

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e
desempenho acadêmico: investigando possíveis relações.

Mirella Lopez Martini

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP,
como parte das exigências para a obtenção do
título de Doutor em Ciências, Área:
Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO – SP

2003

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e
desempenho acadêmico: investigando possíveis relações.

Mirella Lopez Martini

Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP,
como parte das exigências para a obtenção do
título de Doutor em Ciências, Área:
Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO – SP

2003

FICHA CATALOGRÁFICA

Martini, Mirella Lopez
Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações
interativas e desempenho acadêmico: investigando
possíveis relações, 2003
205 p. : il.; 30 cm

Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e
Educação.

Orientador: Del Prette, Zilda Aparecida

1. Relações professor-aluno. 2. crenças. 3. desempenho
acadêmico

DATA DA DEFESA: ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Prof (a). Dr (a). _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Tese desenvolvida com o apoio financeiro da FAPESP (00/08607-1).

A você, Piquis, meu esposo e companheiro, por sua dedicação a mim e a este trabalho, por ter me dado todo apoio, força e coragem, por estar sempre ao meu lado e por acreditar em mim.

SUMÁRIO

RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
MEMORIAL	1
APRESENTAÇÃO	4
CAPÍTULO 1: As relações professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem	9
As relações interpessoais e o desempenho acadêmico.....	9
Variáveis dos professores associadas a características das interações professor-aluno e a seus produtos	13
Variáveis dos alunos associadas a características das interações professor-aluno e a seus produtos	20
CAPÍTULO 2: Objetivos de pesquisa e decisões metodológicas	26
Objetivos de pesquisa.....	27
Decisões metodológicas	28
CAPÍTULO 3: Caracterização de crenças e sentimentos potencialmente facilitadores ou dificultadores da aprendizagem observadas em professoras da rede pública (Etapa 1)	34
Método	34
Resultados e discussão	42
Classificação dos professores de acordo com as crenças e sentimentos identificados como facilitadores, mistos ou dificultadores da aprendizagem dos alunos	56
CAPÍTULO 4: Caracterização de crenças e sentimentos de alunos potencialmente associados ao desempenho acadêmico e às ações interativas de professores (Etapa 2)	58

Método	58
Resultados e discussão	71
CAPÍTULO 5: Buscando a integração dos resultados. Considerações finais (Etapa 3).....	108
As relações entre o padrão de crenças e sentimentos dos alunos e professores e entre esses padrões e as ações interativas de professores	108
Encaminhamentos decorrentes da análise das relações entre crenças e sentimentos de professores e alunos, desempenho acadêmico e ações interativas	112
ANEXO A	116
ANEXO B	123
ANEXO C	127
REFERÊNCIAS.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Valor médio e grau de concordância dos professores sobre as relações apresentadas entre relações interpessoais, desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento intelectual.....	42
Tabela 2. Diferenças e semelhanças (test t e correlação) com relação ao peso atribuído pelos professores às classes de habilidades sociais no desenvolvimento socioemocional e no desempenho acadêmico.....	44
Tabela 3. Diferenças e semelhanças (test t e correlação) com relação ao peso atribuído pelos professores aos itens das classes de habilidades sociais no desenvolvimento socioemocional e no desempenho acadêmico.	46
Tabela 4. Valor médio, diferenças e semelhanças na avaliação dos professores sobre as classes de Habilidades Sociais Educativas.	48
Tabela 5. Valor médio das classes de Habilidades Sociais Educativas e dos itens que compõem cada uma das classes.	49
Tabela 6. Porcentagens de atribuições de causalidade para sucesso escolar dos alunos nas cinco situações apresentadas, segundo a interpretação dos professores.....	51
Tabela 7. Porcentagens de atribuições de causalidade para fracasso escolar dos alunos nas cinco situações apresentadas, segundo a interpretação dos professores. .	52
Tabela 8. Porcentagem média de concordância dos professores acerca das crenças educacionais.....	55
Tabela 9. Pontuações dos professores nos itens e no escore geral do QCS-P	56
Tabela 10. Distribuição em porcentagem dos alunos por gênero, idade, desempenho acadêmico.	59
Tabela 11. Porcentagens de atribuições de causalidade para sucesso escolar dos alunos nas três situações apresentadas, segundo a interpretação dos alunos.....	72
Tabela 12. Porcentagens de atribuições de causalidade para fracasso escolar dos alunos nas três situações apresentadas, segundo a interpretação dos alunos.....	73

Tabela 13: Porcentagens de atribuições de causalidade para as três histórias de sucesso escolar em relação ao gênero, desempenho acadêmico e classificação do professor.....	79
Tabela 14: Porcentagens de atribuições de causalidade para as três histórias de fracasso escolar em relação ao gênero, desempenho acadêmico e classificação do professor.....	81
Tabela 15. Porcentagens dos sentimentos relatados pelos alunos em relação às três situações de sucesso e fracasso escolar.....	88
Tabela 16. Síntese quantitativa da frequência de interações, subclasses de interações e episódios interativos identificados nas filmagens das professoras facilitadoras e dificultadoras junto aos alunos de alto e baixo desempenho escolar.....	96
Tabela 17. Variedade e frequência das subclasses de interações utilizadas pelas professoras facilitadoras e dificultadoras junto a alunos de alto e baixo desempenho escolar.	100
Tabela 18. Síntese da avaliação das ações do professor nas interações com os alunos de alto e baixo desempenho escolar, em relação ao contexto (CT), tempo (T), Expressão Facial (EF), Proximidade/Contato (PC), volume (VO) e Fluência (FL) da voz, humor/afetividade (HA), autoridade (AU) e iniciador das interações (IN), conforme protocolo descritivo dos desempenhos do professor nas interações com os alunos (Anexo).....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição dos professores nas quinze escolas estaduais do primeiro ciclo do ensino fundamental.	28
Quadro 2. Descrição do relato do professor, classificação das suas respostas nas categorias atribucionais e pontuação da quantidade de categorias apresentadas pelo professor.....	38
Quadro 3. Pontuação da qualidade das categorias de atribuições de causalidade.	39
Quadro 4. Síntese geral das atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar dos alunos em relação ao desempenho, gênero e característica dos professores.	82
Quadro 5. Descrição geral do conteúdo, do desempenho da professora e do desempenho dos alunos durante uma sessão de coleta de dados.	91

RESUMO

Tradicionalmente, as pesquisas sobre as relações professor-aluno focalizam partes do processo educacional como a influência das variáveis individuais dos professores ou dos alunos sobre a prática de sala de aula ou características dessa prática sobre o desempenho escolar dos alunos. Esta pesquisa investigou, simultaneamente, esses dois conjuntos de relações, organizando-se em três etapas com objetivos complementares e seqüenciados: a) caracterizar padrões de crenças e sentimentos de professores; b) identificar subgrupos de professores facilitadores ou dificultadores da aprendizagem dos alunos conforme seu padrão de crenças e sentimentos; c) caracterizar crenças e sentimentos dos alunos (de alto e baixo desempenho escolar) de professores com padrões de crenças e sentimentos facilitadores ou dificultadores da aprendizagem dos alunos; d) caracterizar ações interativas desses professores junto a alunos de alto e baixo desempenho; e) identificar associações entre o padrão de crenças e sentimentos dos alunos e professores e entre esses padrões e as ações interativas de professores. Participaram 33 professoras e 40 alunos do Ensino Fundamental. Os professores responderam ao Questionário de Crenças e Sentimentos do professor (QCS-P), o que permitiu a identificação de quatro professores conforme seu padrão de crenças e sentimentos facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos. Os alunos responderam a Entrevista de Crenças e Sentimentos (ECS-A). As interações professor-aluno foram registradas por meio de áudio e videogravação (RAV). O tratamento dos dados de relato de professores e alunos incluiu análise de conteúdo e estatística descritiva e inferencial. No RAV foram organizados protocolos descritivos do desempenho das professoras nas interações com seus alunos e avaliações destas interações em relação ao contexto, conteúdo e duração, assim como aspectos não verbais, paralinguísticos e mistos. Os principais resultados indicam que os professores: a) entendem que as relações interpessoais afetam mais o desenvolvimento socioemocional do que intelectual dos alunos; b) valorizam as habilidades sociais como fator do desempenho acadêmico e do desenvolvimento socioemocional; c) reconhecem a importância das habilidades sociais educativas como ações intencionalmente voltadas para a aprendizagem dos alunos; d) atribuem principalmente aos alunos as causas responsáveis pelo sucesso e fracasso escolar. No RAV identificou-se que: a) professoras facilitadoras interagem mais e estabeleceram interações mais longas com alunos de baixo desempenho; b) professoras dificultadoras interagem mais e apresentam maior diversidade de ações junto aos alunos de alto desempenho; c) não há relação direta entre as crenças e as ações docentes. Na ECS-A verificou-se que os alunos atribuem a si mesmos as causas do sucesso e fracasso escolar e que há diferenças de gênero nas atribuições de causalidade dos alunos. Com base nestes dados discute-se as implicações das crenças do professor sobre suas ações em sala de aula e suas relações sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como as contradições do discurso docente. Também se discute as relações entre as crenças e sentimentos de professores e alunos com suas influências sobre o desempenho acadêmico dos alunos e questões metodológicas sobre a investigação das crenças, sentimentos e ações interativas de professores e alunos, apontando-se as limitações para a generalização dos dados obtidos e encaminhamentos para novos estudos.

Palavras-chave: Relações professor-aluno – Crenças educacionais – Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

Traditionally, research on teacher-student relationships focuses parts of educational process, for example, the influence of teachers' or students' variables on classroom practices or characteristics of practices on the students' academic achievement. This research, aimed to investigate, simultaneously, these two groups of relationships, was organized in three stages with complementary and sequential objectives: a) to characterize patterns of teachers' beliefs and feelings; b) to identify groups of teachers who facilitates or makes difficult to students' learning according their pattern of beliefs and feelings; c) to characterize beliefs and feelings of high and low academic achievement students from classes of facilitative or difficultative teachers; d) to characterize teachers' interactive actions with high and low academic achievement students; e) to identify associations between teachers' and students' pattern of beliefs and feelings and between these patterns and the teachers' interactive actions. 33 teachers completed the Questionnaire of Beliefs and Feelings (QBF-T), which allowed a identification of two difficultative and two facilitative teachers; 40 students completed the Interview of Beliefs and Feelings (IBF-S). Teacher-student interactions in classroom were registered through Audio and Video Recording (AVR). The treatment of teacher's and students' reports included content analysis and descriptive and inferential statistics. In case of AVR, the data were organized in descriptive protocols of teachers' interactions with their students and evaluations of these interactions concerning the context, content, duration as well as non verbal, paralinguistic and mixed features. The main results indicated that teachers: a) understand that interpersonal relationships affect social emotional development more than students' intellectual development; b) give value to social skills as factor of academic achievement and of social emotional development; c) recognize the importance of educational social skills as actions intentionally directed to promote students' learning; d) attribute to students the causes for academic success and failure. In AVR it was identified that: a) facilitative teachers interact more and longer with low achievement students than with high achievement ones; b) difficultative teachers interact more and with larger diversity of actions with high achievement students; c) there is not close correspondence between teachers' beliefs and actions in classroom. In the IBF-S, it was verified that students attribute to themselves the causes of academic success and failure and that there are gender differences in causal attributions. These data is discussed the implications of teacher's beliefs in their classroom actions and their relationships with development and students' learning, as well as the contradictions of their educational discourse. It is also discussed the relationships between teachers' and students' beliefs and feelings with their influences on students' academic achievement and methodological issues in the research about teacher's and students' beliefs, feelings and relationship, pointing out some limitations for this study generalization and directions for future studies.

Key-Words: Teacher-Student Relationships - Educational Beliefs – Academic Achievement

MEMORIAL

Gostaria, neste momento, de relembrar e compartilhar com meus leitores, algumas etapas de minha vida pessoal e profissional, que me levaram à realização deste doutorado.

O interesse por compreender o ser humano esteve presente em minha vida desde muito cedo. Inúmeras eram as questões que me surgiam e os desejos que tinha acerca da natureza dos pensamentos, dos sentimentos, das ações e interações humanas. Foram esses anseios que me conduziram, após alguns anos, ao curso de Psicologia.

Formei-me pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 1996, no curso de Licenciatura e Formação de Psicólogo. No decorrer dos anos de faculdade, decidi dedicar meu trabalho à pesquisa e à Educação. Esta escolha se deve à grande afinidade e à preocupação que tenho com a educação de crianças e adolescentes, como também aos professores que tive nesta área, que não cumpriram apenas a função de ensinar os conteúdos de suas disciplinas, mas, muito mais do que isso, despertaram em mim o desejo de trabalhar e dedicar minha profissão à Educação, à compreensão dos processos de Desenvolvimento e Aprendizagem humana e à formação de educadores. Meus agradecimentos sinceros às Professoras Doutoras Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, Isabel Cristina Dibb Bariani e Luciana Maria Teixeira Castrillon Andreazi.

No ano seguinte ao da conclusão de minha graduação (1997), ingressei no Mestrado em Psicologia Educacional, na Faculdade de Educação da UNICAMP, unindo em um projeto de pesquisa os meus maiores interesses profissionais: a pesquisa em educação, os processos de desenvolvimento e a aprendizagem em crianças e as variáveis psicológicas a eles associadas. Este trabalho investigou, mais especificamente, as atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso escolar, as orientações motivacionais e as crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de crianças do ensino público. Para realização do mestrado, contei com a orientação, colaboração e amizade inestimáveis da Prof^a Dr^a Evely

Boruchovitch. Aproveito para agradecê-la sinceramente pelos seus ensinamentos, disponibilidade, interesse e apoio concedidos.

Foi em 1999, decidida a continuar meus estudos e ingressar no doutorado, quando estava ainda lecionando como professora substituta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, que conheci a Professora Dr^a Zilda Ap. Pereira Del Prette, cujos trabalhos e interesse de pesquisa correspondiam às preocupações e questões de estudos que me surgiram ao término do meu mestrado e que me indicavam novas perspectivas de pesquisa. Devo citar algumas dessas questões, para que você, leitor, possa compreender as origens do meu projeto de doutorado:

- Os padrões atribucionais, encontrados no mestrado, se generalizariam para outras amostras de alunos desta mesma faixa etária?
- As diferenças entre gênero, desenvolvimento e desempenho acadêmico dos alunos, encontradas no referido estudo, e suas relações com as atribuições de causalidade se manteriam em outras pesquisas?
- O que pensam os professores do ensino fundamental sobre as causas do sucesso e fracasso escolar dos seus alunos?
- Quais as crenças desses professores sobre as relações entre gênero e desempenho acadêmico?
- Como as crenças, os sentimentos, as expectativas e as ações interativas desses professores se articulam às crenças, sentimentos, expectativas e desempenho acadêmico dos seus alunos?
- Quais as relações existentes entre as variáveis psicológicas, mencionadas anteriormente, e a qualidade das interações estabelecidas entre os professores e seus alunos de diferentes desempenhos acadêmicos em sala de aula?

Com a imensa vontade de dar continuidade aos meus estudos e buscar respostas à essas questões, investi na escrita de um projeto de doutorado, com base nestas inúmeras inquietações que me surgiram ao término do mestrado e que foram adquirindo forma, conteúdo e direcionamento graças ao trabalho em parceria com a

Professora Zilda que, com toda disposição, aceitou-me como sua aluna de doutorado. Quero neste momento, com muito carinho, agradecer à Zilda pela sua amizade, pelo seu apoio, pelo suporte afetivo que me concedeu em momentos de crise e angústia vividos em decorrência de dificuldades reais e pertinentes à execução de uma tese de doutorado, por sua competência como psicóloga, professora e ser humano, enfim, por todos esses anos de trabalho e convivência. Agradeço também ao professor e amigo Dr. Almir Del Prette, que esteve constantemente ao nosso lado, dando apoio, coragem, e importantes contribuições profissionais ao trabalho, desde o seu início.

À Professora Dr^a. Sonia Regina Loureiro, por ter participado ativamente da minha integração ao Programa de Pós-Graduação, quero deixar um agradecimento especial. E, com muita alegria, quero agradecer às Professoras Dr^{as}. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e Zélia Maria Mendes Biasoli Alvez por suas contribuições no Exame de Qualificação, fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço, também, *à minha mãe, ao meu pai e a toda minha família*, por serem minha origem, meu apoio e minha referência de vida. E, finalmente, agradeço a você leitor, para quem este trabalho foi escrito.

APRESENTAÇÃO

O fracasso da instituição escolar tem sido caracterizado principalmente pelos altos índices de analfabetismo, pela dificuldade de acesso e permanência dos alunos na escola, pelas dificuldades de aprendizagem presentes no cotidiano das salas de aula, pelas lacunas na formação dos professores e pelas mudanças nas diretrizes educacionais. Nos últimos 50 anos, tanto as taxas de repetência, quanto as de evasão escolar foram altíssimas no Brasil. Atualmente, o país encontra-se claramente dividido entre aqueles que conseguem estudar e os que desistem da escola (Carvalho, 1997; Contini, 2001; Patto, 1990; Soligo, 2002). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2003), de cada cem alunos que ingressam na primeira série do ensino fundamental, 41 deixam a escola antes de terminar os estudos e não voltam mais. Estes índices aumentam na medida em que se eleva o nível escolar. No Sudeste, 49% dos alunos concluem o ensino médio. No Nordeste, este número cai para 33%. E no norte, 27%. O tempo gasto na conclusão dos estudos também contribui para a desistência. No Nordeste, os alunos levam quase dezesseis anos para concluir o ensino fundamental, o dobro do tempo normal. Esses dados demonstram um ensino fundamental altamente seletivo e uma baixa escolarização da população. De acordo com Ferreira, Assmar, Omar, Delgado, González, Silva, Souza e Cisne (2002) a Educação no Brasil sofre de um estado crônico de insuficiência no cumprimento de suas metas fundamentais, principalmente, quando se trata do ensino fundamental e médio.

O fracasso escolar, um fenômeno complexo e multideterminado, tem sido objeto de preocupação de muitos autores. A análise das diversas teorias e concepções que buscam explicar o insucesso escolar e os problemas e/ou dificuldades de aprendizagem (Patto, 1990) permite identificar pelo menos três tendências mais gerais, que se diferenciam principalmente em termos da amplitude e especificidade dos fatores considerados na compreensão do fenômeno.

A primeira tendência apresenta um enfoque centrado nos aspectos sócio-políticos da educação e tende a atribuir o fracasso escolar às condições políticas, econômicas e culturais que influem sobre o contexto escolar e sobre o processo de

ensino-aprendizagem (Althusser, 1980; Gramsci, 1982; Ribeiro, 1993). Em geral, ao se focalizar unicamente as amplas condições econômicas, políticas e culturais negligencia-se o papel que os fatores intra-escolares (pedagógicos e psicológicos) exercem sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda tendência tende a reconhecer como principais causas do fracasso escolar as características biológicas, psicológicas e sociais do indivíduo que aprende (Pain, 1975; Witter & Copit, 1971), podendo-se identificar, aqui, pelo menos duas vertentes: a primeira destaca características deficitárias ou problemáticas do aluno e sua família, tais como: QI baixo, subnutrição, imaturidade, falta de preparo, problemas emocionais, abandono, falta de ajuda dos pais, desorganização familiar, entre outros. A segunda focaliza variáveis cognitivas e sócio-emocionais do aluno empiricamente associadas a diferentes níveis de desempenho acadêmico, tais como: as crenças de auto-eficácia, autoconceito, atribuições de causalidade e auto-estima (Boruchovitch, 1995; Boruchovitch & Martini, 1997; Martini, 1999).

A primeira vertente revela uma patologização das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar e traz, inevitavelmente, conseqüências indesejáveis ao aluno e à sua família que são estigmatizados e rotulados como incapazes, irresponsáveis ou, mesmo, doentes, contrapondo-se a evidências de que os alunos que fracassam na escola não são, de modo algum, incapazes de raciocinar e aprender (Gatti, Patto, Lobo da Costa, Kopit, & Almeida, 1981; Silva, Munõz & Cursino, apud Rubinstein, 1987). A segunda vertente, embora também se concentre em características pessoais dos alunos, tende a compreender que essas variáveis são construídas nas relações entre o aluno e seu ambiente social, especialmente nas relações professor-aluno, em um processo que envolve troca e influência recíproca de pensamentos, sentimentos e comportamentos que podem estar contribuindo para facilitar ou dificultar o desempenho acadêmico dos alunos. Não se trata, portanto, de responsabilizar ou culpar o aluno ou o professor pelo insucesso escolar, mas de se compreender como essas variáveis são construídas e/ou sedimentadas nas relações professor-aluno.

A terceira tendência compreende o fracasso escolar, sobretudo a partir das características e da qualidade do processo educativo e da relação professor-aluno,

entendida como o núcleo e a base do processo educacional e, portanto, como fator decisivo do desempenho escolar dos alunos (Bernstein, 1985; Carraher, Carraher & Schlieman, 1989; Coll, 1985; Martini, 1999; 1999a; Nunes, 1990). Apesar dessa ênfase, não se excluem desta análise a influência das características pessoais de ambos (inteligência, motivação, crenças, aspectos afetivos, desempenho acadêmico, formação profissional, habilidades sociais, entre outros) e as dificuldades por que passa hoje a educação brasileira, caracterizada pela baixa qualidade da formação do educador e pelas condições precárias de ensino, reflexos de condições estruturais mais amplas e, principalmente, de uma história política de poucos investimentos na educação.

Considerando-se as três tendências referidas, se reconhece, neste trabalho, a existência e a dificuldade de acesso e modificação dos aspectos sócio-políticos que contextualizam o sistema educacional brasileiro e que impõem condições restritivas ao cumprimento dos objetivos da educação escolar (aspectos enfatizados na primeira tendência). Apesar deste contexto geral restritivo, entende-se que é urgente a necessidade de se buscar novos caminhos para a minimização dos altos índices de fracasso escolar. Há, portanto, um movimento de reação e resistência ao insucesso escolar, que vem focalizando o plano mais específico e acessível dos fatores intra-escolares da educação. Este movimento, no qual se insere o presente trabalho, constitui-se, basicamente, pelas pesquisas e intervenções que focalizam as características pessoais de professores e alunos, bem como as relações professor-aluno que empiricamente articulam-se à qualidade dos processos e produtos educacionais e que, em síntese, caracterizam a terceira tendência descrita acima e parte da segunda (Del Prette, 1998; Martini, 1999; Sadalla, 1998).

Entretanto, tradicionalmente, as pesquisas sobre as relações professor-aluno se baseiam em análises que focalizam, separadamente, partes do processo educacional destacando, por exemplo, a influência das variáveis pessoais dos professores ou dos alunos sobre as características das relações ou então, características dessas relações sobre o desempenho escolar dos alunos (Del Prette, 1990; Machado, 1979). Este estudo propõe-se a investigar, simultaneamente, os subconjuntos dessas relações, isto é, analisar as variáveis pessoais de professores e alunos e a articulação ou influência destas variáveis nas relações professor-aluno e

no desempenho acadêmico dos alunos. Entende-se que este tipo de análise pode oferecer subsídios importantes para propostas de intervenção orientadas para a minimização ou a superação dos altos índices de fracasso escolar, um fenômeno que coloca sérios obstáculos ao cumprimento da função social da escola, ou seja, a formação de cidadãos comprometidos com as transformações sociais em direção a uma sociedade mais justa e igualitária em relação à saúde, educação, cultura, lazer, condições econômicas etc.

Com base nas considerações acima, este estudo foi organizado em três etapas de pesquisa, que remetem a objetivos complementares e integrados em uma seqüência de investigação. A Etapa 1 tem como objetivos caracterizar os padrões de crenças e sentimentos de uma amostra de professores do ensino fundamental e identificar subgrupos de professores conforme seu padrão geral de crenças e sentimentos em: a) professores com padrão predominantemente dificultador do desempenho escolar dos alunos; b) professores com padrão predominantemente facilitador do desempenho escolar dos alunos; c) professores com crenças e sentimentos mistos, que não configuram um padrão identificável em termos de facilitador ou dificultador do desempenho escolar dos alunos. A Etapa 2 tem como objetivos caracterizar os padrões de crenças e sentimentos dos alunos (de alto e baixo desempenho escolar) de professores que apresentam um padrão de crenças e sentimentos predominantemente facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos caracterizar as ações interativas desses professores junto a alunos de alto e baixo desempenho escolar. Na Etapa 3 tem-se como objetivo identificar eventuais associações entre o padrão de crenças e sentimentos dos alunos e professores e entre esses padrões e as ações interativas de professores.

O presente trabalho é composto de cinco capítulos. No primeiro, discute-se as relações professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e a influência que as variáveis cognitivas, afetivas e comportamentais de professores e alunos exercem sobre as características dessas relações e seus produtos. No capítulo seguinte, são apresentados os objetivos de pesquisa, como também algumas considerações acerca das decisões metodológicas e principais dificuldades encontradas para a realização deste estudo. No capítulo 3 são descritos o método e os resultados e discussão da primeira etapa deste estudo. No capítulo 4 são apresentados o método e os resultados

e discussão correspondentes à segunda etapa da pesquisa. O capítulo 5 trata da integração dos resultados obtidos nas duas etapas anteriores e dos encaminhamentos decorrentes dos resultados desta pesquisa, bem como das limitações do estudo.

CAPÍTULO 1: AS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No presente capítulo, a compreensão das relações interpessoais, mais especialmente, das relações professor-aluno e sua articulação com o desempenho acadêmico serão apresentadas. Será discutido, também, a influencia que as variáveis cognitivas, afetivas e comportamentais de professores e alunos exercem sobre as características das relações professor-aluno e a seus produtos.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O DESEMPENHO ACADÊMICO

A compreensão atual do que é ensinar ultrapassa o simples processo de transmissão de conhecimentos. Não se trata apenas de transmitir informações, mas, sobretudo, de orientar, promover e mediar o desenvolvimento de novas capacidades intelectuais e sócio-emocionais do aluno necessárias à aprendizagem dos diferentes conteúdos acadêmicos. Reconhece-se, neste sentido, que a relação entre o professor e seu(s) aluno(s) é um elemento determinante do processo de ensino-aprendizagem e constitui o núcleo e a base deste processo (Saint-Onge, 1999).

As características e a qualidade das relações interpessoais vêm sendo objeto de crescente interesse nos últimos anos e constitui uma referência importante para a investigação das relações professor-aluno. Hinde (1997), em sua proposta de uma teoria das relações interpessoais, utiliza o termo relação para designar o processo de dependência e interdependência entre as pessoas ao longo do tempo juntamente com as variáveis cognitivas e afetivas que afetam e são afetadas por esse processo (crenças, sentimentos, expectativas, motivação, autoconceito, habilidades etc.), bem como por variáveis contextuais diversas.

A análise mais detalhada do conceito de relação proposto por Hinde (1997) permite diferenciar dois níveis de análise: o da interação e o da relação propriamente dita. A interação refere-se à dimensão mais diretamente observável e acessível da relação: as trocas comportamentais. A compreensão da relação inclui a análise dos padrões de interações (conteúdo, frequência, reciprocidade etc.) juntamente com o conhecimento das variáveis cognitivas e afetivas dos sujeitos envolvidos, que nem

sempre estão tão acessíveis à observação direta (podendo ser inferidas), mas que afetam e são afetadas pelas interações e por outras variáveis. No caso da escola, a complexidade do fenômeno das relações professor-aluno, especialmente em sala de aula, também requer uma análise das interações entre o professor e seu(s) aluno(s) e entre os alunos em sala de aula, bem como a compreensão das variáveis cognitivas e afetivas que influenciam tais interações e são por elas influenciadas, entendendo-se que o processo de ensino-aprendizagem envolve, necessariamente, interdependência entre pensamentos, sentimentos e comportamentos.

O momento mais visível do processo de ensino-aprendizagem, como destaca De Prette (1990) é, portanto, o da implementação de condições de ensino, especialmente por meio das interações que o professor promove ou medeia em sala de aula com seu(s) aluno(s). São nestas interações que se pode identificar condições facilitadoras e dificultadoras da aprendizagem, entendendo-se que ocorre aprendizagem quando efetivamente essas condições de ensino são facilitadoras. Afirmar a existência de condições de ensino facilitadoras ou dificultadoras da aprendizagem significa não concordar com a afirmação de que o *professor necessariamente ensina e o aluno necessariamente aprende*. De acordo com Sadalla (2002) esta afirmação tem levado pesquisadores a levantarem questões fundamentais e a procurarem respostas, que levem à concretização deste ideal, tais como: O que significa, afinal, ensinar adequadamente? Quem é o professor eficaz? De que conhecimentos e informações o professor deve dispor para que efetivamente possa contribuir para a aprendizagem de seu aluno? Como se pode compreender a eficácia docente? O que pensa o professor enquanto está ensinando? O que pensa o professor sobre seus alunos?

A literatura tem apontado para mais algumas condições interativas que facilitam a aprendizagem dos alunos. Alguns exemplos de condições de ensino viabilizadas pelas interações professor-aluno podem ser encontrados sob diferentes referenciais conceituais: o estabelecimento, pelo professor, de desafios que avançam para além das capacidades atuais do aluno, na direção do que Vygostky (1994) chama de zona do desenvolvimento proximal; a apresentação de pistas ou ajudas pelo professor que auxiliam minimamente o aluno, mas que permitem ao mesmo assumir um papel ativo em sua aprendizagem (Coll, 2000); a garantia de uso

equitativo do tempo e do espaço interativo para diferentes alunos de modo a promover a comunicação e as trocas efetivas requeridas na construção social do conhecimento (Davis, Silva & Espósito, 1989); a valorização de pequenos e sucessivos progressos do aluno em um processo de modelação do comportamento (Skinner, 1954); a oferta, pelo professor, de modelos adequados e efetivos ao aluno ou a mediação do professor na valorização diferencial de modelos entre os alunos (Bandura, 1986).

Martini (1999), em uma revisão de literatura, identificou algumas ações do professor e condições interativas por ele mediadas que se caracterizam como facilitadores da aprendizagem dos alunos: a promoção da percepção de competência da criança; a utilização de atividades com dificuldade intermediária, com complexidade e novidades adequadas ao momento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos; o oferecimento de ajuda quando necessária; a realização de uma avaliação contínua que ofereça a possibilidade do aluno superar suas dificuldades e se conhecer melhor no processo de ensino-aprendizagem; a elaboração de avaliações que não sejam instrumentos de controle e punição, mas de *feedback* e informação para o aluno acerca do seu processo de aprendizagem, entre outros elementos.

Chaves (1977), em uma análise sobre conceitos educacionais, destaca o papel da intenção do professor de ensinar determinado conteúdo a seu(s) aluno(s) como fator essencial para que o ensino seja bem sucedido, ou seja, para que promova a aprendizagem do aluno. Esta intenção, apesar de não ser direta e imediatamente observável, pode ser inferida a partir da adequação das ações educativas do professor ao contexto do ensino. Essa adequação, segundo o autor, se reflete nas ações do professor de definir e indicar aos alunos claramente o que deseja que os mesmos aprendam, ao desenvolver atividades que estejam relacionadas coerentemente ao conteúdo a ser aprendido e ao professor demonstrar em suas ações que leva em consideração as condições de seus alunos, no que se refere à idade, desenvolvimento, conhecimentos prévios, habilidades etc. Essas seriam condições potencialmente facilitadoras da aprendizagem dos alunos para o autor.

Pode-se afirmar que as ações e condições interativas, descritas acima, levam, necessariamente, a um outro conceito importante na compreensão das relações interpessoais e, em particular, das relações professor-aluno, o compromisso (Del Prette, 1990). Hinde (1997) define o compromisso de uma relação como a extensão pela qual os parceiros aceitam a continuidade da relação ou dirigem seu comportamento no sentido de assegurar essa continuidade ou otimizar suas propriedades. O compromisso do professor e do aluno com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem remete, ainda, às características pessoais, que ambos desenvolvem e utilizam para otimizar as propriedades das relações estabelecidas.

Em síntese, entende-se que a compreensão das relações professor-aluno e de seus produtos (desempenho acadêmico) requer, minimamente, uma análise das interações entre eles e uma compreensão das características (cognitivas, afetivas e comportamentais) de ambos que influenciam o processo interativo, definindo, em última instância, a natureza e qualidade dessas relações (Martini & Del Prette, 2002). Tem-se, portanto, de um lado, o professor com suas crenças, sentimentos e habilidades que podem determinar e serem influenciadas por suas ações e interações educativas junto aos alunos e pelos resultados desta em termos do desempenho acadêmico e do desenvolvimento cognitivo e emocional destes alunos. O outro integrante é o aluno, também um complexo de sentimentos e crenças que influem sobre seu próprio desempenho escolar e que podem estar associados, de diferentes maneiras, às ações do professor. Entende-se que este tipo de análise pode oferecer subsídios importantes para propostas de intervenção orientadas para a minimização ou a superação dos altos índices de fracasso escolar que, em última instância, representa o cumprimento da função social da escola, ou seja, a formação de cidadãos comprometidos com as transformações sociais em direção a uma sociedade mais justa e igualitária em relação à saúde, educação, cultura, lazer, condições econômicas etc.

Existem diferentes perspectivas e modelos teóricos que buscam compreender as relações interpessoais, mas que são parciais e, isoladamente, não podem explicar a complexidade dessas relações. Na ausência de um modelo mais integrado e amplo, ao pesquisador interessado na análise e compreensão das relações interpessoais, (neste estudo, mais especificamente, as relações professor-aluno) resta apenas a

opção de recorrer aos dados e explicações disponíveis nas diferentes abordagens e referenciais teóricos existentes, mantendo o cuidado de pautar-se por uma certa coerência epistemológica que permita a compreensão e explicação dos seus resultados. Esse esforço é realizado nas seções que se seguem, onde se busca explicitar as bases conceituais e empíricas que orientam a proposta deste trabalho, tendo como base o referencial teórico de Hinde (1997), que prevê a articulação de diferentes micro-teorias como respaldo necessário para a caracterização e análise das relações interpessoais a serem investigadas.

VARIÁVEIS DOS PROFESSORES ASSOCIADAS A CARACTERÍSTICAS DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO E A SEUS PRODUTOS

O papel do professor e de suas características tem sido amplamente reconhecido como um dos principais fatores que influem sobre a qualidade da relação pedagógica e da aprendizagem dos alunos na escola. A análise histórica dos processos de desenvolvimento profissional e dos programas de formação continuada de professores revela que, nos anos 70 e 80, a preocupação era habilitá-los em um conjunto de técnicas pedagógicas (Leite, 1998; Weisz, 1999), buscando-se compensar deficiências da formação profissional ou promover concepções e práticas pedagógicas mais efetivas. Nesse período, o conhecimento técnico do professor foi supervalorizado, mas concebido como um conjunto de estratégias, definidas a priori, em detrimento de uma compreensão e intervenção sobre a dinâmica das relações interpessoais correntes na escola, sobre as características das relações professor-aluno e sobre o processo de construção social do conhecimento pelo aluno (Leite, 1998; Wade, 1997; Weisz, 1999).

Como as mudanças na prática educativa, esperadas como decorrência desta formação técnica, não se concretizaram (Leite, 1995; Weisz, 1999), por volta dos anos 80, as pesquisas deixaram de focar exclusivamente as técnicas de ensino do professor e se voltaram também para as articulações entre as crenças dos professores e suas estratégias didático-pedagógicas. O domínio dos conteúdos e das metodologias utilizadas no trabalho docente se manteve como aspecto relevante para uma prática pedagógica bem sucedida, acrescido, agora, de elementos relativos ao envolvimento e conhecimento do professor sobre os alunos em sala de aula, suas

crenças, percepções, expectativas, sentimentos e, sobretudo, o caráter reflexivo do trabalho docente (Almeida, 1995; Dias da Silva, 1994; Leite, 1998; Sadalla, 1998 Weisz, 1999; Zeichner, 1990).

As pesquisas mais recentes sobre o ensino, diferentemente do tecnicismo anteriormente valorizado, passaram, portanto, a considerar o professor como agente do processo educativo e não apenas como um executor de técnicas de ensino. O professor bem sucedido, neste sentido, passou a ser considerado como aquele que, além de conhecer seus alunos e apresentar domínio sobre conteúdos e técnicas, se auto-observa, se auto-avalia, reflete sobre a própria ação, repensa seus fundamentos, seus sucessos e fracassos e toma isso como base para alterar a própria prática (Dias da Silva, 1994). Em outras palavras, as características cognitivas, afetivas e comportamentais passam a ser vistas de forma mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos. Apesar desse esforço, em uma revisão da literatura, Wade (1997) identifica uma escassez de estudos examinando a relação entre desempenho escolar dos alunos, habilidades e crenças do professor e características de suas relações com os alunos. Sanches (1994), na mesma linha, defende a necessidade de maior investigação sobre os vínculos afetivos da relação professor-aluno e o desenvolvimento social e emocional associados à aprendizagem. Entretanto, Melchiori e Alves (2001) reconhecem a escassez de estudos sobre as crenças e variáveis psicológicas de educadores e suas implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas entendem que esta lacuna deve ser encarada como um grande desafio e vista como um incentivo para novos estudos.

Apesar da escassez, acima descrita, de pesquisas sobre as crenças e teorias implícitas dos professores, uma parte atual da literatura sobre o Paradigma do Pensamento do Professor tem investigado, cada vez mais, essas variáveis. Este paradigma compreende que o pensamento do professor é guiado por um sistema individual de crenças, valores e princípios, que orientam sua conduta e, por conseguinte, influenciam o processo de ensino-aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas dos professores e as interações que estabelece com seus alunos. (Calderhead, 1996; Sadalla, 1998; Sadalla, Saretta & Escher 2002). Com base nesta perspectiva, as crenças educacionais dos professores são definidas como convicções a respeito de temas educacionais, que se revelarão nas comunicações,

ações e comportamentos dos professores em sua prática cotidiana e que fazem uma diferença significativa na eficácia do professor (Agne, 1992; Sadalla, Saretta & Escher 2002). Justifica-se, portanto, o investimento em se estudar e aprofundar o conhecimento sobre as crenças docentes, já que elas mostram um caminho para se compreender as ações docentes e as relações professor-aluno (Melchiori & Alves, 2001).

Pode-se afirmar, portanto, que as crenças, sentimentos e habilidades de professores podem afetar as características das interações sociais educativas e, por essa via, o desempenho e o desempenho dos alunos e, também, que esta relação pode ocorrer no sentido inverso, isto é, as crenças, sentimentos e desempenhos dos alunos podem afetar as interações sociais educativas e o professor. Davis, Silva e Espósito (1989) argumentam que nem sempre as interações sociais são de caráter formativo. Através delas podem ser construídas e transmitidas informações verdadeiras ou falsas, estigmas, rótulos, crenças dificultadoras da aprendizagem, entre outros elementos. Nas práticas cotidianas de sala de aula, por exemplo, através do discurso ou das ações dos professores e alunos ou mesmo por aquilo que deixaram de dizer ou fazer, são transmitidas mensagens implícitas ou explícitas que podem trazer conseqüências positivas ou negativas ao processo escolar (Morales, 1999). No caso do professor, suas crenças, planos, metas, valores pessoais, conhecimentos prévios sobre a cultura, sobre a escola, sobre a educação, sobre o aluno, entre outros aspectos, constituem variáveis pessoais importantes que influenciam e são influenciadas pelas interações estabelecidas entre este e seus alunos. Guareschi (1990) destaca que, na escola e, mais especificamente, nas interações professor-aluno são aprendidos e vivenciados conceitos e valores sociais significativos. A noção de autoridade que a criança internaliza através dos conceitos sociais como amor, obediência e respeito, principalmente no início do processo de alfabetização, está diretamente ligada às suas interações com o professor e com os demais alunos, estas últimas em grande parte mediadas pelo professor, quando em sala de aula.

Coll e Miras (1996) argumentam que as representações e as expectativas dos professores sobre seus alunos e as intenções e capacidades que estes lhes atribuem funcionam como um filtro que os levam a interpretar de uma ou de outra forma o que estes alunos fazem, a valorizar de um ou de outro modo a aprendizagem que

realizam e a reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades, podendo, inclusive, em certas ocasiões, induzir o comportamento real de seus alunos em direção às suas expectativas (Rosenthal & Jacobson, 1968). Nesta mesma direção, Rasche e Kude (1986) defendem a necessidade de mais estudos semelhantes ao realizado por Rosenthal e Jacobson (1968), argumentando que, embora não existam evidências comprovando a influência das expectativas do professor como determinantes do desempenho escolar dos alunos, existem indícios de que expectativas negativas ajudam a manter este desempenho em níveis baixos.

No Brasil, as pesquisas sobre este tópico têm chegado a resultados semelhantes enfatizando, principalmente, a relação entre o fracasso escolar e a baixa expectativa do professor em relação aos seus alunos, sobretudo se forem provenientes de classes sociais mais desfavorecidas. Gama e Jesus (1994) verificaram as atribuições de causalidade (interpretação que o sujeito faz sobre as causas de um determinado evento) e as expectativas de professores sobre o desempenho escolar de seus alunos provenientes de escolas públicas. Os dados indicam um deslocamento das atribuições do fracasso escolar ao âmbito da escola e do professor para o campo de responsabilidade individual do aluno e de sua família (mais especialmente o interesse, esforço e condições econômicas de seus integrantes). Os alunos considerados pelo professor como menos inteligentes não apenas geravam expectativas de que o seu desempenho final seria baixo, como também eram sistematicamente reprovados. As representações subjacentes a tais expectativas revelam uma postura determinista, um estado de passividade pedagógica e uma distorcida psicopedagogia sobre a competência intelectual e motivacional dos alunos. Em estudos semelhantes, Maluf e Bardelli (1991) e Neves e Almeida (1996) demonstraram que, em geral, professoras do ensino fundamental atribuem o mau desempenho escolar dos seus alunos a causas familiares e a problemas de saúde física. Os alunos, por sua vez, se referem basicamente à falta de motivação e esforço e também à dificuldade de compreender os conteúdos em sala de aula.

Juvonen (1988) examinou as relações entre a interpretação que professores e alunos fazem dos resultados acadêmicos, atribuições de causalidade e expectativas de resultados futuros e verificou que professores avaliaram os resultados obtidos por

seus alunos de forma mais positiva do que os próprios alunos. Estes, por sua vez, exigiram padrões altos de desempenho para considerarem que obtiveram sucesso. De igual modo, houve diferenças quanto os tipos de atribuições feitas por professores e alunos. Alunos vêem as causas do fracasso como menos estáveis do que os professores que, em geral, esperam os mesmos resultados no futuro. Os alunos esperam sempre o sucesso, independentemente da avaliação que fizeram por ocasião do exame atual. O fato dos alunos atribuírem o fracasso predominantemente a causas instáveis, os levou a estabelecerem altos critérios e elevadas expectativas de sucesso após o fracasso. Já os professores esperam pouco sucesso de seus alunos e o fracasso é primordialmente visto como estável, reduzindo as expectativas de sucesso e elevando as de fracasso.

Na mesma linha, Givvin, Stipek, Salmon e Mac Gyvers (1998) analisaram o julgamento que os professores de 4^a e 6^a séries fazem da motivação de seus alunos e a avaliação que seus alunos fazem da própria motivação. Verificaram que a percepção do professor sobre a motivação do aluno caracteriza-se por julgamentos mais globais e estáveis, do que a que o próprio aluno faz de si mesmo. O professor parece ter uma visão menos diferenciada e modificável da motivação do aluno, o que pode impedi-lo de perceber possíveis estratégias de intervenções e mudanças em alunos com dificuldades motivacionais. Essas expectativas transformam-se em teorias acabadas sobre os alunos e profecias de auto-realização. As autoras alertam para a necessidade dos professores estarem sempre conscientes das possíveis interferências dos julgamentos que fazem dos alunos sobre a motivação dos mesmos, bem como de estarem abertos às variações e mudanças no comportamento do aluno e não considerá-los como possuidores de capacidades estáveis e não passíveis de mudanças.

Enfatizando o aspecto afetivo das interações sociais educativas, Almeida (1997) realizou uma pesquisa com o objetivo de compreender a percepção que o professor tem sobre a emoção na sala de aula. Os resultados revelaram que as professoras não tinham clareza de que, ao cumprirem a função de transmissoras do conhecimento, lidavam também, paralelamente, com outros aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, com os fatores sócio-emocionais. Além disso, ficou evidente que as professoras não associavam a própria emoção ao seu

desempenho e aos efeitos sobre o aluno e sobre as interações com eles estabelecidas, desconhecendo que ela e seu aluno constituem uma unidade funcional na qual os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores estão em constante interação.

O que se percebe, portanto, é que, seja qual for a forma que assumem, as crenças, expectativas e sentimentos dos professores afetam o seu desempenho e o de seus alunos e esses desempenhos podem afetar crenças, sentimentos e expectativas (Sadalla, 1998). Os professores desenvolvem expectativas sobre seus alunos e tomam decisões curriculares nelas baseadas, de forma a definir a aprendizagem do estudante (Buchanan, Burts, Bidner, White & Charlesworth, 1998; Fang, 1996). Em consequência, apresentam diferenças nas características das interações sociais educativas com determinados alunos em função destas expectativas e estes, por sua vez, reagem de maneira a confirmarem as expectativas dos professores (Jussim, 1986 apud Coll e cols, 1996).

As interações professor-aluno, geralmente iniciadas, mantidas ou concluídas através da mediação direta ou indireta do professor, constituem um momento privilegiado de concretização do seu pensamento pedagógico e da transmissão, intencional ou não, de suas crenças e sentimentos sobre o aluno, sobre seu próprio papel, sobre a função da escola e tantos outros aspectos importantes do contexto educacional (Coll & Miras; 1996; Coll & Solé, 1996; Del Prette, 1990; Sacristàn & Gomes, 1998).

Deste modo, o papel de agente e mediador de interações em sala de aula, requerido no trabalho docente, exige do professor não apenas o domínio dos conteúdos específicos e de habilidades didático-pedagógicas, mas também, um conjunto de crenças e competências que se alimentam reciprocamente. Del Prette e Del Prette (1995; 1997; 1999) destacam dois tipos de competências fundamentais ao professor: a interpessoal, também chamada de habilidades sociais profissionais que inclui, entre outros aspectos, a competência para conceber, conduzir, participar [de] e mediar as interações educativas em sala de aula, com flexibilidade e criatividade para atender às demandas imediatas do contexto; e a analítica, definida pelas habilidades específicas de observação, análise e discriminação dos progressos do aluno e de seu significado no contexto educacional e sócio-político, além de outros

componentes que remetem à prática reflexiva na ação e sobre a ação, já anteriormente referida. Segundo esses autores, tais habilidades sociais educativas, enquanto componentes da competência social do professor, deveriam ainda ser analisadas em sua funcionalidade para a consecução do objetivo principal desse processo (o desempenho acadêmico e o desenvolvimento do aluno), bem como para a manutenção e melhoria da relação (vínculos afetivos professor-alunos) e da auto-estima (do professor e dos alunos), para o equilíbrio nas relações de poder e direitos entre professor e aluno (maior garantia do aluno aprender e do professor ensinar o que é socialmente relevante em um contexto de respeito mútuo).

Alguns estudos de intervenção têm focalizado a articulação entre pensamento, sentimentos e ações dos professores em sala de aula (Almeida, 1995; Del Prette, 1990), mostrando que, efetivamente, esses aspectos apresentam relações complexas entre si na determinação da prática do professor e, portanto, dos produtos associados a essa prática. Segal (1998) argumenta que há, freqüentemente, uma discrepância entre as crenças explícitas do professor sobre ensinar e sua prática pedagógica propriamente dita, sugerindo a necessidade de ampliar a consciência do professor sobre esta discrepância. Esses estudos demonstram que as tentativas de compreensão e/ou intervenção sobre os processos educativos não podem prescindir de indicadores dessas três dimensões acrescidos, certamente, da análise dos resultados da ação educativa em termos de desempenho escolar dos alunos.

Em síntese, o papel exercido pelas variáveis pessoais dos professores sobre as interações professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e, por esta via, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos alunos tem sido, na atualidade, constatado em grande parte das pesquisas educacionais. Estes estudos mostram que, algumas características do professor e das interações que estabelece com o(s) aluno(s) no processo de ensino aprendizagem, em grande parte construídas em sua própria formação acadêmica e experiência profissional, podem favorecer ou dificultar o desempenho acadêmico deste(s) aluno(s). Dentre essas características pode-se destacar: o domínio dos conteúdos e das metodologias utilizadas no trabalho docente; o envolvimento e o conhecimento do professor sobre os alunos em sala de aula; as crenças, percepções, representações, expectativas e sentimentos do professor; a ação reflexiva do professor, as habilidades do professor e a qualidade de

suas relações com os alunos; o vínculo afetivo da relação professor-aluno; os planos, metas, valores pessoais do professor; seus conhecimentos prévios sobre a cultura, a escola, a educação, o aluno, entre outros aspectos. Dependendo da forma como se configuram, algumas dessas características podem representar condições reconhecidamente dificultadoras da aprendizagem dos alunos, tais como: acreditar que o aluno não é capaz de aprender e ter baixas expectativas quanto ao desempenho escolar do mesmo, conceber a inteligência do aluno como um fator estável e diretamente relacionado com seu nível socio-econômico, desconsiderar o próprio papel, mas interações sociais educativas sobre a motivação e o desempenho dos alunos, entre outras. Evidentemente, as crenças, sentimentos e ações, opostas às acima, seriam potencialmente facilitadoras do desempenho escolar dos alunos.

VARIÁVEIS DOS ALUNOS ASSOCIADAS A CARACTERÍSTICAS DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO E A SEUS PRODUTOS

Os estudos iniciais sobre ensino e aprendizagem partiram do pressuposto de que o aluno era relativamente fácil de ser modelado e dirigido através de programas sistematizados de educação (Sacristàn & Gomes, 1998). Como uma reação a esta concepção, a idéia da passividade do ser humano no processo de aprendizagem foi sendo gradualmente substituída por diversas abordagens que passaram a enfatizar: as variáveis internas ao sujeito como mediadoras da aprendizagem (conhecimentos prévios, capacidades, percepção da escola, do professor, motivação, interesse, crenças, atribuições, pensamentos e sentimentos); a aprendizagem significativa, que supõe a existência de processos de reorganização cognitiva e atividade interna do indivíduo; e a importância da interação social como base para a construção das cognições e sentimentos (Coll & Solé, 1996; Sacristàn & Gomes, 1998).

Entre as várias abordagens conceituais que compartilham esses pressupostos a Teoria Atribucional da Motivação e da Emoção de Weiner (1985) constitui um importante referencial para a compreensão das articulações entre pensamentos, sentimentos e ações do aluno. Weiner (1985) classifica as atribuições de causalidade segundo três dimensões: o locus da causalidade (causa interna ou externa), a controlabilidade (causa controlável ou incontrolável) e a estabilidade (causa estável ou instável). De acordo com Weiner (1985), a interpretação que o sujeito faz sobre

as causas de um evento, nestas dimensões da causalidade, é mais importante na determinação de um comportamento do que a causa em si. Tomando-se por base as dimensões da causalidade na compreensão que os indivíduos têm de uma dada causa, verifica-se que uma mesma atribuição pode ser interpretada de forma diferente por diversas pessoas. Uma pessoa pode considerar a capacidade como um traço de personalidade e, portanto, uma causa estável, incontrolável e interna (“sou uma pessoa capaz”), enquanto outra pessoa pode conceber sua capacidade como sendo específica e dependente da tarefa (“para algumas atividades de matemática sou capaz”).

A formação das atribuições de causalidade pelo sujeito é influenciada por alguns aspectos que a antecedem (Stipek, 1988), tais como: informações sobre o desempenho de outras pessoas afetam a interpretação que o indivíduo faz de sua própria realização (por exemplo, se todos tiram notas boas, o professor é bom ou a matéria é fácil); a história de desempenho do sujeito (por exemplo, resultados consistentes com o desempenho anterior levam à interpretação de que a causa é estável); as crenças sobre as próprias competências (por exemplo, pessoas que acreditam ser incompetentes tendem a atribuir o fracasso à própria falta de capacidade). Em termos de conseqüências, as atribuições de causalidade afetam as expectativas, a motivação e as emoções dos estudantes (Weiner, 1985) e a estabilidade de suas causas determina as expectativas de sucesso ou fracasso futuros.

No contexto escolar, estas interpretações recaem sobre os fatores responsáveis por eventuais resultados de sucesso ou fracasso acadêmicos. A Teoria da Atribuição de Causalidade postula que, em geral, estudantes atribuem seus resultados acadêmicos a fatores como capacidade/falta de capacidade, esforço/falta de esforço, dificuldade/facilidade da tarefa e sorte/falta de sorte. O locus da causalidade influencia as reações afetivas do aluno, a auto-estima e as emoções sociais. A controlabilidade exerce efeitos diversos sobre as expectativas, a motivação e as emoções do aluno.

Estudos indicam que os alunos com baixo desempenho escolar tendem a internalizar a culpa pelo insucesso vivido na escola, contribuindo para que estes alunos apresentem crenças dificultadoras do processo de ensino aprendizagem, tais

como: considerar a inteligência um fator externo a ele, interpretar as próprias dificuldades de aprendizagem como conseqüência da falta de capacidade, acreditar que os professores não gostam dele ou que não pode melhorar o próprio desempenho após uma situação de fracasso (Boruchovitch, 1997; Martini, 1999; Neves & Almeida, 1996; Nunes, 1990; Taliuli, 1982). Em síntese, as atribuições de causalidade para sucesso e fracasso acadêmicos, interpretadas nas dimensões da causalidade, bem como as crenças gerais dos alunos sobre o processo educacional, desempenham um papel central nas expectativas, nas emoções e na motivação para a aprendizagem e, portanto, no desempenho escolar do aluno (Martini, 1999).

Conforme revisão efetuada por Martini (1999), algumas crenças dos alunos podem ser consideradas como facilitadoras e outras como dificultadoras da sua aprendizagem e desempenho escolar: no primeiro caso, acreditar que é capaz de aprender, que pode se esforçar para melhorar seu desempenho, que seus insucessos escolares podem ser devido à falta de esforço e ao uso inapropriado de estratégias de aprendizagem e não apenas devido à falta de capacidade etc; no segundo caso, crenças opostas a estas.

Considerando-se a análise efetuada na seção anterior, é importante reconhecer que as crenças e sentimentos dos alunos não são intrínsecos ou inatos. Pensar, sentir e agir são processos construídos, em grande parte, nas interações sociais dos sujeitos e, neste sentido, tanto a aprendizagem cotidiana e informal, como a aprendizagem formal e sistematizada exerce um papel decisivo e fundamental nesse desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno. A escola representada, sobretudo, pelo papel do professor como agente educador e em constante relação com seus alunos, constitui um dos principais mediadores entre o sujeito e a cultura (Fontana & Cruz, 1997). A análise das características (especialmente acadêmicas) dos alunos não pode, por isso, ser isolada das condições sociais de ensino estabelecidas pelo professor em sala de aula. A maneira como o professor organiza o ambiente psicológico de sala de aula tem muito impacto sobre as atribuições de causalidade, as crenças, a motivação e os objetivos estabelecidos pelos alunos, afetando, desta forma, a aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (Ames & Archer, 1988).

Ames e Ames (1984) verificaram que crianças, em situações de competição, selecionam a capacidade como causa responsável pelo sucesso mas, quando se encontram em trabalho individual, atribuem o sucesso muito mais ao esforço, do que à capacidade. Os autores alertam para o fato de que, em ambientes não competitivos, a importância dada às atribuições de capacidade é menor e a ênfase sobre as atribuições de esforço e de uso de estratégias apropriadas é maior, o que tem se mostrado como mais adequado para a motivação, a auto-estima e a persistência do aluno na escola.

Gripps e Tunstall (1998) investigaram as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar de crianças do ensino fundamental. O esforço, a capacidade, o *feedback* e o papel do professor foram as atribuições mais frequentes. Para as autoras, embora o esforço tenha surgido como categoria predominante, enfatizá-lo em sala de aula não seria suficiente para levar a criança ao progresso e à persistência na tarefa. Crianças que se esforçam e frequentemente fracassam num ambiente competitivo, muito provavelmente deixarão de se esforçar e também reduzirão seus objetivos, na tentativa de protegerem sua auto-estima. As autoras sugerem que o professor utilize procedimentos em sala de aula que levem a criança a se esforçar, mas sempre baseados em estratégias de aprendizagem reduzindo, assim, a probabilidade de que os alunos evitem participar das atividades por receio de fracassarem.

Algumas pesquisas (Ames & Archer, 1988; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nolen, 1988) revelam, também, que nas salas de aula onde a ênfase recai sobre a capacidade, as notas e o desempenho, o estudante tende a adotar objetivos mais voltados única e exclusivamente para o desempenho e a terem uma motivação mais extrínseca, ou seja, iniciada e mantida em função de recompensas externas. Já nas classes onde se valoriza o esforço e a melhora individual, são mais evidentes os objetivos que enfatizam o processo de aprender e o prazer vivido com a realização das atividades escolares pelos alunos (motivação intrínseca). Quando a orientação motivacional dos alunos (extrínseca ou intrínseca) é incompatível com a do professor, eles não atuam no nível máximo de suas capacidades. Alunos intrinsecamente motivados não vão se esforçar em uma classe onde o professor reforça a motivação e os objetivos extrínsecos. Do mesmo modo, alunos

extrinsecamente motivados terão mais dificuldades de desempenhar bem em salas de aula onde o professor possui objetivos e uma orientação motivacional mais intrínseca. Portanto, um aluno que não se esforça em uma tarefa não é necessariamente desmotivado, ele pode estar motivado de outra forma e para uma outra coisa que não está sendo oferecida pelo professor.

Os estudos aqui referidos demonstram que o tipo de contexto educacional influencia os objetivos, as crenças, os sentimentos, o desempenho e a motivação dos alunos e, mais ainda, que esses efeitos dependem da coerência entre as práticas educativas e os estilos cognitivos dos alunos o que remete, em última análise, à sensibilidade do professor para reconhecer aspectos do funcionamento psicológico dos alunos e para regular sua prática em função disso. Pode-se afirmar, portanto, que nesta perspectiva, assim como as crenças e sentimentos que os professores têm de seus alunos influenciam suas escolhas pedagógicas, as práticas cotidianas e as relações estabelecidas com os alunos acabam por influenciar as crenças dos alunos (Sadalla, 1998) e, por outro lado, a reação dos alunos ao trabalho docente e o modo como o professor a percebe podem influir sobre a conduta do professor (Newby, 1991). Alguns estudos, referidos por Morales (1999), revelam que alunos menos motivados, menos comprometidos com seu aprendizado e menos ativos, em geral recebem de seus professores comentários ou outras formas de comunicação que os desmotivam ainda mais. Ao contrário, os alunos que, desde o início, se mostram ativos e motivados recebem mais reforços e comentários positivos do professor. O que se percebe, portanto, é que, seja qual for a forma que elas assumem, as crenças do professor afetam o seu desempenho e o dos seus alunos, como também são afetadas pelo seu próprio desempenho e pelo desempenho de seus alunos (Coll & Miras, 1996).

Além das características de desempenho acadêmico, esforço e motivação para a aprendizagem, a literatura tem mostrado também o efeito de características interpessoais dos alunos associadas ao seu desempenho acadêmico e seu efeito sobre as relações professor-aluno, mediadas pelas percepções dos professores. De modo geral, estudos revelam que os déficits no repertório de habilidades sociais, a avaliação de baixa competência social e a presença de problemas de desajustamento social constituem características e indicadores importantes da maioria da população

de crianças com baixo desempenho escolar, quando comparadas às crianças com bom desempenho escolar (Merrell, 1991; Haager & Vaughn, 1995; Tur-Kaspa & Bryan, 1995).

Em síntese, a análise e compreensão do processo de ensino e aprendizagem, especialmente das relações professor-aluno, não pode prescindir de uma investigação que leve em conta as variáveis pessoais dos alunos (percepção da escola, do professor, motivação, interesse, crenças, atribuições, habilidades, competência social, pensamentos e sentimentos) e a importância da relação professor-aluno como base para a construção destas variáveis (Coll & Solé, 1996; Sacristàn & Gomes, 1998), revertendo-se positiva ou negativamente sobre o desempenho escolar e ao desenvolvimento desses alunos.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS DE PESQUISA E DECISÕES METODOLÓGICAS

Conforme exposto nas seções anteriores, entende-se que a compreensão das relações professor-aluno e, em particular, de sua articulação com o desempenho acadêmico dos alunos, impõe a adoção de um modelo de análise que contemple, simultaneamente, as variáveis pessoais de professores e alunos, o desempenho acadêmico e as características das interações que ocorrem em sala de aula entre eles. Entretanto, as pesquisas sobre as relações professor-aluno, geralmente, se baseiam em análises que focalizam partes do processo educacional destacando como, por exemplo, a influência das variáveis pessoais dos professores ou dos alunos sobre as características das relações ou então, características dessas relações sobre o desempenho escolar dos alunos (Del Prette, 1990; Machado, 1979). Este estudo propõe-se a investigar, simultaneamente, os subconjuntos dessas relações, isto é, identificar e analisar as variáveis pessoais de professores e alunos e a articulação ou influência destas variáveis nas relações professor-aluno e no desempenho acadêmico dos alunos. No plano metodológico e conceitual impõe-se o desafio de elaborar estratégias para coletar, organizar e analisar os dados em um conjunto articulado que permita a compreensão buscada.

Essa perspectiva se orienta, basicamente, por três questões complementares de pesquisa:

- Como se apresentam, empiricamente, os padrões de crenças e sentimentos em uma amostra de professores do ensino fundamental?
- Considerando professores com padrões essencialmente facilitadores e dificultadores, como se caracterizam suas interações junto aos alunos de alto e baixo desempenho acadêmico?
- Como se apresentam os padrões atribucionais dos alunos que compõem as salas de aulas dos professores que apresentam padrões de crenças predominantemente facilitadores e dificultadores? Como tais padrões se associam a suas características pessoais de gênero e desempenho escolar?

OBJETIVOS DE PESQUISA

Para responder a essas questões, o presente trabalho foi organizado em três etapas que remetem a objetivos diferentes, porém integrados em uma seqüência de investigação.

Etapa 1 - Caracterização de crenças e sentimentos potencialmente facilitadores ou dificultadores da aprendizagem observadas em professores da rede pública

1. Caracterizar os padrões de crenças e sentimentos de uma amostra de professores do ensino fundamental.
2. Identificar subgrupos de professores conforme seu padrão geral de crenças e sentimentos em: a) professores com padrão predominantemente dificultador do desempenho escolar dos alunos; b) professores com padrão predominantemente facilitador do desempenho escolar dos alunos; c) professores com crenças e sentimentos mistos, que não configuram um padrão identificável em termos de facilitador ou dificultador do desempenho escolar dos alunos.

Etapa 2 - Caracterização de crenças e sentimentos de alunos potencialmente associados ao desempenho acadêmico e às ações interativas de professores

1. Caracterizar os padrões de crenças e sentimentos dos alunos (de alto e baixo desempenho escolar) de professores que apresentam um padrão de crenças e sentimentos predominantemente facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos.
2. Caracterizar as ações interativas desses professores junto a alunos de alto e baixo desempenho escolar.

Buscando-se a articulação dos resultados das duas etapas anteriores, tem-se, ainda, a terceira Etapa deste trabalho.

Etapa 3 – Buscando a integração dos resultados

1. Identificar eventuais associações entre o padrão de crenças e sentimentos dos alunos e professores e entre esses padrões e as ações interativas de professores.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Buscando condições para a realização da pesquisa

Para a elaboração do presente projeto a pesquisadora entrou em contato com a Delegacia de Ensino, a fim de obter informações sobre o número estimado de professores de terceira série do ensino fundamental das escolas estaduais disponíveis na cidade. De acordo com os dados da delegacia, a cidade contava com cerca de 90 professores de terceira série do ensino fundamental. Com base nesta informação propôs-se na elaboração deste projeto que o Etapa 1 fosse realizado com cerca de 80 professores. Por ocasião da realização da pesquisa, propriamente dita, a pesquisadora retornou à mesma delegacia para confirmar as informações obtidas e obter uma lista oficial das escolas que apresentassem as características necessárias ao estudo, isto é, professores de 3^{as} séries do ensino fundamental. Nesta listagem, foi possível constatar que havia quinze escolas potencialmente disponíveis para o estudo e um total de 63 professores de terceira série, distribuídos nas diferentes escolas como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição dos professores nas quinze escolas estaduais do primeiro ciclo do ensino fundamental.

ESCOLA	N^o de Professores
A	2
B	4
C	2
D	2
E	7
F	6
G	5
H	7
I	2
J	2
K	9
L	3
M	5
N	5
O	2
TOTAL	63

A pesquisadora entrou em contato com as 15 escolas mencionadas, entretanto, apenas nove deram consentimento para a realização do estudo. As escolas não participantes justificaram a própria indisponibilidade com críticas bastante severas e de forma genérica à atuação de pesquisadores e da Universidade nas escolas estaduais. Pelo menos três das escolas mencionadas nem ao menos se dispuseram a ouvir os objetivos da presente pesquisa, argumentando que devido a problemas éticos e profissionais vividos anteriormente, a partir do trabalho de outros pesquisadores, haviam vedado a realização de qualquer pesquisa na instituição. De acordo com diretores e coordenadores das respectivas escolas, a Universidade não atende às demandas das escolas estaduais e preocupa-se apenas em coletar os dados necessários às pesquisas de seu interesse sem qualquer comprometimento com os problemas vividos pela instituição escolar. Certamente, estas queixas devem basear-se em experiências difíceis e reais vivenciadas no contexto escolar, em decorrência da atuação pouco de alguns profissionais. Entretanto, entende-se que há um perigo eminente das escolas fecharem as portas aos pesquisadores e à Universidade, provocando sérias dificuldades para a produção do conhecimento científico e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino de forma mais ampla.

Quanto às nove escolas participantes do estudo, pode-se afirmar que todas apresentaram as mesmas queixas que as demais escolas, mas se dispuseram a participar do estudo argumentando que as propostas da presente pesquisa eram muito interessantes e relevantes para a formação dos professores e para os alunos. Além disso, a pesquisadora se dispôs a oferecer uma palestra em cada uma das escolas participantes, sobre temas escolhidos pela própria instituição, o que contribuiu para que as escolas percebessem o respeito e o compromisso desta pesquisadora com a instituição escolar e seus professores e funcionários. Essas palestras foram agendadas em dias diferentes aos da coleta de dados e oferecidas para todos os professores e funcionários da escola e não apenas àqueles participantes da pesquisa. Os temas escolhidos contemplavam a relação família-escola, a disciplina/indisciplina, a agressividade e a violência na escola, os limites na educação infantil entre outros. Apesar dessas escolas somarem 41 professoras, oito delas não puderam participar por estarem de licença, licença gestante, afastamento temporário ou mesmo por manifestarem pouca vontade e disposição em participar do

estudo, resultando num total de 33 professoras. A pesquisadora comprometeu-se em levar os resultados às escolas assim que o estudo fosse concluído (o que de fato ocorreu logo após o término da pesquisa).

A escolha dos participantes

Participaram desta pesquisa 33 professoras e 40 alunos de 3^{as} séries do ensino fundamental, de escolas da rede pública estadual. Os procedimentos para seleção das escolas participantes já foram descritos no item anterior. A escolha da terceira série ocorreu em função de algumas questões levantadas a partir dos resultados obtidos no trabalho de mestrado desta pesquisadora, também realizado com alunos de 3^{as} séries do ensino fundamental (Martini, 1999). Esses resultados indicavam a necessidade de que outras pesquisas sobre atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar fossem conduzidas com alunos de 3^{as} séries, para que a generalização dos resultados obtidos pudesse ser investigada.

A seleção das professoras participantes da Etapa 1 foi não-probabilística intencional, isto é, participaram desta pesquisa as professoras que tinham as características necessárias ao estudo (lecionar em 3^{as} séries) e que se dispuseram a colaborar com o trabalho (Moura, Ferreira & Paine, 1998). Esta forma de seleção dos sujeitos tem sido bastante utilizada em pesquisas desenvolvidas em ciências humanas (Larocca, 1999). As professoras participantes da Etapa 2 foram também selecionadas de forma intencional, ou seja, com base nos resultados obtidos nas avaliações da Etapa 1 foram escolhidas as duas professoras que mais se caracterizavam como facilitadoras da aprendizagem dos alunos e as outras duas avaliadas como dificultadoras da aprendizagem dos alunos. Os procedimentos para esta seleção serão detalhados no próximo capítulo.

A seleção dos alunos foi feita com base na avaliação das professoras da Etapa 2 sobre o desempenho acadêmico dos mesmos. Este critério foi adotado, pois estudos vêm indicando que a avaliação do professor sobre o desempenho acadêmico dos seus alunos e a classificação destes alunos em diferentes grupos representativos dos seus desempenhos tem sido significativamente semelhante aos resultados obtidos por avaliações psicométricas, indicando que o julgamento do professor é um bom critério para a seleção de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico, tanto em

estudos realizados em outros países (Gresham, Donald & Bocian, 1997) como no nosso (Del Prette, Del Prette, Nunes, Barreto & Martini, 2003).

Os instrumentos e materiais escolhidos para realização da pesquisa

Para a execução da Etapa 1 foi construído um questionário de crenças e sentimentos do professor, que será descrito em detalhe no próximo capítulo. A opção por realizar a coleta de dados por meio de um questionário deu principalmente por ser um instrumento apontado pela literatura como altamente apropriado para investigações sobre crenças, percepções, relato de sentimentos e opiniões individuais sobre determinado assunto (Goddard III & Villanova, 1996). Além disso, é uma técnica que permite aplicações coletivas, em situações nas quais o pesquisador informa aos participantes os objetivos da pesquisa, dá as instruções apropriadas, esclarece possíveis dúvidas e, em seguida, solicita que todos respondam ao questionário procurando se assegurar de que as respostas são dadas da forma mais completa possível (Moura, Ferreira & Paine, 1998). Uma das limitações desta técnica de coleta de dados é o problema da desejabilidade social, ou seja, os participantes podem dar respostas que não correspondam de fato a suas verdadeiras opiniões, mas sim às convenções e normas sociais existentes ou, ainda, à idéia dos participantes sobre o que os avaliadores gostariam de ler em suas respostas. Uma alternativa para minimizar os efeitos da desejabilidade social, utilizada nesta pesquisa, consiste em motivar os participantes a expressarem o mais verdadeiramente suas opiniões e enfatizar que o esperado é a sinceridade dos participantes, principalmente por não existirem repostas certas ou erradas (Moura, Ferreira & Paine, 1998).

Para a realização da Etapa 2 foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista com os alunos e a filmagem em sala de aula com as professoras e seus alunos. A entrevista é uma técnica por meio da qual o pesquisador, em contato direto com o entrevistado, coleta os dados desejados. Neste estudo, elaborou-se uma entrevista estruturada (por meio de um roteiro prévio de perguntas com respostas abertas e fechadas). A escolha por realizar a técnica de entrevista estruturada com questões abertas junto aos alunos teve como base estudos anteriores nesta área (Martini, 1999; Piccinini, 1987, 1989, 1990) que indicaram este instrumento como o

mais apropriado para investigações sobre crenças e sentimentos de crianças, pois as mesmas poderiam responder às questões oralmente, sem passar pela dificuldade de escrever suas respostas (como ocorre na aplicação dos questionários) e poderiam expressar o mais livremente possível suas crenças e sentimentos sobre as questões da entrevista.

Para a coleta de dados em sala de aula, junto às professoras e seus alunos, optou-se pelo registro de áudio e vídeo gravação (RAV). A filmagem é uma técnica de observação por meio de instrumentos auxiliares, neste caso, a câmera de vídeo, que garante ao pesquisador rever a situação original várias vezes, sem nenhuma limitação, favorecendo as pesquisas que investigam as características de determinadas interações sociais complexas, como no presente estudo (Kreppner, 2001). Foram feitas observações não-participantes, isto é, a pesquisadora não se envolvia com o contexto a ser observado e realizava suas observações à distância, sem participar ativamente da situação. As observações foram naturalistas, ou seja, feitas no ambiente real dos participantes (sala de aula), porém sem que houvesse a intervenção do observador no fluxo dos acontecimentos, interações e comportamentos dos participantes (Moura, Ferreira & Paine, 1998). Além disso, a filmagem foi semi-estruturada, pois foram adotadas decisões prévias sobre as situações que seriam focalizadas (interações entre as professoras e seus alunos de alto e baixo desempenho acadêmico, previamente selecionados). As demais situações em sala de aula foram filmadas com o foco da câmera aberto.

Os procedimentos adotados para o tratamento dos dados

Foram escolhidos para a análise dos dados dos questionários e das entrevistas os procedimentos de: a) análise estatística descritiva (média, desvio padrão, porcentagem), por ser uma técnica que propicia ao conjunto de informações obtido a redução a um número menor de termos descritivos que sejam convenientes e facilmente comunicáveis; b) e a análise estatística inferencial (teste t, correlação), por ser uma técnica que permite ao pesquisador testar as hipóteses levantadas sobre o seu objeto de estudo (Levin, 1987). Os dados da filmagem foram submetidos apenas à análise estatística descritiva, pois a sua natureza (seqüências dependentes umas das outras) não permitiu que provas estatísticas fossem aplicadas para se testar as

hipóteses de pesquisa. A escolha das provas estatísticas utilizadas, bem como orientações gerais nesta área foram dadas por um Professor Doutor em Estatística da Universidade Federal de São Carlos. A autora agradece ao Professor Dr. Lael Almeida de Oliveira pela assessoria estatística prestada ao presente trabalho.

Além de análises estatísticas, as respostas às questões abertas dos instrumentos e a filmagem foram previamente submetidas à análise de conteúdo, elaborando-se um sistema de categorização que permitiu classificá-las em grupos funcionalmente relevantes para os objetivos do estudo. As classes obtidas foram, então, definidas com base na *funcionalidade* das ações (relação entre a ação do aluno e a do professor ou vice versa) e exemplificadas com a descrição das verbalizações (e comportamentos não verbais, quando pertinente) e do contexto imediatamente precedente ou subsequente em que ocorreram (Del Prette, 1982; Del Prette & Del Prette, 2001; Hildebrand, 2000). O conjunto de classes obtido foi revisto várias vezes buscando-se refinar o sistema com base nos seguintes critérios (Alves, Koller, Silva, Reppold, Santos, Bichinho, Rode, Silva & Tudge, 1999): a) *exaustividade* (análise de todas as formas de respostas obtidas); b) *exclusividade* (cada categoria criada classifica um grupo de respostas, ou seja, deve ser colocada em uma e somente uma categoria); c) *manutenção* (as categorias devem ter o mesmo nível de inferência e interpretação das respostas, evitando-se grandes oscilações no contínuo objetividade-subjetividade).

Aspectos éticos

Os objetivos da pesquisa foram devidamente explicados para os alunos e professores. Os participantes também foram assegurados de que as entrevistas e filmagens seriam de caráter estritamente confidencial e solicitados a assinarem uma autorização informando o seu consentimento em participar da pesquisa. No caso dos alunos, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis. Foi preservado, também, o anonimato a todos os participantes.

CAPÍTULO 3: CARACTERIZAÇÃO DE CRENÇAS E SENTIMENTOS POTENCIALMENTE FACILITADORES OU DIFICULTADORES DA APRENDIZAGEM OBSERVADAS EM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA (ETAPA 1)

A Etapa 1 desta pesquisa, tem como objetivos caracterizar os padrões de crenças e sentimentos de uma amostra de professores do ensino fundamental e identificar subgrupos de professores conforme seu padrão geral de crenças e sentimentos em: a) professores com padrão predominantemente dificultador do desempenho escolar dos alunos; b) professores com padrão predominantemente facilitador do desempenho escolar dos alunos; c) professores com crenças e sentimentos mistos, que não configuram um padrão identificável em termos de facilitador ou dificultador do desempenho escolar dos alunos. O Método e os resultados e discussões desta primeira etapa da pesquisa serão apresentados neste capítulo.

MÉTODO

Participantes

Fizeram parte deste estudo 33 professoras, com idade média de 35 anos, de 3^{as} séries do ensino fundamental, de nove escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo, escolhidas segundo o critério de aceitação para participação no estudo. Essas escolas abarcavam razoavelmente os diferentes pontos da cidade (de centro e de periferia), correspondiam a 81,8% do total de escolas estaduais com 3^{as} séries do ensino fundamental desta cidade.

Instrumentos e materiais

Os dados sobre crenças e sentimentos dos professores foram coletados por meio de um *Questionário de Crenças e Sentimentos do professor* (QCS-P), construído parcialmente com base no Questionário de Relações Interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2003) e na *Entrevista de Avaliação das Atribuições de Causalidade, Crenças Gerais e Orientações Motivacionais dos Alunos* (Martini, 1999). Antes do início da pesquisa propriamente dita, administrou-se o QCS-P em

quatro professores da terceira série do primeiro ciclo do ensino fundamental. Esses professores não fizeram parte da pesquisa, pois este procedimento funcionou como um Estudo Piloto, proporcionando um pré-teste dos instrumentos e o refinamento dos mesmos. Com os resultados obtidos no Estudo Piloto, detectou-se a necessidade de se fazer algumas alterações no QCS-P, para que o instrumento pudesse estar mais bem adaptado e acessível aos professores, bem como favorecesse a obtenção dos dados necessários à pesquisa. Essas alterações consistiram, basicamente, em: modificações de alguns enunciados para que os professores não tivessem dificuldade de compreensão e interpretação das questões, o que poderia resultar em prejuízos à validade da pesquisa; redução ou modificação de alguns itens do questionário, que não permitiram a obtenção de dados relevantes à pesquisa; eliminação de questões que não foram pertinentes ao estudo. O trabalho de elaboração, revisão e refinamento do instrumento foi baseado num exame detalhado da literatura da área (Borsato, 1999; Boruchovitch, 1995; Del Prette & Del Prette, 2001; 1997, 1998a, 1998b; Neves & Almeida, 1996; Martini, 1999; Sadalla, 1998).

Em sua forma final, o QCS-P consta de questões abertas e fechadas para a caracterização sócio-demográfica da amostra e para a investigação das crenças e sentimentos dos professores (Anexo 1). Na questão 1, examina-se o nível de concordância dos professores sobre afirmações de relações existentes entre a qualidade dos relacionamentos interpessoais e o desenvolvimento intelectual e socioemocional dos alunos. Na questão 2, os professores avaliavam a importância dos alunos apresentarem algumas habilidades sociais para ao seu desenvolvimento socioemocional e a importância de apresentarem essas mesmas habilidades para a aprendizagem acadêmica. Na questão 3, avalia-se algumas habilidades sociais educativas do professor e sua importância para a aprendizagem dos alunos. Na questão 4, são investigadas as atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso escolar dos alunos, a partir da interpretação dos professores. Na questão 5, são investigadas algumas crenças gerais dos professores acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Procedimentos de coleta de dados

Em contato com a Diretoria de Ensino, foi feita uma lista das escolas de ensino fundamental que tinham terceiras séries. Essas escolas foram visitadas pela pesquisadora, buscando-se verificar sua disponibilidade em participar da pesquisa. Em cada escola os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos de aplicação do QCS-P foram apresentados à Diretora e à Coordenadora Pedagógica. Solicitou-se às escolas uma sala para a aplicação do QCS-P e um horário onde todos os professores pudessem ser reunidos para responderem os questionários.

Na aplicação do questionário, a pesquisadora se apresentava e, em seguida, explicava os objetivos gerais da pesquisa, enquanto investigação sobre crenças e sentimentos de professores do ensino fundamental. Foi dito também às professoras, que a aplicação seria estritamente sigilosa e não causaria qualquer interferência em sua vida profissional. Além disso, as professoras foram informadas que dispunham de 50 minutos para responderem individualmente ao seu questionário, que deveriam respondê-lo de forma tranqüila e o mais sinceramente possível, já que não deveriam se preocupar com respostas certas ou erradas, mas em expressarem suas opiniões sobre os assuntos tratados. Em caso de dúvidas, as professoras foram instruídas a chamarem a pesquisadora à sua carteira levantando o braço. De modo geral, a aplicação ocupou os 50 minutos disponíveis e as professoras não apresentavam, aparentemente, muitas dúvidas, pois a pesquisadora não foi chamada.

Tratamento dos dados

Os dados coletados por meio do Questionário de Crenças e Sentimentos do Professor (QCS-P) foram analisados de acordo com os critérios do Protocolo de Avaliação do QCS-P descritos a seguir. As respostas às questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo e um sistema de categorias foi construído levando-se em consideração os sistemas já existentes na literatura (Martini, 1999), mas também, a possibilidade de inclusão de novas categorias. Os dados do questionário foram também tratados por análise estatística descritiva (média, desvio padrão, porcentagem) e inferencial (test t, correlação).

Protocolo de avaliação do questionário de crenças e sentimentos do professor

Na questão 1, que examina o nível de concordância dos professores sobre afirmações de relações existentes entre a qualidade dos relacionamentos interpessoais e o desenvolvimento intelectual e socioemocional dos alunos, o valor máximo (4) foi atribuído ao máximo de concordância e o valor mínimo (0) ao máximo de discordância, de modo que a pontuação podia variar de zero a 8 quando somados os valores dos dois subitens.

Na questão 2, os professores devem indicar, em uma escala de zero (menor importância) a dez (maior importância), como avaliavam a importância dos alunos apresentarem algumas habilidades sociais para ao seu desenvolvimento socioemocional e a importância de apresentarem essas mesmas habilidades para a aprendizagem acadêmica. Foram somados os valores atribuídos pelo professor (entre zero e dez) em cada uma das trinta e cinco habilidades que compunham a coluna socioemocional e nos 16 itens que compunham a coluna acadêmico (1, 3, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 29). Os itens da coluna acadêmico correspondem a habilidades avaliadas, por dois juízes com experiência educacional, como as de maior importância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desta forma a pontuação no socioemocional podia variar de zero a 340 e no acadêmico de zero a 160. Cabe mencionar que, as habilidades foram tabuladas individualmente, mas organizadas em grupos ou classes conforme sugerido por Del Prette e Del Prette (2001).

Na questão 3, são apresentadas aos professores algumas alternativas de ações que poderiam ser por eles desempenhadas em sala de aula e os professores devem avaliar, de zero a dez, a importância de cada uma destas ações para a aprendizagem dos alunos. Foram somados os valores atribuídos pelo professor (entre zero e dez) a cada uma das ações que compõem a questão, gerando uma pontuação de 0 a 400.

Na questão 4, são investigadas as atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso escolar dos alunos, a partir da interpretação das professoras. As respostas dos professores foram objeto de análise de conteúdo. A partir desta análise foram estabelecidas categorias de respostas e, para pontuação dessa questão, levou-se em consideração os seguintes critérios: a) quantidade de categorias de respostas

oferecidas pelo professor; b) qualidade das categorias de respostas atribuídas pelo professor.

O critério de quantidade de categorias de respostas foi incluído supondo-se que ele reflete a capacidade de analisar e discriminar elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, o número de categorias atribuídas pelo professor foi computado em pontos. Por exemplo: se o professor responder 2 categorias de respostas receberá 2 pontos, aquele que responder 4 categorias receberá 4 pontos e assim por diante. Segue-se um quadro ilustrativo das categorias identificadas nos relatos e pontuações obtidas.

Quadro 2. Descrição do relato do professor, classificação das suas respostas nas categorias atribucionais e pontuação da quantidade de categorias apresentadas pelo professor.

RELATO DO PROFESSOR	CATEGORIAS	PONTUAÇÃO
“Não prestaram atenção...também indisposição emocional do aluno”	1. Falta de esforço do aluno 2. Problemas emocionais do aluno	2
“Tem aluno que não aprende...não tem o mesmo raciocínio de outros...as vezes também, a matéria é difícil”	1. Falta de Capacidade do aluno 2. Dificuldade da Tarefa	2
“Estrutura familiar desequilibrada, falta de amadurecimento emocional, falta de empatia do professor”	1. Características familiares do aluno 2. Características emocionais do aluno 3. Falta de ajuda do professor	3
“Aluno atento e interessado, inteligente e sabido”	1. Esforço do aluno 2. Capacidade do aluno	2
“Lição muito fácil, o aluno tem capacidade, a família ajuda em casa e o professor também deu uma boa prova”	1. Facilidade da tarefa 2. Capacidade do aluno 3. Características familiares do aluno 4. Ajuda do professor	4
“O professor conseguiu desenvolver todas as habilidades dos alunos”	1. Ajuda do professor	1

A pontuação atribuída à qualidade das respostas dependeu do tipo de atribuição de causalidade (facilitadora ou dificultadora) oferecida pelo professor para desempenho acadêmico do aluno. As respostas facilitadoras receberam pontuação 3. As demais, consideradas dificultadoras da aprendizagem dos alunos receberam pontuação entre 0, 1 e 2, de acordo com a intensidade com que a atribuição poderia dificultar a aprendizagem dos alunos. Essa intensidade baseou-se em estudos da área, onde se constatou relações entre as diferentes atribuições de causalidade e o desempenho acadêmico do aluno. Em geral, o bom desempenho acadêmico associa-se a atribuições de capacidade e esforço para o sucesso, enquanto que desempenhos mais baixos associam-se às atribuições de falta de capacidade e a causas externas ao aluno (Martini, 1999). Os critérios e pontuações são explicitados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3. Pontuação da qualidade das categorias de atribuições de causalidade.

FRACASSO	Pontos	SUCESSO	Pontos
Falta de capacidade	0	Capacidade	3
Falta de Esforço	3	Esforço	3
Dificuldade da Tarefa	1	Facilidade da Tarefa	1
Falta de Ajuda do Professor	2	Ajuda do Professor	2
Características emocionais do aluno	0	Características emocionais do aluno	0
Características familiares do aluno	0	Características familiares do aluno	0

São descritas, abaixo, as categorias de atribuições de causalidade encontradas e suas respectivas definições.

Categorias de respostas das professoras para situações de fracasso escolar dos alunos

1. *Falta de esforço do aluno.* Nesta categoria o fracasso é atribuído à falta de investimento das forças afetivas e cognitivas do aluno para se atingir o bom desempenho acadêmico. Respostas como: falta de interesse, falta de motivação, não prestaram atenção, falta de esforço, não participaram da aula, não tiraram as dúvidas, não estudaram, ficaram distraídos, só copiam dos outros e não gostam de estudar, fazem parte desta categoria.
2. *Falta de capacidade do aluno.* O fracasso é considerado como decorrente da falta de habilidades pessoais do aluno para o bom cumprimento das atividades escolares. Fazem parte desta categoria respostas como: o aluno tem dificuldade para aprender, baixa concentração, lentidão na aprendizagem, dificuldade de compreensão, não consegue entender o conteúdo, falta de conhecimentos do aluno, não apresentam pré-requisitos, dificuldades de assimilação, nível ruim, não sabem transferir conhecimentos, não têm maturidade, não te prontidão para aprendizagem.
3. *Dificuldade da tarefa.* Esta categoria revela que o fracasso é atribuído às características inerentes da atividade de aprendizagem ou do conteúdo escolar propriamente dito. São exemplos de respostas: a lição era difícil, matéria era complicada, diversidade de conteúdos.
4. *Falta de ajuda do professor.* Nesta situação o fracasso é atribuído à falta de intenção ou compromisso do professor em auxiliar o desempenho acadêmico

do aluno, a problemas pedagógicos do professor e a características pessoais do professor. São exemplos de respostas: faltou estímulo do professor, falta de empatia do professor, aula mal preparada, metodologia inadequada, conteúdo escolhido pelo professor inadequado, linguagem elevada, prova mal elaborada, não houve planejamento da aula, explicações ruins, dificuldade do professor em desenvolver todas as habilidades do aluno, pouca criatividade, avaliação ruim.

5. *Características emocionais do aluno.* As respostas atribuídas nesta categoria referem-se a problemas emocionais que o aluno apresenta circunstancialmente ou como características afetivas mais estáveis que podem contribuir para o fracasso escolar. São exemplos dessas respostas: baixa auto-estima, indisposição emocional do aluno, não estava bem emocionalmente no dia da prova, apatia, ficaram nervosos, problemas pessoais.
6. *Características familiares do aluno.* Esta categoria apresenta atribuições que revelam uma compreensão do fracasso escolar como decorrentes de aspectos familiares do aluno. Pode-se verificar respostas do tipo: o aluno tem problema familiar, estrutura familiar desequilibrada, não tem estímulo da família, não tem ajuda dos pais, famílias sem cultura.

Categorias de respostas das professoras para situações de sucesso escolar dos alunos

1. *Esforço do aluno.* Nesta categoria o sucesso é atribuído ao de investimento das forças afetivas e cognitivas do aluno para se atingir o bom desempenho acadêmico. Respostas como: o aluno tem muito interesse, o aluno é bem motivado, a gente percebe que o aluno presta atenção, são alunos que se esforçam, os alunos participaram da aula, tiraram as dúvidas, os alunos estudaram, fazem parte desta categoria.
2. *Capacidade do aluno.* O sucesso é considerado como decorrente de habilidades pessoais do aluno para o bom cumprimento das atividades escolares. Fazem parte desta categoria respostas como: o aluno tem boa

concentração, tem capacidade para aprender, o aluno tem facilidade na aprendizagem, o aluno tem boa compreensão, são alunos que apresentam pré-requisitos, alunos que tem boa assimilação, tem prontidão para aprendizagem, sabem pensar sobre a matéria.

3. *Facilidade da tarefa.* Esta categoria revela que o sucesso é atribuído às características inerentes da atividade de aprendizagem ou do conteúdo escolar propriamente dito. São exemplos de respostas: a lição era muito fácil, matéria era tranqüila, quando a matéria é fácil dá pra todo mundo ir bem, a matéria não era puxada.
4. *Ajuda do professor.* Nesta situação o sucesso é atribuído à intenção ou compromisso do professor em auxiliar o desempenho acadêmico do aluno, às habilidades pedagógicas do professor e às características pessoais do professor. São exemplos de respostas: o professor estimulou o aluno, o professor reconhece o que o aluno precisa e faz tudo por ele, aula preparou bem a aula, metodologia adequada, conteúdo escolhido pelo professor corretamente, prova bem elaborada, aula bem planejada, aulas com criatividade.
5. *Características emocionais do aluno.* As respostas atribuídas nesta categoria referem-se a aspectos emocionais que o aluno apresenta circunstancialmente ou como características afetivas mais estáveis que favorecem o sucesso escolar. São exemplos dessas respostas: o aluno tem auto-estima, eles estavam bem emocionalmente no dia da prova, ficaram calmos, são alunos que apresentam amadurecimento emocional.
6. *Características familiares do aluno.* Esta categoria apresenta atribuições que revelam uma compreensão do sucesso escolar como decorrentes de aspectos familiares do aluno. Pode-se verificar respostas do tipo: o aluno tem uma estrutura equilibrada, a gente percebe o estímulo da família, os pais ajudam em casa, percebe-se que são famílias com uma boa cultura.

Na questão 5, são investigadas algumas crenças docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem. As respostas dadas em escala nominal foram transformadas em valores numéricos de 0 a 4. Nos itens 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 12 atribuiu-se o valor

zero para concordo e 4 para discordo. Nos itens 5, 9, 10, 11 e 13 os valores foram atribuídos na ordem inversa. Desta forma, a pontuação podia variar de 0 a 52.

Portanto, os professores que obtiveram as pontuações mais altas no QCS-P foram agrupados entre aqueles que revelaram crenças e sentimentos facilitadores da aprendizagem do aluno, enquanto as que obtiveram pontuações mais baixas formaram o grupo de professores com crenças e sentimentos dificultadores da aprendizagem do aluno. Estes critérios de análise das respostas foram elaborados com base na literatura da área (Martini, 1999; Del Prette, 2001 entre outros).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados referentes à caracterização dos padrões de crenças e sentimentos obtidos por meio da aplicação do Questionário de Crenças e Sentimentos do Professor (QCS-P), aos 33 professores de terceiras séries do Ensino Fundamental são apresentados a seguir. Efetuou-se a estatística descritiva e, também, a prova T de Student para amostras relacionadas.

Questão 1

A Questão 1 examinou o nível de concordância dos professores sobre afirmações de relações existentes entre a qualidade dos relacionamentos interpessoais e o desenvolvimento intelectual e socioemocional dos alunos. A Tabela 1 apresenta os índices de concordância dos professores sobre essas afirmações.

Tabela 1. Valor médio e grau de concordância dos professores sobre as relações apresentadas entre relações interpessoais, desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento intelectual.

	Valor Médio	Test t	gl	Correlação (r)
Relações Interpessoais e Desenvolvimento Socioemocional	2.94	-2.324*	32	.854 **
Relações Interpessoais e Desenvolvimento Intelectual	2.67			

* $p \leq 0.01$ ** $p \leq 0.001$

Os dados obtidos indicam, por um lado, alta concordância (próxima a 3 em escala de 0 a 4) dos professores com as afirmações de que as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional e intelectual dos alunos estão associados e uma

diferença significativa entre as duas avaliações, mostrando que os professores concordam mais com a influência das relações interpessoais no desenvolvimento socioemocional do que no desenvolvimento intelectual, ou seja, entendem que a qualidade dos relacionamentos interpessoais de uma criança com as outras pessoas afeta mais ao desenvolvimento socioemocional de uma criança, do que ao desenvolvimento intelectual dessa criança. Esses resultados revelam a crença dos professores de que o desenvolvimento intelectual de uma criança não é tão fortemente influenciado pelas interações por ela vividas em seu ambiente, especialmente o ambiente social, e um possível desconhecimento acerca das atuais concepções sobre desenvolvimento humano, que destacam o papel das interações sociais como um importante fator do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos indivíduos (Boruchovitch, 2001; Del Prette & Del Prette, 2001; Palácios, 1995). Como alertam Del Prette e Del Prette (2001), é imprescindível que os professores reconheçam que a educação é uma prática eminentemente social e que a qualidade das interações sociais presentes na educação escolar constitui um componente fundamental para o alcance bem sucedido dos objetivos educacionais.

Questão 2

Nesta questão os professores indicaram, em uma escala de zero (menor importância) a dez (maior importância), como avaliavam a importância dos alunos apresentarem algumas habilidades sociais para ao seu desenvolvimento socioemocional e a importância de apresentarem essas mesmas habilidades para a aprendizagem acadêmica.

A Tabela 2 apresenta as médias atribuídas pelos professores às diferentes classes de habilidades na avaliação da sua importância para o desenvolvimento socioemocional e para a aprendizagem acadêmica dos alunos.

Tabela 2. Diferenças e semelhanças (test t e correlação) com relação ao peso atribuído pelos professores às classes de habilidades sociais no desenvolvimento socioemocional e no desempenho acadêmico.

CLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS	VALOR MÉDIO		Test t	Correlação
	Socioemocional	Acadêmico		
Habilidades Sociais De Comunicação	8.12	9.06	-5.720*	.706*
Habilidades Sociais De Civilidade	9.23	8.98	1.526	.716*
Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento: Direito e Cidadania	8.18	8.61	-2.301**	.617*
Habilidades Sociais Empáticas	8.95	9.21	-.954	.337
Habilidades Sociais de Trabalho	8.48	9.08	-3.529	.670*
Habilidades Sociais de Expressão de Sentimentos Positivos	9.10			
TOTAL	8,46	8,96	-5,730*	.889*

**p≤ 0.05; *p≤ 0.001 com gl=32

Os dados mostram que os professores atribuíram alto valor para o repertório de habilidades sociais como importante fator tanto para o bom desempenho acadêmico como para o desenvolvimento social e emocional dos alunos (avaliação média de todos os itens acima de oito em escala de zero a dez), confirmado por significativos índices de correlação positiva na importância de todas as classes para o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional (exceto para a classe de Habilidades Sociais Empáticas), mostrando que, em geral, os itens valorizados para a aprendizagem também foram valorizados para o desenvolvimento socioemocional. Apesar disso, embora se observe uma alta valorização de todas as classes de habilidades houve ainda maior valorização das Habilidades Sociais de Comunicação e Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento para a aprendizagem acadêmica dos alunos do que para o seu desenvolvimento socioemocional. Possivelmente, a valorização das habilidades de comunicação e assertividade, em especial dos itens específicos que compõem essas classes e tiveram maior destaque, ocorreu pelo fato de estarem relacionados ao padrão interativo usual de sala de aula e a comportamentos que sugerem uma participação ativa dos alunos em sala de aula, portanto, à manifestação da motivação e interesse do aluno pelas atividades escolares. Outra explicação possível é o fato dessas duas classes apresentarem o valor mais baixo para o desenvolvimento socioemocional (em relação às demais) gerando, assim, mais possibilidade de diferença.

Apesar das diferenças encontradas na avaliação dos dois conjuntos (socioemocional e acadêmico), esses resultados são bastante positivos, pois revela

uma valorização pelos professores dos objetivos que contribuem na formação para a vida e para a cidadania o que inclui articulação entre desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. A necessidade de que essa articulação seja buscada se justifica ainda mais quando se considera a literatura mostrando uma correlação positiva entre déficits no repertório de habilidades sociais dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem e comportamentos anti-sociais (Del Prette & Del Prette, 2001).

A Tabela 3 apresenta os itens que compõem cada uma das classes de habilidades sociais, seus respectivos valores médios e diferenças quanto à importância dessas habilidades para o desenvolvimento socioemocional e para aqueles itens que, conforme avaliação dos juízes (ver procedimento de Análise dos Dados) seriam também relevantes para aprendizagem acadêmica.

Tabela 3. Diferenças e semelhanças (test t e correlação) com relação ao peso atribuído pelos professores aos itens das classes de habilidades sociais no desenvolvimento socioemocional e no desempenho acadêmico.

	ITENS DE HABILIDADES SOCIAIS	VALOR MÉDIO		TEST T
		Socioemocional	Acadêmico	
Comunicação	Fazer perguntas.	8,85	9,12	
	Responder perguntas.	8,52	9,27	-2,210**
	Elogiar, gratificar outras pessoas.	9,36	8,88	2,965**
	Iniciar contato e conversação com outras pessoas.	8,64		
	Manter conversação olhando nos olhos do outro.	9,21	9,00	
	Interromper conversação com outras pessoas de forma adequada.	4,12		
	Falar sobre si mesmo.	8,18		
Civildade	Cumprimentar, dizer por favor, obrigado.	9,73		
	Agradecer elogios recebidos.	9,24	8,73	
	Ouvir atentamente o outro.	9,21	9,45	
	Pedir favor ou ajuda.	8,76	8,79	
Assertivas, Direito e Cidadania	Discordar	8,58	8,82	
	Dar opinião/sugestão.	9,33	9,64	
	Recusar pedidos abusivos de colegas.	7,64		
	Aceitar recusa ou discordância.	8,06	7,45	2,150**
	Desculpar-se, admitir erro.	9,64		
	Defender-se verbalmente de acusações ou críticas injustas.	8,33		
	Aceitar críticas justas	8,94	8,55	
	Expressar sentimentos de raiva ou desagrado de forma adequada.	7,30		
	Pedir mudança de comportamento do outro.	7,33		
	Resistir à pressão de colegas que querem lhe impor o que fazer.	7,97		
Empáticas	Aceitar gozações de colegas.	6,33		
	Defender colega de acusação injusta.	8,79		
	Acalmar/consolar colega.	8,82		
Trabalho	Oferecer ajuda.	9,09	9,21	
	Convencer colegas a fazerem algo.	7,91		
	Cooperar, compartilhar.	9,42	9,42	
	Organizar atividades de grupo.	9,18	9,15	
	Corrigir informação que considera errada.	8,21	8,88	-2,267**
	Convidar colegas para atividades.	8,97	8,88	
	Negociar decisões.	8,12		
Expressão de Sentimento Positivo	Mediar conflitos entre colegas.	7,58		
	Alegrear-se por algo bom que acontece a colega (nota boa, presente ganho etc.).	9,00		
	Expressar sentimentos de carinho, satisfação ou ternura	9,21		

*p≤ 0.001; **p≤ 0.01 com gl 32

Tendo como base o conjunto das 16 habilidades selecionadas como relevantes para a aprendizagem acadêmica e suas correspondentes na coluna do desenvolvimento socioemocional, pode-se verificar somente quatro diferenças significativas entre elas: as habilidades de *responder perguntas* e *corrigir informação que considera errada*, foram mais valorizadas para a aprendizagem acadêmica, e as habilidades de *aceitar recusa ou discordância* e *elogiar, gratificar outras pessoas* foram consideradas mais importantes para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. De certa forma, as habilidades de *responder perguntas* e

corrigir informação que considera errada podem estar refletindo uma participação ativa, motivação e interesse do aluno em sala de aula e, portanto, são reconhecidas pelas professoras como mais relevantes para a aprendizagem do aluno na escola, enquanto que as habilidades de *aceitar recusa ou discordância* e *elogiar, gratificar outras pessoas* associam-se bastante a manutenção da qualidade dos relacionamentos interpessoais e parecem ser objetos de menor preocupação das professoras.

Embora os professores também diferenciem a importância de habilidades específicas para os diferentes grupos, é fundamental destacar que as habilidades sociais são complementares e devem ser igualmente desenvolvidas na escola. Habilidades como *expressar sentimentos negativos adequadamente, pedir mudança de comportamento, negociar decisões, lidar com críticas* entre outras, precisam ser promovidas na escola, na medida em que a emissão competente dessas habilidades pode constituir como um importante fator preventivo da indisciplina e de comportamentos violentos, especialmente se desenvolvidos paralelamente às habilidades de *expressar sentimentos positivos, valorizar o outro, elogiar, expressar empatia* etc. Sabe-se que estudantes excessivamente tímidos ou muito agressivos enfrentam dificuldades na escola, pois em geral apresentam déficits em algumas das habilidades contempladas nas classes mais gerais de habilidades sociais descritas acima, tais como: *fazer e responder perguntas, oferecer e pedir ajuda, agradecer, discordar, defender-se de acusações injustas e pedir mudança de comportamento do outro* (Del Prette & Del Prette, 2001). Além disso, como mencionado anteriormente, há uma correlação entre déficits no repertório de habilidades sociais dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho escolar (Del Prette & Del Prette, 1998; Del Prette e cols, 1998), bem como com problemas de comportamento (Gresham, Lane & Mac Millan, 1999). Mesmo intuitivamente, parece bastante razoável considerar a importância de habilidades como as de *perguntar, pedir ajuda, responder perguntas, dar opinião, expressar dificuldades* entre outras, sobre a aprendizagem dos alunos e, particularmente, como estratégia para obter atenção e cuidado por parte da professora, referidas por alguns autores como habilidades de sobrevivência em classe (Del Prette & Del Prette, 2001).

Questão 3

Na Questão 3 foram apresentadas aos professores algumas alternativas de ações que poderiam ser por eles desempenhadas em sala de aula e os professores avaliaram, de zero a dez, a importância de cada uma destas ações para a aprendizagem dos alunos. Essas ações constituem habilidades sociais educativas, ou seja, ações do professor intencionalmente voltadas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, e foram classificadas, para análise dos dados, em quatro conjuntos mais gerais (Del Prette & Del Prette, 2001): a) habilidades de apresentação das atividades, b) habilidades de transmissão e avaliação dos conteúdos, c) habilidades de promoção do desempenho socialmente habilidoso e d) habilidades de mediações de interações educativas entre os alunos.

Na Tabela 4 estão descritos os valores médios das classes de habilidades sociais educativas e as diferenças encontradas quanto à importância dessas classes de ações para a aprendizagem do aluno, quando comparadas com a classe de habilidades de mediação de interações sociais educativas, entendida como de crucial importância para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos (Del Prette & Del Prette, 1995).

Tabela 4. Valor médio, diferenças e semelhanças na avaliação dos professores sobre as classes de Habilidades Sociais Educativas.

CLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS COMPARADAS ENTRE SI	Valores Médios	Test t	gl
1.Habilidades de apresentação das atividades	9.34	4.413*	32
2.Habilidades de mediação de interações sociais educativas entre os alunos	8.50		
1.Habilidades de transmissão e avaliação dos conteúdos	9.38	4.392*	32
2.Habilidades de mediação de interações sociais educativas entre os alunos	8.50		
1.Habilidades de promoção do desempenho socialmente habilidoso	9.42	5.073*	32
2. Habilidades de mediação de interações sociais educativas entre os alunos	8.50		

* $p \leq 0.001$

Foi possível verificar que, de modo geral, os professores avaliam positivamente as habilidades sociais educativas como facilitadoras da aprendizagem dos alunos, porém as habilidades de mediação de interações sociais educativas entre os alunos, tão relevantes para a construção social do conhecimento e, portanto, para aprendizagem dos alunos, foi menos valorizada em todas as comparações efetuadas.

A Tabela 5 apresenta os itens que compõem as classes de habilidades sociais educativas classificadas, com as respectivas médias de respostas dos professores para cada uma das ações apresentadas.

Tabela 5. Valor médio das classes de Habilidades Sociais Educativas e dos itens que compõem cada uma das classes.

ITENS DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS		VALOR MÉDIO	
		Item	Classe
Habilidades de apresentação das atividades	Planejar e utilizar atividades criativas em sala de aula	9.61	9.34
	Negociar decisões sobre atividades com seus alunos	8.58	
	Adotar estratégias amistosas para convencer os alunos a realizarem tarefas que não apreciam muito	8.94	
	Usar estratégias criativas (que envolvam jogos ou brincadeiras) para aumentar a participação dos alunos mais retraídos	9.64	
	Apresentar novos desafios aos alunos de acordo com o potencial que percebe neles	9.79	
	Explicar aos alunos os objetivos ou produtos esperados das atividades propostas	9.45	
	Informar os alunos sobre os comportamentos necessários para alcançar os objetivos e produtos esperados da atividade	9.39	
Habilidades de transmissão e avaliação dos conteúdos	Responder perguntas feitas pelos alunos	9.79	9.38
	Alterar forma ou conteúdo de uma pergunta que o aluno não consegue responder de modo a torná-la mais fácil	9.06	
	Fazer pausa para o aluno elaborar a resposta às suas perguntas	9.73	
	Falar sobre a própria experiência aos alunos visando dar exemplos positivos	9.09	
	Corrigir informação incorreta de seus alunos	9.55	
	Dizer para a classe que está gostando da forma como estão se comportando	9.76	
	Destacar verbalmente aspectos positivos do desempenho do aluno, falando diretamente a ele	9.15	
	Expor oralmente e com clareza os conteúdos em sala de aula	9.61	
	Fazer perguntar para verificar a compreensão dos alunos quando faz uma exposição oral para a classe	9.70	
	Pedir a um aluno que refaça uma tarefa apenas parcialmente correta	7.52	
	Apresentar novos desafios aos alunos de acordo com o potencial que percebe neles	9.79	
	Modificar as atividades planejadas, o cronograma ou a própria ação, em função do desempenho apresentado pelos alunos	9.30	
	Observar e identificar os progressos de cada aluno	9.91	
Habilidades de promoção do desempenho socialmente habilidoso	Encorajar as tentativas dos alunos na solução de problemas acadêmicos e outros do dia a dia	9.85	9.42
	Dizer para a classe que está gostando da forma como estão se comportando	9.76	
	Observar e reconhecer os sentimentos (tristeza, medo, indiferença etc.) dos alunos	9.42	
	Demonstrar respeito a crenças religiosas dos alunos muito diferentes das suas	9.21	
	Cooperar com seus alunos	9.76	
	Cumprimentar, dizer <i>por favor</i> , <i>obrigado</i> para seus alunos	9.88	
	Desculpar-se, admitir o próprio erro junto aos seus alunos	9.97	
	Expressar sentimentos de raiva ou desagrado de forma adequada	7.06	
	Expressar sentimentos de carinho, satisfação ou ternura	9.61	
	Usar estratégias não punitivas para interromper ações inadequadas dos alunos	8.58	
	Oferecer ajuda a seus alunos	9.73	
	Olhar nos olhos dos seus alunos quando conversando com eles	9.91	
	Ouvir o aluno demonstrando a ele sua atenção	9.91	
Habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos	Pedir favor ou ajuda aos alunos	9.61	8.50
	Pedir mudança de comportamento (inadequado) do aluno	9.12	
	Planejar e executar atividades que levem a maior cooperação entre os alunos	9.64	
	Expressar aprovação a aluno que está demonstrando cooperação em sala de aula	9.73	
	Colocar os alunos para trabalharem em pequenos grupos	8.94	
Fazer pergunta dirigida a um aluno específico, ao invés de dirigida à classe toda	6.94		
Direcionar a pergunta de um aluno para que um colega a responda	7.30		

Os dados da Tabela 5 mostram que, de modo geral, os professores avaliam as habilidades sociais educativas como ações potencialmente promotoras da

aprendizagem dos alunos (avaliação acima de nove, em uma escala de zero a dez). Esse resultado é altamente positivo pois, em última instância, constitui um reconhecimento dos professores de seu próprio desempenho como um fator de aprendizagem. Entretanto, alguns itens específicos foram menos valorizados pelo professor, tais como: *negociar decisões sobre atividades com seus alunos*, *usar estratégias não punitivas para interromper ações inadequadas dos alunos* e *adotar estratégias amistosas para convencer os alunos a realizarem tarefas que não apreciam muito* e também outros que envolvem interação entre os alunos e, portanto, exigem dos professores estratégias para lidarem adequadamente com essas interações, como por exemplo, *colocar os alunos para trabalharem em pequenos grupos*, *fazer pergunta dirigida a um aluno específico ao invés de dirigida à classe toda*, e *direcionar a pergunta de um aluno para que um colega a responda*. Os dados obtidos parecem indicar uma preocupação maior dos professores com a manutenção do controle, da disciplina e da autoridade em sala de aula, ao atribuírem menor valor àquelas ações que possivelmente equilibram as relações de poder em sala de aula.

No ambiente de sala de aula, as demandas para habilidades sociais educativas podem constituir uma das principais preocupações, na medida em que exigem do professor uma mediação competente na condução das interações com e entre os alunos e um repertório elaborado de alternativas de desempenho interpessoal e de práticas pedagógicas que o permitam conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz (Del Prette & Del Prette, 2001). Neste sentido, os resultados acima descritos, são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem ao sugerirem uma perspectiva do professor acerca do processo de ensino-aprendizagem que vai além da ótica do sucesso, da eficiência e dos resultados imediatos ao demonstrar uma preocupação (pelo menos verbal) com ações docentes intencionalmente voltadas tanto para os processos de aprendizagem como para o desenvolvimento dos alunos.

Questão 4

Nesta questão investigou-se as atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso escolar dos alunos, a partir da interpretação das professoras. Foram apresentadas às professoras três histórias cotidianas na vida escolar, onde era

possível verificar o sucesso ou o fracasso dos alunos. Os professores deveriam, então, imaginar que essas histórias eram sobre elas e seus alunos e, em seguida, avaliar as possíveis causas responsáveis pelos desempenhos bem ou mal sucedidos dos alunos. Na primeira história alguns alunos conseguiam e outros não conseguiam fazer uma lição. Na segunda história alunos de alto, baixo e médio desempenho acadêmico, respectivamente, tiveram notas altas e outros alunos, também de alto, baixo e médio desempenho acadêmico tiraram notas baixas em uma prova. Na terceira história alguns alunos puderam compreender e outros não compreenderam a matéria dada em sala de aula. Os professores, portanto, deveriam avaliar quais foram as causas responsáveis pelos diferentes desempenhos de seus alunos nas três histórias dadas.

A Tabela 6 apresenta a proporção de atribuições feitas pelos professores a cada uma das situações de sucesso escolar.

Tabela 6. Porcentagens de atribuições de causalidade para sucesso escolar dos alunos nas cinco situações apresentadas, segundo a interpretação dos professores.

ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE	HISTÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS				
	Fizeram bem uma lição	Tiraram boa nota em uma prova			Entenderam bem uma aula
		Alto	Médio	Baixo	
Capacidade do aluno	75,76	75,76	48,48	33,33	12,12
Esforço do aluno	48,48	51,52	39,39	51,52	42,42
Facilidade da tarefa	0,0	0,0	6,06	9,80	9,09
Ajuda do professor	9,09	6,06	21,21	27,27	81,82
Características emocionais do aluno	6,06	3,03	12,12	21,21	3,03
Características familiares do aluno	6,06	27,27	3,03	6,06	3,03

Verificou-se que a categoria *Capacidade do aluno* foi a explicação predominante na situação em que todos fizeram uma boa lição (75,76%) e também em que os alunos de alto (75,76%) e médio (48,48%) desempenho tiraram boas notas na prova. Porém, nos casos dos alunos de baixo desempenho escolar, a explicação predominante foi o *Esforço* (51,52%), que aparece em segundo lugar nos casos anteriores. As demais atribuições estão presentes em proporções inferiores. Na situação em que os alunos entenderam bem uma aula, o professor atribui a si mesmo a maior parte do sucesso, destacando a categoria *Ajuda do professor* (81,82%) e atribuindo, em proporções bem menores, o sucesso à *Capacidade* (12,12%) e *Esforço* (42,42%) do aluno.

É interessante observar também, que as características socioemocionais são praticamente ignoradas pelos professores na explicação do sucesso escolar dos alunos. A categoria *Características familiares do aluno* (27,27%) destaca-se apenas na explicação das notas boas obtidas pelos alunos de alto desempenho escolar em uma prova e a categoria *Características emocionais do aluno* (21,21%) aparece em proporções ligeiramente maiores na situação em que os alunos de baixo desempenho acadêmico tiram boas notas na prova.

A Tabela 7 apresenta a proporção de atribuições feitas pelos professores a cada uma das situações de fracasso escolar dos alunos.

Tabela 7. Porcentagens de atribuições de causalidade para fracasso escolar dos alunos nas cinco situações apresentadas, segundo a interpretação dos professores.

ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE	HISTÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR DOS ALUNOS				
	Fizeram mal uma lição	Tiraram nota baixa em uma prova			Não entenderam uma aula
		Alto	Médio	Baixo	
Falta de capacidade do aluno	81,82	48,48	39,39	60,61	18,18
Falta de esforço do aluno	57,52	54,55	54,55	39,39	54,55
Dificuldade da tarefa	0,0	0,0	12,12	0,0	36,36
Falta de ajuda do professor	6,06	15,15	24,24	15,15	60,61
Características emocionais do aluno	6,06	57,58	24,24	18,18	15,15
Características familiares do aluno	6,06	15,15	18,18	9,09	0,0

De acordo com os dados da Tabela 7 na situação em que os alunos fazem mal uma lição e na situação em que os alunos de baixo desempenho escolar tiram uma nota baixa, a *Falta de Capacidade do aluno* (81,82% e 60,61% respectivamente) foi a categoria predominante para a explicação do fracasso pelos professores. O professor atribuiu para as notas baixas dos alunos de alto desempenho escolar às *Características Emocionais* (57,58%) e a dos alunos de médio desempenho à *Falta de esforço* (54,55%).

Na situação em que os alunos não entenderam bem uma aula, o professor também atribuiu a si mesmo o fracasso do aluno (*Falta Ajuda do professor* 60,61%), embora em proporção menor do que no caso de sucesso (Tabela 6).

Do mesmo modo que nas situações de sucesso escolar, as características socioemocionais são praticamente ignoradas pelos professores na explicação do fracasso escolar dos alunos, exceto para justificar nota baixa dos alunos de alto

desempenho. As características familiares do aluno também foram pouco referidas, contrariamente a uma tendência verificada em outros estudos.

Os resultados, acima descritos, confirmam os dados da literatura ao demonstrarem que o sucesso e fracasso no processo ensino-aprendizagem são compreendidos pelo professor como sendo primordialmente de responsabilidade dos alunos. A maioria dos respondentes, ainda que atribuam à *Ajuda* ou *Falta de ajuda do professor* a responsabilidade pelas situações em que os alunos entendiam ou não uma aula, não parece reconhecer seu papel fundamental como agente e mediador do processo ensino-aprendizagem, contrariando o reconhecimento quanto à importância de seu desempenho e habilidades, quando responderam a questão 3, antes referida.

Nas situações de sucesso escolar, os professores atribuíram o bom desempenho dos alunos principalmente à capacidade e esforço dos próprios alunos. Quando associadas a estratégias de aprendizagem adequadas, essas atribuições são favoráveis ao sucesso escolar, na medida em que se articulam ao autoconceito positivo dos alunos, promovem o sentimento de competência no processo de aprendizagem e ajudam-nos a permanecerem motivados na realização das atividades acadêmicas, contribuindo para um melhor desempenho escolar (Boruchovitch & Martini, 1997; Martini, 1999). Em contrapartida, os professores explicaram o fato dos alunos não fazerem bem uma lição, e também dos alunos de baixo desempenho escolar não tirarem boas notas, à falta de capacidade. Essa atribuição revela dúvida sobre a competência acadêmica dos alunos e contribui para problemas comportamentais, de aprendizagem e de motivação dos mesmos (Weiner, 1979), além de conduzir o professor ao imobilismo, a não buscar estratégias alternativas de ação e colocá-lo num papel passivo no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se, aqui, que este padrão atribucional pode trazer conseqüências sérias à condução do processo de ensino-aprendizagem, pois contribuem para que o professor se sinta sem condições para lidar com a realidade que enfrenta no cotidiano escolar e a parar de buscar alternativas de solução do problema.

Como aponta Boruchovitch (1994) e Boruchovitch e Martini (1997), quando se pensa em atribuições de causalidade e sucesso escolar, o esforço é um dos fatores fundamentais, principalmente por estar sob controle do sujeito e ser uma causa

predominantemente instável. A persistência para a realização de uma tarefa e as expectativas de sucesso futuro parecem aumentadas quando atribuições de falta de capacidade para o fracasso são alteradas para falta de esforço ou para barreiras externas temporárias (Boruchovitch & Martini,1997). O professor que valoriza o esforço tanto em si próprio, como no aluno, está ampliando as possibilidades do aluno sentir-se capaz de enfrentar os desafios e dificuldades escolares. Porém, programas de retreinamento de atribuições de causalidade precisam tomar cuidado de não transmitir aos alunos mensagens ambivalentes quanto à importância desta atribuição (Martini, 1999).

Inúmeras são as implicações educacionais desses resultados, tanto no que se refere à formação de professores, quanto à prática docente e as suas repercussões no desenvolvimento, na aprendizagem e na motivação dos alunos. A tendência dos professores atribuírem aos alunos as causas do sucesso e fracasso escolar sugere uma postura determinista e um estado de passividade pedagógica que precisam ser rompidos. Ressalta-se a importância do professor compreender o processo educacional como um fenômeno multideterminado, a importância do seu trabalho como promotor do sucesso escolar, bem como quais são as possíveis relações entre suas atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos.

É fundamental que os professores se tornem conscientes de suas crenças e do efeito delas sobre sua prática e sobre o desempenho dos alunos e que sejam assessorados no sentido de ampliarem os seus esquemas de análise de modo a reconhecerem outros fatores que, por estarem mais diretamente sob controle do aluno e de sua atuação, contribuem para o sucesso escolar.

Questão 5

A quinta questão propunha-se a investigar algumas crenças docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foi dado um conjunto de 13 afirmações e solicitado aos professores que assinalassem se concordavam ou discordavam das mesmas. A Tabela 8 apresenta as afirmações apresentadas aos professores e a porcentagem de concordância e discordância obtida para cada item.

Tabela 8. Porcentagem média de concordância dos professores acerca das crenças educacionais.

CRENÇAS EDUCACIONAIS	Itens	C
Características familiares do aluno em situações de fracasso.	Quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colaboram com o estudo dos filhos em casa.	39,39
Facilidade da tarefa	Quando grande parte dos meus alunos tira boas notas é porque a matéria foi fácil	3,03
Falta de sorte do aluno	Quando um aluno estuda a matéria, mas tira uma nota ruim na prova, é porque não teve sorte.	3,03
Falta de capacidade do aluno	Se um aluno não aprende a explicação da matéria é porque não tem capacidade	0,00
	Para adequar o ensino às crianças mais pobres preciso exigir menos delas em sala de aula.	12,12
	A inteligência das crianças é praticamente constante e, portanto, elas não ficam mais inteligentes com o tempo	15,15
Falta de ajuda do professor	Se um aluno não aprendeu a explicação da matéria é porque o professor não soube explicar da melhor forma	18,18
Características emocionais do aluno	Mesmo que eu me esforce, não terei bons resultados com aqueles alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados.	27,27
	Quando o aluno não é motivado por si só, o professor pouco pode fazer por ele	15,15
Ajuda do professor	Todo professor pode conseguir que seu aluno esteja motivado e aprenda na escola, mesmo que a família não coopere para isso.	87,88
	Embora o professor trabalhe em sala de aula com cerca de 40 alunos, ele pode atender muito das necessidades individuais destes alunos	54,55
	A escola pode ajudar a promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos	100,00
	Muito da aprendizagem dos alunos depende do meu aperfeiçoamento contínuo	100,00

A análise da Tabela 8 permite constatar que os maiores índices de concordância das professoras foram para as afirmações referentes à ajuda do professor para o sucesso do aluno e os menores índices de concordância foram para as afirmações que explicam o fracasso pela falta de capacidade e sorte dos alunos, e para o papel do conteúdo ou tarefa escolar como elemento facilitador da aprendizagem do aluno. Apesar das professoras destacarem a sua ajuda como fator importante do sucesso do aluno, parecem não concordar que a falta desta mesma ajuda pode dificultar a aprendizagem dos alunos. Há, portanto, um reconhecimento pelas professoras de suas próprias ações como fator de aprendizagem, mas unicamente nos casos onde o desempenho dos alunos é satisfatório, o que se deve, possivelmente, a uma tentativa dessas professoras preservarem o autoconceito e a auto-eficácia no trabalho.

Esses resultados, em parte, se contrapõem aos dados da questão 4, já que as professoras concordam muito pouco com a explicação do fracasso escolar como decorrência da falta de capacidade do aluno e valorizam bastante o seu próprio papel como elemento decisivo para o sucesso escolar dos alunos, revelando até certo ponto

a assimilação de um discurso educacional que ressalta a importância da escola e especialmente do professor para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

CLASSIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE ACORDO COM AS CRENÇAS E SENTIMENTOS IDENTIFICADOS COMO FACILITADORES, MISTOS OU DIFICULTADORES DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

A pontuação total que os professores obtiveram no QCS-P, bem como as pontuações em cada uma das questões do questionário serviram de base para sua classificação em facilitadores, dificultadores e mistos. Essa pontuação juntamente com a indicação dos itens em que se basearam é apresentada na Tabela 9.

Tabela 9. Pontuações dos professores nos itens e no escore geral do QCS-P

P	1.1	1.2	2	3	4.1a	4.1b	4.2a	4.2b	4.2c	4.2d	4.2e	4.2f	4.3	4.4	5	T
1	2	3	486	380	6	2	11	1	3	4	4	4	7	7	48	968
2	3	4	424	368	8	5	8	5	4	1	8	5	4	4	48	899
3	3	3	468	398	4	4	4	4	4	1	4	1	3	3	36	940
4	3	3	452	397	8	5	9	6	6	1	4	6	3	5	48	956
5	3	3	468	370	8	4	8	6	4	5	4	6	4	6	32	931
6	1	3	317	315	4	1	4	4	4	1	3	3	3	3	44	710
7	3	3	457	380	3	3	4	1	4	4	7	3	3	3	36	914
8	4	4	465	383	4	2	4	7	6	1	4	1	3	11	32	931
9	0	0	443	382	4	1	4	1	4	1	4	1	4	5	44	898
10	2	4	435	374	4	3	5	5	3	3	3	3	6	10	48	908
11	0	0	450	335	4	1	5	2	1	5	7	1	3	1	48	863
12	4	4	500	396	8	5	5	4	4	4	4	4	3	4	32	981
13	3	3	438	379	4	5	5	5	8	2	4	4	3	3	40	906
14	4	4	415	378	4	5	1	6	3	4	1	5	3	2	32	867
15	0	0	391	371	4	1	4	1	2	1	2	4	4	4	44	833
16	4	4	419	369	4	1	4	3	3	1	3	4	3	4	36	862
17	1	2	399	313	4	1	4	1	4	1	4	1	3	4	40	782
18	1	3	434	370	4	1	4	4	4	1	4	1	3	7	40	881
19	3	3	405	381	8	1	4	1	8	1	4	1	7	3	48	878
20	3	3	467	398	8	1	8	6	4	4	4	4	7	7	52	976
21	4	4	461	384	4	5	8	1	8	4	4	5	9	9	32	942
22	4	4	446	387	4	5	4	7	1	4	4	4	5	5	36	920
23	2	2	414	350	4	4	4	1	5	4	4	5	7	2	48	856
24	3	3	473	393	7	5	3	2	5	1	3	6	7	7	40	958
25	4	4	439	400	8	1	5	3	4	5	8	6	7	5	32	931
26	4	4	478	393	11	6	9	6	9	6	9	6	13	10	44	1008
27	1	2	352	358	4	4	9	5	8	1	4	5	8	3	48	812
28	4	4	493	384	4	5	8	4	4	4	4	5	3	3	48	977
29	4	4	476	395	8	5	9	6	9	5	5	6	7	5	44	988
30	3	3	400	357	5	6	8	9	7	4	7	5	3	3	48	868
31	3	3	329	360	4	5	5	4	4	5	4	5	7	4	40	782
32	3	2	410	334	5	5	4	1	4	6	5	7	3	10	52	851
33	2	2	313	306	4	5	4	5	3	1	3	5	3	5	40	701

A partir das pontuações totais obtidas pelas professoras, calculou-se a média ($\langle x \rangle = 893,27$) e o desvio-padrão ($\sigma = 75,03$) que, juntamente com a curva de distribuição das pontuações obtidas pelos professores, foram representados na Figura 1.

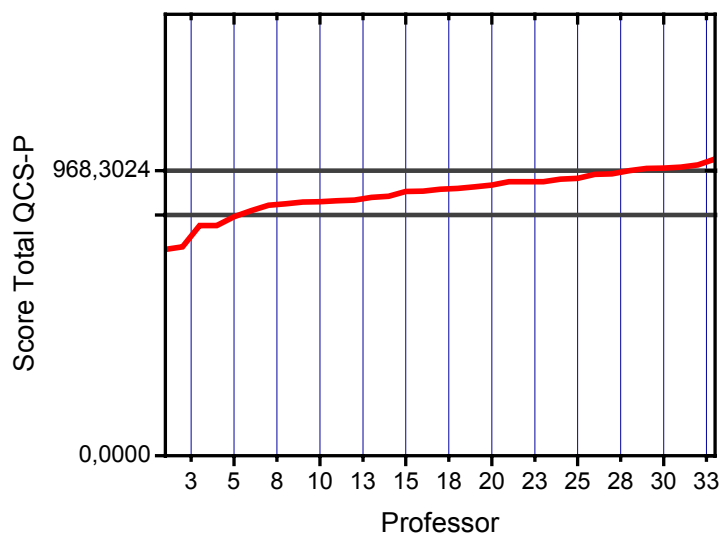


Figura 1. Média e desvio-padrão das pontuações totais obtidas pelos professores no QCS-P.

A Figura 1 representa, portanto, a distribuição da pontuação obtida pelas professoras, destacando os valores limites para determinação dos facilitadores e dificultadores com base na média e desvio padrão. Para isso os professores foram re-arranjados de forma tal que suas pontuações estivessem em ordem crescente, facilitando a definição de quais e quantos professores se encontravam fora do desvio-padrão.

Com base nessa distribuição foi possível identificar cinco professoras de menor pontuação (menores que 818,24) no QCS-P, ou seja, aqueles que apresentaram um conjunto de crenças e sentimentos potencialmente dificultadores da aprendizagem do aluno e cinco professoras de maior pontuação (maiores que 968,30) no QCS-P, isto é, que apresentaram crenças e sentimentos potencialmente facilitadores da aprendizagem dos alunos. Os demais professores foram considerados como professores com crenças e sentimentos mistos (dificultadoras e facilitadoras). Das cinco professoras identificadas como facilitadoras, selecionou-se as duas que obtiveram a maior pontuação no QCS-P para participação na Etapa 2. De igual modo, duas professoras com as menores pontuações do grupo de dificultadoras foram escolhidas para o Etapa 2.

CAPÍTULO 4: CARACTERIZAÇÃO DE CRENÇAS E SENTIMENTOS DE ALUNOS POTENCIALMENTE ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ACADÊMICO E ÀS AÇÕES INTERATIVAS DE PROFESSORES (ETAPA 2)

A Etapa 2 desta pesquisa tem como objetivos caracterizar os padrões de crenças e sentimentos dos alunos (de alto e baixo desempenho escolar) de professores que apresentam um padrão de crenças e sentimentos predominantemente facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos e caracterizar as ações interativas desses professores junto a alunos de alto e baixo desempenho escolar. Este capítulo apresentará o método e os resultados e discussões desta segunda etapa da pesquisa.

MÉTODO

Participantes

Com base nos resultados obtidos no primeiro estudo foram selecionadas quatro professoras entre as que demonstraram mais amplamente as características requeridas neste estudo, isto é, duas destas professoras apresentaram um padrão de crenças e sentimentos predominantemente facilitadores da aprendizagem dos alunos e as outras duas um padrão de crenças e sentimentos predominantemente dificultadores da aprendizagem. Participaram também deste estudo dez alunos de cada uma dessas professoras, selecionados entre os cinco de melhor desempenho e os cinco de pior desempenho, segundo a avaliação da professora.

Caracterização dos alunos quanto ao gênero, desempenho acadêmico e repetência

A Tabela 10 descreve as características dos alunos que participaram deste estudo em relação ao gênero, idade e desempenho acadêmico. A maioria dos alunos tem idade entre 9 e 10 anos e são do gênero masculino. Os alunos de baixo desempenho acadêmico são predominantemente do gênero masculino. A Tabela 10 mostra, ainda, uma relação inversa entre a idade dos alunos e o desempenho acadêmico. Apesar desta correlação não estar confirmada estatisticamente, há uma tendência dos dados indicando que quanto maior a idade dos alunos, menores são os

índices de alto desempenho e maiores os de baixo desempenho escolar e quanto menor a idade dos alunos maiores são os índices de alto desempenho e menores os de baixo desempenho acadêmico.

Tabela 10. Distribuição em porcentagem dos alunos por gênero, idade, desempenho acadêmico.

Variável	Nível	Frequência Relativa	Alto Desempenho	Baixo Desempenho
Gênero	Feminino	40,0	75,0	25,0
	Masculino	60,0	33,3	66,7*
Idade	8	7,5	66,7	33,3
	9	62,5	56,0	44,0
	10	17,5	42,9	57,1
	11	5,0	0,0	100,0
	12	5,0	50,0	50,0
	13	2,5	0,0	100,0

* $p \leq 0.01$

Instrumentos e materiais

Neste segundo estudo, os dados sobre os alunos foram obtidos por meio de uma Entrevista de Crenças Sentimentos (ECS-A), composta de questões para obtenção dos dados demográficos da amostra e oito questões abertas relativas às crenças e sentimentos dos alunos, quanto às causas responsáveis pelo seu sucesso e fracasso escolar (Anexo 2). Nas três primeiras questões apresentava-se aos alunos histórias do cotidiano escolar, onde era possível verificar o sucesso em tarefas acadêmicas e nas três questões seguintes apresentava-se aos alunos histórias de fracasso em atividades acadêmicas. Os alunos deveriam, então, imaginar que essas histórias eram referentes a eles mesmos e, em seguida, avaliar as possíveis causas responsáveis pelos desempenhos bem ou mal sucedidos. Na primeira história de sucesso os alunos deveriam responder sobre as causas responsáveis por terem compreendido bem uma lição passada pela professora. Na segunda história os alunos eram indagados sobre as causas responsáveis por terem tirado uma boa nota em uma prova. Na terceira história os alunos deveriam explicar o sucesso em responder corretamente a uma questão feita pela professora, durante a explicação da matéria. Situações exatamente opostas a essas foram apresentadas para verificação das atribuições de causalidade para o fracasso escolar. Ao término das histórias de sucesso escolar, bem como das histórias de fracasso, perguntava-se aos alunos como

eles se sentiam em situações semelhantes às apresentadas nas questões anteriores nas quais eram bem ou mal sucedidos em tarefas escolares.

A ECS-A mostrou-se adequada à obtenção dos dados e à faixa etária dos sujeitos, pois as respostas dos alunos foram pertinentes às perguntas feitas pela pesquisadora.

Os dados sobre as interações professor-aluno e as demais condições de ensino e aprendizagem em sala de aula foram obtidos por meio de Registros de Áudio e Videogravação (RAV). Para isso foram utilizados: filmadora, TV e vídeo cassete, papel, lápis, fitas de vídeo e adaptador da fita de vídeo, etiquetas entre outros materiais.

Foram efetuados estudos pilotos junto a escolas, professoras e alunos (não participantes da pesquisa), para refinamento e alterações necessárias nos instrumentos. No caso do RAV foram executadas três sessões em sala de aula, para que a pesquisadora adquirisse o manejo adequado dos instrumentos utilizados, dominasse a técnica de filmagem e verificasse quais as condições e momentos mais adequados para realização das mesmas. Foi possível perceber que os equipamentos de filmagem deveriam estar devidamente posicionados antes da entrada dos alunos em sala de aula, para que o início das atividades fosse registrado e se garantisse o mínimo de interferência na rotina do professor e seus alunos. Além disso, foi possível confirmar a necessidade de se fazer entre duas ou três sessões de filmagens anteriores à coleta, propriamente dita, para a professora e os alunos se adaptarem aos procedimentos de filmagem e à presença da pesquisadora em sala.

Procedimentos de coleta de dados

Foi feito contato com os professores selecionados no primeiro estudo para a apresentação dos objetivos e procedimentos do segundo estudo, para o esclarecimento de quaisquer dúvidas e para a obtenção do consentimento informado (por escrito) dos diretores responsáveis pelas escolas, dos próprios professores e dos pais ou responsáveis pelos alunos.

Solicitou-se dos quatro professores selecionados que indicassem os cinco alunos com melhor desempenho escolar e cinco alunos com pior desempenho escolar

de sua classe. Os professores registraram essas informações por escrito e as entregaram imediatamente à pesquisadora.

Para a identificação dos padrões e das características das interações em classe dos quatro professores em relação aos seus alunos com melhor ou pior desempenho escolar (anteriormente selecionados), foram efetuadas três sessões de filmagens na sala de cada um dos professores, com duração de 40 minutos cada, após um período de adaptação prévia de duas sessões de mesma duração. A câmera foi posicionada no fundo da sala de aula e manejada pela pesquisadora: o ângulo de filmagem foi fechado quando o professor se dirigia aos alunos selecionados e aberto quando se dirigia à classe como um todo. Para o reconhecimento dos alunos de alto e baixo desempenho durante a filmagem, foram adotados os seguintes procedimentos. Primeiramente, a pesquisadora se apresentou para todos os alunos da sala como estudante e disse que estaria durante as aulas fazendo uma tarefa escolar que lhe fora solicitado pela sua professora. Em seguida, perguntou aos alunos se eles gostariam de ajudá-la a cumprir sua tarefa acadêmica e estes, de imediato, responderam que sim. A pesquisadora comentou, então, que para que eles realmente a ajudassem, deveriam se comportar em sala de aula como se comportam sempre, isto é, na ausência da pesquisadora e da filmadora, que não poderiam ficar conversando com a pesquisadora e nem fazendo brincadeiras diante da filmadora. Deveriam imaginar que ela nem estava lá. Além disso, a pesquisadora comentou que para que ela filmasse bem a sala de aula e cumprisse devidamente sua tarefa iria colar etiquetas coloridas nas costas de cada um dos alunos. Tendo os alunos consentido em participar sob essas condições, a pesquisadora passava por cada carteira, perguntava nome do aluno e verificava se ele estava na lista dos cinco alunos de melhor desempenho ou dos cinco alunos de pior desempenho, anteriormente fornecida pela professora. Às costas daqueles alunos de pior desempenho foram coladas etiquetas vermelhas e etiquetas azuis foram coladas aos alunos de melhor desempenho. Aos demais alunos, não participantes do estudo, foram coladas etiquetas com diferentes cores e aleatoriamente.

Solicitou-se também da professora, que as filmagens fossem feitas, preferencialmente, em aulas nas quais os conteúdos apresentados fossem novos para os alunos e em que estivessem previstas atividades de interação do professor com

seus alunos para a realização das tarefas. Estes critérios foram plenamente atendidos. Além disso, as sessões de filmagens foram realizadas apenas quando os cinco alunos de melhor desempenho e os cinco alunos de pior desempenho estavam presentes em sala de aula.

Para a realização das entrevistas com os alunos foi solicitada às coordenadoras das escolas e concedido à pesquisadora a utilização das salas de reforço escolar, usualmente não ocupadas nos horários regulares de aula. As entrevistas foram realizadas após as filmagens e a pesquisadora relatava aos alunos que havia sorteado 10 crianças da sala de aula para responder a algumas questões que também faziam parte do seu trabalho escolar. Os alunos foram chamados um a um das salas de aula para acompanharem a pesquisadora até a sala de reforço. Ao término da entrevista a pesquisadora retornava com o aluno para a sala de aula, chamava o próximo e assim sucessivamente. As entrevistas tiveram uma duração média de 10 minutos. As respostas dos alunos às entrevistas individuais de crenças e sentimentos dos alunos (ECS-A) foram transcritas na íntegra pela pesquisadora.

Tratamento dos dados

Nas questões relativas às crenças e sentimentos dos alunos (ECS-A), as respostas obtidas por meio da entrevista foram tratadas por análise de conteúdo e, do mesmo modo que no QCS-P, um sistema de categorias foi criado considerando-se os sistemas já existentes na literatura, mas também, a possibilidade de inclusão de novas categorias. Esses dados foram objeto das análises estatísticas descritivas (porcentagem) e inferencial (Qui-quadrado e Mann-Whitney). As categorias atribucionais encontradas são descritas e definidas a seguir.

Categorias de respostas dos alunos para situações de sucesso escolar

1. *Esforço.* Nesta categoria o sucesso é atribuído ao investimento das forças afetivas e cognitivas do aluno para se atingir o bom desempenho acadêmico. Respostas como, "me esforcei" e "eu gosto de estudar" fazem parte desta categoria.

2. *Capacidade*. O sucesso é considerado como decorrente das habilidades pessoais do aluno para o cumprimento das atividades escolares. Fazem parte desta categoria respostas como, "sou bom aluno" e "eu sabia".
3. *Facilidade da tarefa*. Esta categoria revela que o sucesso é atribuído às características inerentes à atividade de aprendizagem ou ao conteúdo escolar propriamente dito. São exemplos de respostas: "a lição era fácil" e a "a matéria não era complicada".
4. *Prestar atenção*. Nesta categoria o sucesso é considerado como resultante da concentração do aluno às atividades escolares. Respostas como: "prestei atenção" e "fiquei atento" fazem parte desta categoria.
5. *Ajuda do professor*. Nesta situação o sucesso é atribuído à influência do professor no desempenho do aluno. São exemplos de respostas: "a professora ensinou" e "a professora colocou na lousa".

Categorias de respostas dos alunos para situações de fracasso escolar

1. *Falta de esforço*. Nesta categoria o fracasso é atribuído à falta de investimento das forças afetivas e cognitivas do aluno para se atingir o bom desempenho acadêmico. Respostas como, "não me esforcei" e "eu não gosto de estudar" fazem parte desta categoria.
2. *Falta de capacidade*. O fracasso é considerado como decorrente da falta de habilidades pessoais do aluno para o bom cumprimento das atividades escolares. Fazem parte desta categoria respostas como, "não sou bom aluno" e "eu não sabia".
3. *Dificuldade da tarefa*. Esta categoria revela que o fracasso é atribuído às características inerentes da atividade de aprendizagem ou do conteúdo escolar propriamente dito. São exemplos de respostas: "a lição era difícil" e a "matéria era complicada".
4. *Não prestar atenção*. Nesta categoria o fracasso é considerado como resultante da falta de concentração do aluno às atividades escolares. Respostas como: "não prestei atenção" e "não fiquei atento" fazem parte desta categoria.

5. *Falta de ajuda do professor*. Nesta situação o fracasso é atribuído à falta de intenção ou compromisso do professor em auxiliar o desempenho acadêmico do aluno. São exemplos de respostas: "a professora não ensinou" e "a professora não colocou na lousa".

Os dados dos registros de áudio e vídeo (RAV) foram processados procurando-se identificar, as interações entre as professoras e seus alunos, bem como as diferenças existentes nestas interações quando se focalizam as relações do professor com os alunos que apresentam alto ou baixo desempenho escolar. Os dados obtidos por meio das filmagens foram organizados em protocolos descritivos dos desempenhos das professoras nas interações estabelecidas com os alunos de alto e baixo desempenho escolar (Anexo 3).

Para elaboração dos protocolos foram realizadas as seguintes etapas: primeiramente, a pesquisadora transcreveu, na íntegra, as ações das professoras nas interações com seus alunos; essas ações interativas foram organizadas em subclasses de ações; estas subclasses de ações interativas foram, então, avaliadas conforme sua adequação ao contexto, conforme o tipo de conteúdo (acadêmico, disciplinar ou outro), o seu tempo de duração, à forma não verbal (expressão facial e proximidade/contato), à forma paralingüística (volume, fluência e velocidade da voz), à forma mista (humor/afetividade e autoridade) e em relação ao iniciador da interação (professora ou aluno). Além disso, avaliaram-se os episódios interativos, isto é, seqüências ininterruptas de ações interativas entre a professora e um mesmo aluno.

A avaliação do contexto e dos componentes não verbais, paralingüísticos e mistos tiveram como base os seguintes critérios de análise e símbolos para codificação:

A. Componentes não verbais:

A₁. Expressão facial:

(+) coerência com a classe de interação e contexto; sorriso; expressões agradáveis; fala com o aluno olhando nos seus olhos, transmitindo segurança;

quando em interação com proximidade física, intercala com frequência e padrão adequados os olhar para o aluno e para a tarefa do aluno, indicando atenção;

(-) incoerência com as classes de interações e contexto; expressões que indicam a transmissão de sentimentos negativos de forma inadequada; olha muito pouco para o aluno; olha excessivamente para o aluno; intimida o aluno com o olhar (coerção); desvia o olhar, demonstrando indiferença em relação ao aluno; raramente sorri.

(o) não se enquadra em nenhuma das alternativas acima e não resulta em reações positivas ou negativas no aluno.

(x) componente não acessível à observação ou avaliação;

A₂. Proximidade/Contato físico:

(+) coerência com a classe de interação e contexto; contato físico como expressão de cuidado e carinho; quando solicitada, aproxima-se do aluno.

(-) distância excessiva ou proximidade excessiva incoerente com classe de interação e contexto; intimida o aluno com a aproximação física; não se aproxima do aluno quando solicitada pelo mesmo.

(o) não se enquadra em nenhuma das alternativas acima e não resulta em reações positivas ou negativas no aluno.

(x) componente não acessível à observação ou avaliação;

B. Componentes paralingüísticos

B₁. Volume:

(+) voz baixa, ouve-se ligeiramente ou voz muito alta. Desagradável

(-) voz audível para o aluno e coerente com o contexto e classe de interação.

(o) não se enquadra em nenhuma das alternativas acima e não resulta em reações positivas ou negativas no aluno.

(x) componente não acessível à observação ou avaliação;

B₂. Fluidez:

(+) fala sem perturbações ou sem pausas embaraçosas. Voz agradável e compreensível

(-) presença de perturbações na fala e pausas desnecessárias e embaraçosas.

(o) não se enquadra em nenhuma das alternativas acima e não resulta em reações positivas ou negativas no aluno.

(x) componente não acessível à observação ou avaliação;

B₃. Velocidade:

(+) Velocidade da fala bastante apropriada, agradável.

(-) fala-se muito depressa ou muito devagar

(o) não se enquadra em nenhuma das alternativas acima e não resulta em reações positivas ou negativas no aluno.

(x) componente não acessível à observação ou avaliação;

C. Componentes mistos

C₁. Humor/Afetividade:

(+) conteúdo de humor apropriado ao contexto e às classes de interação. Uso apropriado de humor. Calma, tranquilidade e controle da ansiedade

(-) conteúdo muito sério e sem humor. Impressão muito negativa. Ansiedade excessiva, falta de calma e tranquilidade.

(o) não se enquadra em nenhuma das alternativas acima e não resulta em reações positivas ou negativas no aluno.

(x) componente não acessível à observação ou avaliação;

C₂. Autoridade:

(+) obtém a atenção do aluno enquanto estabelece interação; obtém êxito quando inicia e mantém a interação.

(-) raramente obtém atenção do aluno enquanto estabelece interação; não obtém resposta do aluno quando solicita o início de uma interação; não consegue manter interação.

(o) não se enquadra em nenhuma das alternativas acima e não resulta em reações positivas ou negativas no aluno.

(x) componente não acessível à observação ou avaliação;

D. Componentes verbais de conteúdo/funcionalidade

Abaixo, são descritas e definidas as subclasses de ações interativas das professoras. As subclasses de ações descritas abaixo são resultados da análise das ações interativas dos professores com seus alunos em sala de aula e teve como base a literatura da área (Del Prette, 1982; Del Prette & Del Prette, 2001; Hildebrand, 2000). As classes foram definidas com base no conteúdo (tema a que se refere) e funcionalidade das ações (relação entre a ação do aluno e a do professor ou vice versa), exemplificadas com a descrição das verbalizações (e comportamentos não verbais, quando pertinente) e do contexto imediatamente precedente ou subsequente em que elas ocorreram. Nestes casos, as participações dos alunos iniciam-se pela letra A e as do professor por P.

D₁. *Fazer perguntas de maior elaboração.* Ação verbal do professor, com sentido de interrogação, dirigida ao aluno e que requer análise, síntese, avaliação ou exemplificação de aspectos do conteúdo abordado. São exemplos: *O que você acha da resposta que você deu?; O que é que tem em volta de um cartaz de propaganda?; O que devo fazer para economizar energia?; Qual a palavrinha que tem este número de letras?; Só o i está diferente?*

D₂. *Fazer perguntas de menor elaboração.* Ação verbal do professor com sentido de interrogação, dirigida ao aluno e que requer reprodução, leitura ou repetição de conteúdo imediatamente disponível ao aluno. São exemplos: *Então, qual destas palavras começa com P?*

D₃. *Fazer perguntas de cobrança.* Ação verbal do professor, com sentido de interrogação, que recoloca ao aluno um desempenho ou comportamento, anteriormente solicitado para a realização de uma atividade. São exemplos: *Você já fez o desenho que eu mandei você fazer?; Você já acabou a tarefa?;*

Você quer sentar por favor?; Não sabe? Se está acertando, como não sabe?; O que é que você está fazendo, Robson?

- D₄. *Fazer pergunta petitoria.* Ação verbal do professor, dirigida ao aluno em tom interrogatório, mas que requer deste um favor, uma concessão ou uma ajuda. São exemplos: *Você apaga a lousa pra mim, Carlos?; Oba, figurinha. Deixa eu ver?; Como é que brinca com essa figurinha, me mostra?.*
- D₅. *Responder perguntas com maior elaboração.* Ação verbal do professor, acompanhada de justificativa e/ou explicação, que faz referência a uma pergunta prévia do aluno. São exemplos: *Tem que contar e ver se as palavras cabem aqui. Aqui tem os quadradinhos certinhos.; Então, é esta aí que você tem que fazer.*
- D₆. *Responder pergunta com menor elaboração.* Ação verbal do professor, geralmente restrita a monossílabos, que faz referência a uma pergunta prévia do aluno. São exemplos: A: *É este o desenho que vamos fazer?* P: *É.*
- D₇. *Responder Perguntas Inconvenientemente.* Ação verbal e/ou não verbal do professor em tom irônico de desvalorização da pergunta previamente feita pelo aluno. São exemplos: A: *O que está escrito na questão 2?* P: *O que se coloca na geladeira, será sapato?*
- D₈. *Dar Instruções ao aluno.* Ação verbal do professor que indica ao aluno os comportamentos e desempenhos específicos requeridos ou esperados na realização de uma atividade em classe. São exemplos: *Isto...vai procurando no dicionário o bi, até encontrar a palavra bilhete.; João, coloca o estojo na sua frente, estes livros embaixo da carteira e o caderno aqui; Carlos, olha na folha dele que é igual a sua.; Começa desta palavra grande e depois vai para as outras; Você deve começar da esquerda para a direita; Vê se as palavrinhas daqui são iguais às daqui.*
- D₉. *Expor conteúdos.* Ação verbal do professor de transmitir ou explicar um dado conhecimento, informação sistematizada e/ou conceito aos alunos. São exemplos: *Olha, aqui nas cruzadinhas tem as palavrinhas e os números de*

letras. Cinco, quatro, três. Aqui tem os quadradinhos onde as palavras cabem.

- D₁₀. *Dar dicas.* Ação verbal do professor, acompanhada ou não de ações não verbais, que apresenta ao aluno partes da informação ou do desempenho requerido na execução de uma atividade. São exemplos: A faz tarefa na própria carteira. P olha para o aluno e diz: *você pode pôr leite, carne, frutas.*
- D₁₁. *Dar ordens.* Ação verbal do professor que determina comportamentos específicos a serem imediatamente emitidos pelo aluno. São exemplos: *Preste atenção, Douglas; Senta, Marcelo; Coloca seu caderno aqui; A: Professora, o Dani está copiando minha lição. P: Luis, você primeiro faz sua tarefa e depois olha o que ele está fazendo.*
- D₁₂. *Corrigir lição do aluno.* Ação não verbal do professor de inspecionar a tarefa do aluno, utilizando para isso os produtos da ação do aluno, tais como: caderno, folhas de exercício e livros. São exemplos: *O professor pára ao lado da carteira, pega uma caneta e marca um trecho do caderno do aluno com um 'X' ou com um 'C'; Olha para a tarefa no caderno do aluno e diz: está certo, pode continuar o resto agora; Só esta aqui está errada.*
- D₁₃. *Concordar.* Ação verbal e/ou não verbal do professor que demonstram sua anuência em relação ao desempenho anterior do aluno. São exemplos: A: *Minha mãe acumula roupa para passar. P: Isso, tem que economizar; A: Minha mãe usa o fósforo para acender o fogão.P: Isso mesmo, tem que acender com o fósforo porque economiza; A: Ventilador usa energia. P: Ventilador usa mesmo; A: Maça pode por na geladeira. P: Isso, maçã põe na geladeira.*
- D₁₄. *Elogiar.* Ação verbal, acompanhada ou não de ações não verbais do professor, que expressa ou explicita em uma ou duas palavras (*muito bem, parabéns, gostei*) apreciação positiva por um comportamento anterior do aluno ou por uma característica do aluno. São exemplos: A escreve ventilador na lousa. P: *Muito bem!!!; Está melhor, tá bom sim; Olha aqui, você soube fazer esta questão muito bem, esta também e toda tarefa até aqui.*

- D₁₅. *Encorajar*. Ação verbal e/ou não verbal do professor, em resposta a alguma expressão ou verbalização de dificuldade pelo aluno, que expressa confiança na capacidade do aluno para alcançar resultados desejados ou realizar tarefas acadêmicas, disciplinares ou outras. São exemplos: *Robson, você sabe fazer sim!!!!!!; É claro que você consegue fazer, você sabe fazer; Se você fez tudo isso certo é porque sabe fazer.; Vamos lá, capricha.*
- D₁₆. *Manifestar atenção*. Expressões verbais mínimas (hum, ah...) e/ou não verbais do professor, em reação ao desempenho do aluno, que apenas indicam sua atenção àquele desempenho. São exemplos: A: *Minha geladeira é azul.* P: pára diante do aluno, olha para o aluno e diz: *hum.*
- D₁₇. *Atender a solicitação*. Ação verbal e/ou não verbal do professor em resposta a um pedido anteriormente feito pelo aluno e que atende à necessidade por ele expressada. São exemplos: A: *Professora, posso ir na lousa?* P: *Pode ir sim, toma aqui o giz;* A: *Professora, vem aqui?* P vai até a carteira do aluno.
- D₁₈. *Fazer comentário*. Ação verbal do professor que expressa sua opinião a respeito do conteúdo de um desempenho verbal ou não verbal do aluno. São exemplos: A: *A mãe da minha amiga põe coisa quente na geladeira.* P: *É, então, aí gasta muito mais energia.*
- D₁₉. *Dar feedback negativo*. Ação verbal do professor, acompanhada ou não de ação não verbal, que descreve ao aluno as características negativas de seu desempenho anterior em situações acadêmicas, disciplinares ou outras. São exemplos: *Você não está fazendo a tarefa que mandei, não está sentado e só está brincando; Como não sabe fazer. É claro que você sabe. Já disse para não dizer que não sabe fazer; Esta palavra não é aqui; Você esqueceu de colocar esta palavra aqui.*
- D₂₀. *Indicar ou dar permissão para a emissão de um comportamento*. Ação verbal e/ou não verbal do professor que explicita a ocasião para a emissão de um comportamento previamente solicitado pelo aluno. São exemplos: *Pode falar, agora, João.*

D₂₁. *Dar exemplo citando os alunos.* Ação verbal do professor que simula uma situação simbólica e inclui o aluno como participante da situação. São exemplos: P: *Vamos pensar no Paulo. Você quando crescer, Paulo, vai casar com uma moça boa, ter um bom trabalho e filhos.*

Para aumentar a consistência da análise de dados obtidos por meio do QCS-P, ECS-A e do RAV as categorias e as respostas representativas dessas categorias foram listadas lado a lado. Solicitou-se de três juízes independentes que classificassem cada uma das respostas nas respectivas categorias. Comparou-se, então, a quantidade de concordância desses juízes com a classificação prévia da pesquisadora. Os três juízes apresentaram acima de 70% de concordância com a classificação pesquisadora. Os juízes não tiveram informações sobre os dados demográficos e sobre o desempenho escolar dos sujeitos durante o processo de categorização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados referentes à caracterização das atribuições de causalidade e sentimentos dos alunos, obtidos por meio da aplicação da Entrevista de Crenças e Sentimentos do Aluno (ECS-A), aos 40 alunos de terceiras séries do Ensino Fundamental são apresentados a seguir. Efetuou-se a análise de conteúdo e categorização das respostas dos alunos, análise estatística descritiva e inferencial (testes não-paramétricos de Mann-Whitney e do Qui-Quadrado).

Atribuições de causalidade e sentimentos dos alunos para situações de sucesso e fracasso escolar

Como descrito anteriormente, a ECS-A investigou as atribuições de causalidade dos alunos participantes deste estudo para situações de sucesso e fracasso escolar, por meio de histórias do cotidiano escolar, onde era possível verificar o sucesso ou o fracasso em atividades acadêmicas. Os alunos deveriam, então, imaginar que essas histórias eram referentes a eles mesmos e, em seguida, avaliar as possíveis causas responsáveis pelos desempenhos bem ou mal sucedidos. Na primeira história de sucesso os alunos deveriam responder sobre as causas responsáveis por terem compreendido bem uma lição passada pela professora. Na

segunda história os alunos eram indagados sobre as causas responsáveis por terem tirado uma boa nota em uma prova. Na terceira história os alunos deveriam explicar o sucesso em responder corretamente a uma questão feita pela professora, durante a explicação da matéria. Situações exatamente opostas a essas foram apresentadas para verificação das atribuições de causalidade para o fracasso escolar.

A Tabela 11 apresenta a proporção de atribuições feitas pelos alunos em cada uma das situações de sucesso escolar.

Tabela 11. Porcentagens de atribuições de causalidade para sucesso escolar dos alunos nas três situações apresentadas, segundo a interpretação dos alunos.

Histórias de sucesso escolar			
Atribuições	Entendeu a lição	Tirou nota alta	Respondeu certo
Prestar Atenção	27,5	20,0	17,5
Esforço	17,5	32,0	12,5
Capacidade	10,0	17,5	30,0
Facilidade da Tarefa	15,0	5,0	5,0
Ajuda do Professor	7,5	7,5	7,5
Não sei	22,5	17,5	27,5

Verificou-se que a categoria *Prestar atenção* foi a explicação predominante na situação em que os alunos fizeram uma boa lição (27,5%) e aparece em segundo lugar na situação em que o aluno é bem sucedido em uma prova. No caso em que os alunos tiram uma boa nota em uma prova, a explicação predominante foi o *Esforço* (32,0%). Na situação em que os alunos responderam corretamente a uma questão feita pela professora, os alunos atribuíram à própria *Capacidade* (30,0%) o sucesso. É interessante observar também, que a resposta *Não sei* aparece em segundo lugar na primeira e segunda história, indicando a possibilidade de alguns alunos desconhecerem eventuais causas responsáveis pelo sucesso escolar ou não estarem suficientemente motivados a responderem à questão.

A Tabela 12 apresenta a proporção de atribuições feitas pelos alunos em cada uma das situações de fracasso escolar dos alunos.

Tabela 12. Porcentagens de atribuições de causalidade para fracasso escolar dos alunos nas três situações apresentadas, segundo a interpretação dos alunos.

Histórias de fracasso escolar			
Atribuições	Não entendeu a lição	Tirou nota baixa	Respondeu errado
Não Prestar Atenção	22,5	17,5	17,5
Falta de esforço	32,5	45,5	30,0
Falta de capacidade	5,0	12,5	20,0
Dificuldade da Tarefa	10,0	7,5	5,0
Falta de ajuda da professora	7,5	0,0	0,0
Não sei	22,5	17,5	27,5

De acordo com os dados da Tabela 12 nas três situações apresentadas, a *Falta de esforço* (32,5%, 45,5% e 30,0% respectivamente) foi a categoria predominante para a explicação do fracasso pelos alunos. Do mesmo modo que nas situações de sucesso escolar, grande parte dos alunos parece desconhecer as possíveis causas responsáveis pelo próprio desempenho escolar ou não estarem motivados a responderem à questão, tendo em vista que a resposta *Não sei* aparece em segundo lugar nas três situações de fracasso (22,5%, 17,5% e 27,5% respectivamente), acompanhadas da atribuição *Não prestar atenção* (22,5% e 17,5% respectivamente) nas duas primeiras histórias. Cabe ressaltar, que o papel do professor foi praticamente ignorado pelos alunos na explicação do fracasso escolar, exceto para justificar o fato de não terem compreendido bem uma lição.

No presente estudo, portanto, as atribuições *Prestar atenção*, *Esforço* e *a Capacidade* foram as atribuições mais freqüentemente oferecidas pelos alunos como causas do sucesso escolar, enquanto a *Facilidade da tarefa*, *Ajuda do professor* e *Não sei*, estiveram em menor proporção. Para as situações de fracasso escolar, a *Falta de esforço* foi a atribuição mais freqüente e o *Não prestar atenção*, a *Falta de capacidade*, a *Falta de ajuda do professor* e *Não sei*, embora presentes, estiveram em menor proporção.

Esses resultados mostram-se semelhantes aos verificados na literatura internacional (Weiner, 1979, 1985; Weinert & Scheneider, 1993, Heinert, Winograd & Donner, 1984) e também aos dados da literatura nacional, pois essas atribuições também foram encontradas em outras pesquisas com crianças brasileiras, indicando uma tendência destes alunos de internalizarem as causas responsáveis pelo sucesso e fracasso escolar e explicarem os resultados do seu desempenho acadêmico principalmente em termos de *Esforço*, *Capacidade* e *Atenção* (Bardelle, 1986;

Boruchovitch, 1997, 1999; Marques, 1987; Martini, 1999; Neves e Almeida, 1996; Nunes, 1990; Piccinini, 1989, 1990; Taliuli, 1982).

Ao oferecerem causas como a atenção, o esforço e a capacidade como explicações para o sucesso escolar e a falta de esforço para o fracasso, os alunos deste estudo revelaram crenças extremamente favoráveis à motivação para a aprendizagem, ao bom desempenho escolar, ao autoconceito e à auto-estima. O aluno que atribui o sucesso à capacidade e ao esforço (incluindo a atenção) e o fracasso à falta de esforço se beneficia em desempenhos futuros, porque as atribuições de esforço e capacidade em situações de sucesso estão associadas à percepção de competência, à auto-estima e ao autoconceito positivo do aluno. Associadas ao uso de estratégias de aprendizagem adequadas, essas atribuições podem levar os alunos a serem bem sucedidos e a sentirem-se eficazes no processo de aprendizagem, além de permanecerem motivados na realização das atividades acadêmicas, contribuindo para um melhor desempenho escolar. Quando as experiências de fracasso são atribuídas à falta de esforço, minimiza-se o impacto do insucesso, o que ajuda o aluno a não interpretá-lo como algo tão negativo e a perceber que é possível superá-lo com o investimento de esforço e o uso adequado de estratégias de aprendizagem, gerando boas expectativas de sucesso futuro.

Além disso, essas atribuições de capacidade e esforço favorecem a aprendizagem auto-regulada, tão valorizada pelas atuais Teorias Cognitivas da Aprendizagem (Martini, 1999). A auto-regulação é o processo pelo qual o aprendiz direciona suas cognições, motivações e seus comportamentos em direção à realização de seus objetivos (Schunk, 1994; Zimmerman, 1989; 1990). Quando um aluno trabalha em uma atividade ele compara seu desempenho com seus objetivos previamente estabelecidos. É neste processo de auto-avaliação, que as atribuições de causalidade surgem e influenciam a auto-regulação do aluno (Schunk, 1994; 1996). Em contrapartida, aqueles alunos que atribuem o sucesso a fatores externos como a facilidade da tarefa e o fracasso à falta de capacidade têm prejuízos na motivação para a aprendizagem e comprometem a possibilidade da aprendizagem auto-regulada, na medida em que o sucesso é percebido como resultado de algo externo e não alcançado por seu próprio mérito e esforço e o fracasso é visto como resultado da própria falta de competência, geralmente percebida como algo difícil de ser

superado (Boruchovitch & Martini, 1997; Martini, 1999; Martini & Boruchovitch, 2001; Schunk, 1996; Weiner, 1979).

Ressalta-se, também, que esses resultados confirmam, mais uma vez, uma tendência a internalização do sucesso e fracasso em crianças brasileiras, pois as mesmas atribuem principalmente a si mesmas a responsabilidade pelo desempenho acadêmico, em detrimento da tarefa, do professor ou de outra variável externa (Bardelle, 1986; Boruchovitch, 1997, 1999; Marques, 1987; Martini, 1999; Neves e Almeida, 1996; Nunes, 1990; Piccinini, 1989, 1990; Taliuli, 1982). As possíveis conseqüências desta internalização das causas do desempenho escolar, principalmente em situações de fracasso, sobre o desenvolvimento das crianças foi uma das preocupações de Nunes (1990), que investigou a ocorrência de depressão e desamparo adquirido em crianças do ensino fundamental. O desamparo adquirido é um fenômeno observado em contextos acadêmicos e caracteriza-se pela crença do aluno de que não há nada que possa ser feito para evitar experiência de fracasso escolar. A autora encontrou relações significativas entre este fenômeno e a internalização do fracasso, sobretudo em crianças de baixo desempenho escolar. Mas, as atribuições de atenção e esforço, predominantes na presente pesquisa, apesar de internas ao sujeito, indicam uma preservação por parte dos alunos do próprio autoconceito e auto-estima e não se associam ao desamparo adquirido ou à depressão, revelando outro aspecto positivo do padrão atribucional das crianças investigadas.

As implicações educacionais destes resultados são inúmeras. Ao se observar as atribuições de causalidade encontradas neste estudo e, como descrito anteriormente, em pesquisas anteriores com crianças brasileiras de mesma faixa etária constata-se, nestes alunos, um padrão atribucional altamente desejável e compatível com a motivação para a aprendizagem. Na escola, os alunos executam tarefas que incluem processamento de informações, raciocínio, resolução de problemas, integração de informações entre outros processos, que exigem dos mesmos atenção, concentração e esforço pessoal, fatores que foram altamente valorizados pelos alunos deste estudo. Um aluno motivado se envolve com esforço e persistência no processo de aprender (Bzuneck, 2001). Sendo assim, a atenção e o esforço são requisitos básicos para aprendizagem e denotam a motivação do aluno

em participar das atividades acadêmicas, portanto, devem ser valorizados em sala de aula (Bzuneck, 2001; Noguero, 1999).

Os alunos deste estudo, ao terem atribuído o esforço, a atenção e a capacidade como causas responsáveis pelas situações de sucesso escolar, revelaram estar motivados a aprender e interessados na tarefa, o que favorece o investimento da própria capacidade nas realizações acadêmicas. Por outro lado, ao atribuírem o fracasso principalmente à falta de esforço, esses alunos deixaram pistas de que em algumas ocasiões se encontraram desmotivados, não investiram seus recursos pessoais e seu esforço na realização da tarefa, muito embora tenham demonstrado uma atribuição favorável à superação do fracasso. Quais seriam, portanto, os fatores que contribuíram e contribuem para que os alunos ora estejam motivados e ora desmotivados? Quais outros elementos do contexto de aprendizagem determinaram a motivação e o desempenho destes alunos, já que do ponto de vista atribucional eles não parecem apresentar problemas? Essas questões conduzem a necessidade de análises mais detalhadas dessas atribuições em relação às condições objetivas dos contextos de aprendizagem, a qualidade das ações interativas entre professores e alunos, às estratégias de ensino utilizadas pelos professores, ao clima motivacional em sala de aula, às metas valorizadas no processo de ensino-aprendizagem entre outros elementos.

A compreensão mais profunda dessas relações é essencial, na medida em que pode fornecer importantes subsídios para intervenções que pretendam minimizar os problemas decorrentes de uma queixa bastante freqüente nas escolas: a falta de motivação dos alunos. Não é raro se ouvir dos professores, que os alunos estão desmotivados, que não têm vontade de aprender e que eles já não sabem mais o que fazer para superar as dificuldades motivacionais e de aprendizagem destes alunos. Como menciona Bzuneck (2001), de fato, os problemas de motivação são freqüentes. Entretanto, este autor argumenta que, apesar destes problemas estarem *no* aluno, no sentido de que ele é o portador e o maior prejudicado, isso não significa que ele seja o único responsável por sua motivação e que as dificuldades sejam *do* aluno. Para o autor, os problemas motivacionais estão relacionados a condições do contexto de aprendizagem e resultam de complexas interações entre os alunos, os professores e os fatores presentes em sala de aula. Dentre esses fatores, estão certas

medidas educacionais e estratégias de ensino sobre as quais os professores têm amplo poder de decisão e ação, tais como: a identificação do interesse dos alunos pela tarefa e que importância conferem à mesma, quais as expectativas dos alunos em relação à tarefa, se acreditam ter condições de serem bem sucedidos, se a tarefa está ao alcance dos alunos, se é desafiadora e gera curiosidade entre outras. A partir dessas informações, o professor pode promover ações educativas que atendam às necessidades dos seus alunos.

Guimarães (2001) afirma, ainda, que as ações educativas do professor estão diretamente relacionadas com o padrão motivacional de seus alunos e menciona algumas dessas ações, que podem ser facilmente promovidas pelos professores em sala de aula e se associam empiricamente à motivação dos alunos, são elas: destacar o esforço pessoal como um valor importante e não apenas valorizar as notas dos alunos, apresentar constantemente desafios aos alunos, promover a curiosidade, diversificar planejamentos de atividades, compartilhar decisões entre outras.

A literatura identifica, portanto, uma série de estratégias que favorecem a motivação e a construção de um contexto favorável à aprendizagem dos alunos. Entretanto, é fundamental se reconhecer que não há receitas para o professor seguir e obter o sucesso dos seus alunos. Como aponta Bzuneck (2001), o professor deve estar motivado o suficiente para olhar com cuidado, esforço e persistência para seus alunos e para suas próprias ações docentes sugerindo que, em qualquer situação do processo de ensino-aprendizagem, a motivação do aluno esbarra na motivação do professor. Esta, por sua vez, depende de suas crenças pessoais de competência e auto-eficácia docente.

Finalmente, sabe-se que os problemas motivacionais dos alunos em sala de aula são sérios e precisam ser trabalhados. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Por outro lado, a motivação compreendida como um processo de investimento de esforço com perseverança e de envolvimento com qualidade pelo aluno, conduz a um resultado altamente desejado, ou seja, a construção do conhecimento e aquisição de habilidades, em outras palavras, favorece sobremaneira o processo de aprendizagem dos alunos (Bzuneck, 2001). Cabe ao professor, então, a função de remediar

diferentes problemas de motivação que se constata nos alunos, mas principalmente a função de manter e otimizar a motivação para aprender em todos os alunos. Para isso, os professores precisam ser auxiliados a reconhecerem, suas próprias competências e habilidades, as necessidades de seus alunos e os espaços possíveis de ações educativas, mesmo que as condições de trabalho sejam restritivas.

Como alerta Bzuneck (2000), ensinar é algo complexo e que passa por inúmeros obstáculos, reveses, fracassos e frustrações. Não é fácil para o professor se deparar cotidianamente com alunos desmotivados, sala numerosa, dificuldades de aprendizagem, salários baixos e um sistema educacional bastante falho e marcado por inúmeras condições adversas e ainda promover e garantir o sucesso escolar dos seus alunos. Mas, ressalta-se a importância de que os programas de formação profissional dos professores possam auxiliá-los a reconhecer suas competências, a construir crenças positivas sobre eles próprios e seus alunos e a desenvolverem a auto-eficácia, uma crença que revela a convicção do professor de que têm capacidade para executar ações educativas que favoreçam o alcance dos resultados desejados. A auto-eficácia é uma das variáveis que determina se o professor promoverá ações com as quais enfrentará as situações difíceis em sala de aula a despeito de qualquer obstáculo, persistindo em seus propósitos e deve, portanto, ser promovida em professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

As atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar e suas relações com o gênero, desempenho acadêmico e classificação dos professores

Até o presente momento, as atribuições de causalidade foram analisadas em relação a todos os participantes da pesquisa. A seguir, as diferentes situações de sucesso e fracasso escolar serão descritas separadamente e relacionadas ao gênero, desempenho acadêmico dos alunos, bem como em relação à classificação dos seus professores como facilitadores ou dificultadores, com o intuito de se verificar as características específicas destes grupos.

A Tabela 13 apresenta a proporção de atribuições de causalidade feitas pelos alunos nas três histórias de sucesso escolar em relação ao gênero, desempenho acadêmico e classificação do professor

Tabela 13: Porcentagens de atribuições de causalidade para as três histórias de sucesso escolar em relação ao gênero, desempenho acadêmico e classificação do professor.

Atribuições	Histórias	Gênero		Desempenho		Professor		N
		Feminino	Masculino	Alto	Baixo	Facilitadores	Dificultadores	
Prestar Atenção	1 ^a	45,5	54,5	63,6	36,4	27,3	72,7	11
	2 ^a	37,5	62,5	62,5	32,5	12,5	87,5**	8
	3 ^a	28,6	71,4	57,1	42,9	14,3	85,7*	7
Esforço	1 ^a	57,1	42,9	85,7*	14,3	57,1	42,9	7
	2 ^a	46,2	53,8	69,2	30,8	69,2	30,8	13
	3 ^a	80,0	20,0	80,0	20,0	80,0	20,0	5
Capacidade	1 ^a	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	4
	2 ^a	57,1	42,9	42,9	57,1	57,1	42,9	7
	3 ^a	41,7	58,3	58,3	41,7	58,3	41,7	12
Facilidade da Tarefa	1 ^a	66,7	33,3	50,0	50,0	50,0	50,0	6
	2 ^a	50,0	50,0	50,0	50,0	0,0	100,0	2
	3 ^a	50,0	50,0	50,0	50,0	0,0	100,0	2
Ajuda do Professor	1 ^a	0,0	100,0	33,3	66,7	66,7	33,3	3
	2 ^a	0,0	100,0	33,3	66,7	66,7	33,3	3
	3 ^a	0,0	100,0	33,3	66,7	66,7	33,3	3
Não Sei	1 ^a	11,1	88,9*	11,1	88,9**	66,7	33,3	9
	2 ^a	28,6	71,4	14,3	85,7*	57,1	42,9	7
	3 ^a	36,4	63,6	27,3	72,7	54,5	45,5	11

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.001$

Na primeira situação de sucesso escolar os alunos responderam quais as causas responsáveis por terem compreendido bem uma lição dada pela professora em sala de aula. As atribuições de causalidade para esta situação de sucesso escolar para os dois grupos de gênero, de desempenho escolar e de classificação dos professores estão descritas na Tabela 13. Foi possível constatar que os meninos e os alunos de baixo desempenho escolar responderam significativamente mais que “não sabem” quais as causas responsáveis pelo sucesso vivido ($U=140,0$; $p \leq 0.05$ e $U=130,0$; $p \leq 0.005$ respectivamente), quando comparados às meninas e aos alunos de alto desempenho escolar respectivamente. A resposta *Não sei* (66,7%) e a atribuição de *Esforço* (57,15) foram também bastante freqüentes entre os alunos dos professores facilitadores, enquanto os alunos dos professores dificultadores atribuem o sucesso vivido mais à atenção na tarefa (72,7%). Os alunos de alto desempenho escolar, por sua vez, atribuem o sucesso vivido principalmente ao *Esforço* ($U=65,5$; $p \leq 0.05$) e ao *Prestar atenção* (63,6%). As meninas atribuíram sobretudo à *Facilidade da tarefa* o sucesso vivido (66,6%)

Na segunda situação de sucesso escolar, os alunos responderam quais foram as causas responsáveis por terem tirado uma boa nota em uma prova. As atribuições de causalidade para esta situação de sucesso escolar para os dois grupos de gênero, de desempenho escolar e de classificação dos professores estão descritas na Tabela 13. Do mesmo modo que na primeira história de sucesso escolar, alunos de baixo desempenho escolar responderam significativamente mais que não sabem quais as causas responsáveis pelo sucesso vivido, quando comparados aos alunos de alto desempenho escolar ($U=150,0$; $p \leq 0.05$). Os alunos dos professores dificultadores atribuem significativamente mais ao *Prestar atenção* a boa nota na prova ($U= 140,0$; $p \leq 0.01$), se comparados aos alunos dos professores facilitadores. Os alunos dos professores facilitadores, bem como os alunos de alto desempenho escolar parecem compreender que o sucesso é mais frequentemente resultado do *Esforço* (69,2%, 69,2% e 84,6% respectivamente). A *Capacidade* (57,1%) foi uma atribuição mais frequentemente oferecida por meninas do que por meninos, que por sua vez, atribuíram mais ao *Prestar Atenção* (62,5%) o sucesso na prova.

Na terceira história de sucesso escolar os alunos respondiam corretamente a uma questão sobre a matéria escolar, feita em sala de aula pela professora. Como encontrado na situação anterior, o grupo de alunos das professoras dificultadoras atribui o sucesso significativamente mais ao *Prestar atenção* ($U=150,0$; $p \leq 0.05$) do que os alunos das professoras facilitadoras, estes, por sua vez, parecem compreender o desempenho bem sucedido nesta situação como decorrente do próprio *Esforço* (80,0%). Meninas e alunos de alto desempenho atribuíram principalmente ao *Esforço* (80,0% e 80,0% respectivamente) o desempenho bem sucedido, enquanto meninos explicaram o sucesso principalmente pela atenção na tarefa (71,4%). Já os alunos de baixo desempenho escolar responderem sobretudo *Não sei* (72,7%) nesta situação (Tabela 13).

A Tabela 14 apresenta a proporção de atribuições de causalidade feitas pelos alunos nas três histórias de fracasso escolar em relação ao gênero, desempenho acadêmico e classificação do professor

Tabela 14: Porcentagens de atribuições de causalidade para as três histórias de fracasso escolar em relação ao gênero, desempenho acadêmico e classificação do professor.

Atribuições	Histórias	Gênero		Desempenho		Professor		N
		Feminino	Masculino	Alto	Baixo	Facilitadores	Dificultadores	
Não Prestar Atenção	1 ^a	44,4	55,6	66,7	33,3	22,2	77,8	9
	2 ^a	28,6	71,4	71,4	28,6	57,1	42,9	7
	3 ^a	42,9	57,1	71,4	28,6	14,3	85,7*	7
Falta de Esforço	1 ^a	61,5	38,5	69,2	30,8	53,8	46,2	13
	2 ^a	55,6	44,4	66,7	33,3	38,9	61,1	18
	3 ^a	58,3	41,7	75,0*	25,	41,7	58,3	12
Falta de Capacidade	1 ^a	0,0	100,0	0,0	100,0	100,0	0,0	2
	2 ^a	20,0	80,0	0,0	100,0**	60,0	40,0	5
	3 ^a	25,0	75,0	25,0	075,0	62,5	37,5	8
Dificuldade da Tarefa	1 ^a	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	4
	2 ^a	66,7	33,1	66,7	33,3	66,7	33,3	3
	3 ^a	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	2
Falta de Ajuda do Professor	1 ^a	0,0	100,0	33,3	66,7	66,7	33,3	3
	2 ^a	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0
	3 ^a	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Não Sei	1 ^a	22,2	77,8	22,2	77,8	55,6	44,4	9
	2 ^a	14,3	85,7	14,3	85,7*	57,1	42,9	7
	3 ^a	27,3	72,7	27,3	72,7	72,7	27,3	11

*p≤ 0.05; **p≤ 0.01

Na primeira história de fracasso escolar os alunos não entendiam uma lição dada pela professora em sala de aula. Pode-se constatar que, a *Falta de esforço* foi atribuída predominantemente por meninas (61,5%) e alunos de alto desempenho escolar (69,2%), enquanto a maioria dos meninos e alunos de baixo desempenho escolar não soube explicar as causas responsáveis pelo mau desempenho (77,8% e 77,8% respectivamente). *Não prestar atenção* foi uma atribuição também freqüente, principalmente entre os alunos de alto desempenho escolar (66,7%) e dos professores dificultadores (77,8%).

Na segunda história de fracasso escolar os alunos tiravam uma nota baixa em uma prova. Para o grupo de alunos de baixo desempenho escolar, o insucesso na avaliação escolar foi decorrente principalmente da sua própria *Falta de capacidade* (U= 150,0; p≤ 0.01), enquanto para os alunos de alto desempenho escolar o *Não prestar atenção* (71,4%) foi a atribuição mais freqüente, como também para os meninos (71,4%). Alunos de baixo desempenho escolar freqüentemente

desconhecem as causas responsáveis pelo seu desempenho mal sucedido e respondem significativamente *Não sei* à questão (U= 150,0; $p \leq 0.05$).

Na terceira história de fracasso, na qual os alunos respondiam errado à uma questão feita pela professora em sala de aula foi possível verificar que os alunos de alto desempenho atribuem o insucesso vivido principalmente à *Falta de esforço* (U= 140,0; $p \leq 0.05$), enquanto os alunos de baixo desempenho compreendem que o fracasso é freqüentemente decorrente da própria *Falta de capacidade* (75,0%), do mesmo modo que meninos (75,0%). Os alunos dos professores dificultadores explicaram significativamente mais o fracasso pela falta de atenção na tarefa (U= 150,0; $p \leq 0.05$), por outro lado, alunos dos professores facilitadores responderam freqüentemente *Não sei* à mesma questão (72,7%).

O Quadro 4, abaixo, sintetiza as atribuições mais freqüentes dos alunos para situações de sucesso e fracasso escolar em relação ao desempenho, gênero e característica dos professores.

Quadro 4. Síntese geral das atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar dos alunos em relação ao desempenho, gênero e característica dos professores.

Situações Acadêmicas	DESEMPENHO		GÊNERO		PROFESSOR	
	Alto	Baixo	Feminino	Masculino	Facilitador	Dificultador
Sucesso	-Esforço	-Não sei	-Facilidade da tarefa -Capacidade -Esforço	-Prestar atenção	-Esforço	-Prestar Atenção
Fracasso	-Falta de Esforço	-Falta de capacidade	-Falta de Esforço	-Falta de atenção -Falta de capacidade	-Falta de Esforço	-Não prestar atenção

Verifica-se, no Quadro 4, que nas situações de sucesso escolar, enquanto os meninos atribuíram, sobretudo, à atenção o sucesso vivido, meninas explicaram o bom desempenho em termos da facilidade da tarefa, capacidade e esforço. Alunos de alto desempenho escolar compreenderam que o sucesso escolar é resultante do investimento de esforço e os alunos de baixo desempenho pareceram desconhecer as possíveis causas responsáveis pelo seu bom desempenho ou não estarem suficiente motivados à responderem à questão, pois disseram sobretudo *Não sei*. Os alunos dos

professores facilitadores, do mesmo modo que os alunos de alto desempenho disseram que o sucesso foi decorrente do *Esforço*, enquanto os alunos dos professores dificultadores atribuíram o bom desempenho ao *Prestar atenção*.

Nas situações de fracasso escolar, enquanto meninos atribuíram o fracasso vivido à falta de atenção e falta de capacidade, meninas atribuíram à falta de esforço. Alunos de alto desempenho consideraram, sobretudo, que a falta de esforço é a causa do fracasso, mas alunos de baixo desempenho atribuíram à falta de capacidade o insucesso vivido. Alunos dos professores facilitadores explicaram o fracasso principalmente em termos da falta de esforço, enquanto os alunos dos professores dificultadores da falta de atenção.

Esses resultados podem ser discutidos à luz da literatura da área. No que se refere às relações entre as atribuições de causalidade e o gênero, diferenças têm sido descritas na literatura da área. De modo geral, pesquisas demonstram que meninas atribuem o fracasso mais à falta de capacidade e o sucesso mais a fatores externos do que meninos (Hughes, Sullivan & Beaird, 1986; Stipek & Gralinsk, 1991; Weinert & Scheineider, 1993). Em contrapartida, neste estudo, meninas atribuíram o sucesso principalmente à *Capacidade* e ao *Esforço* e o fracasso à *Falta de esforço*, enquanto meninos atribuíram o sucesso à atenção na tarefa e o fracasso ao *Não prestar atenção* e à *Falta de capacidade*. Além disso, do mesmo modo que em Martini (1990), relações significativas foram encontradas entre meninos e a resposta *Não sei*, indicando uma dificuldade de crianças do gênero masculino identificarem quais são as causas responsáveis pelo sucesso e fracasso em tarefas acadêmicas ou não estarem motivados a responderem às questões feitas pela pesquisadora. Semelhantes aos dados obtidos por Wigfield (1988), as meninas desta pesquisa apresentaram um padrão atribucional mais apropriado à motivação e ao sucesso escolar do que os meninos, pois atribuem tanto para as situações de sucesso como de fracasso, causas freqüentemente associadas ao bom autoconceito, a boa auto-estima, à auto-eficácia positiva, à persistência na tarefa, a motivação e à expectativa de sucesso futuro. Por outro lado, meninos atribuíram o fracasso à própria *Falta de capacidade*, uma atribuição freqüentemente relacionada ao baixo autoconceito e à baixa auto-estima (Martini, 1999). Deve-se lembrar, ainda, que os meninos estão em sua maioria no

grupo de alunos de baixo desempenho escolar e as meninas, em maior parte, no grupo de alunos de alto desempenho escolar.

As implicações educacionais destes resultados são importantes e devem ser discutidas. Ao se constatar que os meninos deste estudo foram classificados pelos seus professores, em sua maioria, como alunos de baixo desempenho escolar e também apresentaram crenças incompatíveis com a motivação e o sucesso escolar, identifica-se uma situação crítica que precisa ser superada.

A literatura científica da área parece apontar para algumas diferenças na qualidade das relações que os professores estabelecem com meninas e meninos, que poderiam dar subsídios para a compreensão desses resultados. Uma pesquisa realizada por Hughes, Cavell, e Willson (2001), investigou a percepção de alunos sobre a qualidade das relações entre os seus professores e os demais alunos companheiros de classe. Os autores identificaram que meninas são vistas pelos colegas de sala de aula como aquelas que recebem níveis maiores de suporte e atenção dos professores, quando comparado aos meninos. Os meninos, por sua vez, são percebidos como os alunos que se envolvem em interações mais conflituosas e difíceis com seus professores. Diferenças na qualidade das relações interpessoais entre meninos e meninas com seus professores também foram encontradas por Birch e Ladd (1998), que identificaram que meninos tendem a ter relações mais conflituosas com os seus professores do que meninas. As meninas, em contrapartida, se mostraram mais próximas e dependentes de seus professores. Para Hughes, Cavell, e Willson (2001), esses resultados não são inesperados, tendo em vista que alguns estudos (Del Prette, Del Prette, Prizantelli, Vitorazzi & Santos, 1998; Sadker, Sadker, & Klein, 1991; Wentzel, 1991) demonstram que os professores parecem preferir alunos mais cooperativos, responsáveis e que apresentam comportamentos menos assertivos e de enfrentamento, o que são características mais peculiares de meninas do que de meninos. Vale notar que, neste estudo, havia apenas professoras e, portanto, diferentes dos meninos. Poderia-se pensar que diferença de gênero entre as professoras (mulheres) e os meninos influenciou a percepção que elas tiveram desses alunos?

As diferenças encontradas na qualidade das relações entre os professores com os alunos do gênero feminino e masculino podem contribuir para uma diminuição da motivação à aprendizagem e da participação dos meninos em sala de aula ou, ainda, agravar os problemas interpessoais desses alunos com seus professores e os demais colegas em classe e, conseqüentemente, trazer prejuízos ao desempenho acadêmico dos mesmos. Torna-se fundamental, portanto, que novas investigações sejam conduzidas em contexto de sala de aula, com vistas a verificar as condições em que essas diferenças são geradas e concretizadas para, com isso, se identificar junto aos professores e seus alunos possíveis pontos de intervenção, que auxiliem no desenvolvimento de condições mais igualitárias de aprendizagem e desenvolvimentos socioemocional para meninos e meninas.

As investigações sobre as relações entre o desempenho escolar e as atribuições de causalidade têm constituído grande parte dos estudos relativos à motivação para a aprendizagem. Pesquisas indicam que atribuições como capacidade e esforço nas situações de sucesso escolar estão associadas ao bom desempenho acadêmico, enquanto a atribuição de falta de capacidade para o fracasso escolar está relacionada ao baixo desempenho acadêmico (Martini, 1999). Os alunos de alto desempenho escolar deste estudo atribuíram o sucesso nas atividades acadêmicas principalmente ao *Esforço* e o fracasso ao *Não prestar atenção* e à *Falta de esforço*. Por outro lado, alunos de baixo desempenho escolar atribuíram o fracasso à *Falta de capacidade* e respondem significativamente mais *Não sei* quando indagados sobre as causas do sucesso e fracasso escolar, se comparado aos alunos de melhor desempenho acadêmico. Esses resultados confirmam os dados da literatura e são também semelhantes aos obtidos por Martini (1999), com crianças brasileiras de mesma faixa etária e nível sócio-econômico. A autora argumenta que as crianças de baixo desempenho escolar não somente ignoram atribuições compatíveis ao bom desempenho acadêmico, tais como esforço e atenção para o fracasso escolar e esforço, atenção e capacidade para o sucesso escolar, como parecem desconhecer as causas responsáveis pelo próprio desempenho na escola.

De acordo com Martini (1999), esses resultados dificultam o progresso escolar destas crianças, pois trazem conseqüências negativas à auto-estima, autoconceito, à motivação para aprendizagem e, por conseguinte, à superação ou

minimização do fracasso escolar destas crianças. Por outro lado, conhecer as atribuições de causalidade desses alunos, oferece importantes subsídios para que através de programas de retreinamento essas atribuições incompatíveis com a motivação para aprendizagem e para o bom desempenho escolar possam ser alteradas (Boruchovitch & Martini, 1997). É possível ensinar os alunos a usarem novas atribuições de causalidade e, com isso, minimizar as conseqüências negativas do fracasso vivido e aumentar as expectativas de sucesso futuro (Perry, Hechter, Menec e Weinberg, 1993; Schunk & Cox, 1986). Estes programas de retreinamento geralmente buscam mudar a percepção das causas do fracasso de externas, estáveis e não controláveis, para internas, instáveis e controláveis (Curtis & Graham, 1991; Forsteling, 1985), e, também, auxiliar os alunos que fracassaram a perceberem a possibilidade de terem utilizado estratégias de aprendizagem inapropriadas, muito embora tenham se esforçado (Hattie, Biggs & Purder, 1996).

Evidentemente, as modificações no padrão atribucional dessas crianças não deve ocorrer independentemente de um trabalho conjunto com os seus professores e com toda a escola. É fundamental que haja um envolvimento de todos os integrantes do processo de ensino-aprendizagem em um trabalho conjunto, que busque o desenvolvimento de um ambiente de cooperação, interações positivas, esforço e reconhecimento das próprias capacidades, habilidades e da possibilidade de superação das dificuldades escolares dos alunos. De acordo com Boruchovitch (2001) sabe-se que o contexto educacional exerce um papel fundamental no desenvolvimento de crenças compatíveis ou não com a motivação para a aprendizagem e com o bom desempenho acadêmico, o que aponta para a necessidade de que as variáveis pessoais de professores e alunos sejam trabalhadas juntamente com as variáveis contextuais, em busca do sucesso escolar.

Em relação aos dados sobre o padrão atribucional dos alunos dos professores facilitadores e dificultadores, identificou-se que, os alunos dos professores facilitadores atribuem mais o sucesso ao *Esforço* e o fracasso à *Falta de esforço*. Os alunos dos professores dificultadores, por sua vez, interpretam suas experiências de sucesso e fracasso escolar principalmente em termos da *Atenção* ou *Falta de atenção*, um requisito básico para a aprendizagem e que denota o esforço do aluno nas atividades acadêmicas (Noguerol, 1999). Mesmo que esses alunos pareçam

reconhecer que o seu desempenho acadêmico é primordialmente de responsabilidade pessoal e excluam outros elementos do processo de ensino-aprendizagem (professor, conteúdo, contexto entre outros), eles revelaram atribuições compatíveis com a motivação à realização, desempenho escolar, auto-estima, autoconceito e expectativas de sucesso futuro, independentemente se seus professores foram classificados como sendo facilitadores ou dificultadores da aprendizagem.

Como aponta Boruchovitch (1994), algumas atribuições de esforço são mais construtivas para a aprendizagem e, sem dúvida, quando se pensa em atribuições de causalidade e sucesso escolar, o esforço (incluindo a atenção) é um dos fatores fundamentais, sobretudo por estar dentro do controle do sujeito e ser uma causa predominantemente instável. O fracasso devido à falta de esforço gera a expectativa de que o investimento de mais esforço poderá levar ao sucesso no futuro. Esta atribuição implica, também, no reconhecimento de que o aluno é capaz, mas que a capacidade sozinha não basta. Quando alunos acreditam que por serem inteligentes, não precisam se esforçar podem acabar rendendo menos do que poderiam. Por outro lado, a inteligência/capacidade é tradicionalmente percebida como fora do controle do sujeito e como causa estável (Almeida, 1992). Assim sendo, o aluno que acredita que fracassou por que não é inteligente, não vai querer se esforçar (Boruchovitch & Martini, 1997).

De qualquer forma, torna-se necessário salientar que a ênfase sobre as atribuições de esforço, como causa responsável pelo sucesso e fracasso escolar, pode trazer algumas conseqüências negativas ao aluno (Ames, 1990 ; Boruchovitch, 2001; Martini, 1999; Martini & Boruchovitch, 2001). Quando os alunos estão certos de terem se esforçado ao máximo e recebem do professor o feedback de fracasso como resultante da *Falta de Esforço*, podem pensar que não são capazes de aprender, pois mesmo com esforço não puderam realizar a tarefa. Alguns alunos concluem, ainda, que não querem trabalhar arduamente para terem sucesso e, portanto, a atribuição de esforço não deve prevalecer nestes casos. Ames (1990) sugere, então, que os professores conheçam as atribuições de causalidade de seus alunos, para poderem trabalhá-las de forma a beneficiá-los e também ensinem o uso de estratégias de aprendizagem apropriadas, utilizando razoavelmente as atribuições de *Esforço* (Boruchovitch, 2001)

Para Martini (1999) não há como se negar a relevância do esforço para a vida escolar. O professor que valoriza o esforço tanto em si próprio como no aluno, está ampliando as possibilidades do aluno sentir-se capaz de enfrentar os desafios e dificuldades escolares. Todavia, deve-se ter cuidado de não transmitir aos alunos mensagens ambivalentes quanto à importância desta atribuição.

Os sentimentos dos alunos nas situações de sucesso e fracasso escolar

No que se refere aos sentimentos dos alunos em relação às situações de sucesso, na Tabela 15 verifica-se que grande parte dos alunos respondeu sentir-se *Bem* (45,0%) em relação ao sucesso, seguido de *Feliz* (27,5%). Este resultado sugere uma dificuldade da maioria dos alunos em identificar e nomear os próprios sentimentos, pois se sentir *Bem* poderia incluir uma diversidade de sentimentos que não foram expressos especificamente como, por exemplo, alegria, tranquilidade, felicidade, orgulho entre outros.

Tabela 15. Porcentagens dos sentimentos relatados pelos alunos em relação às três situações de sucesso e fracasso escolar.

		Sucesso	Fracasso
Sentimentos positivos	Aliviado	2,5	0,0
	Feliz	27,5	0,0
	Contente	2,5	0,0
	Bem	45,0	5,0
	Alegre	7,5	0,0
Sentimentos negativos	Envergonhado	2,5	2,5
	Mal	0,0	22,5
	Triste	0,0	27,5
	Infeliz	0,0	2,5
	Ruim	0,0	10,0
	Zangado	0,0	2,5
	Desanimado	0,0	2,5
	Chateado	0,0	10,0
	Mal educado	0,0	2,5
Não sei		12,5	12,5

Nas situações de fracasso, os alunos parecem ter menor dificuldade em identificar e nomear os sentimentos que vivenciam, pois terem se sentido *Triste* (27,5%) com o fracasso vivido foi a resposta mais freqüente à questão, seguido de *Mal* (22,5%).

Intuitivamente, a importância do campo emocional na educação é óbvia. Entretanto, tradicionalmente, pesquisas têm se centrado nos aspectos cognitivos, tais como: memória, pensamento, raciocínio, percepção e linguagem, em detrimento aos aspectos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem. Conseqüentemente, as

contribuições empíricas nesta área são, ainda, bastante escassas (Oatley & Nundy, 2000). Para alguns autores, a importância de se compreender os aspectos afetivos e emocionais presentes na educação, reside no fato de que os mesmos influenciam a atenção e a motivação dos alunos e constituem um dos principais determinantes do desempenho escolar, não podendo ser desvinculado dos componentes cognitivos. Mas, reconhecem que a investigação dos aspectos afetivos apresenta dificuldades tanto no que se refere à conceituação, como também à metodologia de pesquisa e análise (Fernandez, 1991; Leite & Tassoni, 2002; Martini, 1999; Martini & Boruchovitch, 1999; Oatley & Nundy, 2000).

A Teoria da Atribuição de Causalidade (Weiner, 1985) é uma das poucas teorias que investigam as relações entre as cognições e as emoções no processo de ensino-aprendizagem. Para Weiner (1985), as atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar produzem diferentes emoções no indivíduo. Conseqüentemente, estas emoções associam-se à motivação do aluno, às expectativas de sucesso futuro, à permanência na tarefa, à auto-estima, ao autoconceito e à auto-eficácia. Pode-se citar, como exemplo, o aluno que atribui o sucesso à capacidade, uma causa interna e estável, pode sentir-se orgulhoso e competente, mas, por outro lado, se atribuir o fracasso à falta de capacidade pode ter sentimentos de incompetência e, em longo prazo, depressão. Metalsky, Joiner, Hardin e Abramson (1993) confirmaram em seus estudos, que as atribuições internas ao fracasso escolar podem levar os alunos a apresentarem sintomas depressivos. Esses autores mostraram, ainda, que atribuições a causas controláveis em situações de sucesso, como o esforço, podem levar ao relaxamento e felicidade mas, por outro lado, em situações de fracasso, causas controláveis podem gerar a culpa ou à vergonha no aluno.

Em relação às conseqüências que as emoções podem produzir no comportamento dos alunos, alguns estudos identificaram que sentimentos de felicidade ampliam o alcance da atenção e facilitam o acesso ao material da memória. Além disso, humores felizes, quando comparados aos tristes, permitem a formação de mais relações entre objetos, a utilização de procedimentos de ação diversificados aumentando, assim, a criatividade. Relações opostas a essas foram identificadas com o sentimento de tristeza. A ansiedade, por sua vez, traz

dificuldades para o aluno manter a atenção na tarefa e cumprir as metas estabelecidas pelo professor (Oatley & Nundy, 2000).

Portanto, inúmeras são as influências que as emoções podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem, justificando o investimento em se conhecer, mais profundamente, as emoções dos alunos em relação às situações de sucesso e fracasso em tarefas acadêmicas e suas relações com as atribuições de causalidade, principalmente, quando se constata que as pesquisas sobre as emoções na educação são fragmentárias e dispersas (Oatley & Nundy, 2000).

Nesta pesquisa, realizou-se uma aproximação ao tema das emoções em situações acadêmicas ao se procurar identificar quais são os sentimentos dos alunos, quando vivenciam situações de sucesso e fracasso escolar. Dos dados obtidos, surgiram algumas questões de pesquisa. Por que grande parte desses alunos responde às questões com os termos *Bem* e *Mal* e não nomearam as emoções? Quais seriam as emoções que pretendiam relatar nestes casos? Quais seriam os resultados obtidos se fossem feitas questões fechadas aos alunos e não abertas, como no presente estudo? A entrevista é um instrumento de coleta de dados apropriada para se obter o relato de sentimentos em crianças? Entende-se que essas questões merecem ser investigadas em estudos futuros, dada a importância dos aspectos afetivos no processo de ensino aprendizagem e a escassa literatura nesta área (Leite & Tassoni, 2002).

As filmagens em sala de aula

Os dados obtidos a partir dos protocolos descritivos dos desempenhos das professoras facilitadoras (PF1 e PF2) e dificultadoras (PD3 e PD4) nas interações com os seus alunos de alto e baixo desempenho são apresentados a seguir. Durante as filmagens tomou-se as ações das professoras nas interações com seus alunos de alto e baixo desempenho escolar, buscando-se contemplar, o mais apropriadamente possível, as dinâmicas interativas desses protagonistas.

O Quadro 5 exemplifica o contexto geral de coleta de dados, enfatizando o conteúdo da atividade realizada em aula, bem como a descrição geral do desempenho das professoras e seus alunos. Selecionou-se, como exemplo, uma sessão de filmagem, pois foi possível perceber, que as professoras mantiveram um

certo estilo de aula, ao longo das três sessões realizadas, indicando a possibilidade de um padrão particular de atuação docente.

Quadro 5. Descrição geral do conteúdo, do desempenho da professora e do desempenho dos alunos durante uma sessão de coleta de dados.

	Facilitadoras		Dificultadoras	
	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Conteúdo e estratégia utilizada pela professora	Questionário e palavras cruzadas sobre festas juninas	Questionário sobre como elaborar um cartaz de propaganda e elaboração de um cartaz de propaganda.	Questionário sobre consumo e economia de energia elétrica	A tarefa consistia em buscar a definição da palavra bilhete no dicionário, responder questões sobre as características de um bilhete e, em seguida, escrever um bilhete.
Desempenho geral da professora	Fazia aos alunos as questões colocadas na lousa e ouvia as respostas. Caminhava pela sala e freqüentemente parava na carteira dos alunos, supervisionando e avaliando a tarefa individualmente.	A professora mantinha-se ora em frente à lousa, ora no fundo da sala de aula e, geralmente, dirigia-se à classe como um todo, tanto para dar instruções aos alunos de como fazer a tarefa como posteriormente para corrigi-la.	De modo geral, a professora permaneceu em frente à lousa, de onde fazia à classe as questões colocadas na lousa e ouvia as respostas dos alunos, tanto no início da tarefa como na avaliação posterior.	Inicialmente a professora fazia à classe as questões da lousa e ouvia algumas respostas. Durante a atividade, caminhava pela sala de aula e dirigia-se tanto à classe como um todo como a alunos individualmente, para supervisão e avaliação da tarefa.
Desempenho geral dos alunos	Os alunos estavam sentados em pequenos grupos de três crianças, interagiam bastante entre si. Brincavam, conversavam e faziam a tarefa. Freqüentemente iam ao encontro da professora.	Os alunos estavam posicionados em cinco fileiras paralelas, interagiam pouco entre si e praticamente não falaram durante a aula.	Os alunos estavam sentados em pequenos grupos de quatro crianças, entretanto interagiam pouco entre si e mantinham-se atentos ora à tarefa, ora à professora.	Os alunos estavam posicionados em cinco fileiras paralelas e interagiam bastante entre si, tanto para solução da tarefa, como para brincadeiras e conversas com conteúdos diversos.

As filmagens com todas as professoras foram feitas em aulas de Português e as professoras trataram temas diferentes umas das outras. A PF1 trabalhou com palavras cruzadas sobre festas juninas, o que pareceu bastante apropriado para a motivação dos alunos, tendo em vista que aula ocorreu no mesmo período dessas festas e, sendo assim, os alunos estavam vivenciando os festejos juninos na escola, o que favoreceria a curiosidade e interesse pela tarefa. Do mesmo modo, a PD3 fez questões sobre consumo e economia de energia, também um tema bastante relevante para o momento do país, onde os principais meios de comunicação discutiam a reeducação do povo brasileiro em relação ao consumo de energia, em um período no qual o Brasil vivenciava o “apagão”, um corte severo instituído pelo governo na utilização da energia elétrica.

A PF2 trabalhou questões teóricas sobre a criação de uma propaganda e, em seguida, deu oportunidade para que os alunos concretizassem essas questões com a elaboração de um cartaz de propaganda. Apesar de não tratar especificamente de um

assunto de atualidade, a PF2 permitiu que os alunos construíssem sua própria propaganda, não deixando o conteúdo ser trabalhado apenas teoricamente. Esta ação favorece a criatividade dos alunos e a percepção de como é possível realizar uma tarefa anteriormente planejada. De igual modo, a PD4 não tratou temas da atualidade, mas trabalhou a construção do bilhete, um importante recurso de comunicação. Além disso, esta professora solicitou que os alunos procurassem o significado da palavra bilhete no dicionário, uma estratégia que ensina o aluno a buscar pelo conhecimento e a reconhecer o dicionário como um importante instrumento para a aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos.

Em relação ao desempenho geral das professoras, pode-se afirmar que as facilitadoras diferenciaram-se bastante entre si. Enquanto a PF1 interagiu mais freqüentemente com os alunos individualmente, a PF2 dirigiu-se à classe com um todo, tanto para dar instruções iniciais como para corrigir a tarefa e mantinha-se, a maior parte do tempo, em frente à lousa ou nos fundos da classe. As professoras dificultadoras também se diferenciaram entre si, sendo que a PD3 apresentou desempenhos bastante semelhantes aos da PF2, isto é interagiu mais com a classe como um todo, do que com os alunos individualmente e, geralmente, permaneceu em frente à lousa. A PD4, por sua vez, dirigiu-se à classe como um todo, mas também estabeleceu interações mais diretas com os alunos, tanto nas instruções iniciais como na avaliação da atividade, aproximando-se bastante do desempenho apresentado pela PF1.

Esses resultados possuem importantes implicações educacionais. Independentemente da metodologia escolhida pelo professor, a qualidade da interação professor-aluno constitui o núcleo do processo de ensino-aprendizagem e precisa ser priorizada. As professoras PF2 e PD3 optaram pelas aulas expositivas e estabeleceram menos freqüentemente interações diretas com os alunos, seja no início, durante ou ao final da tarefa. Essas professoras, pareceram privilegiar a transmissão da informação, em detrimento das interações com seus alunos. Esta conduta pode ter sido guiada pela crença, bastante freqüente, de que a tarefa do professor é transmitir informações e que os alunos as absorveriam independentemente de trocas efetivas no plano cognitivo, afetivo e motivacional, próprias das interações sociais e essenciais para a construção do conhecimento e para

o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Outras vezes, os professores podem evitar o estabelecimento de interações com seus alunos, pelo receio de que eles comecem a conversar e ela perca o controle sobre a disciplina e sobre o cumprimento do plano de aula, o que pode sugerir um déficit nas habilidades sociais educativas do professor no estabelecimento de interações com os alunos e no atendimento às diferentes demandas que delas possam surgir (Azzi & Silva, 2000; Coll, Palácios & Machesi, 1996).

É essencial que essas professoras sejam auxiliadas a reconhecer a importância de estabelecerem interações com seus alunos, a aprender como podem interagir e, também, como lidar com as demandas de um contexto interativo. Como mencionam Tapia & Fita (1999), nenhuma técnica didática pode substituir o contato pessoal do professor com seu aluno, o diálogo, a escuta e a ajuda para que o aluno enfrente suas tarefas acadêmicas. Os autores alertam, ainda, que, sem dúvida, através do contato pessoal com o aluno, o professor pode incidir mais eficazmente sobre sua motivação, analisar conjuntamente seus progressos, seus êxitos e fracassos e reorientar seus esforços para realizações subsequentes. É imprescindível, portanto, que o professor reserve tempo para se dedicar ao acompanhamento pessoal dos alunos.

As professoras PF1 e PD4, por sua vez, dedicaram parte do tempo para dirigirem-se à classe como um todo e reservaram grande parte da aula para o estabelecimento de interações com seus alunos individualmente, tanto no início como durante e ao final da tarefa. Não se pode afirmar, com os dados do Quadro 5, que as interações estabelecidas por essas professoras com seus alunos foram facilitadoras ou dificultadoras da aprendizagem dos mesmos. Mas, é possível reconhecer que, a constatação da existência de interações mais frequentes pode ser uma importante indicação de um contexto interativo de sala de aula mais favorável para a motivação e aprendizagem dos alunos.

Quanto ao desempenho geral dos alunos em sala de aula, mais uma vez, constata-se semelhanças entre as salas de aulas das PF1 e PD4. Em ambas, os alunos interagem bastante entre si, tanto para solução da tarefa, como para brincadeiras e conversas com conteúdos diversos, apesar de estarem posicionados de forma

diferente, sendo que os alunos da PF1 estavam em grupo e os alunos da PD4 sentados em fileiras. Novamente, foram identificadas semelhanças entre as PF2 e PD3. Apesar de estarem posicionados diferentemente em sala de aula (os alunos da PD3 estavam em grupo e os alunos da PF2 em fileiras), os alunos destas professoras interagem pouco entre si.

Pode-se constatar que, o padrão de comportamento das professoras se reflete nas ações dos alunos em aula. Os alunos das PF1 e PD4 interagiram mais entre si, do mesmo modo como seus professores interagiram mais com eles, estando dispostos em grupos ou não. Por sua vez, os alunos das professoras PF2 e PD3 interagiram menos entre si, como o fizeram suas professoras com eles, muito embora os alunos da PD3 estivessem sentados em pequenos grupos. Como afirmam Tapia e Fita (1999), o modo como os alunos enfrentam a tarefa escolar e se comportam em sala de aula, depende, em grande medida, de como os professores organizam as atividades em sala de aula, promovendo entre eles interações de cooperação, competição ou não promovendo interação alguma.

Tradicionalmente, a escola tem privilegiado o trabalho individual dos alunos, sendo que o professor é aquele que se dedica a transmitir conhecimentos e seus alunos a recebê-los e assimilá-los (Bonals, 2003; Tapia & Fita, 1999). Esta perspectiva está bastante visível nas aulas das PF2 e PD3, diferentemente das PF1 e PD4, que parecem privilegiar as trocas interativas entre os alunos e entre elas e seus alunos. Evidentemente, não se pode negar a importância das diferentes estratégias de ensino em sala de aula, sejam aulas expositivas, o trabalho em grupo, os debates entre outros, como técnicas para a promoção da aprendizagem dos alunos. Mas, é fundamental que as professoras (principalmente aquelas com padrões semelhantes aos das PF2 e PD3 deste estudo) compreendam as inúmeras possibilidades surgidas pelas interações entre os alunos como fonte de construção do conhecimento. O trabalho em grupo, uma condição que privilegia essas interações, favorece a aprendizagem dos alunos, permite melhorar as habilidades sociais dos mesmos, além de favorecer um clima descontraído e agradável em sala de aula, na medida em que desloca o peso do individualismo ou das relações competitivas para aquelas relações nas quais há o predomínio da cooperação, justificando sua utilização de forma sistemática pelos professores (Bonals, 2003).

Apesar da conveniência do trabalho em grupo, não podem ser desconsideradas as dificuldades que tal tarefa impõem aos professores. Não se deve, também, exigir que aqueles professores que trabalham há anos de uma forma mais tradicional, passem repentinamente a promoverem atividades em grupo com êxito. Ou esperar, também, que os professores que tiveram em sua formação inicial a aprendizagem necessária para tal, o façam como em um passe de mágica. Bonals (2003) argumenta que, grande parte das dificuldades dos professores em trabalhar com os alunos em grupo e a estabelecerem um contexto mais interativo em aula, é decorrente da falta de conhecimento e habilidades dos mesmos para esta tarefa, sugerindo a urgência em receberem formação e orientação de maneira pertinente. A autora comenta, ainda, que a tarefa de auxiliar os professores a romperem com uma tradição de aprendizagem individual não é fácil, pois inúmeras serão as resistências e as ansiedades em deixar o conhecido pelo novo. Abandonar, ainda que parcialmente, as formas tradicionais de ensino e assumir outras novas formas, pode gerar ansiedade e temores nos professores quanto ao próprio fracasso profissional. Trabalhar essas transformações, implica em um esforço coletivo que vai desde os programas de formação profissional e continuada dos professores até intervenções sobre a cultura escolar, um elemento que pode representar um papel a favor ou contra as modificações necessárias.

Análise do desempenho das professoras facilitadoras e dificultadoras nas interações com os seus alunos de alto e baixo desempenho escolar.

A Tabela 16 apresenta o total de interações entre as professoras facilitadoras e dificultadoras e os seus alunos de alto e baixo desempenho escolar, a diversidade de subclasses de ações utilizadas pelas professoras nestas interações, bem como o total de episódios interativos, ou seja, o número de seqüências ininterruptas de ações interativas entre a professora e um mesmo aluno.

Tabela 16. Síntese quantitativa da freqüência de interações, subclasses de interações e episódios interativos identificados nas filmagens das professoras facilitadoras e dificultadoras junto aos alunos de alto e baixo desempenho escolar.

Aspectos analisados	Facilitadoras				Dificultadoras			
	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4	
	AD	BD	AD	BD	AD	BD	AD	BD
Quantidade total de interações	4	53	18	20	28	4	30	10
Número de subclasses de interações utilizadas pela professora	3	11	8	7	15	4	10	6
Quantidade de episódios interativos.	0	7	1	3	3	1	1	0

A análise da Tabela 16 permite identificar que as professoras facilitadoras, principalmente a PF1, interagem mais freqüentemente com alunos de baixo desempenho escolar do que com alunos de alto desempenho, enquanto as professoras dificultadoras apresentam maior freqüência de interações com os alunos de alto desempenho escolar. Essa mesma relação se repete no que se refere à quantidade de episódios interativos. Há, portanto, a indicação de um aspecto do padrão de interação junto aos alunos de alto e baixo desempenho escolar que diferencia o grupo de professoras facilitadoras do grupo de professoras dificultadoras.

Conforme Davis, Silva e Espósito (1989), um dos aspectos facilitadores da aprendizagem dos alunos é a garantia de uso equitativo do tempo e do espaço interativo para diferentes alunos, de modo a promover a comunicação e as trocas efetivas requeridas na construção social do conhecimento. Neste sentido, o fato das professoras facilitadoras interagirem mais com os alunos de baixo desempenho, pode ser algo positivo para a aprendizagem desses alunos, além de indicar que essas professoras percebem que os mesmos precisam de mais apoio, suporte e atenção se comparado aos alunos de alto desempenho. Entretanto, é fundamental que essas professoras estejam atentas à qualidade das relações que estabelecem com esses alunos, pois como alertam Davis, Silva e Espósito (1989), é um equívoco se considerar toda e qualquer interação como facilitadora da aprendizagem dos alunos, sendo necessário reconhecer quais são os aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais, bem como as competências e habilidades que estão presentes nestas interações, de modo a favorecer o aprender escolar.

Além disso, é importante que as professoras facilitadoras se mantenham atentas aos demais alunos em classe, de modo a atender às necessidades educativas

dos mesmos e evitar possíveis concepções errôneas sobre a aprendizagem dos alunos alto desempenho, tais como: conceber que esses alunos aprendem sozinho e não precisam tanto de sua ajuda. Evidentemente, alguns alunos são mais intrinsecamente motivados do que outros e trabalham com mais autonomia, o que é altamente desejável para a aprendizagem acadêmica (Martini, 1999). Mas, isso não significa que eles prescindam de interações sociais educativas com seus professores, que envolvem trocas efetivas nas dimensões afetivas, cognitivas, motivacionais e comportamentais e são essenciais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Enquanto as professoras facilitadoras interagem mais com os alunos de baixo desempenho acadêmico, as professoras dificultadoras dedicam a maior parte do tempo e do espaço interativo aos alunos de alto desempenho. É possível que essas professoras não se sintam capazes de lidar com as dificuldades impostas pelos alunos de baixo desempenho escolar ou mesmo não saibam o quê ou como agir com os mesmos, além de possuírem um conjunto de crenças que dificultam o envolvimento com eles, como por exemplo: acreditar que os alunos não têm capacidade e que não há o que se fazer para que os mesmos melhorem o seu desempenho. Alunos com dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico, por sua vez, geralmente apresentam problemas motivacionais e de comportamento em sala de aula, o que impõe uma série de dificuldades ao trabalho docente e os tornam um desafio para os professores (Del Prette e cols, 1998; Del Prette & Del Prette, 1998; Martini, 1999). Será que esses professores assumem esse desafio e se comprometem com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento socioemocional desses alunos? Será que esses professores sabem como trabalhar com as dificuldades dos seus alunos ou se sentem confiantes para ousar novas estratégias que se pretendam minimizadoras dessas dificuldades?

Groppa (1997), em um estudo realizado com professores do Ensino Fundamental, demonstrou que a maioria sente-se desprovida de teorias, técnicas e postura ética para lidar com situações emergenciais, que surgem no cotidiano da sala de aula e com as dificuldades dos seus alunos. Além disso, ensinar requer não somente o domínio de um conjunto de técnicas mas, também, envolve a articulação das crenças e sentimentos docentes, pois as crenças influenciam o processo de

ensino-aprendizagem e podem fazer uma significativa diferença no trabalho docente (Agne, 1992; Sadalla, 1998). Para que o professor possa enfrentar os desafios e os problemas educacionais, que impõem um aluno com dificuldades de aprendizagem, ele precisa ter um conjunto de crenças que favoreçam suas ações educativas. Uma das mais importantes crenças educacionais dos professores é a auto-eficácia (Pajares, 1992) definida, por Bandura (1986), como “um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir um certo grau de performance”. A auto-eficácia associa-se ao estabelecimento de metas para si próprio, ao grau de esforço que a pessoa investirá em uma tarefa, ao grau de persistência, apesar das dificuldades do percurso e à maneira pela qual uma pessoa irá reagir a eventuais fracassos (Bzuneck, 2000).

Em uma revisão dos estudos sobre crenças de auto-eficácia, realizada por Bzuneck (2000), foi possível constatar que, altos níveis de auto-eficácia dos professores se relacionam com: a) melhor desempenho acadêmico dos alunos; b) com a melhora das crenças de auto-eficácia dos próprios alunos, uma importante variável motivacional; e c) com a adoção de estratégias mais adequadas para lidar com os alunos, principalmente quando se trata de alunos-problemas. Em contrapartida, baixos níveis de auto-eficácia associam-se a: a) uma tendência dos professores de evitar planejar e executar atividades, quando as consideram acima de suas capacidades; b) menor persistência no trato com alunos que apresentam dificuldades; e c) menor disposição para inovar em sala de aula.

Com base nessas informações, surgem algumas questões: como se caracterizariam as crenças de auto-eficácia das professoras facilitadoras e dificultadoras? As diferenças encontradas na quantidade de interações estabelecidas com os alunos de alto e baixo desempenho pelos professores facilitadores e dificultadores estariam relacionadas às crenças de auto-eficácia dos mesmos? Essas questões merecem ser investigadas em estudos futuros, já que as crenças de auto-eficácia dos professores associam-se fortemente com a possibilidade de enfrentamento de situações complexas em sala de aula pelos professores e com o desempenho acadêmico dos alunos, o que a torna uma variável chave a ser pesquisada e trabalhada no processo inicial e continuado do desenvolvimento profissional do professor.

Esses resultados possuem, ainda, importantes implicações para o desenvolvimento socioemocional desses alunos. Para Hughes, Cavell, e Willson (2001), a qualidade da relação professor-aluno serve como modelo para outros alunos estabelecerem relações com seus colegas, além de afetar a percepção dos alunos sobre as características pessoais positivas ou negativas dos colegas em sala de aula e influenciar a posição sociométrica dos alunos em classe. Ao estabelecerem um menor número de interações diretas com os alunos de baixo desempenho acadêmico, as professoras dificultadoras apresentam um modelo que pode influenciar negativamente a percepção que os demais colegas têm sobre esses alunos e contribuir para que sejam rejeitados ou negligenciados ou que as suas características negativas prevaleçam. Este quadro pode ser agravado, quando se observa os dados da literatura indicando que, alunos com baixo desempenho acadêmico geralmente apresentam problemas de comportamento, tais como agressividade e timidez, o que já favorece o estabelecimento de relações interpessoais menos competentes e marcadas por estereótipos (Del Prette & Del Prette, 2001). Para Birch e Ladd (1998), psicólogos e educadores deveriam promover não somente intervenções com vistas a melhorar o desempenho social dos alunos, por meio da aprendizagem de habilidades sociais, mas também promover intervenções que focalizassem diretamente a qualidade das interações professor-aluno. Para os autores, melhorar a qualidade das relações professor-aluno poderia ser um importante caminho para se trabalhar com crianças agressivas, rejeitadas e negligenciadas, porém sem tê-las, isoladamente, como foco da intervenção.

No que se refere à frequência de subclasses de interações utilizadas pelas professoras, o grupo de dificultadoras apresentou maior diversidade de ações interativas junto aos alunos de alto desempenho escolar, enquanto as professoras facilitadoras se diferenciam entre si, sendo que a PF1 diversifica mais suas ações em relação aos alunos de baixo desempenho e a PF2 com os alunos de alto desempenho escolar. A análise desses resultados sugere a necessidade de que se faça uma avaliação qualitativa das interações professor-aluno, realizada a seguir.

Na Tabela 17 estão descritas a variedade e a frequência, em ordem decrescente das subclasses de interações que as professoras apresentaram junto a alunos de alto e baixo desempenho escolar. Os dados obtidos parecem não indicar

um padrão diferenciador das ações das professoras facilitadoras e dificultadoras nas interações estabelecidas tanto com alunos de alto como de baixo desempenho escolar, mas merecem algumas observações.

Tabela 17. Variedade e frequência das subclasses de interações utilizadas pelas professoras facilitadoras e dificultadoras junto a alunos de alto e baixo desempenho escolar.

	Facilitadoras				Dificultadoras			
	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4	
	AD	BD	AD	BD	AD	BD	AD	BD
Corrigir lição	1	13	3	0	3	1	14	2
Dar ordens	0	4	3	4	1	1	9	2
Dar instruções	2	9	0	1	1	0	1	3
Fazer pergunta de cobrança	0	4	3	6	0	0	1	1
Responder pergunta com menor elaboração	0	5	3	0	1	0	1	0
Fazer pergunta de maior elaboração	0	6	0	1	1	1	1	0
Concordar	0	0	0	5	5	0	0	0
Responder pergunta com maior elaboração	0	3	3	1	0	0	1	1
Manifestar atenção	0	5	0	0	2	0	1	0
Elogiar	1	1	1	0	4	0	0	0
Dar feedback negativo	0	0	0	2	0	0	0	1
Dar dicas	0	0	0	0	1	1	0	0
Dar exemplos citando um aluno	0	0	1	0	1	0	0	0
Encorajar	0	2	0	0	0	0	0	0
Fazer comentário	0	0	1	0	1	0	0	0
Fazer pergunta petítória	0	0	0	0	1	0	1	0
Indicar ou dar permissão para a emissão de um comportamento	0	0	0	0	1	0	1	0
Atender solicitação	0	0	0	0	1	0	0	0
Expor conteúdos	0	1	0	0	0	0	0	0
Fazer pergunta de menor elaboração	0	1	0	0	0	0	0	0
Responder pergunta inconvenientemente	0	0	0	0	1	0	0	0

Com exceção da PF1, a subclasse *Corrigir lição* foi frequentemente presente nas interações das três professoras com os alunos de alto desempenho. Em *Corrigir lição*, a professora inspecionava com comportamentos não-verbais a tarefa do aluno, utilizando para isso os produtos da ação deste aluno, tais como: cadernos, folhas de exercício e livro. Esta ação docente pode significar um importante instrumento de aprendizagem para o aluno, quando utilizada como recurso de avaliação e feedback para o desempenho dos mesmos. É, também, uma forma do professor manifestar atenção ao seu aluno, o que seria desejável a todos, independentemente do nível de desempenho escolar.

Evidentemente, parece ser bastante agradável para o professor corrigir lições nas quais os alunos se saem bem, como ocorre predominantemente com os alunos de alto desempenho escolar. Constatar o sucesso dos alunos de alto desempenho escolar, pode contribuir para o autoconceito, a auto-estima e a auto-eficácia dessas professoras, que podem atribuir parte ou todo o sucesso ao seu próprio desempenho docente. Em contrapartida, não corrigir as tarefas dos alunos de baixo desempenho, com a mesma frequência com que corrigem a dos alunos de alto desempenho escolar, pode indicar a utilização, por essas professoras (com exceção da PF1), de estratégias de proteção ao ego. Mas, será que os alunos de baixo desempenho escolar sempre apresentam desempenhos mal sucedidos ou não merecem a mesma dedicação de seus professores? Seria fundamental que as professoras avaliassem as tarefas destes alunos e aproveitassem este material como um importante recurso pedagógico de aprendizagem e respeito à produção de seus alunos.

Outro aspecto que diferenciou as professoras, foi o fato das facilitadoras fazerem mais perguntas de cobrança do que as dificultadoras, principalmente com alunos de baixo desempenho escolar. De acordo com Del Prette e Del Prette (1999) é aparentemente dispensável realçar a importância das perguntas nas interações sociais, principalmente, em algumas profissões, como é o caso do professor. Fazer perguntas em sala de aula, por exemplo, pode permitir o desafio a curiosidade e raciocínio dos alunos e também encorajá-los a se expressarem. Entretanto, aqueles autores argumentam que a habilidade de fazer perguntas depende, em ampla medida, da discriminação dos diferentes tipos de pergunta, no que se refere à função, à forma e ao conteúdo, bem como da capacidade de empregá-la adequadamente, selecionando-as de acordo com as condições gerais e objetivos da interação. As professoras facilitadoras deste estudo privilegiaram o fazer perguntas com a função de cobrança, em detrimento às perguntas que possam promover o raciocínio, a curiosidade, a busca por informações entre outros aspectos. Além disso, essas professoras fazem perguntas de cobrança principalmente com os alunos de baixo desempenho, muito provavelmente com a intenção de motivá-los a se esforçarem.

É fundamental que essas professoras e também as professoras dificultadoras (que se utilizaram em menor frequência da ação de fazer perguntas) sejam auxiliadas a empregarem mais amplamente esta importante habilidade, não apenas como forma

de cobrança, mas também como estratégia de ensino, promoção e avaliação da aprendizagem. Pode-se citar o trabalho de Del Prette e Del Prette (1997), que desenvolveram um programa de Treinamento de Habilidades Sociais com professores. Os autores verificaram que a aquisição da habilidade de fazer perguntas pelos professores melhorou a qualidade das interações com os alunos e permitiu uma melhor condução e avaliação do processo de aprendizagem.

Apesar de pouco freqüente, a subclasse *Manifestar atenção* foi mais freqüente no grupo das facilitadoras e em relação aos alunos de baixo desempenho, enquanto as professoras dificultadoras manifestaram mais atenção aos alunos de alto desempenho escolar. Este resultado parece confirmar a hipótese discutida na questão anterior, de que as professoras facilitadoras se mostram mais sensíveis às necessidades desses alunos e despendem mais atenção aos mesmos, do que as professoras dificultadoras. Essas professoras podem ter, ainda, crenças de auto-eficácia mais positivas do que as professoras dificultadoras, o que favoreceria o trabalho com os alunos de baixo desempenho. As professoras dificultadoras, por sua vez, podem não manifestar atenção aos alunos de baixo desempenho escolar, do mesmo modo como o fazem com os alunos de alto desempenho, como uma estratégia de proteção ao ego, ou seja, evitam constatar os possíveis fracassos desses alunos, para não correrem o risco de atribuí-los às suas próprias dificuldades como professora.

A subclasse *Elogiar* tanto para as facilitadoras como para as dificultadoras esteve mais freqüente nas interações com alunos de alto desempenho escolar, do mesmo modo que *Dar exemplos citando os alunos*. Evidentemente, por esses alunos apresentarem um bom desempenho acadêmico, merecem ser elogiados pelos seus professores e, inclusive, serem um modelo aos demais alunos. Entretanto, os professores devem estar atentos para que os progressos obtidos pelos alunos de baixo desempenho acadêmico não sejam ignorados ou passem despercebidos. Além disso, conforme Del Prette e Del Prette (2001), elogiar de forma competente implica na coerência entre o pensar, o sentir e o agir e depende de uma acurada discriminação sobre a quem, como e quando elogiar, não podendo ser usado pelo professor à revelia e com objetivos que não exclusivamente o de comentar sinceramente sobre

algo positivo do aluno e/ou de seu desempenho (como por exemplo para manipular ou bajular o aluno).

Enquanto o elogio foi predominantemente empregado pelas professoras aos alunos de alto desempenho acadêmico, o feedback negativo esteve presente apenas nas interações das professoras dificultadoras e facilitadoras com seus alunos de baixo desempenho escolar. Diferentemente do elogio ou da crítica, o feedback é uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de outra pessoa e favorece a correção, manutenção e melhoria de determinado desempenho e seus resultados. O feedback positivo descreve os aspectos desejáveis do desempenho e o negativo centra-se nas características a serem modificadas no desempenho da pessoa. O feedback é um importante recurso de ensino-aprendizagem e deve ser amplamente utilizado por professores, já que permite ao aluno conhecer quais aspectos de seus desempenhos contribuíram para a obtenção de resultados positivos e quais desempenhos precisam ser melhorados, exercendo, portanto, um forte impacto na manutenção e aperfeiçoamento das características desejáveis do desempenho dos alunos.

Nas observações realizadas, a PF2 e a PD4 usaram o feedback negativo com seus alunos de baixo desempenho escolar. Contudo, defende-se que este feedback deveria ser substituído pelo feedback positivo, porque evita ressentimentos e reações defensivas do aluno, dispõe o aluno a ouvir com mais atenção as observações do professor, motiva o aluno a investir no aperfeiçoamento dos aspectos valorizados e aumenta a probabilidade dos desempenhos valorizados voltarem a ocorrer (Del Prette & Del Prette, 2001). É fundamental, portanto, que essas professoras conheçam as vantagens do feedback positivo em relação ao negativo e sejam instruídas a utilizarem esta importante habilidade em sala de aula.

Deste resultado surge, ainda, uma outra questão: por que as demais professoras não utilizam o feedback, se este é um importante recurso de avaliação e aprendizagem? Uma possível resposta a esta questão, seria o fato destas professoras não saberem como usar o feedback ou, então, não terem alguns requisitos necessários para se prover o feedback, tais como: ouvir e prestar atenção ao comportamento do aluno, saber da necessidade de que o feedback seja dado

diretamente ao aluno, chamando-o pelo nome, mantendo contato visual e usando tom de voz calmo e audível, que deve ser apresentado o mais imediatamente possível à emissão do comportamento, que deve ser descritivo e não avaliativo, deve referir-se ao desempenho do aluno e não a suas características pessoais, além de ser parcimonioso (Del Prette & Del Prette, 2001). Outra possível dificuldade para o pouco uso do feedback por essas professoras poderia ser, inclusive, atribuída à ausência de uma prática cultural nas escolas. Geralmente, professores avaliam seus alunos com base nos resultados obtidos (produto) e não levam em consideração os desempenhos dos mesmos durante a atividade (processo), além de se concentrarem nos erros identificados na tarefa. Por outro lado, Del Prette e Del Prette (2001) afirmam, que o feedback é um mecanismo de regulação de desempenhos que geram determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio entre o processo (desempenhos) e o produto (resultados), o que requer do professor uma atenção contínua ao processo de aprendizagem dos seus alunos e não apenas os resultados do mesmo.

A Tabela 18 avalia a forma e ocasião das ações das professoras nas interações com os alunos.

Tabela 18. Síntese da avaliação das ações do professor nas interações com os alunos de alto e baixo desempenho escolar, em relação ao contexto (CT), tempo (T), Expressão Facial (EF), Proximidade/Contato (PC), volume (VO) e Fluência (FL) da voz, humor/afetividade (HA), autoridade (AU) e iniciador das interações (IN), conforme protocolo descritivo dos desempenhos do professor nas interações com os alunos (Anexo).

Classif	Facilitadoras				Dificultadoras				
	Professor 1		Professor 2		Professor 3		Professor 4		
	A	B	A	B	A	B	A	B	
CT	+	4	53	18	20	28	4	31	8
	-	0	0	0	0	0	0	0	2
	1	4	38	16	15	28	4	23	5
T	2	0	8	2	5	0	0	5	3
	3	0	7	0	0	0	0	3	2
	+	4	51	8	4	26	3	22	8
EF	-	0	2	4	6	2	0	1	0
	0	0	0	6	10	0	1	8	2
	+	4	53	12	20	26	3	24	8
PC	-	0	0	4	0	2	1	2	1
	0	0	0	2	0	0	0	5	1
	+	4	50	12	14	27	3	25	8
VO	-	0	3	5	5	1	1	0	1
	0	0	0	1	1	0	0	6	1
	+	4	53	18	20	27	4	25	9
FL	-	0	0	0	0	1	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	6	1
	+	4	53	18	20	27	4	25	9
VL	-	0	0	0	0	1	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	6	1
	+	4	50	8	5	25	3	22	8
HA	-	0	3	9	9	3	1	0	0
	0	0	0	1	6	0	0	9	2
	+	4	51	8	8	26	3	13	8
AU	-	0	2	9	9	2	1	8	1
	0	0	0	1	3	0	0	10	1
	A	3	20	8	4	17	0	12	3
IN	P	1	33	10	16	11	4	19	7

Em relação ao contexto, apenas a PD4 manteve interações com os alunos de baixo desempenho escolar inadequadas às demandas da ocasião. As demais professoras interagiam com seus alunos de modo a adequarem-se às características do contexto. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), o desempenho socialmente competente é aquele que, além da coerência entre o pensar, o sentir e o agir, expressa uma leitura adequada do ambiente social, ou seja, decodifica corretamente os desempenhos apropriados para uma determinada situação. Esses resultados, portanto, são positivos e revelam que, as professoras, em sua maioria, atenderam a um dos critérios de competência social nas interações estabelecidas com seus alunos, ou seja, a adequação do desempenho às demandas do contexto.

Os dados da Tabela 18 parecem indicar, também, um padrão de interações que diferencia as professoras facilitadoras e dificultadoras no que se refere ao tempo

de interação com os alunos. As professoras facilitadoras estabeleceram interações mais longas com alunos de baixo desempenho escolar, enquanto com as professoras dificultadoras as interações prolongaram-se mais com alunos de alto desempenho escolar. Este resultado se mostra coerente com os dados discutidos anteriormente, onde se verificou que as professoras facilitadoras, principalmente a PF1, estabeleceram, mais freqüentemente, episódios interativos com alunos de baixo desempenho escolar, enquanto as professoras dificultadoras apresentam maior freqüência de episódios interativos com os alunos de alto desempenho escolar. Essa mesma relação se repete no que se refere à quantidade de interações.

Quanto à expressão facial, humor/afetividade e autoridade, as professoras facilitadoras receberam avaliações negativas e neutras principalmente nas interações com alunos de baixo desempenho e as professoras dificultadoras com os alunos de alto desempenho. Tanto no grupo das facilitadoras como das dificultadoras, a proximidade/contato foi avaliada mais negativamente nas interações com os alunos de alto desempenho. Em relação ao volume e fluência da voz, não foram identificadas características que diferenciassem as professoras facilitadoras das dificultadoras.

Os dados obtidos não parecem indicar claramente um padrão que diferencia os professores facilitadores e dificultadores, quanto aos componentes não-verbais, paralingüísticos e mistos das ações docentes, mas merecem algumas considerações. Ainda que as professoras facilitadoras estabeleçam um maior número de interações e episódios interativos com alunos de baixo desempenho escolar e as professoras dificultadoras com os alunos de alto desempenho escolar, o que pode ser considerada uma característica positiva para a aprendizagem destes alunos, os dados da Tabela 18 indicam que, alguns componentes do desempenho social dessas professoras nas interações (expressão facial, humor/afetividade, proximidade/contato e autoridade) foram avaliados negativamente.

A expressão facial, por exemplo, é um importante componente do desempenho social e um dos principais instrumentos de comunicação das emoções. A avaliação negativa deste item, indica que houve incoerência entre as ações docentes e suas emoções ou que houve transmissão de sentimentos negativos de

forma inadequada. Quanto ao humor/afetividade, quando avaliado negativamente, demonstra o uso pelas professoras de conteúdos muito sérios e sem humor, com impressão muito negativa, ansiedade excessiva, falta de calma e tranquilidade, estando inadequado à classe de interação. A proximidade/contato com avaliações negativas revela que as professoras apresentaram, nas interações com seus alunos, com uma distância ou proximidade excessiva, de modo incoerente com a classe de ação verbal e com o contexto. Esta incoerência pode intimidar o aluno com a aproximação física ou demonstrar falta de atenção, quando a professora não se aproxima do aluno quando solicitada pelo mesmo. A avaliação negativa do quesito autoridade demonstra uma dificuldade das professoras em obter a atenção dos alunos enquanto tentaram estabelecer ou manter a interação em curso com os alunos. Como mencionado anteriormente, um dos principais critérios de competência social é a coerência entre o pensar, o sentir e o agir e, neste caso, algumas ações das professoras, quando avaliadas negativamente, não atingiram este critério.

Esses resultados apontam para a necessidade de que os professores sejam instruídos não somente a estabelecerem um maior número de interações com seus alunos e usarem novas estratégias e recursos de ensino, mas também a monitorarem a qualidade do seu desempenho social durante as interações, com vistas a atenderem aos critérios de competência social. O desempenho socialmente competente nas relações interpessoais garante a consecução dos objetivos da interação, a manutenção ou melhoria da auto-estima e da qualidade da relação, bem como um maior equilíbrio entre os ganhos e perdas entre os parceiros da interação e a ampliação e respeito dos direitos humanos básicos (Del Prette & Del Prette, 2001). Com esses resultados, constata-se a necessidade de que nos programas de formação profissional docente esteja incluído o Treinamento de Habilidades Sociais, como um importante recurso para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como para o estabelecimento de relações interpessoais em sala de aula mais competentes, justas e igualitárias.

CAPÍTULO 5: BUSCANDO A INTEGRAÇÃO DOS RESULTADOS. CONSIDERAÇÕES FINAIS (ETAPA 3)

Neste capítulo, os resultados obtidos nas Etapas 1 e 2 serão analisados, buscando-se identificar eventuais associações entre o padrão de crenças e sentimentos dos professores e dos alunos e entre esses padrões e as ações interativas de professores.

AS RELAÇÕES ENTRE O PADRÃO DE CRENÇAS E SENTIMENTOS DOS ALUNOS E PROFESSORES E ENTRE ESSES PADRÕES E AS AÇÕES INTERATIVAS DE PROFESSORES

Na investigação sobre as crenças e sentimentos docentes, as professoras facilitadoras e dificultadoras apresentaram padrões opostos: as primeiras concordaram muito ou totalmente com a afirmação de que as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional e intelectual dos alunos estão associados, enquanto as segundas concordaram pouco ou nada com esta afirmação. Tomando-se como referencial a definição das crenças educacionais dos professores, enquanto convicções a respeito de temas educacionais, que se revelam nas comunicações, ações e comportamentos dos professores e influenciam sua prática cotidiana (Sadalla, Saretta & Escher 2002), pode-se supor que, as professoras facilitadoras se esforçariam mais em estabelecer interações sociais educativas com seus alunos, dada a compreensão de sua importância para o desenvolvimento dos mesmos. Por outro lado, as professoras dificultadoras não o fariam ou o fariam em menor frequência, pois as considerariam menos relevantes para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que não estão associados.

O que se observou nas ações interativas dos professores foi um padrão de interação junto aos alunos de alto e baixo desempenho escolar, que também diferenciou o grupo de professoras facilitadoras e dificultadoras. As professoras facilitadoras interagiram com maior duração e frequência com alunos de baixo desempenho escolar do que com alunos de alto desempenho. Ao se buscar possíveis associações entre este padrão de interação e a crença anteriormente revelada por elas, quanto a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento

socioemocional e intelectual dos alunos, pode-se inferir que, se essas professoras dedicaram a maior parte de seu tempo interativo aos alunos com baixo desempenho, é porque se vêem como mais necessárias a esses alunos e vêem esses alunos como mais dependentes da ação docente (o que não ocorre com os dificultadores e nem com os alunos de alto desempenho escolar). As professoras dificultadoras, por sua vez, ao interagirem menos freqüentemente e em menor tempo com os alunos de baixo desempenho, podem ter confirmado a crença de que aprender é responsabilidade destes alunos e independe de maior investimento e compromisso do professor com a aprendizagem dos mesmos. Todavia, para que esta relação seja confirmada, seria fundamental verificar a qualidade e não apenas a quantidade dessas interações e se, de fato, foram intencionalmente voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No que se refere à importância de um repertório de habilidades sociais para o desenvolvimento socioemocional e para a aprendizagem acadêmica dos alunos, constatou-se uma alta valorização deste repertório pelos dois grupos de professoras, porém esta valorização foi ainda maior pelas professoras facilitadoras e menor pelas professoras dificultadoras.

Considerando-se essa alta valorização das habilidades pelas professoras facilitadoras, poder-se-ia esperar que, em suas ações interativas em sala de aula, essas professoras promovessem situações nas quais tais habilidades pudessem ser freqüentemente exercidas e aprendidas pelos alunos ou mesmo que elas próprias as exercessem, de modo a serem modelos aos seus alunos. Entretanto, poucas foram as situações nas quais as professoras facilitadoras, em interação com seus alunos, desempenharam ou solicitaram dos mesmos tais habilidades. Das observações em sala de aula, constatou-se que essas professoras, muito freqüentemente, corrigiam as lições dos seus alunos, faziam ou respondiam perguntas e manifestavam atenção ao ouvir o aluno. Porém, habilidades como cumprimentar, dizer por favor, obrigada, negociar decisões, expressar sentimentos entre outras, não foram observadas. Este mesmo padrão foi verificado em relação às professoras dificultadoras (com exceção da habilidade de elogiar, freqüente nas ações de uma das professoras dificultadoras). Mas, cabe lembrar que, as professoras dificultadoras fizeram uma avaliação menos

positiva da importância dessas habilidades para os seus alunos, o que poderia justificar a ausência destes desempenhos.

Não se pode afirmar, com esses resultados, a existência de uma relação direta entre as crenças docentes e suas ações em sala de aula. Do ponto de vista da professoras facilitadoras, parece haver uma distância entre considerar as habilidades importantes e as desempenharem em sala de aula. Possivelmente, essas professoras não saibam como desempenhar tais habilidades em sala de aula ou, ainda, como incluí-las em suas ações, abrindo espaços na programação da aula. Investigar quais seriam as dificuldades dessas professoras em promover essas habilidades em sala de aula, bem como auxiliar as professoras a desempenhá-las deveria ser preocupação de estudos futuros e trabalho dos programas de formação continuada.

No que se refere à avaliação das habilidades sociais educativas dos professores como ações intencionalmente voltadas para aprendizagem dos alunos, os dois grupos avaliaram muito positivamente tais habilidades, mas algumas relações entre as crenças docentes e suas ações foram encontradas. As habilidades sociais educativas apresentadas aos professores incluíam as de apresentação das atividades, transmissão e avaliação dos conteúdos, promoção do desempenho socialmente habilidoso e mediação de interações educativas entre os alunos (Del Prette & Del Prette, 2001). As professoras facilitadoras avaliaram positivamente tais habilidades como promotoras da aprendizagem. Em suas ações foi possível verificar o desempenho de algumas dessas, tais como: utilização de atividades criativas em sala de aula, fazer e responder perguntas dos alunos, corrigir informações, oferecer ajuda aos alunos, ouvir os alunos, colocar os alunos para trabalharem em pequenos grupos entre outras. As professoras dificultadoras, por sua vez, apesar de atribuírem menor valor à importância dessas habilidades para a aprendizagem dos alunos, também desempenharam algumas delas em sala de aula, tais como: utilizaram atividades criativas em sala de aula, fizeram e responderam as perguntas dos alunos, corrigiram informações, concordaram, elogiaram, ouviram os alunos entre outras. Neste sentido, um resultado bastante positivo foi a constatação de que as classes de ações interativas das professoras dificultadoras foram semelhantes às das professoras facilitadoras.

Constata-se, novamente, a falta de relação entre crenças e ações docentes. Apesar de avaliarem positivamente as habilidades sociais educativas e desempenharem parte delas, as professoras facilitadoras, por exemplo, podem não saber como *negociar decisões sobre atividades em sala de aula* com seus alunos, sem ter o receio de perder o controle da disciplina em classe ou de não cumprir com o conteúdo programático da matéria. Negociar decisões em sala de aula envolve o estabelecimento de interações mais próximas e frequentes com os alunos e um maior equilíbrio das relações de poder em sala de aula e, para essas professoras, o controle da disciplina dos alunos e o cumprimento do programa da matéria pode significar uma posição de maior autoridade e trabalho sistemático do professor, o que não permitiria a negociação de atividades com seus alunos.

Há, portanto, um grau de complexidade nas crenças docentes e, como alertam Melchiori e Alves (2001), a constatação da coexistência de crenças opostas, em uma mesma pessoa, dependendo do que está sendo considerado.

As professoras dificultadoras, por sua vez, ainda que não avaliem tão positivamente as habilidades sociais educativas, desempenharam algumas delas em sala de aula. É possível que, parte dessas habilidades, se incluam entre os componentes de um padrão de desempenho automático dos professores, o que não envolveria o conhecimento da importância e funcionalidade destas ações. Mesmo que, em algum momento da história profissional dessas professoras, essas ações tenham sido intencionalmente voltadas para a aprendizagem dos alunos, atualmente elas estariam sendo desempenhadas como um padrão ritualístico.

De fato, dada a complexidade do conjunto de crenças docentes, não se pode esperar uma relação direta das crenças com as ações dos professores em sala de aula. Entretanto, essas crenças influenciam a qualidade do trabalho do professor e podem ser, quando necessário, alteradas. No entanto, para que se possa realizar um trabalho consistente de modificação e conscientização dos professores acerca de suas crenças educacionais e suas influências sobre sua prática em sala de aula e sobre a qualidade das relações professor-aluno e seus produtos, é fundamental conhecê-las. Portanto, o conhecimento das crenças docentes, obtido neste estudo, acrescidos dos dados já disponíveis na literatura da área e de estudos futuros, pode dar importantes subsídios

para cursos de formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores. Como alertam Melchiori e Alves (2001), a ampliação dos estudos e a prática sistemática de avaliação das crenças docentes tornam-se essenciais para a melhoria do trabalho pedagógico do professor e para a qualidade da educação escolar.

Quanto às atribuições de causalidade, os alunos das professoras facilitadoras disseram que o sucesso foi principalmente decorrente do *Esforço*, enquanto os alunos das professoras dificultadoras atribuíram o bom desempenho sobretudo ao *Prestar atenção*, uma categoria que também revela o esforço e a motivação do aluno. Nas situações de fracasso escolar, os alunos das professoras facilitadoras explicaram o fracasso principalmente em termos da *Falta de esforço*, enquanto os alunos das professoras dificultadoras pela *Falta de atenção*. Não há, portanto, diferenças entre as respostas dos alunos de professoras facilitadoras e dificultadoras, no que se refere ao padrão atribucional. Os alunos dos dois grupos de professoras revelaram crenças altamente adequadas à motivação escolar.

Em síntese, apesar das professoras terem sido classificadas em dois grupos, facilitadoras e dificultadoras, que as diferenciavam pelo conjunto de crenças que apresentaram, suas ações interativas diferiram somente em aspectos pontuais, tais como: frequência e tempo de ações interativas e de episódios interativos junto aos alunos de alto e baixo desempenho escolar. As professoras dificultadoras apresentaram subclasses de ações interativas bem semelhantes às professoras facilitadoras, distanciando-se, em direção mais positiva e favorável à aprendizagem dos alunos, das crenças anteriormente reveladas.

ENCAMINHAMENTOS DECORRENTES DA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS E SENTIMENTOS DE PROFESSORES E ALUNOS, DESEMPENHO ACADÊMICO E AÇÕES INTERATIVAS

Como mencionado anteriormente, a viabilização de alternativas teórico-práticas para a minimização do fracasso escolar, por meio da construção de um conhecimento maior sobre as relações professor-aluno e sobre as variáveis associadas à sua qualidade e ao desempenho dos alunos, foi objeto de investigação da presente pesquisa e tem sido preocupação de muitos autores, que alertam para a carência de estudos com esta perspectiva.

De acordo com Sadalla, Saretta e Escher (2002), o conhecimento dos elementos que compõem as relações professor-aluno deve ser aprofundado para que esses estudos possam ser explorados em extensão e profundidade. Nesta mesma perspectiva, Clark e Peterson (1986) e Montero (1996) mencionam a importância de se buscar um modelo que relacione as ações dos professores e seus efeitos sobre o desempenho dos alunos, com os processos cognitivos subjacentes a essas ações. Estes autores sugerem, portanto, que as pesquisas sobre as relações professor-aluno e o desempenho escolar abordem, simultaneamente, os pensamentos, os sentimentos e as ações de seus protagonistas.

O presente estudo investiu esforços nesta direção, ao realizar uma análise das relações professor-aluno que contemplou as ações interativas dos mesmos, juntamente com o conhecimento de suas crenças e sentimentos. Apesar desses esforços, é essencial que as limitações deste estudo e, conseqüentemente, as restrições impostas à generalização de seus dados sejam explicitadas. Entre esses limites, pode-se citar que: a) a pesquisa foi desenvolvida exclusivamente em escolas públicas de um município do interior do Estado de São Paulo; b) participaram apenas professoras (somente mulheres) e alunos da 3ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; c) trabalhou-se unicamente com alunos que estavam nas extremidades do desempenho acadêmico, isto é de alto e baixo desempenho escolar; d) igualmente, com professoras, cujos padrões de crenças e sentimentos foram avaliados como facilitadores e dificultadores (não foram incluídos os demais professores com padrão misto de crenças e sentimentos); e) a metodologia observacional foi pontual e não processual, isto é, focou apenas as interações entre os professores e os alunos previamente selecionados e não se aprofundou nas estratégias utilizadas pelos professores, quando interagiam com a classe inteira ou com os demais alunos em sala de aula.

Além dessas considerações, pode-se citar a necessidade de se contemplar outras variáveis na investigação das crenças dos professores e alunos, tais como: o auto-conceito, a auto-eficácia e a motivação dos professores e alunos. E, também, como um critério de avaliação da relação entre crenças docentes, ações interativas e desempenho escolar dos alunos, caberia investigar se, na classe das professoras facilitadoras havia menos alunos de baixo desempenho do que na classe das

professoras dificultadoras, uma vez que suas crenças favoreceriam ações mais adequadas para a aprendizagem dos alunos.

Evidentemente, não se pretendeu responder a todas as questões subjacentes a essa perspectiva, mas foi possível verificar como os dados se apresentaram empiricamente. No plano conceitual, buscou-se uma organização teórica articulada que permitisse a compreensão buscada, uma vez que dificilmente só um marco conceitual e metodológico poderia captar, isoladamente, a complexidade do fenômeno das relações professor-aluno (Hinde, 1997; Montero, 1996). No plano metodológico, foi possível dar passos no sentido de se criar estratégias para coletar e organizar os dados obtidos, ao se elaborar o QCS-P para investigação das crenças e sentimentos docentes, o Protocolo de Avaliação das Filmagens em sala de aula e se estruturar um sistema de categorias que permitiu descrever as crenças e sentimentos de professores e alunos e outro que descreveu as ações interativas de professores junto a seus alunos. Não se pretende que estes instrumentos de coleta e análise dos dados sejam considerados como concluídos, mas reconhece-se que eles podem ser aperfeiçoados e adaptados e constituírem importantes subsídios para novas pesquisas.

Muito além de respostas conclusivas, a presente pesquisa pôde, também, levantar inúmeras questões para estudos futuros, que foram surgindo ao longo da discussão dos resultados obtidos. Entende-se que esse esforço em se compreender as relações professor-aluno, o desempenho acadêmico e as variáveis subjacentes a essas relações deve ser mantido pelas pesquisas na área, pois o entendimento da articulação entre os pensamentos, sentimentos e ações é fundamental para o profissional que procura discutir e avaliar a processo de ensino-aprendizagem (Sadalla, Saretta & Escher, 2002).

Além disso, ao se propor um delineamento de pesquisa, que articule as crenças, os sentimentos e as ações de professores e alunos busca-se, em última instância, o desenvolvimento de relações interpessoais mais competentes, isto é, nas quais os desempenhos sociais sejam fundamentados pela coerência entre os aspectos afetivos, cognitivos e conativos e atendam aos critérios de consecução dos objetivos da relação, de manutenção ou melhoria da auto-estima de seus protagonistas e da

qualidade da relação, de maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da relação, bem como de respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (Del Prette & Del Prette, 2001).

Parte das funções da Universidade é poder contribuir para a formação desses professores e para educação dos alunos, ao realizar estudos que propiciem a identificação de pontos de intervenções que, ao serem trabalhados, poderão resultar em uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É papel da Universidade, também, buscar o estabelecimento de uma parceria com a escola, por meio da qual se dirigirão esforços para o contínuo exercício de trocas de experiência e conhecimento e para a construção de um espaço educacional na qual se colocará o desafio de compreender a escola como um contexto em que a formação e a prática pedagógica sejam ações coerentemente articuladas (Leite, 2000).

ANEXO A

ANEXO B

ANEXO C

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. R. S. (1997) A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henry Wallon. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 13(2), 239-249.
- Almeida, N. V. & Lima, C. G. (1988) O psicólogo na instituição escolar: relato de uma experiência. *Revista de Psicologia*, 6(1), 111-122
- Almeida, N. V. F. (1995). Papel do pesquisador como mediador no processo de construção de conhecimento do professor. *Temas de Psicologia*, 1, 1-10.
- Almeida, S. F. C. de; Rabelo, L. de M.; Cabral, V.S.; Moura, E.R. de O; Barreto, M. de S. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 117-134.
- Althusser, L. (1980) *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3.ed.Lisboa: Presença.
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, A. S., Reppold, C. T., Santos, C. L. Bichinho, G. S., Rode, L. T. Silva, M. P. & Tudge, J. (1999) Construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: criando um manual de codificação de atividades cotidianas. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 289-310.
- Ames, C. & Ames, C (1984) Goals and Motivation. *Elementary School Journal*, 85, 39-52.
- Ames, C. & Archer, J (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1990) What teacher needs to know? *Teacher College Record*, 91, 409-421.
- Argyle, M. (1974). *Comunicação e dinâmica de grupo*. São Paulo: IBRASA.
- Arón, A. M. & Milicic, M. (1994) *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Campinas: Workshopsy.

- Azzi, R. G. & Silva, S. H. (2002). A importância de um novo olhar para os alunos. Um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo de ensino aprendizagem (pp.135-147). Em: F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall.
- Bernstein, B. (1985). Uma crítica ao conceito de "educação compensatória". Em: Z. Brandão. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alvez Editora, 43-57.
- Birch, S & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behavior and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Bonals, J. (2003) *O trabalho em pequenos grupos*. Porto Alegre: Artmed.
- Borsato, E. (1999). *Crenças Educacionais de Licenciados: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Estadual de Londrina.
- Boruchovitch, E. (1995). *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa realizado na qualidade de bolsista de recém-doutor do CNPq (processo No. 300162/95-2). UNICAMP Departamento de Psicologia educacional.
- Boruchovitch, E. (1997). Causal attributions for success and failure in Mathematics: a cross-cultural analyses. (Resumo) Submetido para o *24th International Congress of Applied Psychology*, São Francisco, agosto de 1998.
- 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.
- Boruchovitch, E. (2001). Conhecendo as crenças de inteligência, esforço e sorte em tarefas escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 461-467.
- Brasil (1997a). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil (1997b) Plano nacional de educação: Proposta da sociedade brasileira. *II Congresso Nacional de Educação*. Belo Horizonte.
- Buchanan, T., Burts, D. C., Bidner, J., White, V. F., & Charlesworth, R. (1998) Predictors fo developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers. *Early childhood research quaterly*, 13(3), 459-483.
- Bzuneck, A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores (pp.117-134). Em: F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, A. (2001). A motivação do aluno:aspectos introdutórios (pp.9-36). Em: E. Boruchovitch & Bzuneck, A. (Orgs). *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Calderhead, J. (1996) Teachers: beliefs and knowledge. Em: D.C. Berlinger & R.C. Calfee (Orgs). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillian.
- Carraher, T. N; Carraher, D. W.; Schliemann, A. D. (1989). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 3a. Edição.
- Carvalho, J.S.F. de (1997) As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: Aquino, G.J.(1997) *Erro e Fracasso na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*, Summus Editorial, São Paulo.
- Chaves, E. O. C. (1977). A filosofia da educação e a análise de conceitos educacionais. Em: A. M. de Rezende (Org.), *Introdução teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Clark, C. M. & Peterson, P. (1986) Teacher' thought processes. Em: M.C. Wittrock., *Handbook of research on teaching*. New York: Mcmillian Publishing Company.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C, & Miras, M. (1996) Características individuais e condições de aprendizagem: A busca de interações. Em: Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A.

- (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação*. Artes Médicas: Porto Alegre Vol. 2.
- Coll, C, & Solé, I (1996) A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em: Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação*. Artes Médicas: Porto Alegre, Vol 2.
- Coll, C. & Colomina, R. (1996) Interação entre alunos e aprendizagem escolar. Em: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico: Psicologia da Educação* (pp.298-314). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C., Alemy, I. Martí, E., Majós, T., Mestres, M. Goñi, J., Gallart, I. & Giménes, E. (2000) *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Contini, M. L. J. (2001) *O Psicólogo e a promoção da saúde na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Curtis, K. & Grahan, S. (1991). Altering beliefs about the importance of strategy: an attribution intervention. (poster). *The American Conference*. Chicago.
- Davis, C.; Silva, M. A. S., Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54.
- Del Prette, A. (1982). *Treinamento comportamental em grupo junto à população não clínica de baixa renda*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campina.
- Del Prette, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1995). Interações sociais em sala de aula: representações do professor. *Anais da XVII International School Psychology Colloquium/II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, 426-430.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. Em: *Associação nacional de pesquisa em educação (Org.)*, *CD-Rom dos trabalhos selecionados*

para apresentação para o grupo de formação continuada de professores, p.29, 20ª Reunião anual da ANPED, Caxambu (MG).

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: a perspectiva das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-216.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Pontes, A. C. & Torres, A. C. (1998). Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 11-22.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A Silva, A. B. T. & Puntel, L. (1998). Habilidades sociais do professor: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 611-623.
- Del Prette, Z. A. P & Del Prette, A (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2000) Habilidades sociais e educação: Perspectivas para a articulação pesquisa-prática em Psicologia Escolar e Educacional. Anais do VIII Simpósio Brasileiro de pesquisa e intercâmbio científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), p. 48-49.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (no prelo). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A perspectiva das Habilidades Sociais. Aceito para publicação à revista *Temas em Psicologia*.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis:Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem. Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Nunes, C., Barreto, S. & Martini, M. L. (2003). Avaliação de habilidades sociais em crianças: comparando duas versões de um instrumento (Painel). XXXIII Reunião Anual de Psicologia. Belo Horizonte, MG.

- Dias-da-Silva, M. H. G. (1994). Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 89, 39-47
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fernandez, A. (1991) *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M., Assmar, E., Omar, A., Delgado, H., González, A., Souza, M. & Cisne, M. (2002). Atribuições de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.
- Fontana, R. & Cruz, N (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Forsteling, F. (1985). Attributional retraining. A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.
- Gama, E. M. P. & Jesus, D. M. (1994) Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 10(3), 393-410.
- Gatti, B., Patto, M. H., Lobo da Costa, M., Kopit, M. & Almeida, R. M. (1981). *A reprovação na 1ª série do 1º grau*. São Paulo, USP.
- Givvin, K.B.; Stipek, D.J.; Salmon, J.M. & Mac Gyvers, V.L. (1998) *In the eyes of the beholder: students' and teacher's judgments of students' motivation* (texto mimeo).
- Goddard III, R. D. & Villanova, P. (1996). Designing surveys and questionnaires for research. Em: Leong, F. T. L. & Austin, J. T. (Orgs). *The Psychology Research Handbook: A Guide for graduate students and research assistants*. pp. 85-97 Thousand Oaks: Sage.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L. & Bocian, K. M. (1997). Teachers as “Tests”: Differential validity of judgments in indentifying students at-risk for learning difficulties. *School Psychology Review*, 26(1), 47-60.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro.

- Gresham, F. M., Lane, K. L. & Mac Millan, D. L. (1999) Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: Risk factors for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24(3), 231-245.
- Gripps, C. & Tunstall, P (1998) Effort, ability and the teacher: young children's explanations for success and failure. *Oxford Review of Education*, 24(2), 238-245.
- Groppa, J. A. (1997). *Fracasso escolar: alternativas teórico-práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Guareschi, N. (1990) Poder, autoridade e a relação professor-aluno: uma revisão de literatura. *Psico*, 20(2),85-103.
- Guimarães, S. (2001). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender (pp.78-95). Em: E. Boruchovitch & Bzuneck, A. (Orgs). *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Haager, D. & Vaughn, S. (1995) Parents, teacher, peer, and self-reports of the social competence os students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(4), 205-215.
- Hattie, J. Biggs, J. & Purder, N. (1996). Effects of learning skills interventions on students learnig: a meta analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Heibert, E. H.; Winograd, P.N.; & Donner, F.W. (1984) Children's attributions for success and failure in different aspects of reading. *Journal of Educational Psychology*, 76(6).
- Hinde, R. A. (1997) *Relationships: A dialectical perspective*. Psychology Press.
- Hughes, J. N., Cavell, T. & Willson, V. (2001). Further evidence for the developmental significance of teacher-student relationships: peers perception of support and conflict in teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301

- Hughes, B.J., Sullivan, H.J. & Beard, J. (1986). Continuing motivation of boys and girls under differing evaluation conditions and achievement levels. *American Educational Research Journal*, 23(4), 660-667.
- Juvonen, J. (1988) Outcome and attributional disagreements between students and their teacher. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 153-161.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), pp. 97-107.
- Larocca, P (1999) *Psicologia na formação docente*. Campinas: Alínea.
- Leite, S. A. da S. (1988). O fracasso escolar no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (163), 510-540.
- Leite, S. A. da S. (1998). Prefácio. Em: A. M. F. A. Sadalla (Ed) *Com a palavra a professora: Suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea.
- Leite, S. A. da S. (2000). Desenvolvimento profissional do professor: desafio institucionais. Em: R. G. Azzi, S. S. Batista & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.) *Formação de professores. Discutindo o ensino de psicologia*. Campinas: Alínea.
- Leite, S. A. da S. & Tassoni, E. C. M. (2002) A afetividade em sala de aula: condições de ensino e a mediação do professor. Em: R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Levin, J. (1987) *Estatística aplicada a ciências humanas*. Harbra: São Paulo.
- Machado, V. L. S (1979) *Interação verbal professor-aluno: influência de disciplinas, de expectativas do professor da autopercepção do aluno e suas relações com o desempenho acadêmico de escolares da terceira série*. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo.
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. Em: G Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

- Maluf & Bardelli (1991) Que valor o professor atribui a capacidade e resultado obtido pelos alunos em contexto de realização escolar? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36(4), 132-41.
- 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.
- Martini, M. L. (1999a). Psicopedagogia: Algumas considerações teóricas e práticas. *Revista de ciências humanas da Universidade de Taubaté*.
- Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (2001). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras (pp.148-166). Em: E. Boruchovitch & Bzuneck, A. (Orgs). *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. (2002). Atribuições de causalidade de professoras do ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos. *Revista Interação em Psicologia*, 6(2), 149-156.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. & Hoyle, R.H. (1988) Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Melchiori, L. & Alves, Z. M. B. (2001). Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 17(3), 285-292.
- Merrell, K. W. (1991). Teacher ratings of social competence and behavioral adjustment: differences between learning-disabled, low achievement, and typical students. *Journal of school psychology*, 29(3), 207-217.
- Metalsky, G., Joiner, T., Hardin, T. & Abramson, L. (1993). Depressive reactions for failure in a naturalistic setting: a test of the hopelessness and self-esteem theories of depression. *Journal of abnormal psychology*, 102, 101-109.
- Montero, M. L. (1996) Os estilos de ensino e as dimensões da ação didática. Em: Coll, Palácios & Marchesi (Orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação*, vol. 2. Porto Alegre: Artmed.

- Morales, P. (1999). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. Loyola, São Paulo.
- Moura, M. L. S, Ferreira, M. C. & Paine, P. A. (1998). *Manual de elaboração de projetos de pesquisa*. Eduerj, Rio de Janeiro.
- Neves, 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, 147-156.
- Newby, T.J.(1991). Classroom motivation: Strategies of first year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Nolen, B.B. (1988) Reasons for studying: Motivation orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*,5,269-287.
- Noguerol, A. (1999) *Aprender na escola. Técnicas de estudo e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Nunes, A .N. de A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 6(2), 139-154.
- Oatley, K. & Nundy, S. (2000). Repensando o papel das emoções na educação (pp. 217-232). Em: D. Olson & N. Torrance (Orgs). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pain, S. (1985) *Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pajares, M. F (1992) Teacher's belief and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queirós.
- Perry, R.P., Hechter, F.J., Menec, V.H., & Weinberg, L.E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: an attributional retaining perspective. *Research in Higher Education*, 34(6), 687-732.

- Piccinini, C (1987) Children's attributions for academic and social events. Thesis presented to the Faculty of Science of the University of London for degree of Ph. D.
- Piccinini, C. (1990). Problemas metodológicos nas investigações sobre atribuições de causalidade para sucesso e fracasso em crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42(1) 23-29.
- Piccinini, C.A. (1989). Atribuições de causalidade em crianças; alguns aspectos críticos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 5(1), 57-69.
- Rasche, V. M. M. & Kude, V. M. M. (1986) Pigmaleão na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de pesquisa*, 57, 61-70.
- Ribeiro, S. C. (1993) A Educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, 84, 63-82.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Rubinstein, E. (1987). A Psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. Em: B. Scoz, E. Rubinstein, E. Rossa, e L. Barone, L.(Orgs.), *Psicopedagogia, o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ryan, C. W (1986) Human relations skills training in teacher education: the link to effective practice. *Journal of counseling & development*, 65(2), 114-116.
- Sacristàn, J. G. & Gomes, A. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sadalla, A. M. F. A. (1998). *Com a palavra a professora: Suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea.
- Sadalla, A. M. F. A., Saretta, P. & Escher, C (2002). Análise das crenças e suas implicações para a educação. Em: R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Sadker, M. Sadker, P. & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. Em: G. Grant (Org.) *Review of research in education*. American Educational Research Association: Washington DC.
- Saint-Onge, M. (1999). *O ensino na escola. O que é, como se faz*. São Paulo: Editora Loyola.
- Sanches, D. (1994). Pensando a relação professor-aluno. *Mudanças: psicoterapia e estudos psicossociais*, 2(2), 39-54.
- Schunk, D.H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychology*, 19, 48-58.
- Schunk, D. (1996). Self-Efficacy for learning and performance. Paper presented at the Annual meeting of the American Education Research Association, April, New York, 1996.
- Schunk, D., & Cox, P.D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learnig disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 201-209.
- Segal, S. (1998) The role of contingency and tension in the relationship between theory and practice in the classroom. *Journal of curriculum studies*, 30(2), 199-206.
- Souza, M. P. R. de & Machado, A. M. M. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. Em: A. M. .M. Machado, & M. P. R. Souza, (Orgs.), *Psicologia escolar: Novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (1997b). As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. Em: A. M. .M. Machado, & M. P. R. Souza, (Orgs.), *Psicologia escolar: Novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Soligo, A. F. (2002). Contribuições da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. Em: R, G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to learn - From theory to pratice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Stipek, D & Gralinski, J (1991) Gender differences in children's achievement-related behavior and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83(3).
- Taliuli, N. (1982). *Atribuição de causalidade em tarefas acadêmicas por alunos de nível sócio econômico baixo e desempenho diferente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Tapia, J. A. & Fita, E.C. (1999). *A motivação em sala de aula. O que, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Tur-Kaspa, H. & Bryan, T (1995) Teacher's ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school. *Journal of learning disabilities*, 28(1), 44-52.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wade, C. (1997) A review of the research into teaching styles/behaviors impact on students. Paper presented at the *Annual meeting at the southwest educational research association*. Austin: Texas.
- 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.
- Weinert, F.E. & Schneider, W. (1993). The munich longitudinal study on the genesis of individual competences (LOGIC). Report 9, *Max Planck - Institut für Psychologische Forschung*
- Weizs, T. (1999). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Wigfield, A.(1988). Children's attributions for success and failure: effects of age, and attentional focus. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 76-81.
- Witter, G. P. & Copit, M. S. (1971) *Lendo e escrevendo: manual do professor*. São Paulo: Vetor.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2),105-132.

Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990) Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.

QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS E SENTIMENTOS DO
PROFESSOR
(QCS-P)¹

¹ Questionário elaborado por Mirella Lopez Martini e Zilda A. P. Del Prette para realização da coleta de dados da Tese de Doutorado intitulada “*Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*” da primeira autora, sob orientação da segunda

QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS E SENTIMENTOS DO PROFESSOR

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário faz parte de uma investigação conduzida por pesquisadores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto) sobre as crenças e sentimentos de professores do ensino fundamental, em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Solicitamos a sua colaboração respondendo, INDIVIDUALMENTE, os itens abaixo. Esperamos não tomar muito de seu tempo e agradecemos **desde já** sua colaboração.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____
 Tempo de magistério: _____ Telefone residencial: _____ Est. civil: _____
 Escola: _____
 Série(s) que ensina: _____ Há quanto tempo: _____ Outras séries que já ensinou _____
 Formação (último grau obtido): _____
 Data de formação _____

1. Abaixo apresentamos a você duas afirmações. Utilizando a escala dada, marque um X sobre o quadradinho que melhor expressa sua posição sobre cada uma delas.

1.1. A qualidade das relações interpessoais de uma criança com as outras pessoas afeta desenvolvimento intelectual dessa criança.

Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo medianamente	Discordo bastante	Discordo totalmente
---------------------	-------------------	-----------------------	-------------------	---------------------

1.2. A qualidade das relações interpessoais de uma criança com as outras pessoas afeta o desenvolvimento sócio-emocional dessa criança.

Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo medianamente	Discordo bastante	Discordo totalmente
---------------------	-------------------	-----------------------	-------------------	---------------------

2. No quadro a seguir, estão listadas algumas habilidades de importância variável em diferentes contextos. Na coluna “SÓCIO-EMOCIONAL”, indique, com valores de zero a dez, a importância dos alunos apresentarem cada uma dessas habilidades para o seu desenvolvimento sócio-emocional. Na coluna “ACADÊMICO”, indique, também com valores de zero a dez, a importância das mesmas habilidades para a aprendizagem acadêmica dos alunos. Procure diferenciar efetivamente os itens na sua avaliação, garantindo que os mais importantes para você tenham notas mais altas.

HABILIDADES	SÓCIO-EMOCIONAL	ACADÊMICO
1. Aceitar críticas justas		
2. Defender-se verbalmente de acusações ou críticas injustas.		
3. Aceitar recusa ou discordância.		
4. Acalmar/consolar colega.		
5. Alegregar-se por algo bom que acontece a colega (nota boa, presente ganho etc.).		
6. Convencer colegas a fazerem algo.		
7. Cooperar, compartilhar.		
8. Corrigir informação que considera errada.		
9. Cumprimentar, dizer por favor, obrigado.		
10. Dar opinião/sugestão.		
11. Desculpar-se, admitir erro.		
12. Discordar		
13. Elogiar, gratificar outras pessoas.		
14. Agradecer elogios recebidos.		
15. Interromper conversação com outras pessoas.		
16. Expressar sentimentos de raiva ou desagrado de forma adequada.		
17. Expressar sentimentos de carinho, satisfação ou ternura.		
18. Falar sobre si mesmo.		
19. Convidar colegas para atividades.		
20. Fazer perguntas.		
21. Iniciar contato e conversação com outras pessoas.		
22. Negociar decisões.		
23. Oferecer ajuda.		
24. Organizar atividades de grupo.		
25. Ouvir atentamente o outro.		
26. Pedir favor ou ajuda.		
27. Pedir mudança de comportamento do outro.		
28. Responder perguntas.		
29. Manter conversação olhando nos olhos do outro.		
30. Resistir à pressão de colegas que querem lhe impor o que fazer.		
31. Aceitar gozações de colegas.		
32. Recusar pedidos abusivos de colegas.		
33. Mediar conflitos entre colegas.		
34. Defender colega de acusação injusta.		

3. No quadro a seguir, são apresentadas algumas das ações que o professor pode desempenhar em sala de aula. Pontue, na coluna “VALOR”, de zero a dez, como você avalia a importância de cada dessas ações para a aprendizagem dos alunos.

AÇÕES	VALOR
1. Planejar e utilizar atividades criativas em sala de aula	
2. Modificar as atividades planejadas, o cronograma ou a própria ação, em função do desempenho apresentado pelos alunos	
3. Observar e identificar os progressos de cada aluno.	

4. Encorajar as tentativas dos alunos na solução de problemas acadêmicos e outros do dia a dia	
5. Apresentar novos desafios aos alunos de acordo com o potencial que percebe neles	
6. Explicar aos alunos os objetivos ou produtos esperados das atividades propostas	
7. Informar os alunos sobre os comportamentos necessários para alcançar os objetivos e produtos esperados da atividade	
8. Usar estratégias criativas (que envolvam jogos ou brincadeiras) para aumentar a participação dos alunos mais retraídos.	
9. Expor oralmente e com clareza os conteúdos em sala de aula.	
10. Fazer perguntar para verificar a compreensão dos alunos quando faz uma exposição oral para a classe.	
11. Pedir a um aluno que refaça uma tarefa apenas parcialmente correta	
12. Planejar e executar atividades que levem a maior cooperação entre os alunos	
13. Expressar aprovação a aluno que está demonstrando cooperação em sala de aula.	
14. Destacar verbalmente aspectos positivos do desempenho do aluno, falando diretamente a ele.	
15. Dizer para a classe que está gostando da forma como estão se comportando	
16. Colocar os alunos para trabalharem em pequenos grupos	
17. Observar e reconhecer os sentimentos (tristeza, medo, indiferença etc.) dos alunos.	
18. Adotar estratégias amistosas para convencer os alunos a realizarem tarefas que não apreciam muito.	
19. Demonstrar respeito a crenças religiosas dos alunos muito diferentes das suas.	
20. Cooperar com seus alunos	
21. Corrigir informação incorreta de seus alunos	
22. Cumprimentar, dizer <i>por favor</i> , <i>obrigado</i> para seus alunos	
23. Desculpar-se, admitir o próprio erro junto aos seus alunos	
24. Elogiar os progressos de seus alunos	
25. Expressar sentimentos de raiva ou desagrado de forma adequada	
26. Expressar sentimentos de carinho, satisfação ou ternura	
27. Falar sobre a própria experiência aos alunos visando dar exemplos positivos	
28. Negociar decisões sobre atividades com seus alunos	
29. Oferecer ajuda a seus alunos	
30. Olhar nos olhos dos seus alunos quando conversando com eles	
31. Ouvir o aluno demonstrando a ele sua atenção	
32. Pedir favor ou ajuda aos alunos	
33. Pedir mudança de comportamento (inadequado) do aluno	
34. Fazer pausa para o aluno elaborar a resposta às suas perguntas	
35. Fazer pergunta dirigida a um aluno específico, ao invés de dirigida à classe toda	
36. Alterar forma ou conteúdo de uma pergunta que o aluno não consegue responder de modo a torná-la mais fácil	
37. Direcionar a pergunta de um aluno para que um colega a responda	
38. Responder perguntas feitas pelos alunos	
39. Apresentar-se bem humorado(a) e fazer brincadeiras com os alunos	
40. Usar estratégias não punitivas para interromper ações inadequadas dos alunos	

4. A seguir, serão apresentadas algumas histórias. Peço que você imagine que elas são sobre você e seus alunos e escreva como você avalia a situação conforme solicitado em seguida.

4.1. Vamos imaginar que você passou para a sua classe uma lição. Você percebeu que alguns de seus alunos foram muito bem sucedidos e outros não.

4.1.a. Com relação aos alunos que foram bem sucedidos, por que você acha que eles foram bem sucedidos?

4.1.b. Com relação aos alunos que foram mal sucedidos, por que você acha que eles foram mal sucedidos?

4.2. No final do mês você devolveu à classe as provas que havia corrigido, e você percebeu que os alunos apresentaram diferentes desempenhos nesta prova.

4.2.a. Considerando os alunos que geralmente têm um alto desempenho acadêmico, por que você acha que eles tiveram boas notas nesta prova?

4.2.b. Ainda considerando os alunos que geralmente têm um alto desempenho acadêmico, por que você acha que alguns deles não tiveram boas notas nesta prova?

4.2.c. Considerando os alunos que geralmente têm um baixo desempenho acadêmico, por que você acha que alguns destes alunos tiveram boas notas nesta prova?

4.2.d. Ainda considerando os alunos que geralmente têm um baixo desempenho acadêmico, por que você acha que alguns deles não tiveram boas notas nesta prova?

4.2.e. Considerando os alunos que geralmente têm um médio desempenho acadêmico, por que você acha que eles tiveram boas notas nesta prova?

4.2.f. Considerando os alunos que geralmente têm um médio desempenho acadêmico, por que você acha que alguns deles não tiveram boas notas nesta prova?

- 4.3. Ao final de sua aula você pôde observar que a maioria dos alunos entendeu a matéria dada. Por que você acha que a maioria dos alunos entendeu a matéria dada? Liste todos os motivos possíveis (se necessário use o verso para completar sua resposta).

- 4.4. Agora, imaginando o final de uma outra aula, você observa que a maioria dos alunos não entendeu a matéria dada. Por que você acha que a maioria dos alunos não entendeu a matéria dada? Liste todos os motivos possíveis (se necessário use o verso para completar sua resposta).

5. Nas questões a seguir você deverá assinalar sua concordância ou discordância, levando em conta que a resposta a uma questão não implica na resposta às demais:

C=concordo

D=discordo

AFIRMAÇÕES	C	D
1. Quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colaboram com o estudo dos filhos em casa.		
2. Quando grande parte dos meus alunos tira boas notas é porque a matéria foi fácil.		
3. Quando um aluno estuda a matéria, mas tira uma nota ruim na prova, é porque não teve sorte.		
4. Se um aluno não aprende a explicação da matéria é porque não tem capacidade.		
5. Se um aluno não aprendeu a explicação da matéria é porque o professor não soube explicar da melhor forma		
6. Mesmo que eu me esforce, não terei bons resultados com aqueles alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados.		
7. A inteligência das crianças é praticamente constante e, portanto, elas não ficam mais inteligentes com o tempo.		
8. Quando o aluno não é motivado por si só, o professor pouco pode fazer por ele		
9. Todo professor pode conseguir que seu aluno esteja motivado e aprenda na escola, mesmo que a família não coopere para isso.		
10. Embora o professor trabalhe em sala de aula com cerca de 40 alunos, ele pode atender muito das necessidades individuais destes alunos.		
11. A escola pode ajudar a promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos.		
12. Para adequar o ensino às crianças mais pobres preciso exigir menos delas em sala de aula.		
13. Muito da aprendizagem dos alunos depende do meu aperfeiçoamento contínuo.		

MAIS UMA VEZ, OBRIGADA POR COLABORAR COMIGO NESTE TRABALHO!

Mirella Lopez Martini

ECS-A

ENTREVISTA DE CRENÇAS E SENTIMENTOS DO ALUNO

DADOS DEMOGRÁFICOS

Data da Entrevista / /

Nome da escola - _____

Nome do aluno - _____

Sexo M () F ()

Idade - _____

Série escolar 3^a ()

Você já repetiu alguma série? () sim () não

Em caso afirmativo, qual? _____

Por que? _____

Em que seu pai trabalha? _____

Até que série seu pai estudou _____

E sua mãe? _____

Como você acha que está se saindo na escola esse ano, de modo geral?

Muito bem () bem () regular () mal () muito mal ()

ATRIBUIÇÕES DE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR

(adaptado de Martini, 1999)

Eu vou conversar com você sobre sua vida escolar, sobre como você percebe as coisas que dão certo e que dão errado com você na escola.

1) Eu gostaria que você pensasse em como você está na escola. Como é que você está? E por que você acha que está indo assim?

Atribuições de sucesso

Eu vou te contar umas histórias e gostaria que você imaginasse que elas são sobre você. Tudo bem?

2) Vamos imaginar que a professora passou para a classe uma lição e você entendeu muito bem o que fazer e como fazê-la. Por que você acha que entendeu o que a professora pediu para fazer na lição e como fazê-la?

3) No final do mês a professora devolveu à classe as provas que ela tinha corrigido. Quando você recebeu a sua nota você viu que você tirou uma nota muito boa. Por que você acha que tirou uma nota tão boa?

4) A professora estava dando uma aula para sua classe e no meio da explicação ela lhe fez uma pergunta. Você conseguiu dar a resposta certa. Por que você acha que deu a resposta correta à pergunta?

5) Até agora nós ouvimos três estorinhas sobre você, onde você conseguiu entender muito bem uma lição, respondeu corretamente à uma pergunta da professora e tirou uma nota muito boa. Como você se sente quando consegue bons resultados na escola, como por exemplo, nas três estorinhas que acabamos de ver?

Atribuições de fracasso

Eu vou continuar contando umas estórias e eu gostaria que você ainda imaginasse que elas são sobre você. Tudo bem?

2) Vamos imaginar que a professora passou para a classe uma lição e você não entendeu muito bem o que fazer e como fazê-la. Por que você acha que não entendeu o que a professora pediu para fazer na lição e como fazê-la?

3) No final do mês a professora devolveu à classe as provas que ela tinha corrigido. Quando você recebeu a sua nota você viu que você tirou uma nota baixa. Por que você acha que tirou uma nota baixa?

4) A professora estava dando uma aula para sua classe e no meio da explicação ela lhe fez uma pergunta. Você não conseguiu dar a resposta certa. Por que você acha que não deu a resposta correta à pergunta?

5) Até agora nós ouvimos três estorinhas sobre você, onde você não conseguiu entender muito bem uma lição, não respondeu corretamente à uma pergunta da professora e tirou uma nota baixa. Como você se sente quando não consegue bons resultados na escola, como por exemplo, nas três estorinhas que acabamos de ver?

PROTOCOLOS DESCRITIVOS DOS DESEMPENHOS DO PROFESSOR NAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS COM OS ALUNOS

Nome da escola:

Período: Tarde Número da fita: 1 Tempo de filmagem: 120 minutos

Classificação do professor: Dificultador (X) Facilitador ()

Classificação do Aluno: Alto Desempenho (X) Baixo Desempenho ()

Legenda:

A – aluno

P – professor

CT - contexto

C – conteúdo

A – conteúdo acadêmico

O – conteúdo outro (não acadêmico ou disciplinar)

D – conteúdo disciplinar

T – tempo de interação

1 – interação com duração menor que 30s

2 – interação com duração entre 30s e 60s

3 – interação com duração maior que 60s

EF – expressão facial

PC – proximidade/contato

VO – volume

FL – fluidez

VL – velocidade

HA – humor/afetividade

AU – autoridade

IN - iniciador

Escala de avaliação:

(+) positivo

(-) negativo

(0) neutro

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

Disciplina e conteúdo trabalhado em sala de aula:

Tratou-se de uma aula de português, cujo conteúdo trabalhado foi a elaboração de um bilhete. Os alunos deviam procurar a palavra bilhete no dicionário, responder algumas perguntas que se encontravam na lousa sobre o conteúdo em questão e escrever em seguida um bilhete.

Desempenho geral da professora:

De modo geral, a professora manteve-se caminhando pela sala de aula ora dirigindo-se à classe como um todo ora estabelecendo interações diretas e individuais com alunos. Na primeira parte da aula, as ações da professora consistiram em ler e fazer para os alunos as questões colocadas por ela na lousa e, em algumas ocasiões, ouvir respostas dos alunos. Na segunda etapa da aula, a professora iniciou a supervisão da atividade e por fim a avaliação da tarefa.

Desempenho geral dos alunos:

Os alunos estavam posicionados na sala de aula em cinco filas paralelas. Pôde-se constatar que os alunos interagiam bastante entre si tendo como objetivo a solução da tarefa dada e mantinham-se ora atentos à tarefa, ora à fala da professora ou então à brincadeiras e conversas com conteúdos diversos.

