

CÍCERA RODRIGUES YOSHIMOTO

**ANÁLISE ATRIBUCIONAL DO BAIXO RENDIMENTO
ESCOLAR EM ALUNOS DA QUARTA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL, PARTICIPANTES DO
PROJETO "ESCOLA NAS FÉRIAS"**

Marília

2004

CÍCERA RODRIGUES YOSHIMOTO

**ANÁLISE ATRIBUCIONAL DO BAIXO RENDIMENTO
ESCOLAR EM ALUNOS DA QUARTA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL, PARTICIPANTES DO
PROJETO "ESCOLA NAS FÉRIAS"**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Filosofia e Ciências – Campus de Marília,
programa de Pós Graduação em Educação – Área
de Concentração: Ensino na Educação Brasileira,
como exigência parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientador: **Prof. Dr. José Augusto Silva Pontes Neto**

Marília

2004

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoeste

379 Yoshimoto, Cícera Rodrigues
y51a Análise atribucional do baixo rendimento escolar em
alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes
do projeto “escola nas férias” /Cícera Rodrigues Yoshimoto.
– Marília : [s.n.], 2004

90 f. : il.

Dissertação(Mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2004

Orientador: Prof. Dr. José Augusto Silva Pontes Neto

1.Rendimento Escolar 2. Ensino Fundamental
3.Atribuição 4.SARESP

I. Autor II. Título

CÍCERA RODRIGUES YOSHIMOTO

**ANÁLISE ATRIBUCIONAL DO BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR EM
ALUNOS DA QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL,
PARTICIPANTES DO PROJETO "ESCOLA NAS FÉRIAS"**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Filosofia e Ciências – Campus de Marília,
programa de Pós Graduação em Educação – Área
de Concentração: Ensino na Educação Brasileira,
como exigência parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação

Comissão Julgadora

Orientador: Prof. Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto

1^a Examinadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria da Costa Santos Menin

2^a Examinadora: Prof^a. Dr^a. Inês Almosso Dolci

Resultado: _____

Marília, _____ de _____ de 2004

Para meu esposo Milton (in memoriam),
meus filhos Juliana, Fabiana e Rodrigo e
minha neta Valentina, motivação constante e
proveniência da minha atividade profissional.

Com amor, dedico.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa mais que uma etapa em minha vida; é resultado de um processo de amadurecimento científico e intelectual, que se estruturou ao longo da pesquisa e dos questionamentos, até chegar a seu ponto final.

Impossível mencionar todos; no entanto preciso lembrar daqueles que mais diretamente colaboraram, numa tentativa de agradecer-lhes o apoio dispensado a mim.

Ao Prof. Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto, pela dedicada e paciente orientação oferecida durante este trabalho.

Ao Prof. Dr. Bernard Weiner, pelo acolhimento e incentivo às atividades intelectuais.

Aos membros da banca de qualificação Prof^a. Dr^a. Ana Maria da Costa Santos Menin e Prof^a. Dr^a. Inês Almosso Dolci, pelas valiosas sugestões feitas a este trabalho.

Aos coordenadores do programa de Mestrado em Educação da UNESP de Marília, pela atenção e esforço despendido por estes, bem como pelos funcionários da seção de pós graduação.

Aos professores que ministraram as disciplinas que cursei, todas foram muito relevantes.

Às bibliotecárias da UNESP de Marília, que auxiliaram-me nas pesquisas.

À minha família, pela resignação com que aceitou minha ausência e a paciência e apoio na elaboração deste trabalho, em especial minha filha Fabiana na execução dos trabalhos de informática, quando adoeci.

Aos meus amigos, pela paciência em ouvir - me falar sobre a pesquisa propriamente dita.

À diretoria de ensino e os diretores das escolas, pela autorização para realização da pesquisa.

Aos professores e alunos, pela disponibilidade em participar da pesquisa.

À Universidade do Oeste Paulista, pela autorização do período de afastamento, e ao CNPq, pela concessão da bolsa de capacitação. O apoio foi fundamental.

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAP. 1 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	
	18
CAP. 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE	
	24
2.1 Fritz Heider.....	25
2.2 Julian Rotter.....	27
2.2.1 Distorção ou Tendenciosidade em Atribuição de Causalidade.....	29
2.2.2 Atribuições de causalidade para sucesso e insucesso.....	32
2.3 Bernard Weiner.....	33
2.3.1 Crenças Causais.....	35
2.3.2 Dimensões de Causalidade.....	39
2.3.3 Locus de Causalidade.....	40
2.3.4 Estabilidade.....	41
2.3.5 Controlabilidade.....	42
2.3.6 Conjunto das Dimensões e Atribuições Causais.....	43
2.3.7 Implicações das Dimensões Causais no Contexto Escolar Segundo o Modelo Weineriano.....	45

CAP. 3 METODOLOGIA OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	48
3.1 Descrição dos participantes.....	49
3.2 Material.....	50
3.3 Procedimento.....	52
CAP. 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS DA PESQUISA.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
BIBLIOGRAFIA	83
Apêndices	89
Anexos	98

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa exploratória fundamentada na teoria da atribuição, principalmente nos pressupostos de Bernard Weiner. Seu principal objetivo foi a análise do baixo desempenho acadêmico em alunos da quarta série do ensino fundamental, em escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo. Participaram da pesquisa 52 alunos, 17 do sexo feminino e 35 do sexo masculino, cujas idades variavam de 10 a 15 anos, e oito professores. Esses alunos foram retidos pelo exame do SARESP e estavam freqüentando o projeto "Escola nas Férias." Foram elaboradas dez categorias causais, algumas foram comuns aos alunos e professores e outras foram mencionadas ou omitidas exclusivamente por um grupo. Os resultados das respostas dos alunos indicaram, claramente, que eles atribuem o baixo desempenho à sua própria indisciplina e falta de estratégias de ensino-aprendizagem. O professores atribuíram o mau desempenho escolar à falta de disciplina dos alunos em sala de aula, falta de estratégia de estudo-aprendizagem dos mesmos e à falta de apoio da família.

PALAVRAS - CHAVE: baixo desempenho acadêmico; ensino fundamental; atribuição causal; SARESP.

ABSTRACT

This work is an exploratory research theoretically based on attributional concepts, mainly on Bernard Weiner's constructs. Its main objective was the analysis of the poor academic performance of fourth-grade students from public elementary schools, in São Paulo State. Fifty-two students, whose ages varied from 10 to 15 years old and eight teachers participated in this research. These students were held back based on results of the 'SARESP' examination and were attending "School During Vacation" project. Ten thematic categories were constructed, some were common to the students and teachers and others were mentioned or omitted, exclusively by one group. The results of the students' responses clearly indicated that they attributed their own lack of discipline in the classrooms and the absence of study skills to be the reasons of their poor performance. Teachers responses attributed students' lack of discipline and their families the responsibility of such a poor performance.

Key Words: poor school performance; elementary school; attributional concepts; SARESP.

INTRODUÇÃO

O Interesse em investigar o problema sobre o baixo rendimento escolar originou-se do contato com a teoria de atribuição de causalidade, em um curso intensivo para alunos estrangeiros, na U.C.D. (Universidade da Califórnia em Davis) em 1994. De início não se tinha muito bem delimitada a área de trabalho que iria ser desenvolvida, só a certeza de querer analisar a causa de insucessos dos alunos de escolas brasileiras. Desta forma foi realizado um trabalho com alunos da terceira série do Ensino Médio, na aprendizagem de língua estrangeira – Inglês.

Com o início do Curso de Mestrado, na UNESP (Universidade Estadual Paulista), campus de Marília, com a freqüência à disciplina sobre Aspectos Cognitivos, Motivacionais e Estratégicos da Aprendizagem Escolar, a pesquisa foi direcionada para o Ensino Fundamental.

Após discussões pertinentes, em colóquios com o orientador, passou-se a aprofundar o estudo e a se pensar na seguinte proposição: Com a implantação da progressão continuada, pela Secretaria Estadual da Educação, sem reprovação até a quarta série do Ensino Fundamental, quais seriam as causas do fracasso escolar dos alunos retidos pelo exame do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), atribuídas por esses alunos e também por seus professores.

A questão do fracasso escolar não é recente no país. Antes dos anos 70 a expressão era usada para designar a repetência. Após essa data o fracasso escolar passou também a incluir o fenômeno da evasão (FORTUNA, 1990). Em geral são reprovadas e se evadem da escola, crianças que pertencem aos “[...] contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo [...]” (PATTO, 1992. p. 108).

O trabalho procurou responder às seguintes questões:

- o baixo desempenho obtido no exame do SARESP foi um fator surpresa para esses alunos?
- como esses alunos avaliam seu rendimento acadêmico?
- quais as causas do baixo rendimento, detectado pelo exame do SARESP, sob o ponto de vista desses alunos?
- quais as causas desse baixo rendimento, sob o ponto de vista dos professores desses alunos?
- há semelhanças entre as atribuições causais de alunos e professores?
- por que o sistema de avaliação do ensino fundamental somente retém o aluno nas últimas séries?

Diante de tais questionamentos, e considerando que tanto a Educação quanto a Psicologia têm atribuído, nas últimas décadas, importância acentuada à motivação para a aprendizagem e, conseqüentemente, à compreensão das causas do insucesso escolar, foram feitas as seguintes considerações:

- A progressão continuada implementada pela Secretaria Estadual de Educação, está significando a aprovação automática de alunos das escolas estaduais, independentemente da avaliação de seu rendimento escolar.
- Um sistema externo de avaliação – SARESP – parece ser mais eficiente que a avaliação dos professores que trabalham o ano todo com seus alunos.

Com a implantação do sistema de progressão continuada, inevitavelmente, houve uma melhora nos índices de retenção, sobretudo nas quatro séries iniciais. Mas essa melhora apenas corrige o fluxo escolar e não indica aperfeiçoamento algum do processo de ensino-aprendizagem. (PINTO DE CARVALHO, 2001).

Diante do exposto, o presente estudo, de natureza exploratória, buscou a realização de um levantamento de dados e informações que expressassem as

vivências e percepções dos sujeitos pesquisados. A coleta de dados, portanto, destinou-se a levantar informações referentes ao desempenho do aluno.

Isto posto, vale considerar que novas perspectivas são abertas na área da motivação para a aprendizagem e a motivação para aprender deixou de ser considerada como um traço imutável da personalidade. Com isso, a motivação para o sucesso ou insucesso escolar deixa de se basear apenas na capacidade intelectual do aprendiz. A motivação para a aprendizagem tem sido apresentada como uma iniciação e manutenção de um determinado comportamento, visando atingir um fim. Comportamentos como investimento de esforço e persistência, juntamente com a análise da influência de variáveis psíquicas no desempenho do aluno, têm sido estudados e pesquisados (e.g.: Graham e Weiner, 1996).

Nessa perspectiva da atribuição de causalidade e por acreditar que o bom desempenho acadêmico representa um fator relevante na aprendizagem, este trabalho teve como objetivo geral identificar as causas do fracasso escolar, atribuídas pelos sujeitos da pesquisa, para que seja possível inferir situações que estejam provocando o insucesso.

A implantação do SARESP gerou muitas críticas e resistência por parte dos professores, coordenadores, diretores, sindicatos e, conseqüentemente, dos pais e da comunidade em geral. O que deveria para ter sido considerado apenas mais um instrumento de avaliação, passou a ser visto como uma ameaça à autonomia das escolas, uma vez que fora dado a um órgão externo o direito de avaliar e dar parecer final sobre o desempenho dos alunos e, ao mesmo tempo, classificar as escolas estaduais quanto à sua qualidade de ensino.

O artigo de Felício (2001) denominado *"Atenção professores, alunos e pais! Saresp poderá reprovar alunos"* demonstra que talvez a maneira de conduzir a

implantação do SARESP, pela Secretaria da Educação, tenha sido uma medida um tanto antipática:

[...] a secretária estadual da Educação publicou no Diário Oficial do Estado a Resolução nº 124/2001, estabelecendo que o exame do Saresp que será realizado em 29 de novembro (prova de Língua Portuguesa) pode determinar quais alunos serão aprovados e quais serão reprovados nas séries finais do primeiro ciclo (1ª a 4ª séries) e do segundo ciclo (5ª a 8ª séries). Desta forma, sem que pais, alunos e professores soubessem, ao fim de cada ciclo esta avaliação externa poderá reprovar os alunos [...] (FELÍCIO, 2001, Oeste Notícias, p. 2, 21 nov. 2001)

O SARESP vem passando por uma série de adaptações, objetivando uma melhor adequação a seus propósitos e objetivos. A nova LDB enfatiza o tema *promoção* dos alunos, enquanto a anterior enfatizava os requisitos para a aprovação do aluno. A esse respeito, Franco et alii (2000 apud CANDAU, 2000, p.167-188) entendem que a questão central é o reconhecimento da necessidade de que o conjunto da população possa vir receber uma educação básica de nível médio.

Com isso, a legislação busca abrir diversos espaços, inclusive o referente a diferentes modalidades de organização do ensino. Por outro lado, a “reorganização da escolaridade não tem valor, a não ser que permita a mais alunos aprenderem melhor. Importa, sobretudo, que ela represente um progresso sensível para os alunos *em dificuldade*, pois aqueles que têm êxito sem dificuldade na organização atual da escola não justificam sua reforma. Em contrapartida, uma reorganização que vise aos menos favorecidos não deve (m) penalizar os bons alunos.(PERRENOUD, 2000, P.12-3 apud FRANCO et alii, 2000 P. 174)

O SARESP deixa de ter a conotação de instrumento único de avaliação à medida que os professores, coordenadores e diretores entendem que o processo de avaliação deve ir muito além das avaliações classificatórias e excludentes e se engajam na conseqüente avaliação continuada. O objetivo principal do SARESP passa a ser monitorar a qualidade do Sistema de ensino, subsidiando as tomadas

de decisões da Secretaria Estadual da Educação, fornecendo às equipes técnico-pedagógicas da Diretoria de Ensino e Escola, informações para a orientação da proposta pedagógica.

Assim sendo, dentre as razões para a realização deste estudo, destaca-se o fornecimento de subsídios para o SARESP, além de ser, pelo que se sabe, o único trabalho, a usar o referencial da teoria da atribuição de causalidade em relação a esse sistema de avaliação enquanto indicativo de retenção do aluno.

Isto posto, a apresentação final deste relatório de pesquisa obedeceu a seguinte organização: o primeiro capítulo, apresenta um panorama geral do SARESP, o segundo trata do referencial teórico que embasou esse estudo, a teoria da atribuição de causalidade, mais especificamente os pressupostos de Weiner e colaboradores (1971); a metodologia da pesquisa, demonstrando como se desenrolou o trabalho é enfocada no terceiro capítulo; a análise e interpretação dos dados coletados deu-se no quarto capítulo. Considerações finais e algumas sugestões encerram a presente dissertação.

CAPÍTULO 1
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO
ESTADO DE SÃO PAULO

O SARESP é um sistema de avaliação iniciado em 1996, para concretizar uma política de avaliação do rendimento escolar nos ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, com implicações diretas na prática pedagógica da escola.

Conforme o Manual de Orientação de 2000, os propósitos de se criar o SARESP foram:

- a) gerar uma cultura de avaliação que propiciasse tomadas de decisão de melhoria e aumentasse a capacitação contínua de docentes e demais profissionais envolvidos no sistema;
- b) provocar nas Diretorias de Ensino e Escolas a necessidade de tomada de decisões sobre aspectos do currículo que demandassem maior atenção e envolvimento da comunidade no processo de avaliação e melhoria do ensino;
- c) criar um fluxo de informações entre Secretaria de Estado da Educação, Diretorias de Ensino e a Rede de suas escolas;
- d) estimular a participação das Redes Municipais e Particulares de Ensino através da adesão à proposta de avaliação do Sistema.

Em seu primeiro ciclo, de 1996 a 1998, sua aplicação foi realizada no início do ano letivo - avaliação de entrada de alunos. Foram avaliadas duas séries por ano e aplicados dois questionários, um aos alunos e outro à equipe escolar, visando analisar os fatos que influenciavam o desempenho acadêmico dos alunos.

A partir de 2.000, segundo ciclo do SARESP, inicia-se a etapa de aplicação ao final do ano letivo - avaliação de saída dos alunos. O questionário de gestão escolar (diretor e professor-coordenador) foi ampliado e incluído um questionário dirigido ao supervisor.

Os pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação do SARESP englobam:

- Abrangência de todas as Escolas da Rede Estadual;
- Comparação dos resultados, permitindo o acompanhamento da evolução do desempenho dos alunos e fornecimento de subsídios para que a escola reflita sobre sua prática pedagógica;
- Fornecimento de resultados imediatos;
- Contextualização do ensino, propiciando uma visão global das informações para que os desempenhos dos alunos sejam analisados em seu próprio contexto;
- Elaboração das provas com base em parâmetros definidos para avaliação;
- Garantia da qualidade das provas.

Quanto aos objetivos gerais do SARESP, destacam-se:

1. O desenvolvimento de um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio que auxiliem a Secretaria da Educação na tomada de decisões quanto à Política Educacional do Estado.
 1. Verificação do desempenho desses alunos, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer informações que contribuam para a capacitação de recursos humanos, aprimoração da proposta pedagógica desses níveis de ensino; viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, com a capacitação e com o estabelecimento de metas para o projeto de casa Escola, principalmente a correção de fluxo escolar;
 - 3 Criação de uma cultura avaliativa que valorize e utilize os dados obtidos, aprimorando a qualidade do ensino.
 4. Apresentação de informações técnicas e gerenciais à Secretaria da Educação, para que a mesma possa formular e avaliar programas de melhoria na qualidade de ensino.

Dentre os objetivos específicos do SARESP, destacam-se:

- Oferecer às escolas informações e orientações que lhes permitam adotar estratégias pedagógicas apropriadas.
- Identificar, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Biologia, aspectos curriculares críticos que exijam intervenção imediata de qualquer âmbito do Sistema Educacional.
- Conseguir informações sobre fatores que interferem no desempenho escolar, estabelecendo relações entre os mesmos.
- Subsidiar as tomadas de decisões em relação à melhoria do desempenho dos alunos quanto à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades necessárias à continuidade da formação acadêmica.

Os instrumentos de avaliação do SARESP fornecem informações em vários níveis do Sistema (aprendizagem, Escola, Diretoria de Ensino, instrumentos de controle, sistematização dos dados..), o que favorece uma análise mais ampla e contextualizada. Paralelamente, o SARESP envolve várias equipes de trabalho que, também em diferentes níveis da Secretaria da Educação (central, Diretoria de Ensino, Escola) , desempenham funções diversificadas mas inter-relacionadas.

As informações oferecidas pelo SARESP são de natureza variada, vão desde o desempenho dos alunos em provas que avaliam conteúdos e habilidades nos componentes curriculares previamente selecionados, passando pela caracterização desses alunos, até informações sobre cada Escola (práticas educativas e dados gerais,

O SARESP distribuiu para as Diretorias de Ensino e Escolas o Manual de Orientação 2000, com procedimentos necessários para por em prática o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. Esse manual está estruturado em quatro categorias de assuntos: caracterização do sistema,

procedimentos de operação do sistema, instrumentos de avaliação e instrumentos de controle. Suas informações estão em fichas que objetivam orientar as equipes das Diretorias de Ensino e das Escolas na realização das atividades e procedimentos.

Na verdade, o SARESP foi criado com a intenção de gerar uma cultura de avaliação que agilizasse as tomadas de decisão de melhoria e incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores e demais profissionais envolvidos no Sistema. Apesar de muita resistência, gradativamente, percebe-se uma melhor aceitação do mesmo. Quanto ao aspecto que mais interessa a esse estudo, a avaliação do aluno, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece, em seu inciso V do artigo 24, os seguintes critérios para a verificação do rendimento escolar:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

A avaliação do SARESP de 2001, que reteve os alunos deste estudo, não contemplou as diretrizes estabelecidas no inciso V do artigo 24, uma vez que a citada avaliação só ocorreu nas primeiras e últimas séries do ensino fundamental, e o projeto “Escola nas Férias” teve duração de apenas um mês, portanto, a avaliação não foi contínua e nem paralela ao período letivo.

Outro aspecto de interesse dessa pesquisa que mereceu atenção, foi o fato do sistema de avaliação do ensino fundamental reprovar apenas nas últimas séries do ensino fundamental, ou seja, o aluno estaria sendo promovido por três anos consecutivos para as séries subseqüentes, mas seria retido na 4ª série, caso não conseguisse a pontuação necessária na avaliação do SARESP. Talvez esse aspecto tenha sido mais um dos motivos de tantas críticas e resistência à implantação do mesmo. O SARESP, juntamente com as mudanças pedagógicas, culturais e boa parte das atuais propostas de avaliação continuada, estão associadas à progressão continuada, que não será discutida no presente estudo.

Franco et alii (2000) mostram que as inovações da LDB sobre avaliação consistiram em um ajuste de contas com as práticas educacionais e políticas públicas vigentes, uma vez que as iniciativas relacionadas à adoção de ciclos e avaliação continuada nas redes públicas aumentaram em número e em profundidade. O mesmo aconteceu com a cultura de avaliação nas várias esferas formuladoras de políticas e gestoras de sistemas de ensino.

Conforme o exposto, entende-se que o SARESP, em processo de adequação à realidade educacional, está se fortalecendo como mais um instrumento de avaliação, cujo objetivo principal é oferecer subsídios para as tomadas de decisões da Secretaria da Estadual da Educação e fornecer informações tanto para a orientação da proposta pedagógica como às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino.

Na seqüência, a apresentação da fundamentação teórica que embasou a presente pesquisa, a teoria da atribuição de causalidade, com destaque para os pressupostos de Bernard Weiner.

CAPÍTULO 2
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A ATRIBUIÇÃO DE
CAUSALIDADE

Atribuir causas a eventos é uma tendência humana, as pessoas estão sempre querendo entender o ambiente em que vivem, os fatos que ocorrem a seu redor, bem como explicá-los através da atribuição de suas causas.

Na teoria da atribuição de causalidade, que integra pensamento, sentimento e ação, o ser humano é visto como alguém que busca entender e atribuir causas aos eventos que lhe ocorrem.

Para a compreensão das atribuições de causalidade foram utilizados conceitos do modelo cognitivo atribucional, segundo hipóteses de Bernard Weiner (1972, 1980) que desenvolve seu trabalho a partir de Fritz Heider (1944, 1946, 1958, 1970) e Julian Rotter (1954, 1966). A percepção da causa de sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do comportamento de cada um.

Diante do exposto serão apresentados, primeiramente, os dois precursores de Bernard Weiner.

2.1 Fritz Heider

Psicólogo social, que a partir de três comunicações extremamente heurísticas, sistematizou a concepção sobre a atribuição causal. Em sua primeira comunicação (1944), "Social perception and phenomenal causality", expõe idéias mais voltadas ao princípio do que se constituiria mais tarde a atribuição de causalidade. Na segunda comunicação (1946), "Attitudes and Cognitive organizations" o autor expressa boa parte das idéias centrais do princípio do equilíbrio. A terceira comunicação, "The Psychology of interpersonal relations"

(1958) ¹ apresenta a fusão de suas idéias iniciais e a formulação de princípios e postulados explicativos de um modelo cognitivo em Psicologia Social. Seus três textos reúnem informações que alicerçaram e geraram inúmeros estudos, princípios e teorias.

Uma das preocupações de Heider, segundo Dela Coleta (1982) foi que “as pessoas atribuem causas aos fatos que observam ou vivenciam?” Os homens estariam sempre buscando definir as causas dos eventos que observam ou que lhes ocorrem. Buscariam, então, descobrir as invariâncias entre causas e efeitos ou estabelecer ligações entre os eventos causais e seus efeitos.

A busca de explicações do porquê de determinados eventos, seria importante para que fosse possível entender e controlar seu próprio comportamento, o comportamento do outro e o próprio mundo. Nessa compreensão de comportamentos, Heider faz uma distinção entre percepção que se refere aos casos em que há uma certa estruturação de seus elementos, e cognição, que refere-se aos eventos pouco estruturados para os quais os elementos brutos e perceptíveis dos mesmos estão mais distantes, sendo portanto, mais inclusiva que a percepção.

Como o homem tem necessidade de descobrir as causas dos acontecimentos e de entender seu ambiente, essa busca de explicações ocorre tanto em situações impessoais como em relações interpessoais. As ações do ser humano derivam então, de causas pessoais ou impessoais. As ações de causalidade pessoal dependem do controle do indivíduo, enquanto as ações de causalidade impessoal, dependem das forças externas, do ambiente. Então, quando se percebe uma ação como derivada de forças individuais, está se fazendo

¹ HEIDER, F. *Psicologia das Relações Interpessoais*. São Paulo: Pioneira, 1970. Tradução do original norte-americano por Dante Moreira Leite.

uma atribuição de causalidade pessoal, e quando se atribui o evento à forças externas às pessoas, sobre as quais não se tem controle, está se fazendo uma atribuição de causalidade impessoal.

Dela Coleta (1982) cuja tese de doutorado é uma revisão clara e minudente dos estudos de atribuição de causalidade, afirma ter tido a clara impressão de ser muito difícil indicar a origem da preocupação de Heider com a atribuição de causalidade, é muito arriscado indicar áreas em que Heider tenha tido maiores influências, mas cita os autores Harvey, Ickes e Kidd (1976 b), que com muita propriedade e justiça afirmaram ser impossível separar Heider do estudo da percepção de pessoa e da atribuição de causalidade.

Embora Heider tenha chamado a atenção para possíveis diferenças entre os processos de atribuição de causalidade utilizados tanto por pessoas que praticaram os atos como por pessoas que observaram os fatos, os teóricos da atribuição que o seguiram, trataram a atribuição apenas de um dos pontos de vista, ou do observador ou do ator.

2.2 Julian Rotter (1954, 1966)

Mesmo sem ser o criador da teoria da atribuição, seus postulados sobre controle interno e externo produziram reflexões em vários teóricos da atribuição de causalidade e geraram confusões conceituais entre atribuições causais e expectativa de controle interno e externo dos reforços. Daí sua inclusão neste estudo.

Rotter (1966) é o responsável pela sistematização dos princípios de influência do constructo *percepção de controle*, uma variável em seu processo de aprendizagem social, e o criador do termo *locus of control*, para designar o que ou quem detém o controle, o foco de controle da determinação dos eventos, conforme percebido pelo indivíduo. O sentimento que o sujeito deve ser capaz de determinar a ocorrência dos fenômenos; de conseguir fazer algo bem definido; da expectativa de que as causas internas podem suplantar as externas na origem dos fatos; de que os reforçamentos ocorrem por sua ação específica e não dos outros ou do meio que cerca o sujeito, é a definição mais adequada para esse constructo.

Segundo Dela Coleta (1982 p.90): “Locus de *controle* é um constructo que pretende explicar a percepção das pessoas a respeito da fonte de controle dos eventos, se própria do sujeito – interna – ou pertencente a algum elemento fora de si próprio – externo.” Assim sendo, o locus de controle é interno quando o indivíduo percebe os resultados como consequência de suas próprias ações, e externo quando os resultados são percebidos como consequência de fatores externos.

Para Rotter, quando o indivíduo interpreta os acontecimentos, atribuindo-lhes causalidade interna ou externa, cria uma expectativa de controle interna ou externa.

Quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a alguma ação sua, mas não como sendo inteiramente contingente com essa ação, então, na nossa cultura, diz-se que ele é percebido como o resultado da sorte, do acaso, do destino, da influência de outros poderosos ou como imprevisível – em virtude da grande complexidade das forças em jogo. Quando um sujeito interpreta deste modo um acontecimento, diz-se que tem uma crença de controle externa. Se o sujeito percebe o acontecimento como sendo contingente com seu próprio comportamento ou com características suas mais ou menos permanentes, então diz-se que tem uma crença de controle interno”. (ROTTER, apud FERNANDES; FONTAINE, 1966, p. 3)

Isto posto, conclui-se que para que o sujeito tenha um locus de controle, ou uma expectativa de controle interna ou externa, precisa atribuir relações causais a eventos anteriores.

Dentre os trabalhos que focalizam o constructo locus de controle de Rotter destacam-se os de Weiner (1979, 1985), que enfatizam a necessidade de diferenciar a dimensão *locus de causalidade* e *locus de controle*. Segundo este autor, as atribuições de locus afetam diretamente as emoções e a auto-estima, enquanto a expectativa é afetada pela dimensão *estabilidade*. A idéia de que um determinado evento é passível de mudança, ou seja, se sua causa é instável ou estável, é a principal determinante da expectativa. Se um aluno atribui o mau resultado de sua avaliação à sua falta de esforço, pelo fato de ser uma causa interna e instável (passível de mudança), esse aluno é capaz de perceber que esforçando-se mais poderá ter sucesso na próxima avaliação, o que influenciará suas expectativas de desempenho futuro.

2.2.1 Distorção ou Tendenciosidade em Atribuição de Causalidade

De modo geral, as pessoas fazem atribuições de causalidade como uma forma subjetiva de percepção do controle sobre eventos que ocorrem em sua vida diária. Isto ocorre mesmo em situações onde os fatos da ocorrência são ocasionais ou acidentais, sem nenhuma possibilidade de controle real. O ser humano está sempre tentando encontrar um culpado ou responsável para os fatos, (Dela Coleta, 1986). Alguns autores referem-se a fenômenos que parecem determinar algumas *tendências, distorções* ou *erros* no processo de atribuição de causalidade. Ferreira

& Abreu (1998) levantam a questão sobre o uso da expressão *erro de atribuição*, associando-a ao paradigma positivista que pressupõe a crença da existência de uma realidade única, objetiva e passível de apreensão subjetiva. Portanto, preferem a terminologia *distorção de atribuição*.

Vários fatores podem ser apresentados como geradores de tendenciosidade no ato de atribuir causas: tendência, diante de acidentes leves, em atribuí-los ao acaso; a tendenciosidade do ator ou observador; tendenciosidade auto-servidora ou egotismo; desculpas; contexto cultural; estereótipos, rotulações e preconceitos; e percepções prévias de autoconceito, auto-estima e expectativas.

Três abordagens diferentes colaboram na formação de tendências para atribuir causas a outros tipos de eventos: a busca de controle; atribuição defensiva e mundo justo.

Segundo Walster, (apud BECK, 2000 p. 33), a busca de controle foi a responsável pela primeira sistematização de princípios explicativos dos processos de atribuição de causalidade utilizados nas ocorrências acidentais. Calcada na busca de controle, esse autor explica que diante de acidentes leves há uma tendência a atribuí-lo ao acaso, mas, diante de acidentes graves a tendência é atribuí-lo à vítima. Walster complementa, dizendo que se o acidente for atribuído internamente à pessoa envolvida, é possível evitar a recorrência do fato no futuro. Outros autores (Kelley, Harvey et al, apud Rodrigues, 1988) afirmam que a proposição de Walster deve-se ao fato de o indivíduo estar sempre tentando controlar o ambiente em que vive.

Por outro lado, Shaver (1970 apud BECK, 2000) afirma que as pessoas fazem atribuições defensivas diante do infortúnio para proteger sua auto-estima, evitar a culpa e prevenir seu envolvimento em acontecimentos vitimadores futuros.

Ele apresenta uma proposta curiosa ao processo de atribuição, a sua hipótese do mundo justo. Quando fala sobre a percepção que as pessoas têm de que são punidas por seus erros e recompensadas por seus méritos, esclarece a atribuição interna para causas do acidente como a percepção de um tipo de punição merecida pela falta cometida.

Em relação à tendenciosidade ator/observador, Jones & Nisbett (1972) focalizam a tendência a se fazer atribuições internas quanto ao comportamento de outras pessoas, e externas quanto ao próprio comportamento, em razão do acesso diferenciado das informações. Assim, se a cozinheira queimar a comida, pode ser responsabilizada pela falta de atenção, mas se for a dona da casa pode responsabilizar o fogão que está com defeito ou o acúmulo de trabalho. Coincidindo com essa teoria, Rodrigues et alii (2000) apresentam a tendenciosidade auto-servidora ou egotismo, que é a tendência em atribuir o fracasso a causas externas e o sucesso a causas internas. Weiner (1979) já confirmava essa tese, afirmando que em situações de realização verificou que sujeitos que obtiveram sucesso experimentaram sensações de orgulho ao fazerem atribuições internas. Mas quando fracassaram, as atribuições internas os fizeram relatar sensação de vergonha. E se este fracasso, visto como interno, também fosse visto como controlável, experimentavam ainda a sensação de culpa. As constatações de Weiner reforçam a idéia de ameaça à auto-estima em auto-atribuições internas de fracasso, e melhora em auto-atribuição de sucesso.

O contexto cultural é outro fator apontado como desencadeante de tendência atribucional porque, em culturas diferentes, existe a tendência a criar-se determinadas categorias causais específicas para explicar sucessos e insucessos na

realização. Em algumas culturas, a habilidade e o esforço são percebidos como a causa para o sucesso, em outras consideram-se a paciência e a persistência.

Outra tendência atribucional pode advir de conceitos amplamente estudados pela psicologia social como os estereótipos, as rotulações e os preconceitos. Os primeiros são crenças sobre características pessoais que são formuladas em relação a indivíduos e grupos. Os rótulos são atribuídos aos outros para facilitar a previsão de seus comportamentos e a nossa forma de agir em relação a eles. Neste caso, nossas percepções são distorcidas. Preconceito, por sua vez, é uma atitude positiva ou negativa e altamente afetiva, em relação à uma pessoa ou grupo.

Finalizando o rol de fatores geradores de tendenciosidade na atribuição de causalidade, é importante citar novamente Weiner (1979), que associa atribuições internas de sucesso ou fracasso às emoções de orgulho e vergonha. Quando o sucesso é percebido como interno e controlável há aumento na auto-aprovação, mas se o fracasso é visto como interno e controlável, há o surgimento da culpa. Assim, a auto-estima é influenciada pelas atribuições que se faz após o evento. Se estas atribuições forem de estabilidade ou instabilidade afetarão as expectativas de desempenho futuro, seja do ponto de vista do ator como do observador. Então, as atribuições afetam a auto-estima, o auto-conceito e as expectativas de desempenho.

2.2.2 Atribuições de causalidade para sucesso e insucesso

Há vários estudos enfocando a atribuição de causalidade a eventos frustradores, ao modelo de atores e observadores, a acontecimentos vitimadores,

ao locus de controle e os que versam sobre atribuições de causalidade a eventos de sucesso e fracasso.

Este último, diferente dos estudos sobre a tipologia de Rotter de pessoas internas e externas, apresenta um locus de causalidade e faz a distinção entre locus e controle. As pesquisas sobre atribuição de causalidade a situações de sucesso e insucesso, fundamentam-se basicamente no modelo atribucional de Bernard Weiner e colaboradores.

2.3 Bernard Weiner (1971)

O princípio condutor da teoria da atribuição é o fato das pessoas buscarem uma compreensão quando tentam descobrir a causa de um determinado acontecimento. Uma atribuição causal responde à pergunta "Por quê?". A procura causal é mais evidente quando ocorre um resultado inesperado e neste caso, sua função principal é a redução da surpresa e da incerteza. A outra função, a mais importante, é a ajuda na consecução de um objetivo subsequente, ou seja o aumento de chances futuras. No contexto de desempenho escolar, há muitas provas de que o sucesso e o fracasso são freqüentemente atribuídos à capacidade (aptidões e habilidades aprendidas), a algum aspecto da motivação (esforço despendido e atenção), a outras pessoas, a fatores fisiológicos (humor, maturidade, saúde), à dificuldade ou facilidade da tarefa; e à sorte ou azar.

Weiner et alii (1971) concluíram que o empenho das pessoas na realização de uma tarefa depende das suas expectativas de sucesso ou de fracasso numa dada tarefa. Essas expectativas por sua vez, são determinadas pelas atribuições causais que estabelecem para os eventos que se seguiram ao seu comportamento

ou comportamento dos outros. Então, as atribuições causais influem nas expectativas e, conseqüentemente, na motivação. Weiner dedicou grande parte de seus estudos e pesquisas ao estudo das atribuições causais para sucesso e fracasso, principalmente no contexto escolar.

A percepção das causas do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno, segundo Weiner (1972, 1980) é um fator determinante ou co-determinante do comportamento futuro dos mesmos porque a atribuição de causalidade influencia as relações interpessoais, interferindo no desempenho de aprendizagem do aluno. Um professor que atribuir o fracasso do aluno à falta de esforço do mesmo, tenderá a puní-lo mais do que se tivesse atribuído o fracasso à falta de capacidade e valorizará mais o sucesso do aluno se atribuí-lo ao esforço do que à capacidade (PONTES NETO, GUIMARÃES & FRAI, 1998).

Weiner (1985) implementou em sua teoria, uma série completa de processos cognitivos tais como pensamentos e processos mentais incluindo a busca da recuperação da informação, a atenção, a memória, a categorização, o julgamento e a tomada de decisão que desempenham papéis importantes ao se definir a causa de comportamentos de alunos. Ou seja, tanto o funcionalismo cognitivo como o comportamental desempenham um papel central na sua teoria. A teoria da atribuição causal integra, então, o pensamento, o sentimento e a ação. Se o resultado de um evento for mais positivo, sente-se prazer, felicidade e bem estar. Se for negativo, o sentimento será de tristeza, insatisfação e mal-estar. Portanto, as emoções dependem das características dos eventos.

Resultado semelhante foi encontrado por Rodrigues (1984b) em pesquisa realizada para averiguar a capacidade das atribuições para sucesso e fracasso em situações de realização ao mediar emoções e criar expectativas de comportamento

futuro, com sujeitos brasileiros. As atribuições às causas de sucesso e fracasso, provocam uma série de emoções diretamente ligada a elas.

Em pesquisa realizada com colaboradores, Weiner et alii (1979) observaram que quando o sucesso é atribuído à habilidade (capacidade), os sujeitos experimentavam emoções como felicidade, competência, confiança e orgulho; caso o sucesso fosse atribuído ao esforço, experimentavam felicidade, orgulho, competência e satisfação; se o sucesso fosse atribuído à sorte, experimentavam surpresa e culpa; mas quando o sucesso era atribuído à ajuda de outros suscitava gratidão. Observou também que quando ocorria fracasso e este era atribuído à falta de habilidade, os sujeitos experimentam emoção de incompetência; se atribuído à falta de esforço, a emoção experimentada era a culpa e vergonha e se atribuído à interferência de outros, experimentam hostilidade.

Algumas das relações entre emoções e categorias atribucionais, como competência, confiança e orgulho diante da atribuição de sucesso à habilidade e felicidade, orgulho, competência e satisfação diante do sucesso atribuído ao esforço, foram confirmados, parcialmente, nos estudos de Rodrigues (1984b). Embora não na mesma proporção.

As atribuições causais parecem estabelecer um papel mediador na vivência das emoções em situações de realização. E para Weiner, essas emoções influenciam fortemente a auto - estima e o autoconceito do sujeito.

2.3.1 - Crenças Causais

Em contextos relacionados com a realização, as pessoas atribuem o resultado, seja ele sucesso ou fracasso, a determinadas crenças causais. Weiner et

alii (1971), entendiam inicialmente, que as principais causas percebidas como responsáveis pelo desempenho eram a habilidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. A tendência das pessoas era explicar seus desempenhos atribuindo-os à habilidade ou incapacidade, ao esforço ou à falta dele, à dificuldade ou facilidade da tarefa e ao destino (boa ou má sorte). Posteriormente, Weiner et alii (1979) indicaram que fatores como humor, fadiga, enfermidade e viés também poderiam servir como causas suficientes para o desempenho na realização. Duas décadas após, 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 não por parte de outros. No entanto, essas causas indicadas não são consideradas por Weiner, como as únicas determinantes para o sucesso ou o fracasso.

O quadro 1, apresentado a seguir, reproduz a síntese de Weiner sobre estudos que visavam identificar as categorias causais atribuídas a sucesso e fracasso em contexto de realização escolar. Ou seja, apresenta uma descrição das razões para sucesso e fracasso em situações de realização e sugere que a ciência deve ir além da mera fenomenologia. Weiner passa da percepção de causalidade do leigo, para a linguagem científica que é imposta a estas causas. Na seqüência, está apresentado, o quadro 2 que é a reprodução do primeiro, com o acréscimo dos resultados obtidos em estudos para identificar as crenças causais de estudantes de Psicologia, sobre experiências pessoais de desempenho escolar por Maluf e Marques.

Quadro 1-Sumário dos sistemas de codificação prévia (Adaptado de Cooper & Burger)

FRIEZE (1976)	BAR-TAL & DAROM	COOPER & BURGER
Habilidade	Habilidade durante o teste	Habilidade Acadêmica
Esforço estável	Esforço durante o teste	Hab. física e emocional
Esforço imediato	Preparação em casa	Experiência prévia
Tarefa	Interesse no Assunto	Hábitos
Outra pessoa	Dificuldade do teste	Atitudes
Humor	Dificuldade do material	Auto percepções
Sorte ou acaso	Condições em casa	Maturidade
Outros		Esforço típico
		Esforço na preparação
		Atenção
		Direções
		Instrução
		Tarefa
		Humor
		Família
		Outros estudantes
		Variado

Fonte: Weiner, 1979, p.3

As causas relacionadas neste quadro, podem ser classificadas em três dimensões, a primeira é a dimensão interna ou externa ao sujeito. Do ponto de vista do aluno, as causas pessoais compreendem habilidade, esforço, humor, maturidade e saúde (internas), e como fontes externas de causalidade estão o professor, a tarefa e a família.

Weiner enfatiza que a colocação relativa de uma causa nessa dimensão não é invariante no tempo e entre pessoas e exemplifica afirmando que saúde pode ser percebida como uma causa interna (a pessoa afirma que é doente) ou externa de fracasso (a pessoa afirma que o vírus da gripe a atacou). Nesse caso, as interpretações pessoais precisam ser consideradas porque a teoria da motivação lida, em um primeiro momento, com causalidade fenomenal.

A segunda dimensão causal é a que Weiner et alii (1979) denomina de estabilidade. Essa dimensão diferencia as causas com base na sua consistência temporal estável (invariante) versus instável (variante). No quadro acima, habilidade, esforço típico e família poderiam ser considerados relativamente estáveis, e esforço imediato, atenção e humor mais instáveis.

A terceira dimensão de causalidade é a controlabilidade, determinando que o ator poderia ter agido de outra forma. O esforço pessoal é uma causa controlável, enquanto capacidade é uma causa incontrolável.

Maluf e Marques (1984) acrescentam à sua pesquisa, os estudos de Frieze (1976), Bar-Tal & Daron (1977) e Cooper & Burger (1978) que enfatizam o caráter preponderante das atribuições à capacidade e ao esforço, e organizam uma síntese dos resultados obtidos em estudos fundamentados na teoria da atribuição causal em contextos de realização escolar.

O quadro 2 da próxima página representa, portanto, um panorama geral das causas de sucesso e insucesso, bem como seu desenvolvimento, em estudos que prosperaram por aproximadamente uma década.

Quadro 2 - 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 em casa -Intresse no assunto da disciplina -Dificuldade do Teste -Dificuldade do Material -Condições em casa 	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidade Acadêmica -Habilidade Física e Emocional -Experiência Prévia -Hábitos -Atitudes -Auto Percepção -Maturidade -Esforço na Preparação -Atenção -Direção -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) -Sistema Educacional (Política Educacional, estrutura do ensino, condições da escola) -Professor (características pessoais e competência profissional) -Capacidade -Sorte ou acaso -Tarefa

Fonte: Maluf e Marques, 1984 apud BECK 2000 p. 47)

Maluf e Marques (1984 apud BECK, 2000) indicam em seus estudos a categoria causal motivação como a mais mencionada para o sucesso e fracasso escolar. Por sua vez as categorias causais capacidade, sorte e tarefa foram as menos citadas, sendo suplantadas por disposições internas, influência social, sistema educacional e professor. As disposições internas foram relacionadas, significativamente, ao sucesso e fracasso, com ênfase no fracasso. Enquanto a capacidade foi lembrada principalmente para o sucesso, sorte e tarefa foram as menos indicadas. A tarefa surgiu determinadamente como a causa para o fracasso.

2.3.2 - Dimensões de Causalidade

Weiner (1979) afirma que um conjunto diferente de causas surge quando se quer explicar os sucessos ou fracassos em relações interpessoais em qualquer área motivacional. A lista potencial é extensa e as causas específicas diferem conforme as áreas, daí a necessidade de se criar um esquema de classificação ou taxonomia das causas, para se garantir uma organização do pensamento causal. Esse autor focalizou o método dialético para chegar à lógica e ao significado das dimensões causais.

A princípio, Weiner et al. (1971) propôs um esquema taxonômico para as causas atribuídas a desempenho positivo ou negativo em situações de realização, estabelecendo duas dimensões: locus de controle (interno ou externo) e estabilidade (estável ou instável). Posteriormente afirma que a controlabilidade deve ser considerada a terceira dimensão de causalidade, ficando então, a primeira dimensão denominada locus de causalidade em oposição ao locus de controle de Rotter (1966).

2.3.3 - Locus de Causalidade

Após um exame racional e introspectivo, na área atribucional, Weiner (1979) começou com uma diferenciação entre as causas situadas no interior das pessoas (inteligência, atributos físicos, personalidade, esforço, humor, fadiga e doença) e as consideradas no exterior da pessoa (fatores ambientais, viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda ocasional de outros). Essa distinção interno-externo, está associada ao locus de controle de Rotter (1966).

Ao se descobrir que são apresentadas respostas contrastantes quanto à expectativa e à avaliação, mesmo quando as causas caíam em uma classificação de

locus idêntico, ficou evidente uma falha da taxonomia unidimensional. Em contextos relacionados ao desempenho escolar, se o fracasso é percebido como função de falta de capacidade o resultado vai ser expectativas mais baixas de sucesso futuro, do que se o fracasso for percebido por falta de esforço (Weiner, 1979).

A atribuição para causas de fracasso e sucesso a fatores internos ou externos desencadeiam fortes reações emocionais, com reflexos na auto-estima. Assim, atribuições de capacidade e esforço para sucesso eliciam sentimentos de orgulho, competência e satisfação; enquanto atribuições de capacidade e esforço para fracasso eliciam sentimentos de incompetência e vergonha. Weiner conclui, com isto, que a auto-estima e a expectativa de desempenho futuro interferem no desempenho de realização.

2.3.4 - Estabilidade

Weiner (1979) afirma que se postulou uma segunda dimensão de causalidade, denominada de estabilidade causal que diferencia as causas com base na sua consistência temporal. Esta dimensão define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob a forma de um “continuum”. Assim, aptidão, esforço típico, viés do professor, família e dificuldade da tarefa, podem ser vistos como relativamente estáveis; esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros e sorte, por serem temporários, podem variar dentro de curtos períodos de tempo e conseqüentemente serem vistos como mais instáveis.

Essa dimensão, segundo Weiner (1979), tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro porque atribuições causais após

sucesso devido 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 à má sorte, humor ou falta de esforço imediato. De maneira similar, o sucesso atribuído à boa sorte ou ao esforço despendido resulta em menores acréscimos na expectativa subjetiva de sucesso futuro na tarefa do que o sucesso atribuído à alta habilidade ou à facilidade da tarefa. (WEINER, 1979)

É importante salientar que as mudanças de expectativas estão relacionadas à dimensão de estabilidade e não ao locus de causalidade. Weiner (1979) explica que os autores que associam expectativas a locus de controle não estão conseguindo perceber a necessidade de desvincular locus e controle.

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

2.3.5 - Controlabilidade

Quando ficou evidente que algumas causas classificadas identicamente tanto em relação ao locus quanto à dimensão constância produziram reações não semelhantes, é que foi proposta, então, uma terceira dimensão de causalidade, a controlabilidade, que consiste em perceber se a causa atribuída esta sujeita a controle ou não. Essa dimensão implica na idéia que o sujeito poderia ter agido de

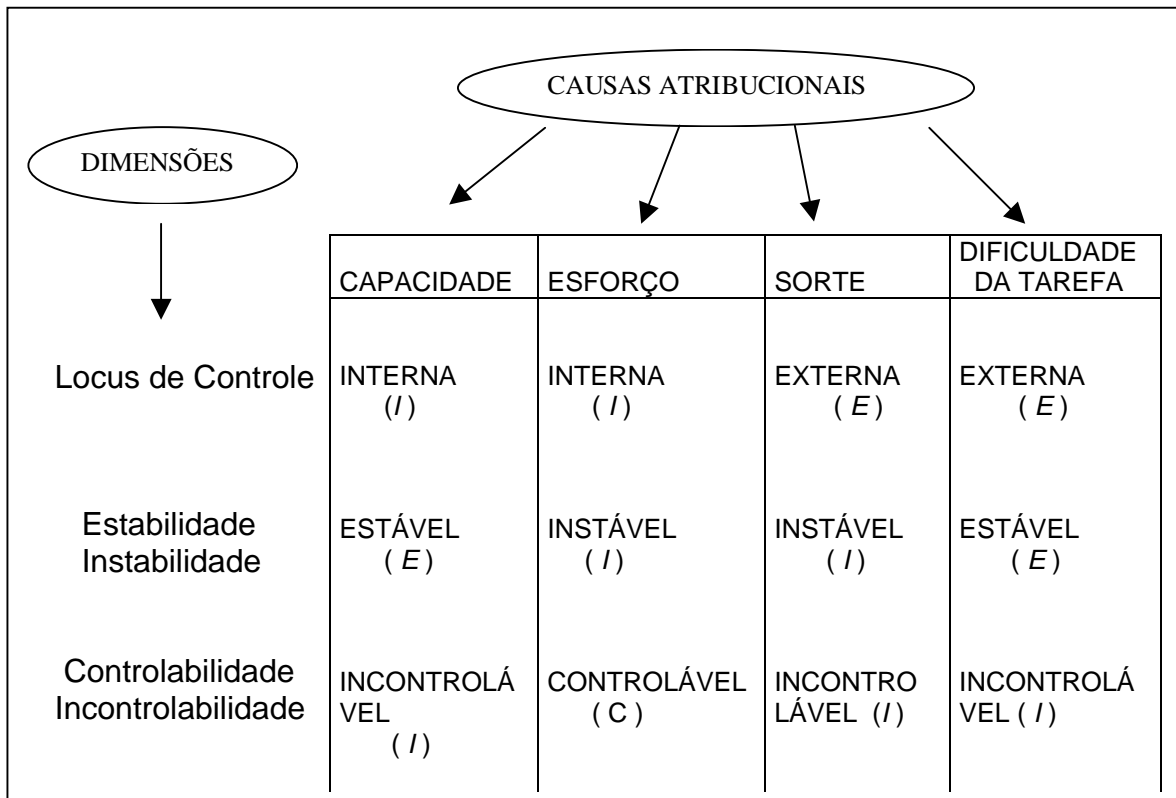
forma diferente. Em contexto escolar, o esforço do aluno é o exemplo mais evidente de uma causa controlável, mas esse mesmo aluno não poderia, por exemplo, controlar características herdadas como a capacidade. Então, habilidade, dificuldade da tarefa, sorte, viés do professor, ajuda dos outros, habilidade, humor, fadiga e doença seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito.

As emoções como gratidão em caso de sucesso atribuído à ajuda dos outros; raiva em caso de fracasso em função de interferência externa; vergonha e culpa em caso de fracasso; e orgulho se atribuir seu sucesso causas incontroláveis por si próprio como o esforço, estão associadas à dimensão de controlabilidade e esta dimensão, por sua vez, também está relacionada às alterações na auto-estima e autoconceito.

2.3.6 - Conjunto das Dimensões e Atribuições Causais

Objetivando uma exposição conjunta das atribuições atendendo tanto suas causas como suas dimensões, Lozano (2000) apoia-se na teoria da atribuição de causalidade para explicar a Escala Siacepa - Sistema Integrado de Avaliação de Atribuições Causais e Processos de Aprendizagem, com técnicas de intervenção psicoeducativas, como pode ser visualizado a seguir.

Quadro 3 – Exposição conjunta dos fatores atribucionais causais.



Fonte: Lozano, 2000, p. 28

Sabe-se que as propriedades das atribuições causais têm efeitos relevantes sobre a conduta ou o processo motivacional.

Lozano (2000) afirma que é necessário distinguir, a partir das últimas investigações de Dweck (1986) e Hayamizu & Weiner (1991), entre metas ou motivações de rendimento e metas ou motivações para aprendizagem. As metas de rendimento orientam mais para o simples resultado, enquanto as metas de aprendizagem se orientam mais para a competência, a obtenção de uma preparação melhor, a saber mais ou a ser mais competente, e no futuro, poder chegar a ser mais útil socialmente. Lozano (2000) afirma também que o que é verdadeiramente

relevante nas atribuições causais não está na sua própria especificidade mas na influência que têm sobre a conduta e seu processo motivacional.

2.3.7 - Implicações das Dimensões Causais no Contexto Escolar Segundo o Modelo Weineriano

As dimensões causais estão relacionadas às atribuições pessoais. Na vida afetiva, os pensamentos dão origem aos sentimentos, a atribuição e suas propriedades guiam esses sentimentos e as emoções, que por sua vez, são os motivadores imediatos da ação. As emoções guiam o processo de atribuição e, portanto, têm um significado motivacional indireto. Dentre as emoções mais dominantes na sala de aula pode-se incluir; orgulho, auto-estima, felicidade, infelicidade, alegria, frustração, pena, irritação, gratidão, culpa, desesperança e surpresa.

Fazendo uma curta retrospectiva, verifica-se que as atribuições feitas às causas de sucesso e fracasso em contexto de realização escolar provocam reações emocionais e intervêm na auto-estima, autoconceito e expectativas de desempenho do aluno. As atribuições também têm influência nas expectativas dos professores ajudando-os na determinação de ações futuras em relação a seus alunos. A estabilidade, por sua vez, influencia as expectativas de sucesso futuro, e o locus de causalidade e o controle desencadeiam reações afetivas que atuam sobre auto-estima e autoconceito.

Os padrões de atribuição que mais beneficiariam a aprendizagem, segundo Coll et. al. (2000, apud BECK, 2000), são aqueles em que a pessoa atribui tanto o sucesso como o fracasso a causas internas, instáveis e controláveis. Nesta abordagem, o esforço pode ser modulado, tanto para manter ou aumentar o

sucesso, como para evitar fracassos futuros. A atribuição de sucessos a causas externas, instáveis e incontroláveis, como a sorte, seriam as mais desfavoráveis, porque produzem a impressão de falta de controle, seja para obter o sucesso ou evitar o fracasso.

Rodrigues (1984b) afirma que fracassos repetidos atribuídos a habilidade levam o aluno, além de experimentar sentimentos de desespero e frustração, ao abandono da escola ou perda do entusiasmo por assuntos acadêmicos. Posteriormente o mesmo autor afirma que “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 alii 2000, p.397). As atribuições dos alunos para seus sucessos e fracassos terão reflexos na auto-estima, autoconceitos e expectativas futuras dos mesmos. O que, por sua vez, representará maior ou menor persistência nas atividades, procura ou fuga de tarefas mais difíceis e influência significativa na motivação para a realização.

Weiner (1979) quando discorre sobre expectativa de sucesso, apresenta programas de mudança de realização e modelos motivacionais. Os programas de mudança atribucional consistem, basicamente, em alterar as causas percebidas do fracasso, com o objetivo de aumentar os esforços de realização. Neste enfoque, a atribuição do fracasso à falta de capacidade é debilitante porque a capacidade é um fator estável e incontrolável. Mas em compensação, a atribuição de fracasso à falta de esforço ou estratégias de estudos deficientes são passíveis de melhora por serem fatores instáveis e de controle voluntário. Visto que o esforço pode ser aumentado pela vontade, atribuições de não realização de um objetivo por falta de esforço resultarão, automaticamente, na manutenção da esperança e aumento da persistência em direção ao objetivo.

Acredita-se que não se pode dizer ao aluno que seus fracassos são única e exclusivamente resultados de falta de esforço, quando houver outras causas presentes como professor carrasco ou incapaz, materiais e métodos inadequados ou deficiência das condições de saúde do aluno. A organização de atividades apropriadas para a tarefa, o ensino de estratégias de abordagem de problemas e a prática de métodos de estudo impedem que as crianças acreditem que seus insucessos são devidos à incapacidade.

Dentre os fatores que interferem negativamente, nas expectativas dos professores em relação aos alunos, as atribuições inadequadas parecem ser as campeãs. Estudos realizados por Maluf e Bardelli (1991) e Gama e Jesus (1994) demonstraram que os professores têm feito atribuições sobre o fracasso escolar fora do contexto escolar, responsabilizando o aluno e a família pelo desempenho deficiente. É bem provável que esses professores não consigam avaliar adequadamente a influência de seus próprios comportamentos, do sistema educacional e nem da escola. Com isso, dificilmente poderão contribuir para a alteração de estruturas e padrões inadequados.

Diante dessa consideração, abre-se um espaço para a apresentação da metodologia.

CAPÍTULO 2
METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 Descrição dos participantes

A pesquisa exploratória, ocorreu em quatro (20%) escolas da rede pública de uma cidade do interior paulista, que se submeteram ao exame do SARESP e conseqüentemente, participaram do programa de *Escola nas Férias* em 2002.

Fizeram parte deste estudo 52 alunos da 4^a série do Ensino Fundamental, reprovados pelo exame do SARESP e seus respectivos professores.

Dentre os alunos, 17 eram do sexo feminino e 35 do sexo masculino, cujas idades variavam de 10 a 15 anos, aproximadamente. O nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis variou de analfabeto ao ensino médio completo. Segundo a direção das escolas, todos os alunos residiam nas proximidades das mesmas.

Os professores pesquisados, todos do sexo feminino, num total de oito, apresentaram algumas variações quanto ao nível de formação, período de experiência e tempo de atividade na mesma escola.

Todas apresentaram nível universitário e três com pós-graduação em nível de especialização. O período de experiência no magistério, variou de 15 a 27 anos, sendo que o tempo de atividade na escola da pesquisa variou de dois a oito anos.

Como referencial teórico, foram utilizados conceitos do modelo cognitivo atribucional, segundo as hipóteses de Weiner (1972, 1980), que desenvolveu seu trabalho a partir de estudos de Heider, Atkinson e Rotter. A percepção das causas do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do comportamento de cada um.

Os questionários foram organizados, utilizando como suporte as categorias utilizadas por Bartal & Daron (1977), Cooper & Burguer (1978), Maluf e Marques (1985) e Beck (2000).

3.3 Material

Para a coleta das percepções causais sobre o insucesso escolar dos alunos retidos pelo exame do SARESP, foram elaborados dois tipos de questionários, um aplicado aos alunos e outro a seus respectivos professores, com questões fechadas e abertas, objetivando coletar informações sobre as causas do insucesso, do ponto de vista de alunos e professores.

No caso dos alunos, as questões abertas objetivavam verificar se esses alunos realmente dominavam os conhecimentos básicos exigidos pela Secretaria da Educação, que segundo alguns Supervisores de Ensino resume-se no seguinte: "se o aluno tem o domínio de uma boa leitura e interpretação de textos, tem também capacidade para outros componentes curriculares, portanto apto à promoção para a 5ª série".

O questionário aplicado aos alunos, com dados sobre idade, sexo, histórico de reprovação, escolaridade dos pais e frequência às aulas, continha questões fechadas e abertas. As questões, que serviram de base ao presente estudo, foram as relacionadas às seguintes categorias:

- Falta de assiduidade: incluem-se as respostas responsabilizando a ausência às aulas como causa para o fracasso escolar;

- Incapacidade: alusões à competência, aptidão, habilidade e facilidade para aprender;
- Indisciplina: as respostas que atribuem ao comportamento do aluno (conversas, brincadeiras, dispersão) seu baixo desempenho escolar;
- Dificuldade da tarefa: as informações que indicam a dificuldade da tarefa como causa da retenção desses alunos;
- Indisposição Interna - emoções, temperamento: as respostas que indicaram algumas características dos alunos atribuídas ao psiquismo pessoal, como responsáveis pelo baixo desempenho. Dentre ela, falta de confiança, baixo auto-estima, nervosismo, branco na hora da prova;
- Falta de esforço, Interesse, Motivação: agrupam-se aqui, o interesse dos alunos pela matéria, a execução das tarefas, o esforço e atenção, o desejo de preparar-se para uma prática profissional futura e responsabilidade;
- Falta de estratégia de estudo - aprendizagem: estão elencadas as informações quanto aos hábitos de estudo do aluno, bem como a renúncia a divertimentos para estudar e o estudar apenas na “última hora”;
- Falta de apoio Familiar: nesta categoria estão incluídas as causas indicadas pelos pesquisados que apontam a família como responsável pelo insucesso escolar dos alunos, tais como acompanhamento da vida acadêmica, apoio e incentivo;
- Falta de apoio do professor: abrange as percepções sobre a influência do professor no fracasso do aluno partilhando o gosto pelo ensino, técnicas e métodos de ensino, cobrança de atividades, atenção incentivo ao aluno;

- Deficiência do Sistema Educacional: incluem-se afirmações que envolvem a estrutura escolar, sistemáticas e políticas de ensino, recursos materiais e programas oferecidos pelo sistema público de ensino. (Ver anexo 1)

Já o questionário aplicado às professoras, além dos dados sobre sexo, idade, tempo de serviço e formação acadêmica, objetivou coletar dados sobre as mesmas categorias questionadas aos alunos para uma comparação posterior das percepções e atribuições causais de alunos e professores. (Ver anexo 2)

3.3 Procedimento

Os dados foram coletados em seis etapas, durante três meses, envolvendo contatos com:

- Diretoria de Ensino para obter a relação de suas escolas de ensino fundamental;
- Supervisores de ensino para indicação de material sobre o SARESP;
- Diretores das escolas escolhidas aleatoriamente, no total de quatro, representando 20% do total geral das escolas da cidade, solicitando autorização para a realização da pesquisa, e entregue uma carta que registrava tal solicitação;
- Coordenadores pedagógicos das escolas, explicando o estudo e solicitando a relação e horários dos professores;
- Professores para verificar se estariam dispostos a participarem da pesquisa;
- Alunos retidos pelo exame do SARESP, para o esclarecimento sobre a pesquisa e aquiescência dos mesmos.

A coleta de dados, realizada em campo, objetivou colher o maior número de informações sobre as causas atribuídas ao insucesso dos alunos que não conseguiram atingir 50% de acertos na prova do SARESP, submetidos ao processo de recuperação “Escola nas Férias” em janeiro de 2002.

Conforme o horário estabelecido previamente com cada professora, o questionário foi aplicado aos alunos pela pesquisadora, que explicou cada questão e acompanhou todo o processo, interferindo, quando solicitada. As professoras responderam seu questionário em outra sala. O tempo de aplicação do questionário variou de uma sala para outra e também entre as escolas. Alguns alunos precisaram de acompanhamento especial por não estarem alfabetizados ou por alguma deficiência física, como o caso de um aluno surdo-mudo, que precisou da ajuda de um colega que traduziu as questões para a linguagem dos sinais.

Esse estudo deteve-se, especificamente, nas questões referentes às atribuições, tanto do ponto de vista dos alunos como dos professores, em relação à avaliação do SARESP e do período de recuperação de férias. Muito embora, os professores tenham se referido, em alguns itens, ao período letivo.

O clima dos encontros tanto com alunos como com professores, coordenadores, diretores, e supervisores de ensino foi muito favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

O próximo capítulo será introduzido pela apresentação dos dados quantitativos relativos ao trabalho de campo, representados por dois gráficos, objetivando uma visão mais ampla do que foi observado. O primeiro gráfico foi elaborado a partir de respostas fornecidas pelos alunos e o segundo pelos professores, indicando a porcentagem de respostas apontadas a cada uma das categorias causais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

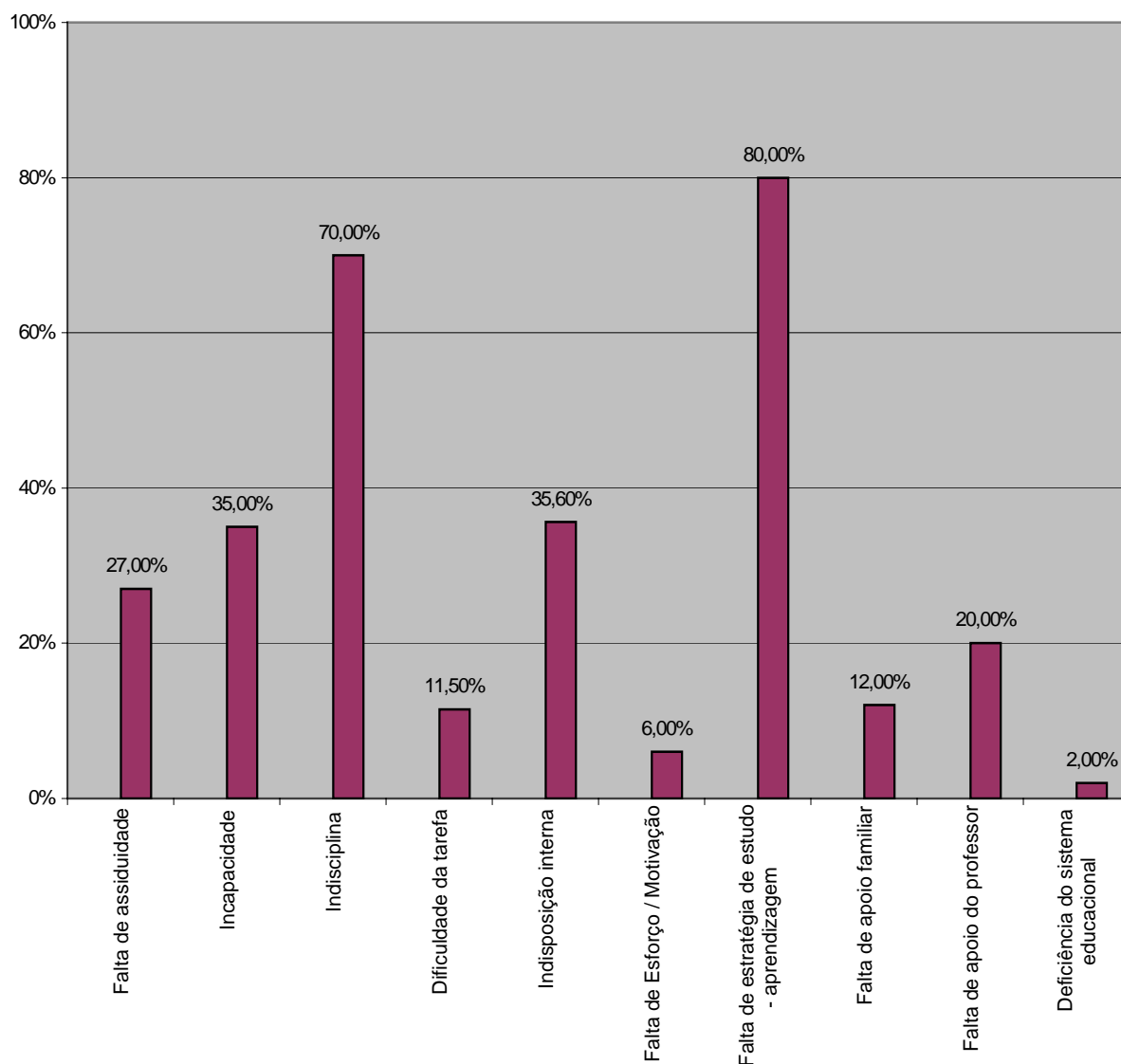


Gráfico 1 - Representação das distribuições das categorias causais indicadas por alunos.

Notação: as categorias do gráfico referem-se à seqüência de apresentação das mesmas na metodologia.

Os alunos atribuíram seu insucesso escolar, principalmente a duas categorias causais: falta de estratégias de estudo – aprendizagem (80%) e indisciplina (70%). Esses dados diferem parcialmente, dos estudos anteriores de Neves e Almeida (1996), cujos resultados demonstraram que os alunos tendem a atribuir como causas de seus insucessos a falta de motivação, o não cumprimento da rotina escolar e a falta de ajuda dos pais. Os resultados obtidos por Pontes Neto & Rodrigues (2002) também indicam a falta de motivação como a mais freqüente atribuição. Mas deve ser considerado aqui que os dois estudos mencionados diziam respeito à atribuições ao longo do ano letivo e que a presente pesquisa refere-se a atribuições em uma avaliação do SARESP.

As atribuições, do ponto de vista do aluno, de baixo desempenho devido à falta de estratégias de estudos e à indisciplina são, segundo a literatura, os padrões de atribuição que mais beneficiam a aprendizagem. Ou seja, aqueles padrões em que a pessoa atribui tanto o sucesso quanto o fracasso a causas internas, instáveis e controláveis. Exatamente por serem fatores causais internos, instáveis e de controle voluntário, têm grandes expectativas de se reverterem em bom desempenho futuro (ANDERSON & JENNINGS, 1980, apud WEINER, 1984 p. 19; BORUCHOVITCH & MARTINI, 1997).

Houve discrepância entre as respostas emitidas por alunos e as respostas das professoras (ver gráfico 2), principalmente em relação às percepções de desempenho, em que as professoras dividiram suas atribuições causais entre os próprios alunos e suas famílias, atribuições, estas fora do contexto escolar.

A categoria, indisposição interna, citada por 35,60% dos alunos, é tida como uma causa interna ao sujeito, instável e incontrolável do ponto de vista do aluno. A dimensão controlabilidade implica na idéia de que o aluno não consegue

controlar, por exemplo, o nervosismo ou o “branco” na hora da prova, portanto debilitante. Nesse caso sugere-se o programa de mudança atribucional de Weiner (1979), que consiste em intervenções que visam mudar a forma como os alunos interpretam suas experiências de fracasso, principalmente quando as causas atribuídas não se revelam compatíveis com a motivação para a aprendizagem e com o desempenho satisfatório, objetivando aumentar os esforços de realização. Ocorre uma alteração da percepção causal, o “branco” ou o nervosismo na hora da prova pode ser alterado para falta de estudo ou esforço suficientes. Com isso, a dimensão causal do fracasso também se altera, de estável e incontrolável para instável e controlável, o que, por sua vez, resultará em uma expectativa maior de sucesso futuro, após o fracasso (BORUCHOVITCH & MARTINI, 1997).

Boruchovitch (1997) afirma que com esses programas tem sido possível ensinar os alunos a usarem novas atribuições de causalidade e, com isso, minimizar as conseqüências negativas do fracasso vivido e aumentar as expectativas de sucesso futuro, alterando as percepções de causalidade anteriores.

A maioria dos alunos, embora retidos por não atingirem a pontuação necessária no exame do SARESP, não considerou a prova difícil (11,50%) e atribuiu o insucesso a causas pessoais como falta de atenção, falta de estratégia de estudo-aprendizagem (80%) e falta de disciplina na sala de aula (70%).

Os alunos demonstram reconhecer que a escola tem se esforçado no oferecimento de recursos materiais e programas, somente 2% apontou essa categoria como responsável pelo baixo desempenho escolar. Resultado contraditório se comparados às atribuições dos professores que deixaram de mencionar essa categoria.

Outro dado que merece reflexão é categoria incapacidade, uma parcela significativa dos alunos (35%) sente-se incapaz de aprender, dado que parece não ser percebido pelos professores ao afirmarem (100%) que seus alunos são capazes de aprender.

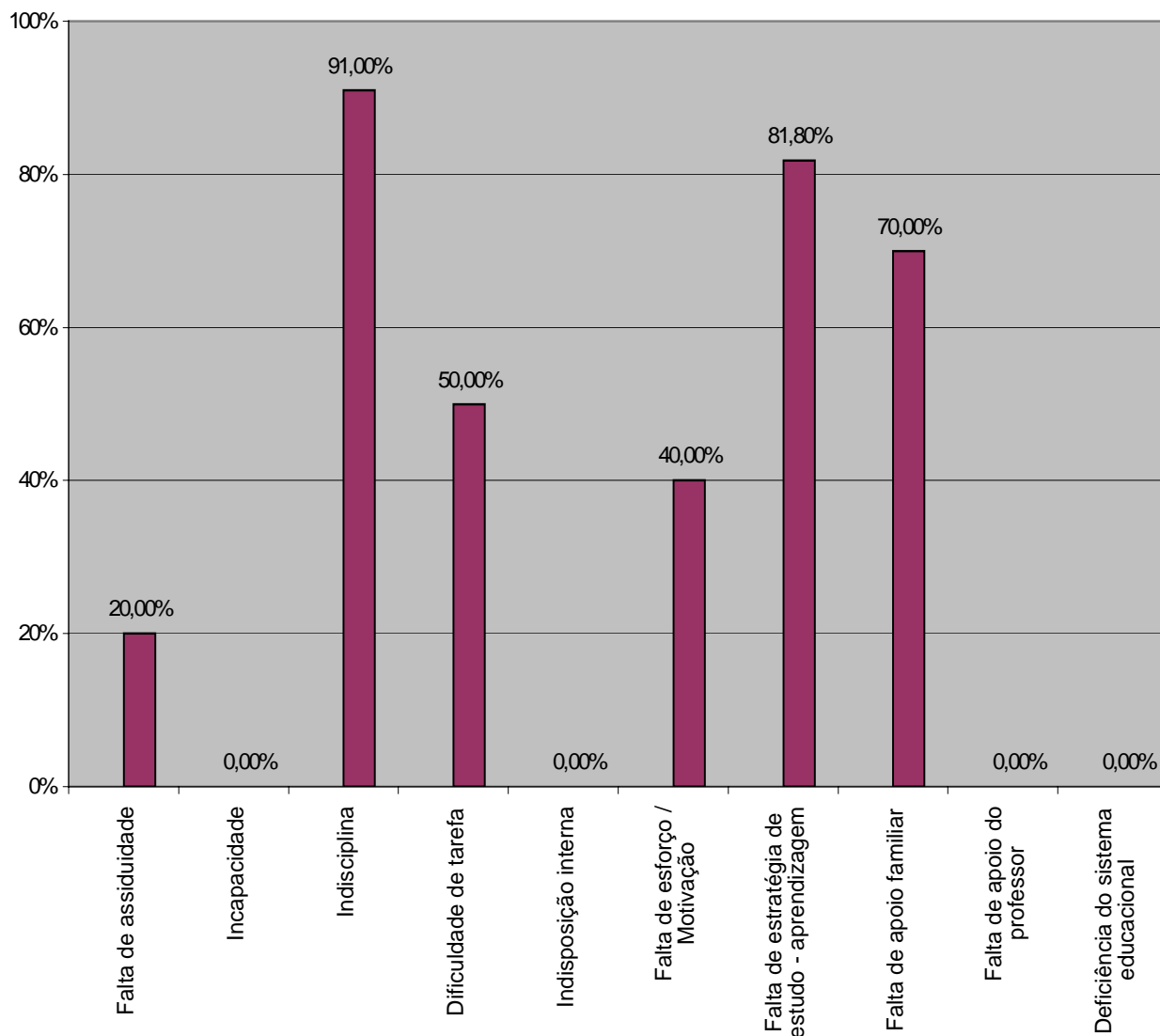


Gráfico 2 – Representação das categorias causais indicadas por professores

Notação: as categorias do gráfico referem-se à seqüência de apresentação das mesmas na metodologia.

Os professores, atribuíram o fracasso do aluno, com maior freqüência a três categorias: indisciplina (91%), falta de estratégias de estudo-aprendizagem (81,8%) e falta de apoio da família (70%). As duas primeiras categorias coincidem, parcialmente, com a dos alunos, mas a terceira está em total discrepância, uma vez que os alunos apontaram a família como ponto positivo em relação ao apoio e incentivo da mesma. Do ponto de vista dos professores, a falta de apoio da família como causa do fracasso escolar, é uma atribuição fora do controle do aluno, portanto, difícil de ser revertida em benefício dos mesmos.

A literatura relata que dentre os fatores que interferem negativamente, nas expectativas dos professores em relação aos alunos, as atribuições inadequadas parecem ser as campeãs. (MALUF & BARDELLI, 1991; GAMA & JESUS, 1994). É muito provável que os professores não estejam avaliando adequadamente a influência de seu próprio comportamento, do sistema educacional e da escola. Com isto não contribuem em nada para a modificação de padrões atribucionais inadequados ou programas de retreinamento das atribuições de causalidade Boruchovitch (1997).

A categoria indisposição interna – emoções, temperamento, que inclui falta de confiança, rebaixamento da auto-estima, nervosismo na hora da prova, não foi mencionada pelos professores, portanto pouco valorizada. Mas foi apontada por 35,60% dos alunos como uma das causas do fracasso escolar dos mesmos. A esse respeito, Boruchovitch & Martini (1997, p. 60) afirmam que “[...] não é incomum que mesmo os alunos com capacidade intelectual média, apresentam um baixo rendimento escolar devido a problemas afetivos emocionais [...]”, portanto, problemas afetivos e emocionais, de fato, afetam o desempenho.

Ao deixarem de mencionar a categoria causal sistema educacional, os professores cometem uma certa incoerência, já que em questões abertas e em conversas com a pesquisadora fazem críticas ao processo de recuperação de férias e à progressão continuada com a conseqüente diferença nos níveis de aprendizagem em uma mesma série escolar (ver anexo 3).

Se os professores consideram seus alunos assíduos (80%), capazes de aprender (100%), esforçados/motivados (60%) e apoiados pelos professores (100%), o que estaria provocando esse insucesso, uma vez que já se sabe que a indisciplina e a falta de estratégia de estudo - aprendizagem são passíveis de serem modificados?

Os professores, ao atribuírem o baixo desempenho escolar a causas externas, à sua competência, demonstram que nada poderão fazer para alterar esse quadro, e com isso, eximem-se de qualquer responsabilidade ou culpa. A atribuição de responsabilidade do fracasso escolar ao aluno e às famílias desloca a discussão do papel do professor, da estrutura do ensino e do papel do Estado. No estudo de Bardelli (1986) não houve referência alguma à contingências sócio – políticas e econômicas ou à organização escolar para explicar o baixo desempenho escolar. O que suscita sérias preocupações quanto à adequação das atribuições feitas pelos professores.

De modo geral, alguns aspectos foram significativamente discrepantes na visão geral dos resultados, quando comparadas as atribuições dos alunos com as dos professores. O primeiro diz respeito às categorias indisposição interna e deficiência do sistema educacional, que nem sequer foram mencionadas pelos professores, mas mencionadas com ênfase, pelos alunos.

O segundo fator de discrepância foi em relação à categoria, que do ponto de vista dos professores, aponta a falta de apoio da família como co-responsável pelo fracasso acadêmico do aluno, enquanto os alunos apontaram a família como um elemento incentivador e estimulador à vida acadêmica.

Outro aspecto, que merece atenção especial, refere-se a atribuição dos alunos à categoria incapacidade, competência, aptidão, habilidade e facilidade para aprender, o que demonstra que 65% dos alunos percebe seu potencial mas não consegue aproveitá-lo. Esses alunos parecem não conseguir modificar suas atitudes em sala de aula, nem tão pouco desenvolver estratégias de estudo e aprendizagem. A princípio, pensou-se que os alunos poderiam estar apresentando uma percepção errônea, mas em comparação com a atribuição dos professores para a mesma categoria confirmou-se a necessidade de desenvolver programas de mudanças para padrões atribucionais inadequados.

Na seqüência, considerações específicas sobre cada categoria causal:

Falta de Assiduidade

Esta categoria causal compreende respostas que relacionam a assiduidade às aulas como uma das causas para o sucesso escolar. Os alunos indicaram assiduidade e a mesma foi confirmada pelos professores.. Fato que, somado às razões pelas quais os aluno freqüentam a escola, leva à inferência de que os alunos desejam ir à escola. Alguns alunos afirmaram faltar ocasionalmente, Esta categoria, do ponto de vista do aluno, é tida na teoria da atribuição de causalidade como uma dimensão interna, instável e controlável pelo aluno.

Incapacidade

Nesta categoria foram agrupadas as respostas que fazem referência à inteligência, competência, aptidão e facilidade para aprender. Por ser uma categoria apontada pela maioria dos alunos, que mesmo retidos para o período de recuperação, consideraram-se com capacidade para aprender, provavelmente outros fatores estariam interferindo no processo de aprendizagem.

A capacidade foi mencionada com maior frequência em pesquisas anteriores de Weiner (1979) como uma das causas principais de sucesso ou fracasso nas realizações.

Exemplo de respostas dos alunos que consideraram-se incapazes de aprender por dificuldades em matemática ou português e de alguns que ainda não sabiam ler nem escrever:

"estudo mas quando chega não consigo",

"cobesa e matemática",

"bagunusa e portuges",

"porque não sei das coisa",

"sou ruim na matematica",

"tem preguiça de guarda na cabeça",

"não sei faze",

"não fasolisão"

A teoria da atribuição de causalidade considera a inteligência como uma causa interna – pertencente ao sujeito, estável – não muda em curto espaço de tempo – e incontrolável pelo sujeito.

Nos trabalhos de Frieze, Bar-Tal e Daron, e Cooper e Burger, citados por Weiner (1979), a capacidade refere-se a uma característica relativamente invariante da pessoa, que não pode ser diretamente controlada.

Os professores foram unânimes em responder que seus alunos são realmente capazes de aprender, e afirmaram que tanto a capacidade como a inteligência podem ser aumentadas com o tempo. Apenas uma professora discordou deste último item e apontou "limitações e falta de pré requisitos" em alguns alunos, como causa do baixo desempenho.

Indisciplina

Nesta categoria causal estão as respostas que atribuem o bom ou mau desempenho escolar ao comportamento do aluno. Os comportamentos mais mencionados foram conversas paralelas, brincadeiras e desordem em sala de aula. Os alunos demonstraram ter consciência de que a indisciplina interfere no bom desempenho escolar.

Essa categoria foi valorizada tanto por alunos como por professores, haja visto, que ambos consideraram a indisciplina dos alunos como uma das causas do baixo rendimento escolar.

Do ponto de vista do aluno, essa é uma categoria relativamente interna, instável e controlável, portanto, passível de mudança e conseqüente melhoria nas expectativas futuras de sucesso.

Dificuldade da Tarefa

Da ótica do aluno, essa é uma categoria causal externa, instável e incontrolável. Não depende dele, se a avaliação do Saesp ou do período de recuperação foi fácil ou difícil.

Essa categoria coincide com os estudos de Frieze, Bar-Tal e Daron, e Cooper e Burger, citados por Weiner (1979) como uma categoria apontada com pouca freqüência pelos alunos.

O fato dos alunos não considerarem as tarefas difíceis indica que outros fatores estariam concorrendo para o baixo desempenho escolar, provavelmente a falta de estratégias de estudo-aprendizagem. Os professores qualificaram a avaliação com nível médio de dificuldade.

Indisposição Interna, Temperamento, Condições Emocionais

Nesta categoria, foram agrupadas respostas que indicaram algumas características emocionais dos alunos que pudessem interferir na hora da prova e no seu desempenho como: insegurança, falta de controle emocional, mal estar e o popular “branco” no momento da avaliação. Esta categoria apresenta características internas, instáveis e incontroláveis do ponto de vista dos alunos.

Os professores não fizeram nenhuma alusão à esta categoria, embora a literatura afirme que uma teoria viável da motivação dos alunos e do comportamento em sala de aula, deve ser capaz de incorporar emoções em contextos educacionais Atkinson (1964 apud WEINER, 1984, p. 15-38).

Os professores apontaram mais a falta de disposição da família em acompanhar os filhos e auxiliar a escola.

Falta de Esforço, Interesse, Motivação

Essa categoria foi a segunda mais apontada pelos alunos e nelas incluem-se as causas apontadas como interesse dos alunos pelas atividades escolares, esforço e atenção, desejo de se preparar para o futuro, curiosidade em aprender e responsabilidade. O esforço é percebido como uma invariável motivacional que se refere às tentativas que o indivíduo empreende para a realização da tarefa.

Mesmo estando retidos no processo de recuperação, os alunos se percebem como motivados para a aprendizagem. Dentre os motivos que os levaram a escolarização estão:

"arrumar um bom emprego"
"querer aprender",
"ser alguém na vida",
"ter um bom futuro",
"ser inteligente e fazer cursos",
"ter dinheiro e poder ter uma família",

O esforço e o interesse é concebido como uma causa interna, instável e controlável pelo aluno. Em pesquisas citadas por Weiner (1979), o sucesso ou o fracasso nas realizações foi atribuído a várias causas, sendo o esforço uma das causas citadas com maior frequência.

As professoras embora pontuando a falta de interesse dos mesmos pelas matérias, pela lição de casa, e pelas aulas de modo geral, contradizem – se ao classificarem seus alunos nesta categoria.

Falta de Estratégias de estudo-aprendizagem

Nesta categoria estão reunidas respostas indicando que os alunos são incapazes de renunciar a um divertimento como assistir televisão e brincadeiras com amigos para estudarem. Relatam também dificuldade em estudar por vontade própria e que sempre estudam às vésperas das avaliações. Sendo uma categoria

de localização interna, instável e controlável pelos mesmos, é perfeitamente passível de mudança.

Falta de Apoio Familiar

Nesta categoria estão agrupadas respostas que indicam outros sujeitos que não os alunos, como responsáveis pelo fracasso escolar. Incluem-se a influência de colegas, familiares e do meio ambiente. Os alunos reconhecem a família como responsável pelo apoio e reconhecimento do seu esforço e dedicação para aprender.

Esta variável é externa, instável e incontrolável pelo aluno. Houve uma acentuada discrepância em relação a opinião dos professores, que foram unânimes ao apontar a falta de apoio e de interesse dos pais como uma das causas do baixo desempenho do aluno. Essa atribuição inapropriada, do professor também é passível de mudança.

Falta de Apoio do Professor

Nesta categoria incluem-se as percepções do aluno em relação ao professor como aquele que reconhece o esforço do aluno para aprender, que sabe ensinar, que gosta de ensinar e que tem bom relacionamento com os alunos, ou seja a maior influência externa no processo ensino-aprendizagem. Independente do insucesso, a maioria dos alunos valorizou o papel do professor, respondendo afirmativamente a essas questões, seguida de perto pela influência familiar. Da ótica do aluno é uma categoria externa, instável e incontrolável.

As professoras afirmaram gostar de ensinar, terem vocação para a educação e terem facilidade para transmitir o conteúdo. Os alunos, mesmo retidos para recuperação de férias comprovaram esta informação. Infelizmente o professor

não é a única causa do bom desempenho dos alunos, portanto há que se descobrir outras determinantes.

Deficiência do Sistema Educacional

Esta categoria não existia na literatura da área, foi identificada, por Maluf e Marques (1985), em pesquisa com estudantes universitários.

Nesta categoria estão inclusas respostas que abrangem o sistema educacional, a estrutura educacional, políticas de ensino e recursos materiais e programas oferecidos.

Os alunos afirmaram que a escola oferece e os mesmos têm acesso a meios e materiais de informação como murais, biblioteca, aparelho de som, computadores, vídeo cassete e televisão. Essa categoria não foi citada pelas professoras, resultado idêntico pode ser observado na pesquisa de Maluf e Bardelli (1991).

Quanto ao item programas oferecidos, foram inseridas em ambos os questionários questões sobre a *Progressão Continuada*, o processo de Recuperação de Férias e o exame do SARESP.

Em relação à progressão continuada, parece estar havendo um consenso entre alunos e professores quanto à sua ineficácia, talvez por estar em processo de implantação. Exemplos de respostas dos alunos:

"Ruim estou na 4^a série e não sei nada" ,
 "muito rui",
 "péssimo", "passei sem saber",
 "acho errado",
 "axunta muita materia",
 "jata",

"pior para o aluno",
 "o aluno não aprende",
 "penma",
 "ruim porque depois o que você não aprendeu vai te que aprende"

As professoras, por sua vez, também dividiram suas opiniões sobre a Progressão Continuada:

"é mal trabalhada";
 "é muito boa se for levada a sério e com compromisso";
 "é inválida";
 "é a aprovação 100% dos alunos sem se preocupar com a aprendizagem, portanto um sistema que precisa ser reavaliado".

Em relação ao processo de recuperação de férias os alunos responderam que é ruim e que não é possível recuperar em um mês o que não se conseguiu aprender em quatro anos. Estas afirmações encontram respaldo nas respostas das professoras. Ou seja, os alunos apresentaram uma percepção semelhante à das professoras. Exemplo de respostas das professoras:

"Geralmente se trabalha um assunto que não é o que aluno está precisando";
 "O aluno não recupera o que não aprendeu em quatro anos, apenas melhora a auto-estima";
 "Não resolve. Somente uma punição";
 "péssima, porque o aluno não descansa";
 "inválida".

Em relação a avaliação do SARESP, os alunos a classificaram como a principal causadora da retenção dos mesmos na recuperação de férias e a classificaram em: difícil; ruim; alguns não responderam e alunos que foram retidos por faltas acharam a prova boa.

Do ponto de vista dos alunos, esta categoria é considerada externa, instável e incontrolável, portanto sem expectativa de mudança da parte dos mesmos.

As professoras tiveram as seguintes respostas:

"Boa";

"Muito Boa, um susto para alguns pais que não se interessam pela vida escolar de seus filhos";

"Uma avaliação por amostragem. A verdadeira avaliação é feita em sala de aula pelo professor (avaliação integral do aluno)";

"Um ótimo ponto para reflexão e reestruturação";

"Meio de avaliar a educação no Estado de São Paulo";

"Péssima"

Na seqüência, serão consideradas, aqui, as questões apresentadas na segunda página da introdução desta pesquisa, que não fizeram parte das categorias causais indicadas nos gráficos:

- O baixo desempenho obtido no exame do SARESP foi um fator surpresa para a maioria dos alunos (54%), dado confirmado pela teoria da atribuição, cujo princípio é o fato das pessoas buscarem uma compreensão quando tentam descobrir a causa de um determinado acontecimento, portanto, "[...] a procura causal é mais evidente quando ocorre um resultado inesperado [...]" (WEINER, 1971). Neste caso, sua função principal é a redução da surpresa e da incerteza.
- Dos 52 alunos, mesmo retidos pelo exame do SARESP, 47 (90,4%) avaliaram seu rendimento acadêmico no período de recuperação, com média 7,5 em uma escala de 0 a 10.
- Dois professores, mencionaram nas questões abertas, a heterogeneidade nos níveis de aprendizagem dos alunos em sala de aula e limitações intelectuais, como causas do baixo rendimento acadêmico.

- A última avaliação do SARESP (2003) foi aplicada a todas as séries do ensino fundamental, coincidindo com a sugestão de um dos professores.

Na seqüência, serão apresentadas as considerações finais que encerram o a presente dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a atenção dos educadores, políticos e da sociedade tem-se voltado para a dimensão social e política da educação. Conseqüentemente, intensificam-se estudos e pesquisas na área do fracasso escolar que ultrapassa as fronteiras nacionais, é uma temática mundial.

O fracasso escolar deixa descoberto as falhas do sistema educacional e da comunidade, uma vez que reprovado significa não alcançar os objetivos propostos. O fracasso não é somente do aluno mas do professor, da escola, da comunidade e de todo o sistema. O fracasso resulta em evasão, que por sua vez acarreta uma baixa acentuada da auto-estima e falta de estímulos para permanecer na escola.

É evidente o investimento em algumas políticas públicas como a implantação de ciclos básicos, do sistema de progressão continuada, das classes de aceleração e de novos sistemas de avaliação da aprendizagem. Mas a esse respeito, Brandão (1978) afirma que com a expansão do número de novas vagas, expande-se também o fenômeno do fracasso escolar.

Em entrevista concedida à revista Nova Escola, a psicolingüísta argentina, Emilia Ferreiro, faz a seguinte observação:

No Brasil, aparentemente, está em curso uma mudança sensível em relação à escolarização. Muito mais crianças jovens em idade escolar estão nas salas de aula. Esse é o primeiro passo. Agora vem o mais importante: o desafio da qualidade da aprendizagem. Não basta ocupar todas as carteiras. É preciso ensinar.”

(FERREIRO, 2001, n.143, p.13-15)

Acredita-se que as medidas políticas precisam, além de estudos e pesquisas sérias, de questionamentos e de discussão conjunta entre os professores que no seu dia-a-dia lidam com as mais diferentes situações. Situações cujas

resoluções nem sempre estão em ensinamentos ou metodologias. Por outro lado, não se pode esquecer que alguns aspectos da educação continuam inalterados:

- o aumento do número de alunos por sala de aula;
- a baixa remuneração do professor;
- a deficiência na formação especializada e continuada desse profissional para trabalhar em eficiência frente às exigências atuais;
- o número acentuado de alunos incapazes de ler, escrever, compreender e interpretar;
- a escassez de recursos materiais;
- o surgimento de programas emergenciais que nem sempre correspondem ao ideal de educação do ponto de vista dos educadores e da sociedade.

A compreensão dessa questão exige uma reflexão conjunta de todos os envolvidos no processo educacional, reflexão essa fundamentada na observação contínua das manifestações de aprendizagem para proceder uma ação educativa que valorize alunos e educadores.

Em relação ao fracasso escolar, pensa-se que mais importante que atribuir culpas ou identificar culpados, é reconhecer as causas que em seu conjunto contribuem para o baixo desempenho escolar. Portanto, essa pesquisa identificou as causas do fracasso escolar atribuídas por alunos e professores, e inferiu as situações que provocaram o insucesso dos alunos retidos pelo exame do SARESP.

Os alunos atribuíram seu baixo rendimento, principalmente à falta de estratégia de estudo-aprendizagem e à indisciplina em sala de aula. Na seqüência e em menor escala, surge disposição interna e falta de capacidade. Os professores

concordaram parcialmente com as duas primeiras atribuições dos alunos e incluíram a falta de apoio das famílias no processo educacional de seus filhos.

Com relação à falta de apoio das famílias, o questionamento é como atribuir aos pais, sem conhecê-los, competências que são de responsabilidade dos professores como dificuldades de aprendizagem, relacionamentos interpessoais no ambiente escolar e até mesmo questões referentes à moralidade? É sabido que cabe aos pais o compromisso de acompanhar seus filhos, dialogar com a escola e professores e assumir o que é de sua responsabilidade, mas cabe à escola entender e assumir os limites de cada parte envolvida na educação.

Por outro lado, o diálogo com as famílias não significa compartilhar com as mesmas o compromisso profissional da escola. A esse respeito, Perrenoud afirma:

Os pais ocupam uma outra posição, têm outras preocupações, outra visão da escola, outra formação, outra experiência de vida. Portanto não podem, *a priori*, compreender e partilhar todos os valores e representações do professor. Seria ingênuo esperar da maioria dos pais o esforço de descentralização e a responsabilidade que se pode esperar de um profissional formado e experiente. Além disso, eles são muito diferentes uns dos outros. Cada um deles é produto de uma história de vida, de uma outra cultura, de uma condição social, que determinam sua relação com a escola e com o saber. A competência dos professores consiste em aceitar os pais como eles são, em sua diversidade. (PERRENOUD, 2000, p. 117)

A resistência dos pais não pode ser vista como um dos fatores principais pelo baixo desempenho acadêmico do aluno. Acredita-se que os educadores podem contribuir muito mais com a transformação da sociedade do que a própria família. Os alunos acostumados ao respeito, diálogo e condutas éticas na vida acadêmica conseguem influenciar o ambiente familiar.

Retornando aos dados da pesquisa, os professores deixaram de mencionar duas categorias valorizadas pelos alunos, disposição interna e sistema educacional. A primeira, refere-se à disposição interna para as atividades escolares como falta de

confiança, auto-estima rebaixada, nervosismo e “branco” no momento da avaliação. Fato este que pode levar à inferência que os professores não valorizam as emoções de seus alunos no processo educacional.

A segunda categoria não mencionada pelos professores, sistema educacional, confirmou, em alguns aspectos, os resultados obtidos por Maluf & Marques (1985) ; Maluf e Bardelli (1991) e Oliveira (1998), em que as professoras responsabilizaram o aluno e sua família pelo fracasso escolar e os alunos se auto-responsabilizaram pela má qualidade de seu desempenho.

O SARESP foi apontado por alunos e professores como o instrumento que causou a retenção dos alunos no projeto de recuperação de férias, talvez até invalidando a avaliação feita pelos professores, mas ficou evidente que um número significativo de alunos não dominava as habilidades básicas. Apenas em uma escola, que contava com o apoio didático pedagógico de estagiárias da UNESP, durante o ano letivo, todos os alunos sabiam ler e escrever, e conseguiram responder o questionário no tempo previsto.

No final do estudo, inferiu-se que o SARESP está em processo de adequações à realidade educacional. Atualmente, é um instrumento cujo objetivo é monitorar a qualidade do sistema de ensino, ajudar nas tomadas de decisões a Secretaria Estadual da Educação em relação ao fornecimento de informações tanto às equipes técnico-pedagógicas da DE (Diretoria de Ensino) quanto como para a orientação da proposta pedagógica.

Uma das sugestões das professoras pesquisadas foi a necessidade da aplicação do exame do SARESP à todas as séries do ensino fundamental. Em entrevista com a diretora de ensino, cujas escolas foram pesquisadas, foi informado que em 2003 tal fato se concretizou, ou seja, todas as séries do ensino fundamental

foram avaliadas. Os alunos que não atingem a média de aprovação exigida são encaminhados para uma classe de recuperação de ciclo, sob a orientação de professores que, previamente selecionados, participaram do curso de capacitação “Letra e Vida”, e não mais com estagiárias sem prática de sala de aula, como ocorreu com os alunos pesquisados.

Outro tópico, criticado por alunos e professores, foi a progressão continuada que pareceu, naquele momento da pesquisa, significar a aprovação automática de alunos das escolas estaduais, independentemente de uma avaliação de seu rendimento escolar, tanto do ponto de vista dos alunos como dos professores.

Acredita-se que essa pesquisa possa provocar questões que mereçam outros estudos como: uma melhor clarificação das percepções que os professores possuem sobre o seu papel no sucesso/fracasso dos alunos; das percepções dos alunos sobre a indisciplina e das razões para o fenômeno da disparidade de gênero escolar, pois dos 52 alunos pesquisados, retidos pelo exame do SARESP, 35 são do sexo masculino, aspecto já salientado por Pontes Neto (2003); Pontes e Rodrigues (2002).

Por outro lado, a teoria da atribuição de causalidade tem, realmente, se mostrado útil para a compreensão do fracasso escolar sob o ponto de vista do aluno e sua aplicabilidade pode contribuir para a melhoria de problemas de aprendizagem, como o programa de mudança de atribuições inadequadas para o sucesso, do ponto de vista dos alunos e professores.

No presente estudo, conclui-se que cabe a escola ajudar na consecução de estratégias que promovam hábitos de estudos nos alunos, bem como propiciar à

família, formas de interferência adequada, na rotina do aluno em relação ao acompanhamento escolar.

Aos professores, fica a tarefa de refletirem sobre seu papel na determinação do sucesso/fracasso escolar, e na possibilidade de modificar padrões de atribuições inadequadas ou no incentivo dos padrões adequados ao bom desempenho do aluno. Mais um aspecto em relação aos professores, é a colaboração com a discussão crítica sobre os resultados obtidos e os rumos desejáveis para o sistema educacional vigente.

Ao SARESP, sugere-se o planejamento de programas de mudanças para padrões atribucionais da maioria de seus alunos e professores envolvidos em programas de recuperação, e também na conscientização das mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **Normas ABNT sobre documentação**. Rio de Janeiro, 2001. (Coletâneas de normas).

BARDELLI, C. e MALUF, M. R. **Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtidos pelos alunos em contexto de realização escolar?** Arquivos brasileiros de Psicologia, 36 (4), 232 – 242, 1984.

BARDELLI, C. **Crenças causais de professores de 1ª a 41. Série sobre o “mau desempenho escolar” do aluno**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1986.

BAR – TAL, D. e DAROM, E. **Causal perceptions of ouoil’s sucess or failure by teachers and pupils: a comparison**. Unpublish Manuscriot. Univ. of Tel-Aviv, Israel, 1977.

BECK, M. L. G. **Análise atribucional do sucesso escolar na 5ª série**. São Paulo: Tese de Mestrado, UNESP, Campus de Assis, 2000.

BORUCHOVITCH, E., MARTINI, M. L. **As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para aprendizagem de crianças brasileiras**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: UFRJ, n.3, p.59-68, 1997.

CANDAU, V. M. (Org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000 (vários autores), 2000.

COOPER, H. M., BURGUER, J. M. **Internality, stability and personal efficacy: A categorizatuion of free response academic attributions**. Unpublished Manuscript, Univ. of Missouri, Columbia, 1978.

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.

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.

FORTUNA, T. R. **O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar: o que dizem os artigos dos Cadernos de Pesquisa**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

FRANCO, C., FERNANDES C., BONAMINO, A , **Avaliação na Escola e Avaliação na Educação**. In: CANDAU, v. m. (ORG.). *Reinventar a escola*. Niterói: Vozes, 2002.

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.

GRAHAM, S. ; WEINER, B. **Theories and principles of motivation.** In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds) Handboob of Educational Psychology. New York: Sincon & Shuster Macmillan, p.63-84, 1996.

HEIDER, F. **Psicologia das relações interpessoais.** São Paulo: Pioneira, 1970, tradução Dante Moreira Leite

JONES, E. E., NISBET, R. E. **The actor : divergent perceptions of the causes of behavior.** In: JONES, E.E. et. al. Attribution: perceiving the causes of behavior. Morritow: General Learning Process, 1972.

LOZANO, A. B. **Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje. Técnicas de Intervención Psicoeducativas.** (Manual-Educación Secundária). Universidad de A Coruña: Edita: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 2000.

MALUF, M. R. , MARQUES, D. C. **Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários.** Forum Educacional, 9 (1), 74 – 87, 1985.

_____. 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. 267-71, 1991.

NBR 6032: 2002 – **Abreviação de títulos de periódicos e publicações seriada – Procedimento.** Cópia impressa pelo sistema ABNT Digital em 30/09/2002.

NBR 10520:2002 – **Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação.** Cópia impressa pelo sistema ABNT Digital em 01/10/2002.

NBR 14724:2002 – **Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação.** Cópia impressa pelo sistema ABNT Digital em 01/10/2002.

OLIVEIRA, L. B. **Atribuição de causalidade à repetência escolar na percepção de professores, pais e alunos.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília (SP), 1998.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro.** São Paulo: Instituto de Psicologia, 1992.

PINTO DE CARVALHO, M. **Estatísticas de Desempenho Escolar: o lado avesso.** Educação & Sociedade, ano xxii, no. 77, dezembro, 2001, 231-252.

PONTES NETO, J. A DA S. **Atribuição de causalidade em contexto escolar: o que nos dizem dados de pesquisa.** I Simpósio Internacional de Psicologia:

Psicologia – das novas demandas às novas práticas. UNESP/Assis, 2003, 116-117.

_____. & Rodrigues, C. C. de O **O insucesso escolar segundo o ponto de vista de alunos de escolas públicas**. *XVII Encontro de Psicologia e IV Encontro de Pós-Graduação em Psicologia*. UNESP/Assis, 2002, 125-126.

_____; GUIMARÃES, J. L. & FRAI, F. **Apreciação docente de fatores relacionados ao desempenho acadêmico em contexto escolar**. *Revista Vertentes*, UNESP - Assis, 4: 87-95, 1998.

RODRIGUES, A. **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, 1984 b.

_____; ASSMAR, E. M. L. ; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientação do SARESP**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____. **Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement**. *Psychology Monographs*, n. 609, 1996.

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

_____. FIEZE, I. H., KUKLA, A , REED, I. REST, S., & ROSENBAUM, R. M. **Perceiving the causes of success and failure**. Morristown: General Learning Press, 1971.

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

_____; RUSSEL, D. ; LERMAN, D. **The cognition – emotion process in achievement – related contexts**. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 37, p. 1211 – 20, 1979.

_____. **A theory of motivation for some classroom experiences**. *Journal of Education Psychology*, 1979, 71, 1, 3-25. In: Sá, T.M.P. e Maluf M. R., *Psicologia da Educação*, PUC – SP, n. 2, maio, 1984, p.1-19.

_____; BROWN, J. **All's well that ends**. *Journal of Educational Psychology* 76 (1), 169-171, 1984

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

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **Normas ABNT sobre documentação**. Rio de Janeiro, 2001. (Coletâneas de normas).

AMES, C. & AMES, R. **Research on motivation in education**. v. 1 student motivation. San Diego: Academic Press, 1984.

BARDELLI, C. e MALUF, M. R. **Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtidos pelos alunos em contexto de realização escolar?** Arquivos brasileiros de Psicologia, 36 (4), 232 – 242, 1984.

BARDELLI, C. **Crenças causais de professores de 1ª a 41. Série sobre o “mau desempenho escolar” do aluno**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1986.

BAR – TAL, D. e DAROM, E. **Causal perceptions of pupil's success or failure by teachers and pupils: a comparison**. Unpublished Manuscript. Univ. of Tel-Aviv, Israel, 1977.

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

BECK, M. L. G. **Análise atribucional do sucesso escolar na 5ª série**. São Paulo: Tese de Mestrado, UNESP, Campus de Assis, 2000.

BORUCHOVITCH, E., **A Psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro**. Tecnologia Educacional, v. 22 (110/111) Janeiro/Abril, 1993.

BORUCHOVITCH, E., MARTINI, M. L. **As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para aprendizagem de crianças brasileiras**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: UFRJ, n.3, p.59-68, 1997.

CANDAUI, V. M. (Org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000 (vários autores), 2000.

COOPER, H. M., BURGUER, J. M. **Internality, stability and personal efficacy: A categorization of free response academic attributions**. Unpublished Manuscript, Univ. of Missouri, Columbia, 1978.

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.

FORTUNA, T. R. **O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar: o que dizem os artigos dos Cadernos de Pesquisa**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

FRANCO, C., FERNANDES C., BONAMINO, A , **Avaliação na Escola e Avaliação na Educação**. In: CANDAU, v. m. (ORG.). Reinventar a escola. Niterói: Vozes, 2002.

FERREIRA, R. F., ABREU, C. N. **Psicoterapia e construtivismo: considerações teóricas e Práticas**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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.

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.

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.

GRAHAM, S. & WEINER, B., **Theories and principles of motivation**. University of California, 1982

_____. **Review of attribution theory in achievement context**. *Educational Psychology Review*, v. 3, n. 1, p. 5-39, 1991.

_____; WEINER, B. **Theories and principles of motivation**. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds) *Handboob of Educational Psychology*. New York: Sincon & Shuster Macmillan, p.63-84, 1996.

_____. **Using attribution theory to understand social and academic motivation in african american youth**. *Educational Psychologist*, 32(1), 21-34, Lawrence Associates, Inc. 1997.

HEIDER, F. **The psychology of interpersonal relations**. New York: John Wiley & Sons, 1958.

_____. **Psicologia das relações interpessoais**. São Paulo: Pioneira, 1970, tradução Dante Moreira Leite

JONES, E. E., NISBET, R. E. **The actor : divergent perceptions of the causes of behavior**. In: JONES, E.E. et. al. *Atribution: perceiving the causes of behavior*. Morritow: General Learning Process, 1972.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A . **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. Ver. E ampl. São Paulo: Atlas, 1996. 270 p.

LOZANO, A. B. **Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje. Técnicas de Intervención Psicoeducativas**. (Manual-Educación Secundária). Universidad de A Coruña: Edita: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 2000.

_____. **Modelo de informe pessoal psicopedagógico do/a aluno/o. para avaliação e seguimento, orientação e intervenção psicopedagógica na – Educação Infantil, Primária e Secundaria).** Universidad de A Coruña: Edita: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 2000.

MALUF, M. R. , MARQUES, D. C. **Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários.** Forum Educacional, 9 (1), 74 – 87, 1985.

_____. 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. 267-71, 1991.

MOREIRA, M. A , BUCHWEITZ, B. **Mapas Conceituais: instrumentos didáticos de avaliação e análise de currículo.** São Paulo: Moraes, 1987.

NBR 6032: 2002 – **Abreviação de títulos de periódicos e publicações seriada – Procedimento.** Cópia impressa pelo sistema ABNT Digital em 30/09/2002.

NBR 10520:2002 – **Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação.** Cópia impressa pelo sistema ABNT Digital em 01/10/2002.

NBR 14724:2002 – **Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação.** Cópia impressa pelo sistema ABNT Digital em 01/10/2002.

OLIVEIRA, L. B. **Atribuição de causalidade à repetência escolar na percepção de professores, pais e alunos.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília (SP), 1998.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro.** São Paulo: Instituto de Psicologia, 1992.

PINTO DE CARVALHO, M. **Estatísticas de Desempenho Escolar: o lado avesso.** Educação & Sociedade, ano xxii, no. 77, dezembro, 2001, 231-252.

PONTES NETO, J. A DA S. **Atribuição de causalidade em contexto escolar: o que nos dizem dados de pesquisa.** I Simpósio Internacional de Psicologia: *Psicologia – das novas demandas às novas práticas.* UNESP/Assis, 2003, 116-117.

_____. & Rodrigues, C. C. de O **O insucesso escolar segundo o ponto de vista de alunos de escolas públicas.** *XVII Encontro de Psicologia e IV Encontro de Pós-Graduação em Psicologia.* UNESP/Assis, 2002, 125-126.

_____. **Mapas conceituais como recurso facilitador do estudo Independente para a aprendizagem significativa.** Universidade Estadual Paulista – Assis, 1991.

_____. ; GUIMARÃES, J. L. & FREI, F. **Apreciação docente de fatores relacionados ao desempenho acadêmico em contexto escolar.** Revista Vertentes, UNESP - Assis, 4: 87-95, 1998.

RODRIGUES, A. **Atribuição de causalidade e avaliação de resultados e avaliação de resultados: uma comparação transcultural.** Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.32, n.1, p.147, 1980.

_____. **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, 1984 b.

_____; 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.

_____. **Atribuição de Causalidade: estudos brasileiros.** Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 36, n. 2, p. 5-20, 1984^a
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP, v.. 4: Dissertações e Teses, 1994.

_____; ASSMAR, E. M. L. ; JABLONSKI, B. **Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2000.

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

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientação do SARESP.** Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____. **Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement.** Psychology Monographs, n. 609, 1996.

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

_____. FIEZE, I. H., KUKLA, A , REED, I. REST, S., &ROSENBAUM, R. M. **Perceiving the causes of success and failure.** Morristown: General Learning Press, 1971.

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

_____; RUSSEL, D. ; LERMAN, D. **The cognition – emotion process in achievement – related contexts.** *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 37, p. 1211 – 20, 1979.

_____. **A theory of motivation for some classroom experiences.** *Journal of Education Psychology*, 1979, 71, 1, 3-25. In: Sá, T.M.P. e Maluf M. R., *Psicologia da Educação*, PUC – SP, n. 2, maio, 1984, p.1-19.

_____. **The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation.** *Educational Researcher*, v. 9, p. 4 – 11, 1980.

_____. **Human Motivation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980

_____ ; BROWN, J. **All's well that ends**. *Journal of Educational Psychology* 76 (1), 169-171, 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 Psychology*. V. 82, n. 4, 616-622, 1990.

_____ ; & HARELI S., **Judgments of responsibility: a foundation for a theory of social conduct**. New York: The Guilford Press, 1995.

_____ ; **Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective**. *Educational Psychology Review*, v. 12, no. 1, 2000

_____ ; **Social emotions and personality inferences: a scaffold for a new direction in the study of achievement motivation**. University of California - University of Haifa, Israel. (Unpublished material)