

ENTURMAÇÃO E AUTOCONCEITO: UM ESTUDO DE CASO EMBASADO NA TEORIA DA ATRIBUIÇÃO CAUSAL

CLASS SORTING AND SELF-CONCEPT: ONE CASE STUDY BASED ON THE THEORY OF CAUSAL ATTRIBUTION

Julia Calhau¹

RESUMO: Vários fatores que influenciam o fracasso escolar já foram estudados até o presente momento, como os socioeconômicos, os familiares, os culturais, etc. Neste trabalho, no entanto, privilegia-se a abordagem psicossocial deste problema, com base na Teoria da Atribuição Causal. Foram estudados alunos de sexta série de uma escola pública de Belo Horizonte, inseridos em duas diferentes turmas: uma predominantemente composta por alunos repetentes e outra composta por alunos com melhores rendimentos. A enturmação, naquela escola, era feita baseada no rendimento dos estudantes. Questionários foram aplicados aos alunos. O número de satisfeitos com as respectivas turmas é bem menor na turma considerada ruim. Os alunos demonstram grande número de atribuições internas (inerentes aos próprios alunos) para sua enturmação, indicando autoconceito positivo na turma considerada melhor e negativo na turma pior. O sucesso e o fracasso dos alunos nesta escola, dessa forma podem ter sido influenciados por fatores atributivos.

Palavras-chave: Autoconceito. Psicologia social. Educação.

ABSTRACT: Several factors influencing school failure have been studied to date, as the socio-economic, family members, cultural, etc. In this work, however, emphasis is placed in a psychosocial approach to this problem, based on the Theory of Causal Attribution. We studied students in sixth grade in a public school in Belo Horizonte, Brazil. In that school, student sorting to compose the classes was made based on student school success. Two different classes were studied: one predominantly composed of repeating students and another composed of students with higher incomes. Questionnaires were administered to students. The number of satisfied with their classes is much lower among the class considered the worst one. Students demonstrate a large number of internal attributions (inherent to the students themselves) to their class sorting, indicating high levels of self-esteem in the group considered the best, and low levels in the worse class. Success and failure of students in this school may have been influenced by attribution factors.

Keywords: Self-concept. Social psychology. Education.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um tema estudado sob diferentes pontos de vista, como o econômico, o sociológico e o psicológico. A Teoria da Atribuição de Causalidade representa dentro da Psicologia Social uma importante corrente de estudo da motivação dos sujeitos, tendo então grande potencial de aplicação em estudos sobre o fracasso escolar.

¹ Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

Os teóricos da Atribuição da Causalidade, como Heider (1958), assumem que a cognição dirige as ações dos indivíduos: estes, num esforço de dar sentido ao mundo que os rodeia e torná-lo mais ou menos estável e previsível, buscam constantemente descobrir as causas dos acontecimentos. O ser humano, desta forma, não reagiria de forma automática aos eventos e situações do dia-a-dia, mas dirigiriam suas ações de acordo com as causas atribuídas por ele. Por exemplo, uma pessoa que atribui seu fracasso profissional à perseguição de seu patrão manifestará uma postura bem diferente daquela em que o fracasso é atribuído à sua incapacidade de realizar tarefas.

Os pressupostos elaborados por Weiner *et al.* (1971) relacionam as atribuições causais para os eventos às expectativas de sucesso e fracasso, e conseqüentemente à motivação na realização de uma tarefa. Desta forma, a teoria da atribuição causal integra o pensamento, o sentimento e a ação (WEINER, 1985).

Além de se dedicar em grande parte ao estudo do efeito das atribuições causais sobre o sucesso e o fracasso de forma geral, Weiner (1984) verifica também as implicações das mesmas no contexto escolar, construindo, assim, o denominado “modelo cognitivo atribucional”. Nesse contexto, as diferentes atribuições causais para sucesso e fracasso manifestadas nos alunos afetariam de forma diferenciada seu autoconceito e rendimento escolar.

As crenças causais podem ser classificadas segundo três dimensões (WEINER, 1984): causalidade, estabilidade e controlabilidade. Na primeira dimensão, as causas são divididas entre externas e internas ao indivíduo. As causas internas seriam esforço, habilidade, humor, fadiga e doença. As causas externas seriam dificuldade da tarefa, viés do professor, sorte e ajuda não usual. Atribuições como habilidade e esforço para sucesso acarretariam sentimentos de orgulho e competência. Já o fracasso atribuído à falta de capacidade e esforço elicia sentimentos de incompetência e vergonha. Esta dimensão, deste modo, apresenta grande importância na formação do autoconceito.

Na dimensão da estabilidade de Weiner (1984), aparecem as causas estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), distribuídas num *continuum*. Podem ser vistas como relativamente estáveis a habilidade, o esforço típico, o viés do professor, a família, a dificuldade da tarefa, etc., e como instáveis o esforço imediato, o humor, a fadiga, doenças, ajuda não usual, sorte, etc. Nesta dimensão, a atribuição de causas estáveis para o fracasso pode suscitar emoções como falta de confiança e desalento. No caso de sucesso atribuído a fatores estáveis, como habilidade e esforço típico poderiam trazer confiança. Esta dimensão

está estreitamente relacionada às alterações nas expectativas futuras de sucesso. Assim, quando o fracasso é atribuído à falta de capacidade (estável), o sujeito espera que em tarefas futuras o fracasso ocorrerá novamente.

Na dimensão da controlabilidade de Weiner (1984), as causas são distribuídas de acordo com a capacidade de controle do sujeito sobre as mesmas. Assim, causas como habilidade, dificuldade da tarefa, sorte e viés do professor podem ser considerados não controláveis, e causas como esforço seriam controláveis. Nesta dimensão, o fracasso, quando atribuído a causa incontrolável (como falta de capacidade), pode trazer sentimento de vergonha ou embaraço, ocasionando queda de desempenho em qualquer atividade, inclusive nas atividades escolares. Já quando o fracasso é concebido como resultado de causa controlável, como falta de esforço, o sentimento de culpa aparece, o que acarretaria melhora no desempenho.

OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho foi verificar o efeito da enturmação escolar no autoconceito e sua relação com o fracasso ou o sucesso escolar na Escola Estadual Menino Jesus de Praga, na periferia de Belo Horizonte, MG. Relacionado a isso, o presente trabalho pretende responder a três questões principais:

- 1) Os alunos são conscientes do critério utilizado no processo de enturmação?
- 2) Se conhecem os critérios de enturmação, qual o seu reflexo sobre o autoconceito dos alunos?
- 3) Um possível reflexo no autoconceito dos estudantes poderia influir em seu fracasso ou sucesso na escola?

MÉTODOS

Escola e turma estudadas

Este estudo foi realizado na Escola Estadual Menino Jesus de Praga em Belo Horizonte, MG, com duas turmas da sexta série (sexto ano) do Ensino Fundamental, no ano de 2001. Questões discursivas foram aplicadas nas turmas 601 e 604, consensualmente consideradas pelos professores como, respectivamente, a “melhor” e a “pior” turma da sexta série da escola. As amostras compõem-se de 28 alunos de cada turma, e a elas referir-me-ei como amostra 601 (alunos da turma 601) e amostra 604 (alunos da turma 604).

Obtenção de dados

Para avaliar os efeitos da enturmação no autoconceito e no fracasso ou sucesso escolar, foram aplicados questionários aos alunos. As questões aplicadas e a forma de categorização das respostas para análise são mostradas a seguir.

Questão 1 – Você quis mudar de turma durante o ano?

Para se avaliar a satisfação do aluno quanto à sua enturmação, elaborei a questão acima, considerando que o aluno que quis mudar de turma durante o ano não estava, ou por um momento não esteve, satisfeito com sua turma.

A partir das respostas obtidas para essa questão, pude fazer uma categorização das justificativas para a satisfação (Js) e a insatisfação (Ji) dos alunos quanto à turma:

- Categoria Js.1. *Turma boa/forte*: engloba as justificativas que apresentam concepções positivas sobre o nível da turma, o aluno declara considerar sua turma “boa” ou composta por bons alunos;
- Categoria Js.2. *Gosta da turma/colegas*: inclui as respostas que citam os colegas como fatores principais para a satisfação do aluno quanto à turma, assim como respostas onde esta ideia está implícita;
- Categoria Js.3. *Adequação à turma*: refere-se a concepções de resignação do aluno à sua situação, considerando sua turma apropriada para seu suposto nível de desenvolvimento e sua capacidade de aprendizagem;
- Categoria Ji.1. *Amigos em outra turma*: inclui justificativas em que o aluno cita o fato de ter amigos em outras turmas ou demonstra não gostar dos colegas, o que o faz querer ser transferido (também inclui respostas em que esta ideia está implícita);
- Categoria Ji.2. *Bagunça*: respostas que citam a bagunça presente na turma como grande fator de insatisfação do aluno, ele se sente incomodado com este fato;
- Categoria Ji.3. *Deseja turma mais forte*: respostas onde o aluno parece sentir necessidade de se desenvolver na escola, considerando solução para isso a mudança para uma turma melhor.

Questão 2 - Por que você acha que foi colocado nesta turma?

Esta questão foi aplicada com o intuito de verificar as atribuições dos alunos quanto a sua enturmação.

Por meio da pergunta em questão, categorizei as respostas de acordo com as idéias nelas contidas e classifiquei-as quanto às três dimensões propostas por Weiner (1984): *locus*

de causalidade, estabilidade e controlabilidade. Primeiramente as respostas foram divididas quanto à primeira dimensão (Ie, atribuições internas para a enturmação; Ee, atribuições externas para a enturmação), pois esta determina a influência na autoestima e no autoconceito (WEINER, 1984). Em seguida, as respostas foram categorizadas quanto às outras duas dimensões.

As categorias de atribuições para a enturmação foram então as seguintes:

- *Ie.1. Capacidade estável:* respostas onde o aluno faz menção à sua competência (ou incompetência) permanente para a realização de tarefas da escola, sendo então atribuições internas, estáveis e não controláveis;
- *Ie.2. Capacidade instável:* respostas onde o aluno se refere à sua capacidade especificamente num dado momento, e que apresentam caráter transitório, sendo essas atribuições então classificadas internas, instáveis e controláveis;
- *Ie.3. Rendimento:* atribuições relacionadas ao mérito pelos resultados escolares, mas que não explicitam as dimensões de estabilidade e controlabilidade, pois o aluno pode estar implicitamente relacionando-os à sua capacidade, esforço, além de outros fatores;
- *Ie.4. Esforço:* o aluno atribui sua enturmação a seu esforço acadêmico, fator interno, instável e controlável;
- *Ie.5. Vontade-própria:* o aluno consideraria o fator determinante de sua enturmação apenas a sua própria vontade, atribuição então classificada interna, instável e controlável;
- *Ee.1. Manutenção da turma:* atribuições em que o aluno tem a concepção de que as turmas são mantidas de ano para ano, e à isso se deve sua inserção na turma, de forma que essas atribuições podem ser consideradas externas, estáveis e controláveis (não pelo próprio aluno, mas pela escola);
- *Ee.2. Arbitrariedade da escola:* respostas em que o aluno considera o desejo arbitrário de autoridades da escola (que o aluno nem sabe ao certo quem são) como fator determinante de sua enturmação, atribuições essas consideradas externas, instáveis e não controláveis;
- *Ee. Julgamento errôneo:* respostas onde o aluno apresenta a concepção de que é julgado pela escola, mas não está de acordo com esse julgamento, e podem ser classificadas em externas, instáveis e controláveis (pela escola).

RESULTADOS

As respostas dos alunos para as questões do questionário aplicado são mostradas a seguir.

Questão 1 - Quis mudar de turma durante o ano? - Enturmação e satisfação dos alunos

Os alunos das duas amostras não se demonstraram igualmente satisfeitos com sua enturmação (Fig. 1).

Na Amostra 601, 27 alunos se mostraram satisfeitos com a turma, declarando vontade de permanência na mesma, embora muitos não tenham apresentado justificativa para sua resposta.

Das justificativas apresentadas para esse fato, grande parte mencionava o fato de a turma ser “boa”. Esse tipo de resposta, apesar de não ser explícita, parece apontar principalmente para a existência de uma concepção em que a turma 601 é uma turma “forte”, e, portanto, traduz nos alunos nela inseridos um grande sentimento de orgulho. O único aluno que se declarou insatisfeito com sua situação se justificou pelo fato de preferir sua turma antiga, provavelmente também por causa de seus amigos.

Já na Amostra 604, apenas 13 alunos se mostraram satisfeitos com a turma, embora alguns não tenham se justificado.

Dos alunos dessa amostra que justificaram sua satisfação, alguns fizeram afirmações do tipo “gosto da turma”. Este tipo de resposta, onde não se explicita do que advém esse “gostar”, como em casos anteriormente citados, parece se relacionar mais fortemente, à amizade existente entre o aluno e seus colegas, como na resposta “meus amigos estão aqui”.

Outros alunos dessa amostra declararam estar numa turma “adequada” (ex: “turma boa para meu nível”). Nesse caso, o aluno parece estar numa situação de conformismo com sua condição supostamente inferior. Ele parece acreditar que essa turma é realmente o seu lugar, o que está de acordo com sua incapacidade de se desenvolver na escola como os alunos das “melhores” turmas.

Surpreendentemente, um aluno da amostra 604 apresentou a resposta “Esta turma tem bons alunos”. Essa resposta inusitada pode levar a duas interpretações: ou o aluno não consegue realmente assimilar a real situação de sua turma ou estava sendo irônico. Acredito na segunda opção. O aluno deve saber perfeitamente os critérios de enturmação utilizados na escola, e já chega ao ponto de fazer piada com a situação da turma, e conseqüentemente com a sua situação.

Dos 14 alunos que manifestaram desejo de mudança da turma 604, apenas 2 não se justificaram.

Um aluno da amostra 604 demonstrou clara insatisfação com os colegas de turma, com a resposta: “nessa sala só tem bobo”. Alguns apresentaram justificativas do tipo “prefiro minha turma antiga” ou fizeram a declaração “quero outra turma”. Essas respostas, a meu ver, podem estar indicando tanto o desejo de ser inserido numa turma onde estão os amigos como o desejo por uma turma “melhor”, como aparece, ao contrário desse caso, bem explícita na resposta “eu ia melhorar (com outra turma)”. Esses alunos parecem ver na mudança de turma uma chance para que se desenvolvam na escola.

No entanto, o tipo de resposta para a insatisfação com a turma 604 de maior ocorrência foi aquele cita a bagunça da turma. Este resultado foi bastante previsível, na medida em que pude ver de perto a situação dessa turma.

Das categorias de justificativa para a insatisfação quanto à turma, as do tipo Ji. 2. *Bagunça* foram as mais citadas pelos da Amostra 604 (Fig. 2), embora não tenham sido citadas pelos alunos da Amostra 601. Já as justificativas citadas para a satisfação quanto à turma na amostra 601 se enquadram todas no tipo Js.2. *Gosta da turma/colega* (Fig. 3). Na amostra 604, o tipo Js.1. *Turma boa/forte* foi o mais citado. Considero importante, porém, ressaltar que muitos dos alunos da Amostra 601 que se declararam satisfeitos com a turma não apresentaram justificativa. Exemplos de respostas para cada categoria, assim como suas características, são apresentados nas Tabelas 1 e 2, respectivamente.

Figura 1. Satisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às respectivas turmas

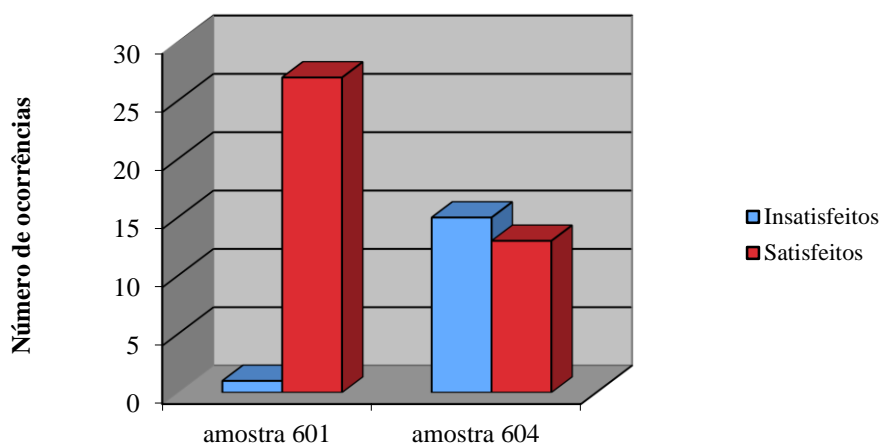


Figura 2. Ocorrências das categorias de justificativas para a insatisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às suas respectivas turmas

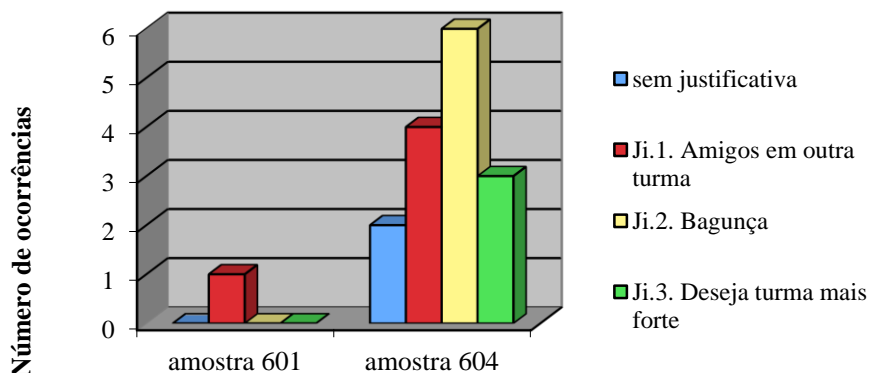


Figura 3. Ocorrência das categorias de justificativas para a satisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às suas respectivas turmas.

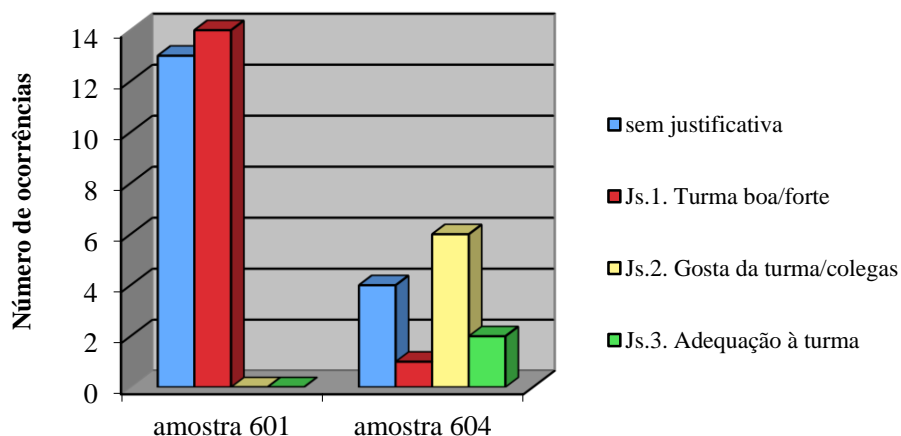


Figura 4. Ocorrências das categorias de justificativas para a insatisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às suas respectivas turmas.

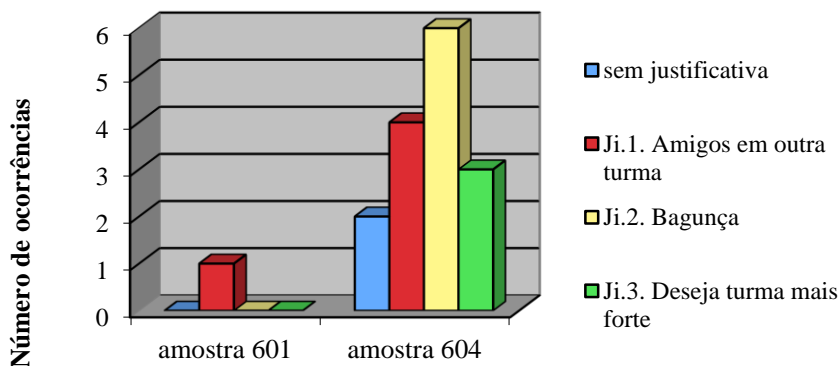


Tabela 1. Caracterização e exemplos das categorias de justificativas para a satisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às respectivas turmas

Js	Categorias justificativas para a satisfação com a turma	Características	Exemplos (Amostra 601)	Exemplos (Amostra 604)
Js.1	<i>Turma boa/forte</i>	O aluno declara considerar sua turma “boa” ou composta por bons alunos.	“Estou em uma turma boa”; “Porque a turma é muito boa”; “Porque estou numa turma ótima”.	“Esta turma tem bons alunos”.
Js.2	<i>Gosta da turma/colegas</i>	O aluno afirma gostar da turma pelo fato de gostar dos colegas, mas nem sempre de forma explícita.		“Porque eu gosto da turma”; “Meus amigos estão aqui”. “Eu acho as pessoas muitos (<i>sic</i>) legal”
Js.3	<i>Adequação à turma</i>	O aluno considera sua turma apropriada para a sua situação acadêmica		“Porque seu (<i>sic</i>) passar para outra turma não vou entender os exercícios”; “Na sala que eu estava (turma anterior) não sabia a matéria direito”.

Tabela 2. Caracterização e exemplos das categorias de justificativas para a insatisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às respectivas turmas

Ji	Categorias de justificativas para a insatisfação com a turma	Características	Exemplos (Amostra 601)	Exemplos (Amostra 604)
Ji.1	<i>Amigos em outra turma</i>	O aluno não gosta dos colegas ou tem mais amigos em outra turma, por ter sido transferido.	“Gostava de estar na minha turma”.	“Eu já era acostumado lá (na turma anterior)”. “Nessa sala só tem bobo”; “Porque eu queria ir para a (turma) 708”.
Ji.2	<i>Bagunça</i>	O aluno se sente incomodado com a bagunça da turma.		“Porque muitos meninos nessa turma fazem o favor de afundar a turma, por causa de graçinhas (<i>sic</i>)”; “Porque a turma só faz bagunça”; “Esta turma é muito bagunceira (<i>sic</i>)”.
Ji.3	<i>Deseja turma mais forte</i>	O aluno parece sentir necessidade de se desenvolver na escola, considerando solução para isso a mudança para uma turma melhor.		“Eu ia melhorar (com outra turma)”; “A turma não é boa, é fraca e bagunceira” (<i>sic</i>).

Enturmação e atribuições causais

Apesar de a enturmação por níveis de rendimento escolar não ser formal, grande parte dos alunos demonstra clara consciência dos critérios utilizados pela escola neste processo.

Na amostra 601, apenas 2 alunos deixaram em branco ou não responderam a pergunta “Por que você acha que foi colocado nesta turma?”. A grande maioria dos alunos apresentou respostas do tipo “tiro notas boas”, “acompanho a turma” ou “tenho capacidade”. Esse último tipo de resposta parece reproduzir de forma ainda mais explícita o suposto julgamento que a escola faz acerca destes alunos.

Já na amostra 604, foi grande o número de alunos que deram respostas do tipo “Não sei”, e somadas às respostas em branco atingem número de 12. Dentre aqueles que responderam, a maioria justificou sua inclusão na turma 604 por estarem “fracos”. Outros tipos de resposta também ocorreram, como “os professores quiseram assim”, “eu quis”, “não me esforço”, “me esforço”, “tiro boas notas”.

As categorias mais bem representadas foram a Ie.1. *Capacidade estável* e Ie.3. *Rendimento*, com 14 e 6 ocorrências, respectivamente, na amostra 601 e Ie.2. *Capacidade instável*, com 9 ocorrências, na amostra 604 (Fig. 5). As atribuições internas foram então predominantes nas duas amostras (Fig. 6). Exemplos de respostas para essas categorias podem ser vistos nas Tabelas 3 e 4.

Figura 5. Categorias de atribuição causal de alunos das Amostras 601 e 604 para a enturmação

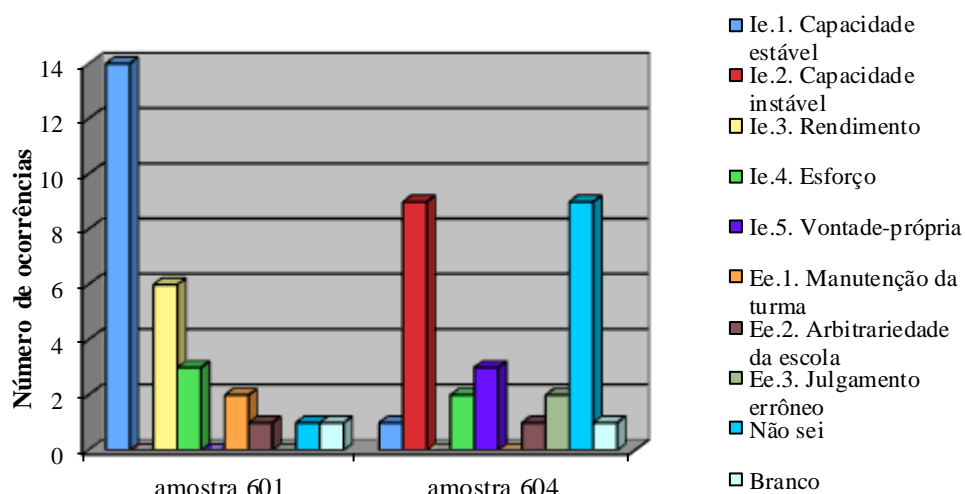


Figura 6. Ocorrência de atribuições internas e externas para a enturmação nas amostras 601 e 604

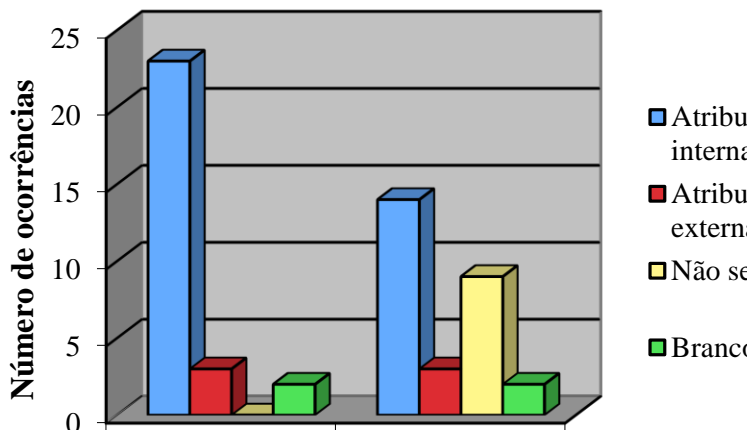


Tabela 3. Tipos de atribuição causal interna para a enturmação nas Amostras 601 e 604

Js	Categorias justificativas para a satisfação com a turma	Características	Exemplos (Amostra 601)	Exemplos (Amostra 604)
Js.1	<i>Turma boa/forte</i>	O aluno declara considerar sua turma “boa” ou composta por bons alunos.	“Estou em uma turma boa”; “Porque a turma é muito boa”; “Porque estou numa turma ótima”.	“Esta turma tem bons alunos”.
Js.2	<i>Gosta da turma/colegas</i>	O aluno afirma gostar da turma pelo fato de gostar dos colegas, mas nem sempre de forma explícita.		“Porque eu gosto da turma”; “Meus amigos estão aqui”. “Eu acho as pessoas muitos (<i>sic</i>) legal”.
Js.3	<i>Adequação à turma</i>	O aluno considera sua turma apropriada para a sua situação acadêmica		“Porque seu (<i>sic</i>) passar para outra turma não vou entender os exercícios”; “Na sala que eu estava (turma anterior) não sabia a matéria direito”.

Tabela 4. Tipos de atribuição causal externa para a enturmação nas Amostras 601 e 604

Ee	Tipos de atribuição causal externa para a enturmação	Características	Exemplos (Amostra 601)	Exemplos (Amostra 604)

Ee.1	<i>Manutenção da turma</i>	As turmas seriam mantidas de ano para ano, não dependendo a enturmação, portanto, do aluno.	“Porque pertenci à turma 221 no ano passado”. “Porque eu era dessa turma no ano passado”.	
Ee.2	<i>Arbitrariedade da escola</i>	A enturmação seria decidida arbitrariamente por autoridades às quais o aluno nem sempre sabe ao certo.	“Os professores fizeram uma seleção”.	“Porque eles quis”. “Porque não gostava da professora de Matemática”.
Ee.3	<i>Julgamento errôneo</i>	O aluno se vê numa situação em que foi feito um julgamento errôneo sobre sua capacidade de aprendizagem.		“Porque talvez acharam que eu deveria vim (<i>sic</i>) para essa turma achando que eu não conseguiria acompanhar outra melhor”

DISCUSSÃO

A educação básica, de acordo com a LDB/96, pode apresentar qualquer forma de enturmação ou ordenação (baseada em períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados baseados na competência, idade, etc., ou qualquer outra forma de organização), desde que assim o recomende o “processo de aprendizagem” (LDB/96, Art.23). No entanto, qual seria o “processo de aprendizagem” envolvido no tipo de enturmação presente na escola deste estudo? Que benefícios essa enturmação traria para os alunos?

A ex-diretora da escola afirma que a enturmação da escola é baseada no “aproveitamento” e faixa etária dos alunos, ou seja, os repetentes seriam todos colocados em turmas específicas. Também defende que a repetência tem o papel de fazer o aluno ter uma “base” para prosseguir nas séries posteriores. No entanto, conforme pude constatar neste trabalho, não é exatamente isso o que acontece.

No conselho de classe, observei que critérios como a indisciplina, ou mesmo a antipatia dos professores diante de alguns alunos, podem influenciar na escolha daqueles que seriam retidos e conseqüentemente na enturmação dos alunos. Os professores se contradizem muitas vezes ao aprovarem uns e reprovarem outros em situações semelhantes (como esforço e rendimento). Questões pessoais dos professores, desta forma, certamente estariam envolvidas nesse processo. E este fato parece atingir o aluno que responde que está na turma 604 porque “eles quis” ou porque “eu não gostava da professora de Matemática”.

Apesar de dois alunos da amostra 604 reconhecerem o julgamento que a escola lhes faz e contestarem-no (respostas “Porque eles acharam que eu não conseguiria acompanhar a turma” e “Porque não sou nem melhor nem pior”), a maioria dos alunos reproduz exatamente o rótulo que lhes é imposto. Da mesma forma que a professora de Ciências classifica a turma 601 de “boa” e a turma 604 de “péssima” pelos níveis de aprendizagem de cada turma, grande parte dos alunos justificam sua inserção nas respectivas turmas pela sua capacidade.

Os alunos da amostra 601, por atribuírem seu sucesso na escola principalmente à sua inteligência, apresentam sinais de autoconceito positivo. Ribeiro (1983), em um estudo com alunos de Primeiro Grau numa escola particular de Belo Horizonte, observou que atribuições internas, não controláveis e estáveis, tais como capacidade e inteligência, no caso de sucesso, eliciam sentimentos de felicidade, satisfação, segurança e autoconfiança nos alunos. No entanto, sentimentos de desânimo e preocupação seriam induzidos no caso de fracasso envolvendo este mesmo tipo de atribuição.

No caso da amostra 604, a maioria das atribuições causais que envolvem capacidade traz caráter instável, como na resposta “estou fraco”. Como esse tipo de resposta apresenta essa conotação de transitoriedade, esses sentimentos de desânimo e preocupação talvez sejam minimizados. Essas respostas trazem ainda, a meu ver, certo sentimento de esperança de que é possível melhorar seu rendimento na escola.

Essa noção sobre se a causa de um evento é instável ou estável é a principal determinante da expectativa, de acordo com Weiner (1984). Desta forma, se um aluno atribuir sua inclusão na turma 604 como no caso da resposta “estou fraco” (instável), ele acreditará que, se ele se esforçar mais, poderá ser deslocado para uma turma “melhor”. Ao contrário, se a atribuição da causalidade for de ordem estável, como “baixa inteligência”, ele verá inutilidade numa maior aplicação de sua parte. Por conseguinte, a motivação para a realização de tarefas – no caso, dedicar-se aos estudos – estaria então sendo afetada. Felizmente, poucas respostas da amostra 604 para a questão da enturmação tiveram caráter estável (somente 1 resposta da categoria Ie.1. *Capacidade estável*), apesar do inchaço na autoconfiança dos alunos da amostra 601.

Outro ponto a ser destacado, no caso da amostra 604, é o grande número de respostas em branco para essa questão. Não acredito que os alunos que se abstiveram de respondê-la estejam alienados diante das concepções da escola. Eles provavelmente ficaram envergonhados acerca de sua situação e preferiram deixar a questão em branco, o que estaria de acordo com Weiner (1984), quando detectou o sentimento de vergonha entre alunos

fracassados. Essas respostas em branco, se atreladas a atribuições internas, como incompetência ou falta de esforço, também poderiam indicar a proteção da autoestima por parte desses alunos, na medida em que deixam de expor suas reais concepções. Essa proteção, quando leva os sujeitos a se distanciarem de atribuições internas, é proposta por Rodrigues *et al.* (2000). Da mesma forma, de acordo com esse autor, em situações de sucesso, como no caso dos alunos da amostra 601, os sujeitos tendem a fazer atribuições internas, fenômeno que ele denomina egotismo ou tendenciosidade autoservidora.

A grande presença de atribuições internas e não controláveis, como a deste estudo, não foi observada por Ribeiro (1983), que encontrou predominantemente atribuições internas e controláveis (esforço) entre alunos repetentes que justificaram seu próprio fracasso. Como esse trabalho foi realizado em diferentes condições (escola particular, enturmação não baseada em rendimento) e a escola, conforme a autora, incentive atribuições relacionadas ao esforço, essas diferenças se justificam.

As atribuições externas, por sua vez, podem exercer bastante influência no esforço despendido e também no desempenho dos alunos. Na medida em que se cria a sensação de impotência e de que nada de que se faça adiantaria para mudar a situação, o aluno se vê bastante desmotivado a realizar uma tarefa. Essa impotência ou desamparo aprendido é citado por Maier *et al.* (1998) e por Beck (2001). Assim, quando um aluno acredita que está numa determinada turma devido a fatores nos quais ele não tem controle, como o desejo arbitrário das autoridades da escola, sua motivação é diminuída, assim como seu desempenho. Essas atribuições estariam então contribuindo para a manutenção da situação dos alunos da turma 604, situação esta que desagrada a muitos desses alunos.

Na amostra 604, a maioria dos alunos manifesta desejo de mudança, principalmente devido à bagunça presente na turma. Essa vontade de mudança, aliada à sensação de impotência, poderia então estar causando, a meu ver, grande angústia e frustração. Seria então o caso do aluno que declarou seu desejo de mudança da turma porque “ia melhorar”. É importante também ressaltar as respostas onde o aluno já está conformado com sua situação de incapacidade e não quer mudar de turma porque não acompanharia outra melhor. Ele então não estaria satisfeito realmente, apenas se resignou diante do que não se pode controlar.

Já quando satisfeitos com a turma, os alunos da amostra 604 citam principalmente os colegas como fatores determinantes, ao contrário na amostra 601, onde a satisfação pela turma se dá devido ao fato de esta ser considerada por eles como a melhor. Esse sentimento de orgulho provavelmente se sobressai ao sentimento de amizade pelos colegas, na turma 601.

Além das implicações das atribuições causais no autoconceito, expectativas e empenho dos alunos, outro enfoque da teoria atribucional tem sido o professor. Muitos fatores interferem nas expectativas dos professores e essas expectativas direcionam em parte as atribuições que ocorrerão sobre o desempenho dos discentes. Atribuições inadequadas não só influenciarão as expectativas futuras dos alunos, como também o comportamento desses professores em relação aos alunos, como recompensas, punições e estímulos (BECK, 2001).

CONCLUSÃO

Após análise e discussão dos resultados obtidos neste trabalho, pude chegar às seguintes conclusões:

- Os alunos das duas amostras tendem a fazer atribuições internas ao explicarem seu sucesso, no caso da amostra 601 ou seu fracasso na escola, como no caso da amostra 604.
- Os alunos da amostra 601 se mostram com autoconceito positivo, demonstrando sentimento de orgulho por pertencerem à mesma, e atribuindo seu sucesso na maioria das vezes a fatores internos, não controláveis e estáveis (inteligência, capacidade).
- O autoconceito dos alunos da turma 604 parece ser bem mais negativo que o dos alunos da turma 601. Este fato é confirmado pelas atribuições de seu fracasso à própria capacidade.
- A maioria dos alunos da amostra 604 não está satisfeita com sua turma, e faz atribuições instáveis para sua enturmação. Este é um resultado positivo, na medida em que as expectativas de melhora de situação (influenciadas pela dimensão da estabilidade) destes alunos provavelmente ainda existe.
- Alguns alunos da amostra 604 fazem atribuições externas para a sua enturmação, o que pode causar sensações de impotência e desânimo diante da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das contribuições para o entendimento dos fatores que impulsionam o fracasso escolar que julgo ter proporcionado com este trabalho, tomo como críticas ao mesmo:

- A adoção de métodos de coleta de dados mais flexíveis, como entrevista, talvez trouxesse maior riqueza de detalhes sobre as concepções dos alunos, e principalmente sobre as concepções da professora;
- Apesar de a análise qualitativa dos resultados ter oferecido conclusões bastante relevantes, uma análise quantitativa (estatística) adicional poderia enriquecer trabalhos

semelhantes a este. Como as amostras são pequenas, esses testes não puderam ser feitos.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Helenita Silotto, então professora de Ciências, quem muito gentilmente me recebeu como estagiária. Também sou grata aos alunos e funcionários da Escola Estadual Menino Jesus de Praga, que mesmo sem entender o propósito de meu trabalho, foram sempre muito solícitos. Por fim, agradeço a Luciana Allain, dedicada professora substituta da disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2000.

REFERÊNCIAS

BECK, M. L. G. A Teoria da Atribuição e sua relação com a educação. *Quadrimestral-Maringá*, n.3, 2001. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//03beck.htm>. Acesso em: 26 jul. de 2015.

HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons, 1958.

RIBEIRO, T. S. *Aplicações do conceito de atribuição de causalidade no estudo de sucesso e fracasso escolar*. Tese de Mestrado, Universidade Gama Filho, 1983.

RODRIGUES, A. ASSMAR, E. M. L., JABLONSKI, B. *Psicologia Social*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

WEINER, B. A Theory motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, n. 71, 1979.