

UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA



**ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE À REPETÊNCIA
ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES,
PAIS E ALUNOS**

Luciana Baptista de Oliveira

MARÍLIA - SP
- 1998 -

MFN
4332

CLASS: 371.28
048 a
TOMBO: 867

SVE

UNESP

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CAMPUS DE MARÍLIA



**ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE À REPETÊNCIA
ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES,
PAIS E ALUNOS.**

1410000867



Luciana Baptista de Oliveira

**Marília
1998**

BANCA EXAMINADORA

U N E S P

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CAMPUS DE MARÍLIA

Prof. Dr. Inês Amosso Dolci

**ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE À REPETÊNCIA
ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES,
PAIS E ALUNOS.**

Dissertação apresentada à Faculdade
de Filosofia e Ciências da Unesp,
Campus de Marília, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Luciana Baptista de Oliveira

Marília
1998



BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto

Prof^a. Dr^a. Inês Amosso Dolci

Prof^a. Dr^a Terezinha Pancini de Sá

DEDICATÓRIA

Ao Professor José Augusto pela oportunidade, pela confiança e paciência e pelas palavras animadoras.

Aos meus pais, Yvan e Ana Lúcia, por acreditarem e investirem em nossa (minha e de meus irmãos) formação pessoal e profissional, por incentivarem a difícil caminhada com nossos próprios pés.

Aos meus irmãos, Ana Cláudia e Yvan, por saberem tanto quanto eu que a única coisa que ninguém nos tira é o conhecimento.

À minha família, pelo apoio, mesmo que distante.

À Dona Ligia Nascimbem, pela correção ortográfica e gramatical.

À CNPq pelo apoio financeiro.

Ao Prof. Dr. Antônio Luís de Oliveira pelo auxílio e pelas considerações feitas em relação à análise estatísticas dos dados.

À Marisa Trevisoli pelo trabalho de edição dos gráficos utilizados.

A todas as pessoas que de uma maneira ou de outra contribuíram para a conclusão deste trabalho sem medir esforços.

AGRADECIMENTOS

Aos professores, pais, alunos, diretores e secretárias das escolas que participaram da pesquisa fornecendo as informações solicitadas com boa vontade e compreensão.

À Coordenação do Curso de Pós-Graduação, principalmente às secretárias deste setor pelos esclarecimentos relevantes, pela paciência e pelos serviços prestados.

À Maria Isabel Fernandes e à Marlene Galiaso, pelos esclarecimentos referentes às leis educacionais, à Nélida Penalva e Tânia Ramos Jaen pelas informações sobre a localização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. À Eliete Braghini, Miriam Buzelli e Daniela Bruzadin pelas sugestões pertinentes. À Ana Paula pela colaboração na listagem dos dados.

À Dona Lígia Nascimbem, pela correção ortográfica e gramatical.

À CNPq pelo apoio financeiro.

Ao Prof. Dr. Antônio Luís de Oliveira pelo auxílio e pelas considerações feitas em relação à análise estatísticas dos dados.

À Marisa Trevisoli pelo trabalho de edição dos gráficos utilizados.

A todas as pessoas que de uma maneira ou de outra contribuíram para a conclusão deste trabalho sem medir esforços.

RESUMO

A questão do fracasso escolar tem sido, com frequência, foco de inúmeras pesquisas educacionais, principalmente em função dos altos índices de evasão e repetência em diversas escolas da rede de ensino público do país.

Muitos estudos foram e continuam sendo realizados não só com o intuito de atribuir causas ao fracasso mas também para tentar entendê-lo e trabalhar com ele em termos práticos.

A concepção de fracasso escolar aparece alternativamente como fracasso dos indivíduos, fracasso de uma classe social ou fracasso de um sistema social, econômico e político ou ainda como fracasso da escola. A busca por explicações para o fracasso escolar é constante, no entanto isto só é realizado quando este já se estabeleceu.

A atribuição de causas aos acontecimentos da vida cotidiana tem sido frequentemente estudada, tanto por permitir uma melhor compreensão do eventos ocorridos quanto por possibilitar a previsão de comportamentos futuros e suas possíveis modificações.

Esta pesquisa procurou levantar as causas atribuídas por professores, alunos e pais à repetência escolar. Forneceram os dados para o estudo 15 professores, 58 alunos repetentes e 58 pais de alunos

repetentes do CBC (ciclo básico - continuidade), 3ª e 4ª série do 1º grau de duas escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo. Estes sujeitos foram solicitados, através de entrevistas individuais, a apontar os motivos da repetência dos alunos no ano letivo anterior.

Foi feita uma análise do conteúdo das respostas, a partir das quais algumas categorias de inferências causais foram elaboradas. Os resultados mostraram que algumas categorias de respostas foram comuns a professores, pais e alunos, enquanto que outras foram exclusivas de um dos três grupos.

As categorias de inferências de atribuições causais definidas neste estudo foram: *Problemas de Aprendizagem, Indisciplina, Problemas Familiares, Problemas referentes à relação do professor com o aluno, Problemas de Saúde, Ausência às aulas, Motivação e Esforço, Temperamento, Não soube Responder e Outros.*

A análise estatística dos dados mostrou que as categorias de inferências de atribuições causais que não divergiram nas frequências com que ocorreram nas respostas de pais, alunos e professores foram: *Indisciplina, Problemas de Saúde, Ausência às aulas, Problemas referentes à relação do professor com o aluno, Motivação e Esforço, Não soube responder e Outros.* Já as categorias *Temperamento e Problemas Familiares* ocorreram de maneira semelhante para pais e alunos mas de maneira distinta para professores. Os *Problemas de Aprendizagem* foram mais indicados pelos alunos como causa da repetência escolar do que pelos pais e professores.

during interviews, to point out the reasons for failing school the year before.

The content of the answers was analyzed and categorized. The results showed that some categories were common among teachers, parents and students, while others were exclusive to one of the groups.

The categories were defined as Learning Problems, Bad Behavior, Family Problems, Problems with the student/teacher relationship, Health Problems, School Absence, Motivation and Effort, Temper, Did not know how to answer, and Others.

S U M M A R Y

Frequently the question of failure in school has been the subject of educational research. The main reason is the high failing and dropout rate in several schools that belong to the public sector.

Several studies have been carried out not only to determine the causes of this failure, but also to try understand and work out the problem.

School failure is alternatively associated with individual or social failure, as well as failure of the entire political and economical system or the school itself. The search for answers for this failure is constant, however, it begins only after the failure has been already established.

Every day life activities have often been the subject of this investigation, since it allows to comprehend the facts better and predict future behavior.

The present study investigates the reasons given by teachers, students and parents for failing school. The data were by 15 teachers, 58 failing students, and 58 parents from CBC (basic cycle – continuity), 3th and 4th years of the 1st cycle from two public schools in a small city in São Paulo state. These individuals were asked,

during interviews, to point out the reasons for failing school the year before.

The content of the aswers was analyzed and categorized. The results showed that some categories were commom among teachers, parents and students, while others were exclusive to one of the groups.

The categories were defined as: *Learning Problems, Bad Behavior, Family Problems, Problems with the student/teacher relationship, Health Problems, School Absence, Motivation and Effort, Temper, Did not know how to answer, and Others.*

The statistical analysis of the data showed that commom reasons for failure among teachers, students and parents were *Bad Behavior, Health Problems, School Absence, Problems in the student/teacher relationship, Motivation and Effort, did not know how to answer, and Others.* The categories *Temper* and *Family Problems* occured with the same frequency between parents and students, but differently for teachers. *Learning problems* was the reason students attributed as cause for failing school more often than parents and teachers.

Cap. 2 Literatura Relevante.....	6
2.1 Atribuição de causalidade.....	6
2.2 Atribuição de causalidade no campo educacional.....	8
2.3 As dimensões da causalidade.....	12
Cap. 3 Metodologia.....	15
3.1 Descrição das pessoas que forneceram os dados.....	15
3.2 Material.....	17

3.3 Procedimento..... 13

Cap. 4 Apresentação e discussão dos resultados..... 23

4.1 Categorias causais..... 23

Figura 1. Gráfico representativo das distribuições de
frequências de categorias causais..... 34

ÍNDICE

4.2 Apresentação e análise estatística das categorias
causais atribuídas pelos três grupos de sujeitos..... 35

Capítulo	Página
Cap. 1 Introdução.....	1
1.1 Introdução e objetivos.....	1
Cap. 2 Literatura Relevante.....	6
2.1 Atribuição de causalidade.....	6
2.2 Atribuição de causalidade no campo educacional.....	8
2.3 As dimensões da causalidade.....	12
Cap. 3 Metodologia.....	15
3.1 Descrição das pessoas que forneceram os dados.....	15
3.2 Material.....	17

3.3 Procedimento.....	18
Cap. 4 Apresentação e discussão dos resultados.....	23
4.1 Categorias causais.....	23
<i>Figura 1.</i> Gráfico representativo das distribuições de freqüências de categorias causais.....	34
4.2 Apresentação e análise estatística das categorias causais atribuídas pelos três grupos de sujeitos.....	35
4.2.1 Problemas de Aprendizagem.....	35
<i>Tabela 1</i> – Análise de variância dos dados referentes à categoria Problemas de Aprendizagem.....	37
4.2.2 Indisciplina.....	38
<i>Tabela 2</i> - Análise de variância dos dados referentes à categoria Indisciplina.....	39
4.2.3 Problemas Familiares.....	40
<i>Tabela 3</i> - Análise de variância dos dados referentes à categoria Problemas Familiares.....	41
4.2.4 Problemas de Saúde.....	42
<i>Tabela 4</i> - Análise de variância dos dados referentes à categoria Problemas de Saúde.....	43
4.2.5 Ausência às aulas.....	44
<i>Tabela 5</i> - Análise de variância dos dados referentes à categoria Ausência às aulas.....	45
4.2.6 Problemas referentes à relação do professor com o aluno	46
<i>Tabela 6</i> - Análise de variância dos dados referentes à categoria Problemas referentes à relação do professor com o aluno.....	47
4.2.7 Motivação e Esforço.....	48
<i>Tabela 7</i> - Análise de variância dos dados referentes à categoria Motivação e Esforço.....	50
4.2.8 Temperamento.....	51

<i>Tabela 8</i> - Análise de variância dos dados referentes à categoria Temperamento.....	52
4.2.9 Não soube responder.....	53
<i>Tabela 9</i> - Análise de variância dos dados referentes à categoria Não soube responder.....	53
4.2.10 Outros.....	54
<i>Tabela 10</i> - Análise de variância dos dados referentes à categoria Outros.....	55
4.3 Discussão dos Resultados.....	56
<i>Quadro 1</i> - Quadro representativo da classificação das Categorias causais dentro das dimensões de causalidade.	60
Cap. 5 Considerações finais	63
1.1 Introdução e objetivos	
Bibliografia	65
Anexos	79

O fracasso escolar, ainda hoje, é um fenômeno que ocorre em todas as etapas da vida dos estudantes.

A concepção de fracasso escolar aparece alternativamente como fracasso dos indivíduos (Poppovic, Esposito & Campos, 1975), fracasso de uma classe social (Lewis, 1967; Hoggart, 1957), fracasso de um sistema social, econômico e político (Freitag, 1979; Porto, 1981) ou ainda como o fracasso da escola (Carragher, Carragher & Schliemann, 1982).

Neste estudo, o fracasso escolar está representado principalmente pela repetência escolar nas séries iniciais.

O Brasil detém tristes recordes na educação mundial. Dados da Unesco de 1997 revelam que o país tem o maior percentual de repetência na primeira série do 1º grau (54%), superando

Colômbia (43,8%), Bolívia (38,4%), Peru (29%), Equador (28,2%) e Paraguai (27,6%).

As crianças brasileiras também estão na liderança com relação ao tempo que demoram para concluir as quatro primeiras séries: 8,2 anos em média, contra 6,5 anos no Peru, 6,3 anos no Paraguai, 6,2 anos na Colômbia e Equador e 4,8 anos na Bolívia.

Cap. 1

Segundo Herédia (1997), um dos maiores desafios lançados ao governo do Estado e ao País é o "Programa Toda Criança na Escola". Sua finalidade é garantir a presença de crianças entre 7 e 14 anos nas salas de aula até o final de 1998. No entanto, a maior dificuldade será "desocupar" 5,3 milhões de vagas preenchidas pelos

jovens de 16 a 19 anos que, por força da repressão, ainda estão no ensino médio, fazendo-os evoluir por meio de programas de aceleração nos quais os alunos cursam de dois a três anos em um.

1.1 Introdução e objetivos

O fracasso escolar, ainda hoje, é um fenômeno que ocorre com frequência na vida dos estudantes.

A concepção de fracasso escolar aparece alternativamente como fracasso dos indivíduos (Poppovic, Esposito & Campos, 1975), fracasso de uma classe social (Lewis, 1967; Hoggart, 1957), fracasso de um sistema social, econômico e político (Freitag, 1979; Porto, 1981) ou ainda como o fracasso da escola (Carraher, Carraher & Schliemann, 1982).

Neste estudo, o fracasso escolar está representado principalmente pela repetência escolar nas séries iniciais.

O Brasil detém tristes recordes na educação mundial. Dados da Unesco de 1997 revelam que o país tem o maior percentual de repetência na primeira série do 1º grau (54%), superando



Colômbia (43,8%), Bolívia (38,4%), Peru (29%), Equador (28,2%) e Paraguai (27,6%).

As crianças brasileiras também estão na liderança com relação ao tempo que demoram para concluir as quatro primeiras séries: 8,2 anos em média, contra 6,5 anos no Peru, 6,3 anos no Paraguai, 6,2 anos na Colômbia e Equador e 4,8 anos na Bolívia.

Segundo Heredia (1997), um dos maiores desafios lançados ao governo do Estado e ao País é o “Programa Toda Criança na Escola”. Sua finalidade é colocar 2,7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos nas salas de aula até o final de 1998. No entanto, a maior dificuldade será “desocupar” 5,3 milhões de vagas preenchidas pelos jovens de 15 a 19 anos que, por força da repetência, ainda estão cursando o ensino fundamental, fazendo-os evoluir por meio de programas de aceleração nos quais os alunos cursam de dois a três anos em um.

Ainda segundo Heredia, o Estado de São Paulo é o que concentra o maior número desses alunos que não estão progredindo no ensino fundamental. Enquanto esses jovens não conseguem sair do ensino fundamental, uma parcela significativa de 871 mil crianças entre 7 e 8 anos permanece na pré-escola porque não pode entrar na 1ª série.

Este quadro atesta a existência de falhas graves em algum ponto do sistema público de ensino. Sem dúvida, existe a necessidade de melhorar a formação, a reciclagem e o salário de professores e a qualidade do material didático, assim como promover práticas pedagógicas que garantam a permanência das crianças na escola, reduzindo drasticamente as taxas de evasão e repetência.

Deixando de lado as eminentes transformações pelas quais passa a educação, o fato é que todos os anos milhares de



crianças são reprovadas, principalmente nas séries iniciais. Vários estudos já foram realizados enfocando esta situação. Diversas causas foram atribuídas para explicar este fenômeno que resulta no fracasso escolar. Entre elas estão os problemas relacionados à escola, ao aluno, ao professor e ao contexto cultural.

Esta pesquisa teve sua origem num trabalho de levantamento de dados sobre os índices de evasão e repetência junto à Delegacia Regional de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo - SP. Ficou constatado que nos últimos anos, uma determinada cidade apresentou altos índices de repetência em relação às outras cidades da região, abrangida por aquela Delegacia de Ensino. A cidade em questão, é de pequeno porte, com aproximadamente 15.000 habitantes, tendo a agricultura de cana de açúcar como atividade econômica predominante.

Em função dos altos índices de repetência apresentados pelas duas únicas escolas de 1º grau da cidade procurou-se investigar as razões do fracasso escolar na percepção dos professores, alunos repetentes no ano de 1996* .

Foram utilizados como referencial teórico conceitos do modelo cognitivo atribucional de Bernard Weiner (Graham & Weiner, 1996; Weiner, 1984,trad.).

* Esta data foi referida porque no ano de 1996 ainda houve reprovações nas classes de Ciclo Básico à 4ª série. A partir de 1997, com a Resolução SE do Estado de São Paulo-183 dispondo de medidas para buscar alternativas para melhorar o desempenho do aluno (Classe de Aceleração, Formação Continuada, Professor Coordenador em todas as escolas, Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) remunerado) e evitar reprovações e evasões, e o Ensino Fundamental tendo sido dividido em ciclos (Deliberação CEE 10/97) sendo o 1º ciclo - 1ª a 4ª , não deveria haver reprovações nestas séries, o aluno seria avaliado ao término da 4ª série e sendo aprovado faria o progresso para o 2º ciclo (5ª a 8ª série).



No presente estudo o objetivo foi identificar as atribuições causais que professores, alunos e pais formularam para explicar a repetência escolar dos alunos no ano letivo anterior (1996), buscando responder às questões:

- Quais as causas atribuídas à repetência escolar na percepção dos professores?
- Quais as causas atribuídas à repetência escolar na percepção dos alunos repetentes ?
- Quais as causas atribuídas à repetência escolar na percepção dos pais destes alunos ?
- Quais similaridades ou diferenças podem ser identificadas nas respostas de professores, alunos e pais em relação à repetência ?
- Quais similaridades ou diferenças podem ser identificadas comparando-se as duas classes do CBC, a classe de 3ª série e a classe de 4ª série ?
- Quais similaridades ou diferenças podem ser identificadas comparando-se as respostas dos pais de alunos das classes do CBC, 3ª e 4ª série?
- Quais similaridades ou diferenças podem ser identificadas comparando-se as respostas dos professores dos alunos repetentes do CBC, 3ª e 4ª série?

É importante o conhecimento das causas atribuídas pelos diferentes sujeitos para saber se os mesmos associam a motivos diferentes o fato do aluno ter sido reprovado. A comparação entre tais atribuições pode mostrar se as opiniões de pais, alunos e professores coincidem ou divergem umas das outras.

Maluf e Marques (1984) colocam que o estudo das percepções causais pode lançar luzes que permitam a melhor compreensão das interações entre os professores e os alunos na sala de aula. E pode introduzir mudanças desejadas na medida em que as pessoas envolvidas – alunos, professores, pais, funcionários – se tornarem conscientes dos processos de formação e das conseqüências de suas atribuições causais.

Cabe lembrar que para Weiner (1972, 1980, apud Maluf & Bardelli, 19910, a percepção da causa do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do comportamento de cada um deles. A atribuição de causalidade atua como elemento mediador das relações interpessoais, com conseqüências no desempenho escolar do aluno.

A identificação dos motivos que levou o aluno à reprovação na visão de pais, alunos e professores de séries diferentes pode esclarecer se existe diferenças intra-grupos, ou seja, pode mostrar se os sujeitos de classes distintas, sejam eles pais, alunos ou professores, pensam de maneira diversa. Pode mostrar se o fato da criança frequentar o CBC e ainda estar em fase de alfabetização, em nível de conhecimento diferente da criança de 3ª e 4ª série pode gerar opiniões distintas em relação à repetência escolar, o mesmo pode ocorrer entre os alunos de 3ª e 4ª série, que estão em níveis diferentes. A visão dos respectivos pais e professores, neste sentido, pode não ser a mesma também.

Tendo sido expostos os objetivos deste trabalho, inicia-se, no capítulo seguinte, uma revisão da literatura referente a atribuição de causalidade.



concepção de Heider (1970) sobre o processo de atribuição era de uma busca de "sentido" que ocorreria espontaneamente e continuamente no dia-a-dia do indivíduo. Os indivíduos atribuíam causas para os eventos e comportamentos com o intuito de entender e exercer controle sobre os eventos (Eiser, 1983; Harvey & Weary, 1984). Nesse sentido, as atribuições podem exercer um importante papel na percepção do nosso mundo social (Eiser, 1983).

Cap. 2

A partir dos pressupostos de Heider foram realizados estudos experimentais da percepção das causas de acontecimentos na vida cotidiana.

LITERATURA RELEVANTE

Entre esses estudos, a teoria da atribuição, elaborada por Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum (1971), postulou que a realização de uma determinada tarefa depende, em parte, de suas expectativas de sucesso ou fracasso nesta tarefa. Estas expectativas são determinadas pela percepção que as pessoas têm de suas capacidades e das circunstâncias que as influenciam.

2.1 Atribuição de causalidade

A ocorrência de muitos eventos na vida leva a pessoa a uma reflexão no intuito de tentar encontrar as explicações para as possíveis causas dos mesmos.

As causas a que o homem comum atribui os acontecimentos em sua vida e a percepção individual dos acontecimentos foram estudadas primeiramente por Fritz Heider (1970). Estes estudos, voltados para a compreensão e explicação do comportamento foram denominados teoria da atribuição.

A teoria da atribuição de causalidade é essencialmente identificada com o estudo da percepção de causalidade (Fincham, 1983). Um dos pressupostos é que um indivíduo procura entendimento causal quando busca resposta para questões do tipo: "por que fracassei no exame?" ou "por que ela/ele não gosta de mim?" (Weiner, 1979). Do mesmo modo, quando um indivíduo sente-se desamparado (Abramson, Selgman & Teasdale, 1978). A



concepção de Heider (1970) sobre o processo de atribuição era de uma busca de “sentido” que ocorreria espontaneamente e continuamente no dia-a-dia do indivíduo. Os indivíduos atribuíam causas para os eventos e comportamentos com o intuito de entender e exercer controle sobre os eventos (Eiser, 1983; Harvey & Weary, 1984). Nesse sentido, as atribuições podem exercer um importante papel na percepção do nosso mundo social (Eiser, 1983).

2.2 Atribuição A partir dos pressupostos de Heider foram realizados estudos experimentais da percepção das causas de acontecimentos na vida cotidiana.

Entre esses estudos, a teoria da atribuição, elaborada por Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum (1971), postulou que o empenho das pessoas na realização de uma determinada tarefa depende, em parte, de suas expectativas de sucesso ou fracasso nesta tarefa. Estas expectativas são determinadas pela percepção que as pessoas adquirem das causas dos eventos que se seguem ao seu próprio comportamento e ao comportamento de outras pessoas que as cercam. Ou seja, as expectativas são decorrentes de avaliações, de inferências que as pessoas fazem naturalmente.

Ainda de acordo com Weiner (1985, apud Boruchovitch, 1994), a teoria da atribuição causal integra o pensamento, o sentimento e a ação. Nessa teoria, o ser humano é visto como alguém que tenta entender e atribuir causas aos acontecimentos.

A atribuição de causalidade seria, segundo Dela Coleta (1982), elemento importante para que o ser humano pudesse compreender e controlar o seu comportamento, o comportamento de seu semelhante e seu próprio mundo. Este mesmo autor coloca que a teoria postulada por Weiner é apenas uma das teorias da atribuição de causalidade.



Segundo Graham (1991), a teoria de Weiner é a preferida por psicólogos educacionais norte americanos. No Brasil esta teoria tem inspirado vários trabalhos (e.g.: Maluf & Marques, 1984; Barison, 1997; Pontes Neto, Guimarães & Frei, 1998)

2.2 Atribuição de causalidade no campo educacional

Os estudos na área de Psicologia Social vêm demonstrando que o ser humano se preocupa não só com fatos que ocorrem ao seu redor, mas também com a busca de explicações para suas possíveis causas.

Não só nas questões relacionadas à vida é comum a procura de explicações para os acontecimentos, mas ainda nas questões relacionadas ao desempenho escolar, é constante a busca de entendimento das causas que levaram ao sucesso ou fracasso. Muitas vezes, dependendo da(s) causa(s) atribuída(s) há conseqüências psicológicas. Estudos têm se concentrado em analisar a influência que variáveis psicológicas têm no desempenho escolar do aluno. As atribuições causais de sucesso e fracasso escolar, a auto-competência e a auto-eficácia entre outras variáveis têm recebido muita atenção (Bandura, 1982, 1989; Schunk, 1984, 1985; Weiner & Brown, 1984; Weiner, 1985; Stipek & Daniels, 1988).

No caso do fracasso escolar que é um fenômeno complexo, muitos estudos foram realizados tentando entender a questão do fracasso escolar com o intuito de atribuir-lhe causas assim como tentar trabalhar com ele em termos práticos.



Neste sentido, as explicações para o fenômeno do fracasso escolar apareceram alternativamente localizadas no contexto cultural (Carraher & Schliemann, 1985; Bardelli & Maluf, 1991), no professor (Davis & Esposito, 1990), na escola (Carraher, Carraher & Shliemann, 1982), entre tantos outros fatores apontados como determinantes.

Sobre a importância dos estudos das atribuições causais, as revisões de Piccinini (1988) relacionou-os ao fato das atribuições usadas para explicar um comportamento ou evento com resultados positivos ou negativos estarem associadas à motivação para desempenho (Bar-Tal e Bar-Zohar, 1977; Tesiny, Lefkowitz e Gordon, 1980; Weiner, 1979), seleção de tarefa (Fyans e Meahr, 1979), expectativa de sucesso e fracasso (Chapman e Lawes, 1984; Forsyth e McMillan, 1981), reações emocionais (Graham, Doubleday e Guarino, 1984; McMillan e Forsyth, 1983; Raviv, Bar-Tal, Ravivi e Levit, 1983; Weiner, 1980; Russel e Lerman, 1979) e sentimento de desamparo (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978; Anderson, Horowitz e French, 1983).

No estudo de questões educacionais, os conceitos atribucionais puderam ser aplicados. Algumas investigações demonstraram a influência das atribuições sobre a disponibilidade do indivíduo para: empreender ou não novas atividades, para explicar a persistência ou não da tarefa após um fracasso, para entender o sentimento de orgulho ou vergonha diante de um resultado obtido, sobre a avaliação dos alunos expressa na aprovação ou desaprovação de seu comportamento, sobre o sentimento de aceitação ou rejeição na relação com outros, sobre o desencadeamento de comportamento de ajuda frente a uma necessidade percebida.

Para Weiner (1972, 1980, apud Maluf & Bardelli, 1991), a percepção da causa do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do



comportamento de cada um deles. A atribuição de causalidade atua como elemento mediador das relações interpessoais, com conseqüências no desempenho escolar do aluno.

Weiner e Kukla (1970) relataram uma série de investigações nas quais mediram a influência da percepção de variáveis, como capacidade e esforço do sujeito e resultado obtido na realização de tarefas, atribuindo recompensas e punições. Os resultados indicaram que o esforço, a capacidade e o resultado obtido influenciam significativamente a atribuição de recompensas e punições com destaque para o esforço. Uma réplica deste estudo realizado por Dias & Maluf (1984), Pontes Neto, Guimarães & Frei (1998), chegou a conclusão semelhante. No entanto, há divergências sobre a importância causal do esforço e da capacidade, se forem consideradas as pesquisas de Rodrigues & Marques (1981).

No Brasil, Maluf e Marques (1984) procuraram identificar as crenças causais de estudantes de Psicologia relacionadas a experiências pessoais de sucesso e de fracasso escolar. Os resultados do estudo foram organizados e categorizados em oito categorias: motivação, condições emocionais, influência social e tarefa (associadas tanto ao sucesso quanto ao fracasso escolar); sistema educacional e professores (associadas com maior freqüência ao fracasso escolar); capacidade pessoal e sorte (associadas com maior freqüência ao sucesso). É importante ressaltar que, neste estudo, a identificação do sistema educacional com crença causal atribuída ao fracasso não havia ocorrido ainda em pesquisas relatadas na literatura.

Um estudo de Bardelli & Maluf (1991) pesquisou as causas do fracasso escolar, segundo a percepção de professores e alunos. Os resultados mostraram que as professoras atribuíram o mau desempenho de seus alunos sobretudo a causas familiares e a problemas de saúde física, enquanto que os alunos se referiram



basicamente à falta de motivação e esforço e à dificuldade de compreender os conteúdos propostos em sala de aula.

A respeito das causas percebidas de sucesso e fracasso, Weiner (1979) postulou que, em contextos relacionados com realização, as causas percebidas como mais responsáveis pelo sucesso e fracasso foram habilidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Isto quer dizer que ao tentar explicar o sucesso e fracasso anteriores, o indivíduo avalia seu nível de habilidade, a quantidade de esforço despendida, a dificuldade da tarefa e a direção da sorte experimentada. Estas quatro causas relatadas não podem ser consideradas como os únicos determinantes percebidos de sucesso e fracasso em situações de realização.

Trabalhos como os realizados pelo próprio Weiner (1974), Weiner, Russel & Lerman (1978) indicaram que fatores como humor, fadiga e enfermidade também poderiam servir como razões necessárias e/ou suficientes para o desempenho na realização. Mais recentemente Graham & Weiner (1996) apresentaram como causas mais relevantes relacionadas com situações de desempenho: capacidade, esforço, facilidade ou dificuldade da tarefa, sorte, humor e auxílio ou estorvo da parte de outros.

Segundo Dela Coleta (1986), a atribuição de causalidade para sucesso ou fracasso na realização de uma tarefa varia de cultura para cultura, assim como de pessoa para pessoa. Em estudos interculturais, várias foram as causas percebidas de eventos de realização, como paciência, na Grécia e Japão; tato e unidade, o jeito da pessoa e seu estado de ânimo, na Índia e esforço e habilidade nos EUA.



2.3 Dimensões da Causalidade

Sendo infinita a lista de causas atribuídas ao fracasso e ao sucesso, criou-se um esquema de classificação destas causas, delineando-se as similaridades e diferenças e identificando-se as propriedades básicas das causas.

Rotter (1966), de Charms (1968), Deci (1975), e muitos outros articularam uma classificação de causalidade interna-externa, localizando as causas percebidas de sucesso e fracasso na realização de uma tarefa dentro ou fora da pessoa. Esta dimensão foi chamada de locus de controle por Rotter e locus de causalidade por Weiner. Entre as diversas causas consideradas nesta dimensão estão: habilidade, esforço estável, esforço imediato, tarefa, humor, sorte, outros (Frieze, 1976); habilidade, esforço durante o teste, preparação em casa, interesse no assunto, dificuldade do teste, dificuldade do material, condições em casa (Bar-Tal & Darom, 1977); habilidade acadêmica, habilidade física e emocional, esforço na preparação, experiência prévia, hábitos, maturidade, atenção, família (Cooper & Burger, 1978).

Outra dimensão de causalidade foi denominada de estabilidade (Weiner et al., 1971), definindo-se as causas num continuum estável (invariante) versus instável (variante). Um exemplo pode ser dado tomando-se como base as causas consideradas na dimensão internalidade, anteriormente: habilidade, esforço típico e família seriam consideradas relativamente estáveis, enquanto que esforço imediato, atenção e humor seriam consideradas como mais instáveis.

A terceira dimensão, denominada controlabilidade refere-se ao grau de “influência voluntária que pode ser exercida



sobre uma causa”(Weiner, 1983,p.531), desta forma uma causa pode ser considerada como controlável ou incontrolável.

As propriedades percebidas de uma causa podem variar. Elas dependem do contexto em que estão sendo estudadas, das inferências que cada indivíduo faz, da perspectiva que se está analisando, ou seja, do ponto de vista do sujeito que está sendo pesquisado.

As dimensões de causalidade citadas derivaram de exame lógico das causas percebidas. Vários pesquisadores empregaram técnicas como análise fatorial ou escala multidimensional para descobrir as dimensões de causalidade (Meyer, 1978; Passer, 1977; Michela, Peplau & Weeks, 1982).

Segundo Weiner (1985), a estabilidade da causa é a dimensão mais importante, no que toca as realizações subseqüentes do sujeito. Se um aluno acredita que o seu fracasso escolar é causado por um fator estável (e.g., falta de inteligência), ele julgará que há pouco a fazer em termos de suas futuras realizações escolares e terá expectativas de que fracassará novamente. Dessa forma, as atribuições causais influenciam as expectativas futuras de sucesso do aluno. E estas, por sua vez, exercem um impacto no pensamento do indivíduo e no seu curso de ação.

Então, as dimensões de causalidade estão relacionadas, por exemplo, com comportamento futuro em situação semelhante.

A percepção da dimensão de locus de causalidade tem implicações para a auto-estima e reações emocionais do indivíduo; a dimensão de estabilidade está relacionada com mudanças de expectativas seguindo-se a um resultado; e a dimensão de controlabilidade está associada a julgamentos interpessoais (e.g. ajuda, avaliação; Weiner, 1979).



A seguir, no Capítulo 3, serão descritos os sujeitos participantes, o material e o procedimento utilizados neste estudo.

Cap. 3

METODOLOGIA

3.1 Descrição das pessoas que participaram da pesquisa e forneceram os dados

Participaram desta pesquisa professores, pais e alunos representantes de duas escolas públicas de 1º grau de um município do estado de São Paulo. O total de sujeitos envolvidos foi igual a 131, destes 15 eram professores, 58 pais e 58 alunos.

Quanto ao nível de escolaridade dos professores, 11 tinham o magistério completo, três o magistério e o curso superior completos e uma tinha apenas o curso superior completo. O tempo de serviço variou de 02 a 23 anos e todas as pessoas participantes eram do sexo feminino. Destas, dez professoras lecionavam no CBC*, uma lecionava na 3ª série e quatro na 4ª série.

* Ciclo Básico (CB) foi a proposta educacional criada e implantada em 1984 em todas as 2ª séries e em 1985 em todas as 3ª séries do 1º grau pelo Governo do Estado de São Paulo - então Franco Montoro. As principais alterações/proposições foram: eliminar a divisão das duas primeiras séries que passaram a denominar-se Ciclo Básico, um continuum com duração de dois anos, levando a assegurar melhor

Cap. 3

METODOLOGIA

3.1 Descrição das pessoas que participaram da pesquisa e forneceram os dados

Participaram desta pesquisa professores, pais e alunos repetentes de duas escolas públicas de 1º grau de um município do estado de São Paulo. O total de sujeitos envolvidos foi igual a 131, destes 15 eram professores, 58 pais e 58 alunos.

Quanto ao nível de escolaridade dos professores, 11 tinham o magistério completo, três o magistério e o curso superior completos e uma tinha apenas o curso superior completo. O tempo de serviço variou de 02 a 23 anos e todas as pessoas participantes eram do sexo feminino. Destas, dez professoras lecionavam no CBC *, uma lecionava na 3ª série e quatro na 4ª série.

* Ciclo Básico (CB) foi a proposta educacional criada e implantada em 1984 em todas as 1ª séries e em 1985 em todas as 2ª séries do 1º grau pelo Governo do Estado de São Paulo -gestão Franco Montoro. As principais alterações/proposições foram: eliminar a seriação das duas primeiras séries que passaram à denominação de Ciclo Básico, um continuum com duração de dois anos letivos; assegurar maior

Os 58 alunos que participaram da pesquisa tinham entre oito e quinze anos, sendo 24 eram do sexo feminino e 34 do sexo masculino. Dos 58 alunos 27(46,55%) apresentaram mais de uma repetência em sua vida escolar e 51 (87,93%) pertenciam a um nível sócio-econômico baixo.

Estes alunos foram reprovados no CBC (51 alunos), na 3ª série (2 alunos) e na 4ª série (5 alunos) do 1º grau. As diferenças no número de alunos reprovados no CBC e da 3ª e 4ª séries se deve ao fato de nestas últimas séries terem ocorrido baixos índices de reprovação, comparados aos do CBC. Este fenômeno só ocorreu em uma das escolas pois a outra não apresentou reprovação na 3ª e 4ª séries no ano de 1996.

Em relação aos pais, a entrevista foi realizada com as mães, mas na ausência destas foi possível fazer com o pai, parentes próximos ou responsável **. Como na maior parte das vezes a entrevistadora foi atendida pelas mães dos alunos foi possível observar que, com grande frequência, as mesmas aparentavam ter mais idade do que na verdade possuíam. Das 58 entrevistas, sete foram efetuadas com o pai, seis com avó, duas com irmãs mais velhas e uma com a tia do aluno, as 41 restantes foram realizadas com as mães. Os pais (pai e/ou mãe) foram solicitados a responder oralmente à questão referente ao motivo da reprovação do filho no ano anterior o que também foi anotado prontamente pela entrevistadora. Pelo fato

tempo de permanência do aluno para superar as etapas de alfabetização; proporcionar condições para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno; atribuir a carga suplementar do professor de ciclo básico em 8 horas semanais compostas de horas-aula, horas-atividade; garantir a flexibilidade às escolas para a organização do currículo, conteúdo e metodologia de ensino e avaliação (Nébias, 1990).

Ou seja, após a implantação do Ciclo Básico, não há divisão entre 1ª e 2ª séries iniciais, apenas CBI – inicial e CBC – continuidade.

** Quando foram feitas as entrevistas com os pais dos alunos repetentes foi possível observar que em nenhum momento foram encontrados pai e mãe na residência do aluno.



das entrevistas terem sido realizadas nas casas dos próprios alunos foi possível observar o baixo nível sócio-econômico, pois a maioria dos pais trabalhava na lavoura, no engenho de cana da açúcar - atividade predominante na região - , e também como empregadas domésticas. As moradias eram modestas, localizadas em bairros de periferia. Algumas famílias residiam em sítios ou chácaras * próximos à cidade.

As duas escolas, onde foi realizada esta pesquisa, são escolas públicas estaduais de 1º grau.

É importante ressaltar que na cidade, onde a pesquisa foi efetuada, a população com melhores recursos financeiros opta por estudar nos colégios particulares das cidades da região, pois não considera o ensino oferecido na cidade como sendo "de qualidade".

3.2 Material

Utilizou-se para a coleta de dados um formulário distinto para cada sujeito. Na folha de informações referentes ao professor (ver Anexos 1 e 2, páginas 80, 81, 82, 83) havia dados de identificação como nome, idade, tempo de serviço, formação, escola na qual lecionou no ano de 1996, disciplinas ministradas e a questão : por que tal aluno foi reprovado ?

Na folha de informações referentes ao aluno (ver

* Assim como os alunos, tais sítios e chácaras eram simples. É importante ressaltar que os pais não eram os proprietários dos mesmos e sim trabalhavam como lavradores para os donos



Anexos 3, página 84, 85, 86) havia, além dos dados de identificação, como nome, idade, filiação, endereço, a pergunta referente ao fato de o aluno ter feito ou não pré-escola e localização da mesma *, também dados sobre o número de repetências, nome da escola e do professor ** do ano de 1996 e a questão : por que você foi reprovado ?

Os pais responderam apenas à questão: por que seu filho foi reprovado em 1996 (ver Anexo 3, página 93) já que a maior parte das informações relevantes já constava na ficha referente ao aluno.

3.3 Procedimento

Na Delegacia de Ensino foi feito um levantamento das escolas pertencentes a esta Delegacia que apresentaram os maiores índices de repetência e evasão escolar. Após contactar duas escolas de uma cidade do interior de São Paulo com tais índices, foi solicitado às secretarias destas o fornecimento do número e nome dos alunos reprovados no CBC (Ciclo Básico - continuidade), na 3ª e 4ª séries do 1º grau no ano de 1996.

* Sendo pequena a cidade onde a pesquisa foi realizada e tendo em vista que a maioria das pessoas se conhecem, este item foi colocado para melhor localização da família do aluno já que a entrevistadora tem fácil acesso às pré-escolas. A maior parte dos alunos da pesquisa haviam passado pelas pré-escolas da cidade.

** Pelo fato de haver mais de uma escola envolvida na pesquisa, optou-se pela colocação deste item na ficha do aluno para melhor identificar a escola a qual ele pertencia, no caso de haver confusão entre as fichas dos diversos alunos. Da mesma maneira, foi feita a identificação do professor, pelo próprio aluno, para que o mesmo pudesse ser identificado e encontrado para posterior entrevista.



referentes Com base nestes dados foi feita uma lista dos alunos repetentes. Cinquenta alunos de uma escola e vinte e oito da outra foram indicados como repetentes em 1996. Deste total de alunos, 71 (91,02%) eram repetentes do CBC * , 2 (2,57%) repetentes da 3ª série e 5 (6,41%) repetentes da 4ª série.

Após a localização destes, nas escolas, iniciou-se o processo de entrevistas. Muitos dos alunos indicados nas listas não foram encontrados por terem mudado de cidade ou abandonado a escola. De um total de 78 alunos repetentes 20 não foram localizados.

O primeiro contato com o aluno foi feito na própria escola. A entrevistadora falou com cada um deles em lugar reservado e explicou que iria conversar sobre a reprovação dele no ano anterior, solicitando sua participação, não houve caso em que o aluno não quisesse participar. Foi pedido a cada um dos 58 alunos localizados que fornecesse as informações contidas na ficha e depois respondesse oralmente a questão relacionada à sua repetência no ano anterior. A resposta foi anotada literalmente pela entrevistadora.

Os professores destes alunos que participaram da entrevista foram esclarecidos a respeito do motivo da abordagem e após isto ter ocorrido, forneceram as informações que lhes foram pedidas. Fizeram oralmente comentários sobre as causas da repetência e tudo foi anotado pela entrevistadora.

Com a impossibilidade de marcar um dia específico para a entrevista com os pais, num lugar predeterminado, e tendo sido informado o endereço de cada aluno nas folhas com as informações

* A ausência de repetência no CBI - inicial é compensada pela repetência no CBC - continuidade.



referentes a cada sujeito, a entrevista com os pais foi feita na casa de cada um. Em princípio, os pais pareceram ter estranhado o fato de terem sido procurados em suas próprias casas para falar sobre o problema escolar do filho, mas participaram respondendo o que foi sendo questionado pela entrevistadora.

Para a composição dos grupos de sujeitos foram selecionados apenas os alunos cujos pais e professores foram entrevistados o que configurou um total de 58 alunos *. Destes, 51 eram repetentes do CBC, dois da 3ª série e cinco alunos repetentes da 4ª série. Dos 51 alunos, repetentes do CBC, sete estavam freqüentando a classe especial em 1997.

Tendo em mãos os formulários com as questões respondidas pelas três classes de sujeitos (professores, pais e alunos), as respostas foram analisadas e a partir daí listadas as causas da repetência escolar atribuídas e a freqüência com que cada uma das causas foi citada pelos diferentes grupos.

As categorias de respostas utilizadas para agrupar as causas atribuídas à repetência escolar por professores, pais e alunos foram embasadas nos tipos de atribuições levantados por Maluf & Marques (1984), cujo trabalho trata da atribuição de causalidade à perspectiva de professores e alunos frente ao fracasso escolar. Neste estudo, as autoras agruparam as seguintes categorias causais com núcleos temáticos semelhantes: Motivação, Influência Social, Capacidade, Professor, Disposições Internas, Tarefa, Sistema Educacional, Sorte ou Acaso.

* Não foi considerado como parte do estudo um grupo diferenciado de alunos, cujos pais pertenciam ao Movimento dos Sem Terra, pois não foi possível encontrar tais pais para a entrevista em função da localização distante de suas moradias e pelo difícil acesso às mesmas (Ver Anexos 4, páginas 87,88,89).



Algumas das categorias foram reelaboradas nesta pesquisa tendo em vista uma classificação mais adequada ao contexto e aos sujeitos participantes. Analisou-se o conteúdo das respostas e a partir daí criou-se dez categorias para agrupar tais respostas.

Analisou-se o grupo de causas levantadas e procurou-se classificá-las nas seguintes categorias: causas relacionadas a *problemas de disciplina*; causas relacionadas a *problemas familiares*, *problemas de aprendizagem*, *problemas de saúde*, aspectos relacionados ao *temperamento* dos alunos, aspectos relacionados à *motivação e esforço* dos mesmos, *ausência às aulas* e *problemas referentes à relação do professor com o aluno*. Foram criadas também uma categoria para agrupar os sujeitos que *não souberam responder* à questão e uma categoria para agrupar as respostas que não se encaixavam nas demais categorias e que foi denominada *Outros*.

É importante destacar que foi considerado nestas respostas a frequência* com que cada categoria foi referida pelos sujeitos. Então, uma mesma resposta poderia fazer referência a uma ou mais de uma categoria de atribuição causal.

As folhas contendo as respostas dos sujeitos da pesquisa foram avaliadas independentemente por dois juízes** e, posteriormente, houve um encontro desses juízes com a pesquisadora para discutir as divergências e a partir daí chegou-se a

* A frequência absoluta das categorias encontra-se em Anexos5, páginas 90 e 91.

** Os dois juízes possuem formação superior, um em Pedagogia e outro em Psicologia e ambos trabalham na área educacional há 12 e 13 anos, respectivamente.



um consenso no estabelecimento das categorias definitivas. Outros dois juízes* foram solicitados a classificar as categorias definidas de acordo com as dimensões de causalidade e da mesma maneira que ocorreu com o estabelecimento das categorias definitivas, houve uma discussão sobre as divergências de opiniões e então chegou-se a um consenso na classificação das categorias quanto ao locus, estabilidade e controlabilidade.

Após a categorização das causas atribuídas à repetência escolar e a contagem das referências feitas a cada categoria pelos diferentes sujeitos, os dados fornecidos pelos três grupos foram submetidos a uma análise de variância procurando-se comparar a frequência com que cada categoria causal ocorreu.

Como não foi possível fazer a análise estatística de cada série em função do número reduzido de sujeitos e das referências a algumas das categorias causais, fez-se a comparação das classes utilizando-se a porcentagem com que cada categoria causal ocorreu nos três grupos de sujeitos nas três séries pesquisadas. Para melhor ilustrar o resultados obtidos foram usados gráficos representativos das distribuições das frequências das categorias causais.

No capítulo seguinte serão apresentados e discutidos os resultados encontrados.

4.1 Categorias causais

As categorias que serão apresentadas são o resultado da elaboração de um sistema de categorias de inferências que os sujeitos fizeram a respeito dos motivos que levaram o aluno a ser reprovado.

As categorias definidas neste trabalho foram: *Problemas relacionados à Aprendizagem, à Indisciplina, Problemas Familiares*



aspectos ligados à *Higiene e Saúde*, falta de *Motivação e Esforço*, *Ausência às aulas*, *Problemas referentes à relação do Professor com o aluno*, aspectos do *Temperamento* do aluno entre outros como *não saber responder à questão referente à repetência escolar* e *Outros*.

Cap. 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando da realização da coleta de dados foi possível observar uma grande variedade de respostas dos três grupos de sujeitos (alunos, pais e professores). Tais respostas foram analisadas e agrupadas em categorias. Depois foi feita uma comparação entre a distribuições das frequências destas categorias com os sujeitos participantes. As categorias definidas estão descritas no próximo tópico.

4.1 Categorias causais

As categorias que serão apresentadas são o resultado da elaboração de um sistema de categorias de inferências que os sujeitos fizeram a respeito dos motivos que levaram o aluno a ser reprovado.

As categorias definidas neste trabalho foram: *Problemas relacionados à Aprendizagem*, à *Indisciplina*, *Problemas Familiares*,



aspectos ligados à *Higiene e Saúde*, falta de *Motivação e Esforço*, *Ausência às aulas*, *Problemas referentes à relação do Professor com o aluno*, aspectos do *Temperamento* do aluno entre outros como *não saber responder* à questão referente à repetência escolar e *Outros*. (aluno de CBC)

As categorias causais construídas foram classificadas segundo as dimensões de causalidade: locus, estabilidade e controlabilidade. Tendo em vista que tal classificação apresenta controvérsia em função da variedade de dados e contextos, nesta pesquisa a mesma foi realizada de acordo com a maioria dos dados obtidos nas respostas dos sujeitos e submetida a avaliação de dois juízes, como já foi mencionado no capítulo anterior. (pai de aluno de CBC)

Tais categorias estão descritas abaixo:

a) ***Problemas relacionados à aprendizagem*** - Incluem-se nesta categoria todas aquelas causas apontadas pelos sujeitos e ligadas à cognição, como as dificuldades para aprender, dificuldades para ler, dificuldades para aprender matemática, entre outros aspectos. (pai de aluno de CBC)

Considerando-se as dimensões de causalidade, os *problemas de aprendizagem* parecem ser, em relação ao aluno, uma causa interna, estável e incontrolável. (professor de CBC)

Abaixo seguem alguns exemplos* de respostas de alunos, pais e professores relativas à questão da repetência escolar e que se referem aos *problemas de aprendizagem*: (pai de aluno de CBC)

* Para conhecer os exemplos de respostas completas dos diferentes sujeitos ver Anexos 6, 7, 8 da página 92 a 99.

“ Eu acho que repeti porque não sabia ler”.(aluno de CBC)

“ Eu não sabia fazer as continhas e também não sabia ler”. (aluno de CBC)

“ Porque eu tinha dificuldades com matemática”. (aluno de 4ª série)

“ Meu filho repetiu porque não sabia matemática”. (pai de aluno de 4ª série)

“ Ela ia mal, sabia escrever, mas não sabia ler”. (pai de aluno de CBC)

“ Ela estava ruim na leitura, não conseguia juntar as palavras para ler”. (pai de aluno de CBC)

“ Ele foi reprovado porque não estava alfabetizado”.(professor de CBC)

“ Ele não conseguia aprender”. (professor de CBC)

b) Problemas relacionados à indisciplina - Procurou-se reunir nesta categoria as características apresentadas pelo aluno, que “indicavam” um comportamento inadequado dentro da sala de aula e que, muitas vezes, atrapalhava o andamento da aula, a concentração dos demais alunos e, em alguns casos, causava irritação no professor. Incluiu-se aqui o comportamento inadequado durante a aula (andar pela classe, importunar os colegas), as conversas em horários impróprios (durante a explicação do professor), as brincadeiras, as brigas.

A *indisciplina*, do ponto de vista do aluno, parece ser uma causa interna, instável e controlável.

Exemplos de respostas relacionadas pelos alunos, pais e professores a esta categoria:

“ Eu repeti porque era muito bagunceiro”.(aluno de 4ª série)

“ Porque eu conversava muito, enquanto a professora dava aula”. (aluno de CBC)

“Porque ele conversava muito e brigava com os colegas”.(pai de aluno de CBC)

“Meu filho repetiu de ano porque só sabia bagunçar e brincar”. (pai de aluno de 4ª serie)

“Ele tinha problemas de disciplina, brincava demais”. (professor de CBC)

“Ela só vinha para escola para atrapalhar a aula e brigar com todo mundo, até com os meninos”. (professor de CBC)

c) Aspectos relacionados a problemas familiares (razões familiares) - Estes aspectos referem-se àqueles citados pelos sujeitos como causa da repetência envolvendo estrutura familiar, participação dos pais na vida escolar do filho, abalos emocionais por morte na família interferindo no desempenho escolar.



Os *problemas familiares* são considerados, da perspectiva do aluno, causas de origem externa, instável e incontrolável.

Nesta categoria de respostas, apenas um aluno de CBC relacionou sua repetência a problemas familiares. A resposta do aluno segue abaixo:

“Porque eu faltei muito para cuidar dos meus irmãos”.

Exemplos de respostas desta categoria dadas por pais:

“Foram vários motivos, mas o principal deles foi porque ele perdeu a mãe recentemente”. (CBC)

“Eu trabalho em outra cidade e só vejo os meninos à noite, não dava tempo de olhar os cadernos”. (CBC)

Respostas dadas pelos professores:

“Este menino tinha problemas em casa, a mãe separou do pai e começou a beber”. (CBC)

“Ela teve problemas familiares. Com a morte do avô ela ficou pior, a mãe era viciada em drogas”. (4ª série)

“Era uma criança muito problemática, tinha problemas familiares, pertencia a uma classe de pouco poder aquisitivo”. (CBC)

d) **Problemas relacionados à higiene e saúde** - Estes problemas estão diretamente ligados à saúde do aluno como :



deficiência física, problemas emocionais, fatores neurológicos, fatores psicológicos, doenças, problemas de fala, problemas de visão.

Os problemas associados à higiene e saúde, em relação ao aluno, são considerados como sendo de ordem interna, instável e incontrolável.

Exemplos de respostas relacionadas a esta categoria dadas por alunos:

“Eu repeti porque estava com a perna quebrada e faltava muito”. (CBC)

“Eu fiquei internada e faltei dez dias”. (CBC)

Exemplos de respostas dadas por pais e professores relacionadas a *problemas de higiene e saúde*:

“Ela repetiu porque andou faltando por causa de doenças, teve que ficar uma semana em casa”. (pai de aluno de CBC)

“Porque ela tem problemas, toma Gardenal”. (pai de aluno de CBC)

“Eu acho que é porque ele tinha problemas de fono (problemas fonoaudiológicos)”. (professor de CBC)

“Ele precisava de acompanhamento psicológico”. (professor de CBC)

“Foram vários fatores, tinha problemas neurológico, emocional e de fala”. (professor de CBC)



“Ele tinha problema psicológico e deficiência física”. (professor de CBC)

e) **Ausência às aulas** - Nesta categoria, foram agrupados todos os aspectos indicadores da ausência do aluno na classe durante a aula: faltas, “enforçar” aulas, ir à escola mas não entrar na sala, sair da classe antes do horário permitido (intervalos, troca de professores, fim da aula).

A ausência às aulas foi considerada, sob a perspectiva do aluno, como causa interna, instável e controlável.

Alguns exemplos desta categoria causal foram observados nas respostas de alunos, pais e professores:

“ Eu ia no banheiro só para não assistir aula e de lá eu ia embora”. (aluno de CBC)

“ Eu faltei para fazer a mudança de casa”. (aluno de 4ª série)

“Ele ia até a porta da escola e não entrava, saía pela rua com os outros meninos e eu nem ficava sabendo, achava que ele estava estudando”. (pai de aluno de 3ª série)

“Ele enforcava muita aula”. (pai de aluno de CBC)

“Ela vinha para a escola e não entrava. Faltava muito”. (professor de CBC)

g) “Tinha dia que ele queria ir embora e aí ele enfrentava todo mundo. Saía da classe e nem dava satisfação, depois ficava dias sem aparecer”. (professor de 3ª série)

f) **Causas referentes à relação do professor com o aluno**
- Incluem-se nesta categoria alguns aspectos interacionais, aos aspectos relacionados ao comportamento da professora dentro de sala de aula como : professora brava, não ajudar o aluno, não estimular, não dispensar a atenção necessária.

Tais causas foram consideradas, em relação ao aluno, como sendo externas, estáveis e incontroláveis.

Exemplos deste tipo de resposta dada por alunos:

“Porque a professora era chata, eu não gostava dela”.(CBC)

“A professora era muito brava”.

Exemplos de respostas em que o professor é visto como a causa da repetência do aluno na percepção dos pais:

“ A professora e a classe deixavam ele de lado”.(CBC)

“ A professora não incentivava. Ela não era muito boa, faltava esforço da parte dela também”. (CBC)

Não houve referências a este tipo de categoria nas respostas dadas pelos professores.



como por g) **Motivação e esforço** - Incluem-se aqui as causas apontadas como determinantes da repetência e que se referem ao desinteresse demonstrado pelo aluno, preguiça, falta de vontade, não fazer a lição, não entregar os trabalhos solicitados.

Considerando-se as dimensões de causalidade, a **motivação e esforço** foram considerados, em relação ao aluno, como causas internas, instáveis e controláveis.

Exemplos de respostas relacionadas à motivação e esforço, dadas pelos alunos, pais e professores:

“ Eu não fazia nenhuma tarefa. Eu não gosto de estudar”. (aluno de CBC)

“ Eu repeti porque não prestava muita atenção”. (aluno de 3ª série)

“ Ele repetiu porque não gostava de ir à escola, não fazia a tarefa”. (pai de aluno de CBC)

“ Acho que faltou vontade de estudar”. (pai de aluno de 3ª série)

“Faltava interesse, não queria saber da escola”. (professor de 4ª série)

“ Era muito irresponsável, não apresentava os trabalhos, não terminava as lições”. (professor de 4ª série)

h) **Problemas relacionados ao temperamento do aluno** - Incluem-se aqui características pessoais apontadas tanto por pais



como por professores como causa da repetência do aluno. Exemplos das características de temperamento citadas: criança agitada, enfezada, rebelde, agressiva, insegura, hiperativa, entre outras.

O *temperamento* do aluno foi considerado, em relação ao aluno, como sendo uma causa interna, estável e incontrolável.

Não houve referências a esta categoria nas respostas dos alunos. Seguem abaixo exemplos de respostas desta categoria na percepção dos pais:

“ É porque ele é uma criança nervosa e agitada, qualquer bronca que a gente dá ele já fica nervoso e começa a chorar”. (CBC)

“ Meu filho é muito dispersivo, parece que vive em outro mundo. Ele é lerdo para fazer tudo”. (CBC)

Seguem abaixo exemplos de respostas fornecidas pelos professores:

“Ela é uma criança completamente apática, não tem iniciativa para fazer nada”. (CBC)

“Ele era muito agressivo, não deixava ninguém se aproximar, era preciso conversar com calma”. (4ª série)

i) ***Não souberam responder*** - Nesta categoria encaixam-se pais e alunos que não souberam relacionar o(s) motivo(s) da reprovação. Este tipo de resposta não ocorreu no grupo de professores. Exemplo de resposta de pais e alunos: “Não sei”.



Figura 1 j) **Outros** - Algumas respostas dadas pelos sujeitos da amostra não se encaixaram em nenhuma das categorias descritas anteriormente. Exemplo de resposta dada por professor : “Ela era avançada para a idade”.

Estas respostas não foram dadas isoladamente. Estavam inseridas no contexto referente à questão da repetência escolar.

Para melhor ilustrar as distribuições de frequências das categorias de inferências causais nas respostas de alunos, pais e professores e também para apresentar uma visão geral dos resultados obtidos, será mostrado um gráfico com tais distribuições.

Como pode ser observado na Figura 1 (página 34), as categorias causais comuns nos três grupos de sujeitos foram: *Problemas de Aprendizagem, Indisciplina, Motivação e Esforço, Ausência às aulas e Problemas de Saúde*.

As categorias *Problemas referentes à relação do professor com o aluno e Não soube responder* foram comuns somente aos grupos de alunos e pais, enquanto que as categorias *Temperamento e Razões Familiares* foram comuns somente aos pais e professores sendo que, neste último grupo a categoria *Outros* foi referida.

Categorias de Causalidade Atribuída

Alunos

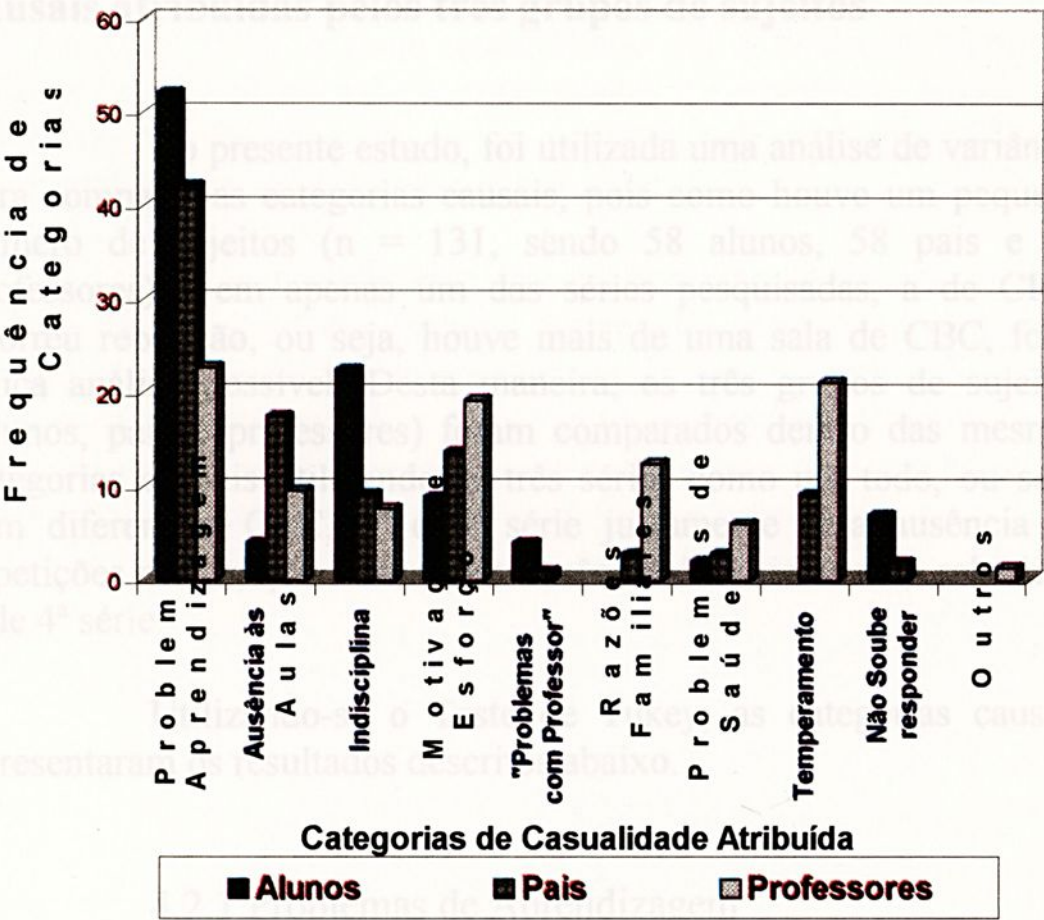
Pais

Professores

Figura 1. Gráfico representativo das distribuições de freqüências de categorias causais

4.2 Apresentação e análise estatística das categorias causais

presente estudo, foi utilizada uma análise de variância para comparar as categorias causais atribuídas por cada grupo de sujeitos (n = 131, sendo 58 alunos, 58 pais e 15 professores). Ou seja, houve mais de uma sala de CBC, isto é, um grupo de sujeitos (alunos, pais ou professores) foi comparado com o grupo das mesmas categorias causais atribuídas por outro grupo de sujeitos (alunos, pais ou professores). Sem diferença estatística significativa, a análise de variância de repetição foi utilizada para comparar as categorias causais atribuídas por cada grupo de sujeitos.



Em relação aos Problemas de Aprendizagem*, observou-se (Ver Tabela 1, página 36) que os mesmos apresentaram maior incidência nas respostas dos alunos comparando-as com as de pais e

* Em Anexo 5, páginas 100 e 101 encontra-se o quadro completo da análise de variância desta categoria de inferência causal, com os dados apresentados em forma de percentuais e depois transformados.

A seguir, no próximo tópico, para fazer uma comparação entre as categorias causais levantadas a partir das respostas dos três grupos de sujeitos será utilizada uma análise estatística dos dados.

4.2 Apresentação e análise estatística das categorias causais atribuídas pelos três grupos de sujeitos

No presente estudo, foi utilizada uma análise de variância para comparar as categorias causais, pois como houve um pequeno número de sujeitos ($n = 131$, sendo 58 alunos, 58 pais e 15 professores) e em apenas um das séries pesquisadas, a de CBC, ocorreu repetição, ou seja, houve mais de uma sala de CBC, foi a única análise possível. Desta maneira, os três grupos de sujeitos (alunos, pais e professores) foram comparados dentro das mesmas categorias causais utilizando as três séries como um todo, ou seja, sem diferenciar CBC, 3ª e 4ª série justamente pela ausência de repetições nestas, quer dizer, pela ausência de mais de uma sala de 3ª e de 4ª série.

Utilizando-se o Teste de Tukey, as categorias causais apresentaram os resultados descritos abaixo.

4.2.1 Problemas de Aprendizagem

Em relação aos *Problemas de Aprendizagem**, observou-se (Ver Tabela 1, página 36) que os mesmos apresentaram maior incidência nas respostas dos alunos comparando-as com as de pais e

* Em Anexos 9, páginas 100 e 101 encontra-se o quadro completo da análise de variância desta categoria de inferência causal, com os dados apresentados em forma de porcentagem e depois transformados.



professores. Ou seja, os alunos indicam os *problemas de aprendizagem* como motivo para reprovação, mais do que seus respectivos pais e professores.

Este tipo de resposta sugere que os próprios alunos pensam que sabem o porque de terem sido reprovados, não atribuindo a uma razão desconhecida o fato de terem fracassado no ano letivo de 1996. Mesmo tendo citado outros motivos, além dos *problemas de aprendizagem* como causas da repetência escolar, os alunos perceberam que não teriam condições de prosseguir na série subsequente, por não terem aprendido a ler.

Pais e professores parecem partilhar da mesma opinião dos alunos de que não estavam preparados para avançar para a próxima série porque não tiveram um aprendizado condizente com o nível esperado para tal série. No entanto, a frequência com que suas respostas ocorreram foi menor do que a dos alunos e de acordo com o teste aplicado, esta diferença não ocorreu ao acaso.

Tratamento	Media
Alunos	58,60 A
Professores	32,02 B
Pais	20,01 B

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

O.M.S. = Diferença Mínima Significativa

No caso dos *Problemas de Aprendizagem*, o teste F mostrou que a diferença entre as respostas dos sujeitos foi significativa e não ocorreu ao acaso. Isto quer dizer que para esta categoria de inferência causal a frequência com que pais, alunos e professores fizeram referência a tal categoria foi diferente.

TABELA 1 - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal Problemas de Aprendizagem

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	1223.7600	611.8800	7.25*
Resíduo	9.	759.3426	84.3714	
Total	11.	1983.1025		

Desvio Padrão = 9.1854
Média Geral = 38.9117

Erro Padrão da Média = 4.5927
Coeficiente de Variação = 23.61

G.L. - Grau de liberdade

S.M. - Soma dos Quadrados

Q.M. Média dos Quadrados

F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de

* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 18.1411

Tratamento	Média
------------	-------

Alunos	58,60 A
Professores	32,02 B
Pais	20,01 B

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. - Diferença Mínima Significativa

No caso dos *Problemas de Aprendizagem*, o teste F mostrou que a diferença entre as respostas dos sujeitos foi significativa e não ocorreu ao acaso. Isto quer dizer que para esta categoria de inferência causal a frequência com que pais, alunos e professores fizeram referência a tal categoria foi diferente.



No teste de Tukey, as médias que apresentaram a mesma letra não diferem estatisticamente entre si. No caso dos *Problemas de Aprendizagem*, as respostas dos alunos diferiram das respostas de pais e professores.

4.2.2 Indisciplina

Observando-se a Tabela 2 na próxima página, vê-se que a categoria de inferência causal *Indisciplina* não diferiu na opinião de alunos, pais e professores. Para todos os sujeitos os problemas relacionados à disciplina do aluno dentro de sala de aula representam um obstáculo para promoção do mesmo ao final do ano letivo. Estas respostas parecem traduzir a consciência que alunos, pais e professores têm de que tais problemas atrapalham e muito o rendimento escolar.

No caso do aluno, se ele permanece grande parte do tempo andando pela sala de aula, brigando e brincando com outros colegas, enquanto a professora explica a matéria, não tem condições de apresentar um rendimento escolar satisfatório, como o daquele aluno que estava prestando a devida atenção.

Em relação às respostas dos pais, pode-se supor que são baseadas no comportamento do filho em casa, haja vista que em muitas repostas houve referências a este tipo de comportamento dentro da própria casa, sem que esta informação tivesse sido solicitada.

Quanto aos professores, estes são os primeiros a comentar sobre os problemas de indisciplina que ocorrem em sala de aula. Com o decorrer do ano letivo, segundo eles mesmos, vão perdendo a paciência e a vontade de ministrar aulas nas classes que apresentam



muito barulho e *problemas de comportamento*. Cabe ao professor, no entanto, o controle da disciplina dentro de sala de aula e sabe-se que é possível que o próprio comportamento do professor gere indisciplina.

TABELA 2 - - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal **Indisciplina ***

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	99.7882	49.8941	.50 NS
Resíduo	9.	893.9759	99.3307	
Total	11.	993.7641		

Desvio Padrão = 9.9665 Erro Padrão da Média = 4.9832
Média Geral = 21.4603 Coeficiente de Variação = 46.44

G.L. - Grau de liberdade S.M. - Soma dos Quadrados
Q.M. Média dos Quadrados
F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de
* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 19.6838
Tratamento Média

Pais	10,64 A
Alunos	9,58 A
Professores	3,01 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. - Diferença Mínima Significativa

* A análise completa encontra-se em Anexo 10, páginas 102 e 103.



No caso dos *Problemas de Indisciplina*, o teste F mostrou que a diferença entre as respostas dos sujeitos não foi significativa. Isto quer dizer que para esta categoria de inferência causal a freqüência com que pais, alunos e professores fizeram referência à categoria foi a mesma. O mesmo foi confirmado pelo Teste de Tukey, no qual as letras que acompanham as médias não diferiram mostrando portanto que para esta categoria os três grupos de sujeitos pensam da mesma maneira.

Treatment	2	290.231	145.1158	7.76*
Residual			18.6991	
Total	11	458.5237		

4.2.3 Problemas Familiares

Baseando-se na análise de variância, os *problemas familiares* (Ver Tabela 3 a seguir) diferem na visão dos professores comparando-se à dos pais e alunos. Isto quer dizer que para professores, provavelmente, os problemas relacionados à família do aluno tenham peso maior do que para pais e filhos (alunos). Os professores atribuem a tais problemas os motivos pelos quais os alunos foram reprovados. Talvez isto não tenha ocorrido com a mesma freqüência nas respostas dos demais sujeitos pois a família dificilmente expõe seus problemas, ficando a cargo do professor relacioná-los ao mal desempenho do aluno na escola.

Nas poucas respostas de pais, referentes a tal categoria, observou-se que os mesmos parecem não querer assumir a responsabilidade pela reprovação do filho. Ao invés de acatar a parcela de culpa que lhes cabe por não participar da vida escolar dos filhos, não comparecer às reuniões escolares previamente marcadas, ou ainda por não se darem ao trabalho de olhar o caderno do filho, os pais atribuem a causas diversas, que não lhes dizem respeito diretamente, o fracasso escolar dos filhos.

* A análise completa encontra-se em Anexo II, páginas 104 e 105



É interessante notar que nesta categoria de respostas, apenas um aluno de CBC relacionou sua repetência a *problemas familiares*. As demais séries não apresentaram respostas neste sentido.

TABELA 3 - - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal Problemas Familiares*

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	290.2317	145.1158	7.76*
Resíduo	9.	168.2920	18.6991	
Total	11.	458.5237		

Desvio Padrão = 4.3242 Erro Padrão da Média = 2.1621
Média Geral = 15.3982 Coeficiente de Variação = 28.08

G.L. - Grau de liberdade S.M. - Soma dos Quadrados
Q.M. Média dos Quadrados
F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de
* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey	
DMS (Tukey) = 8.5404	
Tratamento	Média
Professores	13,08 A
Pais	2,01 A
Alunos	1,92 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. – Diferença Mínima Significativa

* A análise completa encontra-se em Anexo 11, páginas 104 e 105.



No teste F, o número seguido de * mostra que houve diferença nas respostas dos distintos sujeitos e esta diferença foi significativa e não ocorreu ao acaso. O Teste de Tukey apresenta que os professores, em relação à categoria *Problemas Familiares*, pensam de maneira diferente de pais e alunos, já que neste teste as médias destes sujeitos são acompanhadas por mesma letra e isto não ocorreu com os professores.

4.2.4 Problemas de Saúde

Para esta categoria causal não houve discrepância entre as opiniões dos três grupos de sujeitos. Ao observar a Tabela 4 na página 43, nota-se que os *problemas relacionados à higiene e saúde* preocupam pais, alunos e professores da mesma forma.

Os alunos podem atribuir à doença o fato de terem sido reprovados. O mesmo ocorre nas respostas dos pais e mais uma vez a responsabilidade pelo fracasso escolar é imputada diretamente ao aluno. Isto repete-se no caso das respostas dos professores, com a diferença de que nesta situação, muitas vezes o professor se acha em condições de diagnosticar os problemas de saúde sem no entanto fazer os encaminhamentos adequados para os profissionais especializados. Desta maneira, acabam acreditando no rótulo que colocam na criança e atribuindo qualquer dificuldade do aluno em relação ao aproveitamento escolar à suposta doença apresentada pelo mesmo.



TABELA 4 - - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal Problemas de Saúde *

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	28.6863	14.3432	.83 NS
Resíduo	9.	155.8145	17.3127	
Total	11.	184.5008		

Desvio Padrão = 4.1609
Média Geral = 14.6523

Erro Padrão da Média = 2.0804
Coeficiente de Variação = 28.40

G.L. - Grau de liberdade

S.M. - Soma dos Quadrados

Q.M. Média dos Quadrados

F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de

* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 8.2177
Tratamento

Média

Pais	9,23	A
Professores	3,21	A
Alunos	1,02	A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. - Diferença Mínima Significativa

No teste F, o número seguido de * mostra que a diferença nas respostas dos sujeitos não foi significativa. O teste de Tukey confirma que os professores, pais e alunos pensam de maneira

* A análise completa encontra-se em Anexo 12, páginas 106 e 107.



Semelhante em relação à categoria Problemas de Saúde. O fato das médias estarem seguidas por mesma letra significa que a diferença entre tais médias não foi significativa.

4.2.5 Ausência às aulas

A frequência com que esta categoria foi apontada nas respostas dos alunos, pais e professores foi a mesma. Ou seja, estes três grupos de sujeitos associam tal categoria causal à repetência escolar com a mesma frequência (Ver Tabela 5, página 45).

Os alunos parecem relacionar a ausência às aulas com a repetência provavelmente por saberem que é necessário a participação na aula e na realização das atividades propostas pelo professor para obterem um melhor rendimento escolar. Se não estão presentes na classe conseqüentemente não têm a oportunidade de experienciar tudo que nela acontece.

Já, os pais parecem ter consciência das ausências dos filhos e na mesma medida demonstram estarem conformados com o comportamento do filho. Além disso, parecem não exercer nenhuma autoridade para modificar tal situação, ou então, não se encontram disponíveis para tal atitude, deixando ao professor e à escola a obrigação de manterem os alunos dentro do estabelecimento.

Ainda no aspecto referente à *ausência às aulas*, é relevante o fato de os pais não priorizarem o estudo dos filhos, desvalorizando enormemente a questão educacional. Se o estudo, o aprendizado, a aquisição de conhecimentos fossem fundamentais para os pais certamente estariam mais atentos à vida escolar dos filhos.



Do mesmo modo como ocorreu com os pais, os professores não exercem nenhuma autoridade quando o assunto é manter o aluno dentro de sala de aula. No entanto, ao contrário dos pais, o professor não tem disponibilidade de correr atrás de um aluno, já que possui muitos outros em sala de aula bem mais interessados em aprender do que aquele que insiste em sair.

TABELA 5 - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal **Ausência às aulas ***

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	149.5224	74.7612	.85 NS
Resíduo	9.	795.2160	88.3573	
Total	11.	944.7384		

Desvio Padrão = 9.3999
Média Geral = 22.0238

Erro Padrão da Média = 4.6999
Coeficiente de Variação = 42.68

G.L. - Grau de liberdade

S.M. - Soma dos Quadrados

Q.M. Média dos Quadrados

F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de

* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 18.5647
Tratamento

Média

Professores	14,29	A
Pais	12,31	A
Alunos	5,26	A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. - Diferença Mínima Significativa

* A análise completa encontra-se em Anexo 13, páginas 108 e 109.



No caso de Ausência às aulas, o teste F mostrou que a diferença entre as respostas dos sujeitos não foi significativa. Isto quer dizer que para esta categoria de inferência causal a frequência com que pais, alunos e professores fizeram referência a tal categoria foi a mesma. O mesmo foi confirmado pelo Teste de Tukey, no qual as letras que acompanham as médias não diferiram mostrando, portanto, que para esta categoria, os três grupos de sujeitos pensam da mesma maneira.

4.2.6 Problemas referentes à relação do professor com o aluno

De acordo com análise utilizada nesta pesquisa, esta categoria de inferência causal não apresentou diferenças significativas em relação às respostas de pais, alunos e professores, ou seja, os diferentes sujeitos apontam tal categoria como causa da reprovação da mesma maneira. Como houve um número reduzido de referências a esta categoria assim como um número reduzido de sujeitos nas três séries pesquisadas o resultado, aqui representado na Tabela 6, na página 47, diz respeito a dados estatísticos mas não reflete o que ocorreu.

Um exemplo pode ser dado no caso dos professores. Como já era esperado, não houve referências a este tipo de categoria em suas respostas. Parece claro que o professor não iria se auto responsabilizar pelo fracasso escolar do aluno. No entanto, como houve diferença nas distribuições das frequências nesta categoria mas estatisticamente não foi significativo, a análise leva a crer que as respostas dos diferentes sujeitos não diferiu.

Nesta categoria causal, observa-se que o aluno associa a responsabilidade pela reprovação ao suposto comportamento do



professor em relação a ele em sala de aula. O mesmo ocorre nas respostas dos pais, que parecem indicar que o responsável pelo fracasso escolar do aluno é o professor. E neste sentido, os pais, em inúmeras vezes, defendem o filho sem conhecê-lo bem, sem estarem certos de que o que dizem os filhos corresponde ao que acontece.

TABELA 6 - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal Problemas referentes à relação do professor com o aluno *

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	8.0591	4.0295	.71 NS
Resíduo	9.	50.8625	5.6514	
Total	11.	58.9215		

Desvio Padrão = 2.3773

Erro Padrão da Média = 1.1886

Média Geral = 12.6900

Coeficiente de Variação = 18.73

G.L. - Grau de liberdade

S.M. - Soma dos Quadrados

Q.M. Média dos Quadrados

F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de

* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey		
DMS (Tukey) = 4.6951		
Tratamento	Média	
Alunos	2,31	A
Pais	2,23	A
Professores	0,00	A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. – Diferença Mínima Significativa

* A análise completa encontra-se em Anexo 14, páginas 110 e 111.

No teste F, o número seguido de * mostra que a diferença nas respostas dos sujeitos não foi significativa. O teste de Tukey confirma que os professores, pais e alunos pensam de maneira semelhante em relação à categoria *Problemas referentes à relação do professor com o aluno*. As médias são seguidas por mesma letra, o que significa que a diferença entre tais médias não foi estatisticamente significativa.

4.1.7 Motivação e Esforço

Para esta categoria causal não houve discrepância na frequência com que foi indicada pelos pais, professores e alunos (Ver Tabela 7, página 50).

Nesta categoria, os próprios alunos admitem que não estão e não são motivados para o estudo. Sabem qual a maneira adequada de se comportar em relação ao estudo e, no entanto, não o fazem. Parecem preferir escorar-se no desinteresse, na falta de vontade e na falta de motivação e esforço que já lhes foram atribuídos tanto por pais como por professores, a modificar sua postura.

Assim como ocorreu na categoria causal referente à ausência às aulas, os pais parecem estar acomodados. Aceitam pacificamente o desinteresse e a ausência de esforço do filho para o estudo. Não se pode deixar de comentar novamente que esta também é uma questão cultural. E às vezes, inevitável, face às condições miseráveis de vida da família. De qualquer modo, se os pais não valorizam o estudo, se não podem modificar a situação dos filhos que precisam trabalhar para ajudar no sustento da casa, naturalmente o estudo não será prioridade e, portanto, não será cobrado pelos mesmos.



Em relação à *motivação e esforço*, o professor tem uma parcela de responsabilidade. Deve ser constante a preocupação com aulas interessantes que chamem a atenção dos alunos. O que acontece com muita frequência com os professores é a própria falta de motivação e esforço para inovarem suas explicações. De um ano para o outro trabalham com a aula decorada, com os mesmos materiais. Apesar da cobrança de um planejamento específico para cada ano, pela parte da coordenação pedagógica de cada escola, tais professores optam por copiar o plano do ano anterior sem acrescentar nada. Não se preocupam em trabalhar com o conhecimento anterior do aluno e conseqüentemente facilitam uma aprendizagem mais mecânica do que significativa.

No entanto, o professor, como agente facilitador da aprendizagem, desempenha funções importantes na formação do cidadão, devendo oferecer, pelo menos, condições para que o aluno desenvolva suas habilidades cognitivas básicas.

Para que isto se torne viável, é necessário, antes de tudo, que o aluno esteja motivado para aprender. A motivação parece ser um traço mutável (instável) de personalidade, e isto se aplica aos professores também.



**TABELA 7 - - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal
Motivação e Esforço ***

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	482.8860	241.4430	1.87 NS
Resíduo	9.	1162.4859	129.1651	
Total	11.	1645.3718		

Desvio Padrão = 11.3651 Erro Padrão da Média = 5.6825
Média Geral = 31.3060 Coeficiente de Variação = 36.30

G.L. - Grau de liberdade S.M. - Soma dos Quadrados
Q.M. Média dos Quadrados
F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de
* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey		
DMS (Tukey) = 22.4460		
Tratamento	Média	
Pais	39,02	A
Professores	17,27	A
Alunos	14,46	A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. – Diferença Mínima Significativa.

No caso da categoria Motivação e Esforço, o teste F mostrou que a diferença entre as respostas dos sujeitos não foi significativa. Isto quer dizer que para esta categoria de inferência causal a frequência com que pais, alunos e professores fizeram

* A análise completa encontra-se em Anexo 15, páginas 112 e 113.



referência a tal categoria foi a mesma. O mesmo foi confirmado pelo Teste de Tukey, no qual as letras que acompanham as médias não diferiram mostrando, portanto, que para esta categoria os três grupos de sujeitos pensam da mesma maneira.

4.2.8 Problemas relacionados ao temperamento do aluno

A análise das referências desta categoria, apresentada na Tabela 8, página 52, mostra que o *Temperamento* foi apontado de maneira diferente pelos professores, mas de maneira semelhante pelos pais e alunos.

Não houve referências a esta categoria nas respostas dos alunos talvez porque ainda não possuem maturidade necessária para observarem estas características em si mesmos de modo que não as percebem relacionadas com o mau desempenho escolar. Já, os pais fizeram referências ao *Temperamento* como causa da repetência escolar mas estas não foram estatisticamente significativas.

Na percepção dos professores, esta categoria causal obteve alta incidência provavelmente porque as características de cada aluno parecem transformar-se nos motivos apontados como responsáveis pela reprovação. A agressividade, a apatia, a insegurança entre outras características foram bastante citadas pelos professores.



TABELA 8 - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal Temperamento *

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	595.9076	297.9538	16.01**
Resíduo	9.	167.5454	18.6162	
Total	11.	763.4530		

Desvio Padrão = 4.3146 Erro Padrão da Média = 2.1573
Média Geral = 17.5600 Coeficiente de Variação = 24.57

G.L. - Grau de liberdade S.M. - Soma dos Quadrados
Q.M. Média dos Quadrados
F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de
* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey	
DMS (Tukey) = 8.5214	
Tratamento	Média
Professores	22,27 A
Pais	1,08 A
Alunos	0,00 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. – Diferença Mínima Significativa

No caso desta categoria de inferência causal, o teste F mostrou que a diferença entre as respostas dos sujeitos foi significativa e não ocorreu ao acaso. O fato das letras que acompanham as médias dos distintos sujeitos serem diferentes quer dizer que para tal categoria a frequência com que pais, alunos fizeram referência foi diferente dos professores.

* A análise completa encontra-se em anexo 16, páginas 114 e 115.



4.2.9 Não soube responder

A categoria causal *Não soube responder* foi referida nas respostas de pais e alunos mas não nas de professores, como já se podia esperar. No entanto, a frequência com que ocorreu nas respostas dos primeiros foi pequena e por isto não houve diferenças estatisticamente significativas. Então tal categoria não divergiu nas opiniões de alunos, pais e professores.

TABELA 9 - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal *Não Soube Responder* *

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	26.8989	13.4495	1.26 NS
Resíduo	9.	95.8943	10.6549	
Total	11.	122.7933		

Desvio Padrão = 3.2642
Média Geral = 13.5187

Erro Padrão da Média = 1.6321
Coeficiente de Variação = 24.15

G.L. - Grau de liberdade

S.M. - Soma dos Quadrados

Q.M. Média dos Quadrados

F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de

* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 6.4468

Tratamento	Média
Alunos	3,23 A
Pais	1,23 A
Professores	0,00 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. - Diferença Mínima Significativa

* A análise completa encontra-se em Anexo 17, páginas 116 e 117.

De acordo com o Teste F, a diferença entre as respostas dos sujeitos não foi significativa. O Teste de Tukey mostra que as opiniões dos diferentes sujeitos foram semelhantes, haja vista que não houve diferenças nas letras que acompanham sua médias.

4.2.10 Outros

As respostas que não se encaixaram em nenhuma outra categoria causal e que foram incluídas nesta, foram referidas apenas pelos professores. Isto ocorreu numa frequência baixa que estatisticamente não diferiu das respostas dos demais sujeitos (Ver tabela 10, página 55).



TABELA 10 - Análise de Variância dos dados referentes à categoria causal **Outros** *

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	.9786	.4893	1.00 NS
Resíduo	9.	4.4039	.4893	
Total	11.	5.3825		

Desvio Padrão = .6995 Erro Padrão da Média = .3498
Média Geral = 11.7389 Coeficiente de Variação = 5.96

G.L. - Grau de liberdade S.M. - Soma dos Quadrados
Q.M. Média dos Quadrados
F. - Teste F (Snedecor) - compara a estimativa de variância, quando acompanhado de
* significa que houve diferença entre os tratamentos (sujeitos) e esta diferença é significativa.

Teste de Tukey	
DMS (Tukey) = 1.3815	
Tratamento	Média
Professores	0,455 A
Pais	0,00 A
Alunos	0,00 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

D.M.S. – Diferença Mínima Significativa

O teste F mostrou que as diferenças nas respostas de pais, alunos e professores não foram significativas. O mesmo ocorreu no Teste de Tukey já que as letras que acompanham as médias não diferiram, o que significou que, para esta categoria, as percepções de pais, alunos e professores foram semelhantes.

* A análise completa encontra-se em Anexo 18, páginas 118 e 119.



A análise de variância, usando o Teste de Tukey, serviu para comparar as respostas dos alunos, pais e professores em cada uma das dez categorias causais definidas. Ou seja, mostrou se dentro da mesma categoria, as respostas dos diferentes sujeitos divergiram ou não. No entanto, a análise utilizada não pôde mostrar as frequências com que estas categorias aconteceram no CBC, na 3ª e na 4ª série já que na 3ª e 4ª série não houve repetições de salas e por isto estas classes não foram comparadas entre si.

Procurou-se analisar todos os aspectos que os dados apresentaram mas a comparação entre as três diferentes séries não chegou a conclusões significativas já que a desproporção* referente ao número de alunos em cada série foi grande: 51 no CBC, 2 na 3ª série e 5 na 4ª série. Como a comparação das respostas intra-classes chegou a ser feita, mesmo apresentando uma diferença numérica muito grande entre as séries, os resultados encontrados estão descritos em Anexos 20, da página 123 a 137

4.3 Discussão dos resultados

Os resultados aqui apresentados mostraram que as inferências que alunos, pais e professores fazem a respeito dos motivos que causaram a repetência escolar foram, em grande parte, coincidentes.

Estatisticamente as categorias causais que não divergiram nas frequências com que ocorreram nas respostas de pais, alunos e professores foram: *Indisciplina, Problemas de Saúde, Ausência às aulas, Problemas referentes à relação do professor com*

* Sobre a desproporção no número de alunos do CBC, 3ª e 4ª série consultar Anexos 19, páginas 120, 121 e 122.



o aluno, Motivação e Esforço, Não soube responder e Outros. Já as categorias *Temperamento e Problemas Familiares* ocorreram de maneira semelhante para pais e alunos mas de maneira distinta para professores. Os *Problemas de Aprendizagem* foram mais indicados pelos alunos como causa da repetência escolar do que pelos pais e professores.

A responsabilidade pelo fracasso escolar, aqui representado pela repetência escolar, envolve vários aspectos. Como foi visto, não existe uma única causa atribuída à repetência pelos sujeitos. E nesta pesquisa, a intenção não foi identificar uma causa específica como determinante exclusiva da reprovação dos alunos, mas sim levantar as causas atribuídas à repetência escolar, considerando-se os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos.

As causas relacionadas aos *Problemas de Aprendizagem* foram as que obtiveram maior incidência nas respostas dos sujeitos, principalmente em se tratando do ponto de vista dos alunos repetentes. Já do ponto de vista dos pais destes alunos, a falta de *Motivação e Esforço* foi percebida como determinante da repetência escolar com maior incidência nas respostas.

Quanto aos professores, a percepção parece ter sido mais heterogênea, haja vista que os problemas relacionados ao *Temperamento* dos alunos, as *Ausências às aulas* e a falta de *Motivação e Esforço* obtiveram altos índices, tendo sido seguidos por *Problemas de Aprendizagem*. A motivação e esforço também foram as causas prevaletentes no trabalhos de Weiner e Kukla (1970), Bardelli e Maluf (1984) e Pontes Neto, Guimarães & Frei (trabalho não publicado).

As causas atribuídas pelos alunos à repetência escolar apontam predominantemente para si próprios: *Problemas de Aprendizagem*, falta de *Motivação e Esforço*, *Indisciplina*, *Ausência*



às aulas, *Problemas de Saúde*. De maneira distinta da que ocorreu com pais e professores, os alunos não fizeram nenhuma referência aos *Problemas Familiares*.

Apesar de muitas vezes os *Problemas de Aprendizagem* estarem relacionados à estratégias de ensino utilizadas pelo professor, neste estudo tais problemas foram considerados como sendo do aluno, pois com freqüência as respostas destes referiam-se a si mesmos como responsáveis pela repetência, como pôde ser constatado nas respostas do tipo “Eu repeti porque eu não sabia ler” ou ainda “Eu repeti porque eu não sabia matemática”. Em nenhuma resposta de aluno houve referências aos professores do tipo “Eu repeti porque o professor não me ensinou a ler”, ou então “Eu repeti porque o professor não me ensinou matemática”.

As inferências de atribuições causais, feitas exclusivamente pelos pais dos alunos repetentes, apontaram sobretudo para os próprios filhos: *Problemas de Aprendizagem*, falta de *Motivação e Esforço*, *Ausência às aulas*, *Indisciplina*, *Temperamento*. Excetuando-se os *Problemas referentes à relação do professor com o aluno*, os *Problemas Familiares* e as *Ausências às aulas*, os demais fatores são considerados como sendo de ordem interna, ou seja, depende da vontade e disposição do aluno realizá-los ou não.

Da mesma forma como ocorreu com os alunos e os pais, os professores apontaram sobretudo para os alunos, salvo apenas os problemas de ordem familiar que envolvem não só o aluno como sua estrutura familiar.

Entre as causas atribuídas à repetência escolar pelos sujeitos não houve nenhuma referência às categorias Sistema Educacional, Sorte ou Acaso, utilizadas no trabalho de Maluf e Bardelli (1991). A categoria causal referente ao Sistema Educacional



engloba atribuições referentes ao próprio sistema de educação e suas incidências sobre o aluno.

Os resultados desta pesquisa coincidem, em alguns aspectos, com os achados de Bardelli (1986): assim como neste último estudo, as professoras responsabilizaram o aluno e a família pelo mau desempenho escolar. Neste caso específico, pela repetência, os alunos também se auto-responsabilizaram pelo fracasso. Aliás, os professores isentarem-se da responsabilidade pela má aprendizagem do aluno é algo bastante freqüente na literatura especializada. (cf. Gage & Berliner, 1984).

No estudo de Maluf e Bardelli (1991), algumas categorias foram comuns: as causas da repetência escolar também foram associadas a problemas familiares, problemas de saúde, ausência às aulas, falta de motivação e esforço, problemas relacionados à cognição, problemas de indisciplina, problemas com o professor. Porém, diferentemente daquele estudo, os resultados desta pesquisas apontaram para uma nova categoria de atribuição: o *temperamento* do aluno.

Tendo sido citada predominantemente pelos pais e professores esta categoria - o *Temperamento* - apresentou alta incidência nas respostas destes sujeitos, o que pôde mais uma vez sugerir e associar a total responsabilidade pela repetência escolar ao aluno. Na visão dos sujeitos, por ser agressivo, agitado, enfezado, apático, entre outras características indicadas, o aluno não apresenta condições de ser promovido para outra série.

Os resultados deste estudo sugerem que várias das causas atribuídas à repetência escolar são comuns na percepção dos alunos, pais e professores apesar de apresentarem incidências diferenciadas em cada um destes grupos de sujeitos, como já foi colocado anteriormente.



Durante a exposição das categorias causais, no início deste capítulo, procurou-se classificar as causas dentro das dimensões da causalidade levando-se em consideração o ponto de vista do aluno e o contexto específico no qual ele se encontrava. Procurou-se classificá-las de acordo com a maioria dos dados. Foram utilizadas também as avaliações de dois juízes e da própria pesquisadora a respeito das dimensões de causalidade. Para melhor visualização destas dimensões foi montado um quadro com as categorias causais já classificadas e discutidas entre os juízes e a pesquisadora.

Categorias Causais	Locus	Estabilidade	Controlabilidade
Problemas de Aprendizagem	Interna	Estável	Incontrolável
Indisciplina	Interna	Instável	Controlável
Problemas Familiares	Externa	Instável	Incontrolável
Problemas de Saúde	Interna	Instável	Incontrolável
Ausência às aulas	Interna	Instável	Controlável
Problemas c/ Professor	Externa	Estável	Incontrolável
Motivação e Esforço	Interna	Instável	Incontrolável
Temperamento	Interna	Estável	Incontrolável
Não soube responder *			
Outros *			

Quadro representativo da classificação das categorias causais dentro das dimensões de causalidade

* Estas duas categorias não foram classificadas nas dimensões de causalidade pois não dizem respeito ao aluno e sim agruparam as respostas dos sujeitos que não souberam responder à questão sobre a repetência escolar ou que indicaram causas que não se encaixaram nas categorias que já haviam sido construídas.

Como foi possível observar, a maioria das categorias de inferências causais foi considerada como sendo de ordem interna, ou seja, situada no próprio aluno. Como já foi mencionado, a percepção da dimensão de locus de causalidade tem implicações para a auto-estima e reações emocionais do indivíduo. Se os sujeitos acreditam que as causas do fracasso escolar estão localizadas no aluno, como no caso dos *Problemas de Aprendizagem*, *Indisciplina* e *Temperamento*, que apresentaram maiores frequências, o próprio aluno acaba achando que realmente não tem condições para aprender, por consequência o pai também acaba pensando da mesma maneira assim como o professor que não vai se esforçar para ensinar.

Enquanto o professor pensar que o aluno não aprende, o aluno realmente não vai aprender. A escola e o professor fazem com que o aluno introjete isto de tal maneira que ele acaba acreditando que não é capaz de aprender e os pais também. Instala-se, então, o círculo vicioso do fracasso, no qual a escola não tem perspectivas de mudanças, conseqüentemente o professor também não e pais e alunos, já com a auto-estima abalada, não conseguem quebrar este círculo.

A dimensão estabilidade está relacionada com mudanças de expectativa. Aliás, nesta dimensão, as conseqüências psicológicas primárias recaem sobre a expectativa: a expectativa de sucesso e de fracasso futuro da pessoa fica contaminada. Por exemplo: os professores não têm expectativa positiva de sucesso, só têm de fracasso, por outro lado os pais e as crianças não têm expectativa de sucesso, de serem bem sucedidas, acreditam que vão continuar fracassando. O que pode ficar estabelecido neste processo, mais uma vez, é um círculo vicioso no qual o aluno está destinado ao fracasso.

Para as categorias Problemas de Aprendizagem e Temperamento, classificadas como estáveis, não suscetíveis de variações, isto pode significar que as expectativas de mudanças em relação à repetência escolar é muito grande, ou seja, as causas citadas como determinantes do mau desempenho escolar dos alunos envolvidos nesta pesquisa podem ser modificadas.

As expectativas podem ter efeito de uma profecia auto-realizadora porque sua presença aumenta a probabilidade de que o desempenho do aluno seja na direção esperada e não o contrário.

As expectativas direcionam a qualidade do comportamento instrucional e da afetividade do professor em relação ao aluno. Assim, aqueles alunos para os quais o professor tem baixas expectativas recebem menos atenção menos oportunidades de



aprender, menos feedback, menos estímulo para melhor desempenho e maior esforço, menos elogios e mais críticas, menos afeto e consideração afetiva (Proctor, 1984).

A dimensão controlabilidade está relacionada com o julgamento das pessoas. Se o professor continuar julgando que a criança não tem condições de evoluir é muito provável que não faça nada para ajudar, e aí a criança não evoluirá mesmo.

Realizando a classificação das causas nas dimensões de causalidade o que está sendo apontado são as conseqüências psicológicas que mostram que o fracasso permanece porque as pessoas não entendem realmente quais são as causas que estão levando à permanência do fracasso. O que acontece é que se o indivíduo não mudar seu processo de inferência de causalidade, ele permanecerá acreditando que é culpado pelo seu próprio fracasso, no caso da criança. O professor que não modificar seu processo de inferência de causalidade continuará apontando a culpa para as crianças e para os pais que acabam assumindo tal culpa, enquanto estrutura familiar.

Para desfazer o círculo vicioso do fracasso é preciso que se mudem as inferências causais em relação ao fracasso. Conhecer as atribuições causais dos alunos a respeito de suas expectativas de fracasso e sucesso escolar é de suma importância para a compreensão do comportamento subsequente dos mesmos. Como as atribuições são passíveis de mudanças, os professores podem ajudar os alunos a encontrarem atribuições causais que sejam mais compatíveis com o sucesso escolar, que sejam conducentes a emoções e comportamento favoráveis ao fortalecimento da auto-estima, à continuação de seu êxitos e superação de seus fracassos, reforçando o feedback positivo, fazendo sugestões de como o desempenho pode ser melhorado, procurando evitar a atribuição do fracasso a causas internas, estáveis e incontroláveis.



Cap. 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teoria da atribuição causal o ser humano é visto como alguém que tenta entender e atribuir causas aos eventos que lhe acontecem.

Neste trabalho procurou-se investigar as causas que professores, alunos e pais atribuem à repetência escolar.

Acredita-se ter atingido os objetivos propostos respondendo às questões colocadas no Capítulo 1. Como foi possível observar, basicamente, os sujeitos envolvidos na pesquisa apontaram para as mesmas categorias causais divergindo na frequência com que estas foram citadas. Houve similaridades e diferenças nas respostas dos três grupos de sujeitos referentes à repetência escolar.

Os resultados indicaram que as atribuições causais dos professores, pais e alunos privilegiaram as condições relativas ao aluno e à sua família como determinantes centrais do fracasso escolar destacando-se os *Problemas Familiares*, o *Temperamento* e os *Problemas de Aprendizagem*. Tais atribuições enfocam o estabelecimento de um círculo vicioso em que o aluno está destinado ao fracasso.



Tais resultados deslocam a causalidade do fracasso escolar, do âmbito do sistema escolar e do professor para o campo de responsabilidade do aluno e de sua família.

Para que haja a quebra do círculo vicioso do fracasso o professor tem que modificar sua postura, tem que parar de colocar a culpa no aluno e assumir a responsabilidade, tem que enxergar de maneira mais ampla e admitir que a responsabilidade maior é da escola e dele, enquanto agente direto e responsável pela transmissão de conhecimentos, pela qualidade do ensino, pela formação do cidadão.

O que precisa ser feito para quebrar o círculo vicioso do fracasso é modificar o processo de atribuição de causalidade tanto de professores quanto de pais e de alunos.



BIBLIOGRAFIA

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

ALENCAR, E. M. L. S. Atitudes de alunos com relação à escola, a si mesmos e aos colegas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 1979, 31(4)91-99.

ALMEIDA, L. M. Evasão e repetência nas 5ª séries do 1º grau.
Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1986, (56):106-110.

ANDERSON, C. A., HOROWITZ, L. M. & FRENCH, R. S.
Attributional style of lonely and depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 45, 127-136.

ANDRÉ, M. E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola.
Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1990, (74):68-70.



BANDURA, A. A Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 1982, 37, 122-147.

BANDURA, A. A Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 1989, 25(5), 729-735.

BAR-TAL, D. & DAROM, E. Pupil's attributions of success and failure. *Child Development*. 1979, 50, 264-267.

BAR-TAL, D. & DAROM, E. *Causal perceptions of pupil's success or failure by teachers and pupils: A comparison*. Unpublished manuscript. Univ. of Tel-Aviv, Israel, 1977. Citado por B. Weiner, 1979, p.4.

BAR-TAL, D. & BAR-ZOHAR, Y. The relationship between perception of locus of control and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 1977, 2, 181-199.

BARDELLI, C. *Crenças causais de professores de 1ª a 4ª série sobre o "mau desempenho escolar" do aluno*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1986.

BARDELLI, C. & MALUF, M. R. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1991, v7, nº 3, 236-271.



BARISON, M. B. *Percepção do "feedback" por alunos universitários em uma prova de Cálculo, em função das Orientações Motivacionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 1997.

BARRETO, E. S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisas*, 1981,(37):84-89.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1994, 10(1):129-139.

BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Revista Tecnológica Educacional*, 1993, 22, 22-28.

CARRAHER, T. ; CARRAHER, D.E. & SCHLIEMANN, A. Na vida, dez; na escola, zero. Os contextos culturais de aprendizagem de matemática *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo,(42):79-86, 1982.

CARRAHER, T. & SCHLIEMANN, A. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo,1983,(45):3-19.

CHAPMAN, J. W. & LAWES, M. M. Consistency of causal attributions for expected and actual examination outcome: a study



of the expectancy confirmation and egotism models. *British Journal of Educational Psychology*, 1984, 54, 177-188.

COOPER, H. M. & BURGER, J. M. *Internality, stability and personal efficacy: A categorization of free response academic attributions*. Unpublished manuscript, Univ. of Missouri, Columbia, 1978. Citado por B. Weiner, 1979, p.4.

DAVIS, C. & ESPOSITO, Y.L. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1990, (74):68-75.

De CHARMS, R. *Personal Causation*. New York: Academic Press, 1968.

DECI, E. L. *Intrinsic motivation*. New York, Plenum, 1975.

DELA COLETA, J. A. *Atribuição de causalidade: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

DELA COLETA, J. A. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: pesquisa brasileira com os modelos de B.Weiner *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, 1986, vol 2.

DELIBERAÇÃO CEE 10/97 publicada no Diário Oficial, em 04/09/97, seção I, páginas 08 e 09.



DIAS, C. B. S. & MLUF, M. R. Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelo alunos em contexto de realização escolar ? *Psicologia da Educação*, PUC/SP São Paulo, 1984, n2, 20-24.

EISER, J. R. Attribution theory and social cognition. In JASPARS, J., FINCHAM, F. & HEWSTONE, M. (eds) *European Monographs in Social Psychology*, London, Academic Press, 1983, 32.

FINCHAM, F. D. Developmental dimensions of attribution theory. In JASPARS, J., FINCHAM, F. & HEWSTONE, M. (eds) *European Monographs in Social Psychology*, London, Academic Press, 1983, 32.

FORSYTH, D. R. & MCMILLAN, J. H. Attributions, affect and expectations: a Test of Weiner's three-dimensional model, *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, 393-403.

FREITAS, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FRIEZE, I. H. Causal attributions and information seeking to explain success and failure. *J. of Res. in Personality*, 1976, 10, 293-305.

FYANS, L. J. Jr & MAEHR, M. I. Attributional style, task selection, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 499-507.



GAGE, N. L. & BERLINGER, D. C. *Educational Psychology*, Dallas Geneva, Houghton Mifflin Co. 1984.

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, 1994, vol 10 ,nº 3.

GATTI, B., PATTO, M.H., COSTA, M.L., KOPIT, M. & ALMEIDA, R.M. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, . São Paulo, (38):3-13, 1981.

GRAHAM, S. Review of attribution theory in achievement contexts *Educational Psychology Review*, 1991, 3(1), 5-39.

GRAHAM, S. DOUBLEDAY, C. & GUARINO, P.A. The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger, and guilt. *Child Development*, 1984, 55, 561-565.

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

HARVEY, J. H. & WEARY, G. Current issues in attribution theory and research, *Annual Review in Psychology*, 1984, 35, 427-459.



HEIDER, F. *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo. Pioneira, EDUSP, 1970.

HEREDIA, M. Vencer repetência é o 1º desafio do governo. *O Estado de São Paulo*, A-22, 19/10/97.

HOGGART, R. *The uses of literacy*. Londres: Penguin, 1977.

LEI DE DIRETRIZES E BASES - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

LEWIS, O. The children of Sanchez, Pedro Martinez and la vida. *Current Anthropology*, 1967, 8(5), 430-499.

MALUF, M. R. & MARQUES, D. C. Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Psicologia da educação*, PUC/SP, 1984, n2.

McMILLAN, J. H. & FORSYTH, D. R. Attribution-affect relationships following classroom performance. *Contemporary Educational Psychology*, 1983, 8, 109-118.

MEYER, J. P. Dimensions of causal attribution for success and failure: A multivariate investigation. unpublished doctoral dissertartion. Univ. of Western Ontario, London, Canada, 1978. Citado por B. Weiner, 1979.



MICHELA, J. L., PEPLAU, L. A. & WEEKS Perceiving dimensions of attributions for loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 43, 929-936.

NÉBIAS, C. M. *O ciclo básico e a democratização do Ensino -do discurso proclamado às representações.* Teste de Doutorado.USP,São Paulo, 1990.

NUNES, A. N. A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 1990,(6):139-154.

PASSER, M. W. *Perceiving the causes of success and failure revisited: a multidimensional scaling approach.* Dissertação de Doutorado, Univ. of California, Los Angeles, 1977. Citado 'pr C. Piccinini, 1988, p. 53.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar - história de submissão e rebeldia.* São Paulo:T.A. Queiroz, 1991.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1988, (65):72-77.

PICCININI,C. Atribuição de causalidade em crianças: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, 1991, vol 7, nº3.



PICCININI, C. O processo de atribuição de causalidade: problemas e perspectivas. *Psicologia : Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 1988, (3): 49-59.

PONTES NETO, J. A. S., GUIMARÃES, J. L. & FREI, F. Apreciação docente de fatores relacionados ao desempenho acadêmico em contexto escolar. 1998 (trabalho não publicado)

POPPOVIC, A. M., ESPOSITO, Y.L. & CAMPOS, M. M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 1975, 14, 7-73.

PORTO, I. A. Estudo sobre a integração social em um complexo escolar de Recife no período de 1972-73. In GOLDBERG, M.A. et al (orgs) *Seletividade sócio-econômica no Ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro: Anchiomé/Anped, 1981 (93-106).

PROCTOR, C.P. Teachers expectations: A model for school improvement. *The elementary School Journal*, 1984, 84, 469-481.

RAVIV, A., BAR-TAL, D., RAVIV, A. & LEVIT, R. Research symposium: attribution theory. Students reactions to attributions of ability and effort. *British Journal of Educational Psychology*, 1983, 53, 1-13.

RESOLUÇÃO SE-183 de 17/12/96, publicada no Diário Oficial em 18/12/97.



ROCHA, A. D. C. Contribuições das revisões de pesquisa internacional ao tema Evasão e Repetência no 1º grau . *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1983, (45):57-65.

RODRIGUES, A. Atribuição de causalidade e avaliação de resultados: uma comparação transcultural. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 1980, 32(1):147.

Atribuição de causalidade : estudos brasileiros.
Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, 1984
36(2):5-20.

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, 1984, 36(4):12-25.

RODRIGUES, A., D'AMORIM, M.A., JABLONSKU, B. 7
MARTINS, J.P. Atribuição de habilidade ou esforço a sucesso e a fracasso em duas culturas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 1994, vol 46, nº ½, 138-147.

RODRIGUES, A. & CORGA, D. Internalidade, motivação á realização e mediação cognitiva atribucional ao sucesso e ao fracasso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 1988, 38(3) 78-90.



RODRIGUES, A. & MARQUES, J. C. Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento - como o professor valoriza aptidão e esforço. *Educação e Realidade*, 1981, 6, 7-28.

ROSENBAUM, R. M. *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*. University California, Los Angeles, 1972.

ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychology Monographs*, 1966, nº 609.

SCHIEFELBEIN, E. & SIMMONS, J. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisa nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1981, (35):53-71.

SCHUNK, D. H. Self-efficay perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 1984, 19, 48-58.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 1985, 22, 208-223.

SERRA JÚNIOR, B. S. O problemas da educação no Brasil e a municipalização do ensino. *Revista Tecnologia Educacional*, 1994, 22, 10-11.



SILVA, T. R. N. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1980, (32):31-44.

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1985, (52):19-24.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In COLL, C. (org.) *O construtivismo em sala de aula*. Ed. Ática, São Paulo, 1996, 29-55.

STIPEK, D. J. & DANIELS, D.H. Declining perceptions of competence: a consequence of changes in the child or in the educational environment ? *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80(3), 325-356.

TESINY, E. P., LEFKOWITZ, M. M., & GORDON, N. H. Childhood depression, locus of control and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, 506-510.

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

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



WEINER, B. Some methodological pitfalls in attributional research, *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 503-543.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 3-25./ Uma teoria da motivação para algumas experiências de sala de aula. Tradução de Terezinha Pancini de Sá e M. R. Maluf *Psicologia da Educação*, PUC/SP, 1984, 1-19.

WEINER, B. A cognitive (attribution) - emotion-action model of motivated behavior: an analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 39, 186-220.

WEINER, B. The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher* 1980, 9, 4-11

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review*, 1985, 92(4), 548-573.

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

WEINER, B., FRIEZE, I. H., KUKLA, A., REED, I., REST, S., & ROSENBAUM, R. M. *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N.J., General Learning Press, 1971.



WEINER, B. & KUKLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 15, 1-20.

WEINER, B., RUSSEL, D. & LERMAN, D. The cognition-emotion process in achievement-related contexts, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 1211-1220.

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



ANEXOS



Anexo 1



Modelo de questionário aplicado aos Professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau referente a identificação

Nome:.....

Data de Nascimento:.....

Tempo de serviço:.....

Formação:.....(Este item refere-se ao magistério ou curso superior, nos dois casos indicar a instituição e o curso (completo e/ou incompleto))

Nome da Escola em que leciona atualmente:.....

Série:.....**Período:**.....

Disciplina(s) que leciona:.....

Nome da Escola em que lecionou no ano de 1996:.....

Série:.....**Período:**.....

Disciplina(s) que lecionou:.....

Número de alunos que reprovou no ano de 1996:.....

Anexo 2



Nome :
Endereço:
.....
Ano de 1996 -
Escola em que lecionou:
Série : Disciplina:

This image shows a full page of primary-ruled paper. It features a solid vertical line on the left side, creating a margin. The rest of the page is filled with horizontal dotted lines, providing a guide for handwriting practice. There are no markings or text on the page.

Anexo 3



Modelos de questionário aplicado a alunos (modelo 1) e pais (modelo 2) referente a identificação e a questão relacionada á repetência escolar.

Modelo 1

[illegible]

Anexo 4



Durante a seleção de alunos para compor a amostra, a entrevistadora deparou-se com um grupo de alunos diferenciados. Eram alunos também repetentes no ano de 1996, filhos de pais ligados ao Movimento dos Sem Terra (MST) naquela cidade.

Estes alunos viviam em acampamentos precários distantes da cidade e sem as mínimas condições necessárias para uma vida digna: sem infra-estrutura básica, morando em casas de chão de terra batida, sem alimentação adequada, trabalhando boa parte do dia e muitas vezes atravessando a madrugada ajudando os pais.

No ano de 1996 foram montadas duas classes no acampamento, mantidas pela Prefeitura Municipal. Uma classe funcionando no período da manhã e outra no período da tarde. Em 1997, por motivos alheios, as classes não foram montadas e estes alunos foram matriculados em escolas da cidade, o que possibilitou o primeiro contato.

Foram realizadas entrevistas com estes alunos e também com suas respectivas professoras, mas infelizmente pela distância e dificuldade em manter contato com os pais, não foi possível a realização das entrevistas com os mesmos, o que poderia complementar alguns aspectos da pesquisa.

Por não dispor das entrevistas com os pais, este grupo distinto de alunos não pôde fazer parte da amostra. No entanto, é interessante relatar o que foi colocado por eles na entrevista assim como por suas professoras.

As professoras indicaram um total de 17 alunos reprovados em 1996, mas foi possível entrevistar apenas nove. Dentre os nove alunos do grupo em questão, seis eram do sexo masculino e três do sexo feminino, com idade variando entre 13 e 15 anos e apenas uma aluna com 10 anos. Todos os alunos entrevistados estavam, no ano de 1997, frequentando o CBC na classe de aceleração na qual os alunos que têm mais de uma repetência são trabalhados no esquema de aulas de reforço contínuas, para cumprir dois anos em um até alcançar a série que deveriam estar cursando pela idade.



As professoras tinham 29 e 32 anos, uma com magistério completo e a outra com magistério e curso de Pedagogia completos e tempo de serviço variando de cinco a seis anos.

Estes alunos indicaram como causas da reprovação, não saber ler, conversa e bagunça durante a aula, faltas, brigas entre colegas, falta de atenção, dificuldades para aprender, chatice da professora e alguns não souberam dizer. Quanto às professoras, apontaram com causas as faltas relacionadas principalmente a motivo de trabalho no acampamento, falta de conteúdo para prosseguir a série subsequente, dificuldades na alfabetização, dificuldades com leitura, falta de assimilação, problemas com comportamento e o fato de alguns alunos frequentarem as aulas apenas para comer.

As causas apontadas por estes alunos não diferiu das apontadas pelos alunos participantes da amostra. Em ambas as respostas houve referências a problemas de aprendizagem, indisciplina, problemas relacionados ao professor, ausência às aulas. Porém as causas atribuídas pelas professoras apontaram para problemas relacionados ao contexto de vida destes alunos como faltar a aula por motivo de trabalho, frequentar a escola para se alimentar. Tais causas, ainda que se encaixem nas categorias já construídas para classificar as respostas dos sujeitos da amostra, apontam para uma realidade um pouco dolorida e de difícil aceitação e constituem um contexto a ser pesquisado.



Anexo 5



Quadro 2 – Quadro da frequência absoluta das categorias causais nas respostas dos alunos, pais e professores.

Categorias	Alunos	Pais	Professores
Problemas de Aprendizagem	53	47	69
Indisciplina	23	18	26
Problemas Familiares	0	2	38
Motivação e Esforço	9	27	58
Problemas de Saúde	2	11	18
Problemas na relação do professor c/aluno	4	3	0
Ausência às aulas	4	19	29
Temperamento	0	3	64
Não soube responder	7	4	0
Outros	0	0	4

Anexo 6



Exemplos de respostas completas dadas pelos alunos em relação à repetência:

“Eu repeti porque a professora era chata. Eu não gostava dela e por causa dela eu não terminava a lição.”

“Eu repeti no ano passado porque eu não terminava a lição porque a molecada ficava conversando comigo e não deixava eu fazer nada.”

“Eu fiquei internada e faltei dez dias, aí eu fui mal nas provas e também sabia ler pouco.”

“Acho que foi porque eu levantava muito da carteira e ficava conversando.”

“Eu não sabia ler e não sabia escrever muito, também não sabia contas e nem os numerais.”

Eu ia mal na escola, não conseguia fazer a tarefa e a professora era muito brava e chata.”

“Porque os meninos ficavam me batendo e a tia me xingava.”

“Porque eu respondia errado quando a professora perguntava e conversava muito. Eu conseguia ler poucas palavras, só as mais fáceis.”

“Repeti pela bagunça, pelas notas e também porque não fui fazer a recuperação em janeiro.”



Anexo 7



Exemplos de respostas completas dadas pelos pais dos alunos em relação à repetência do filho :

“Foi por falta da atenção na sala, muita bagunça. Ele é super inteligente, mas preguiçoso.”

“Eu mandava ele para escola mas ele não aprendia, só fazia bagunça. Foi por causa da amizades que não queriam estudar.”

“Ela ficou doente e precisou faltar. Tinha problema com matemática e também porque foi mal nas provas.”

“Porque ela não se interessou pela escola. Conversava muito e não fazia as atividades da aula.”

“Ele só brincava, não prestava atenção e não escrevia muito. A molecada não deixou ele passar de ano.”

“Ele é muito fraco na aprendizagem. Ele não fixa a leitura. Eu ajudava em casa mas ele não aprendia e ainda por cima bagunçava na classe.”

“Eu não sei porque ela repetiu. Ela não faltava e tinha letra bonita.”

“O pai dele morreu e ele ficou abalado e não passou de ano.”

“Ela não tinha e ainda não tem muito interesse pelo estudo. A professora falava que ela conversava muito. Ela sabe escrever mas não aprendeu a ler.”

“Ele é muito preguiçoso, não gosta que ninguém ensine. Tem mania de querer saber tudo sozinho. A professora e a classe deixavam ele de lado e os outros alunos batiam nele.”



“O problema dele era a falta de vontade, tava muito folgado. Na classe era um pouco bagunceiro. Em casa só queria saber de assistir televisão e desenho.”

“Ele é uma criança muito dispersiva, fez tratamento psicológico e neurológico, mas só queria brincar. E também porque ele perdeu a mãe recentemente. Acho que são fatores emocionais, psicológicos, neurológicos. Além do mais, ele é lerdo no reflexo, quer dormir até tarde.”



Anexo 8



Exemplos de respostas completas dadas pelos professores dos alunos em relação à repetência :

“Ela tinha algum problema, era muito agressiva. Não conseguia aprender, não guardava, só copiava. Era caprichosa.”

“Era uma criança apática, não pedia nem para ir ao banheiro. Não fazia amizade com os outros. Não conseguia assimilar, não conseguia terminar as atividades.”

“Esta menina tinha problemas de aprendizagem. Era agressiva e briguenta. Tomava remédio para a cabeça e não aprendia direito. Não fazia as lições, não tinha muita noção.”

“Esta tinha acompanhamento psicológico por causa dos problemas familiares, com a morte do avô, ela ficou bem pior após o acidente porque ela estava junto. Ainda para piorar a mãe é viciada e ela morre de medo da mãe. É uma criança revoltada, não tem interesse nenhum. Na classe só brincava e conversava sozinha.”

“Ela não atingiu o suficiente para ser aprovada, se ela fosse promovida não conseguiria acompanhar. No final do ano já tinha evoluído um pouco, conseguia ler sílabas simples e interpretar textos.”

“Era uma criança imatura, com problemas de aprendizagem e insegurança. A idade mental era muito abaixo da cronológica, era muito infantil no comportamento e nas brincadeiras. As companhias também atrapalhavam.”

“Era uma criança apática, até que tentava acompanhar, mas tinha uma letra péssima que nem ele conseguia decifrar. Também não conseguia reconhecer as letras para leitura. A mãe não participava das reuniões e não ajudava em casa.”



“Criança agressiva e briguenta. Enfrentava as professoras, saía da classe e ia embora da escola. Se ele se esforçasse ele seria um bom aluno, mas ele não se interessava. Era muito instável e de comportamento difícil.”

“Ela tem mentalidade avançada em comparação às das outras crianças, já estava mocinha e só pensava e falava de sexo. Era agressiva e tinha problema de aprendizagem.”

“Ele apresentava problemas de aprendizagem. Era muito problemático, agressivo. Tinha problemas familiares e pertencia à classe de baixo poder aquisitivo.”



Anexo 9



Análise de Variância da categoria causal *Problemas de Aprendizagem*

Dados originais

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	46.7700	58.6000	75.0000	57.1400	237.5100
2	18.1800	33.3300	22.2200	36.5800	110.3100
3	33.7500	31.6000	.0000	20.0000	91.3500

Dados transformados em ARC Sen SQTR ($X + 0.50$)

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	45.4412	52.2980	62.7253	51.4368	211.9014
2	28.0964	37.6606	30.8008	39.5703	136.1282
3	41.4097	36.6309	11.5370	29.3339	118.9114
Totais	114.947	126.590	105.063	120.341	466.941

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	1223.7600	611.8800	7.25*
Resíduo	9.	759.3426	84.3714	
Total	11.	1983.1025		

Desvio Padrão = 9.1854

Média Geral = 38.9117

Erro Padrão da Média = 4.5927

Coeficiente de Variação = 23.61

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 18.1411

Tratamento	Média
Alunos (1)	58,60 A
Professores (2)	32,02 B
Pais (3)	20,01 B

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

Anexo 10



Análise de Variância da categoria causal *Indisciplina*

Dados originais

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	21.5800	31.0000	.0000	.0000	53.5800
2	9.5500	2.7800	.0000	9.7600	22.0900
3	9.6400	18.4200	.0000	30.0000	58.0600

Dados transformados em ARC Sen SQTR (X + 0.50)

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	31.0348	36.2712	11.5370	11.5370	90.3800
2	21.5987	15.0929	11.5370	21.7739	70.0025
3	21.6739	28.2616	11.5370	35.6686	97.1411
Totais	74.307	79.626	34.611	68.979	257.523

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	99.7882	49.8941	.50 NS
Resíduo	9.	893.9759	99.3307	
Total	11.	993.7641		

Desvio Padrão = 9.9665

Média Geral = 21.4603

Erro Padrão da Média = 4.9832

Coeficiente de Variação = 46.44

Teste de Tukey	
DMS (Tukey) = 19.6838	
Tratamento	Média
Pais (3)	10,64 A
Alunos (1)	9,58 A
Professores (2)	3,01 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

Anexo 11



Análise de Variância da categoria causal *Problemas Familiares*

Dados originais

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000
2	15.0000	5.5600	22.2200	2.4400	45.2200
3	2.4100	.0000	.0000	.0000	2.4100

Dados transformados em ARC Sen SQTR (X + 0.50)

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	11.5370	11.5370	11.5370	11.5370	46.1479
2	25.8420	18.0106	30.8008	14.7008	89.3542
3	14.6658	11.5370	11.5370	11.5370	49.2767
Totais	52.045	41.085	53.875	37.775	184.779

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	290.2317	145.1158	7.76*
Resíduo	9.	168.2920	18.6991	
Total	11.	458.5237		

Desvio Padrão = 4.3242

Média Geral = 15.3982

Erro Padrão da Média = 2.1621

Coeficiente de Variação = 28.08

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 8.5404
Tratamento

Média

Professores	13,08 A
Pais	2,01 B
Alunos	1,92 B

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.

Anexo 12



Análise de Variância da categoria causal *Problemas de Saúde*

Dados originais

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	3.2300	.0000	.0000	.0000	3.2300
2	7.2700	5.5600	.0000	.0000	12.8300
3	9.6400	7.8900	.0000	.0000	17.5300

Dados transformados em ARC Sen SQTR (X + 0.50)

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	15.5980	11.5370	11.5370	11.5370	50.2089
2	19.6156	18.0106	11.5370	11.5370	60.7002
3	21.6739	20.1708	11.5370	11.5370	64.9186
Totais	56.888	49.718	34.611	34.611	175.828

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	28.6863	14.3432	.83 NS
Resíduo	9.	155.8145	17.3127	
Total	11.	184.5008		

Desvio Padrão = 4.1609

Média Geral = 14.6523

Erro Padrão da Média = 2.0804

Coefficiente de Variação = 28.40

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 8.2177

Tratamento	Média
Pais	9,23 A
Professores	3,21 A
Alunos	1,02 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.



Anexo 13



Análise de Variância da categoria causal *Ausência às aulas*

Dados originais

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	3.2300	3.4500	.0000	14.2900	20.9700
2	8.6400	16.6700	33.3300	2.4400	61.0800
3	19.2800	5.2600	33.3300	.0000	57.8700

Dados transformados em ARC Sen SQTR (X + 0.50)

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	15.5980	15.8397	11.5370	25.3197	68.2944
2	20.8258	27.0420	37.6606	14.7008	60.7002
3	28.8484	17.7162	37.6606	11.5370	64.9186
Totais	65.272	60.598	86.858	51.557	264.286

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	149.5224	74.7612	.85 NS
Resíduo	9.	795.2160	88.3573	
Total	11.	944.7384		

Desvio Padrão = 9.3999
Média Geral = 22.0238

Erro Padrão da Média = 4.6999
Coeficiente de Variação = 42.68

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 18.5647
Tratamento

Média

Professores	14,29	A
Pais	12,31	A
Alunos	5,26	A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.



Anexo 14



Análise de Variância da categoria causal *Problemas na relação do Professor com o aluno*

Dados originais

R e p e t i ç õ e s

Tratamentos	1	2	3	4	
1	6.4500	.0000	.0000	.0000	6.4500
2	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000
3	2.4100	2.6300	.0000	.0000	5.0400

Dados transformados em ARC Sen SQTR (X + 0.50)

R e p e t i ç õ e s

Tratamentos	1	2	3	4	
1	18.8605	11.5370	11.5370	11.5370	53.4714
2	11.5370	11.5370	11.5370	11.5370	46.1479
3	14.6658	14.9211	11.5370	11.5370	52.6608
Totais	45.063	37.995	34.611	34.611	152.280

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	8.0591	4.0295	.71 NS
Resíduo	9.	50.8625	5.6514	
Total	11.	58.9215		

Desvio Padrão = 2.3773 Erro Padrão da Média = 1.1886
Média Geral = 12.6900 Coeficiente de Variação = 18.73

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 4.6951
Tratamento

	Média
Alunos	2,31 A
Pais	2,23 A
Professores	0,00 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.



Anexo 15



Análise de Variância da categoria causal *Motivação e Esforço*

Dados originais
Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	8.0600	3.0000	25.0000	28.5700	64.6300
2	17.2700	8.3300	11.1100	39.0200	75.7300
3	14.4600	22.2200	66.6600	50.0000	153.3400

Dados transformados em ARC Sen SQTR (X + 0.50)

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	20.3208	15.3417	32.5827	34.7992	103.0444
2	27.4642	20.5571	22.8746	40.9877	111.8837
3	25.4454	30.8008	57.2031	47.2943	160.7436
Totais	73.230	66.700	112.660	123.081	375.672

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	482.8860	241.4430	1.87 NS
Resíduo	9.	1162.4859	129.1651	
Total	11.	1645.3718		

Desvio Padrão = 11.3651
Média Geral = 31.3060

Erro Padrão da Média = 5.6825
Coeficiente de Variação = 36.30

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 22.4460
Tratamento

	Média
Pais	39,02 A
Professores	17,27 A
Alunos	14,46 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.



Anexo 16



Análise de Variância da categoria causal *Temperamento*

Dados originais

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000
2	22.2700	27.7700	11.1100	9.7600	70.9100
3	.0000	7.8900	.0000	.0000	7.8900

Dados transformados em ARC Sen SQTR (X + 0.50)

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	11.5370	11.5370	11.5370	11.5370	46.1479
2	30.8334	34.3085	22.8746	21.7739	109.7905
3	11.5370	20.1708	11.5370	11.5370	54.7817
Totais	53.907	66.016	45.949	44.848	210.720

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	595.9076	297.9538	16.01**
Resíduo	9.	167.5454	18.6162	
Total	11.	763.4530		

Desvio Padrão = 4.3146 Erro Padrão da Média = 2.1573
Média Geral = 17.5600 Coeficiente de Variação = 24.57

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 8.5214
Tratamento

Média

Professores	22,27	A
Pais	1,08	B
Alunos	0,00	B

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.



Anexo 17



Análise de Variância da categoria causal *Não soube responder*

Dados originais

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	9.6800	3.4500	.0000	.0000	13.1300
2	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000
3	.0000	2.4100	5.2600	.0000	7.6700

Dados transformados em ARC Sen SQTR (X + 0.50)

Repetições

Tratamentos	1	2	3	4	
1	21.7073	15.8397	11.5370	11.5370	60.6210
2	11.5370	11.5370	11.5370	11.5370	46.1479
3	11.5370	14.6658	17.7162	11.5370	55.4559
Totais	44.781	42.042	40.790	34.611	162.225

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	26.8989	13.4495	1.26 Ns
Resíduo	9.	95.8943	10.6549	
Total	11.	122.7933		

Desvio Padrão = 3.2642
Média Geral = 13.5187

Erro Padrão da Média = 1.6321
Coeficiente de Variação = 24.15

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 6.4468
Tratamento

Média

Alunos	3,23	A
Pais	1,23	A
Professores	0,00	A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.



Anexo 18



Análise de Variância da categoria causal *Outros*

Dados originais

R e p e t i ç õ e s

Tratamentos	1	2	3	4	
1	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000
2	1.8200	.0000	.0000	.0000	1.8200
3	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000

Dados transformados em ARC Sen SQTR (X + 0.50)

R e p e t i ç õ e s

Tratamentos	1	2	3	4	
1	11.5370	11.5370	11.5370	11.5370	46.1479
2	13.9601	11.5370	11.5370	11.5370	48.5711
3	11.5370	11.5370	11.5370	11.5370	46.1479
Totais	37.034	34.611	34.611	34.611	140.867

Quadro de Análise de Variância do Experimento

C. Variação	G.L.	S.Q.	Q.M.	F
Tratamento	2.	.9786	.4893	1.00 NS
Resíduo	9.	4.4039	.4893	
Total	11.	5.3825		

Desvio Padrão = .6995
Média Geral = 11.7389

Erro Padrão da Média = .3498
Coeficiente de Variação = 5.96

Teste de Tukey
DMS (Tukey) = 1.3815
Tratamento

Média

Professores	0,455 A
Pais	0,00 A
Alunos	0,00 A

Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de probabilidade.



Anexo 19



O baixo índice de retenção nestas séries (3ª e 4ª) deve-se também ao fato de, em janeiro de 1997, ter ocorrido a Recuperação de um mês para os alunos que foram reprovados em 1996. Através da Resolução SE-183 (da Secretaria da Educação de São Paulo) de 17/12/96, publicada no Diário Oficial de 18/12/96 e que dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares, os alunos puderam ser trabalhados por professores de outras escolas e cidades que apenas fizeram um reforço (durante o período de 1 mês) e depois aplicaram uma avaliação. Vale comentar que, em muitos casos, estes profissionais não estavam adequadamente habilitados* para prestar tal serviço, mas foram convocados pelo Estado.

Esta recuperação não só desvalorizou o trabalho do professor que lecionou na classe durante um ano todo como também invalidou o seu parecer, frente à avaliação dos objetivos que não foram cumpridos pelos alunos reprovados, e aprovou alunos que não tinham condições de acompanhar a classe subsequente. Aqui se encontra uma questão que poderá ser pesquisada futuramente: os alunos que foram reprovados em 1996 e aprovados na recuperação de 1997 conseguiram melhorar seu desempenho no decorrer de 1997, a ponto de serem promovidos para próxima série?

Se em grande parte as respostas para tal questionamento forem positivas, aí sim estaremos diante de uma possível solução para os altos índices de reprovação nas primeiras séries do 1º grau. É fundamental comentar aqui que estamos falando de números, pois só baixar os índices de reprovação não traduz uma melhora na qualidade do ensino nem tampouco assegura uma aprendizagem significativa.

* Tais profissionais não foram selecionados de acordo com as desejáveis qualificações que deveriam possuir para trabalhar com a criança com dificuldade de aprendizagem e sim pela disponibilidade e disposição para trabalhar no período de suas férias.



Mas se ao contrário, grande parte das respostas for negativa, isto quer dizer que tal recuperação não alcançou seus propósitos, pelo menos em relação à garantia de aprendizagem significativa e domínio pleno dos conteúdos. E mais: que os alunos que foram promovidos nesta época realmente não estavam preparados para a aprovação, como já havia sido anteriormente colocado pelos próprios professores.

Segundo a Deliberação CEE 10/97, do Diário Oficial de 04/09/97, que fixa normas para a elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, a partir de janeiro de 1998 não há mais repetências nas séries iniciais (CB, 2ª e 3ª séries) pois a educação básica poderá ser organizada em ciclos no quais os alunos serão promovidos nestas séries e serão avaliados ao chegar à 4ª série. Se aprovados, passarão então a cursar o 2º ciclo, que corresponde da 5ª a 8ª série.



Anexo 20



I. Apresentação das categorias causais referentes ao Ciclo Básico

As duas classes de CBC foram comparadas e as distribuições das frequências causais encontram-se representadas na Figura 2(página 127).

Os alunos das duas classes de Ciclo-Básico continuidade (Escola A e Escola B) apresentaram concordância nas respostas que dizem respeito às causas atribuídas à repetência escolar. Ou seja, apontaram para as mesmas categorias causais ainda que estas tenham apresentado frequências diferentes.

Ambas as classes apontaram, principalmente, para *problemas de aprendizagem* (46,78% e 58,62%, respectivamente CBC-A e CBC-B), *indisciplina* (22,6% e 31,03%, respectivamente CBC-A e CBC-B), *ausência às aulas* (3,22% e 3,45%, respectivamente CBC-A e CBC-B), *motivação e esforço* (8,06% e 3,45%, respectivamente CBC-A e CBC-B) e a categoria causal construída para agrupar os que *não souberam responder* (9,67% e 3,45%, respectivamente CBC-A e CBC-B). No entanto, as categorias relacionadas aos *problemas referentes à relação do professor com o aluno* (6,45%) e *problemas de saúde* (3,22%) foram características apenas da classe de CBC-A, não havendo nenhuma referência a esta categoria nas respostas dos alunos do CBC-B.

Assim como ocorreu com as respostas dos alunos, os pais dos mesmos atribuíram a repetência escolar dos filhos sobretudo a *Problemas de Aprendizagem* (39,76% e 31,58%, referentes, respectivamente, às respostas dos pais de alunos do CBC-A e do CBC-B), *Ausência às aulas* (19,28% e 5,26%, referentes, respectivamente, às respostas dos pais de alunos do CBC-A e do CBC-B), *Motivação e Esforço* (14,45% e 21,05%, referentes, respectivamente, às respostas dos pais de alunos do CBC-A e do



CBC-B), *Problemas de Saúde* (9,64% e 7,9%, referentes, respectivamente, às respostas dos pais de alunos do CBC-A e do CBC-B), *Indisciplina* (9,64% e 18,42%, referentes, respectivamente, às respostas dos pais de alunos do CBC-A e do CBC-B), *Problemas referentes à relação do Professor com o aluno* (2,41% e 2,63%, referentes, respectivamente, às respostas dos pais de alunos do CBC-A e do CBC-B), categoria relacionada aos sujeitos que *não souberam responder* (2,41% e 5,26%, referentes, respectivamente, às respostas dos pais de alunos do CBC-A e do CBC-B).

As categorias causais *Razões Familiares* e *Temperamento* foram características de apenas uma das classes, sendo *Razões Familiares* (2,41%) a categoria causal apontada pelos pais dos alunos da classe de CBC-A e *Temperamento* (7,9%) a categoria causal apontada exclusivamente pelos pais dos alunos do CBC-B.

Nas respostas dos professores de CBC, as categorias causais encontradas foram: *Temperamento* (22,29% e 27,78% referentes, respectivamente, às respostas dos professores do CBC-A e CBC-B), *Problemas de Aprendizagem* (18,18% e 33,33% respectivamente, às respostas dos professores do CBC-A e CBC-B), *Motivação e Esforço* (17,27% e 8,33% respectivamente, às respostas dos professores do CBC-A e CBC-B), *Razões Familiares* (15% e 5,57% respectivamente, às respostas dos professores do CBC-A e CBC-B), *Indisciplina* (9,35% e 2,75% respectivamente, às respostas dos professores do CBC-A e CBC-B), *Ausência às aulas* (8,64% e 16,67% respectivamente, às respostas dos professores do CBC-A e CBC-B), *Problemas de Saúde* (7,27% e 5,57% respectivamente, às respostas dos professores do CBC-A e CBC-B) e apenas na classe de CBC-A apareceu a categoria causal *Outros* (1,82%).

Diferentemente do que ocorreu com as respostas dos alunos e de seus respectivos pais, os professores de CBC não concordaram na categoria causal apontada com maior frequência

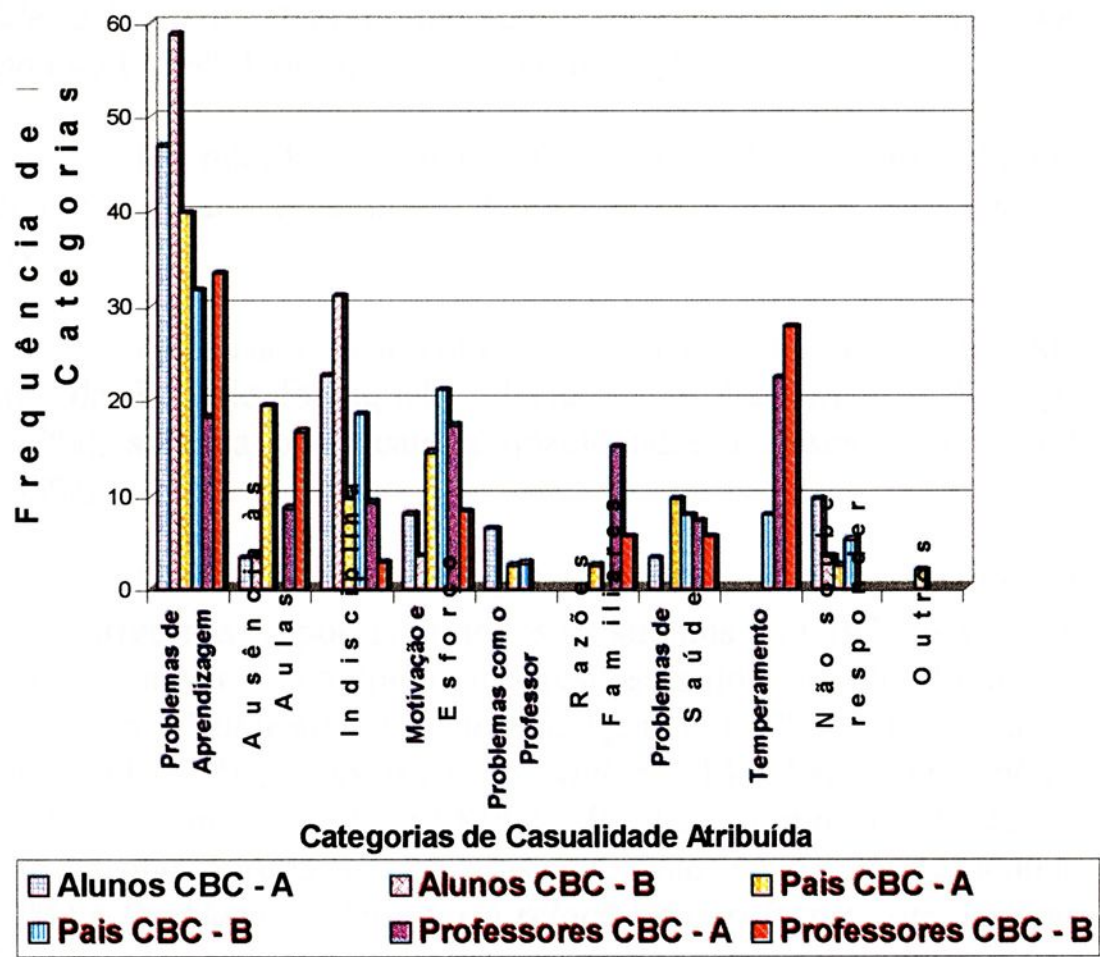


pelos outros sujeitos. O *Temperamento* foi a categoria causal mais citada nas respostas dos professores do CBC-A, seguido pelos *Problemas de Aprendizagem*, enquanto que nas respostas dos professores do CBC-B, os *Problemas de Aprendizagem* foram citados com maior frequência, seguidos pelo problemas associados ao *Temperamento*.

Apesar das diferenças encontradas e já citadas anteriormente nas respostas de pais, alunos e professores do CBC -A e B, a comparação destas classes com as de 3ª e 4ª séries será feita a partir dos resultados gerais da junção das duas classes de CBC, ou seja será considerada como um todo, um único CBC.



Figura 2 - Gráfico comparativo das distribuições de freqüências de categorias causais nas respostas de alunos, pais e professores de CBC.



II. Apresentação das categorias causais referentes ao CBC e 3ª série

Analisando-se a Figura 3 (página 129) observa-se que apenas duas categorias causais coincidem nas respostas dos alunos do CBC e 3ª série. A categoria *Problemas de Aprendizagem* aparece com maior freqüência nas respostas tanto do CBC (50,55%) quanto da 3ª série (75%). A *Motivação e Esforço* foi apontada como a outra

causa de repetência pelos alunos da 3ª série (25%). As categorias Indisciplina (25,27%), *Problemas referentes à relação do Professor com o aluno* (4,40%), *Ausência às aulas* (3,3%), *Problemas de Saúde* (2,2%) e a categoria que agrupa os alunos que *não souberam responder* (7,69%) foram encontradas apenas no CBC.

Em relação às respostas fornecidas pelos pais apenas duas categorias causais coincidiram: *Motivação e Esforço* e *Ausência às aulas*.

A causa citada com maior frequência pelos pais dos alunos da 3ª série foi aquela relacionada a *Motivação e Esforço* (66,67%), seguida pelas causas relacionadas a *Ausência às aulas* (33,33%).

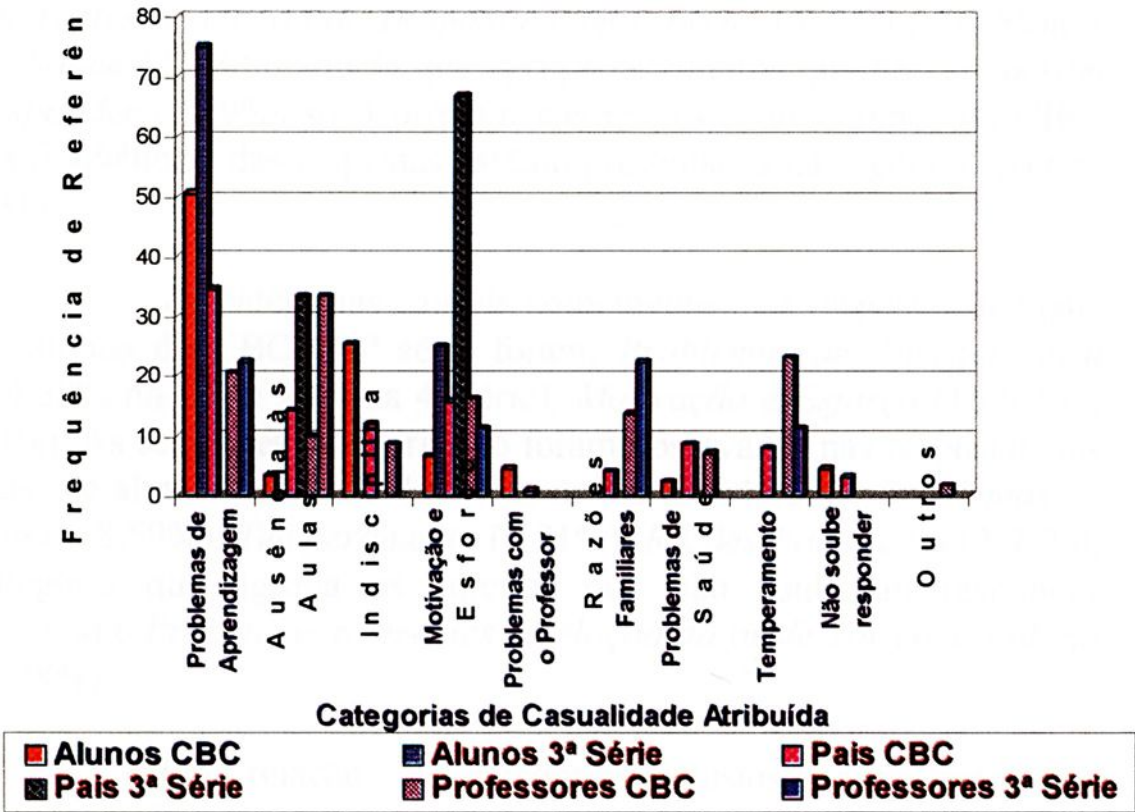
Não houve referências aos *Problemas de Aprendizagem* como ocorreu nas respostas de todos os sujeitos do CBC. As demais categorias causais encontradas nas respostas dos pais de alunos de CBC foram: *Problemas de Aprendizagem* (34,38%), *Motivação e Esforço* (15,63%), *Ausência às aulas* (14,06%), *Indisciplina* (11,72%), *Temperamento* (7,81%), *Razões Familiares* (3,91%), categoria que agrupa os sujeitos que não souberam responder (3,12%) e *Problemas referentes à relação do professor com o aluno* (0,78%).

As categorias causais encontradas nas respostas dos professores do CBC e que não foram referidas nas respostas dos professores da 3ª série foram: *Indisciplina* (8,59%), *Problemas de Saúde* (7,03%) e *Outros* (1,57%).

O *Temperamento* foi a categoria causal que obteve maior incidência nas resposta dos professores do CBC (23,05% e 11,11% na 3ª série). Da mesma maneira a categoria *Ausência às aulas* foi mais citada pelos professores da 3ª série (33,34% na 3ª série e 9,77%

no CBC). Os *Problemas de Aprendizagem* apresentaram respectivamente no CBC e na 3ª série os seguintes resultados: 20,31% e 22,22%. *Motivação e Esforço* 16,01% e 11,11%; *Razões Familiares* 13,67% e 22,22%.

Figura 3 - Gráfico comparativo das distribuições de frequências de categorias causais nas respostas de alunos, pais e professores de CBC e 3ª série.



III. Apresentação das categorias causais referentes ao CBC e 4ª série

Os *Problemas de Aprendizagem* apresentaram as maiores incidências tanto nas respostas dos alunos do CBC (50,55%) como nas respostas dos alunos da 4ª série (57,15%). As categorias *Motivação e Esforço* e *Ausência às aulas* também foram comuns às duas classes. Já as categorias *Indisciplina* (25,27%), *Problemas referentes à relação do professor com o aluno* (4,40%), *Problemas de Saúde* (2,2%) e aquela que agrupa os sujeitos que *não souberam responder* (7,69%) só ocorreram nas respostas dos alunos do CBC. As frequências das respostas estão representadas na Figura 4 (página 131).

As categorias causais coincidentes nas respostas dos pais de alunos do CBC e 4ª série foram: *Problemas de Aprendizagem* (34,38% no CB e 20% na 4ª série), *Motivação e Esforço* (15,63% e 50%). As seguintes categorias só foram observadas nas respostas dos pais de alunos do CBC: *Ausência às aulas* (14,06%), *Problemas de Saúde* (8,59%), *Temperamento* (7,81%), *Razões Familiares* (3,91%), categoria que agrupa os sujeitos que não souberam responder (3,12%) e *Problemas referentes à relação do professor com o aluno* (0,78%).

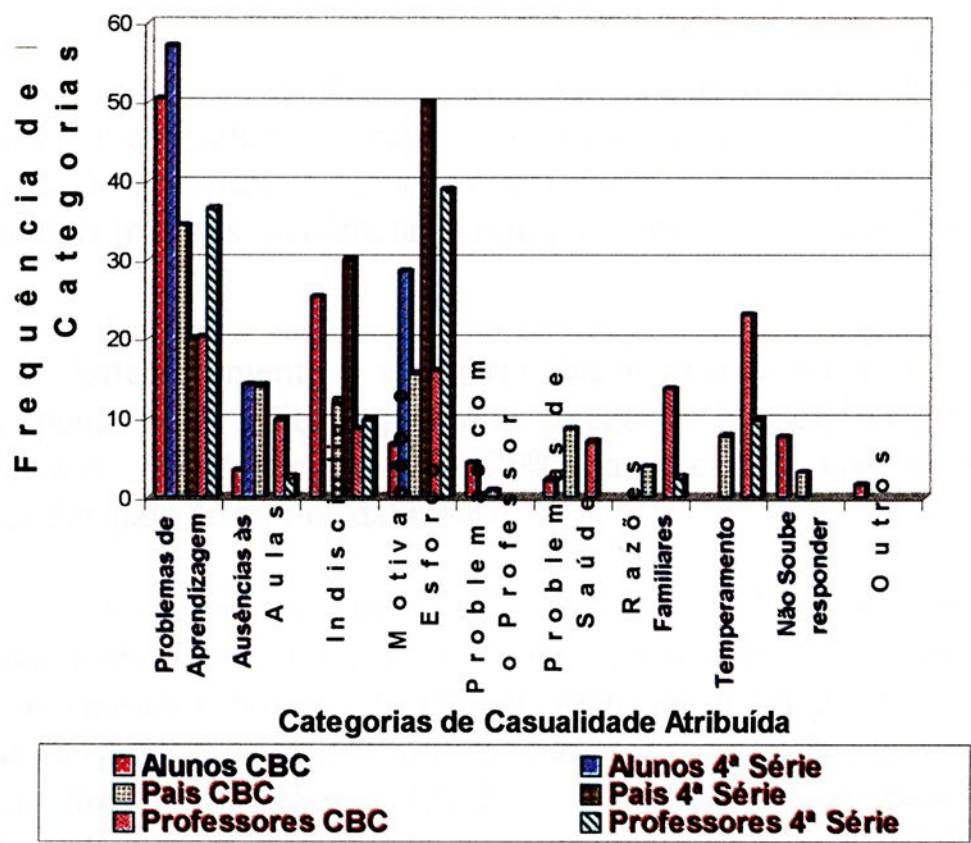
Em relação às categorias causais coincidentes, as respostas dos professores do CBC e 4ª série, apontaram para: *Temperamento* (23,05% e 9,76%), *Problemas de Aprendizagem* (20,31% e 36,58%), *Motivação e Esforço* (16,01% e 39,02%), *Razões Familiares* (13,67% e 2,44%), *Ausência às aulas* (9,77% e 2,44%) e *Indisciplina* (8,59% e 9,76%).

Os *Problemas de Saúde* (7,03%) e a categoria causal *Outros* (1,57%) só estiveram presentes nas respostas dos professores



de CBC. Como era de se esperar, não houve incidência de respostas nas categorias *Não souberam responder* e *Problemas referentes à relação do professor com o aluno*.

Figura 4 - Gráfico comparativo das distribuições de freqüências de categorias causais nas respostas de alunos, pais e professores de CBC e 4ª série.



IV. Apresentação das categorias causais referentes a 3ª e 4ª séries.

A partir da Figura 5 (página 133) verifica-se que tanto as respostas dos alunos da 3ª série quanto as dos alunos da 4ª série apresentaram incidências nas categorias causais: *Problemas de Aprendizagem* (75% na 3ª série e 57,15% na 4ª), *Motivação e Esforço* (25% e 28,57%). A única categoria que diferiu nas resposta desses sujeitos foi aquela relacionada à *Ausência às aulas* (14,28%) que ocorreu somente nas respostas dos alunos da 4ª série. As outras categorias causais referidas nas respostas dos alunos do CBC não foram encontradas nestas duas séries.

Em relação às respostas dos pais de alunos de 3ª e 4ª série a similaridade das categorias causais ocorreu apenas com a categoria relacionada à *Motivação e Esforço* (66,67% na 3ª e 50% na 4ª) que apresentou as maiores incidências, tanto para uma série quanto para a outra.

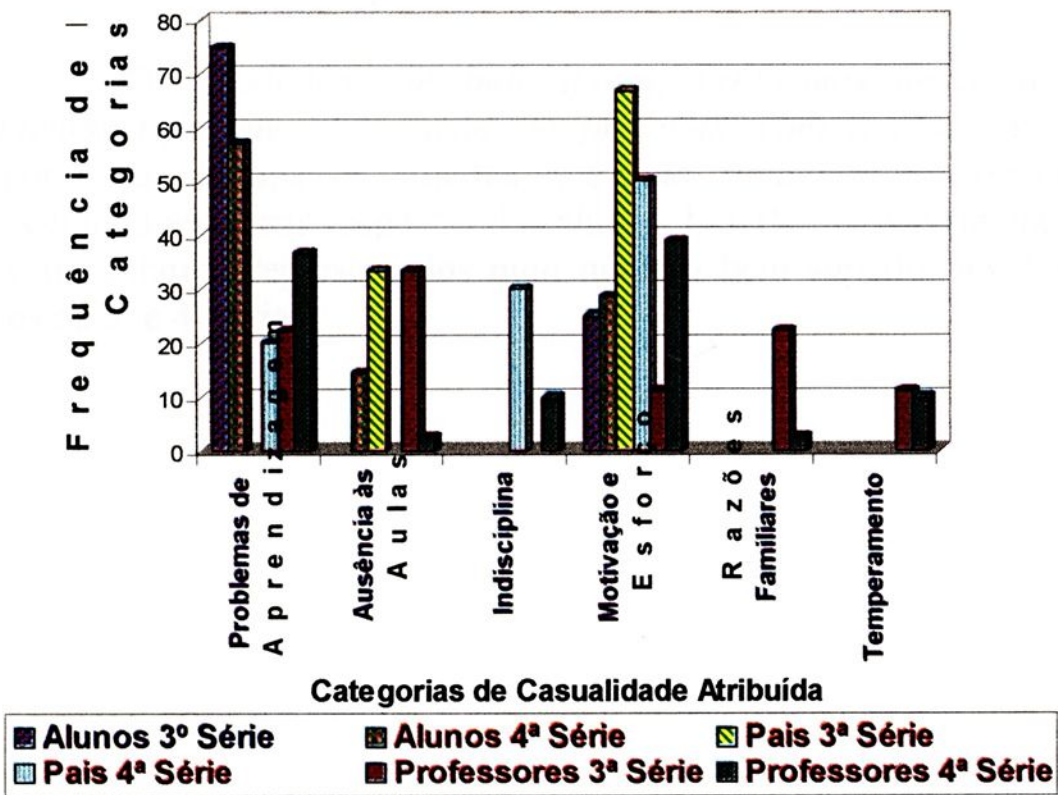
Diferentemente, a categoria *Ausência às aulas* (33,33%) ocorreu apenas na 3ª série, enquanto as categorias *Indisciplina* (30%) e *Problemas de Aprendizagem* (20%) apareceram apenas nas respostas dos pais de alunos da 4ª série.

As respostas dos professores de 3ª e 4ª séries respectivamente foram coincidentes por apresentarem as mesmas categorias causais e no entanto com incidências distintas: *Ausência às aulas* (33,34% e 2,44%), *Problemas de Aprendizagem* (22,22% e 36,58%), *Razões Familiares* (22,22% e 2,44%), *Temperamento* (11,11% e 9,76%) e *Motivação e Esforço* (11,11% e 9,76%). A categoria *Indisciplina* (9,76%) foi exclusiva das respostas dos professores da classe de 4ª série.



Como ocorreu com as respostas dos professores do CBC e já era previsto, não houve referências à categoria causal que agrupa os sujeitos que não souberam responder. Também não houve referências aos *Problemas de Saúde* e aos *Problemas referentes à relação do professor com o aluno*, já que os mesmos não iriam relacionar nem admitir que algumas das reprovações ocorridas pudessem ter sido decorrentes de problemas pessoais com alunos.

Figura 5 - Gráfico comparativo das distribuições de freqüências de categorias causais nas respostas de alunos, pais e professores de 3ª e 4ª série.



V. Apresentação das categorias causais dentro do mesmo grupo de sujeitos

Grupo 1 - Alunos

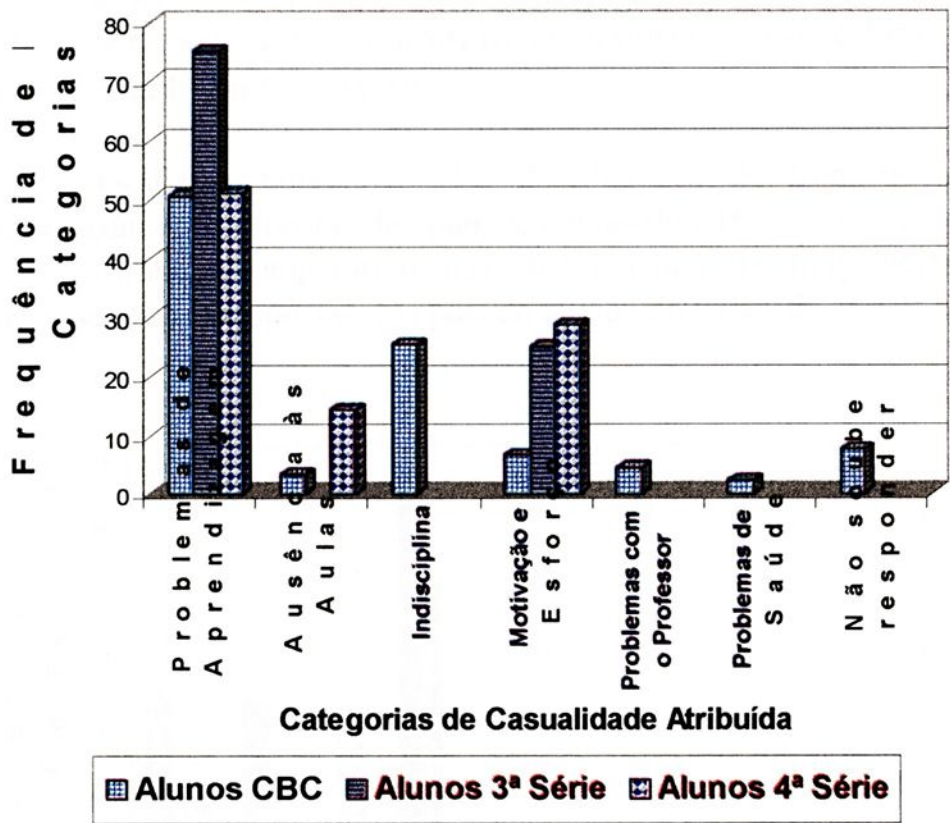
Observando-se a Figura 6 (página 135) podemos perceber que os alunos do CBC evidenciaram sete categorias causais distintas, os alunos da 3ª série evidenciaram apenas duas categorias e os de 4ª série somente três.

Fazendo-se uma comparação entre as categorias de causas atribuídas à repetência escolar pelos alunos do CBC, 3ª e 4ª séries, observou-se que os *Problemas de Aprendizagem* foram os que apresentaram maior índice em relação às outras causas, como por exemplo *Motivação e Esforço*, citadas pelos alunos da 3ª e 4ª séries e *Ausência às aulas*, citadas pelos alunos do CBC e 4ª série.

Os *problemas de Indisciplina*, *Problemas de Saúde*, *Problemas referentes à relação do professor com o aluno* e a categoria que agrupa os sujeitos que *não souberam responder* apareceram apenas nas respostas dos alunos do CBC, provavelmente por estes estarem representados num número bem superior ao dos alunos da 3ª e 4ª séries.



Figura 6 - Gráfico comparativo das distribuições de freqüências de categorias causais nas respostas de alunos do CBC, de 3ª e 4ª série

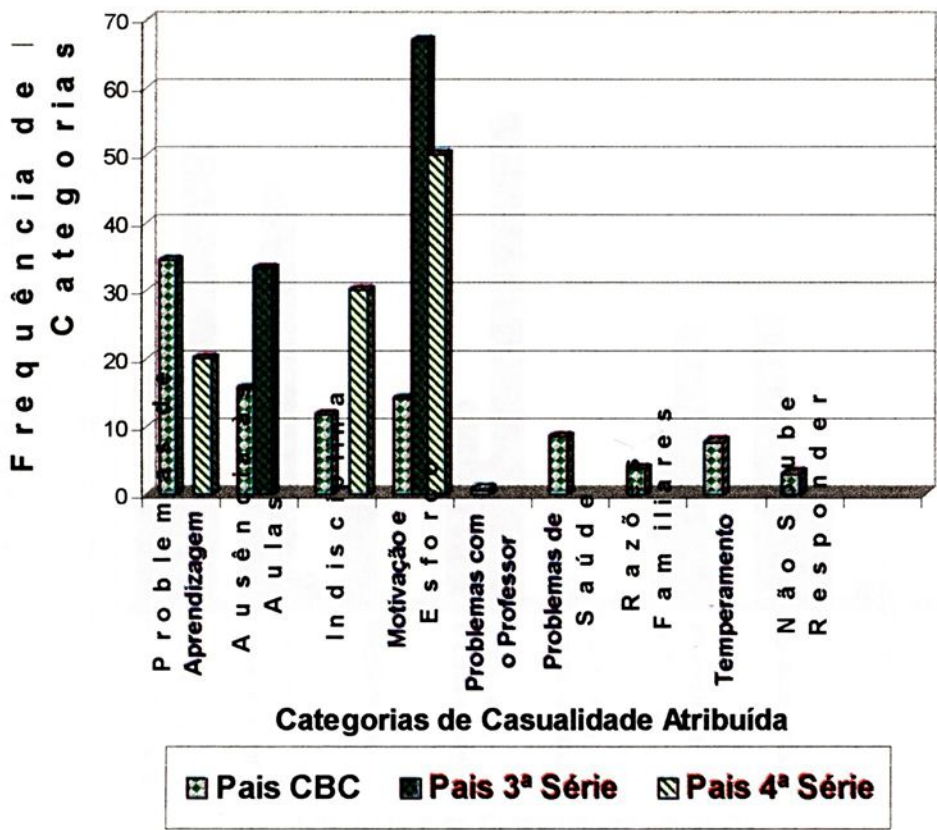


Grupo 2 - Pais

Em relação às categorias causais construídas, a partir das respostas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, foi possível observar que no que se refere às respostas dos pais dos alunos repetentes do CBC, da 3ª e da 4ª série, *os Problemas de Aprendizagem* foram citados com maior freqüência pelo pais dos alunos do CBC, enquanto que na 3ª e 4ª séries a maior freqüência das respostas esteve relacionada à *Motivação e Esforço*, seguida pela *Ausência às aulas e Indisciplina*.

Da mesma forma, como ocorreu com os alunos do CBC, os pais destes alunos, até por estarem em número muito superior ao dos pais dos alunos da 3ª e 4ª série, evidenciaram oito categorias causais em suas respostas diferenciando-se dos pais dos alunos da 3ª que apresentaram duas categorias em suas respostas e dos pais dos alunos da 4ª série que apresentaram três categorias causais. Isto pode ser observado na Figura 7 abaixo.

Figura 7 - Gráfico comparativo das distribuições de freqüências de categorias causais nas respostas dos pais de alunos do CBC, de 3ª e 4ª série



Grupo 3 - Professores

Os professores das séries envolvidas na pesquisa apresentaram em comum as seguintes categorias causais: *Temperamento*, *Problema de Aprendizagem*, *Motivação e Esforço*, *Razões Familiares*, *Ausência às aulas*, tendo variado as freqüências com que cada uma delas ocorreu nas diferentes séries e que está representada na Figura 8 (página 64). A categoria causal *Indisciplina* foi comum apenas entre os professores de CBC e os de 4ª série. As referentes aos *Problemas de Saúde* e *Outros* só foram constatadas no CBC.

Figura 8 - Gráfico comparativo das distribuições de freqüências de categorias causais nas respostas dos professores do CBC, de 3ª e 4ª série

