

A atribuição causal do insucesso – o posicionamento de uma amostra de professores

JÚLIA FORMOSINHO e CONCEIÇÃO ALVES PINTO

1. INTRODUÇÃO

A importância da educação escolar na evolução sócio-política de uma comunidade, o seu contributo para a fruição individual da vida, muito particularmente nos momentos de escolha do modo pessoal de estar no mundo, aliada ao reconhecimento da sua importância no acesso ao mundo do trabalho, levaram progressivamente os governos dos diferentes países a proclamarem-na como um direito individual. É sabido, no entanto, que a questão da fruição desse direito é bem mais complexa do que a decisão da obrigatoriedade legal da frequência da escola, pois tem de estender-se à procura das garantias reais para o gozo efectivo desse direito por parte de cada uma das crianças e dos jovens. Não sentiremos esse direito ameaçado quando nos confrontamos com reprovações, repetências e abandonos em percentagens como aquelas que se verificam nas escolas do nosso País? Ou, ainda, quando observamos a desadaptação, o desinteresse, a desmotivação, a alienação de alunos (Alves-Pinto, Oliveira-Formosinho, 1986) e professores, no contexto escolar?

Realmente, no nosso sistema educativo, como em outros, o insucesso escolar tornou-se uma situação generalizada com consequências psicológicas e sociais múltiplas e entrosadas. Será que aquilo que, à partida, era um direito se está a transformar, para muitos (demasiados) apenas num ameaçador dever?

Parece-nos urgente um entendimento profundo deste fenómeno, nas suas raízes psico-sociais, nas suas consequências vitais para o indivíduo e para a comunidade. Parece-nos também urgente a sua discussão a vários níveis, muito particularmente com os professores. Esperamos que este trabalho contribua para essa discussão, de forma objectiva.

O trabalho que hoje aqui apresentamos faz uma análise da atribuição causal do insucesso escolar feita por uma amostra de professores — a que atribuem o (in)sucesso dos alunos?

2. A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO CAUSAL

A teoria da atribuição causal, iniciada por Heider, tem-se desenvolvido teórica e experimentalmente nas últimas duas décadas. Constituiu tradições diferenciadas na Europa e na América, e evoluiu em várias direcções, de tal maneira que é possível dizer que não existe uma mas várias teorias da atribuição causal (Oliveira-Formosinho, Alves-Pinto, Vala, 1986). Esta posição torna-se defensável se pensarmos nas diferenças paradigmáticas existentes, por exemplo, entre a teoria cognitivista de Kelley e a teoria motivacional. De uma forma genérica, a teoria da atribuição causal estuda as regras, processos e mecanismos que as pessoas utilizam no seu esforço de compreensão dos acontecimentos e comportamentos quotidianos,

com o objectivo de tornar inteligível a realidade que percebem e vivenciam, através da atribuição de causalidade aos factos.

Neste processo de inteligibilização da realidade, a teoria cognitiva ressalta o facto de as pessoas serem «cientistas», embora intuitivos, que basicamente fazem um processamento objectivo da informação que recebem, e isto como resposta a uma necessidade individual de natureza cognitiva: a da compreensão e interpretação do meio em que vivem (Kelley, 1980).

O aspecto que a perspectiva motivacional torna relevante é que os mecanismos de atribuição causal do indivíduo são uma resposta a necessidades individuais de natureza psico-social, tais como a manutenção da auto-estima e da percepção de competência, a aprovação social, etc. Na complexidade do processo de atribuição causal, os factores que as teorias inicialmente ressaltaram foram os de natureza individual, quer cognitivos quer motivacionais, ou mesmo ambos simultaneamente.

A raiz social das atribuições é salientada no trabalho desenvolvido, na última década, por Hewstone, Jaspers (1984) e outros.

No conjunto dos autores o contributo de Weiner é, no entanto, decisivo por várias razões, entre as quais a da apresentação da taxonomia dos factores explicativos do desempenho, a saber: a capacidade, o esforço, a sorte e a dificuldade da tarefa são apresentadas como as fontes explicativas, quer do sucesso, quer do fracasso (sendo diferente o grau de importância que lhes é atribuído, pois é à capacidade e ao esforço que se atribui o peso fundamental).

Estes factores, bem como muitos outros utilizados em inúmeros estudos que se têm feito nos mais diversos contextos, são habitualmente tipificados em três dimensões essenciais, a saber: a localização ou «locus de controlo», a estabilidade e a controlabilidade, a qual foi inicialmente entendida como intencionalidade. Por localização de causa ou «locus de controlo» entende-se a origem da mesma, isto é, a internalidade ou a externalidade da causa em relação à pessoa. A dimensão de estabilidade diz respeito à natureza temporal dos factores causais: se eles permanecem invariáveis no tempo, dizem-se estáveis; se podem mudar, dizem-se instáveis. E a dimensão de controlabilidade diz respeito à possibilidade de a causa ser modificada, influenciada pela pessoa, pelo seu esforço, pela sua persistência.

Os numerosos trabalhos feitos com a taxonomia weineriana estabeleceram-na como um instrumento fundamental de estudo e mostraram que o tipo (dimensões) de atribuição de causalidade tem importantes consequências psicológicas a nível da motivação e do comportamento. Efectivamente, é fácil de entender que a atribuição do êxito à inteligência aumenta a auto-estima e a mesma atribuição para o fracasso terá consequências opostas. De imediato se entende que a aplicabilidade do modelo ao contexto educacional tenha sido tentada com sucesso por alguns investigadores, com as necessárias alterações do modelo, muito especialmente no que se refere à metodologia.

Dois estudos que fizemos anteriormente, formularam conclusões de que partimos para este estudo. Torna-se assim indispensável referi-los, ainda que muito brevemente. O primeiro foi um trabalho sobre auto-atribuição causal de sucesso e insucesso escolar (Alves-Pinto, 1986), numa amostra nacional de jovens estudantes e não estudantes, que nos colocou frente às seguintes conclusões:

1) Predomínio da atribuição causal interna, tanto para as situações de bom como de mau rendimento escolar.

2) Dentro da atribuição causal interna, predominância do factor esforço.

3) Ausência de variação do tipo de atribuição com o indicador global de origem social.

4) Variação do tipo de atribuição com o grupo sócio-profissional dos pais. Mais concretamente, verifica-se que os filhos dos «trabalhadores agrícolas» (assalariados ou independentes com pequena exploração) e os filhos dos operários apresentam variações significativas na atribuição causal efectuada. São os filhos de pais operários que, para as situações de mau rendimento escolar, atingem o valor mais baixo em termos de atribuição causal interna e, inversamente, são os filhos dos trabalhadores rurais que atingem o valor máximo nessa mesma causalidade.

Colocou-se então a questão de saber se os jovens escolarizados, uma vez convidados a fazer atribuições não sobre o seu próprio rendimento, mas sobre o rendimento dos «bons alunos» e dos «maus alunos» em geral, continuariam a fazer recair sobre o aluno (suas capacidades, seus esforços) a causalidade, quer do bom, quer do mau rendimento. De facto assim acontece (Oliveira-Formosinho, Alves-

Pinto, Vala, 1986). Assim, em qualquer dos estudos realizados, constatamos um predomínio da atribuição causal interna sobre a externa, tanto para o bom como para o mau rendimento escolar. Não vamos agora entrar na discussão dos dados anteriormente obtidos, mas sim referir novos dados. (Essa discussão foi apresentada previamente, Oliveira-Formosinho, Alves-Pinto, Vala, 1986).

No entanto, a investigação feita neste campo, noutros países, permitia uma conclusão geral diferente, a de que a atribuição para o sucesso é normalmente interna e a atribuição para o fracasso é normalmente externa (Kelley e Michela, 1980).

3. O PRESENTE ESTUDO

De entre as múltiplas possibilidades de investigação que uma área tão complexa permite e que conclusões tão polémicas incentivam, optámos, para esta revista, por um estudo com os professores. Pareceu-nos um interessante campo de questionamento o do significado que os professores atribuem ao fracasso escolar dos seus alunos com que diariamente se confrontam, isto é, a que causas o atribuem. De facto, a realização escolar, o sucesso e o insucesso dos alunos envolve diferentes agentes, isto é, os alunos eles próprios, os professores, os pais, os colegas, etc., bem como diferentes instituições, a escola, a casa, a comunidade. Provavelmente, nenhum dirigente político se atreveria hoje, em público, a imputar a realidade do insucesso meramente ao aluno (o Ministro da Educação que a tal se atrevesse teria provavelmente os dias contados...). No entanto, é de interesse lembrar que os sujeitos inquiridos nos trabalhos anteriormente referidos, sendo alunos, fizeram-no! E os professores, fá-lo-ão?

A literatura psicológica (Weiner, 1974) aponta para que os professores façam uma atribuição causal interna, tanto para as situações de sucesso, como para as situações de insucesso. Uma especificação é, contudo, necessária. Os factores de insucesso apontados são sobretudo a motivação e o interesse. Já no caso do sucesso, a referência surge mais frequentemente ligada à capacidade e ao esforço. Estes dois tipos de factores têm dimensões e consequências psicológicas diferentes, nomeada-

mente no que concerne às expectativas de futuro na vida académica.

Sabemos que a realidade escolar portuguesa revela a vários níveis deficiências consideráveis, desde as condições físicas dos edifícios, às condições materiais de funcionamento, ao ritmo de ocupações, por turnos, das instalações, ao número de alunos por turmas, ao currículo uniforme (J. Formosinho, 1987), aos atrasos na colocação dos professores, etc. Estas carências são frequentemente comentadas pelos professores, quer em encontros informais quer formais, e têm sido objecto de atenção pública. As acções de formação no âmbito pedagógico têm-nas, por vezes, debatido.

3.1. Amostra

A amostra que utilizamos neste estudo é constituída por 102 professores de duas escolas de Lisboa, uma secundária e outra preparatória, de vários grupos disciplinares e com diferentes situações profissionais.

3.2. Questionário

O questionário era composto por uma ficha de caracterização individual e uma taxonomia de factores de realização escolar.

3.3. Resultados

Quadro 1

Atribuição causal do rendimento escolar dos bons alunos feita pelos professores

Inteligência do aluno	19,6%
Apoio da família	18,6%
Capacidade de trabalho do aluno	18,6%
Competências dos professores	12,7%
Motivação do aluno	14,7%
Esforço do aluno	11,8%
Condições de funcionamento da escola	3,9%
Matérias e programa	—
Sorte	—
	99,9%(102)

Quadro 2

Atribuição causal do rendimento escolar dos maus alunos feita pelos professores

Falta de motivação do aluno	31,4%
Falta de apoio da família	16,6%
Condições de funcionamento da escola	15,7%
Falta de competência dos professores	9,8%
Falta de esforço do aluno	9,8%
Falta de capacidade de trabalho	6,9%
Matérias e programas	5,9%
Falta de inteligência do aluno	3,9%
Falta de sorte	—
	100 % (102)

A análise dos Quadros 1 e 2 revela que o sucesso assim como, em grande parte, o insucesso dos alunos é atribuído pelos professores a factores de ordem interna (características individuais dos alunos). Há, no entanto, que fazer algumas especificações.

Primeiro: a atribuição causal externa aumenta para o mau rendimento escolar não chegando, porém, a ultrapassar os 48%. Segundo: verifica-se uma concentração de respostas à roda de uma causa — falta de motivação — para explicar o mau rendimento escolar enquanto que para o bom rendimento escolar se verifica uma distribuição dispersa por várias causas.

A hipótese de que o quadro atributivo de professores portugueses, para a realização escolar, variaria com relação às tendências apresentadas por Weiner, encontra-se assim aparentemente infirmada. A atribuição causal realizada por esta amostra de professores portugueses aproxima-se, pois, da atribuição feita pelos professores de outros países.

Põe-se então a questão de saber se os professores que apresentavam atribuição interna para o bom rendimento escolar a mantinham para o mau rendimento escolar e, complementarmente, se aqueles que optaram por causas externas num caso mantinham a mesma opinião no outro.

O Quadro 3 mostra a distribuição das respostas dos professores às perguntas formuladas para o bom e mau rendimento.

Verifica-se que os professores têm tendência a

Quadro 3

Atribuição causal realizada para o sucesso dos bons alunos segundo a atribuição causal realizada para o insucesso dos maus alunos

Mau rendimento escolar	Causas externas	Causas internas	
Bom rendimento escolar			
Causas externas	72,2 (26)	27,8 (10)	100%
Causas internas	34,8 (23)	65,2 (43)	100%

manter a modalidade de atribuição, quer para o bom quer para o mau rendimento.

3.4. Conclusões

Neste estudo verificou-se que os professores apresentaram uma atribuição causal para o bom rendimento escolar que é predominantemente interna, que se distribui por vários factores mas que acentua os factores inteligência e capacidade de trabalho. O quadro varia bastante no que se refere à atribuição causal apresentada para o mau rendimento escolar. Embora se mantenha a predominância dos factores internos como explicação globalmente considerada, verifica-se uma descida acentuada para 52%, sendo a falta de motivação do aluno (31,4%) o factor com mais peso no conjunto de todas as causas. Segue-se o factor falta de apoio da família, com peso de 16,6%, e o factor condições de funcionamento da escola, com o peso de 15,7%. É de salientar que este factor não tinha referências significativas na atribuição causal apresentada pelos professores para bom rendimento escolar dos alunos.

Dado que o insucesso escolar se tornou socialmente preocupante e parece apresentar-se aos professores como uma área de difícil intervenção, é na atribuição causal do rendimento escolar que neste momento vamos concentrar a nossa atenção. O Quadro 2 mostra que o factor maioritariamente

apresentado pelos professores como responsável do insucesso é a falta de motivação do aluno. Mas este estudo não nos permite saber que dimensões psicológicas os professores inquiridos atribuem à motivação. Isto é, sendo interna, consideram-na mais ou menos modificável? Se modificável, só modificável pelo sujeito? Ou antes, poderão o próprio professor e a própria escola contribuir para a mudança? O estudo que hoje apresentamos, até porque não foi dirigido a essas questões, não nos permite responder. No entanto, podemos hipotetizar que a motivação é entendida pelos professores como característica do sujeito, mas com referências decisivas ao ambiente escolar, isto é, à relação pedagógica, aos conteúdos programáticos, à filosofia educacional da instituição, etc. De facto, os professores ouvem muito falar na necessidade de se motivar o aluno, de eles motivarem o aluno. Se isto for verdade (o que só um outro trabalho permitirá esclarecer) poder-se-á dizer que, considerando os professores que a motivação do aluno tem a ver com a escola e com os professores, e tendo colocado o funcionamento da escola com um peso significativo no conjunto das causas externas, poderá começar a existir alguma consciencialização do peso institucional no sucesso ou insucesso dos alunos.

Para o momento podemos fazer a interpretação, com base nas poucas investigações feitas sobre este assunto, de que os professores estarão a preservar expectativas de futuro, no âmbito escolar, para os seus alunos, pois que aceitam a possibilidade de modificação do rendimento escolar dos alunos ao longo do tempo. Os resultados sintetizados nos Quadros 1 e 2 mostram uma escolha acentuada de causas internas instáveis, isto é, modificáveis, como factores de realização escolar.

Numa outra possível interpretação, pode chamar-se a atenção para a raiz social das atribuições, que aqui se traduziria na assimilação por parte dos professores dum discurso psico-pedagógico restrito, relativamente generalizado no contexto escolar, que salienta a importância da motivação no processo de aprendizagem. De facto, pode dizer-se que as acções de formação para professores no domínio das ciências da educação têm sido predominantemente psico-pedagógicas e que nesse âmbito os factores sócio-institucionais e organizacionais da realização escolar são pouco salientados.

Para concluir, parece poder dizer-se que os resultados e a reflexão que suscitaram permitem fa-

lar na carência de formação dos professores no domínio da sociologia da educação e da organização escolar bem como nas perspectivas da psicologia social actual.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES-PINTO, C. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1985), «Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar», *Análise Social*, Vol. XXI (87,88,89), 1041-1051.
- ALVES-PINTO, C. (1986) — *A Escola: Valores e Aspirações dos Jovens, Situação, Problemas e Perspectivas da Juventude em Portugal*, Inquérito I.E.D., Valores e Atitudes dos Jovens, Lisboa, I.E.D.
- FORMOSINHO, J. (1987) — Como organizar a escola para o insucesso educativo, Comunicação apresentada ao Seminário da Comissão de Reforma do Sistema Educativo «Medidas que promovam o Sucesso Educativo», realizada na U. Minho, Braga, em Janeiro de 1987.
- HEWSTONE, M. e JASPERS, J.M.F. (1984) — «Social dimensions of attribution», in H. Tajfel (Ed.), *The Social Dimension*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HELLEY, H.H. e MICHELA, J.L. (1980) — «Attribution Theory and Research», in *Annual Review of Psychology*, 31:457-501.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., ALVES-PINTO, C., VALA, J. (1986) — Factores Motivacionais e Representações Sociais na Atribuição Causal do Insucesso Escolar, Comunicação apresentada ao Primeiro Congresso Nacional — Segundo Internacional — de Formação Psicológica de Professores, realizado na Universidade do Minho, Braga, em Junho de 1986.
- WEINER, B. (1974) — *Achievement Motivation and Attribution Theory*, Morriston, N.J., General Learning Press.

RESUMO

Este trabalho parte de estudos anteriores, das mesmas autoras, sobre o tema da atribuição causal do insucesso escolar vista pelos alunos. Nesses trabalhos verificou-se um predomínio da atribuição causal interna sobre a externa tanto para o bom como para o mau rendimento escolar. A pergunta de que o actual trabalho parte é a de saber que tipo de atribuição fazem os professores para o insucesso escolar com que diariamente se confrontam.

Numa amostra de cerca de 100 professores do ensino preparatório e secundário verificou-se um elevado

peso na atribuição causal interna feita pelos professores para o insucesso dos alunos sendo no entanto diferentes os pesos nas diferentes dimensões da internalidade.

ABSTRACT

This paper has its starting point in previous studies from the same authors about the causal attribution of

school failure from the students' point of view. In those studies we found out a preponderance of the internal causal attribution over the external one and this not only for the good school achievement but also for the bad one. The question that the present paper states is to know what type of attribution teachers do for the school failure of their students.

In a sample of about a hundred teachers we found out a heavy weight in the internal causal attribution done by the teachers for their students' school failure, however different the weights in the different dimensions of internality were.