito na aprendizagem escolar*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, p. 233-51, 1987.

SIMÕES, M. F. J. *Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,v.31, n. 1,2 e 3, p.195-210, 1997.

SORATTO, L. & OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seu trabalho. In : CODO, W, Educação : carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, A. S. L. *Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu: *A transmissão cultural da desigualdade social*. In: Patto, M. A . H. S. (Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Taq, p. 33-46, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis-RJ : Editora Vozes, 2005.

TAVARES, J. *Para intervir em educação : contibutos dos colóquios CIDInE*. PortugaL : Centro de Investigação e Intervenção Educacional (CIDInE)., 1994.

TESSARO,N.S. Professor: da formação inicial à competência para ensinar. In: WITTER,G.P. (Org.) Psicologia e educação: professor, ensino e aprendizagem. Campinas: Editora Alínea, 2004

TESINY, E. P.; LEFKOWITZ, M. M.; GORDON, N. H. *Childhood depression, locus of control and school achievement*. Journal of Educational Psychology., v. 72, p. 506-10, 1980.

TRIVIÑOS,A.N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*.São Paulo-SP: Editora Atlas, 1987.

UNESCO. Relatório do Primeiro Estudo Comparativo Sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos da Terceira e Quarta Séries da Educação Básica. UNESCO/OREALC, 2002.

VALE, J.M.F et. al. (Orgs.) . *Escola pública e sociedade*. São Paulo : Saraiva/Atual, 2002.

VASCONCELOS, C.S. *Para onde vai o professor?* Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo-SP : Libertad, 9ª edição, Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, vol.1, 2001.

VIEIRA,F. Alunos autônomos e professores reflexivos. In: TAVARES. J. (Org.) . *Para intervir em educação: contributos dos colóquios CIDInE*, Aveiro:CIDInE, 1994

WEINER, B. *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally, 1972.

_____. *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1974.

_____. *A cognitive (attribution) – emotion-action model of motivated behavior: analysis of judgments of help-givin*. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 39, p.186-220, 1980.

_____. *A Theory of motivation for some classrrom experiences*. *Journal of Educational Psychology*, v.71, p. 3-25, 1979. *Uma teoria da motivação para algumas experiências de sala de aula. Tradução de Terezinha Pancini de Sá e M. R. Maluf. Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC, p. 1-19, 1979.

_____. *The role of affect in rational (attributional) aproaches to humam motivation*. *Educational Researcher*, v. 9, p. 4-11, 1980.

_____. *Principles for a theory of student maotivation and their application within an atributional framework*. In: *Research on motivation in education*, vol.1. New York, Academic Pres, p. 15-38, 1984.

_____. *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychology Review*, v. 92, n. 4, p. 548-73, 1985.

_____. *History of motivational research in education*. *Journal of. Educational Psicology.*, v. 82, n. 4, p. 616-22, 1990.

_____. *Humam motivation: metaphors, theoris and research*. Novabury Park: Sage,1992.

_____. *Integrating social and persons theories of achievement striving*. *Rewiew of Educational Research*, v. 64, p. 557-75, 1994.

_____. *Atribution Theory revisited : transforming cultural plurality into theoretical unity*. In: *Research on sociocultural influences on motivation and learning, Big Teories Revisited*, vol 4, p. 13-29, 2004.

WEINER, B.,et al. *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown,: General Learning Press, 1971.

WEINER, B. & KUKLA, A. *A attributional analysis of achievement motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.1, p.1-20, 1970.

WEINER, B., RUSSEL, D. & LERMAN, D. *The cognition- emotion process in achievement-related contexts*, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 37, p.1211-20, 1979.

WIGFIELD, A . *Children's attributions for sucess and failure: effects os age and attentional focus*. *Journal of Educacional Psychology.*, v.80, p. 76-81, 1988.

WITTER, G. (Org.) *Psicologia e educação : professor, ensino e aprendizagem*. Campinas: Alinea Editora, 2004, (Coleção Psicotemas).

WOOLFOLK, A . E. *Psicologia da Educação*. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO

As questões a seguir são sobre fracasso escolar. Neste caso, vamos entender fracasso escolar como a incapacidade do aluno em alcançar o rendimento dele esperado, ou seja, em desenvolver competências, habilidades e aquisição dos conhecimentos esperados para sua faixa etária e para a série que frequenta. Com base nessas informações, responda, por favor as perguntas seguintes.

1-Para você ,quais as causas do fracasso escolar?

2-Enumere essas causas em ordem decrescente de importância:

- 1^a
- 2^a
- 3^a
- 4^a
- 5^a

3-Por que você atribuiu a maior importância a esta primeira causa? Comente sobre ela.

4-Comente sobre a segunda causa citada .

5-Comente sobre a terceira causa citada.

6-Comente sobre as outras causas.

7-Para você, o que seria necessário acontecer para haver uma diminuição do fracasso escolar?

8-Dentre os fatores citados na pergunta anterior, quais os mais importantes? Comente.

9-Para você, o professor tem participação no fracasso escolar? Qual?
(responder apenas se já não comentou a esse respeito)

APENDICE III

ESCALA LIKERT

De acordo com referenciais teóricos e com as respostas emitidas no questionário com perguntas abertas realizado nessa pesquisa foi possível elaborar um questionário preliminar em formato Likert, baseado em parte no modelo de Maestri e Rodrigues (2004), versando sobre as causas do fracasso escolar. Esse questionário necessita ainda ser aperfeiçoado para utilização.

Escala Likert com 60 afirmações para serem respondidas numa variação de sete pontos: DT-discorda totalmente; DP- discorda parcialmente; D-discorda; ND/NC- nem discorda e nem concorda; C-concorda; CP-concorda parcialmente e CT- concorda totalmente.

É uma causa do fracasso escolar:

1- a falta de acompanhamento das tarefas escolares por parte da família

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

2- A ausência da família na escola

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

3- A falta de acesso à leitura em casa

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

4- A falta de acesso a lazer em casa

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

5- A falta de interesse da família pela vida acadêmica do aluno

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

6- O baixo nível sócio-econômico da família

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

7- A separação dos pais

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

8- Os maus tratos da família para com o aluno

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

9- A falta de afetividade da família para com o aluno

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

10- O baixo nível escolar dos familiares

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

11- A baixa auto-estima dos membros da família

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

12- A superproteção familiar

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

13- Os valores passados para o aluno pela família

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

14- O desinteresse dos alunos

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

15- A ausência às aulas por parte dos alunos

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

16- A bagunça realizada pelos alunos em sala

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

17- A indisciplina dos alunos

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

18- Problemas psicológicos dos alunos

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

19- Problemas neurológicos dos alunos

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

20- Desnutrição dos alunos

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

21- Baixa auto-estima dos alunos

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

22- Dificuldades de aprendizagem dos alunos

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discorda Totalmente | <input type="checkbox"/> Concorda |
| <input type="checkbox"/> Discorda Parcialmente | <input type="checkbox"/> Concorda Parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Discorda | <input type="checkbox"/> Concorda Totalmente |
| <input type="checkbox"/> Nem Discorda e Nem Concorda | |

23- Trabalho infantil dos alunos

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

24- O tempo que o aluno permanece na escola

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

25- O excesso de trabalhos escolares

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

26- O descaso dos professores para com os alunos

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

27- A má qualificação dos professores

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

28- A falta de organização dos professores

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

29- A falta de objetivos claros por parte dos professores

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

30- O uso de metodologias educacionais inadequadas por parte dos professores

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

31- A falta de interesse dos professores em atualizar-se

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

32- As dificuldades dos professores em interagir com os alunos

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

33- A estigmatização de alunos por parte dos professores

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

34- A incapacidade dos professores de lidar com as diferenças entre os alunos

- Discorda Totalmente Concorda
 Discorda Parcialmente Concorda Parcialmente
 Discorda Concorda Totalmente
 Nem Discorda e Nem Concorda

35- A falta de apoio oficial para a qualificação dos professores

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

36- A má remuneração dos professores

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

37- A falta de apoio oficial para a aquisição de materiais didáticos e livros por parte dos professores

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

38- A sobrecarga de trabalho dos professores

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

39- O excesso de alunos por sala de aula

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

40- A falta de apoio oficial para as dúvidas e dificuldades encontradas no trabalho cotidiano dos professores

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

41- A desmotivação dos professores

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

42- A pouca valorização social da profissão de professor

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

43- A falta de materiais didáticos nas escolas

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

44- A falta de apoio da equipe pedagógica da escola

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

45- A falta de projetos pedagógicos para o fortalecimento da aprendizagem

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

46- A ineficiência das teorias pedagógicas utilizadas pelos professores

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

47- A incapacidade dos professores em criar objetivos educacionais que envolvam os alunos.

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

48- A falta de programas de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

49- O uso de mecanismos inadequados de avaliação

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

50- A má gestão pedagógico-administrativa da escola

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

51- As políticas educacionais oficiais

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

52- A falta de investimentos oficiais na educação

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

53- O uso para fins políticos das instituições educacionais

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

54- O uso do sistema de progressão continuada do ensino

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente

Nem Discordo e Nem Concordo

55- O espaço físico inadequado da escola

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

56- O tipo de alimentação fornecido pela escola aos alunos

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

57- A presença de alunos especiais em salas de aula comuns

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

58- A falta de profissionais como psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos na escola

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

59- A pouca valorização do ensino pela sociedade em geral

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo

60- O tipo de formação acadêmica fornecida aos futuros professores pela Universidade

- Discordo Totalmente Concordo
 Discordo Parcialmente Concordo Parcialmente
 Discordo Concordo Totalmente
 Nem Discordo e Nem Concordo