



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia

Escolar e Educacional

Brasil

Kaulfuss, Marco Aurélio; Boruchovitch, Evely

Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 20, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 321-328

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282347789015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar

Marco Aurélio Kaulfuss

ETEC Dr. Demétrio Azevedo Júnior e Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – Itapeva – SP – Brasil

Evely Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas – Campinas – SP – Brasil

Resumo

A importância da atribuição causal em contextos de desempenho está consolidada na literatura. Evidências convergem quanto a sua influência na atuação docente. Esta pesquisa objetivou investigar como docentes atribuem causas para seu sucesso ou fracasso em ensinar. Participaram 153 professores, de ambos os gêneros de dois municípios do interior paulista. Os dados foram coletados por uma escala do tipo *Likert* e analisados pelos procedimentos da estatística descritiva e inferencial. O sucesso em ensinar foi atribuído, mais frequentemente, a causas internas, estáveis e controláveis, enquanto o fracasso a causas externas, instáveis e incontroláveis. Professores mais velhos tenderam a atribuir causas incontroláveis para o sucesso e os com maior tempo de atuação causas internas e instáveis para o sucesso. Os resultados obtidos nesta pesquisa sinalizam a necessidade de novas investigações em amostras maiores e mais representativas visando identificar a natureza das atribuições intrapessoais de docentes frente aos resultados obtidos no processo educacional.

Palavras-chave: Atribuição de causalidade; professores; ensino.

The teachers' causal attributions for success and failure in teaching

Abstract

The importance of causal attribution in performance contexts are consolidated in the literature. The evidence converges as their influence on educational performance. This study aimed to investigate how teachers assign reasons for their success or failure in teaching. There were 153 teachers who participated, they are of both genders in two counties of São Paulo. Data were collected by a *Likert* scale and analyzed by the procedures of descriptive and inferential statistics. The success in teaching was given more often to internal, stable and controllable causes, while failure to external, unstable and uncontrollable causes. The older teachers tended to assign uncontrollable causes for success and with longer acting internal and unstable causes for success. The results obtained in this study indicate the need for further investigation in larger and more representative samples to identify the nature of the intrapersonal functions of teachers compared to the results obtained in the educational process.

Keywords: Causal attribution; teachers; teaching.

Atribuciones causales de profesores para el éxito y el fracaso en enseñar

Resumen

La importancia de la atribución causal en contextos de desempeño está consolidada en la literatura. Evidencias convergen cuento su influencia en la actuación docente. Esta investigación tuvo por objetivo investigar cómo docentes atribuyen causas para su éxito o fracaso en enseñar. Participaron 153 profesores, de ambos géneros de dos municipios del interior paulista. Los datos fueron colectados por una escala del tipo *Likert* y analizados por los procedimientos de la estadística descriptiva e inferencial. El éxito en enseñar fue atribuido, más frecuentemente, a causas internas, estables y controlables, mientras el fracaso a causas externas, instables e incontrolables. Profesores con más edad tendieron a atribuir causas incontrolables para el éxito y los con más tiempo de actuación causas internas e instables para el éxito. Los resultados obtenidos en esta investigación señalan la necesidad de nuevas investigaciones en muestras más grandes y más representativas visando identificar la naturaleza de las atribuciones intrapersonales de docentes frente a los resultados obtenidos en el proceso educacional.

Palabras clave: Atribuciones de causalidad; profesores; enseñanza.

Introdução

A atribuição causal consiste em um julgamento acerca das causas dos resultados alcançados por ações empreendidas e conhecê-las implica identificar a forma pela qual esses julgamentos influenciam aquele que os assume, na tentativa de prever, controlar e modificar resultados futuros (Graham & Weiner, 1996; Heider, 1970; Weiner, 1985).

A Teoria de Atribuição de Weiner (1972, 1974, 1975), inicialmente, focalizou o processo de atribuição para o sucesso e fracasso em sala de aula, extrapolando, posteriormente, para outras situações de desempenho. O êxito ou o malogro em tarefas específicas são, em grande parte, determinados pelas atribuições causais estabelecidas para os eventos que seguiram um comportamento do indivíduo ou de outros, portanto as atribuições causais influem nas expectativas e, por conseguinte, na motivação. Foram identificados quatro elementos atribucionais fundamentais relativos ao desempenho: a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. Os indivíduos utilizariam esses elementos tanto para interpretar quanto para predizer resultados. Essas causas são entendidas como tendo três dimensões: localização, controlabilidade e estabilidade. Em termos de localização, uma causa pode ser considerada como interna ou externa ao indivíduo; no que se refere à controlabilidade, como dentro ou fora do controle de uma pessoa e a dimensão estabilidade refere-se à percepção da causa como permanente ou passível de mudança (Weiner, 1972, 1974, 1975).

Na Teoria da Atribuição Causal, as cognições relativas a si, ao ambiente e ao outro são determinantes motivacionais mais importantes do que o hedonismo comportamental. Deve-se considerar que tais cognições não implicam necessariamente um conhecimento objetivo da realidade, mas a interpretação que o indivíduo faz dela, influenciado por suas expectativas e pela percepção de controlabilidade. As emoções estão também subordinadas a essas interpretações, já que são suscitadas por esse conhecimento do mundo que propicia a adoção de comportamentos direcionados a objetivos. Ainda que as situações de sucesso e de fracasso despertem emoções agradáveis e desagradáveis, respectivamente, também geram uma variada gama de reações afetivas decorrentes da interpretação das suas causas, que afetarão o comportamento do indivíduo, pois os afetos associados às atribuições causais influenciam a motivação e determinam a intensidade do investimento de persistência, esforço e a aproximação ou distanciamento das tarefas (Weiner, 1985).

Os pensamentos e sentimentos autodirigidos após uma situação de desempenho em que o indivíduo tenha enfrentado sucesso ou fracasso consistem na teoria intrapessoal de motivação. Uma vez que o indivíduo tenha experimentado qualquer uma das consequências do seu comportamento, atribuirá causas a elas e experimentará cognições e emoções distintas de acordo com a internalidade-externalidade, estabilidade-instabilidade e controlabilidade-incontrolabilidade da causa atribuída. Por exemplo: o lócus interno influencia sentimentos de orgulho em realização e autoestima em situações de sucesso, controlabilidade em conjugação com o

lócus influencia sentimentos de culpa ou de vergonha experimentadas em caso de fracasso e, se uma causa é estável, então o mesmo resultado será antecipado novamente depois de um sucesso ou do fracasso (Weiner, 2000). Por teoria interpessoal de motivação, entendem-se os pensamentos e os sentimentos orientados para os outros. Refere-se a como pessoas significativas para o indivíduo que experimentou o sucesso ou o fracasso atribuirão as causas a esses eventos. A internalidade-externalidade, a estabilidade-instabilidade e a controlabilidade-incontrolabilidade das causas atribuídas definirão, também, a natureza dos julgamentos, das reações e das emoções dos avaliadores, favorecendo comportamentos de ajuda ou de negligência conforme a situação (Weiner, 2000).

Mais precisamente no contexto escolar, a atribuição de causalidade assume significativa relevância, especialmente por se relacionar diretamente às condições de desempenho do aluno e às práticas assumidas pelos professores, que identificam as causas para o sucesso e o fracasso escolar de forma espontânea. Todavia, algumas delas podem mostrar-se inadequadas ou prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem. Constantemente, atribui-se o problema às limitações do aluno, sem se dar atenção às percepções e às motivações do professor, entre outros fatores. A ênfase na responsabilidade individual do estudante, o apontamento de limitações pessoais, problemas familiares, condições socioeconômicas e a consequente atribuição de culpa pelo mau êxito da Educação ao próprio aluno são frequentes (Gama & Jesus, 1994; Boruchovitch & Martini, 1997; Ferreira & cols., 2002; Martini & Del Prette, 2005).

Ganda e Boruchovitch (2012) realizaram uma revisão de literatura acerca da avaliação da atribuição de causalidade em contextos educacionais, na qual revisaram pesquisas publicadas entre os anos de 2000 e 2011, brasileiras e internacionais, o que permitiu constatar que pesquisas sobre atribuição de causalidade de professores no contexto educacional, além de muito mais escassas, quando comparadas às investigações com os alunos, têm sido de natureza interpessoal (Martini, 1999; Martini & Del Prette, 2009; Woolfson & Brady, 2009; Woolfson, Grant, & Campbell, 2007).

Pesquisas com ênfase intrapessoal, voltadas para a identificação das causas atribuídas para o próprio sucesso e fracasso em ensinar são escassas em nosso meio (Gama & Jesus, 1994) e tal perspectiva parece sinalizar para um campo investigativo profícuo e pouco explorado. Para Tollefson (2000), os professores resistem em explicar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos como decorrentes de causas sob seu controle, como forma de autoproteção. Uma vez que tenha ocorrido a atribuição causal, isso será determinante dos níveis motivacionais, da tolerância à frustração e da persistência frente às tarefas. Para Weiner (1979), quando o indivíduo atribui o êxito ou o fracasso a causas estáveis, tenderá a gerar expectativas de que, no futuro, continuará a experimentar sucesso ou fracasso. No entanto, se as causas forem consideradas instáveis, tanto no caso do êxito como do fracasso, o indivíduo terá dúvidas sobre o que irá acontecer no futuro, pois tanto pode ocorrer um como o outro. Por outro

lado, a atribuição do êxito e do fracasso a causas controláveis, por exemplo, o esforço, produz motivação e persistência, o que contribui para aumentar o rendimento. Isso já não ocorre no caso de se justificarem os resultados com fatores incontroláveis, por exemplo, o azar ou a sorte.

Ao avalarem o papel de professores, Gama e Jesus (1994) apontam que o sucesso é associado à habilidade para ensinar e para se relacionar com os alunos, ao oferecimento de apoio ao aluno, à identificação com o trabalho docente, à adequação do material didático e à prática docente bem sucedida. O fracasso, por sua vez, é associado à falta de habilidade para ensinar e para se relacionar com os alunos, à ausência de apoio ao aluno, à inadequação do material didático e à descrença na função da escola na formação dos alunos.

Acredita-se que o papel e a importância do professor precisam ser trazidos para o primeiro plano, em detrimento da visão que responsabiliza o aluno e suas condições sociais, familiares e constitucionais pelo fracasso escolar. Para Martini e Del Prette (2002), pesquisas mais recentes sobre o ensino-aprendizagem passaram a considerar as crenças, as expectativas, os sentimentos e as habilidades de professores de maneira mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos. Atribuições de causalidade dos professores para o sucesso e fracasso escolar influenciam as expectativas de sucesso e de fracasso desses alunos, como também seu desempenho acadêmico, suas emoções e sua motivação.

Ao atribuir causas, o indivíduo não é neutro ou isento frente ao fenômeno e tende a obedecer a critérios cognitivos pessoais que podem conduzir a distorções. Entre as distorções cognitivas, segundo Ferreira e cols. (2002), que interferem na realização de atribuições causais, destaca-se o *erro fundamental de atribuição* de Ross (1977) como um dos mais documentados na literatura. Tal viés atribucional caracteriza-se pela tendência de as pessoas superestimarem os aspectos disposicionais e subestimarem os situacionais, ao explicarem o comportamento do outro. Cabe indagar qual seria o efeito das posições do professor sobre seus níveis motivacionais e expectativas frente ao aluno. No estudo de Campos (1997), constata-se que a atribuição feita pelo professor é fortemente assimilada pelo próprio aluno, por sua família e pelos seus colegas, podendo ocorrer consequências previsíveis sobre seu desenvolvimento emocional, atingindo seu autoconceito e sua autoestima.

Focalizar como causas das dificuldades apenas as centradas no aluno e no seu meio familiar e social de origem não só é por demais simplista, mas também coloca em evidência uma posição de omissão e de não identificação da importância do próprio papel por parte dos docentes. Cabe trazer à discussão a atribuição de causalidade do professor para o próprio sucesso e fracasso em ensinar, pois se evidencia uma lacuna de estudos sob essa perspectiva. As ações assumidas pelos professores e suas expectativas podem favorecer ou dificultar a aprendizagem dos alunos, por interferirem na autoimagem, na autoestima e na relação com o conhecimento (Weiner, 1979, 1985). Conhecer as causas atribuídas, as dimensões percebidas e os aspectos mais valorizados em termos de atribuição favorece a reflexão sobre

as práticas docentes e permite novas ações e proposições. Pesquisas que identifiquem a natureza de tais atribuições não só podem subsidiar práticas docentes mais adequadas às necessidades dos alunos de imediato, como podem trazer dados úteis para o planejamento de políticas públicas voltadas para a Educação. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal explicitar as causas atribuídas pelos professores, na realidade pesquisada, para o próprio sucesso ou fracasso em ensinar.

Método

Participantes

O universo da pesquisa foi composto pelos professores das escolas públicas de Ensino Fundamental de dois municípios do interior de São Paulo e a amostra foi constituída por professores do primeiro ao nono ano, convidados a voluntariar-se para a pesquisa. Optou-se por trabalhar com uma amostra de conveniência, que foi composta por 153 professores atuantes no Ensino Fundamental em dois municípios (A e B) do interior do estado de São Paulo; n=129 (84,31%) eram do gênero feminino e n=24 (15,69%) do masculino. Desse total, n=45 (29,41%) atuavam no município A e n=108 (70,59%) no município B. Os professores distribuíram-se em dezoito escolas, sendo cinco no município A e treze no B. A maioria dos participantes tinha idade superior a 30 anos (72,72%), mas destes, apenas 8,39% tinha idade superior a 50 anos. Quanto ao tempo de experiência profissional 19,08% tinham entre um e cinco anos; 30,26% entre seis e dez; 28,95% entre onze e 15; 8,55% entre 16 e 20; e 13 (16%) mais de 20 anos.

Procedimento de coleta de dados

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas em 11 de setembro de 2012, a coleta iniciou-se com agendamento prévio de horários, buscando a maior conveniência para os participantes, com a aplicação da *Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso de professores* (Kaufuss & Boruchovitch, 2011), desenvolvida para pesquisa de Mestrado do primeiro autor do presente artigo. A aplicação do instrumento foi realizada, sempre pelo pesquisador e de forma coletiva. Não houve, durante o processo de coleta, situações em que os professores relatassem dificuldades para o seu preenchimento. No entanto, em algumas das escolas pesquisadas, alguns professores, após a apresentação da proposta de pesquisa, recusaram-se a participar. O procedimento de apresentação sempre consistiu em uma explanação quanto aos objetivos da pesquisa, a apresentação dos instrumentos e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, os professores que aceitaram fazer parte da pesquisa responderam às escalas, o que levou cerca de 50 minutos.

Instrumento: Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso de professores (Boruchovitch & Santos, 2011)

A escala foi construída por Boruchovitch & Santos (2011), visando a avaliar as causas atribuídas pelos professores ao fracasso e sucesso em ensinar em termos de lócus, de controle e de estabilidade. É constituída de 63 itens em escala *Likert* de quatro graduações que vão de (1) *Não tem nada a ver comigo*, (2) *Tem pouco a ver comigo*, (3) *Tem a ver comigo* a (4) *Me descreve realmente bem*. Cada asserção que compõe a escala relaciona-se a atribuições de internalidade/externalidade, controlabilidade/incontrolabilidade e estabilidade/instabilidade relativas ao cotidiano docente em dois agrupamentos, sendo de 1 a 33 atribuições para sucesso e de 34 a 63 atribuições para fracasso.

O instrumento teve seus 63 itens divididos em 12 domínios, que foram definidos a partir do referencial teórico (Weiner, 1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000), considerando-se as três dimensões de lócus, estabilidade e controlabilidade em seus elementos dicotômicos, associados às causas de sucesso e às de fracasso. Cabe esclarecer que um mesmo item podia caracterizar causas em dimensões distintas (Boruchovitch & Martini, 1997; Weiner, 1972, 1974, 1975, 1979, 1985). Assim, do total dos itens, 15 referem-se a atribuições de sucesso a causas controláveis, 17 a causas incontroláveis, 18 a causas internas, 15 a causas externas, um a causa estável e 32 a causas instáveis. No que se refere às atribuições de fracasso a causas controláveis, há nove itens, 21 a causas incontroláveis, 16 a causas internas, 14 a causas externas, nove a causas estáveis e 21 a causas instáveis.

O arranjo nesses 12 domínios, embora pautado pela literatura, implicou uma alternativa não disponível nas pesquisas, até o momento para análise da atribuição causal, mas que se mostrou conveniente, já que os itens propostos, simultaneamente, refletem as três dimensões propostas por Weiner (1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000).

A consistência interna da escala e das subescalas foi aferida pelo Alpha de Cronbach. Verificou-se alta consistência

cia interna para a maioria dos 12 domínios da escala de atribuições de causalidade. Os valores de alpha das atribuições para sucesso nas dimensões identificadas a seguir foram: **controláveis**, $\alpha=0,855$; **incontroláveis**, $\alpha=0,810$; **internas**, $\alpha=0,881$; **externas**, $\alpha=0,805$; **estáveis**, só havia um item; e **instáveis**, $\alpha=0,893$. No concernente às atribuições para fracasso obteve-se: **controláveis**, $\alpha=0,751$; **incontroláveis**, $\alpha=0,853$; **internas**, $\alpha=0,810$; **externas**, $\alpha=0,864$; **estáveis**, $\alpha=0,606$; e **instáveis**, $\alpha=0,877$.

Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram organizados em um banco com as informações demográficas e as respostas dadas ao instrumento de coleta. Para a sua sistematização, utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, pacote estatístico para as Ciências Sociais em sua versão 15.0. Para a avaliação da normalidade da amostra, utilizou-se o teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Os testes estatísticos voltados para a análise da existência de relações entre as variáveis comparadas no estudo foram o de Mann-Whitney, quando se analisavam duas categorias e de Kruskal-Wallis no caso de três ou mais categorias.

Análise da escala de atribuição de causalidade

Os escores referentes a cada domínio foram obtidos pela pontuação média, sendo que o mínimo seria um ponto e o máximo quatro para cada um deles. Identificam-se valores médios mais altos nas causas controláveis ($M=3,21$ e $DP=0,36$), internas ($M=3,25$ e $DP=0,35$) e estáveis ($M=3,03$ e $DP=0,57$) para o sucesso, enquanto se constatam valores médios mais altos nas causas incontroláveis ($M=1,14$ e $DP=0,20$), externas ($M=1,20$ e $DP=0,27$) e instáveis ($M=1,15$ e $DP=0,21$) para o fracasso. Embora se verifiquem valores médios menores em todas as causas para fracasso, percebe-se um padrão consistente nas atribuições ao se identi-

Tabela 1. Análise descritiva das variáveis numéricas dos domínios levantados.

Variável	N	MÉDIA	DP	MÍN.	Q1	MEDIANA	Q3	MÁX
Sucesso/Controláveis	146	3,21	0,36	2,40	3,00	3,13	3,53	4,00
Sucesso/Incontroláveis	132	2,75	0,37	1,94	2,53	2,71	2,94	3,76
Sucesso/Internas	136	3,25	0,35	2,44	3,00	3,17	3,53	4,00
Sucesso/Externas	138	2,59	0,41	1,47	2,33	2,53	2,87	3,73
Sucesso/Estáveis	148	3,03	0,57	1,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Sucesso/Instáveis	127	2,95	0,32	2,22	2,75	2,91	3,13	3,88
Fracasso/Controláveis	151	1,05	0,13	1,00	1,00	1,00	1,00	1,78
Fracasso/Incontroláveis	149	1,14	0,20	1,00	1,00	1,05	1,19	2,19
Fracasso/Internas	150	1,05	0,11	1,00	1,00	1,00	1,06	1,63
Fracasso/Externas	149	1,20	0,27	1,00	1,00	1,07	1,29	2,79
Fracasso/Estáveis	150	1,05	0,11	1,00	1,00	1,00	1,00	1,78
Fracasso/Instáveis	149	1,15	0,21	1,00	1,00	1,05	1,19	2,24

Tabela 2. Comparação das médias por domínio de atribuição causal e faixa etária dos participantes.

Variável	Faixa Etária								Valor p**	
	21-30		31-40		41-50		>50			
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Sucesso/Controláveis	3,08	0,48	3,24	0,39	3,26	0,30	3,36	0,45	0,13	
Sucesso/Incontroláveis	2,62	0,30	2,81	0,41	2,76	0,33	2,93	0,38	0,04	
Sucesso/Internas	3,13	0,31	3,26	0,38	3,30	0,29	3,42	0,45	1,12	
Sucesso/Externas	2,49	0,34	2,66	0,47	2,57	0,34	2,69	0,44	0,29	
Sucesso/Estáveis	2,97	0,43	3,02	0,66	3,11	0,46	3,08	0,79	0,59	
Sucesso/Instáveis	2,83	0,29	3,01	0,36	2,95	0,23	3,10	0,39	0,07	
Fracasso/Controláveis	1,05	0,13	1,06	0,14	1,05	0,14	1,03	0,07	0,89	
Fracasso/Incontroláveis	1,19	0,23	1,15	0,21	1,11	0,17	1,10	0,15	0,32	
Fracasso/Internas	1,05	0,10	1,05	0,11	1,05	0,13	1,02	0,05	0,52	
Fracasso/Externas	1,25	0,32	1,21	0,30	1,14	0,21	1,15	0,21	0,33	
Fracasso/Estáveis	1,05	0,10	1,05	0,12	1,05	0,12	1,03	0,07	0,62	
Fracasso/Instáveis	1,18	0,24	1,16	0,23	1,11	0,18	1,10	0,15	0,31	

** Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre mais de 2 grupos.

Tabela 3. Comparação das médias por domínio de atribuição causal e tempo de atuação docente dos participantes.

Variável	Tempo de Atuação								Valor p**		
	1-5		6-10		11-15		16-20				
	Mé- dia	DP	Mé- dia	DP	Mé- dia	DP	Mé- dia	DP			
Sucesso/Controláveis	3,08	0,27	3,15	0,39	3,27	0,37	3,29	0,28	3,37	0,39	0,06
Sucesso/Incontroláveis	2,64	0,27	2,69	0,37	2,85	0,43	2,83	0,38	2,82	0,28	0,14
Sucesso/Internas	3,09	0,26	3,19	0,37	3,33	0,34	3,32	0,29	3,40	0,36	0,01
Sucesso/Externas	2,52	0,30	2,55	0,41	2,62	0,51	2,67	0,45	2,64	0,33	0,69
Sucesso/Estáveis	2,86	0,59	3,02	0,55	3,10	0,53	3,31	0,48	2,95	0,69	0,17
Sucesso/Instáveis	2,84	0,21	2,89	0,36	3,03	0,34	3,00	0,32	3,07	0,28	0,04
Fracasso/Controláveis	1,06	0,15	1,04	0,09	1,07	0,16	1,09	0,22	1,01	0,02	0,44
Fracasso/Incontroláveis	1,17	0,22	1,18	0,25	1,13	0,16	1,11	0,16	1,06	0,12	0,19
Fracasso/Internas	1,05	0,11	1,04	0,07	1,07	0,14	1,07	0,17	1,01	0,03	0,27
Fracasso/Externas	1,24	0,31	1,25	0,36	1,17	0,19	1,14	0,18	1,09	0,16	0,20
Fracasso/Estáveis	1,05	0,10	1,04	0,08	1,07	0,15	1,06	0,13	1,01	0,02	0,32
Fracasso/Instáveis	1,18	0,23	1,18	0,25	1,13	0,17	1,12	0,19	1,06	0,12	0,18

** Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre mais de 2 grupos.

ficar a oposição entre a dimensão causal atribuída para o sucesso e a atribuída para o fracasso.

Atribuição de causalidade e faixa etária

A comparação entre os domínios de atribuição causal definidos neste trabalho e as faixas etárias dos professores

participantes se deu por meio do teste de Kruskal-Wallis e podem ser vistos na Tabela 2. Evidencia-se uma diferença significativa entre as distintas faixas etárias e a atribuição de causas incontroláveis para o sucesso ($p=0,03$), constatando-se os maiores escores nesse domínio entre os que têm maior idade (>50 anos). Tal dado sugere que a expectativa desses professores para o seu sucesso é diminuída em comparação aos mais jovens (Weiner, 1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000).

Atribuição de causalidade e tempo de atuação docente

Para comparação entre a atribuição de causalidade e o tempo de atuação docente, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis, cujos resultados são apresentados na Tabela 3.

Verificou-se diferença significativa nas atribuições internas ($p=0,01$) e instáveis ($p=0,04$) para o sucesso nos professores com maior tempo de atuação.

Discussão

Os dados obtidos na análise geral da escala de atribuição de causalidade sugerem que o grupo pesquisado obteve resultados compatíveis com um bom desempenho docente, pois, no âmbito da motivação intrapessoal, as atribuições para sucesso controláveis, internas e estáveis mostram-se positivas e, teoricamente, refletir-se-iam em maiores níveis motivacionais, já que a expectativa de sucesso seria aumentada (Weiner, 1985, 2000; Rodrigues, 2007).

Os escores mais altos na atribuição de causas externas, instáveis e incontroláveis para o seu fracasso em ensinar por parte dos professores mostram-se de acordo com o referencial teórico. Atribuições nessas dimensões para o fracasso preservam o indivíduo de sentimentos como vergonha e humilhação (Weiner, 2000). Todavia, cabe um questionamento sobre o processo atribucional nesse aspecto, já que, quando o professor faz uma atribuição interpessoal, avaliando o desempenho dos alunos, facilmente reconhece causas para o fracasso no discente (Gama & Jesus, 1994; Boruchovitch & Martini, 1997; Ferreira & cols., 2002 e Martini & Del Prette, 2005). Aqui, no entanto, ao se questionar a própria atuação, realizando uma atribuição intrapessoal, identificam-se escores médios para fracasso abaixo dos de sucesso e caracterizados por uma tendência possivelmente autoprotetora, conforme apontado por Tollefson (2000), que mostra que os professores resistem em atribuir causas ao fracasso de seus alunos a si mesmos como forma de preservação do senso de eficácia pessoal. Assim, os dados ora encontrados confirmam, em linhas gerais, os achados da literatura no que concerne à tendência de maior culpabilização do fracasso a fatores externos, possivelmente relacionados aos alunos e suas respectivas famílias (Maluf & Bardelli, 1991; Gama & Jesus, 1994; Neves & Almeida, 1996; Martini & Del Prete, 2002, 2009; Ferreira, Bidarra, & Raposo, 2011).

Chama a atenção o fato de que os escores médios para o fracasso obtidos no trabalho estejam muito abaixo dos relativos ao sucesso. Embora a consistência interna da escala utilizada tenha permitido aferir sua confiabilidade, aventa-se também a hipótese de que as questões relativas ao fracasso em ensinar desenvolvidas para a escala possam ter sido elaboradas de maneira que, talvez, estimule o professor a respondê-las de forma enviesada, valendo-se de estratégias autoprotetoras. Se, de acordo com Tollefson (2000), há, por parte dos professores, uma tendência autoprotetora nas atribuições frente ao fracasso de seus alunos,

pode-se pressupor que a autoproteção se faça presente, também, na atribuição de causas para o próprio fracasso. Como o levantamento é de caráter intrapessoal, atribuições presentes em algumas questões da escala, como, por exemplo, o item 47 *Tenho desempenho ruim como professor porque fico nervoso diante das turmas*, poderiam ter gerado desconforto no professor, que tenderia a respondê-las com pontuações menores, já que, quanto maior o valor assinalado, maior seria a identificação do próprio fracasso, independentemente da natureza da causa atribuída.

Em estudos futuros com este instrumento, seria recomendável a adequação dessas afirmações com alterações na redação, não se utilizando mais o termo fracasso no corpo de texto e substituindo o termo por expressões mais amenas, tais como: obtenho resultados menos favoráveis ou não atinjo os objetivos educacionais. Ademais, uma das limitações do presente estudo foi ter se baseado em instrumentos de escala do tipo *Likert* que não permitiram que professores se manifestassem mais livremente sobre as questões propostas. Assim, explorar as atribuições intrapessoais para o fracasso de forma específica e por outros métodos, tais como entrevistas em profundidade, certamente, trará muito mais luz a essa questão e deve ser alvo da agenda futura de pesquisa sobre esse tema.

No grupo com maior experiência, o resultado com relação às atribuições para o sucesso em ensinar a causas internas era esperado, já que se pode pressupor que a experiência docente tenderia a conduzir à percepção de maior capacidade. No entanto, a atribuição a causas instáveis para o sucesso nesse agrupamento foi um dado inusitado do presente estudo que merece ser alvo de futuras pesquisas.

Com relação às atribuições de sucesso a causas incontroláveis pelos professores mais velhos, pode-se inferir que, com a redução da expectativa de sucesso, também ocorra uma redução dos níveis motivacionais intrapessoais nesse grupo (Weiner, 2000). Tal informação demandaria uma investigação mais aprofundada para identificar as reais causas dessa condição, entretanto ao se considerar que o sucesso docente é associado à habilidade para ensinar, para se relacionar com os alunos, ao oferecimento de apoio ao aluno, à identificação com o trabalho docente, à adequação do material didático e à prática docente bem sucedida, segundo Gama e Jesus (1994), pode-se inferir que esse grupo pode encontrar-se em um momento em que questiona o próprio papel, enfrentando dificuldades para sua prática profissional cotidiana. Cabe avaliar, inclusive, as condições de trabalho que conduzem a essa situação, já que o *burnout* no contexto educacional tem sido uma preocupação dos pesquisadores (De La Torre & Godoy, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2007). A constatação dessa diferença sugere novos estudos nessa realidade, que abordem tanto as alterações que as percepções docentes podem sofrer com a experiência profissional, quanto a possibilidade de o *burnout* interferir sobre esse grupo. As pesquisas que relacionam idade e *burnout* entre professores, embora pareçam indicar maior prevalência entre os mais jovens, trazem resultados inconsistentes (Silva, Damásio, Melo, & Aquino, 2008) e o

aprofundamento da temática mostra-se relevante, tanto em aspectos acadêmicos quanto práticos. Tendo em vista que as atribuições causais podem ser adaptativas ou não e que os níveis motivacionais do indivíduo estão diretamente relacionados aos seus padrões atributivos, tal conhecimento relacionado à idade e experiência profissional poderia favorecer ações de prevenção da redução da expectativa para o sucesso dos professores mais experientes.

Considerações Finais

Em linhas gerais, assim como na literatura, a existência de um padrão egodefensivo nos professores (Ferreira, Bidarra, & Raposo, 2011; Tollefson, 2000), diferenças relativas à experiência (De La Torre & Godoy, 2004) e o efeito que as atribuições causais dos professores possa ter sobre os alunos (De La Torre & Godoy, 2002) foram pontos também encontrados e discutidos neste trabalho. Assim, acredita-se que o levantamento de atribuições de causalidade, por parte dos professores, para o próprio sucesso ou o fracasso em ensinar, tenha trazido uma perspectiva diferenciada para o presente estudo.

Acredita-se que o professor precise desenvolver o protagonismo em suas ações e a identificação da natureza de suas atribuições de causalidade permite buscar meios de interpretar seus contextos de atuação e favorecer o desenvolvimento de padrões mais adaptativos, sua expectativa de desempenho pessoal e, por conseguinte, seus níveis motivacionais. O déficit em pesquisas intrapessoais acarreta uma dificuldade do entendimento de como o professor avalia o próprio papel e também fica sujeito a vieses, como o descrito por Jones e Nisbett (1971), segundo o qual o indivíduo tende a atribuir o fracasso a causas externas quando ator e a causas internas, quando observador. Pesquisas que correlacionem as atribuições inter e intrapessoais de professores e as atribuições interpessoais de alunos e equipe de gestão quanto aos resultados de ensino-aprendizagem poderiam permitir o conhecimento mais aprofundado das estratégias egodefensivas dos docentes e gerar subsídios para ações preventivas.

Considerando que a modificação do estilo atribucional dos professores, reflete-se positivamente sobre o rendimento acadêmico dos alunos quando se torna mais adaptativo e que a teoria de Weiner tem aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem (De La Torre & Godoy, 2002), entender de que forma o professor atribui causas ao seu desempenho pode favorecer estratégias relevantes para o atendimento de suas necessidades específicas na busca de uma condição motivacional adequada. O fato de ter-se esbarrado na escassez de pesquisas referentes ao tema se, por um lado, gera dificuldades para a análise e interpretação dos dados coletados, por outro, aumenta a importância da presente pesquisa. Ainda que tenha sido um primeiro passo na exploração dessa temática, as perspectivas decorrentes deste trabalho poderão, certamente, propiciar estudos mais aprofundados sob esse enfoque.

Referências

- Boruchovitch, E. & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 59-71.
- Campos, M. G. C. (1997). Causas e profecias auto-realizadoras: a percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar. *Ensino em Re-vista*, 5(1), 121-129.
- De La Torre, C. & Godoy, A. A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14, 444-449.
- De La Torre, C. & Godoy, A. A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 217-224.
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Uribe Delgado, H., Terrones González, A., Silva, J. M. B., Souza, M. A., & Cisne, M. C. F. (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.
- Ferreira, M. M., Bidarra, M. G., & Raposo, N. V. (2011). Atribuições causais do (in)sucesso acadêmico no Ensino Superior: Padrões diferenciais de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), 149-158.
- Gama, E. M. & Jesus, D. M. (1994). Atribuições e expectativa do professor: Representações sociais na manutenção da selectividade social na escola. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 10(3), 393-410.
- Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2012). Avaliação da Atribuição de Causalidade em Contexto Educacional. Em E. Boruchovitch, A. A. A. Santos, & E. Nascimento (Orgs.), *Avaliação psicológica nos contextos educativos e psicossocial*. (1a ed., Vol. 1, pp. 181-204). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories e Principles of motivation. Em D. C. Berliner & R. C. Calfee (Orgs.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Heider, F. (1970). *Psicologia das Relações Interpessoais*. São Paulo: Pioneira/Edusp.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1971). *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. New York: General Learning Press.
- Kaulfuss, M. A., & Boruchovitch, E. (2011). Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso de professores. Escala não publicada.

- Maluf, M. R. & Bardelli, C., (1991). As Causas do Fracasso Escolar na Perspectiva de Professoras e Alunos de uma Escola de Primeiro Grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7 (3), 263-271.
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. P. (2002) Atribuições de Causalidade para o sucesso e fracasso escolar dos seus alunos por professores do Ensino Fundamental. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 149-156.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 355-368.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 75-85.
- Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (1996). O Fracasso Escolar na 5ª Série, na Perspectiva de Alunos Repetentes, seus Pais e Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12 (2), 147-156.
- Rodrigues, A. (2007). *Psicologia social para iniciantes*. Petrópolis: Vozes.
- Ross, L. (1977). *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10). New York: Academic Press.
- Silva, J. P., Damásio, B. F., Melo, S. A., & Aquino, T. A. A. (2008). Estresse e burnout em professores. *Revista Fórum Identidades*, 3, 75-83.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 63-83.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1975). Success and failure in education: Motivators of performance, Stuttgart: Klett Verlag.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation For an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Woolfson, L. M. & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teacher's beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29 (2), 221-238.
- Woolfson, L.; Grant, E., & Campbell, L. (2007). A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning. *Educational Psychology*, 27(2), 295-306.

Recebido em: 24/03/2015
 Reformulado em: 20/01/2016
 Aprovado em: 02/02/2016

Sobre os autores

Marco Aurélio Kaulfuss (m.kaulfuss@gmail.com)

Professor da ETEC Dr. Demétrio Azevedo Júnior e da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – Itapeva, SP – Brasil – Mestre

Evely Boruchovitch (evely@unicamp.br)

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; Pesquisadora do CNPq – Campinas, SP – Brasil – Professora Doutora

O presente artigo é derivado da dissertação de Mestrado intitulada *Atribuição Causal para o sucesso e o fracasso em ensinar e eficácia coletiva de professores* desenvolvida pelo primeiro autor, sob orientação da segunda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

A segunda autora agradece o apoio financeiro do CNPq e da Capes