

AS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS E ALUNOS DE UMA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU

Maria Regina Maluf

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e
Universidade de São Paulo*

Cristina Bardelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO – Este é um estudo de tipo exploratório fundamentado em conceitos atribucionais. Professoras e alunos de uma escola pública da periferia da Zona Leste de São Paulo foram solicitados, através de entrevistas individuais, a explicar as razões do mau desempenho escolar dos alunos. Foi feita uma análise do conteúdo das respostas, a partir da qual quinze categorias temáticas foram construídas. Os resultados mostraram que algumas categorias de resposta são comuns a professores e alunos, enquanto que outras são exclusivas de um dos dois grupos. As professoras atribuem o mau desempenho dos alunos sobretudo a causas familiares e a problemas de saúde física. Os alunos se referem basicamente à falta de motivação e esforço e à dificuldade de compreender os conteúdos propostos em sala de aula.

Palavras-chave: atribuição causal, desempenho escolar, sucesso/fracasso escolar.

HOW TEACHERS AND STUDENTS PERCEIVE THE CAUSES OF SCHOOL FAILURE IN ELEMENTARY PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT – This is a report of an exploratory research theoretically based on attributional concepts. Teachers and students of a Brazilian Public Elementary School were invited to explain the causes of pupils' bad performance in school. Informal interviews employed as a procedure for that purpose. Content analysis was applied to classify the answers and it was possible to construct fifteen thematic categories. The results revealed that: a) some thematic categories were common to teachers and students; b) others were mentioned exclusively by one group or the other. Teachers attributed pupils' bad performance mainly to family reasons and health problems. Students attributed their poor performance mainly to a lack of motivation and zeal and to the difficulty in understanding the subject matter presented in the classroom.

Key-words: causal attribution, school achievement, school success/failure.

A presente pesquisa teve sua origem num trabalho que desenvolvemos para facilitar a participação da comunidade numa escola estadual da periferia da zona leste da cidade de São Paulo.

Um grupo de moradores do bairro fêz o levantamento das necessidades prioritárias da região e constatou, além do número insuficiente de escolas existentes, a discriminação e descaso sofridos tanto pelos alunos que as freqüentavam quanto pelos seus pais.

Dadas as características do momento político vivido nesse período (1983), a comunidade pôde lutar pela construção de uma escola pública diferenciada onde pais, alunos e professores pudessem participar do processo educativo. Após muitas negociações, as reivindicações foram atendidas e o governo do Estado de São Paulo autorizou a construção de uma escola de primeira à quarta série. Concluído o prédio e iniciadas as atividades em 1984, fomos convidadas a trabalhar com a comunidade, oferecendo assessoria pedagógica à escola.

No primeiro ano de funcionamento, os membros da comunidade local participaram ativamente de uma série de tarefas voltadas para o bom andamento dos trabalhos escolares. Pretendíamos, reunindo alunos, famílias e professores, criar condições para enfrentar os problemas existentes, visando a obtenção de melhor desempenho escolar dos alunos. Para tanto, decidimos discutir, com as professoras e diretora da escola, as necessidades e expectativas da comunidade, os objetivos da escola, e as estratégias a serem utilizadas para que alunos, pais e professores pudessem colaborar, co-responsabilizando-se pelo processo educativo.

Em um dado momento, surgiram desentendimentos entre os participantes sobre a questão do *mau desempenho escolar*. Com o objetivo de melhor compreender tal problemática na escola, demos início ao presente estudo, propondo-nos a investigar as atribuições causais de professoras e alunos de primeira à quarta série sobre o *mau desempenho escolar* do aluno. O conhecimento dessas atribuições causais deveria permitir-nos repensar com as professoras e alunos a problemática do fracasso escolar, visando à sua superação.

Como referencial teórico foram utilizados conceitos do modelo cognitivo atribucional. Segundo as hipóteses de Bernard Weiner (1972, 1980), que desenvolve seu trabalho a partir dos estudos de F. Heider, J. W. Atkinson e J. B. Rotter, a percepção da causa do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do comportamento de cada um. A atribuição de causalidade, enquanto configuração cognitiva, atua como um elemento mediador das relações interpessoais, com conseqüências no desempenho escolar do aluno. A partir do conhecimento e compreensão das atribuições causais, torna-se possível desenvolver programas de intervenção voltados para sua modificação, com vistas à produção de comportamentos mais positivos.

Nas pesquisas realizadas por Frieze, Bar-Tal e Darom, e Cooper e Burger, citados por Weiner (1979), o sucesso ou fracasso nas realizações foi atribuído a várias causas. Capacidade e esforço foram citados com maior freqüência como causas principais, enquanto que dificuldade da tarefa e sorte foram apontadas com pouca freqüência. Nestes trabalhos, capacidade refere-se a uma característica relativamente invariante da pessoa, que não pode ser diretamente controlada. Esforço é percebido como uma variável motivacional que se refere às tentativas que o indivíduo empreen-

de para a realização da tarefa. Dificuldade da tarefa diz respeito a uma atribuição inferida a partir do consenso do grupo, podendo ser influenciada pelo julgamento anterior de outros. Sorte refere-se a uma causa atribuída a partir de experiências anteriores.

Weiner e Kukla (1970), com o objetivo de medir a influência da percepção das variáveis capacidade, esforço e resultado na atribuição de recompensas e punições, realizaram um experimento em que os estudantes foram solicitados a responder, em situação simulada de professores de 1º grau, a 20 condições experimentais em que deveriam atribuir recompensas ou punições a supostos alunos. Os resultados indicaram que o *alto esforço* e *alta capacidade* são mais recompensados quando o rendimento também é alto. Os alunos menos capazes e que apresentam baixo rendimento, apesar dos esforços dispendidos, foram menos punidos do que os mais capazes que não se esforçaram. Tais dados permitiram concluir que nessa amostra de norte-americanos, o esforço apareceu como mais valorizado do que a capacidade.

Esses resultados foram confirmados pela replicação do experimento na Alemanha por Heckhausen, citado por Weiner e colaboradores (1972), tendo professores de 1º grau como sujeitos, e por Salili, Maehr e Gilmore (1976) no Irã.

O mesmo experimento foi replicado no Brasil por Rodrigues (1980a, 1980b) com estudantes universitários do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Em 1981, Rodrigues e Marques replicaram o mesmo procedimento no Rio Grande do Sul com uma amostra constituída por professores de escola pública de 1º grau que deviam imaginar ter diante de si alunos que seriam avaliados por eles. Os resultados obtidos no Brasil não confirmaram os relatos anteriores nos seguintes aspectos: alunos esforçados menos capazes e com bons resultados são menos recompensados que os alunos esforçados, muito capazes e com bons resultados. Por outro lado, na ausência de esforço e diante de maus resultados, os alunos menos capazes são mais punidos que os mais capazes. Os autores concluíram que nessas amostras de brasileiros há uma tendência a valorizar mais a capacidade do que o esforço. Este resultado foi semelhante ao obtido por Barroso, Mello e Faria (1978) em um estudo sobre atribuição de causalidade e alocação de recompensas e punições a resultados escolares.

Bardelli e Maluf (1984), replicando o experimento em São Paulo, com professores e estudantes universitários que avaliaram alunos em situação simulada, concluíram que o esforço aparece como sendo o determinante mais forte na avaliação, concordando assim com Weiner e Kukla (1970), Rest, Nierenberg, Weiner e Heckhausen (1973), Salili, Maehr e Gilmore (1976) na seguinte conclusão: os alunos percebidos como esforçados são mais recompensados e menos punidos do que os percebidos como não esforçados.

O levantamento das causas percebidas de sucesso e fracasso escolar, realizado por Maluf e Marques (1985) com estudantes universitários, utilizando instrumento aberto, levou à identificação da categoria causal *sistema educacional*, que ainda não havia sido mencionada na literatura da área. Esta categoria engloba atribuições referentes ao sistema educacional e suas incidências sobre o aluno. A categoria causal *influência social*, que engloba respostas cujos conteúdos fazem alusão a determinantes do meio social, ocupou neste estudo o terceiro lugar, enquanto que na literatura tem aparecido como uma das menos freqüentes. As causas *capacidade*, *sorte* e *dificuldade da tarefa*, que aparecem na literatura como muito freqüentes, foram poucas vezes mencionadas.

No presente estudo, de tipo exploratório, propusemo-nos a identificar as atribuições causais que professoras e alunos de 1ª à 4ª série de uma escola pública de 1º grau da periferia de São Paulo formulam para explicar o mau desempenho escolar dos alunos. Buscamos responder às seguintes questões:

- Que características as professoras percebem nos alunos que elas identificam como tendo mau desempenho escolar?
- Que causas as professoras atribuem ao mau desempenho escolar de seus alunos?
- Que causas os alunos atribuem ao desempenho escolar que apresentam?
- Que semelhanças e diferenças podem ser identificadas entre as atribuições causais feitas por professoras e alunos ao mau desempenho escolar do aluno?

MÉTODO

Sujeitos

Participaram como sujeitos as nove professoras de primeira à quarta série da escola pesquisada e 42 alunos que elas indicaram, de um total de 240 alunos, como tendo mau desempenho escolar.

As professoras tinham entre 23 e 33 alunos, eram habilitadas em Curso Normal e tinham no mínimo quatro anos de experiência de ensino nas séries iniciais do 1º grau.

Os alunos tinham entre 7 e 14 anos, sendo que a distorção idade/série era grande nas quatro séries pesquisadas. Eram provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolarização, com ocupações semi-qualificadas ou não qualificadas.

Procedimento

A partir dos resultados de um estudo preliminar, com uso de entrevistas e questionário (Bardelli, 1986), decidimos usar na presente pesquisa o procedimento como descrito a seguir.

Uma única pesquisadora, durante dois meses, coletou os dados em três etapas:

- 1 - contato com a escola e primeiras informações;
- 2 - entrevistas individuais com as professoras;
- 3 - entrevistas individuais com os alunos.

As entrevistas com as professoras foram orientadas pelas seguintes questões:

1. Professora, olhando a lista de seus alunos, quais deles você indica por apresentarem *mau desempenho escolar*, e estarem correndo o risco de reprovação?
2. Que características tem cada um dos alunos que você selecionou por estar apresentando *mau desempenho escolar*?
3. Que causas, na sua opinião, explicam o *mau desempenho escolar* de cada um dos alunos que você selecionou?

As entrevistas com os alunos pautaram-se pelas seguintes perguntas:

1. Como você acha que está se saindo na escola: bem, mais ou menos ou mal?
2. Por que você acha que está se saindo assim na escola?

Foi feita a análise do conteúdo das entrevistas e construídas categorias temáticas expressivas das explicações causais das professoras e dos alunos.

RESULTADOS

Características que as professoras percebem nos alunos com mau desempenho escolar

Após indicar os alunos que considerava como tendo mau desempenho escolar e em risco de reprovação, cada professora descreveu as características que neles percebia.

A análise do conteúdo dessas respostas permitiu-nos agrupar quatro tipos de características percebidas nos alunos com mau desempenho escolar:

– Características ligadas à cognição (50,44 por cento), tais como: tem dificuldade para raciocinar, é lento, tem dificuldade psicomotora, tem problemas de assimilação e memorização, tem retardo mental.

– Características ligadas à personalidade (44,24 por cento), a saber: é desinteressado, inquieto, briguento, inibido, vaidoso, mentiroso, não tem iniciativa.

– Características ligadas à higiene e saúde (3,53 por cento): não tem saúde física, falta-lhe higiene.

– Características de faltar muito às aulas (1,76 por cento).

Como se pode ver, a representação que as professoras mostraram ter dos seus alunos com mau desempenho escolar reflete uma imagem altamente negativa e individualista dos mesmos. Em nenhum momento as características que neles foram percebidas estiveram inseridas em seu contexto social de vida. Entretanto, somente nesta perspectiva mais integrada poderia ser evitado o risco de se reduzir a deficiências as diferenças observadas nesses alunos.

Explicações das professoras e alunos para o mau desempenho escolar

Inicialmente, vejamos como responderam os alunos à solicitação para que avaliassem seu próprio desempenho escolar: 17 alunos responderam na entrevista que estavam se saindo bem na escola; 15 responderam que estavam se saindo mais ou menos e 10 disseram que estavam indo mal.

Tais resultados mereceriam uma análise mais específica, que aqui não foi feita. Nos limites dos objetivos da pesquisa, percebemos que esses alunos, ao fornecerem explicações causais para seu desempenho escolar, em geral não mostravam diferenças entre si e ofereciam predominantemente explicações referentes ao mau desempenho escolar. Assim, decidimos manter um só agrupamento, com as respostas dos 42 alunos. As poucas respostas ($n=5$) que se referiram ao *bom desempenho* foram registradas separadamente como nulas e não serão aqui discutidas.

A análise das atribuições causais feitas por estes alunos e professores levou à identificação de 15 tipos de atribuições, sendo que algumas se mostraram comuns a professoras e alunos enquanto que outras só foram mencionadas por um dos dois grupos. Estes resultados serão apresentados na Tabela 1.

Como se pode ver, há uma discrepância grande entre professoras e alunos, tendo as professoras explicado o mau desempenho escolar predominantemente por razões familiares (30,30 por cento) e problemas de saúde (16,66 por cento), que se

Tabela 1 – Tipos de atribuições causais para mau desempenho escolar

A – Causas do mau desempenho escolar mencionadas por professoras e por alunos:				
	F	%	F	%
Causas familiares	20	30,30	3	4,28
Falta de saúde física	11	16,66	2	2,85
Trabalho do aluno	6	9,09	6	8,57
Falta de motivação e de esforço	6	9,09	17	24,28
Ausência às aulas	3	4,54	2	2,85
Falta de capacidade intelectual	2	3,03	5	7,14
B – Causas mencionadas exclusivamente pelas professoras:				
	F	%		
Imaturidade	6	9,09		
Problemas na alfabetização	6	9,09		
Deficiência cognitiva	5	7,57		
Má alimentação	1	1,51		
C – Causas mencionadas exclusivamente pelos alunos:				
			F	%
Dificuldade da tarefa			14	20,00
Inadequações da professora			9	12,85
Opiniões de outros sobre seu mau desempenho			6	8,57
Bagunça dos colegas			1	1,42
D – Respostas anuladas por explicarem o desempenho considerado bom				
			F	%
			5	7,12

constituem em causas externas (as familiares) ou internas (a saúde física), não diretamente controláveis pelo aluno. Tais representações parecem apontar para a teoria da deficiência cognitiva inspirada na ideologia da privação cultural.

Por outro lado, os alunos explicam seu mau desempenho predominantemente pela falta de motivação (24,28 por cento) ou pela necessidade de dedicar-se ao trabalho em detrimento do estudo (8,57 por cento). Estas podem ser vistas como causas internas e controláveis dentro de certas condições envolvendo o contexto escolar (motivação e esforço) ou como causas externas e também controláveis (trabalho do aluno) dentro de condições envolvendo o contexto social. Tais respostas apontam para a responsabilidade do sistema escolar e social na produção do fracasso escolar.

As explicações mencionadas exclusivamente pelas professoras referem-se a deficiências do aluno, sejam elas orgânicas (imaturidade, deficiência mental) ou devidas à falta de aprendizagem (problemas de alfabetização): apontam para o indivíduo e não para a escola.

As atribuições causais feitas exclusivamente pelos alunos apontam predominantemente para a escola: a dificuldade de compreender os conteúdos, considerados difíceis (20 por cento), e as características da prática da professora que dificultam a aprendizagem (12,85 por cento).

CONCLUSÕES

Os resultados aqui apresentados mostraram que as representações de professoras e alunos a respeito das causas do mau desempenho escolar são bastante divergentes. Teoricamente, é possível supor que as ações efetivadas por cada uma das partes com vistas à superação dos problemas serão também divergentes, o que virá a dificultar a criação de estratégias comuns para a superação do fracasso escolar.

Os resultados desta pesquisa coincidiram em alguns aspectos com os obtidos no estudo preliminar que realizamos anteriormente (Bardelli, 1986): as professoras responsabilizaram o aluno e sua família pelo *mau desempenho escolar*; os alunos se auto-responsabilizaram pela má qualidade do desempenho. Nenhuma referência foi feita a determinantes mais amplos de caráter sócio-político e econômico, ou à organização escolar.

Resultados obtidos por Maluf e Marques (1985) com estudantes universitários, parecem concordar com os obtidos nesta pesquisa. Os estudantes da amostra referiram-se muitas vezes ao aluno como causa do fracasso escolar, relatando com alta frequência as causas referentes à falta de motivação, e mencionando com menor frequência a falta de capacidade e de disposições internas; também se referiram à escola, professor e dificuldade da tarefa.

Na presente pesquisa essas últimas atribuições foram feitas apenas pelos alunos. A categoria *sistema educacional*, que apareceu no estudo acima mencionado, não foi referida aqui nem mesmo pelas professoras.

Outros trabalhos brasileiros, apesar de terem sido realizados com procedimentos diferentes dos utilizados neste estudo, apresentaram resultados em alguns aspectos semelhantes aos aqui obtidos. Assim, nas pesquisas de Lequerica (1983), Mello (1982), e Penin (1980), os professores de ensino básico tenderam a responsabilizar aos alunos e suas famílias pelo *mau desempenho escolar*. Como sugeriu Penin, os professores, atribuindo o baixo aproveitamento escolar a causas externas à sua competência, passam a acreditar que não dependerá deles qualquer alteração no aproveitamento do aluno na escola e tornam-se menos insatisfeitos.

A partir dos resultados obtidos no presente estudo, pretendíamos planejar com as professoras e alunos programas de intervenção. As professoras seriam melhor instrumentalizadas para alterar sua prática e lidar de modo mais competente com as dimensões afetiva e cognitiva de seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Deveriam rever conteúdos e métodos, de modo a melhor adaptá-los à realidade social e aos interesses reais dos alunos, com uma consciência política e uma vi-

são mais completa do contexto sócio-econômico e cultural em que sua ação está inserida. Aos alunos estes programas de intervenção ofereceriam condições facilitadoras de melhor compreensão individual e coletiva a respeito de suas próprias capacidades e das condições de aprendizagem. Contudo, esses programas de intervenção não puderam ser desenvolvidos porque no ano seguinte professoras e diretor foram substituídos e tivemos que abandonar a escola.

A avaliação da experiência sugeriu-nos três aspectos que propomos à reflexão dos leitores:

1 – Avançamos no conhecimento dos esquemas causais de professores e alunos a respeito do mau desempenho escolar. Tendo trabalhado na perspectiva de uma psicologia aplicada, a etapa de utilização do conhecimento construído escapou-nos devido à interferência de fatores de caráter institucional, social e político.

2 – O enfoque da pesquisa participante surgiu no horizonte como uma possível forma de se tentar superar a ruptura entre os momentos de produção e de uso do conhecimento científico.

3 – A criação ou ampliação de programas de colaboração entre a Universidade e a escola de 1º grau, com apoio institucional, pode constituir-se em estratégia privilegiada na luta pela superação dos problemas da escola.

REFERÊNCIAS

- Bardelli, C. (1986). *Crenças causais de professores de 1ª a 4ª série sobre o "mau desempenho escolar" do aluno*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bardelli, C., & Maluf, M. R. (1984). Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contexto de realização escolar? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36 (4), 132-141.
- Barroso, C., Mello, G. N., & Faria, A. L. (1978). Influência de características do aluno na avaliação de seu desempenho. *Cadernos de Pesquisa*, 26, 61-80.
- Lequerica, M. A. O. (1983). *A formação e prática de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau iniciantes no exercício docente*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Maluf, M. R., & Marques, D. C. (1985). Experiências de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Forum Educacional*, 9 (1), 74-87.
- Mello, G. N. (1982). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.
- Penin, S. T. de S. (1980). *A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Rest, S., Nierenberger, R., Weiner, B., & Heckhausen, H. (1973). Further evidence concerning the effects of perceptions of effort and ability on achievement evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 187-191.
- Rodrigues, A., & Marques, J. C. (1981). Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento: como o professor valoriza aptidão e esforço. Trabalho apresentado no