Universidade
Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARLA FERNANDA SUENSON SALES

AS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DE PROFESSORES POR FRACASSO ESCOLAR EM MATEMÁTICA: COMPARAÇÃO COM PERCEPÇÕES DE SEUS ALUNOS

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ ALOYSEO BZUNECK

LONDRINA

2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

KARLA FERNANDA SUENSON SALES

AS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DE PROFESSORES POR FRACASSO ESCOLAR EM MATEMÁTICA: COMPARAÇÃO COM PERCEPÇÕES DE SEUS ALUNOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Departamento de Educação - Centro de Educação Comunicação e Artes da da Universidade Estadual de Londrina, para aquisição do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

LONDRINA

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S163a Sales, Karla Fernanda Suenson.
As atribuições causuais de professores por fracasso escolar em matemática : comparação com percepções de seus alunos / Karla Fernanda Suenson Sales. – Londrina, 2010.
85 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Fracasso escolar – Matemática – Teses. 2. Teoria das atribuições causuais – Teses. 3. Motivação na Educação –

KARLA FERNANDA SUENSON SALES

AS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DE PROFESSORES POR FRACASSO ESCOLAR EM MATEMÁTICA: COMPARAÇÃO COM PERCEPÇÕES DE SEUS ALUNOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Departamento de Educação – Centro de Educação Comunicação e Artes da da Universidade Estadual de Londrina, para aquisição do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____
Prof. Dra. Evely Boruchovitch
Universidade Estadual de Campinas

_____
Profa. Dra. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina

_____
Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____de _____de 2010.

DEDICATÓRIA

À vovó Catarina

que, apesar de ter partido antes da conclusão desta pesquisa, sempre participou de meu desenvolvimento como ser humano.

À minha família

que esteve sempre presente, oferecendo apoio, incentivo e afeto nos momentos que mais precisei.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck,
pelo exemplo de profissional, por ter dividido comigo seus conhecimentos e por nunca ter atribuído minhas falhas a causas internas, estáveis e incontroláveis.

À Profª Drª Sueli Édi Rufini Guimarães,
pelo auxílio nas análises estatísticas desta pesquisa.

Às Profªs Drª Evely Boruchovitch e Drª Katya Luciane de Oliveira,
pelas importantes contribuições realizadas nas bancas de qualificação e defesa.

À Denise Martins Américo de Souza,
por me ter feito acreditar que o mestrado era um sonho possível.

À minha irmã,
pela paciência de sentar comigo durante horas, rever minha produção, corrigir tabelas e demonstrar que nossa amizade supera os laços fraternos.

À direção e professores de matemática da escola pesquisada
pela receptividade e contribuições.

Aos alunos que participaram desta pesquisa
Pela importante colaboração

À Fundação Araucária
Pela bolsa de fomento à pesquisa concedida.

SALES, Karla Fernanda Suenson. **As Atribuições Causais de Professores por Fracasso Escolar em Matemática: Comparação com percepções de seus alunos.** 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2010.

RESUMO

O fracasso escolar tem sido o foco de diversos estudos e teorias existentes. O presente estudo teve por objetivo geral investigar as causas que os professores de matemática atribuem pelo fracasso de seus alunos, comparando-as com percepções desses últimos tanto em relação a si próprios como em relação a comportamentos de seus professores. Como objetivos específicos buscou-se avaliar as autopercepções dos próprios alunos que enfrentam fracasso em matemática, quanto a capacidade, conhecimentos de base e uso de estratégias de aprendizagem; a motivação atual dos estudantes que já enfrentaram fracasso em matemática; a percepção do *feedback* atribuicional recebido de seus professores e os comportamentos dele derivados; as atribuições causais que professores fazem em relação aos seus alunos em situação de reprovação e a relação entre as diferentes percepções dos alunos e as atribuições causais de seus professores. A abordagem teórica utilizada nessa investigação foi a Teoria das Atribuições Causais, proposta por Bernard Weiner, com foco nas atribuições interpessoais. Participaram do estudo cinco professores de matemática e 407 de seus estudantes, matriculados em uma Escola Estadual de grande porte do norte do Paraná. Os dados foram coletados por meio de dois questionários, um para alunos e outro para professores, em escala Likert. Como resultados foram encontrados que os alunos que já reprovaram em matemática possuem autopercepção negativa de capacidade mais alta do que os que nunca reprovaram. As meninas e os meninos não repetentes perceberam mais positivamente seu professor de matemática do que os alunos que já reprovaram; os que nunca enfrentaram reprovação também apresentaram-se mais motivados para a referida disciplina. Alunos que enfrentaram fracasso demonstraram percepção negativa de seu professor, mais do que os que nunca fracassaram. Os meninos repetentes acreditam que seu professor possui expectativa negativa em relação a eles, seguido pelo grupo de meninas repetentes. Os professores, mais que seus alunos, atribuíram o fracasso principalmente à falta de motivação, falta de base anterior, falta de apoio familiar e falta de estratégias. Os meninos que já reprovaram atribuíram seu fracasso à falta de capacidade, mais que seus professores. Por outro lado os docentes demonstraram expectativas negativas mais altas que seus estudantes. Foram realizadas algumas sugestões para a prática educacional, com o objetivo de favorecer atribuições voltadas a causas controláveis.

Palavras-chave: Atribuição Causal; atribuição interpessoal de causalidade; fracasso escolar, motivação para matemática no Ensino Fundamental.

SALES, Karla Fernanda Suenson. **The teachers Causal Attributions for school failure in mathematic: comparing with their students perceptions.** 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2010.

ABSTRACT

School failure has been the focus of several studies and theories. The present study aimed at investigating the causes that Math teachers attribute to the failure of their students, comparing them to students' perceptions of themselves and their teachers' behaviors. The specific purposes were to assess self-perceptions of students who were failing in Math as well as their capacity, knowledge base and the use of learning strategies; the current motivation of students who have already faced failure in Mathematics, the perception of the attributional feedback received from their teachers and behaviors derived; the attributions that teachers make regarding the students who are failing and the relationship between the students' different perceptions and the causal attributions of their teachers. The theoretical approach used in this investigation was the Theory of Causal Attributions, proposed by Bernard Weiner, focusing on interpersonal attributions. The participants of this research were five Math teachers and 407 of their students enrolled in a public school in northern Paraná. Data were collected through two questionnaires, one for students and the other for teachers in the Likert-type. The results found that students who have failed in Math have a negative perception of their ability more than those who have never failed. The girls and boys who never failed perceived more positively their Mathematic teacher than students who have failed. Those who never faced failure also were more motivated for this subject. Students who faced failure showed a negative perception of their teacher, rather than those who never failed. The boys who already failed believe that their teacher has a negative expectation towards them, followed by the group of the girls who also failed. Teachers, rather than students, attributed the failure mainly to the lack of motivation, lack of previous base, lack of family support and lack of strategies. Boys who have failed attributed their failure to lack of ability, more than their teachers did. On the other hand, teachers demonstrated more negative expectations than their students. Some suggestions for educational practice were made, in order to facilitate attributions focused on controllable causes.

Key-words: Causal Attribution, interpersonal causal attribution, school failure, motivation for mathematics in elementary school.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Distribuição de todos os participantes por série e gênero ….....54

TABELA 2 Amostra Utilizada para as Análises, equiparados os grupos por série e a condição de repetente e não repetente.....54

TABELA 3 Distribuição dos itens nos Seis Fatores ….....59

TABELA 4 Matriz de Correlação entre os Escores Médios da Amostra Total de Alunos nas Variáveis de Percepção das Causas do Mau Rendimento ….....60

TABELA 5 Médias e desvios padrão na variável autopercepção negativa de capacidade ….....61

TABELA 6 Médias e desvios padrão na variável Percepção Positiva do Professor ….....62

TABELA 7 Médias e desvios padrão na variável Motivação ….....62

TABELA 8 Médias e desvios padrão na variável Percepção Negativa do Professor ….....63

TABELA 9 Médias e Desvios Padrão na Variável Percepção de que o Professor tem Expectativa Negativa ….....63

TABELA 10 Médias e desvio padrão da variável Percepção de falta de estratégias ….....64

TABELA 11 Médias e desvios padrão das atribuições causais dos professores sobre o mau desempenho dos alunos em matemática ….....64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1 - UMA VISÃO INTRODUTÓRIA SOBRE A MOTIVAÇÃO DO ALUNO 13

1.1 PROBLEMAS DE MOTIVAÇÃO 14

1.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO 15

CAPÍTULO 2 - A TEORIA MOTIVACIONAL DE BERNARD WEINER 21

2.1 A TEORIA INTRAPESSOAL DA MOTIVAÇÃO.....22

2.2 TEORIA INTERPESSOAL DA MOTIVAÇÃO 24

2.3 COMO OS PROFESSORES FORMAM AS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS 28

2.4 ATRIBUIÇÕES INTERPESSOAIS COMUNICADAS: FEEDBACK ATRIBUICIONAL 29

CAPÍTULO 3 - REVISÃO DA LITERATURA 34

3.1 PESQUISAS INTERNACIONAIS.....34

3.1.1 Pesquisas Internacionais: Atribuições Causais de Professores e Correlatos...34

3.1.2 Pesquisas Internacionais: Atribuições Comparadas de Professores e Alunos.38

3.1.3 Pesquisas Internacionais: Atribuições por Problemas de Alunos 40

3.1.4 Pesquisas Internacionais: Modificação das Atribuições Mediante Intervenção 42

3.2 PESQUISAS NACIONAIS 46

CAPITULO 4 – MÉTODO 53

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS 57

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO.. 66

REFERÊNCIAS.....75

APENDICES 80

APENDICE A – Questionário para Professores.....81

APÊNDICE B – Questionário para Alunos.....83

INTRODUÇÃO

O estudo proposto tem como foco principal as atribuições de professores sobre o baixo rendimento de alunos que enfrentaram reprovação escolar, bem como o significado, importância e consequências dessas atribuições para a motivação na vida escolar do aluno. Uma pesquisa recente, de Ireland et al. (2007), relacionada com resultados oficiais do desempenho escolar brasileiro, serviu de ponto de partida e inspiração para o presente trabalho.

Ireland et al. (2007) realizaram um estudo de âmbito nacional, com o objetivo de identificar os processos que envolvem os baixos escores de leitura dos alunos brasileiros que terminavam a 4ª série do Ensino Fundamental. Tais resultados, insatisfatórios, haviam sido levantados através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), versão 2003, que abrangeu as disciplinas de Português e Matemática para alunos das 4ªs. e 8ªs. séries e da 3ª. série do Ensino Médio. Verificou-se que em Português, 55% dos alunos da 4ª série, 45,6% dos da 8ª e 38,6% dos concluintes do ensino médio apresentaram um desempenho abaixo de nível mínimo desejado. Em Matemática, os baixos escores atingiram 51,6%, 57,1% e 79,1%, respectivamente. A avaliação de 2007 aponta que os níveis de desempenho em Português e Matemática melhoraram um pouco, mas continuam insatisfatórios (BORUCHOVITCH; BZUNECK; FONSECA; 2009). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicativo da qualidade do ensino, que engloba a *performance* do aluno ao terminar a quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e o terceiro ano do Ensino Médio.

Em sua pesquisa, Ireland et al. (2007) trabalharam com uma amostra de cerca de 17 mil estudantes da 4ª. série de 225 escolas públicas de dez regiões metropolitanas do Brasil inteiro. Foi solicitado que os alunos colocassem sua percepção em relação às tarefas escolares, deveres de casa, e também o que entendiam a respeito de aprender e de ser um bom aluno. Tinham também que assinalar sua visão a respeito das tarefas fora de sala de aula: se eram fáceis, difíceis porém possíveis, difíceis a ponto de não conseguirem fazer, ou se a professora não passava tarefas. Suas atribuições pelo fracasso foram também solicitadas.

Pais e professores, assim como membros da direção e da equipe pedagógica,

responderam a questões específicas sobre alunos, rendimento escolar, condições de trabalho, entre outros aspectos. De toda essa extensa pesquisa, os dados que interessam diretamente, no contexto do presente trabalho, são os seguintes: Por ter utilizado a metodologia predominantemente qualitativa, o estudo em geral não apresentou freqüências de respostas e nem o montante dos aspectos positivos e negativos. Os alunos que passaram por reprovação ou interrupções não se mostravam tão aptos a obter bons resultados na quarta série. Esse dado corrobora outras pesquisas, que haviam concluído que reprovações não favorecem a aquisição e a recuperação de competências cognitivas, mas, ao contrário, tendem a afetar a auto-estima e a desestimular a aprendizagem.

Indagados sobre o fracasso de significativa porcentagem de seus alunos, considerado como falha em se atingir os níveis desejados de desempenho, 53,1% dos professores concordaram com pesquisas dos meios de comunicação segundo as quais 55% desses alunos não possuem as competências necessárias de leitura próprias da 4ª série. Um grupo de professores relatou que, usualmente, os alunos que fracassam apresentam os seguintes indicadores: reprovação, evasão, transferências e absenteísmo. Um outro grupo incluiu em seus relatos que o fracasso se deve à situação socioeconômica do aluno e da família, associada ao descompromisso e despreparo dos pais para auxiliarem os filhos. No entanto, embora atribua grande responsabilidade à família, parte dos educadores acredita que o fracasso é também decorrente do currículo e das condições das escolas como, por exemplo, escolas sem recursos para a criança carente, professores despreparados, que vêm trabalhar sem alegria, até de mau humor e sem planejamento, com falta de recursos educacionais disponíveis, entre outros. Alguns educadores apontaram que existe um hiato entre a escola e os alunos, o que muitas vezes contribui para o desinteresse e fracasso dos estudantes.

Ainda em relação as possíveis causas do baixo desempenho, 38,9% dos professores responsabilizaram o aluno, atribuindo o fracasso a condições inatas como inteligência, QI, interesse e maturidade. Alguns apontaram o estado emocional dos alunos, como causa do insucesso. Outros destacaram a falta ou má qualidade da educação infantil, o estilo do professor e as superlotação das turmas. Surgiram também críticas às diversas bolsas concedidas pelos governos para a população de baixa renda: exige-se que a criança vá à escola, porém a escola está despreparada para receber os alunos dos programas de bolsas.

Em síntese, constatou-se que os educadores entrevistados, em geral, não assumem responsabilidade pelo problema do aluno. Os pais culpam os professores e a escola; os professores culpam os pais, a falta de apoio institucional e a falta de motivação dos alunos, porém parece que nada fazem para motivá-los, ou não sabem como. Esses dados possibilitaram o levantamento de um problema a ser trabalhado numa nova pesquisa, como a presente. Diversas questões não foram abordadas na pesquisa de Ireland et al. (2007). Primeiro, em que medida os professores de alunos com fracasso escolar, incluindo reprovação, assumem esse problema como seu, ou se consideram livres de responsabilidade? Em segundo lugar, não foram contempladas variáveis relevantes como causas do fracasso, entre as quais a falta de conhecimentos prévios e desconhecimento de estratégias de aprendizagem. Diante disso, o presente estudo se propõe a levantar essas variáveis tanto na percepção dos professores como dos alunos. Além disso, serão identificados comportamentos dos professores na percepção dos alunos.

Segundo dados do Núcleo Regional de Ensino de Londrina, que exerce supervisão do sistema escolar estadual na região, abrangendo 142 Escolas de 5ª a 8ª séries, no ano de 2007 (últimos dados completos), verificou-se uma média de 17,75% de reprovações no conjunto dessas séries. Em 39 escolas, porém, a taxa esteve acima de 20% e, em algumas escolas, acima de 30% de reprovações. Ainda segundo a mesma Instituição oficial, em torno de 80% dessas reprovações acontecem em matemática, o que justifica a escolha desta disciplina para a realização do presente estudo, que visa examinar diferenças de percepções causais dos alunos repetentes em comparação com os não repetentes.

A seguir será apresentada uma breve introdução sobre a motivação do aluno, com ênfase na teoria da Atribuição de Causalidade. Será feita, então, a revisão da literatura a esse respeito.

CAPÍTULO 1
UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE A MOTIVAÇÃO DO ALUNO

De acordo com Pintrick e Schunk (1996), existem inúmeras definições em relação à essência da motivação. Porém, pode-se adotar uma definição geral e consistente com a teoria cognitiva, segundo a qual motivação é um processo por meio do qual uma atividade é direcionada, instigada e sustentada. Por ser um processo, não se pode observar diretamente, porém é constatado no comportamento, como por exemplo nas escolhas das tarefas e no esforço que se dispende para realizá-las. Essa definição está na mesma linha do significado etimológico da palavra motivação, que vem do latim, (verbo *movere*) e a idéia de movimento é refletida pelo senso comum como algo que mantém o indivíduo em atividade ou algo que o aulixia a completar determinada tarefa. De modo contrário, quando a pessoa não consegue cumprir uma atividade, pode-se afirmar que ela está desmotivada. Todos possuem recursos individuais (tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades) que podem ser investidos em uma atividade, e mantidos enquanto os fatores motivacionais estiverem funcionando. A motivação envolve uma meta que fornece impulso e direção da ação e requer atividade (física ou mental). Pode-se dizer que uma atividade é motivadora quando ela consegue instigar e sustentar o interesse.

O contexto de sala de aula possui características distintas de outras atividades que dependem da motivação. Brophy (1999) esclarece que, nesse contexto, a frequência é obrigatória, os horários rígidos e as exigências curriculares são preestabelecidas sem participação do aluno, o que pode torná-los cansados, entediados e até mesmo frustrados. Desta maneira, os alunos passam a se preocupar mais com as exigências que devem atender ao invés de focalizarem suas energias nos benefícios da escola. É cobrado que o aluno desempenhe tarefas de natureza cognitiva que exijam atenção, concentração e raciocínio, cumprindo inúmeras exigências em relação a currículo e conteúdos nem sempre relevantes para sua realidade. Os efeitos imediatos da motivação discente consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas escolares, esforçando-se e persistindo no processo de aprendizagem. O envolvimento deve ter qualidade e investimento pessoal ao empregar estratégias de aprendizagem. De modo contrário, quando o

aluno está desmotivado, não investe seus recursos pessoais para aprender, fazendo somente o mínimo ou desistindo fácil das tarefas mais exigentes.

1.1 Problemas de Motivação

Stipek (1998) sustenta que, geralmente, os problemas motivacionais se revelam nos comportamentos dos alunos como sub-rendimento, problemas de comportamento ou falta de dedicação nas atividades escolares. Estudantes desmotivados em geral aprendem pouco, deixando de desenvolver seu potencial. Os professores, em todos os níveis escolares, reclamam da falta de motivação dos alunos quando percebem que estes não se dedicam tanto ou quando são indisciplinados.

É fundamental não generalizar a ocorrência da desmotivação pois alunos que parecem estar atentos podem ocupar a mente com pensamentos totalmente estranhos ao contexto de sala de aula, e comportamentos desejáveis ou notas altas podem mascarar sérios problemas motivacionais. É necessário que se identifique o aluno que sofre de problemas de motivação especificando qual o problema, para isso a autora sugere a aplicação de testes de aptidão. Caso estes testes não concluam defasagem intelectual e o aluno tenha baixo rendimento, pode-se sugerir que este aluno apresente problemas de motivação. A mesma autora afirma que, à medida que as crianças sobem de série, mais desmotivadas se tornam pois não se sentem capazes de aprender certos conteúdos. Quanto mais idade as criança têm, mais sérias as consequências dos problemas de motivação, que podem levá-las a abandonar a escola em decorrência de sua baixa autoconfiança.

Os problemas motivacionais podem estar ligados a aspectos quantitativos ou qualitativos. Bzuneck (2009) sugere que, em termos quantitativos, a motivação pode ser mais intensa ou menos intensa. Ainda que seja aceitável um aluno ter sua motivação diminuída, o que preocupa é a persistência dessa diminuição. O outro extremo também é prejudicial: níveis excessivos de motivação podem implicar em alta ansiedade diante das cobranças acadêmicas. Segundo Brophy (1999), a motivação para aprender deve estar ligada à qualidade do envolvimento cognitivo dos alunos numa atividade e não à intensidade do esforço físico ou ao tempo

dispendido. Em sala de aula, as tarefas são cumpridas com mais eficácia quando o nível de motivação estiver com intensidade ótima, ao invés dos níveis mais baixos ou mais altos. Os estudantes tendem a obter êxito em suas tarefas quando sua motivação for positiva, ou seja, quando se envolvem na tarefa livres de distrações, ansiedade ou medo de fracassar. É essencial que estejam orientados para o aprender, não altamente excitados, preocupados em receber um prêmio ou mesmo para evitar uma punição; o importante é desenvolver disposições que permaneçam durante toda a vida. Há alunos motivados, mas por motivos errados. Por exemplo, aqueles que termimam rápido as tarefas só para ficarem livres da atividade; ou aqueles que se preocupam excessivamente com as notas, com a aprovação e não com a aprendizagem em si; ou ainda aqueles que querem não parecer incompetentes diante dos outros. Esses motivos errôneos podem vir acompanhados de emoções negativas como alta ansiedade, irritação, medo do fracasso, que prejudicam a qualidade do envolvimento na tarefa (BZUNECK, 2009). É necessário também ressaltar que um aluno pode não estar desmotivado para todas as atividades mas sim por algum tópico ou área específica, portanto é essencial que o professor aprenda a diagnosticar os problemas de motivação por meio do método clínico ou entrevista pessoal. Conversando com o aluno desmotivado, poderá descobrir se ele não acredita que pode aprender, ou se nem o próprio aluno sabe os motivos de suas notas baixas e de seus erros acadêmicos. Existem inúmeros fatores que podem levar o aluno à desmotivação, dentre eles: não ver importância no conteúdo, não saber por que estudar aquilo, tarefas muito exigentes ou muito entediantes ou, ainda, falta de crença na própria capacidade. Somente após o diagnóstico é que o professor poderá fazer alguma modificação pois cada problema motivacional exigirá uma forma específica de intervenção.

1.2 O Papel do Professor na Motivação do Aluno

O aluno é o portador dos problemas de motivação e o maior prejudicado, porém não significa que ele seja o único responsável por estar desmotivado (BZUNECK, 2009). Desta maneira, não seria correto generalizar, afirmando que os problemas motivacionais são do aluno, pois a motivação também está relacionada a

condições ambientais e a outras pessoas significativas como professores, familiares e colegas.

A sala de aula é o local onde alunos e professores interagem constantemente. Professores fazem perguntas, oferecem *feedback,* administram as punições e recompensas, criticam e apoiam, respondem aos questionamentos e pedidos de ajuda dos alunos e oferecem assistência quando algum aluno está em dificuldade (PINTRICH; SCHUNK, 1996). Os mesmos autores enfatizaram que existem diversas formas dos professores exercerem influência na motivação dos estudantes. Quando os docentes elogiam o trabalho dos alunos, quando recompensam os estudantes que obtêm melhor desempenho, quando dão instrução em relação ao desenvolvimento de determinada atividade, ao fazer comentários sobre as notas, quando se dirigem aos alunos através de palavras ou ações, estão influenciando a motivação ou desmotivação de um aluno ou mesmo da sala de aula como um todo. O planejamento e as instruções do professor afetam o processo cognitivo e a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, os pensamentos e comportamentos do professor são influenciados pela reação dos alunos frente às atividades escolares. O planejamento e a tomada de decisão do professor são fundamentais para o bom funcionamento de suas aulas, principalmente porque eles ocorrem durante todo o processo de aprendizagem.

Brophy (1999) propõe que o professor, por estar diretamente envolvido na rotina das aprendizagens escolares, deve ter como objetvo diário buscar, desenvolver e manter a motivação para aprender de seus estudantes, fazendo com que eles percebam e considerem as atividades de sala de aula significativas. Também é papel do professor desenvolver estratégias a serem utilizadas com a classe inteira, individualizando-as somente quando possível. É importante que os docentes embasem suas práticas em pesquisas para que utilizem estratégias eficazes, que levem a maioria dos alunos ou mesmo a classe toda a um padrão ótimo de motivação. A motivação deve estar focada na qualidade e não na quantidade, a meta aprender (desejo de progredir, de aprender, de dominar os conteúdos) deve estar acima da meta performance (preocupação em medir os conhecimentos simplesmente através de nota ou comparação com outros alunos), e uma motivação ótima não é garantia de performance elevada pois medir o desempenho não é o mesmo que medir a motivação. Controlar o comportamento do aluno também não é o mesmo que motivá-lo, o desafio é fazê-lo se interessar pelas

atividades acadêmicas, planejando estratégias para que sua disposição seja duradoura.

Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) os alunos trazem para a sala de aula seus interesses e valores. Assim, cabe também ao professor relacioná-los com a agenda escolar. Se a interação entre as necessidades do aluno e a proposta do professor funcionar bem, o ambiente escolar pode servir de apoio para que os estudantes explorem seus interesses, refinem suas habilidades e desenvolvam-se socialmente. O comportamento em sala de aula refletirá as necessidades, os valores e interesses dos alunos que, por esse motivo, se mostrarão motivados e envolvidos. Porém, quando as interações professor-aluno vão mal e o aluno tem que cumprir as exigências escolares sem que sejam levadas em conta suas preferências pessoais, poderá apresentar baixo envolvimento, aprendizagem superficial, evitando desafios.

Sobre esta perspectiva, Bzuneck (2009) coloca duas funções diferentes, porém complementares, que o professor deve cumprir. A primeira é a de remediador, ou seja, recuperar alunos desmotivados ou reorientar alunos que apresentam motivação distorcida. A segunda função é preventiva e constante, direcionada a todos os alunos da classe, e consiste em implementar e manter otimizada a motivação para aprender. Essas duas funções, apesar de distintas, são complementares e apresentam componentes comuns.

Alguns dos problemas mais comuns que afetam a motivação do aluno são a alta ansiedade diante de avaliações, desistir de tentar por não perceber a eficácia de seus esforços, por não se sentir capaz, entre outros. Nessas situações, os professores têm um papel significativo e, por isso, precisam estar preparados e comprometidos, para que consigam reverter o quadro negativo, conforme aponta Bzuneck, 2009. Alguns alunos podem ser eficazmente recuperados apenas com a implementação de novas estratégias em sala de aula, como por exemplo, sendo desafiados em nível adequado. Estudantes entediados, por exemplo, podem se tornar interessados se as práticas educacionais forem variadas, oportunizando a participação. Outros alunos, porém, apresentam problemas mais profundos de motivação e precisam de uma intervenção mais específica e elaborada. O mesmo autor sugere que, como os processos motivacionais são complexos, demandam um conhecimento atualizado de todos os princípios e dos resultados de pesquisas para que, então, sejam desenvolvidas certas habilidades práticas e de reflexão. Quando

um aluno se depara com um assunto de determinada disciplina, pensa: Tenho interesse pelo assunto? Qual o objetivo dessa aprendizagem? Quero me livrar logo da tarefa ou pretendo aprender com ela? Será que tenho condições de cumprir esta exigência com sucesso? A atividade é desafiadora e acessível? Esses questionamentos podem se modificar em detrimento do tipo da atividade, da influência dos amigos, do *feedback* que recebeu dos professores, entre outros aspectos. É preciso que o professor tenha conhecimento de tais mecanismos psicológicos relacionados à motivação do aluno pois, para que consiga motivá-lo faz-se necessário que domine diversas técnicas, usando-as com criatividade, afinal o contexto de sala de aula é complexo e requer preparo prévio.

Stipek (1998) sustenta que o aluno pode monitorar seu próprio progresso e o professor pode auxiliar neste processo, adotando alguns procedimentos como avaliar a melhora individual ao invés de usar comparação; oferecer avaliação informativa e específica que dê ao estudante o caminho para que desenvolva suas habilidades; evitar fazer comentários ou dar informações que não ajudam a melhorar as habilidades; não dar *feedback* em público, ao menos que faça isso a todos os alunos, dando-lhes a chance mostrar o lado positivo; dar oportunidade para que os alunos avaliem seu próprio trabalho.

Bzuneck (2009) sugere que os professores podem manter crenças errôneas em relação a sua influência na vida escolar dos estudantes. Uma das mais nocivas é a de que não se pode fazer muito pela motivação, principalmente por causa das condições contextuais que geralmente são adversas, entre as quais a falta de colaboração das famílias. A motivação do aluno sempre esbarra na motivação de seus professores, portanto, ainda que existam reais obstáculos à eficácia do ensino, como condições ambientais adversas, o fato de o professor acreditar que a situação não pode ser revertida ou que pouco pode fazer para melhorá-la acabará reforçando a continuidade dessas adversidades, não contribuindo em nada para a mudança. É fundamental que o professor se conscientize que tem bom espaço de liberdade de ação em sua sala de aula, podendo transformar a realidade de muitos alunos que chegam na escola desacreditados e sem condições aparentes para uma aprendizagem significativa.

Para Bandura (2008) autor da Teoria Social Cognitiva, crenças de autoeficácia são pensamentos a respeito da própria capacidade sobre dar conta de uma determinada tarefa. Assim, é essencial que o professor acredite que tenha

capacidade de planejar, de aprender com as experiências anteriores e que reflita sobre suas práticas com o objetivo de se auto-regular pois por meio da auto-reflexão, os indivíduos aprendem a explorar seus próprios pensamentos, crenças pessoais, podendo mudar seu pensamento e até mesmo seu comportamento quando necessário.

Pajares e Olaz (2008), relatando a Teoria Social Cognitiva de Bandura, enfatizaram que os indivíduos são agentes, que podem participar ativamente de seu desenvolvimento, podendo gerar acontecimentos por meio de seus atos. As crenças que as pessoas possuem acerca de si mesmas lhes permitem controlar seus pensamentos, sentimentos e comportamento. Assim, pode-se afirmar que os indivíduos influenciam e são influenciados por seus ambientes sociais. Não basta possuir tal capacidade, é necessário que a pessoa acredite que possua.

Além de acreditar na própria capacidade, é necessário que o professor saia do senso comum para que obtenha êxito na tarefa de motivar seus estudantes (BZUNECK 2009). Alguns professores pensam que se forem afetuosos e criarem um clima emocional positivo em classe, terão alunos motivados, sem se darem conta de que para desenvolver a motivação é necessário oferecer tarefas desafiadoras e significativas. Além disso é fundamental que o professor não dê atividades fáceis demais ou excessivamente difíceis, a ponto do aluno ficar entediado ou desistir de tentar.

Da mesma forma, Guimarães (2009), reportando-se à proposta de Ames (1992), descreve seis momentos importantes da interação professor-aluno em que a motivação pode ser alimentada ou prejudicada. Primeiramente, o professor precisa planejar as tarefas de forma que seduza os estudantes, tornando-as desafiadoras e interessantes. Em segundo lugar, deve incluir os alunos nas decisões sobre a escola e a aprendizagem, promovendo liberdade adequada e favorecendo a autonomia. O terceiro ponto diz respeito ao reconhecimento, ou seja, o docente tem que promover oportunidade para que todos os alunos sejam reconhecidos, enfatizando o progresso de cada um. Em quarto lugar, é fundamental que seja construído um ambiente de apreciação e aceitação para todos os alunos, promovendo interação social, em especial com os alunos que apresentam risco de fracasso. O quinto ponto trata da avaliação, que deve ser parte do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de fornecer informações sobre o desempenho e estratégias de aprendizagens. E, por último, quanto ao uso do tempo, ou seja, os professores podem propor tarefas

com base nas necessidades dos alunos, organizando sua agenda diária em função destas necessidades. A presente pesquisa irá enfatizar o terceiro aspecto, que diz respeito ao reconhecimento e o quinto que trata sobre a avaliação, pois estão relacionados diretamente à atribuição do professor em relação ao aluno.

O professor tem papel fundamental na motivação dos alunos e deve estar sempre refletindo sobre suas práticas e atitudes, pois estas influenciarão o envolvimento da classe, podendo reverter situações de desmotivação. A seguir será apresentada a Teoria Motivacional desenvolvida por Bernard Weiner.

CAPÍTULO 2
A TEORIA MOTIVACIONAL DE BERNARD WEINER

A motivação é um constructo complexo e, por isso, existem muitas teorias elaboradas por seus estudiosos. Pintrich (2003) propôs uma lista de abordagens teóricas com seus principais autores, dentre elas pode-se citar a Teoria das Crenças de Autoeficácia e Crenças de Competências (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008); a Teoria da Atribuição Causal e Crenças de Controle (WEINER, 1984); a Teoria do interesse e Motivação Intrínseca x Extrínseca (HIDI, 1990; DECI; RYAN, 2000); Teoria da Expectativa-Valor (ECCLES; WIGFIELD; SCHIEFELE, 1998); a Teoria de Metas de Realização (AMES, 1992); e a Teoria de Metas Sociais (WENTZEL, 2000).

Além da lista de abordagens propostas por Pintrich (2003), tem sido também contemplada a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro (HUSMAN; LENS, 1999; LENS, SIMONS; DEWITTE, 2002). A escolha teórica para a realização desta pesquisa foi a Teoria das Atribuições Causais. Desde o início dos anos 70, Weiner vem trabalhando na contrução de uma teoria motivacional, com aplicações à área educacional (WEINER, 1979; 1984). As cognições reveladas pelos professores no estudo de Ireland et al. (2007), em termos de crenças educacionais sobre os alunos com fracasso escolar, são denominadas, na psicologia educacional, atribuições. Sua importância teórica e prática foi elaborada por Bernard Weiner (1979), numa teoria motivacional, que se constitui em uma das mais importantes contribuições aos estudos da motivação no contexto escolar. A Teoria da Atribuição é uma concepção sobre motivação que tem se destacado na Psicologia Social e Educacional. Por estar presente há quase quatro décadas, percebe-se que essa teoria, além de ter forte base empírica, também respondeu e ainda responde a desafios, enfrentando modificações frente às necessidades surgidas.

Weiner é tributário de F. Heider e J. Rotter (RODRIGUES, 1981). Heider (1970) defendia que a ação humana possui um componente motivacional (intenção) e outro físico (capacidade de realizar a ação). O autor também acreditava que o ambiente influencia as ações, ora impelindo o sujeito a realizá-las, ora impedindo-o. Desta forma, ao perceber as próprias ações ou observar o comportamento de outras pessoas, existe a tendência de se fazer atribuições pessoais quando se acredita que a pessoa é responsável pelo que aconteceu, e de se fazer atribuições situacionais

quando o indivíduo foi levado, por fatores externos, a exibir um comportamento. Rotter foi pioneiro em estudar a percepção dos indivíduos em relação ao controle dos eventos (locus de controle interno ou externo).

2.1 A Teoria Intrapessoal da Motivação

Primeiramente Weiner (1979) desenvolveu uma teoria da motivação, que denominou intrapessoal, ou seja, focalizou as atribuições escolares que alunos faziam por seus próprios resultados. A teoria da atribuição proposta por Weiner (1979, 1984, 2000, 2004) tem como princípio compreender porque um evento aconteceu. Porém, a procura da causa não aparece em todas as situações mas especialmente quando ocorre um resultado inesperado. Por exemplo, uma pessoa que estudou para tirar carteira de motorista, porém reprovou no exame prático. A tendência é que ela busque encontrar causas para não ter passado no teste, uma vez que este foi um resultado que não esperava.

Weiner (2000, 2004) defende a metáfora de que as pessoas são cientistas que buscam entender a si mesmos. Diante de um resultado negativo, sobretudo se inesperado, como uma reprovação ou uma nota baixa, o aluno busca atribuir causas ao seu fracasso, com o objetivo de reduzir a surpresa gerada pelo acontecimento, além disso, saber o motivo do fracasso pode aumentar as chances de sucesso no futuro.

Ainda segundo Weiner (1979, 1984, 2000, 2004), em situações escolares, o sucesso e o fracasso são, frequentemente, atribuídos à capacidade (se o aluno é inteligente ou não), a aspectos motivacionais (se o indivíduo se esforçou, se prestou atenção nas aulas), a outras pessoas (familiares, amigos), a fatores fisiológicos (saúde, maturidade), à dificuldade ou facilidade da tarefa e à sorte ou à sua falta. Essas categorias podem ser classificadas em locus (localização da causa no próprio indivíduo – interna ou na situação – externa); estabilidade (se é estável ou instável) e controlabilidade (que pode ou não exercer influência sobre a causa). O esforço, portanto, seria uma causa interna ao indivíduo, instável, pois pode aumentar ou diminuir e controlável pois depende da ação e controle da pessoa. A capacidade seria uma causa interna, estável, quando a crença é de que as pessoas já nascem

inteligentes ou não, e incontrolável quando se acredita que o indivíduo não tem como alterar sua capacidade pois já nasceu inteligente ou não. A sorte é entendida como tendo uma causa externa ao sujeito, instável pois pode sofrer modificações e incontrolável e a dificuldade da tarefa é vista como uma causa externa , estável e incontrolável (WEINER, 1984). No ambiente escolar, causas como aptidão, esforço e saúde são, geralmente, consideradas internas às pessoas. E dificuldade da tarefa, ajuda de outros e sorte são percebidas como alguns determinantes ambientais de um resultado. O aluno pode atribuir seu fracasso a causas externas, como dificuldade da tarefa, aulas desinteressantes, professor chato, ou a causas internas como falta de esforço, não ter prestado atenção nas aulas ou falta de conhecimento prévio.

Weiner (1984) concluiu que as atribuições causais acarretam consequências motivacionais, que são as expectativas de sucesso futuro. Desta maneira, as expectativas são incrementadas após o sucesso quando as causas atribuídas são internas, estáveis e controláveis (esforço) ou mesmo não controláveis (capacidade). Ao contrário, as expectativas sofrem um decréscimo após situação de fracasso, especialmente se as causas atribuídas forem internas, estáveis e não controláveis (capacidade). Porém, se atribuir seu insucesso à falta de esforço, poderá ver aumentadas as chances de ser bem sucedido no futuro, caso se empenhe mais na próxima oportunidade (causa interna, instável e controlável).

Inferir uma causa pelo fracasso ou sucesso envolve uma série de variáveis, que são estruturas psicológicas, processos cognitivos, vieses hedoníststicos que são tendências que as pessoas apresentam em assumir o crédito pelo sucesso ao invés de responsabilizar-se pelo fracasso. (WEINER, 1984). Além disso, quando o aluno tiver fracassado, facilmente compara seu desempenho com o dos outros colegas e daí, utilizar esta informação para estabelecer sua própria atribuição por fracasso. Desta forma, se os demais obtiveram sucesso e ele não, poderá atribuir seu fracasso a causas internas e estáveis, como a baixa capacidade. Os esquemas causais ou regras que relacionam causas a efeitos também podem afetar as atribuições causais.

Após uma experiência de sucesso ou fracasso, costumam surgir emoções. Desta maneira, o sucesso em atividades relacionadas com desempenho traz felicidade e o fracasso produz frustração, tristeza ou raiva. Porém, as emoções também estão relacionadas a atribuições particulares, ou seja, se o estudante

atribuir seu fracasso à falta de capacidade, tende a apresentar emoções como vergonha e medo de se expor, já que a causa atribuída é interna, estável e incontrolável. E se atribuir o fracasso à falta de esforço, que é uma causa interna e controlável, sente-se culpado, mas provavelmente não envergonhado.

Em síntese, os elementos críticos desta teoria, chamada Teoria Intrapessoal da Motivação (WEINER, 1984) são: antecedentes causais (como estruturas mentais sobre causalidade, vieses hedonísticos, dentre outros) que direcionam às atribuições causais (o aluno atribui seu fracasso à falta de esforço, falta de capacidade ou a outros fatores que, por sua vez, se classificam de acordo com dimensões causais (A causa é instável ou estável? Interna ou externa? Controlável ou incontrolável?). Essas dimensões causais trazem como consequências psicológicas as expectativas de sucesso ou fracasso futuro que, por fim, levam a comportamentos específicos de desistência, ou retomada, ou ainda persistência. Além disso, as atribuições causais, conforme as dimensões, acarretam reações afetivas como vergonha, culpa, irritação, no caso de fracasso, e orgulho, satisfação e realização no caso de sucesso. Tais emoções, por sua vez, provocam comportamentos previsíveis. No caso de emoções negativas por conta do fracasso atribuído a causas incontroláveis, o aluno pode desistir de tentar. Já com emoções de satisfação e orgulho, após experiências de sucesso atribuído a causas internas, o aluno tenderá a se dedicar mais, para que continue apresentando bons resultados.

2.2 Teoria Interpessoal da Motivação

Na Teoria Intrapessoal da Motivação, relatada anteriormente, o aluno atribui causas ao seu êxito ou fracasso, buscando responder às perguntas "por que me saí bem?"; ou "por que fracassei?". Entretanto, mais recentemente, Weiner (2000; 2004) formalizou aquilo que chamou de Teoria Interpessoal da Motivação para se referir às atribuições realizadas por pessoas significativas na vida do aluno que passou por sucesso ou fracasso, como os pais, amigos, familiares ou professores. Já anteriormente, Weiner (1994) havia usado o conceito de motivação social, em oposição à motivação pessoal. Motivação social, agora na elaboração da Teoria

Interpessoal, possui os mesmos elementos da teoria intrapessoal, porém diz respeito a atribuições de pessoas sobre eventos de outros.

Os julgamentos sobre as causas controláveis ou incontroláveis de eventos de sucesso ou fracasso de outros são o centro da Teoria Interpessoal de Weiner (2004). Se a causa pelo fracasso de um aluno pudesse ter sido evitada, então este é visto como responsável pelo ocorrido (por ex., foi mal na prova porque não se esforçou). Quando percebe a falta de envolvimento, de interesse e de capricho do aluno, o professor tende a responsabilizar o próprio estudante pelo resultado. Como o esforço depende do aluno, ele aparece como responsável por seu próprio fracasso, uma vez que as coisas poderiam ter sido diferentes se ele quisesse. A motivação do professor a respeito do aluno percorre um caminho que começa com uma atribuição causal e chega até a inferência a respeito da pessoa do aluno (WEINER 2000).

Além disso, a falta de interesse ou de envolvimento percebida pelo professor pode evocar emoções como raiva e, desta forma, ele passa a responder de maneira anti-social, através de repressões e punições. Por outro lado, se o professor acreditar que a causa do fracasso foge ao controle do aluno (por exemplo, reprovou porque teve uma doença grave ou por falta de capacidade), tende a exprimir emoções diferentes, como pena, simpatia e compaixão, e a consequência é que buscará auxiliar o aluno através de novas provas ou trabalhos para complementar a nota. Quando a causa não pode ser alterada por vontade do aluno que fracassa, então ele não é responsável pelo acontecimento. Se o professor não atribuir o fracasso ao estudante mas a si mesmo ou a algo sobre que ele tinha controle (por exemplo, por ter aplicado uma prova muito difícil), não terá raiva do aluno e tenderá a reparar esta situação através de novas oportunidades para que o aluno atinja o sucesso. Desta forma, Weiner (2000) utilizou a metáfora de que a sala de aula é como um tribunal, no qual um julga o outro. O professor é um juíz que se sente apto o suficiente para julgar os comportamentos, ações e intenções do aluno, visando a influenciar as ações do mesmo. Já o aluno recebe o veredicto a seu respeito, aceitando ou não os julgamentos realizados sobre si.

Weiner (2000) sugere que os sistemas motivacionais intrapessoal e interpessoal estão intimamente interligados e interagem entre si. Quando um estudante reprova de ano, por exemplo, o professor pode atribuir tal insucesso a falta de inteligência. Como esta causa é estável e não controlável, o professor envolvido comunicará mensagens de pena e simpatia para com esse aluno, já que

inteligência é algo imutável. Isto reforçará no aluno sua incompetência, favorecendo sentimentos de vergonha e humilhação. Se a reprovação do estudante for vista como por falta de esforço, a mensagem passada pelo professor será de raiva e irritação, pois o aluno é visto como único responsável por não ter realizado algo que estava ao seu alcance. Tais emoções do professor serão captadas pelo aluno, que então atribuirá sua dificuldade a falta de esforço próprio, gerando sentimento de culpa.

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

Duas consequências foram apontadas em ligação com a observação de Weiner (2000) de que as atribuições feitas pelo professor têm relação direta com as atribuições que os alunos fazem sobre si mesmos. O primeiro é que podem ocorrer divergências em relação às causas atribuídas pelo fracasso. Tollefson (2000) salienta que os alunos podem atribuir seu fracasso à falta de esforço, desinteresse pela disciplina, à dificuldade da tarefa ou ainda a fatores externos incontroláveis como a biblioteca estar fechada no dia em que ele resolveu tomar emprestado o livro para estudar. Os professores, por sua vez, tendem a rejeitar a crítica de que sua matéria é desinteressante ou de que eles não a tornam agradável. Desta forma, não assumem a responsabilidade pelo desinteresse dos alunos, ao invés disso se omitem, dizendo que eles não têm experiência ou que não valorizam a disciplina.

O segundo ponto associado às inter relações das atribuições dos professores e dos alunos é que as atribuições realizadas pelo docente são tão percebidas e valorizadas que os alunos buscam influenciá-las de alguma maneira em seu favor. Juvonen e Nishina (1997) relatam que certos alunos tentam manipular a reação de seus professores a seu baixo desempenho, no sentido de não serem vistos como incompetentes. Isto é, querem que os professores não atribuam erros e fracassos a falta de capacidade e preferem ser vistos como desligados ou preguiçosos, embora saibam que essa atribuição gera nos professores raiva e desapontamento. Esses mesmos autores explicam esse fato lembrando que adolescentes muitas vezes

atentam mais para as expectativas e valores de seus colegas do que para as exigências e avaliações dos professores. Em certos grupos tem mais *status* o aluno esforçado, chamado de *nerd,* do que o aluno que não se aplica tanto nos estudos. Por outro lado, em outros grupos dá mais *status* não ter tanto envolvimento com as questões escolares. Um estudo brasileiro dá uma amostra desse fenômeno. Camacho (2001) pesquisou escolas de Vitória-ES, e encontrou um grupo representado por estudantes que se comportavam mal, não estudavam e que eram violentos, sem que isso prejudicasse sua imagem perante os outros alunos. Ao contrário, estes comportamentos inclusive contribuíam para a imagem pública positiva desses estudantes. A autora descobriu que alunos de uma escola tinham a tendência de relacionar bom desempenho com falta de masculinidade. E ser "macho" era associado a ter coragem de quebrar as regras e a não estudar, desde que isso não levasse a reprovação.

Ainda segundo Juvonen e Nishina (1997), para evitarem que seus professores ficassem com raiva, que é uma emoção associada à atribuição por falta de esforço, certos alunos se desculpam pelo mau desempenho alegando fatores que fogem ao seu controle, por exemplo, não ter estudado para uma prova por motivo de doença, que é incontrolável. Higgins e Pittman (2008) explicam que, para manterem um autoconceito desejável, alunos buscam influenciar a compreensão dos outros a respeito de si mesmos, já que a auto- estima depende de como são vistos pelas pessoas. Manipulando a visão do outro sobre si, alunos pensam conseguir afastar as interpretações desfavoráveis, sugerindo as favoráveis e criando nas outras pessoas a impressão de capacidade e valor.

Por outro lado, pode estar ocorrendo que alunos com freqüentes fracassos tenham mais probabilidade de usar atribuições a falta de capacidade. Por exemplo, fingem que estão se empenhando e estudando, mas que não conseguem sucesso, buscando provocar simpatia, compaixão e, assim, baixando as expectativas de seus professores sobre si mesmos. Esse tipo de comportamento aprendido é auto-prejudicador, pois pode afetar o real desempenho dos alunos em função das expectativas rebaixadas dos professores, que passam a diminuir as exigências para com esses alunos, acreditando que eles realmente não têm o mesmo nível de capacidade dos demais, ainda que se esforcem, ou em função da crença sobre si próprio revelada publicamente (JUVONEN; NISHINA, 1997).

Cabe ressaltar que o fracasso escolar por reprovação é altamente sentido pelo aluno pois é a confirmação pública de que ele passou um ano letivo de insucesso e não conseguiu aprender.

2.3 Como os Professores Formam as Atribuições Causais

Brevemente, segundo a teoria de Weiner (2000), os professores criam expectativas a respeito de seus alunos, relacionadas às atribuições interpessoais por sucesso ou por fracasso. Essa interpretação tem diversas origens, uma delas consiste nas tentativas descritas anteriormente, de alunos que, para não serem vistos como incapazes, preferem passar a imagem de que são esquecidos ou mesmo vítimas de fatos incontroláveis, como uma doença. Alguns professores podem ter a crença de que o nível socioeconômico de determinados alunos seja a causa de seu fracasso, sugerindo capacidade menos desenvolvida. Mas, em geral, todo professor se baseia na observação do comportamento de seus alunos, juntamente com o emprego de normas sociais compartilhadas (JUVONEN; NISHINA, 1997). Por exemplo, fracasso de aluno indisciplinado é facilmente atribuído a falta de atenção e esforço. Mas, segundo essas mesmas autoras, uma das origens das interpretações causais dos professores está nos rótulos que acolhe de outras pessoas.

Os professores podem receber de colegas, entre outros, informações na forma de rótulos a respeito de certos alunos e acabam acreditando nestas informações. Juvonen e Nishina (1997) mostram que o rótulo poderá distorcer a avaliação dos comportamentos e assim afetar a interpretação atribuicional. Por exemplo, se o professor do ano anterior relata que determinado aluno é folgado, pois deixa de fazer as tarefas, o professor atual tende a receber esta informação como verdadeira e, mesmo sem conhecer o aluno, acreditará que ele é mesmo descomprometido. Desta maneira, se perceber que o aluno apresenta mau desempenho, atribuirá o fato a causas controláveis (poderia ter feito melhor e não fez) e sua tendência é de não oferecer ajuda.

Uma outra possível fonte das atribuições foi apontada na pesquisa de Brady e Woolfson (2008). Este estudo destaca que os professores que possuíam maior

experiência em lidar com crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, atribuíram as dificuldade dos mesmos a fatores externos aos alunos, tais como problemas relacionados ao professor e à escola. Professores com alto senso de autoeficácia também atribuíram às dificuldades dos alunos mais a fatores externos do que os professores com baixo senso de autoeficácia, demonstrando que os docentes que se sentem mais competentes, com crença robusta no poder de sua profissão, assumem mais facilmente a responsabilidade pelas dificuldades daqueles alunos, adaptando seus métodos de ensino.

Em suma, ao observar o comportamento de determinado aluno ou ao receber informações de outras pessoas a respeito desse estudante, o professor constrói sua própria atribuição causal quando o aluno fracassa. Esta atribuição pode estar distorcida da realidade, principalmente quando o professor apresenta baixo senso de autoeficácia. Docentes com alto senso de autoeficácia são mais tendentes a atribuir os fracassos a causas externas ao aluno, mudando suas práticas quando necessário.

2.4 ATRIBUIÇÕES INTERPESSOAIS COMUNICADAS: *FEEDBACK* ATRIBUICIONAL

Qualquer que seja a origem da atribuição causal por parte do professor, juntamente com a expectativa correspondente quanto a êxito ou fracasso futuros, o fato é que essa expectativa é de alguma forma comunicada ao aluno. As atribuições são comunicadas de algumas formas, principalmente pela expressão da emoção e mediante *feedback* explícito. Pela expressão da emoção: Se a causa pelo fracasso de um aluno pudesse ter sido evitada, como por falta de envolvimento, de interesse ou de capricho, o professor tende a responsabilizar o próprio aluno pelo resultado, o que gera raiva e leva a comportamentos de punição e repressão por parte do professor (WEINER 2000). Por outro lado, se o professor acreditar que a causa do fracasso foge ao controle do aluno, tende a exprimir emoções diferentes, como pena, simpatia e compaixão, buscando auxiliar o aluno através de novas provas ou trabalhos para complementar a nota. Outra forma é através do *feedback* explícito: Quando um aluno fracassa e o professor verbaliza "você não tem jeito mesmo!" , ou então: "você não aprende!", está comunicando sua atribuição de que este aluno não tem capacidade de reverter sua situação de fracasso. As inferências docentes sobre

o comportamento dos estudantes influenciam suas respostas a estes alunos. "*Feedback* é conceituado como informações oferecidas por um agente, (por exemplo um professor, colega, um dos pais, pelo próprio aluno ou por experiências) em relação a aspectos da *performance* ou da compreensão de um indivíduo" (HATTIE; TIMPERLEY, 2007, p. 81)

O *feedback* é uma consequência da performance avaliada e as pessoas que o fornecem podem informar sobre a exatidão da resposta, ou corrigir, ou clarear idéias, elogiar ou criticar o desempenho. O *feedback* exerce grande influência na aprendizagem dos alunos e deve ter o propósito principal diminuir as discrepâncias entre a compreensão do conteúdo, o desempenho obtido e a meta a ser atingida. É importante ressaltar que oferecer *feedback* requer muita habilidade e competência por parte do professor e que, quando associado a um ensino eficaz, pode ser um poderoso instrumento para reforçar ou dar suporte à aprendizagem (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

Butler e Winne (1995) esclarecem que o *feedback* tem as funções de confirmar ou corrigir as respostas dos estudantes. Ele pode ser positivo ou confirmatório quando informa ao aluno que a tarefa foi bem executada, atingindo os objetivos, ou então negativo, quando informa que a resposta não está correta ou que a tarefa não foi executada como se esperava. O *feedback* corretivo-informativo, pode ter diferentes funções, dependendo do contexto. Se o aluno errou por falta de conhecimento anterior, o *feedback* corretivo-informativo poderá auxiliar, acrescentando novas informações. Já o *feedback* negativo tem o objetivo de correção do erro. Se a falha ocorreu por compreensões incorretas que o aluno possuía, estas podem ser substituídas por conhecimentos mais assertivos. Se o aluno compreendeu o conteúdo mas aplicou algumas regras de maneira equivocada, o *feedback* poderá ajudá-lo a superar o equívoco. Se o aluno possui teorias errôneas, o *feedback* pode reestruturar seus conhecimentos.

Hattie e Timperley (2007) distinguiram ainda quatro níveis de *feedback.* O primeiro nível é o do *feedback* dado em relação a uma tarefa, dizendo se ela está ou não correta. O segundo consiste no *feedback* fornecido ao processo utilizado na execução da tarefa, atingindo o processamento da informação ou o processo de aprendizagem. O terceiro nível focaliza a autorregulação do aluno e inclui a habilidade em se autoavaliar e confiança para dar o próximo passo. Por último o

feedback pode ser pessoal, quando é dirigido diretamente ao *self,* por exemplo, quando o professor diz: “Você é um aluno brilhante!”

Dos quatro níveis citados, apenas o primeiro e o segundo são mais facilmente passíveis de *feedback* atribuicional pois, ao apontar o erro ou acerto do aluno, também oferecem explicações diretas sobre os caminhos utilizados para se chegar no resultado (“Parabéns, você acertou pois aplicou bem os conhecimentos obtidos durante a aula!” Ou então: “Não é bem assim, você precisa rever os pontos para que consiga aplicar as fórmulas corretamente.”). Um outro tipo de *feedback* que pode ser utilizado em sala de aula é o depreciativo, que também se encaixa em *feedback* atribuicional pois através dele o professor atribui o fracasso do aluno à incompetência do mesmo, causando vergonha e humilhação. Um exemplo de *feedback* depreciativo pode ser quando o docente se dirige ao aluno dizendo: “Você é incapaz mesmo! Como pôde errar uma questão tão fácil dessas?” Ao ouvir esta forma de *feedback*, o aluno tende a sentir-se rebaixado e, consequentemente, desmotivado a modificar sua situação de fracassado (BZUNECK, 2010).

Brophy (2004) relata que alunos podem obter resultados insatisfatórios mesmo quando se esforçam. Isto pode acontecer por apresentarem um repertório limitado ou por falta de estratégias adequadas, desta forma, ainda que tentem, não conseguem diagnosticar a origem do erro e superar as dificuldades. Cabe também ao professor auxiliar nesta busca, fornecendo *feedback* ao processo para que o aluno perceba que tem condições de se superar, caso aplique estratégias mais eficazes. Quando o aluno sabe onde e porque está errando, tem maiores chances de reverter o quadro de fracasso.

De acordo com Schunk (1983), se uma criança fracassa e escuta que deveria ter-se empenhado mais, está recebendo *feedback* por esforço. Por outro lado, se a criança obtém sucesso por ser inteligente em determinada matéria, recebe *feedback* por capacidade. Conforme as crianças progridem ao resolver determinado desafio, começam a desenvolver um senso de eficácia, desta forma, é importante que recebam *feedback* que valide sua auto-eficácia. O mesmo autor relata que era comum acreditar que o *feedback* por capacidade pudesse favorecer a auto-estima mais do que o *feedback* por esforço. Pesquisas atribuicionais demonstram que o sucesso obtido com pouco esforço alimenta a atribuição por capacidade, enquanto que o sucesso atingido com muito esforço implica baixa capacidade. Assim, o sucesso quando atingido por meio de pouco esforço promove mais a auto-eficácia

do que quando atingido com muito esforço. O autor também ressalta que o aluno tem a necessidade de se sentir competente ou eficaz. Os julgamentos de eficácia estão relacionados ao quanto outras pessoas consideram o aluno capaz; esses julgamentos envolvem fatores como auto-percepção da capacidade, dificuldade da tarefa, esforço despendido e atenção externa recebida. E as expectativas futuras de sucesso dependerão, em parte, das atribuições realizadas anteriormente.

Nesta direção, Brophy (2004) enfatiza que o *feedback* pode ser ineficaz ou ainda contraproducente, podendo até diminuir o desempenho do aluno ao invés de aumentá-lo, quando apenas informa que o aluno não se saiu bem numa avaliação. O *feedback*, porém, quando acompanhado de informações relevantes (você não foi bem porque não aplicou as estratégias adequadas, porque não se esforçou ou porque não seguiu os passos aprendidos) pode ser um ótimo instrumento para o desenvolvimento da autoeficácia no aluno. Esse *feedback* detalhado identifica os aspectos a serem melhorados na *performance* e se torna mais eficaz quando fornece sugestões e informações sobre hipóteses e idéias errôneas, com o objetivo de conduzir o aluno a estratégias mais eficientes. Este processo aumenta a autoconfiança e o estorço investido na atividade, desenvolvendo no aluno fluência e controle sobre a disciplina. Por isso, Juvonen e Nishina (1997) defendem que, ao contrário do que se imagina, o *feedback* corretivo nem sempre é ruim. Ele pode funcionar como um motivador, aumentando o esforço despendido pelo aluno, desde que o fracasso não seja atribuído à falta de capacidade.

Mueller e Dweck (1999) realizaram seis estudos a respeito dos diferentes efeitos do elogio sobre a inteligência e o esforço em crianças. Os estudos demonstraram que, quando as crianças recebiam elogio por sua inteligência, apresentavam maior interesse em saber sua nota do que em aprender novas estratégias de resolução de problemas. Por outro lado, crianças elogiadas pelo esforço, buscavam contínuo interesse em aprender estratégias relacionadas à informação. Elogio por inteligência parece ensinar as crianças a valorizarem a performance, enquanto que o elogio por esforço tende levar as crianças a valorizarem as oportunidades de aprendizagem. Em situações de fracasso, crianças que haviam recebido elogio por capacidade, atribuíram seu mau desempenho à falta de inteligência, ao contrário das que receberam elogio por esforço, que atribuíram seu fracasso à falta do mesmo.

As expectativas de docentes de que trata o presente trabalho, são as ligadas às atribuições interpessoais. Existem, de fato, estudos que trabalharam com expectativas dos professores, como foram descritas por Brophy (1983), entre outros, citando o efeito Pigmalião. Nessas pesquisas, professores, quando induzidos a acreditar que determinados estudantes estavam acima da média intelectual, agiram de forma a colaborar para que estes alunos obtivessem progressos maiores em relação aos outros, inclusive em ganhos no quociente de inteligência.

Em síntese, de acordo com a literatura acima relacionada, a sequência de eventos nas atribuições causais pode ser resumida no diagrama da Figura 1, proposto por Sales e Bzuneck, 2010:

Figura 1 – Sequência dos eventos relativos às atribuições interpessoais e seus efeitos (SALES; BZUNECK, 2010)

A presente pesquisa irá focalizar os segundo, quarto e quinto momentos deste diagrama, ou seja, a atribuição interpessoal do professor contribui para a contrução da atribuição causal do próprio aluno, que cria expectativas futuras de sucesso ou fracasso, podendo influenciar sua motivação.

CAPÍTULO 3
REVISÃO DA LITERATURA

Muitos estudiosos têm pesquisado sobre as atribuições interpessoais de professores. Uma vez que o presente estudo adotou este enfoque em continuidade a essas pesquisas, será feita aqui uma breve exposição da literatura estrangeira, realizadas pelos seguintes autores: Reyna e Weiner (2001), Matteucci (2007), Williams, Burden e Al-Baharna (2002), Brophy e Rohrkemper (1981), Poulou e Norwich (2000), Sherer e Kimmel (1993), De La Torre e Dodoy (2002). E em seguida serão apresentadas as pesquisas nacionais sobre a atribuições de docentes, realizadas por Maluf e Bardelli (1991), Neves e Almeida (1996), Martini (1999), Martini e Del Prette (2002), Martini (2003). A exposição seguiu a seguinte categorização: Os correlatos das atribuições causais dos professores; as atribuições comparadas de professores e alunos; atribuições por problemas de alunos e modificação das atribuições mediante intervenção.

3.1 Pesquisas Internacionais

3.1. 1 Pesquisas Internacionais: Atribuições Causais de Professores e Correlatos

Reyna e Weiner (1998 apud REYNA; WEINER, 2001) haviam pesquisado as principais intervenções utilizadas pelos professores em sala de aula. Os autores alertaram que o comportamento do professor frente ao fracasso de seus estudantes pode impactar as expectativas, comportamentos e até mesmo motivação destes últimos. O resultado foi a descoberta de que, quando o fracasso do aluno era percebido como causado por fatores controláveis, os professores agiam de maneira mais punitiva e retributiva, que significa utilizar-se de retaliação ou vingança pelo comportamento passado do aluno; é dar ao aluno o que ele “merece”. Quando o fracasso era visto como causado por fatores incontroláveis e instáveis, os professores utilizavam intervenções que chamaram de utilitárias, como dar um trabalho extra ou encorajar o aluno, que não foi responsável diretamente pelo seu próprio fracasso. Intervenções utilitárias têm o objetivo de tentar modificar o comportamento futuro do aluno.

Mais recentemente, Reyna e Weiner (2001) realizaram dois estudos com o objetivo de investigar reações docentes a baixo desempenho de alunos, bem como as diferentes estratégias que usariam para com os mesmos. No estudo 1, os participantes foram 127 alunos universitários. Eles receberam um questionário solicitando que se imaginassem professores de uma turma. Foram-lhes apresentadas quatro vinhetas sobre estudantes fictícios com baixo rendimento em uma prova, contendo as possíveis causas para o fracasso, com base na combinação das dimensões causais internas, controlabilidade e estabilidade. Depois de ler as vinhetas, os participantes colocavam uma causa para cada caso de fracasso de aluno, em escala de 7 pontos. Em seguida, foi perguntado quanto de raiva ou simpatia tiveram pelo estudante em questão e o quanto achavam que seu próprio comportamento poderia influenciar a performance dos alunos. Foi solicitado, também, que atribuíssem uma nota para os alunos (entre -10 e +10), conforme o desempenho na prova, devendo explicar o porquê deste *feedback* em termos de retribuição ou utilidade.

Os resultados demonstraram que nenhuma das causas foi percebida como muito estável. As causas controláveis, como aluno preguiçoso ou estudante com falta temporária de esforço, receberam maior classificação de controlabilidade comparadas à baixa capacidade ou à alunos que enfrentaram transferência. As duas causas estáveis, estudante preguiçoso e estudante com baixa capacidade, tiveram maior classificação de estabilidade comparadas com alunos com falta temporária de esforço ou que enfrentaram transferência.

O estudo 2 retratado no mesmo trabalho foi uma réplica do estudo 1, porém com uma amostra de 40 professores reais do ensino médio. Os participantes receberam um questionário com instruções para imaginarem que os alunos descritos nas mesmas vinhetas eram seus próprios alunos. Eles deveriam reagir a esses alunos fictícios da maneira que normalmente faziam com seus próprios estudantes. As respostas deveriam ser dadas em uma escala de 11 pontos e diziam respeito às condições de controlabilidade e estabilidade das causas do fracasso.

Como resultado, os professores foram mais severos no julgamento quando achavam que as causas do fracasso eram controláveis, (como falta de esforço habitual ou temporária), do que na condição contrária. Nesses casos, o aluno era considerado responsável, resultando em emoção de irritação no professor. Como consequência surgia uma probabilidade maior de os professores retribuírem com

punição. Pelo contrário, quando o fracasso era visto como resultado de fatores não controláveis (ex., falta de capacidade) os professores tinham uma postura de simpatia, utilizando comportamentos utilitários (ajuda).

Esses estudos corroboram a teoria de Weiner (2000; 2004) no aspecto de que quando o fracasso for percebido por falta de esforço, o aluno é o único culpado, pois poderia ter-se empenhado e não o fez. Neste caso, o professor tende a ficar com raiva do mesmo, respondendo de forma punitiva.

Mais recentemente, De La Torre e Godoy (2004) investigaram tanto as diferentes dimensões atribuicionais dos docentes como variáveis afetivas de depressão, ansiedade e estresse (*burnout*), em função de gênero, grau de experiência, nível escolar do curso em que atuam e tipo da instituição, pública ou particular. Participaram da pesquisa 50 professores espanhóis (21 homens e 29 mulheres) dos Ensinos Fundamental e Médio, sendo que 25 lecionavam em escolas públicas e 25 em escolas privadas. Por meio de testes específicos, que incluíam as atribuições sobre o rendimento acadêmico de seus alunos, todos foram avaliados nas variáveis acima mencionadas, objetos da pesquisa.

Os resultados demonstraram poucas diferenças significativas em algumas variáveis em função de gênero, de tipo de escola e nível de escolaridade dos alunos. Assim, as professoras, mais do que seus colegas homens, atribuíram maior controlabilidade aos alunos com fracasso escolar. Mas, independentemente do gênero, os professores com mais experiência também tendem a considerar as causas do fracasso do aluno como mais estáveis. Não foi, porém, estatisticamente significativa essa relação entre a atribuição de controlabilidade e tempo de experiência no ensino. Professores do ensino médio percebem o êxito de seus alunos como mais estável. Os professores do ensino público consideraram o fracasso discente como tendo causas mais estáveis, quando comparados com os do ensino particular. Esse dado foi explicado pelos autores como um efeito da tomada de conhecimento inicial do nível socioeconômico do alunado das escolas públicas. Diante de alunos de nível socioeconômico inferior, os professores tenderiam a criar expectativas desadaptadoras, que se manteriam ao longo do ano letivo. Entretanto, a amostra de professores em escolas públicas apresentou índices mais elevados de estresse, depressão e estado de ansiedade. Em contraposição, descobriu-se que quanto maior a experiência do professor, menor o estresse no trabalho.

Matteucci (2007) retomou a mesma linha de investigação de Reyna e Weiner

(2001), em duas pesquisas complementares com o objetivo de investigar a falta de esforço como causa do fracasso discente e a representação social da inteligência, por parte dos professores. O primeiro estudo teve por objetivo explorar o impacto da falta de esforço como causa do fracasso do aluno nas estratégias de intervenção adotadas por 119 professores do ensino médio, bem como melhorar o conhecimento destes professores a respeito das possíveis intervenções em classe. Já o segundo estudo objetivou investigar a representação social da inteligência do ponto de vista de 202 professores do ensino médio, através de auto-relatos de suas práticas educacionais, relacionando essas representações com os resultados do primeiro estudo.

No primeiro estudo, foi solicitado que os professores relembrassem uma situação real de fracasso de um estudante seu. Foram criadas duas versões de questionários, na primeira o professor deveria responder focando suas atenções num aluno inteligente que fracassou por não ter aplicado esforço suficiente; na segunda versão, deveria pensar em um aluno que fracassou por falta de inteligência.

Os resultados do primeiro estudo indicaram que os professores responsabilizam muito mais o aluno que fracassou por falta de esforço do que o aluno que “não é capaz”. Os professores, em nenhum momento, se responsabilizaram pelo fracasso discente, corroborando o conceito de que a atribuição causal por falta de esforço suscita respostas mais negativas do que atribuição por falta de inteligência. Os docentes alegaram utilizar mais ações utilitaristas para com os alunos pouco capazes, buscando auxilia-los sempre que possível, na tentativa que recuperá-los. Afirmaram, também, optar por práticas mais punitivas com propósitos retributivos com estudantes que não se esforçaram, ou seja, agem com o aluno de acordo com o que ele “merece”.

No segundo estudo, realizado com 202 professores do ensino médio, o procedimento e o questionário foram basicamente os mesmos do estudo um. Primeiro, os professores responderam vários itens sobre crenças e representações sociais da inteligência, isto é, se a inteligência é um dom natural e imutável ou se é algo que pode ser incrementado caso o aluno se empenhe. Depois, foi solicitado que recordassem uma cena de fracasso real de um aluno, descrevendo se a causa do mesmo era interna ou externa. Finalmente, foram incluídos itens do primeiro estudo, como responsabilidade e práticas educacionais que adotariam em cada caso.

Como resultado, se a inteligência era entendida como um dom natural,

quando o aluno fracassa é porque “não se esforçou” o suficiente. Desta forma, o aluno é responsável por seu próprio fracasso e isso evoca sentimentos de raiva no professor, que responde através de comportamentos retributivos, podendo aplicar práticas educacionais severas ou punitivas como aumentar a tarefa, não deixar o aluno sair para o intervalo ou compará-lo a outros colegas. Quando o professor acredita que o aluno fracassou por falta de esforço, encontra-se no direito de aplicar uma sansão neste aluno, pois ele é o único responsável por não ter atingido os objetivos.

3.1.2 Pesquisas Internacionais: Atribuições Comparadas de Professores e Alunos

Existem situações em que as atribuições dos alunos não coincidem com as atribuições realizadas por seus professores. Juvonen (1988) comparou as atribuições causais por sucesso e fracasso de quatro professores do Ensino Fundamental e 84 alunos de seus alunos da sexta série. A autora descobriu muitas divergências atribuicionais pelo resultado de uma prova. Um terço dos alunos questionados discordou de seu professor sobre se o resultado da prova significou sucesso ou fracasso. As causas de fracasso que acusaram maior discrepância foram fadiga, preguiça e concentração. Outra diferença foi em relação a estabilidade das causas do fracasso, os professores faziam previsão de fracasso mais que seus alunos pois atribuíram-no a causas estáveis. Os alunos, por sua vez, demonstraram mais expectativa de sucesso futuro do que seus professores pois atribuíram o fracasso a causas instáveis e passíveis de mudanças.

Williams, Burden e Al-Baharna (2002) pesquisaram as razões que estudantes árabes do ensino médio davam ao seu próprio sucesso e fracasso na aprendizagem de inglês, comparando-as com as razões dadas por seus professores. Além disso, o estudo teve por objetivo especial identificar aspectos culturais refletidos nas atribuições dos professores e alunos, tratando-se de um contexto não ocidental.

As duas amostras eram reduzidas (29 professores de inglês e 25 de seus alunos), com as quais se utilizou inicialmente metodologia qualitativa, completada com alguma quantificação de respostas em termos de frequências. Aos professores foram apresentadas duas questões abertas que pediam razões pelas quais seus alunos tinham sucesso ou, por outro lado, fracassso naquela aprendizagem. Os

alunos foram submetidos a uma entrevista semiestruturada em que constavam questões sobre a que causas atribuíam fracasso ou sucesso. Todas as respostas foram submetidas a análise de conteúdo e categorizadas.

Entre os resultados pode-se enfatizar que os professores atribuíram o sucesso de seus alunos à utilização adequada de materiais que faziam bem como à metodologia de ensino adequada. Os alunos, por sua vez, atribuíram o sucesso à prática adequada que utilizavam e também ao apoio recebido da família e dos professores. Segundo os autores houve uma diferença marcante entre as atribuições dos discentes e as dos docentes; os alunos atribuíram o sucesso, na maioria das vezes, a fatores internos a si, já os professores à fatores externos.

Quando se tratava de atribuições por fracasso dos alunos, os professores apontaram a baixa qualidade dos materiais de ensino (textos), à falta de conhecimento básico da língua, à personalidade e, com menor frequência, a atitudes negativas e a falta de esforço. É importante ressaltar que nove docentes mencionaram que os métodos de ensino não eram adequados.

Já na percepção dos alunos, apareceu muito diluída a frequência das causas do fracasso. As mais citadas foram métodos de ensino inadequados e falta de apoio familiar e docente (causas externas e incontroláveis), baixa compreensão e atitude negativa (internas). Na atribuição por sucesso, a perspectiva dos alunos também divergiu da dos docentes.

As respostas dos professores, mais do que as dos alunos, mostram, nos dois conjuntos, que tendem a se auto-proteger, salvando sua auto-estima, ou seja, sofrem do viés auto-servidor. Atribuíram o sucesso dos alunos mais a causas internas a si, e o fracasso dos estudantes mais a causas externas, corroborando Weiner (2000; 2004) que afirma que o bom desempenho do estudante é, geralmente, atribuído ao ensino adequado, enquanto as causas do fracasso estão relacionadas ao próprio aluno.

Um aspecto importante descoberto neste estudo foi a atribuição ao fracasso a causas internas, realizada pelos alunos, o que não é usual na cultura Islâmica que destaca a importância do apoio familiar e dos amigos. Outro ponto relevante foi que não houve menção à sorte como causa do sucesso ou do fracasso e a capacidade foi raramente citada tanto pelo grupo de alunos como pelos professores, divergindo da proposta de quatro categorias originais levantadas por Weiner (2000; 2004).

3.1.3 Pesquisas Internacionais: Atribuições por Problemas de Alunos

Duas pesquisas, entre outras, focalizaram atribuições causais de professores por ocasião de alunos portadores de problemas e dificuldades diversas, não apenas por fracasso escolar. Brophy e Rohrkemper (1981) propuseram-se investigar em que medida certos problemas dos alunos (ex., baixo rendimento, agressividade, entre outros) são atribuíveis a eles mesmos ou aos próprios professores. Neste último caso, um segundo objetivo foi buscar possíveis associações entre o professor ser o detentor do problema, percepções quanto as suas funções, bem como as percepções de sua capacidade de realizar mudanças, através de certas estratégias. Componentes da teoria de atribuição de Weiner foram contemplados, como locus de causalidade, controlabilidade, intencionalidade, estabilidade e globalidade. Como metodologia, os docentes responderam a um questionário, baseado em vinhetas que continham casos hipotéticos.

Ser o detentor do problema significava, neste estudo, ser o mais prejudicado, como vítima. Assim, foram consideradas três hipóteses, conforme quem seria mais afetado pelo problema: o professor, o aluno ou os dois, de forma compartilhada. O professor pode ser o maior prejudicado pelo problema quando o comportamento do aluno interfere em suas próprias necessidades, causando frustração, tristeza, irritabilidade ou raiva. O aluno é visto como maior prejudicado quando suas necessidades de satisfação são frustradas por eventos ou pessoas que não incluem o professor. Por último, tanto o aluno como o professor podem interferir na necessidade de satisfação um do outro.

Entre os resultados constatou-se que a detenção do problema estava associada ao padrão atribuicional que o professor realiza a respeito de si e do aluno. Além disso, as atribuições do professor em relação aos fatores motivacionais de alunos com problemas afetavam suas expectativas sobre as estratégias que poderia utilizar para melhorar a condição do aluno. Diante de cada problema, o professor fazia um julgamento atribuicional e esse julgamento apresentava consequências comportamentais.

Nos casos em que o professor era o detentor do problema (isto é, o mais prejudicado), tendia a atribuir os problemas dos alunos a eles mesmos, por serem controláveis e intencionais. Daí, as expectativas do professor poder mudar a

situação-problema eram baixas, além de usar de punição e de formas de comunicação pouco construtivas. Ao contrário, quando o aluno era visto como o mais prejudicado pelo seu problema, não havia atribuição pelo professor de que o aluno tinha controle nem intenção. Por isso, o professor tinha melhores expectativas de mudança e se inclinava mais a ajudar. Por último, nos casos de problemas compartilhados, havia atribuição de intencionalidade ao aluno, mas não controlabilidade. O professor se achava capaz de efetuar mudanças, propondo técnicas de modificação de comportamento e mais uso de recompensas. Em síntese, diante de situações hipotéticas que envolviam alunos-problema, as reações dos professores sempre se baseavam em atribuições de causalidade. Em seguida, o relato do que fariam em cada caso dependia desse julgamento atribuicional.

A outra pesquisa foi a de Poulou e Norwich (2000) com o objetivo de examinar as atribuições causais de professores gregos, suas respostas emocionais e cognitivas, envolvendo sugestões e estratégias eficazes a alunos com problemas emocionais e de comportamento. Participaram do estudo 391 professores do ensino fundamental de 60 escolas públicas da área urbana de Atenas. Foi apresentado um inventário que continha seis pequenas vinhetas de estudantes com dificuldades emocionais e comportamentais, variando o tipo de dificuldade (de conduta ou emocional) e o grau de comprometimento para o professor (médio ou severo). Professores da mesma escola completaram a mesma versão do inventário, cada professor completou apenas uma versão.

No total foram distribuídos 557 questionários, 391 foram completados e devolvidos (70,1%). Destes, 60 (15,3%) tinham pouco problema de conduta, 61 (15,6%) graves problemas de conduta, 68 (17,4%) graves problemas emocionais, 69 (17,6%) poucos problemas emocionais, 63 (16,1%) com problemas graves emocionais e de conduta e 70 (17,9%) com poucos problemas emocionais e de conduta. A maioria dos professores que fez parte do estudo era mulher (64,5%) e estava lecionando para as duas últimas séries do ensino fundamental (36%).

Diferentemente do que tem sido suposto em outras investigações e países, os professores desta amostra perceberam que as causas das dificuldades emocionais e comportamentais dos estudantes estão mais centradas no ambiente escolar e em si mesmos do que na família ou mesmo nos próprios alunos. Os professores expressaram sentimentos de empatia por esses alunos, incluindo-se como responsáveis pelas dificuldades dos mesmos. Finalmente, reportaram saber utilizar

técnicas para lidar com dificuldades emocionais e comportamentais, as quais consideravam efetivas.

3.1.4 Pesquisas Internacionais: Modificação das Atribuições Mediante Intervenção

Conforme pesquisas na área, nem sempre as atribuições que os professores fazem sobre seus alunos são adaptadoras, ou seja, não contribuem para a motivação dos alunos. É o caso das atribuições por fracasso a fatores incontroláveis. Assim, alguns autores se propuseram intervir para mudar tais atribuições. Scherer e Kimmel (1993) realizaram uma pesquisa que teve por objetivo investigar a eficácia de um dia de oficina montada para modificar o estilo atribuicional de professores para padrões mais otimistas. Participaram do estudo, como grupo experimental, 52 professores, dos quais 17 eram homens e 35 mulheres, com tempo variado de experiência docente. Dentre os participantes, 19 eram professores de escolas vocacionais, 18 eram professores do ensino fundamental e 15, membros de uma organização local de professores. Todos eles formaram o grupo que passariam pelos procedimentos de intervenção. Um grupo controle foi formado por 36 professores que cursavam pós graduação e que, embora tenham completado o pré teste e o pós teste, não participaram da oficina.

Primeiro, todos os professores, do grupo experimental e de controle, responderam a um questionário sobre seu estilo atribuicional composto por 12 eventos hipotéticos e os participantes deveriam apontar uma causa numa escala que correspondia às dimensões de internalidade, estabilidade e globalidade. Metade dos eventos eram bons (positivos) e a outra metade maus (negativos). Metade dos eventos era sobre relacionamento interpessoal e o restante sobre desempenho.

Além disso, os participantes também responderam, como pré-teste, ao questionário que continha 11 itens que representavam as atribuições que os professores fazem em relação à performance dos alunos. Seis itens atribuicionais referiam-se a influências internas e os outros cinco referiam-se a influências externas. Cada item permite que o participante indique, numa escala de seis pontos, a importância de cada atribuição para o desempenho acadêmico do aluno. Os 11 itens foram respondidos duas vezes pelos professores, uma para alunos de alto

nível e outra para os alunos fracos.

Em seguida, os professores do grupo experimental participaram de oficinas de um dia, com aproximadamente seis horas de duração, conduzidas pelo mesmo líder. Foram seguidas algumas etapas como a aplicação do pré-teste (ASQ – *Attribution Style Questionnaire* e TAAPS – *Teacher Attributions for Academic Performance Scale*), a apresentação do cronograma do programa, ilustração das diferentes abordagens atribuicionais e a explicação detalhada das categorias atribuicionais, enfatizando-se a importância de se encorajar e de se motivar, mantendo as expectativas de sucesso.

Foram apresentados diferentes casos para que os participantes treinassem através de *role-play* em grupo. Um atuava como estudante, outro como professor e o terceiro observava e anotava o tipo de atribuição feita. Cada membro do grupo passava pelos três papéis. Depois de cada encenação, eram feitas discussões que visavam reforçar o efeito da aprendizagem. Os participantes tiveram a oportunidade de levantar na discussão situações de suas experiências em classe. Ao final, todos os participantes completaram novamente os dois questionários, ASQ e TAAPS, como pós-teste.

No pré-teste pelo ASQ, o grupo experimental e o de controle não revelaram diferenças significativas nas variáveis avaliadas, nem para eventos positivos nem para os negativos. Já os participantes da oficina tiveram aumentados significativamente seus escores no AQS para eventos positivos, demonstrando um aumento de respostas que indicam atribuições internas, estáveis e/ou de causas globais para eventos positivos. Não houve diferença nos escores de homens e mulheres. Nesse mesmo grupo baixaram significativamente os escores no AQS para eventos negativos, ou seja, houve diminuição de respostas que indicam atribuições a causas internas, estáveis e/ou globais para eventos negativos. Não foi possível avaliar a manutenção dos escores do ASQ em tempo posterior. O grupo de comparação não demonstrou, no pós-teste, mudança de escores nas atribuições seja para eventos negativos ou positivos.

Em relação aos dados obtidos pelo questionário TAAPS, respondido no pós-teste por apenas 11 participantes, o grupo que passou pela oficina acusou diferença significativa em relação ao pré-teste apenas nas atribuições a causas internas por sucesso, mas sem diferença em função do gênero.

Uma importante conclusão apresentada pelas autoras foi que, com base nos

dados de sua pesquisa e de outros estudos, o estilo atribuicional negativo de professores tende a permanecer inalterado, caso não haja intervenção ou ocorrência de algum evento especial. Isto é, o fracasso tende a ser atribuído a causas internas, estáveis e globais. Entretanto, ficou bem estabelecido, segundo as mesmas autoras, que uma intervenção, ainda que de curto prazo, exerce influência sobre as atribuições dos professores e apenas sugerem mais estudos sobre a relação das atribuições docentes e o desempenho dos estudantes.

Sobre a temática, De La Torre e Godoy (2002) tiveram por primeiro objetivo modificar o estilo atribuicional dos professores, mediante uma intervenção realizada no próprio ambiente real da escola e do ensino. Além disso, os autores visavam, com a intervenção sobre o estilo motivacional, diminuir o mal estar docente, que é um dos fatores psicológicos negativos. A expectativa era de que aquela mudança experimentada pelo professor influenciasse seu comportamento, melhorando também o estado emocional de seus alunos e, em última instância, o rendimento escolar. Um terceiro objetivo foi o de assegurar que a influência do professor sobre seus alunos acontecesse de forma natural, isto é, sem esforço consciente. E o último objetivo foi comprovar a validade externa e a relevância social da teoria de Weiner no campo acadêmico, verificando se a sua aplicação produz os mesmos efeitos que aqueles encontrados em ambientes de laboratório.

O estudo foi realizado com 150 alunos de 4ª, 5ª, 6ª séries do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio e 50 professores. Cada grupo (experimental e de controle) era composto por 25 professores e seus 75 alunos correspondentes. No primeiro grupo, experimental, havia 13 professores que exerciam a docência em colégios públicos (com 39 alunos) e 12 professores de colégios privados (com 36 alunos). O grupo experimental foi composto por professores que, espontaneamente, se inscreveram em um curso do programa anual de formação continuada. O grupo de controle foi composto pelos colegas dos professores do grupo experimental, que trabalhavam no mesmo colégio, lecionando a mesma disciplina, mas que não participaram do curso de formação continuada.

O experimentador escolheu ao acaso três alunos, um de cada grupo de rendimento escolar: com êxito, com rendimento médio e com fracasso. O estudo durou o ano todo escolar e abrangeu cinco fases. A fase A foi de pré-teste, a B consistiu em um seminário de apresentação da Teoria Atribuicional de Weiner e sua aplicação no contexto escolar. Na fase C foram realizadas auto-avaliações do estilo

atribuicional de cada professor, analisando-se e refletindo-se a respeito do mesmo. Na fase D foram introduzidas novas atribuições adaptadoras, ou seja, atribuição do êxito a fatores internos, estáveis e controláveis; e atribuição pelo fracasso a fatores internos, instáveis, controláveis e específicos. Em seguida, na fase E, os professores foram expostos a diferentes estilos atribuicionais, analisando-se exemplos concretos da vida diária dos participantes. A fase F foi a realização do pós-teste. A intervenção consistia em um seminário destinado a melhorar o estilo motivacional dos professores. Somente o grupo de controle participou das fases de pré-teste e pós-teste. Os alunos, tanto do grupo de professores experimental e de controle, participaram das avaliações do pré e pós teste, levando em consideração as aulas que tiveram.

Os resultados demonstram que, através da intervenção, os docentes do grupo experimental, em comparação com o grupo de controle, experimentaram uma mudança em suas atribuições para padrões mais adaptadores. Isto é, passaram a fazer atribuições para o fracasso dos alunos mais a fatores internos e controláveis, embora nem sempre com diferença significativa em relação ao grupo de controle. Em particular, o grupo experimental passou a atribuir o sucesso a fatores internos e não controláveis e o fracasso, a falta de esforço, que é controlável. Além disso, a intervenção melhorou o estado emocional dos professores, reduzindo os níveis de estresse no trabalho.

Os alunos que estudavam com professores do grupo experimental passaram a atribuir o sucesso escolar a causas mais controláveis do que os alunos que estudavam com professores do grupo de controle. Observou-se, também, um maior rendimento acadêmico dos alunos do primeiro grupo, em comparação com os alunos de professores do grupo de controle.

Com tais resultados, De La Torre e Godoy (2002) concluíram ser possível modificar as atribuições dos professores em condições naturais e que mesmo as crenças disfuncionais são passíveis de mudanças. Os resultados mostraram também que a Teoria de Weiner pode ser perfeitamente aplicada no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula real, e não apenas em situação de laboratório.

3.2 Pesquisas Nacionais

Pesquisas brasileiras sobre a atribuição de causalidade com alunos são mais frequentes, como se pode ver em Boruchovitch e Bzuneck (2010), Martini e Boruchovitch (2009) e Schlieper (2001). Já estudos nacionais com professores, na teoria da atribuição, são mais escassos. As pesquisas brasileiras são exploratórias, apenas com estatística descritiva. Há quase três décadas, como pioneiro em nosso meio, Rodrigues (1981) explorou a questão da atribuição de causalidade por professores, ressaltando que as características pessoais do professor, a tendência de rotular alunos, a forma de fazer atribuição e o comportamento resultante da mesma podem influenciar o relacionamento professor-aluno. No mesmo ano, Rodrigues e Marques (1981) replicaram o estudo realizado por Weiner e Kukla, descobrindo que o professor brasileiro tende a recompensar mais os alunos que são inteligentes, que demonstram se esforçar e que apresentam um bom resultado do que aqueles que parecem não ser inteligentes, mesmo quando se esforçam e obtém resultados satisfatórios. Esta descoberta pode sugerir que a cultura brasileira, diferentemente de outros países como os Estados Unidos e Alemanha, tende a valorizar mais a capacidade do que o esforço.

O estudo realizado por Maluf e Bardelli (1991) teve como amostra nove professoras de primeira à quarta série e 42 alunos indicados pelas mesmas, por apresentarem mau desempenho escolar. A idade dos alunos era de 7 a 14 anos, provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolarização. Foram realizadas entrevistas individuais com as professoras, que indicaram alunos com risco de reprovação. As professoras afirmaram que os alunos indicados apresentavam uma ou mais das seguintes características: dificuldades cognitivas (dificuldade em raciocinar ou assimilar, retardo mental) ou emocionais, características ligadas à personalidade (desinteressado, mentiroso, vaidoso, sem iniciativa), dificuldades em relação à saúde e higiene e também faltar muito às aulas.

Quando os alunos avaliaram seu próprio desempenho acadêmico, 17 disseram que estavam indo bem na escola, 15 responderam estar mais ou menos e 10 afirmaram que estavam indo mal. A análise das atribuições causais feitas pelos alunos e por seus professores, levou a 15 tipos de atribuições. Os resultados mostraram que existe divergência entre a explicação docente e discente para o

baixo rendimento dos alunos. As professoras relataram que o mau desempenho escolar se devia a fatores familiares (causa externa e incontrolável) e a problemas de saúde (causa interna e incontrolável). Já os alunos relataram que o baixo rendimento era consequência da falta de motivação (causa interna e controlável) ou da necessidade de que tinham de trabalhar (causa externa e controlável).

Neves e Almeida (1996) tiveram por objetivo investigar a reprovação escolar na 5ª série, segundo o ponto de vista de alunos, pais e professores. O foco principal foi identificar os pontos convergentes e divergentes entre os três grupos, comparando as causas atribuídas por cada um. A pesquisa foi realizada com 123 alunos que repetiram a 5ª série, 49 professores que trabalhavam com 5ª série nas escolas desses alunos repetentes e 36 pais do mesmo grupo de alunos. O instrumento utilizado foi um questionário com duas partes: a primeira com questões abertas, e a segunda com questões fechadas, numa escala de 1 a 5 que refletiam atribuições causais de capacidade, esforço, natureza da tarefa e ajuda. Os três grupos (alunos, pais e professores) responderam o mesmo questionário, porém as instruções foram adaptadas a cada grupo. Primeiramente, os alunos completaram o questionário, depois os pais desses alunos foram convidados a comparecer na escola. Como o número de pais não foi suficiente, realizou-se um contato telefônico, com o intuito de marcar uma visita domiciliar para a aplicação do questionário. No grupo dos professores, foram distribuídos 58 questionários em horários de intervalo e recolhidos 49.

As respostas dos alunos, pais e professores foram submetidas à análise de conteúdo, resultando em 11 categorias de atribuições causais para o fracasso. Dentre os resultados obtidos ressalta-se que os alunos atribuíram o fracasso à falta de motivação e ao não cumprimento da rotina escolar, responsabilizando a si mesmos pelo próprio fracasso. Em segundo lugar, atribuíram o insucesso à falta de ajuda do professor. Os docentes, por sua vez, atribuíram a reprovação de seus alunos principalmente à falta de preparo e à falta de ajuda dos pais, responsabilizando os alunos e seus familiares. A resposta que obteve a segunda maior frequência no grupo de docentes foi o não cumprimento da rotina escolar por parte dos alunos e a estrutura e funcionamento do ensino. Para os pais, a reprovação dos filhos se deu por falta de motivação, bem como pela estrutura e funcionamento do ensino, ou seja, os filhos estavam desmotivados, não tinham repertório suficiente e o funcionamento e organização escolares não favoreciam

mudanças satisfatórias.

Martini e Boruchovitch (2009) tiveram por objetivo investigar as atribuições causais para sucesso e fracasso escolar, as crenças gerais e as orientações motivacionais de alunos de 3ªs e 5ªs séries do ensino fundamental nas disciplinas de português e matemática. A pesquisa apontou que as atribuições mais frequentes para sucesso e fracasso escolar foram, respectivamente, *Prestar / Não Prestar Atenção* e *Esforço / Falta de Esforço.* Os dados parecem demonstrar uma tendência dos alunos responsabilizarem-se por suas experiências escolares pois atribuíram o sucesso e o fracasso à causas predominantemente internas. A atribuição mais frenquente sem situações de sucesso em matemática foi prestar atenção, seguida pelo esforço. De modo geral, os alunos da deste estudo atribuem o fracasso a causas internas, controláveis e estáveis.

A pesquisa realizada por Martini e Del Prette (2002) contou com a participação de 33 professoras da 3ª série do ensino fundamental, que responderam um questionário de atribuição de causalidade (QAC-P) que continha duas partes: A primeira, com questões abertas, apresentava cinco situações de sucesso de alunos e cinco de fracasso. As professoras deveriam imaginar que as situações eram sobre si mesmas e seus alunos, avaliando as possíveis causas pelos bons ou maus desempenhos. A primeira situação era de alunos que não conseguiam fazer uma lição, a segunda, terceira e quarta situações eram sobre alunos de diferentes desempenhos acadêmicos que tiraram notas baixas e, a quinta situação relatava alunos que não haviam entendido a matéria dada em classe. Foram apresentadas situações opostas para se analisar as atribuições de causalidade para sucesso escolar.

Na segunda parte, as questões eram fechadas, formando um conjunto de 13 afirmações que relacionavam o sucesso e fracasso dos alunos a fatores como característica familiar e emocional, facilidade ou dificuldade da tarefa, sorte, capacidade e ajuda do professor. Os docentes tinham que assinalar apenas se concordavam ou discordavam. Como resultados foram levantadas porcentagens dessas respostas. Dentre os resultados destaca-se que, quando os alunos faziam uma boa lição, as professoras acreditavam que era porque tinham capacidade. A capacidade também foi a atribuição utilizada para explicar as boas notas dos alunos de alto e médio desempenho. Quando os alunos apresentavam baixo desempenho, a explicação principal foi a falta de esforço. Quando os alunos entendiam bem a

matéria, as professoras atribuíam o sucesso a si mesmas, destacando a categoria ajuda do professor. A capacidade e o esforço discente foram atribuídas em menor proporção para a compreensão da aula ou da matéria.

Entre as atribuições por fracasso, na situação em que os alunos fazem mal uma lição e em que os alunos de baixo desempenho escolar tiram uma nota baixa, a *Falta de capacidade do aluno* (81,82% e 60,61% respectivamente) foi a categoria predominante para a explicação do fracasso pelos professores. Já as notas baixas dos alunos de alto desempenho escolar foram atribuídas às *Características emocionais* (57,58%), e dos alunos de médio desempenho à *Falta de esforço* (54,55%). Todavia, as autoras observaram um discurso contraditório das professoras ao se comparar os dados das duas questões do QAC-P: a primeira, com questões abertas em uma situação de análise, e a segunda com questões fechadas em situação de concordância/discordância.

A falta de capacidade do aluno foi a explicação que predominou para justificar o fracasso. As professoras atribuíram o baixo desempenho dos alunos inteligentes a características emocionais, e as notas baixas de alunos de médio desempenho à falta de esforço. Quando os alunos não compreendiam bem a aula, as professoras atribuíram o fracasso a si próprias, porém, apesar de acreditarem que a ajuda do professor seja importante para o sucesso do aluno, surgiu uma porcentagem moderada de concordância com a frase que apontava que o fracasso dos alunos acontece por falta de ajudas.

Em sua tese de doutorado, Martini (2003) investigou crenças e sentimentos de professores que podem facilitar ou dificuldar a aprendizagem, relacionando essas variáveis com características de alunos com desempenho escolar bom ou insatisfatório. O estudo foi dividido em três etapas. A primeira, com 33 professoras de terceiras séries do Ensino Fundamental de nove escolas da rede pública, teve como objetivos caracterizar os padrões de crenças educacionais e sentimentos dessas professoras e identificar subgrupos conforme seu padrão geral de crenças e sentimentos. Esses subgrupos correspondiam a (a) professores com padrão predominantemente dificultador do desempenho escolar dos alunos; (b) professores com padrão predominantemente facilitador; e (c) professores com crenças e sentimentos mistos, sem padrão identificável em termos de facilitador ou dificultador. Nessa fase é que foram levantadas as atribuições de causalidade feitas pelas professoras para situações de sucesso e fracasso escolar dos alunos. Foram

apresentadas às professoras três histórias cotidianas na vida escolar, em que constavam episódios de sucesso ou fracasso dos alunos. Os professores deveriam, então, imaginar que essas histórias eram sobre elas e seus alunos e, em seguida, avaliar as possíveis causas responsáveis pelos respectivos desempenhos.

Na Etapa 2 Martini (2003) avaliou atribuições de causalidade e sentimentos de uma amostra de 40 alunos, selecionados com base em características de suas professoras, obtidas na Etapa 1. A seguir, buscava-se caracterizar as ações interativas desses professores junto a a cada grupo de alunos. Na Etapa 3 a autora buscou identificar eventuais associações entre o padrão de crenças e sentimentos dos alunos e professores, bem como entre esses padrões e as ações interativas de professores.

O que importa relatar aqui são as atribuições causais das professoras, coletadas na primeira etapa do estudo. Assim, nas situações que consideravam aluno com sucesso, a categoria *Capacidade do aluno* foi a explicação predominante quando todos haviam feito uma boa lição e também em que os alunos de alto e médio desempenho haviam tirado boas notas na prova. Porém, nos casos dos alunos de baixo desempenho escolar, a explicação predominante do êxito foi o *Esforço,* que aparece em segundo lugar nos casos anteriores. As demais atribuições estão presentes em proporções inferiores. Na situação em que os alunos entenderam bem uma aula, o professor atribuiu a si mesmo a maior parte do sucesso, destacando-se a categoria *Ajuda do professor* e atribuindo, em proporções bem menores, o sucesso à *Capacidade* e *Esforço* do aluno. Houve porcentagem modesta de atribuição a características familiares ou a características emocionais do aluno

Por outro lado, o fracasso dos alunos foi atribuído pelas professoras, com alta frequência, à Falta de Capacidade do aluno. Notas baixas dos alunos de alto desempenho escolar foram mais atribuídas às Características Emocionais e as dos alunos de médio desempenho à Falta de esforço. Na situação em que os alunos não entenderam bem uma aula, as professoras também atribuíram a si mesmas, em termos de Falta Ajuda do professor, embora em proporção menor do que no caso de sucesso.

Em síntese, tanto nas situações de sucesso como de fracasso escolar, os professores da amostra estudada atribuíram o desempenho acadêmico principalmente à capacidade e esforço dos próprios alunos. Ao comentar as

atribuições por fracasso à falta de capacidade, Martini (2003) argumentou que essa atribuição revela dúvidas das professoras quanto à competência acadêmica dos alunos, o que contribui para problemas comportamentais, de aprendizagem e de motivação dos mesmos, recorrendo a Weiner (1979). Tal atribuição facilmente pode conduzir o professor ao imobilismo, ou seja, a não buscar estratégias alternativas de ação, colocando-o num papel passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas das pesquisas realizadas no Brasil fazem comparação entre a atribuição por fracasso realizada por professores, pais e alunos (MALUF; BARDELLI, 1991; NEVES; ALMEIDA, 1996). Nota-se que as atribuições divergem de um grupo para outro. Destacando as atribuições dos docentes nas pesquisas nacionais, verificou-se que os professores atribuíram o fracasso dos alunos a causas externas a si e incontroláveis, como falta de capacidade, de auxílio da família ou mesmo de esforço dos próprios estudantes, isentando-se totalmente da responsabilidade.

Tendo os resultados das pesquisas relatadas como ponto de partida, o objetivo geral do presente estudo foi investigar as causas a que os professores de matemática atribuem pelo fracasso de seus alunos, comparando-as com percepções destes últimos tanto em relação a si próprios como em relação a comportamentos de seus professores.

Como objetivos específicos buscar-se-á avaliar:

Autopercepções dos próprios alunos que enfrentam fracasso em matemática, quanto a capacidade, conhecimentos de base e uso de estratégias de aprendizagem.

A motivação atual dos referidos alunos para aprender a disciplina de matemática.

Ainda entre os alunos, a percepção do *feedback* atribuicional recebido de seus professores e os comportamentos dele derivados.

Atribuições causais que professores fazem em relação aos seus alunos em situação de fracasso em matemática (reprovação).

A relação entre as diferentes percepções dos alunos e as atribuições causais de seus professores.

As expectativas de professores e alunos, comparativamente, quanto ao sucesso futuro dos que hoje enfrentam fracasso.

Cabe lembrar que a presente pesquisa focalizará três momentos constantes do diagrama da Figura 1, ou seja, o professor faz atribuição de causalidade interpessoal; o aluno tem percepções quanto a si próprio e em relação aos professores, criando expectativas para o futuro; e a motivação do aluno pode ser afetada, ao menos em parte.

CAPITULO 4 - MÉTODO

Participantes

A pesquisa foi realizada em um Colégio Estadual de grande porte, localizado na região central da cidade de Londrina. Foram convidados a participar, 5 professores de matemática de sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental, e também seus alunos destas mesmas séries. Essa seleção das séries foi para que se garantisse a compreensão do questionário proposto. Estas séries foram apontadas, também, por incluírem alto número de alunos que já enfrentaram fracasso escolar na disciplina de matemática. A escolha da amostra foi de conveniência e todos assinaram um termo de livre consentimento. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, com o parecer nº 018/10, CAAE nº 0017.0.268.000-10, folha de rosto nº 315059.

Todos os professores aceitaram colaborar com o estudo e demonstraram curiosidade acerca dos objetivos da pesquisa. Um dos docentes leciona para quatro turmas de oitava série, outro para duas salas de oitava e uma de sétima, o terceiro professor leciona apenas para uma turma de oitava série, o quarto docente para uma sala de sétima e o último docente possui quatro turmas de sétima série. Percebeu-se que alguns ficaram curiosos, perguntando o motivo do estudo como um todo, indagando até a escolha da disciplina de matemática para a realização dos objetivos. Alguns acreditaram que os alunos poderiam utilizar deste momento para reclamar da disciplina e dos próprios docentes. Uma professora solicitou permissão para ver os questionários dos alunos, leu atentamente os termos de participação voluntária que teria que assinar, questionando se realmente era necessário todo aquele procedimento. Os docentes também utilizaram o espaço para desabafar a respeito da dificuldade atual que enfrentam em lecionar, da falta de limites e respeito dos alunos e das mudanças sociais que aconteceram da época em que eram alunos para os dias atuais.

Os alunos destes professores, 217 da sétima série e 190 da oitava, também foram convidados a participar da pesquisa. O número total de alunos que respondeu o questionário foi de 407 em treze turmas, sendo 187 do sexo masculino e 220 do sexo feminino. Primeiramente a coordenação apresentou a pesquisadora aos alunos

e aos docentes, esclarecendo sua presença. Inicialmente alguns alunos resistiram participar, pensando que teriam problemas matemáticos para resolver, porém após serem informados, todos se dispuseram a responder. Os questionários foram preenchidos pelos docentes e discentes durante todo o mês de maio de 2010, após o término do primeiro bimestre. Os alunos utilizaram, em média, 20 minutos para responderem todos os itens. A escola não possuía dados disponíveis em relação ao número de alunos que já enfrentaram fracasso em cada turma, porém após a aplicação dos questionários verificou-se que o número de reprovações é realmente alto. A Tabela 1 demonstra todos os participantes por série e gênero e a Tabela 2 a amostra utilizada para as análises.

TABELA 1 Distribuição de todos os participantes por série e gênero

		Masculino	Feminino	TOTAL
Não Repetentes	7º	53	61	114
	8º	50	75	125
Subtotal		103	136	239
Repetentes	7ª	50	53	103
	8ª	34	31	65
Subtotal		84	84	168
Total		187	220	407

TABELA 2 Amostra Utilizada para as Análises, equiparados os grupos por série e a condição de repetente e não repetente

		Masculino	Feminino	TOTAL
Não Repetentes	7º	52	61	113
	8º	18	42	60
Subtotal		70	103	173
Repetentes	7ª	50	53	103
	8ª	34	31	65
Subtotal		84	84	168
Total		154	187	341

Instrumentos

A pesquisa foi de natureza descritiva, exploratória e correlacional, pois buscou fazer a descrição de dados científicos coletados, abordando um assunto pouco explorado e relação entre variáveis encontradas. O método escolhido para a coleta de dados dos docentes foi a utilização de um questionário (em anexo) de autorrelato com 29 questões em escala Likert de 1 a 5 pontos, 1 quando o professor acreditar que o fator tenha influência mínima ou nula e 5 quando acreditar ter muitíssima influência. O instrumento para os alunos se compôs de 33 questões, em que 1 significa não ser o seu caso e 5 quando for bem o seu caso. O questionário foi aplicado em todos os alunos de sua classe, independente de terem passado ou não por situação de fracasso.

A confecção do instrumento dos professores e alunos foi inspirada em uma pesquisa grega de Norwich e Poulou (2000), baseada na Teoria da Atribuição de Causalidade de Weiner, e também em sugestões de um docente que participou do teste piloto, buscando a elaboração de novos instrumentos específicos para o nosso meio. Para responder, cada aluno marcava o gênero, sua idade e se já havia reprovado em matemática alguma vez. As questões estavam redigidas na primeira pessoa.

O instrumento dos professores (Apêndice A) foi composto por quatro subescalas que focalizaram a atribuição docente a: (1) ambiente familiar; (2) fatores relacionados ao aluno, que incluem atribuição por capacidade, conhecimentos prévios, estratégias e motivação; (3) fatores relacionados ao professor; (4) fatores relacionados à escola. Uma das questões disse respeito às expectativas quanto ao desempenho futuro dos alunos. Já o instrumento dos discentes (Apêndice B) foi composto de três escalas: (1) autopercepções de fatores relacionados ao próprio aluno, que incluem autopercepção de incapacidade, uso de estratégias e de conhecimentos prévios; (2) percepções de fatores ligados ao professor; (3) motivação. Incluiu-se também uma questão sobre expectativas relacionadas à sua crença de desempenho futuro nesta disciplina.

Foi realizado um estudo piloto com uma pequena amostra de professores e alunos. Os alunos que responderam o teste piloto compreenderam bem as questões e não houve modificação no questionário para a aplicação. Já o teste piloto realizado

com professores demonstrou que algumas questões não estavam muito claras, necessitando de reformulação. Um dos professores fez sugestões relevantes tanto para o questionário dos docentes quanto para o instrumento dos alunos e estas sugestões foram prontamente acatadas.

Tratamento dos dados

Os dados do presente estudo foram submetidos a análises estatísticas. Foi realizada análise fatorial exploratória para validação do instrumento dos alunos, levantadas médias e desvios padrão dos escores grupais dos professores nas variáveis em que foram avaliados. Procedimentos semelhantes foram adotados com cada classe de alunos, discriminando os repetentes e os não-repetentes. Para composição dos dois grupos de alunos, repetentes ou não, adotou-se como critério o número de repetentes, discriminados por gênero e série. Com esse critério, selecionaram-se alunos não repetentes em número aproximadamente igual, emparelhados por gênero e série com os do primeiro grupo. Assim, as comparações estatísticas foram feitas com 341 alunos, sendo 168 reprovados e 173 não reprovados. Em certos casos e variáveis, houve diferença no N (número de sujeitos) pelo fato de que muitos alunos não preencheram todas as solicitações do questionário, deixando incompletos dados relevantes para a comparação estatística.

CAPITULO 5
RESULTADOS

Propriedades Psicométricas do Questionário dos Alunos

O questionário aplicado nos alunos foi validado através de análise fatorial exploratória pela extração dos componentes principais e rotação Varimax. O programa utilizado foi o *Statistica.* Uma primeira extração produziu oito fatores que se podem ver na Figura 1. A resolução com oito fatores não pareceu adequada, por isso optou-se pela resolução com seis fatores, que foram denominados: Fator 1 : Autopercepção negativa de capacidade, que incluía os seguintes itens do questionário: 1, 2, 13, 4, 5, 6,11, 8,18,19, 20 23, 24, 29, 31. Os itens 2, 8, 20 e 23 foram retirados do fator 1, permanecendo em outros fatores, e o único item excluído deste fator foi o 20. Fator 2: Percepção de professor disposto, englobando os itens 9,10, 7,12,17, 28, 25 e 33. Os itens 9 e 33 foram retirados deste fator, e mantidos no fator 3. Fator 3: Motivação, que incluiu os itens: 32, 33, 3, 20 e 9. O item 20 foi excluído deste fator. Fator 4: Percepção de mau professor, contendo os itens 15, 23, 21 e 30. Fator 5: Expectativa negativa pelo professor, no qual foram inseridos os seguintes itens: 22, 2 e 3 e retirados, posteriormente, os itens 22 e 3. Fator 6: Falta de estratégias, englobando os itens 16, 14, 26, 27, 8 e 24. Os itens 16 e 24 deste fator foram retirados.

Os itens que carregaram em cada um deles (mínimo de 0,30) encaixavam-se, por conteúdo, apenas nesses seis fatores. Essa resolução final pode ser vista na Tabela 3. O Alpha extraído para cada fator resultou da exclusão de itens cuja presença comprometia a homogeneidade. O fator seis, porém, teve um Alpha abaixo do mínimo aceitável, provavelmente porque dizia respeito ao tipo de estratégias usadas, que são de natureza comportamental (uso do tempo, pedir ajuda, etc). Seria interessante que pesquisas posteriores reavaliassem os componentes deste fator. Por outro lado, em relação a esse mesmo fator seis, a extração do Alpha não é considerada obrigatória e assim poderia ser omitida, uma vez que se trata de comportamentos o que, segundo Miller et al. (1993) e Bouffard et al. (1995) não requerem necessariamente Alpha.

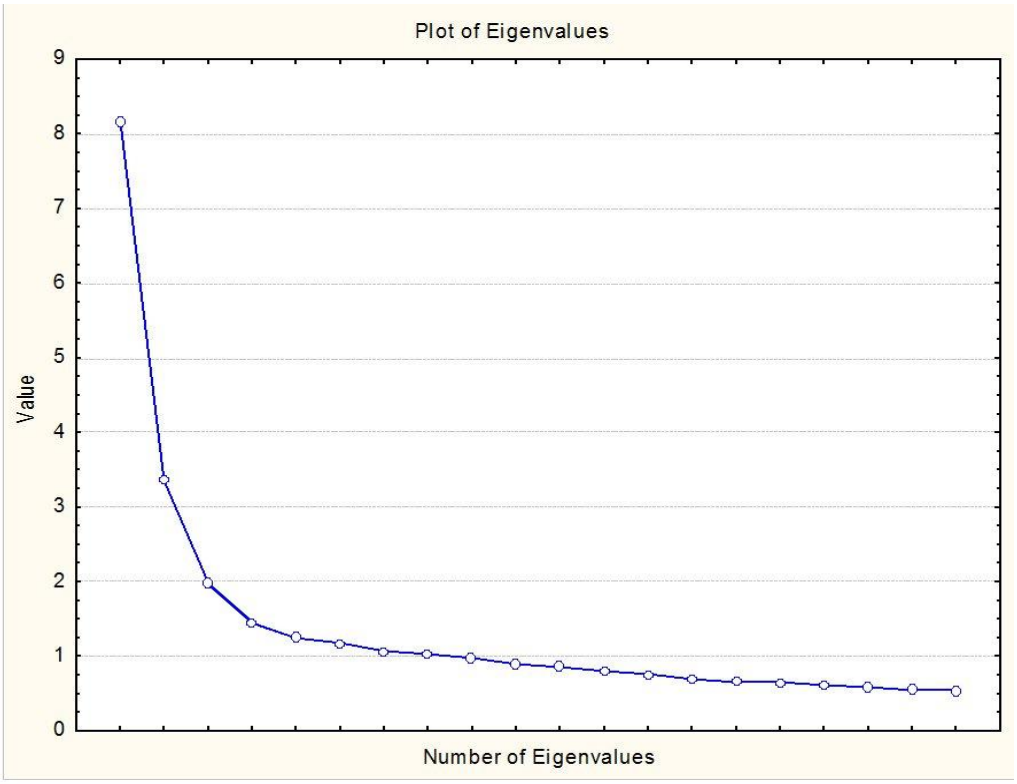

Figura 2 – *Scree test* que demonstra os valores próprios da escala para alunos

TABELA 3 Distribuição dos itens nos 6 fatores

	Fatores					
Itens	1	2	3	4	5	6
1	0,64					
4	0,68					
5	0,73					
6	0,59					
11	0,44					
13	1,59					
18	0,73					
19	0,79					
24	0,63					
29	0,79					
31	0,72					
7		0,35				
10		0,55				
12		0,69				
17		0,68				
25		0,63				
28		0,59				
3			0,41			
9			0,45			
32			0,81			
33			0,68			
15				0,53		
21				0,67		
23				0,57		
30				0,73		
2					0,54	
8						0,31
14						0,58
26						0,63
27						0,54
Expl. Var.	6,33	2,88	2,43	2,26	1,38	2,06
Alpha	0,90	0,67	0,69	0,71	-	0,50

Estatística Descritiva dos Escores dos Alunos

A Tabela 4 representa a matriz de correlações entre os escores médios da amostra total de alunos (N=288) nas variáveis de percepção das causas do mal rendimento, em seguida será apresentado o gráfico de caixas demonstrando que a mediana foi mais alta nos fatores Percepção Positiva do Professor (3.5) e Motivação para Matemática(3.5), e mais baixa nos fatores Percepção de que o Professor tem Expectativa Negativa (1.0) e Percepção Negativa do Professor. (2.0).

TABELA 4 Matriz de Correlações entre os Escores Médios da Amostra Total de Alunos (N = 288) nas Variáveis de Percepção das Causas do Mau Rendimento

	1	2	3	4	5	6
1. Autopercepção negativa de capacidade	__	- 0,10	- 0,26**	0,54**	0,39**	0,54**
2. Percepção Positiva do Professor	__	__	0,44**	- 0,29**	- 0,10 n.s.	- 0,78 n.s.
3. Motivação para Matemática	__	__	__	- 0,20 p =0,01	- 0,12 p =0,03	- 0,25**
4. Percepção Negativa do Professor	__	__	__	__	0,36**	0,40**
5. Percepção que o prof. tem Expect. Neg,	__	__	__	__	__	0,27**
6. Percepção de Falta de Estratégias	__	__	__	__	__	__

** p=0,00

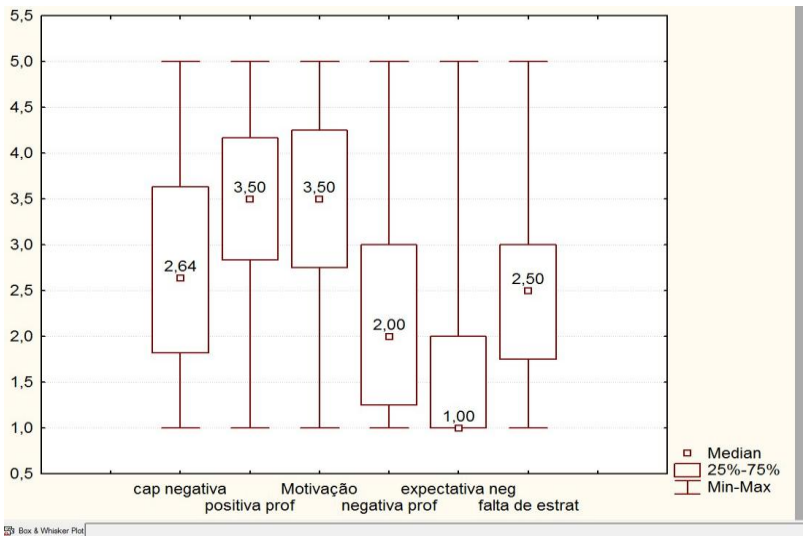

Figura 3 - Distribuição das médias e medianas em todas as variáveis (N=288)

TABELA 5 Médias e desvios padrão na variável autopercepção negativa de capacidade

		N	Média	DP
Não Repetentes	Masculino	63	2,19	0,93
	Feminino	96	2,47	1,03
Subtotal		159		
Repetentes	Masculino	71	2,98	1,08
	Feminino	74	3,46	1,01
Subtotal		145		
Total		304		

Às médias constantes da Tabela 5 aplicou-se a Análise de Variância, da qual surgiu um F (3,300) = 21,83 *p* = 0,00. O Teste de Tukey revelou que a média dos meninos não repetentes (2,19) é significativamente mais baixa que a média dos meninos repetentes (2,98) e do que a das meninas repetentes (3,46). Já os meninos repetentes têm escores significativamente mais altos (2,98) que as meninas não repetentes (2,47) e mais baixo que as repetentes (3,46). Note-se que escores mais altos nessa variável significa que o aluno tem mais alta percepção negativa de capacidade. A seguir, a Tabela 6 apresenta as médias e desvios padrão na variável

Percepção Positiva do Professor.

TABELA 6 Médias e desvios padrão na variável Percepção Positiva do Professor

		N	Média	DP
Não Repetentes	Masculino	64	3,49	0,89
	Feminino	96	3,67	0,90
Subtotal		160		
Repetentes	Masculino	79	3,13	0,86
	Feminino	75	3,27	0,98
Subtotal		154		
Total		314		

Aplicou-se também aos dados da Tabela 6 a ANOVA, resultando F (3,310) = 5,79 *p* = 0,00. Pelo teste de Tukey houve diferença significativa entre os meninos repetentes e as meninas não repetentes e também entre as meninas repetentes e não repetentes. Pela Análise de Variância sobre os valores constantes da Tabela 7, surgiu um F (3,307) = 3,59 *p* = 0,01. Pelo teste de Tukey verificaram-se diferenças significativa apenas entre o grupo masculino repetente e o feminino não repetente, este com média mais alta. A Tabela 7 expõe as médias e desvios padrão na variável motivação e a Tabela 8 as médias e desvios padrão na variável percepção negativa do professor.

TABELA 7 Médias e desvios padrão na variável Motivação

		N	Média	DP
Não Repetentes	Masculino	62	3,50	1,04
	Feminino	95	3,59	1,05
Subtotal		157		
Repetentes	Masculino	75	3,11	0,99
	Feminino	79	3,30	0,96
Subtotal		154		
Total		311		

TABELA 8 Médias e desvios padrão na variável Percepção Negativa do Professor

		N	Média	DP
Não Repetentes	Masculino	66	2,06	0,93
	Feminino	97	1,96	0,99
Subtotal		163		
Repetentes	Masculino	76	2,38	1,10
	Feminino	76	2,41	1,30
Subtotal		152		
Total		315		

Foi significativa a diferença entre as médias constantes na Tabela 8, surgindo um F (3,311) = 3,50 *p* = 0,01. Pelo teste de Tukey verificaram-se diferenças significativas apenas entre as meninas repentes e as não repetentes, sendo que a percepção negativa foi mais alta nas meninas repetentes. Foram levantados os escores relativos à variável Percepção de que o Professor tem Expectativa Negativa na Tabela 9. A diferença significativa entre essas médias surgiu pela Análise de Variância: F (3,320) = 4,87 *p* = 0,00. O Teste de Tukey acusou diferença significativa entre os meninos repetentes (2,06) e os não repetentes (1,43) e entre os meninos repetentes (2,06) e as meninas não repetentes (1,58).

TABELA 9 Médias e desvios padrão na variável Percepção de que o professor tem expectativa negativa

		N	Média	DP
Não Repetentes	Masculino	69	1,43	1,07
	Feminino	101	1,58	1,13
Subtotal		170		
Repetentes	Masculino	76	2,06	1,34
	Feminino	78	1,92	1,05
Subtotal		154		
Total		324		

Por último, compararam-se as médias dos quatro grupos na variável Percepção de Falta de Estratégias, o que se pode ver na Tabela 9. Pela Análise de Variância, resultou um F (3, 321) = 0,50 *p* = 0,67, o que significa que os escores são similares.

TABELA 10 Médias e desvios padrão na variável Percepção de falta de estratégias

		N	Média	DP
Não Repetentes	Masculino	67	2,44	1,27
	Feminino	101	2,45	1,00
Subtotal		168		
Repetentes	Masculino	77	2,42	0,90
	Feminino	80	2,59	0,90
Subtotal		157		
Total		325		

Estatística descritiva dos escores obtidos pelos Professores (N=5)

Foram levantados os escores nas diversas medidas que consistem em atribuições causais feitas por professores sobre o mau rendimento dos alunos. Os resultados podem ser vistos na Tabela 11. Como se pode verificar, marcações médias mais altas foram nas variáveis Falta de Motivação, Falta de Base, Falta de Apoio Familiar e Falta de Estratégias por parte dos alunos. Porém os professores também admitiram ter alguma influência causal sobre o mau rendimento dos alunos, especialmente em relação às condições de trabalho.

TABELA 11 Médias e desvios padrão das atribuições causais dos professores sobre o mau desempenho dos alunos em matemática

Variável	Média	DP	MIN	MÁX
Falta de Base	4,00	1,00	3,00	5,00
Falta de capacidade	2,00	1,22	1,00	4,00
Expectativa negativa	2,20	0,84	1,00	3,00
Família	3,83	0,61	2,83	4,50
Professores	3,07	0,75	2,17	4,00
Escola	2,28	0,76	1,40	3,40
Falta de estratégias	3,75	0,77	2,50	4,50
Falta de motivação	4,05	0,37	3,50	4,50

Comparações entre Percepções dos alunos e atribuições feitas pelos professores

Em quatro variáveis as percepções de professores e de alunos podem ser comparadas: Falta de Capacidade, Motivação, Falta de Estratégias e Expectativa Negativa. Quanto à Falta de Capacidade, os meninos repetentes demonstraram atribuir o fracasso a esta variável, mais do que seus professores. Em relação à Motivação os professores atribuíram o fracasso a falta de motivação, mais do que seus alunos. Em terceiro lugar, professores apontaram mais mau desempenho à falta de estratégias. Por último compararam-se professores e alunos em relação à expectativas negativas, chegando-se à conclusão de que os docentes possuem expectativas negativas mais altas (2,20) do que seus alunos, sendo que os meninos repetentes (2,06) tem expectativa negativa mais alta do que as meninas repetentes (1,92).

CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as causas que os professores de matemática atribuem pelo fracasso de seus alunos, comparando-as com as percepções destes últimos tanto em relação a si próprios como em relação a comportamentos de seus professores. A escolha da disciplina de matemática se deu com base em um levantamento do Núcleo Regional de Ensino da cidade de Londrina, que apresentou dados referentes ao número de reprovação por escola, bem como a disciplina que mais contribuía para que os alunos ficassem retidos na mesma série. Neste sentido, o estudo analisou as atribuições dos docentes de matemática, pois foi a disciplina que os estudantes mais reprovaram segundo a pesquisa do NRE e as percepções dos discentes segundo a teoria da Atribuição de Causalidade proposta por Weiner. A seguir serão comentados os resultados da pesquisa procurando relacioná-los com os resultados de outras pesquisas já existentes que utilizam a mesma teoria como base.

Primeiramente serão discutidos os resultados dos alunos nas variáveis: Autopercepção negativa de capacidade, percepção positiva do professor, motivação para matemática, percepção negativa do professor, percepção de que o professor tem expectativa negativa e percepção de falta de estratégias. Na sequencia serão apresentados os resultados dos docentes e, por último serão realizadas comparações entre os resultados dos alunos e dos professores.

Autopercepção negativa de capacidade

Weiner (1979, 1984, 2000, 2004) relatou que, em situações escolares, os alunos buscam atribuir alguma causa ao seu fracasso, buscando diminuir a surpresa gerada pelo acontecimento inesperado. E, quando atribuem o insucesso a causas internas, estáveis e incontroláveis, a tendência é que não se empenhem para modificá-lo. Weiner (1994) ainda explicou que, quando o aluno acredita em sua competência, se esforça em suas atividades, porém quando se enxerga como incompetentes, acredita que não compensa se esforçar pois não obterá um resultado satisfatório.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa foi avaliar a autopercepção dos alunos que já enfrentaram fracasso em matemática, quanto à capacidade,

conhecimentos de base e uso de estratégias. O estudo demonstrou que as meninas repetentes possuem autopercepção negativa de capacidade mais alta do que as não repetentes. Os meninos que já enfrentaram reprovação também apresentaram autopercepção negativa de capacidade maior do que os meninos não repetentes. Isto significa que os estudantes que já reprovaram parecem não acreditar em sua própria capacidade, o que contribui para a continuidade desta condição, já que capacidade é uma causa interna, estável e incontrolável. As meninas parecem sofrer mais o estigma da reprovação que os meninos, segundo resultados desta pesquisa.

Percepção positiva do professor

Outro objetivo da pesquisa foi analisar entre os alunos a percepção do *feedback* atribuicional recebido de seus professores e os comportamentos dele derivados. As meninas não repetentes foram as que mais perceberam positivamente seu professor, seguidas pelo grupo dos meninos não repetentes. Já os meninos repetentes tiveram mais baixa percepção positiva de seu professor, seguidos pelas meninas repetentes, que também apresentaram baixa percepção positiva de seu professor. Os alunos que nunca enfrentaram reprovação percebem seus professores de forma mais positiva do que os que já reprovaram. Em seu estudo, Martini (1999) salientou que as meninas tinham a tendência de acreditar que seus professores gostam delas, enquanto os meninos alimentavam a crença oposta.

Pintrich e Schunk (1996) realçaram a importância da relação entre professores e alunos que se dá no contexto da sala de aula. Para os autores os docentes podem influenciar a motivação de seus alunos de diversas maneiras, seja elogiando o trabalho que fizeram, recompensando estudantes que apresentam melhor desempenho, comentando sobre as notas e resultados, dentre outras. É evidente que o professor, de um jeito ou de outro, comunica suas expectativas para com os alunos através de comportamentos, e estes influenciarão na crença que os próprios alunos possuem sobre si mesmos e na possibilidade de serem academicamente bem sucedidos.

A descoberta de Rodrigues e Marques (1981) relata que o professor brasileiro tende a recompensar mais os alunos que “são inteligentes”, que demonstram aplicar esforço e que apresentam resultado satisfatório. Na presente pesquisa, os alunos que nunca reprovaram percebem seu professor de maneira mais positiva do que

aqueles que já enfrentaram reprovação, sugerindo que a atribuição por sucesso do docente é comunicada ao aluno de alguma maneira, contribuindo para que este continue acreditando em sua capacidade, esforçando-se para manter a crença positiva de seu professor.

Motivação para matemática

Stipek (1998) relatou que, em geral, os problemas motivacionais se revelam nos comportamentos dos alunos e um deles é o sub-rendimento pois estudantes desmotivados tendem a não aprender como poderiam. Um dos objetivos específicos foi avaliar a motivação atual para a aprendizagem de matemática, dos alunos que já reprovaram. A pesquisa demonstrou que as meninas e os meninos que nunca reprovaram se apresentam mais motivados, enquanto os meninos repetentes apresentaram maior desmotivação para esta disciplina. Bzuneck (2009) reforça que o aluno pode estar desmotivado por diversas razões, como não ver importância no conteúdo ou mesmo por não acreditar na própria capacidade. Weiner (2000) ressaltou que a atribuição realizada pelo aluno leva a uma expectativa pessoal, então se o estudante atribui seu fracasso a falta de capacidade, irá aplicar pouco ou nenhum esforço para alterar esta realidade, já que esta é uma causa estável e incontrolável.

Brophy (1999) destaca que a motivação do aluno também está relacionada à motivação do professor, que deve buscar desenvolver e manter a motivação de seus estudantes, despertando o interesse em sua disciplina. Bzuneck (2009) reafirma que uma das crenças mais nocivas que o professor pode alimentar é a de que não pode fazer muito pela falta de motivação do aluno. Existem momentos em que o aluno não está motivado por não ver utilidade em estudar determinado assunto ou ainda por já ter enfrentado situações de fracasso e não saber como atribuí-las a causas instáveis e controláveis, tais como falta de estratégias ou de informações. Cabe ao professor auxiliar neste processo, já que possui um amplo espaço de liberdade de ação dentro de sua classe.

Outro fator que pode influenciar diretamente na motivação do aluno é a percepção de seu professor, que já foi discutida no que concerne à motivação. O professor parece não recompensar alunos que parecem incapazes, mesmo quando estes se esforçam. Desta maneira, quando o próprio docente não acredita na

inteligência desses estudantes, comunica sua crença através de comportamentos verbais ou não verbais, participando da construção da crença dos próprios alunos de que pouco podem fazer para alterarem sua condição de fracasso.

Percepção negativa do professor

Os alunos que já enfrentaram fracasso na presente pesquisa, têm percepção negativa de seu professor maior do que os que nunca reprovaram. Juvonen e Nishina (1997) enfatizaram que as atribuições realizadas pelo professor são claramente percebidas pelos alunos. Então, os alunos que já reprovaram captam a mensagem de que seu professor não acredita que podem melhorar, construindo uma imagem negativa deste docente e da disciplina que ele leciona.

O estudo proposto por Reyna e Weiner (2001) descobriu que, quando os professores atribuíam o fracasso do aluno a causas controláveis como falta de esforço, culpavam o próprio estudante por não ter se saído bem e isso fazia com que sentissem raiva e irritação. Matteucci (2007) também constatou que os professores culpam muito mais o aluno que foi mal por não ter se esforçado do que aquele que parece não ter capacidade. Como se pode observar, as atribuições causais não são lineares e toda emoção expressada pelo docente é percebida pelo discente, que encontra caminhos para reagir e proteger sua imagem.

Percepção de que o professor tem expectativa negativa

Os meninos repetentes acreditam que seu professor possui expectativa negativa em relação a eles, seguido pelo grupo de meninas que já reprovaram. Os que não passaram por reprovação apresentaram percepção de que o professor tem expectativa negativa menor do que o grupo de reprovados. É provável que a falta de informação sobre a importância do *feedback* por parte do docente, bem como os manejos adequados ao fornecê-lo, contribua para que ele não seja realizado de maneira eficaz, levantando nos alunos a idéia de que seus professores tem expectativa negativa sobre eles. Bzuneck (2010) ressalta que a falta de orientação por parte do docente a respeito do que pode ter ocasionado os erros do aluno, podem contribuir para que este atribua seu fracasso à falta de capacidade.

Quando o professor constata o fracasso de um aluno, realiza um julgamento

sobre o que teria ocasionado tal erro. Se acreditar na falta de capacidade do estudante, o professor terá a tendência de sentir pena, procurando ajudá-lo. Weiner (2000) salienta que quando a causa atribuída ao fracasso é estável e incontrolável como no caso de falta de capacidade, surgem emoções negativas de vergonha no aluno. Porém se o docente acreditar que o aluno fracassou por não ter se esforçado, ficará irritado, comunicando sua crença através de comportamentos e até mesmo punições. Este fato contribui para a continuidade do problema e para que os alunos com histórico de fracasso percebam expectativa negativa por parte de seus professores.

Percepção de falta de estratégias

O estudo mostrou que não houve diferença significativa entre as respostas dos meninos e das meninas, reprovados ou não, atendendo um dos objetivos propostos, que foi verificar a autopercepão dos alunos que já enfrentaram fracasso, quanto ao uso de estratégias. Brophy (2004) relata que alunos podem obter resultados insatisfatórios mesmo quando se esforçam. Isto pode acontecer por falta de estratégias adequadas. Desta forma, ainda que tentem, não conseguem diagnosticar a origem do erro e superar as dificuldades. O professor tem grande importância nesse processo, pois pode auxiliar o aluno a encontrar as razões do erro, sugerindo emprego de estratégias com as quais consigam superar suas dificuldades e experimentem o êxito.

Atribuições Causais dos Professores

O quarto objetivo proposto foi avaliar as atribuições causais que professores fazem em relação aos seus alunos em situação de fracasso. Os professores desse estudo atribuíram o fracasso de seus alunos principalmente à falta de motivação, falta de base anterior, falta de apoio da família e falta de estratégias por parte dos alunos. Todas as causas atribuídas pelos docentes são externas a si e incontroláveis. Se o professor acreditar que nada pode fazer pela motivação dos alunos e pela ausência de estratégias dos mesmos, o ciclo de fracasso se instala, sendo difícil reverter o quadro. Weiner (2000; 2004) salientou a tendência que o professor tem em atribuir o bom desempenho dos alunos ao ensino adequado, ou

seja, a si próprio, e o fracasso a fatores relacionados ao próprio estudante (causa externa e incontrolável).

A pesquisa realizada por Williams, Burden e Al-Baharna (2002) relata que professores atribuem o fracasso de seus alunos à falta de conhecimentos básicos, à personalidade, à baixa qualidade dos materiais de ensino e a falta de esforço, que também são causas externas e incontroláveis, afinal é mais fácil atribuir os erros a outros do que a si próprio. Ao realizar atribuição causal por fracasso, os professores parecem se auto-proteger, colocando a culpa principal no próprio aluno, isentando-se da responsabilidade e da participação na construção deste processo.

Atribuições Causais dos Professores em comparação com a Percepção de seus alunos.

O penúltimo objetivo desta pesquisa foi levantar a relação entre as diferentes percepções dos alunos e as atribuições causais de seus professores. Pode-se comparar as atribuições causais dos professores e a percepção dos alunos em quatro variáveis. Na variável Falta de Capacidade, os meninos que já reprovaram atribuíram seu fracasso a esta variável, mais do que seus professores. Apesar dos professores de um modo geral não terem atribuído o fracasso dos estudantes à falta de capacidade, parece que a experiência de reprovação deixa marcas na vida dos alunos, contribuindo para que estes construam a crença de que não são capazes. É importante ressaltar que o foco do presente trabalho não foi discutir se a reprovação é eficaz ou não para a educação mas sim como se constrói uma atribuição causal e como ela contribui para outras crenças como falta de capacidade, que consequentemente pode levar à reprovação ou multi reprovações, visto que muitos dos alunos questionados já enfrentaram diversas reprovações na disciplina de matemática.

Quanto à motivação e à falta de estratégias, os professores atribuíram o fracasso de seus alunos a estas variáveis, mais do que os discentes. Conforme já foi discutido anteriormente, Weiner (2000; 2004) enfatizou a tendência que o professor tem de atribuir o fracasso a fatores externos a si e incontroláveis, responsabilizando o próprio aluno por não ter obtido sucesso. Comparando-se expectativas negativas de alunos e professores, na presente amostra os docentes demonstraram expectativas negativas mais altas que seus estudantes. É um dado que sugere que

os professores acreditam que seus alunos não mudarão sua condição atual de desmotivação. Restaria investigar se esses professores estariam dispostos a intervir nessa condição desfavorável, ou até se acham que têm condições para isso.

Limitações deste Estudo

Algumas limitações desta pesquisa merecem ser destacadas com o propósito de que novos estudos possam considerá-las. O fato da pesquisa ter sido realizada apenas em uma escola pode ter restringido o estudo; não se sabe se, em outra escola, as descobertas seriam semelhantes. Talvez os resultados obtidos sejam específicos para este contexto escolar e não a outros e, como não temos dados de outras realidades, não foi possível compará-los ou generalizá-los.

O número de docentes pesquisados foi restrito, o que impossibilitou a execução da análise fatorial exploratória sobre a respectiva escala. Além disso, um deles estava trabalhando temporariamente, como professor substituto, o que pode contribuir para que não conheça profundamente a realidade dos alunos que já reprovaram ou que estejam enfrentando dificuldades na disciplina. Em contraste ao número reduzido de docentes de matemática, destaca-se o grande número de alunos; alguns professores lecionavam para turmas numerosas em que mais da metade dos alunos já haviam reprovado. A diferença na distribuição das turmas também pode ter limitado o estudo com os docentes pois dois dos professores lecionavam à apenas uma classe, enquanto outros possuíam quatro turmas apenas no período vespertino.

Pode-se também destacar uma limitação na construção do instrumento dos alunos. O teste piloto não foi aplicado em alunos com histórico de fracasso e, no momento da aplicação, percebeu-se que alguns estudantes, especialmente os da sétima série, não compreendiam determinadas questões. Futuros estudos poderiam realizar o teste piloto com os dois grupos de alunos, ou seja, repetentes e não repetentes. Por se tratar de um instrumento novo, possivelmente sejam necessárias algumas adaptações para que se torne mais acessíveis aos adolescentes.

Em resumo, é importante que se desenvolvam novos estudos sobre a Atribuição de Causalidade para se aprofundar o assunto. Além disso convém que se tenha número maior de professores para serem questionados e que outros contextos sejam incluídos na pesquisa para que se faça comparação entre diferentes

realidades. A seguir serão discutidas as implicações da pesquisa para a sala de aula.

Implicações Educacionais

Weiner (1984) defendeu que as atribuições causais têm relação direta com a motivação do aluno. Estudantes que experimentaram êxito tendem a apresentar expectativa de sucesso futuro, enquanto alunos que fracassam parecem não acreditar que são capazes de modificar sua condição, especialmente se atribuírem seu insucesso à causas internas, estáveis e incontroláveis como é caso da inteligência.

Os alunos constroem suas próprias atribuições causais, porém os professores também participam deste processo. O professor pode formar suas atribuições sobre seus alunos de diversas formas, uma das quais é pelos rótulos que recebe de outras pessoas. Desta maneira, se ouvir de um professor do ano anterior que determinado aluno é terrível, sua interpretação atribuicional será afetada. Quando o professor atribuir o mau desempenho de um aluno a causas internas e controláveis, por exemplo, poderia ter prestado atenção na aula e preferiu bagunçar, sua tendência é de não oferecer ajuda, o que contribui para a continuidade do problema.

É fundamental que os professores tomem conhecimento do quanto suas atribuições refletem nas atribuições dos estudantes e, consequentemente, em sua motivação e expectativas. Outro ponto essencial é acreditar que as atribuições são passíveis de mudança, conforme a pesquisa realizada por Scherer e Kimmel (1993), que demonstraram que intervenções de curto prazo exercem influência sobre as atribuições dos professores. Caso não haja intervenção, a tendência é que o estilo atribuicional desadaptador permaneça inalterado.

De La Torre e Godoy (2002) também demonstraram experimentalmente que docentes que participaram de um grupo experimental conseguiram modificar suas atribuições para padrões mais adaptadores, em comparação com o grupo que não passou por intervenção. Os docentes do grupo experimental passaram a atribuir o fracasso dos estudantes à falta de esforço, que é causa controlável e passível de mudanças. Os alunos destes professores também passaram a atribuir o sucesso e o fracasso a causas controláveis, apresentando melhor rendimento acadêmico. Daí se pode concluir com a sugestão de que alguma forma de intervenção junto a professores consiga atingir semelhantes resultados.

A literatura fornece algumas sugestões práticas para que os professores possam utilizar com a finalidade de favorecer as atribuições voltadas para o esforço nos alunos (ALMEIDA E GUISANDE 2010), como: (a) usar métodos mais ativos e desafiadores de ensinar e aprender. (b) Oferecer *feedback* que permita ao aluno reestruturar suas atribuições, promovendo sua motivação. (c) Investir nos alunos com histórico de fracasso, ajudando-os a perceber que o emprego de maior esforço pode contribuir para que experimentem situações de sucesso. (d) Auxiliar os estudantes a desenvolverem hábitos de estudo e a utilizarem o tempo de maneira eficaz. (e) Reformular a organização das aulas, o processo de avaliação e suas práticas de modo geral, sempre que necessário.

As atribuições causais disfuncionais de alunos também são passíveis de mudança para padrões mais funcionais e a participação do professor é essencial para que o aluno aprenda a reconstruir suas próprias atribuições e expectativas. Ainda que tenha enfrentado diversas situações de fracasso, é possível que o aluno modifique esta condição e experimente o sucesso acadêmico porém, para que isso aconteça, é necessário que o professor participe ativamente como facilitador deste processo, desenvolvendo crenças mais positivas e atribuições que tenham causas instáveis e controláveis, para que ele mesmo e seus estudantes se sintam capazes de promover mudanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M. A. Atribuições por sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v.25, n. 2, p. 169-176, 2008.

ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M. A. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S.E.R. (Org.). **Motivação para Aprender**: Aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 145-166.

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.

BANDURA, A. (2008c). A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A. AZII, R. & POLYDORO, S.A.J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, p. 15-42.

BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; FONSECA, M. S. Educating young adolescents in Brazil. In: MERTENS, S. B.; ANFARA, V. A.; RONEY, K. (Ed.). **An international look at educating young adolescents**.Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009. p. 315-346.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRADY, K.; WOOLFSON, L. What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? **British Journal of Educational Psychology,** Leicester, v. 78, n. 4, p. 527-544, 2008.

BROPHY, J. ; ROHRKEMPER, M. The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. In: **ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION.** Boston, 1981. p. 295-311.

BROPHY, J. Research of the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of Educational Psychology, 1983, v.75, nº5 p.631-661.

BROPHY, J. **Motivating Students to Learn**. 2th ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present, and future. In: URDAN, T. (Ed.). **Advances in motivation and achievement:** Achievement Contexts. Greenwich, CT: JAI Press, 1999. v. 11, p.1-44.

BUTLER, D. L.; WINNE, P. H. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. **Review of Educational Research**, Washington, v. 65, n.3, p. 245-281, 1995.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 2, n. 1, p. 123-140, 2001.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teacher´s thought process. In: WITTROCK, M. C. (Ed). **Handbook of research on teaching.** New York: McMilllan, 1985. p. 255-296.

DECI, E.L. ; RYAN, R.M. Self-determination theory and the facilitationa of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist.** v. 55(1) jan 2000, p. 68-78.

DE LA TORRE, C. ; GODOY, A. A. Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. **Psicothema**, Oviedo, v. 14, n. 2, p. 444-449, 2002.

DE LA TORRE, C. ; GODOY, A.A. Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. **Revista interamericana de psicologia,** 2004, v. 38, n.2 p. 217-224.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2001.

ECCLES, J.; WIGFIELD, A.; SCHIEFELE, U. Motivation to succed. In: DAMON, W. LERNER, R. M.; EISENBERG, N. (Ed.). **Handbook of child psychology** Social: emotional, and personality development. 5th ed., New York: Wiley, 1998. v. 3, p. 1017- 1095.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 78 – 95.

HATTIE, J. , TIMPERLEY, H. The power of feedback. **American Educational Journal,** Washington, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

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

HIDI, S. Interest and its contributions as a mental resource for learning. **Review of Educational Research,** Washington, v. 60, n. 4, p. 549 – 571, 1990.

HIGGINS, E.T.; PITTMAN, T. S. Motives of the human animal: comprehending, managing, and sharing inner states. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, Califórnia, v. 59, p. 361-385, 2008.

HUSMAN, J.; LENS, W. The role of the future in student motivation. **Educational Psychologist,** Hillsdale, N.J., v. 34, n. 2, p. 113-125, 1999.

IRELAND V. (coord); CHARLOT B. ; GOMES, C. ; GUSSO, D. ; CARVALHO, L.C.R. ; FERNANDES, M. ; ENNAFAA, R. ; GARCIA, W. **Repensando a escola**. Brasília: UNESCO/ MEC/INEP, 2007.

JUVONEN, J. Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 80, n. 3, p. 330-336, 1988.

JUVONEN, J; NISHINA, A. Social motivation in the classroom: attributional accounts and developmental analysis. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. **Advances in motivation and achievement**. Greenwich, CT: JAI Press, 1997. v. 10, p. 181-211.

LENS, W.; SIMONS, J.; DEWITTE, S. From duty to desire: the role of students future time perspective and instrumental perceptions for study motivation and self-regulation. In: PAJARES F.; URDAN, T. (Ed.). **Academic motivation of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age, 2002. p. 221-245.

MALUF, M. R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 7, n. 3, p. 255-262, 1991.

MARTINI, M. L. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, SP, 1999.

MARTINI, M. L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico**: investigando possíveis relações. 2003.Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2003.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade**: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas, SP: Alínea, 2004.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. Atribuição de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 148-166.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. Atribuição de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2002.

MATTEUCCI, M. C. Teachers facing school failure: the social valorization of effort in the school context. **Social Psychology of Education,** Lawrence,v. 23, n. 4, p. 421-432, 2007.

MUELLER, C. M. ; DWECK, C. S. Praise for Intelligence Can Undermine Children´s Motivation and Performance. J**ournal of Personality and Social Psychology,** v. 75, n. 1, p. 33-52, 1998.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. O fracasso escolar na quinta série, na

perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 12, n. 2, p. 147-156, 1996.

PAJARES, F; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A. ; AZZI, R.G. ; POLYDORO, S.**Teoria social cognitiva:** conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PINTRICH, P. A Motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, Baltimore, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003.

PINTRICK, P.; CHUNK, P. **Motivation in education**: theory, research, and applications. Local: editora, 1996.

POULOU, M.; NORWICH, B. Teacher's causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. **British Journal of Educational Psychology,** London, v. 70, n. 4p. 559-581, 2000.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) **Big theories revisited.** Connecticut: Age Publishing, 2004. p. 31-60

REYNA, C. ; WEINER, B. Justice and utility in the classromm: an attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. **Journal of Educational Psychology**, Baltimore, v. 93, n. 2, p. 309-319, 2001.

RODRIGUES, A. **Aplicações da psicologia social**: à escola, à clínica, às organizações, à ação comunitária. Petrópolis: Vozes, 1981.

RODRIGUES, A., MARQUES, J. C., Atribuição de Causalidade e avaliação do rendimento: como o professor valoriza aptidão e esforço. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 7-28, maio/ago.1981.

ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, Princeton, v. 80. n. 609, p. 1-28, 1966.

SCHERER, M. E.; KIMMEL, E. Modifying teachers' attributions: an education-consultation approach. In: ANNUAL MEETING OF THE SOUTHEASTERN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 39., 1993, Atlanta, GA. **Annals**... Atlanta, GA, 1993. p. 1-26.

SCHLIEPER, M. D. M. J. **As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCHUNK, D.H. Ability versus effort attributional feedback: differential effects on self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology,** Baltimore, v. 75, n. 6, p. 848-856, 1983.

STIPEK; D. J. **Motivation to learn**: from theory to practice**.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1998.

TOLLEFSON, N. Classromm applications of cognitive theories of motivation. **Educational Psycholoty Review,** New York, v. 12, n. 1, p. 63-83, 2000.

WEINER, B. **An attribution theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986.

WEINER, B. Integrating social and personal theories of achievement striving. **Review of Edicational Research.** 1994, v.64, nº 4, p. 557-573.

WEINER, B. A theory of motivation for some classromm experiences. **Journal of Educational Psychology.** v.71 (1), 1979, p. 3-25.

WEINER, B. Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) **Big theories revisited.** Connecticut: Age Publishing, 2004. p.13-29.

WEINER, B. **Cognitive Views of Human Motivation**. New York. Academic Press, 1974.

WEINER, B. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. **Educational Psychology Review**, New Cork, v. 12, n. 1, p.1-14, mar. 2000.

WEINER, B. Principles for a theory of student motivation and their application within an attibutional framework. In: AMES, R; AMES, C.(Ed.) **Research on motivation in education.** New York: Academic Press, 1984. v.1, p.15-38.

WENTZEL, K. What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, 105-115, 2000.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L.; AL-BAHARNA, S. Making sense of sucess and failure: the role of the individual in motivation theory. In: DÖRNEY, Z; SCHMIDT, R. (eds). **Motivation and second language acquisition.** Honolulu: University of Hawaii, 2002. p.171-184.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezado Professor:

Peço a gentileza de responder o presente questionário que focaliza problemas de motivação de alunos na disciplina de matemática. Sua participação é voluntária e os dados permanecerão totalmente confidenciais. Não é necessário identificar-se.
Para as respostas, que são em escala, tenha em mente os alunos que não apresentam bom rendimento, principalmente os que estão repetindo de ano.

Na sua opinião, o que leva, em geral, um aluno a ter mau rendimento em matemática?

Influência Mínima 1	**Pouca Influência 2**	**Média Influência 3**	**Bastante Influência 4**	**Muitíssima Influência 5**

1) Baixa escolaridade dos pais	1	2	3	4	5
2) Falta de ajuda dos pais nas tarefas	1	2	3	4	5
3) Pais não incentivam os filhos	1	2	3	4	5
4) Falta de limites em casa	1	2	3	4	5
5) Pais não acompanham o rendimento	1	2	3	4	5
6) Lar desestruturado	1	2	3	4	5
7) O aluno não se esforça como deveria	1	2	3	4	5
8) Falta de estratégias adequadas (rotina de estudo, controle do tempo)	1	2	3	4	5
9) Excesso de TV, computador ou vídeo game	1	2	3	4	5
10) O aluno é desmotivado para matemática	1	2	3	4	5
11) O aluno não tem capacidade para matemática	1	2	3	4	5
12) Falta de alimentação	1	2	3	4	5
13) O aluno não sabe achar tempo para estudar	1	2	3	4	5
14) Baixa participação do aluno em classe	1	2	3	4	5
15) O aluno não presta atenção nas aulas	1	2	3	4	5

16) O aluno não sabe como se estuda nem como se aprende matemática	1	2	3	4	5
17) Falta de conhecimentos básicos de matemática	1	2	3	4	5
18) O professor não está preparado para lidar com alunos que não aprendem.	1	2	3	4	5
19) Exigências excessivas por conta das diretrizes curriculares da disciplina.	1	2	3	4	5
20) Dificuldade de os professores relacionarem-se com esses alunos que vão mal.	1	2	3	4	5
21) O professor tem a sala inteira para cuidar e não consegue dar atenção individualizada.	1	2	3	4	5
22) Alunos repetentes em matemática sempre terão desempenho mais fraco nessa matéria.	1	2	3	4	5
23) Falta de um programa de treinamento que ensine o professor a recuperar o interesse do aluno.	1	2	3	4	5
24) Experiências negativas que o aluno teve com professores anteriores.	1	2	3	4	5
25) As salas de aula são muito numerosas.	1	2	3	4	5
26) A escola está situada numa área social de risco.	1	2	3	4	5
27) Falta de interesse da coordenação e/ou direção da escola em ajudar aluno que precisa.	1	2	3	4	5
28) O currículo não atende os interesses ou necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
29) Muito conteúdo de matemática a ser ensinado no ano letivo.	1	2	3	4	5

APENDICE B
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Este é um questionário para saber como você se sente em relação à matemática na escola. Você é livre para responder ou não. Mas, se aceitar, seja sincero nas respostas, que serão mantidas em segredo. Primeiro marque aqui sobre você:

Sexo Masculino Sexo Feminino Sua idade atual: _____anos e ____meses

Por acaso, é repetente em matemática? NÃO SIM, 1 vez SIM, 2 vezes

Não é o meu caso de jeito nenhum	**Um pouco é o meu caso**	**Em parte é meu caso**	**Em grande é o meu caso**	**É bem o meu caso**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1) Não consigo entender matemática.

1 2 3 4 5

2) Durante as explicações em classe parece que eu entendi, porém quando vou fazer os exercícios percebo que não entendi.

1 2 3 4 5

3) Não tenho coragem de pedir ajuda ao meu professor pois meus amigos vão pensar que sou burro.

1 2 3 4 5

4) Não gosto de matemática pois tenho que pensar muito.

1 2 3 4 5

5) As vezes eu prefiro não tentar porque acho que não vou conseguir acertar um problema difícil.

1 2 3 4 5

6) Não tenho tempo de estudar matemática.

1 2 3 4 5

7) Quando chego em casa, sei que tenho que fazer minhas tarefas, mas não sei como nem por onde começar.

1 2 3 4 5

8) Faço minhas tarefas assistindo televisão, ouvindo música ou utilizando a internet.

1 2 3 4 5

9) Em casa, tenho um lugar tranquilo e organizado para estudar.

1 2 3 4 5

10) Acho que realmente não levo jeito com matemática

1 2 3 4 5

11) Quando tenho um problema complicado para resolver, desisto.

1 2 3 4 5

12) Estou disposto a me esforçar bastante, para aprender matemática.

1 2 3 4 5

13) Não tenho me esforçado para aprender matemática.

1 2 3 4 5

14) Nas provas de matemática, fico muito nervoso

1 2 3 4 5

15) Muitas vezes, não sei como resolver um problema de matemática.

1 2 3 4 5

16) Estão me faltando conhecimentos de matemática das séries anteriores.

1 2 3 4 5

17) Não sei mais o que fazer para melhorar minhas notas de matemática.

1 2 3 4 5

18)Tenho a impressão de que nunca vou me dar bem em matemática.

1 2 3 4 5

19) Meu professor de matemática está sempre disposto a me explicar novamente o que não entendi.

1 2 3 4 5

20) Meu professor mostra exatamente porque estou errando.

1 2 3 4 5

21) Meu professor sabe explicar a matéria de um jeito que eu entenda.

1 2 3 4 5

22) Meu professor dá mais atenção para os alunos que vão bem em matemática.

1 2 3 4 5

23) Meu professor é muito rigoroso para dar nota

1 2 3 4 5

24) Quando acerto um problema, o professor me mostra como sou capaz.

1 2 3 4 5

25) Meu professor não acredita que eu possa recuperar minhas notas.

1 2 3 4 5

26) Meu professor acha que tenho chances de melhorar meu desempenho em matemática.

1 2 3 4 5

27) O professor de matemática não sabe explicar direito a matéria.

1 2 3 4 5

28) A linguagem do professor é muito difícil.

1 2 3 4 5

29) A aprendizagem de matemática me dá grande satisfação

1 2 3 4 5

30) Nesta disciplina, gosto de resolver problemas, mesmo que tenha que trabalhar duro

1 2 3 4 5

31) Quando há provas marcadas de matemática, custa-me a pegar no estudo e costumo deixar para depois

1 2 3 4 5

32) Estou bem interessado em aprender matemática

1 2 3 4 5

33) Entender os conteúdos de matemática é muito importante para mim

1 2 3 4 5

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo