

ERRATA

onde se lê	leia-se	pág.
alunos alfabetizados	alunos alfabetizando	sumário- tabelas- item 1.
24 professores alfabetizadores de escolas municipais e 27 professores alfabetizadores de escolas estaduais	27 professores alfabetizadores de escolas municipais e 24 professores alfabetizadores de escolas estaduais	1 e 66
submetidas	submetidos	35
tópico 3.1.1.	tópico 3.1.2.1.1.	70
convergido	convergindo	70
gosta a profissão	gosta da profissão	84
Equanto	Enquanto	101
Ciclo:	Ciclo Básico:	142
Atribuição	Atribuição	144
weiner	Weiner	144

MARIA DAS GRAÇAS CUNHA CAMPOS

para colegas
do DPOPP. com
carinho.

M. Campos
16/11/94

MON
371.26
C198f
TES/MEM

FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO:
ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE
NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

DIRBI/UFU 371.26 C198f /TES/FU
MON - 05711/95



1000165360

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

1994

MARIA DAS GRAÇAS CUNHA CAMPOS

FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO:
ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE
NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira (Alfabetização) à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Antonio Leite de Oliveira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UBERLÂNDIA - 1994

"Queremos uma escola, onde a idéia não amarre, mas liberte;
A palavra não apodreça, mas aconteça;
A imaginação não desmaie, mas exploda;
O pensamento não se repita, mas invente
Um saber novo, que é também do povo.
Escola, oficina da vida."

Tiago Adão Lara

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Fernando Antonio Leite de Oliveira, orientador e incentivador deste trabalho, pela incansável dedicação.

Às professoras Ana Lúcia Ribeiro de Oliveira e Regina Célia de Sanctis Feltran, pelas valiosas críticas e sugestões.

Aos membros da banca examinadora de qualificação, Profa Dra. Eulália Maimoni e prof. Dr. Antonio Wilson Pagotti, que muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores Eraídes Ribeiro Bonilha e Mário Alves A. Silva pelo incentivo e confiança.

À prof^a Edna Mariana Machado, pela inestimável cooperação e amizade.

Aos professores e funcionários do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia, pelo apoio demonstrado.

Aos educadores e educandos das escolas municipais e estaduais que se envolveram nesta pesquisa.

À prof^a Maria Beatriz Villela de Oliveira, pelo trabalho de revisão.

A todos os familiares e amigos que colaboraram para a realização deste trabalho.

Carinhosamente, muito obrigada!

Aos meus pais, a quem devo tudo na vida.

A meu esposo e filhos, pela compreensão, carinho e estímulo.

À Prof^a Stela Maria de Paiva Carrijo, mestra e amiga, pelo incentivo e apoio à minha vida acadêmica e profissional.

SUMÁRIO

Resumo	1
Introdução	3
Capítulo I - Fracasso Escolar na Alfabetização	8
Capítulo II - Atribuição de Causalidade	26
2.1. Atribuição de Causalidade e <i>Locus</i> de Controle	28
2.2. Atribuição de Causalidade e Profecias Auto- Realizadoras	33
2.3. Contribuição da Atribuição de Causalidade à Educação	37
Capítulo III - Método	47
3.1. Estudo 1	49
3.1.1. População	49
3.1.1.1. Procedimentos de Seleção da Amostra	50
3.1.1.2. Caracterização	52
3.1.1.2.1. Professores alfabetizadores da Escola Municipal A	52
3.1.1.2.2. Professores alfabetizadores da Escola Estadual A	53
3.1.2. Instrumentos do Estudo 1	54
3.1.2.1. Entrevistas	54
3.1.2.1.1. Entrevista com alunos da Escola Municipal A e da Escola Estadual A (AnexoI)	54

3.1.2.1.2. Entrevista com secretário (Anexo II)	58
3.1.2.1.3. Entrevista com professores alfabetizadores (Anexo III)	58
3.1.2.2. Roteiro simplificado (Anexo IV)	59
3.1.1.3. Procedimentos de coleta de dados	60
3.1.1.3.1. Escola Estadual A (EEA)	60
3.1.1.3.2. Escola Municipal A (EMA)	64
3.2. Estudo 2	65
3.2.1. População	65
3.2.2. Instrumento (Anexo V)	66
3.2.3. Procedimentos	67
 Capítulo IV - Resultados	 69
4.1. Estudo 1	70
4.2. Estudo 2	102
 Capítulo V - Discussão e Conclusões	 121
 Bibliografia	 142
 Anexos	
Anexo I	154
Anexo II	156
Anexo III	160
Anexo IV	165
Anexo V	166

TABELAS

1.

Distribuição dos alunos alfabetizados das Escolas (Estadual A e Municipal A), da cidade de Uberlândia, por faixas de origem sócio-econômica.

..... 71

2.

Participação de professores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A em cursos de capacitação profissional em alfabetização nos anos de 1992 e 1993.

..... 76

3.

Respostas de professores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A sobre materiais utilizados para alfabetizar seus alunos.

..... 78

4.

Respostas dos professores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A sobre os métodos de alfabetização usados em 1993.

..... 79

5.

Porcentagem de respostas dos professores alfabetizadores nas categorias sobre o modo como o aluno aprende a ler e a escrever.

..... 81

6.

Como o professor verifica se o aluno está alfabetizado: porcentagens de categorias de respostas.

..... 83

7.

O porque de os professores alfabetizadores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A trabalharem na área da educação.

..... 84

8a.

Composição das classes pesquisadas: alunos que fracassariam na alfabetização (1ª série), indicados pelos professores da Escola Municipal A.

..... 85

8b.

Composição das classes pesquisadas: alunos que fracassariam na alfabetização indicados pelas professoras alfabetizadoras da Escola Estadual A.

..... 86

9.

Resultado final da situação do aluno assinalado pelo professor da EMA como destinado ao fracasso na alfabetização.

..... 88

10.

Resultado final da situação do aluno assinalado pelo professor da EEA como destinado ao fracasso na alfabetização.

..... 89

11.

Categorização das causas atribuídas pelos alfabetizadores da Escola Municipal A ao fracasso escolar dos alunos indicados.

..... 97

12.

Categorização das causas atribuídas pelos professores alfabetizadores da Escola Estadual A ao fracasso escolar dos alunos indicados.

..... 99

13.

Porcentagem da diferença das atribuições causais sobre o fracasso escolar na alfabetização entre os dois grupos estudados: professores alfabetizadores da Escola Municipal A e professores alfabetizadores da Escola Estadual A.

..... 100

14.

Número de estrelas douradas atribuídas pelos professores das Escolas Municipais de acordo com cada fator causal e suas respectivas médias, às situações de sucesso escolar.

..... 103

15.

Principais informações das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de sucesso escolar.

..... 104

16.

Sumário da Análise da Variância com as respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de sucesso escolar.

..... 105

17.

Comparação duas a duas entre as médias (teste de Duncan) das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de sucesso escolar, em função da atribuição de causalidade.

..... 106

18.

Número de estrelas douradas atribuídas pelos professores das Escolas Estaduais de acordo com cada fator causal e as respectivas médias referentes às situações de sucesso escolar.

..... 107

19.

Sumário da Análise da Variância com as respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Estaduais na situação de sucesso escolar.

..... 108

20.

Comparação duas a duas entre as médias (teste de Duncan) das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Estaduais na situação de sucesso escolar, em função da atribuição de causalidade.

..... 108

21.

Ordem de valorização atribuída pelos professores alfabetizadores às causas do sucesso escolar.

..... 110

22.

Número de estrelas vermelhas atribuídas pelos professores das Escolas Municipais, de acordo com cada fator causal e suas respectivas médias, às situações de fracasso escolar.

..... 111

23.

Sumário da Análise da Variância com as respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de fracasso escolar.

..... 112

24.

Comparação duas a duas entre as médias (teste de Duncan) das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de fracasso escolar, em função da atribuição de causalidade.

..... 112

25.

Número de estrelas vermelhas atribuídas pelos professores das Escolas Estaduais de acordo com cada fator causal e as respectivas médias, às situações de fracasso escolar.

..... 114

26.

Sumário da Análise da Variância com as respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Estaduais na situação de fracasso escolar.

..... 115

27.

Comparação duas a duas entre as médias (teste de Duncan) das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Estaduais na situação de fracasso escolar, em função da atribuição de causalidade.

..... 116

28.

Ordem de valorização atribuída pelos professores alfabetizadores às causas de fracasso escolar.

..... 117

29.

Médias das recompensas atribuídas aos sujeitos nas situações de sucesso escolar em função das dimensões causais.

..... 118

30.

Médias das punições atribuídas aos sujeitos nas situações de fracasso escolar em função das dimensões causais.

..... 119

RESUMO

Este estudo foi realizado com a finalidade de pesquisar as atribuições causais de professores alfabetizadores de escolas municipais e estaduais da periferia de Uberlândia, MG, em relação ao fracasso escolar de seus alunos na alfabetização, utilizando-se de um instrumento qualitativo de levantamento de atribuições causais sobre o fracasso escolar de seus alunos (Estudo 1), e de um instrumento padronizado de atribuição de causalidade em situações hipotéticas de sucesso ou de fracasso escolar (Estudo 2).

Para tanto foram entrevistados 4 professores de uma escola municipal e 11 professores de uma escola estadual (Estudo 1), foi aplicado o instrumento padronizado de Atribuição de Causalidade a 24 professores de escolas municipais e 27 professores de escolas estaduais, cujas respostas foram submetidas à análise de variância e ao Teste de Duncan.

Os principais resultados do Estudo 1 que, quando comparados professores de escolas municipais e estaduais, os primeiros acentuam mais causas internas para explicar

o fracasso escolar, enquanto os segundos enfatizam mais as causas externas. Com relação ao Estudo 2, foram mais valorizados as causas relacionadas a esforço estável, tanto em situação de sucesso como em relação ao fracasso, não se encontrando diferenças significativas entre os professores do estado e do município.

Tais resultados apontam para a necessidade de conhecer e pesquisar melhor os processos de atribuição causal dos professores quanto às expectativas de sucesso ou de fracasso dos alunos, de modo a minimizar a seletividade de ensino observada nas séries iniciais do ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se das preocupações que permearam toda a minha trajetória profissional e acadêmica. Durante anos, tais preocupações foram norteadas pelo mais angustiante problema que atinge todos os educadores: o fracasso escolar no início do ensino fundamental.

Nesse período, ficou evidente, tanto nas discussões acadêmicas, como na busca constante à literatura ou até mesmo na "lida" da sala de aula: a história da educação brasileira sempre foi marcada pela repetência e evasão dos alunos pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade, legitimando ainda mais as desigualdades sociais.

Assim, a inquietação tornou-se companhia inseparável e reforçada no cotidiano da prática pedagógica, ou fora dela, principalmente quando ouvia professores, logo após aplicado o teste diagnóstico e definidos os seus alunos, no início do ano letivo, murmurarem expressões como: "Tenho 30 alunos, destes tenho certeza que x vão ser reprovados"; "Já posso afirmar, daqueles alunos, quantos

vão para a segunda série"; "Eu conheço desde o início do ano quem vai passar e quem não vai, nunca errei". E ainda havia algumas mais audaciosas: "Da minha turma este ano não passa ninguém, mas vejam os alunos que me deram". Estas e muitas outras profecias se fizeram presentes e, infelizmente, na maioria das vezes se concretizavam.

Durante o ano letivo, percebia que o desestímulo tomava conta do fazer pedagógico desses professores, levando-os a declarações comprometedoras aos pais em relação ao mau desempenho escolar de seus filhos, apontando os mais diversos motivos para tentar explicar o insucesso escolar da criança, quando não sugeriam aos pais que tirassem a criança da escola, porque, já que ela iria "tomar bomba", o pai estaria gastando desnecessariamente. Às vezes, o pai, diante daquela avaliação, acatava a sugestão do professor, indiferente ao tempo que ainda restava para o término do ano.

Nessas atitudes manifestadas pelos professores parecia evidenciar-se uma expectativa de que a criança viesse já alfabetizada para a série inicial do ensino fundamental. No entanto, a escola pública, por sua vez, tem demonstrado pouco interesse em antecipar a aprendizagem da leitura e da escrita para as classes de pré-escolar que mantém. Assim, a criança que frequenta a pré-escola na rede pública ou a que não frequentou a pré-escola na rede particular, de início já é discriminada ao

submeter-se aos testes classificatórios, ficando, portanto, sujeita ao fracasso escolar na alfabetização.

A constatação das expectativas dos professores e das relações que estabeleciam para explicar o insucesso escolar da criança na alfabetização foi a mola propulsora que me incentivou a investigar até que ponto tais expectativas e relações verbalizadas e estabelecidas empiricamente poderiam ser explicadas à luz dos estudos científicos, especialmente da teoria sobre a atribuição de causalidade, e em que medida influíam no processo de alfabetização, antecipando ou direcionando seus resultados. Assim foi construído o objeto desta pesquisa: um estudo correlacional que tenta identificar as atribuições causais dos professores alfabetizadores de primeira série de quatro escolas municipais e as dos professores alfabetizadores do Ciclo Básico de Alfabetização¹ de três escolas estaduais, para explicar o fracasso escolar de seus alunos. Este trabalho, portanto, teve como foco principal a relação entre Educação, Alfabetização e Atribuição de Causalidade. Dentro dos aspectos gerais da Educação e das suas múltiplas determinações, o tema de Alfabetização foi estudado em função da Atribuição de Causalidade ao fracasso escolar.

¹ Ciclo Básico de Alfabetização (CBA): medida adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais conforme Resolução N° 5231/84 (SEE), que instituiu o Ciclo Básico de Alfabetização na rede estadual de ensino de 1° grau.

. Resolução N° 322/85, do Conselho Estadual de Educação, autoriza a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas da rede estadual, em caráter experimental pelo prazo de quatro anos.

Diante do exposto, definiram-se os seguintes objetivos:

a. pesquisar as percepções causais dos professores alfabetizadores sobre o fracasso escolar de seus alunos;

b. relacionar tais atribuições com o contexto educacional do professor de uma Escola Municipal e de uma Escola Estadual;

c. verificar se existe diferença entre as atribuições de causalidade feitas pelos professores alfabetizadores da rede municipal e as atribuições de causalidade feitas pelos professores alfabetizadores da rede estadual, para justificar o fracasso escolar de seus alunos;

d. identificar, em situação simulada, como os professores alfabetizadores atribuem valores de recompensa ou punição ao aluno na realização de tarefas.

e. confrontar o resultado final do desempenho dos alunos com as expectativas dos professores ou com as profecias auto-realizadoras.

Este trabalho será apresentado em cinco capítulos.

O Capítulo I busca, através da revisão da literatura sobre as causas do fracasso escolar na alfabetização, evidenciar uma maior exploração dos fatores que denunciam a seletividade e, mais especificamente, a discriminação negativa do professor em relação ao aluno oriundo do

grupo mais pobre da população, deixando de reconhecer os fatores externos e intra-escolares, que atuam fortemente nesta seletividade.

O Capítulo II apresenta o referencial teórico sobre atribuição de causalidade que norteou o desenvolvimento deste estudo, os estudos de Atribuição de Causalidade em Educação e a relação entre Atribuição de Causalidade e profecias auto-realizadoras.

Os Capítulos III e IV se constituem do relato da pesquisa e de seus resultados.

Finalmente, no Capítulo V, estão reunidas as discussões e descobertas proporcionadas pelos dois estudos propostos nesta pesquisa: o fracasso escolar na alfabetização e a atribuição de causalidade, de acordo com a percepção dos professores das escolas municipais e estaduais pesquisadas, em situações diferenciadas.

CAPÍTULO I

FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO

Às portas do século XXI, o ensino no Brasil continua altamente seletivo, concentrando a maioria absoluta de seus alunos no ensino fundamental. O estudo de BRASIL (1991), citado por SILVA (1993, p. 12), demonstra através dos dados levantados que

de todos os alunos matriculados na rede escolar, 9,8% encontram-se na pré-escola e 76,5% no ensino fundamental (1º grau), 9,5% no ensino médio (2º grau) e 4,2% no ensino superior (3º grau), estes índices sendo inferiores aos alcançados na maioria dos países da América Latina.

Tal constatação da reprovação e evasão revela o grave problema com o qual a realidade brasileira vem convivendo há muitos anos. Embora se perceba que o fracasso escolar permeia todo o sistema educacional nacional e regional, a incidência maior dá-se na primeira

série ou no final do Ciclo Básico de Alfabetização, nas escolas das regiões onde foi adotado (ANDRADE, 1992).

O trabalho de pesquisa de LEITE (1993, p. 32), realizado na rede pública estadual de São Paulo, confirma esta incidência de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental ao apontar dois "picos" de reprovação: ao final do Ciclo Básico e ao final da quinta série. O fracasso escolar é um fenômeno que sempre afetou a clientela das escolas públicas de periferia. No entanto, pode-se observar que ultimamente tem passado a contaminar a clientela dessas escolas como um todo. O estudo de RIBEIRO (1993) demonstra que existe na cultura escolar brasileira uma "pedagogia da repetência" em todos os estratos da sociedade. Estes dados não minimizam a situação crítica das escolas públicas, apenas confirmam a falência do sistema de ensino no país que nem sequer tem condições de servir àqueles de quem sempre esteve a serviço.

Na tentativa de buscar alternativas para atenuar o fenômeno do fracasso escolar, vários estudos, pesquisas e projetos têm sido desenvolvidos sobre os principais fatores que o sustentam, quer sejam os extra-escolares, quer sejam os intra-escolares. Os dados estatísticos atuais não diferem muito dos dados anteriores. Esses estudos têm contribuído apontando aspectos que vêm dificultando o processo de alfabetização nas séries

iniciais do ensino fundamental. No entanto, sua divulgação pouco alcança as escolas, ou melhor, os professores em sala de aula. O certo é que os resultados destes estudos não são acessíveis à maioria dos professores, aspecto que pode estar impedindo qualquer possibilidade de mudança na prática pedagógica.

Dentre os vários fatores colocados para justificar o fenômeno do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, um deles, o aluno, tem merecido atenção especial por ser, tradicionalmente, o mais apontado por grande parte dos professores como responsável direto, isentando o sistema, a escola e o próprio professor de qualquer responsabilidade na produção e/ou manutenção desse fracasso.

Identifica-se nos projetos de pesquisa desenvolvidos junto a escolas públicas a natureza da representação negativa que o professor faz de seus alunos e de suas famílias. STEVENSON (1992), comparando alunos da Ásia e dos Estados Unidos, em relação aos aspectos de ensino-aprendizagem, fez interessantes descobertas quanto aos estilos de aprender e de ensinar, enfatizando os fatores familiares como sendo relevantes para explicar as diferenças de formas de aprendizagem entre as duas populações, ao lado das diferenças culturais em si. Segundo BARRETO (1975), que analisou 550 relatos de professores das quatro primeiras séries do ensino

fundamental da periferia da cidade de São Paulo, estes professores concebem o fracasso generalizado dos alunos como decorrente de seu nível sócio-econômico e seus problemas emocionais são tratados de maneira preconceituosa, dentro de um padrão rígido de moralidade. Os professores caracterizam as crianças como "rebeldes, apáticas, ladras, doentes, sujas, famintas". Sua característica mais assustadora é a indisciplina. MARIZ (1985) ressalta, em seu trabalho, que as professoras de primeiro grau possuem nível sócio-econômico baixo, salientam que seus alunos são considerados carentes e indisciplinados, sem gosto pelo estudo, sem educação doméstica e com atitudes inapropriadas em relação ao sexo. As professoras investigadas por FELDENS, OTT e MORAES (1983) têm como maior problema o salário e, em seguida, os alunos: mal-educados, despreparados, com problemas de ortografia, faltosos, desmemoriados e pobres. BARDELLI e MALUF (1991) pesquisaram as causas atribuídas ao "mau desempenho escolar" do aluno pelas professoras e por um grupo de alunos que elas indicaram por estar apresentando "mau desempenho escolar", numa escola da periferia da cidade de São Paulo. Nesse estudo, as professoras responsabilizaram os alunos ou a sua família pelo mau desempenho escolar. Em outra pesquisa realizada por BARDELLI (1986) os resultados mostraram que tanto o grupo de professores como o grupo de alunos

responsabilizaram em primeiro lugar o ALUNO pela má qualidade do desempenho escolar. As professoras, em segundo lugar, fizeram referência à FAMÍLIA do aluno, enquanto este fez atribuições causais que se referiram à ESCOLA.

Analisando estes resultados, parece evidente o preconceito dos professores das séries iniciais do ensino fundamental em relação aos alunos, às suas famílias e ao contexto em que vivem. A consequência da percepção dos professores está em reforçar a idéia de que o fracasso escolar é inevitável. Uma vez que a escola já antecipadamente espera por ele, isso pode causar graves problemas à auto-estima dos alunos. GHANEM (1990), destaca que a construção da auto-estima ocorre a partir da referência recebida dos adultos que se encontram mais próximos. Dessa forma, se uma criança não teve experiências positivas no início de sua vida acadêmica, ela poderá construir uma auto-imagem negativa e de insegurança em relação a seu potencial.

Outros fatores também podem explicar o fracasso escolar na alfabetização.

Primeiramente, as falhas na formação profissional do professor, fator já bastante discutido, vão desde a ineficácia dos cursos de formação, a partir de propostas curriculares que são incoerentes com a realidade em que o futuro profissional vai atuar até a negação de conteúdos

que favoreçam conhecimentos básicos necessários para a sua atuação na prática educativa.

Nesse sentido, MARTINS (1984) argumenta que não existe uma preocupação das escolas com a formação de professores que vão atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, pois é tradição caracterizá-lo de ensino prático, isto é, acredita-se que ao futuro professor não é preciso fornecer outras informações a não ser aquelas instrumentais que possibilitem ações do professor sobre a criança.

A autora acrescenta que a formação prática desse profissional tem-se refletido na sua prática pedagógica, considerando que "ao professor primário cabe apenas acompanhar o desenvolvimento espontâneo da criança, o que de certa forma não requer senão algumas atividades práticas que podem ser selecionadas com bom senso" (p. 31).

O reflexo desta visão sobre o curso de formação tem contribuído sobremaneira para o futuro professor atuar de forma simplista e prática em sala de aula. Outro aspecto relevante é a qualidade dos conteúdos trabalhados nesses cursos. Para LELIS (1986, p. 30),

os conteúdos são apresentados como receitas ou modelos, não se considerando os problemas sérios com que se defronta o professor. Especialmente entre os

de didática existe uma tendência em apresentar as noções e as regras dos processos de trabalho, independentemente do aluno, do conteúdo com o qual o futuro professor irá trabalhar, sendo marcados pelo ideário escolanovista e pela perspectiva tecnicista, tratados de forma descontextualizada (30-1).

Dessa forma, parece que os cursos de formação de professores têm negado a seus alunos capacitá-los adequadamente para assumir seu papel político e propiciar-lhes a competência técnica que a profissão exige.

Na investigação feita, GATTI e BERNARDES (1977) afirmam que os alunos que terminaram o curso de formação de professores de segundo grau eram incapazes de selecionar e estabelecer prioridades de conteúdos para o ensino a nível de primeiro grau, não conseguiam escolher procedimentos adequados ao ensino dos alunos em diferentes níveis com dificuldades de aprendizagem. Concluem as autoras que os futuros professores "não dominam os conhecimentos básicos profissionais de sua área e têm dificuldades em transferir os conhecimentos que possam ter adquirido para a situação do dia-a-dia de uma classe" (p. 79).

O segundo fator é a busca do caminho mais fácil de alfabetizar, o que pode induzir, segundo EMILIA FERREIRO

(1992), às práticas mais envelhecidas e fragmentadas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição e da memorização. Assim, o processo de alfabetização tem sido marcado por uma ação simplista dos professores, tendo como meios quase sempre as cartilhas, que direcionam e dão segurança para o professor.

BARBOSA (1992, p. 56) faz referência aos princípios básicos do trabalho de alfabetizar, enfocando as limitações a que se sujeitam aqueles que fazem uso da cartilha. Para o autor, a cartilha

é um instrumento de ensino, de orientação da metodologia adotada pelo professor. E não um suporte da aprendizagem do aluno. Limita, dessa forma, tanto o ensino como a aprendizagem. As cartilhas trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo.

O mesmo autor confirma que as cartilhas continuam sendo utilizadas por quase todos os professores nas escolas brasileiras, apesar das críticas e das análises realizadas por estudiosos de alfabetização. E considera

que, em piores condições que antes, os cursos de formação atualmente têm-se limitado apenas a tecer críticas aos métodos tradicionais de alfabetização em relação às novas propostas que já permeiam algumas poucas práticas pedagógicas. Porém, parece que se perdem nas críticas pelas críticas, não possibilitando aos futuros professores conhecerem os fundamentos teóricos, os pressupostos pedagógicos e metodológicos, filosóficos e políticos dos métodos tradicionais, assim como não possibilitam conhecerem as novas propostas construtivistas. Em consequência, os futuros professores terminam os seus cursos sem adequadas condições de trabalhar com alfabetização, pois, sem opção, limitam-se a seguir as leituras das cartilhas.

Outro fator a ser analisado são os meios empregados para a capacitação do professor alfabetizador. Normalmente, não existe um planejamento adequado para cursos de capacitação de professores durante o ano letivo, que assegure a continuidade e avaliação destes. O conteúdo, quase sempre, é aquele que está em evidência. Os professores são os últimos a serem comunicados e nunca consultados sobre a realização dos mesmos, bem como sobre a forma de sua participação.

Analisando a ineficácia dos cursos voltados aos professores das classes de alfabetização, GATTI et alii (1975, p. 31) ressaltam que

O baixo desempenho não parece ser devido ao fato de que o treinamento não correspondeu às expectativas dos participantes (...). O professor apresenta um conjunto de atitudes e expectativas que nem sempre são as mais adequadas para acelerar um real processo de mudança (...). É preciso prever como intervir nessas atitudes. Não parece eficaz abordar rapidamente uma teoria de desenvolvimento intelectual que servirá de base a novas técnicas de ensino, sem que antes o professor entenda que a dicotomia entre 'teoria' e 'prática' é um falso dilema. Por outro lado, talvez não seja também a melhor política limitar-se a apresentar de forma mais sistemática, ou numa visão mais 'moderna', atividades e procedimentos de ensino que o professor já utiliza e, no seu julgamento, utiliza bem.

Assim, os cursos que deveriam capacitar os professores não passam de imposições, que já não contam com credibilidade. É muito comum, a partir destes cursos, devido aos enfoques e à rapidez com que são trabalhados seus conteúdos, acontecer de os professores simplesmente passarem a usar algumas expressões que podem ser caracterizadas como chavões de alguns teóricos.

GARCIA (1990) chama a atenção para um dos aspectos dos cursos de capacitação de professores. Para a autora, estes não têm passado de treinamento de como o professor deve proceder para ensinar seus alunos a construir seus conhecimentos partindo do que estes já sabem. Há uma desconsideração total com o conhecimento que historicamente foi construído pelo professor. Pode um professor propiciar uma aprendizagem onde o aluno é autor ou co-autor, sendo que a este professor não foi proporcionada situação de aprendizagem semelhante? Para o professor ensinar o aluno a partir do como aprende, ele também tem que vivenciar a experiência da construção.

Como resultado, estes cursos podem tornar-se desinteressantes, pela falta de objetividade como vêm sendo ministrados, pela fragmentação de seus conteúdos, impossibilitando a sua compreensão. Assim, torna-se quase impossível provocar mudança na prática pedagógica do professor em sala de aula.

O quarto fator que pode contribuir para o fracasso escolar na alfabetização e que geralmente é ignorado pelo professor é o parcelamento do trabalho no interior da escola. Isto repercute sobremaneira no desenvolvimento do processo de alfabetização, ou seja, ocorre uma hierarquização das funções na organização do trabalho pedagógico, gerando uma divisão do trabalho em que o professor é mero executor de algumas atividades,

controlado pelo especialista de educação, tornando o processo de alfabetização compartimentalizado. O processo inicia-se com a "enturmação", quando o professor aplica os testes elaborados pelo especialista, faz as correções e o especialista, diante dos resultados, define as turmas de acordo com as condições de aprendizagem dos alunos. A seguir as designa a cada professor, que tem de cumprir um programa imposto pelo sistema de ensino. DINIZ (1991, p. 34) afirma que

nas séries iniciais, geralmente as expectativas da criança são padronizadas e previamente estabelecidas, tendo em vista um programa que deve ser vencido ao término do ano, diferenciando-se pouco de uma classe para outra e desconsiderando as condições prévias dos alunos para cumpri-lo,

e, na maioria das vezes, incentivam-se os professores a seguir uma cartilha, escolhida, provavelmente, pelo especialista. Ao referir-se à avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização realizada no Estado de Minas Gerais, VIANNA et alii (1992) mostram que o serviço de supervisão pedagógica das Delegacias Regionais de Ensino, que não difere muito do serviço prestado na própria escola, é atuante em apenas 18% das escolas de todo o Estado, e a sua orientação é em grande parte indireta, comprometendo

o serviço por não ser prestado em tempo hábil, chegando à omissão e à indiferença, conforme assinalado por 950 escolas (17%). É um dado preocupante no interior das escolas, pois o quantitativo de especialistas é insuficiente diante das necessidades exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem. Assim, o alfabetizador passa a ter o seu trabalho acompanhado através dos cadernos de planos de aula e das provas dos alunos. Sempre que necessário é advertido, mas nunca tem um acompanhamento durante o processo. Ao final do ano os alunos são submetidos a um teste de leitura aplicado pelo especialista, que se pronunciará quanto à aprovação ou reprovação do aluno.

O professor, nesse contexto, cria cada vez menos, pois o que se espera dele é que cumpra o plano de trabalho previamente estruturado, de forma a assegurar um bom nível de assimilação dos conteúdos transmitidos. Para isso, acredita-se, o importante é a utilização adequada, por parte do professor, de recursos metodológicos e técnicos também previamente definidos pelos chamados especialistas da educação. É, pois, considerado bom professor aquele que sabe melhor utilizar os recursos didáticos colocados em suas mãos pelos gestores do ensino. Numa organização do processo ensino-

aprendizagem marcada por estas características, qualquer um que saiba ler e repetir o que já está pronto nos manuais e livros didáticos, em princípio, tem o mínimo necessário para desempenhar essa função, a de professor (SILVA, 1993, p. 76-7).

Outro fator, não identificado pelo alfabetizador, mas que tem contribuído para o fracasso escolar é a forma como o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado nas escolas estaduais de Minas Gerais. Implantado, em caráter experimental por quatro anos a partir de 1985, este programa contribuiu para a repercussão política dos governadores eleitos na década de 80. Sua implantação iniciava o processo de descentralização da educação a nível estadual.

Da fase de experiência à de uma estratégia já experimentada pela maioria das escolas da rede estadual, mesmo que cada uma a sua maneira, o CBA está completando nove anos (1994) desde a sua implantação (1985). Neste período foi submetido a duas avaliações. A primeira em 1988, bem restrita, em nível de amostragem, através de relatórios contendo as principais informações vivenciadas pelas escolas nos primeiros cinco anos. Embora constatadas as contradições entre a proposta e a sua operacionalização, verificou-se que a estratégia do CBA significou avanços em termos de proposta político-

pedagógica, por isso decidiu-se pela sua continuidade, ressaltando-se, porém, a necessidade da tomada de algumas medidas político-administrativas para garantir, a curto prazo, pelo menos a capacitação do pessoal envolvido na alfabetização (Parecer SEE N° 91/90). A segunda avaliação enfocou a estratégia do CBA e foi realizada em 1992, quando foi avaliado em toda a sua amplitude, no contexto da rede estadual de ensino (GOULART, 1992).

VIANA e outros (1992, p. 159) apontam, de forma genérica, algumas conclusões diante da diversidade das respostas obtidas nessa avaliação. Alguns problemas são apresentados pelos autores como comprometedores do sucesso do CBA no Estado:

. falta de compreensão da filosofia que fundamenta a estratégia do CBA por parte das escolas;

. ausência de uma atuação direta e efetiva do serviço de inspeção na totalidade da Rede Escolar de Ensino;

. necessidade de intensificação da Supervisão Pedagógica das DREs nas escolas, com a prestação de uma orientação direta, eficiente e em tempo hábil;

. novo posicionamento da SEE, em relação a uma pedagogia que reflita a diversidade do contexto sócio-cultural do espaço de MG;

. definição de uma política efetiva de valorização e aperfeiçoamento de recursos humanos qualificados para o exercício do magistério.

Diante dos resultados das avaliações, percebe-se que as análises emitidas pelo sistema estadual de educação revelam, nos dois momentos, consciência da falta de condições reais oferecidas para a implantação do CBA. Mas comprovou-se, em termos de índices de aprovação, 8% a mais em 1986 em relação a 1983 (Parecer CEE N° 91/90)

Nessa linha de pensamento, SILVA et alii (1993, p. 9), analisando a questão do CBA no Estado de São Paulo, recolocam a questão dizendo que

apesar de uma trajetória oscilante e de um desenvolvimento desigual, as mudanças impostas pelo CBA redundaram, em 1986, numa melhoria de 10% nos índices de promoção. Ainda que significativos, esses resultados - os únicos indicativos existentes - não permitem, por sua própria natureza, maiores inferências sobre a qualidade do ensino propiciado às crianças.

DINIZ (1991, p. 20) também apresenta uma contribuição a essa problemática quando diz que

o que caracteriza a política educacional do país são as ações fragmentadas que tem sido levadas a efeito dependendo da visão das pessoas incumbidas de concretizá-las. Muda-se a administração e determinados projetos ou são desativados ou substituídos por outros sem a avaliação necessária.

No caso específico do CBA, pode-se considerar que, apesar de sua manutenção por outra administração, não foram tomadas sequer as providências pronunciadas no Parecer do CEE, por ocasião de sua aprovação.

Dessa forma, o professor, deixando de reconhecer a influência exercida por estes fatores extra e intra-escolares, tratados neste capítulo, e por outros não citados, que contribuem para a seletividade presente na série inicial do ensino fundamental, e ao atribuir somente ao aluno esta responsabilidade, torna-se impotente na busca de soluções alternativas e alienado para a prática do trabalho docente.

O estudo das percepções causais pode lançar luzes que permitam melhorar a compreensão das interações entre professor e aluno na sala de aula, podendo introduzir mudanças desejadas na medida em que os professores alfabetizadores se tornem conscientes dos processos de formação e das conseqüências de suas atribuições causais para explicar o fracasso escolar de seus alunos na

alfabetização, conforme explicitação no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

Dentre as instituições sociais, necessária ao homem, a escola - "instância específica de educação é instância específica de produção do humano" (LARA, 1993, p. 79) - destaca-se por ser o local em que grande parte da população vivencia a experiência de construir e reconstruir conhecimento, interiorizar valores e crenças; enfim, culturalmente, o homem traz introjetada a necessidade de escolarizar-se.

LARA (1993), em seu artigo, diz que a escola tem um compromisso específico em relação à educação e que a maneira de assumir esse compromisso varia segundo o jogo de forças da sociedade na qual essa escola se acha inserida. Acrescenta a isso o compromisso político, o domínio do saber e o empenho do educador em manter um relacionamento com o educando, de modo a garantir, sem discriminação, o acesso ao conhecimento, uma vez que,

o saber, sendo produção social, tem de ser produção diferenciada, mas não pode ser exclusiva de alguns. As diferenças têm de encontrar espaço para se manifestarem, na riqueza da intensidade do seu poder e não na pobreza resultante de castrações (LARA, 1993, p. 87).

Infelizmente, o quadro atual da educação retrata altos índices de evasão e repetência atingindo os alunos das classes menos favorecidas economicamente. Sabe-se que

Embora as causas mais profundas do problema sejam de natureza sócio-política, ele se manifesta a nível imediato pela dificuldade na aprendizagem acadêmica, principalmente no que se refere à alfabetização (ROSE et alii, 1989, p. 326).

Segundo os mesmos autores, percebem-se, através dos estudos já realizados, evidências para indicar a escola como o local onde se agregam as principais causas responsáveis pelo insucesso escolar, principalmente em se tratando da escola pública, que vem demonstrando a sua incapacidade de oferecer condições de aprendizagem adequadas às necessidades e características de sua clientela.

Percebe-se, por parte dos governantes, especialistas da educação e professores, entre outros, uma busca crescente de explicações para justificar as causas que têm levado a esse fracasso, conforme apresentado no capítulo anterior.

2.1. Atribuição de Causalidade e Locus de Controle

A Psicologia Social vem desenvolvendo estudos relativos à atribuição de causalidade, variável definida por DELA COLETA (1982, p. 5)

como processo cognitivo que busca a compreensão dos eventos e suas causas geradoras, bem como elementos de percepção que possam fornecer ao homem uma compreensão e controle de seu próprio comportamento, e do comportamento de seu semelhante.

Um dos primeiros estudiosos neste campo foi FRITZ HEIDER (1896-1988), nascido em Viena, que estudou em Berlim com Wertheimer e Kohler, importantes nomes da Gestalt, e com Kurt Lewin. Os psicólogos de Berlim tinham uma visão humanista e tentavam "integrar a natureza, a vida e a mente" e "tratar o domínio da ciência e o

domínio do sentido e do valor nos mesmos termos" (HEIDER, 1970).

Ao tratar da Psicologia das relações interpessoais, Heider usa o conceito de espaço vital de Lewin definido como "a consciência do meio ambiente e do que acontece neste" (QUIRINO, 1989). O espaço vital inclui os objetos físicos, as relações funcionais e as avaliações. Os fatos objetivos chegam ao espaço vital de cada um a partir da percepção ou da linguagem. Ainda de acordo com Quirino, uma pessoa reage a outra, não só em termos do que esta está fazendo, mas também em termos de o que a outra está percebendo, sentindo, pensando" (p. 168).

Partindo do estudo da vida diária, diretamente, ou através de histórias e literatura, Heider construiu um sistema de interpretações a respeito das relações interpessoais onde a pessoa percebe e interpreta os outros usando "a matriz de esquemas em termos da qual o ambiente social é visto" (HEIDER, 1958, p. 58), matriz essa que abrange as cognições, as expectativas e as ações que o sujeito reúne nas inter-relações causais do ambiente. Assim, as regras de percepção, ação, motivação, são usadas como instrumento para atingir os fins propostos pelas pessoas.

Heider publicou três textos heurísticos e teóricos em 1944, 1946 e 1958, propiciando inúmeros estudos, princípios e teorias envolvendo a percepção social e as

relações interpessoais, dando maior ênfase, porém, à atribuição de causalidade. Esta última tem tido um campo profícuo de utilização em áreas diversas da educação, da psicologia aplicada e da metodologia de pesquisa (DELA COLETA, 1982). Para este autor, a perspectiva teórica da atribuição de causalidade, fator determinante do comportamento do homem, busca explicar as origens dos acontecimentos que este vivencia ou que observa na sociedade.

Neste sentido, faz-se necessário compreender como ocorrem as relações entre o homem e o mundo, entendendo que este mundo é formado pela totalidade física e social em constante interação. O homem é um ser social, conquistando os espaços e os meios necessários para a sua sobrevivência através das relações sociais estabelecidas com os outros homens.

A partir destas relações, o homem passa a conviver com as mais diversas situações sociais, onde vai expressar comportamentos e sentimentos diante da ocorrência de diferentes fenômenos.

Assim, HEIDER (1970) explica que os homens buscam sempre compreender as ocorrências através de suas origens e atribuem a elas uma causa "digna" que seja compreensível e aceitável.

Tais origens podem situar-se dentro ou fora do sujeito e isto está relacionado com o que se denomina de

"locus de controle". DELA COLETA (1982) define locus de controle como sendo "um constructo que pretende explicar a percepção das pessoas a respeito da fonte de controle dos eventos, se própria do sujeito - interno - ou pertencente a algum elemento fora de si próprio - externo" (p. 90).

Segundo JULIAN ROTTER (1954, 1966), o homem tende a generalizar suas expectativas sobre futuras ocorrências, atribuindo a elas causalidade interna ou externa em função das experiências reforçadoras que foram vivenciadas. Dessa forma, se o comportamento for recompensado freqüentemente em decorrência de resultados obtidos pelo esforço do sujeito (controle interno), este tende a criar expectativa generalizada de que os reforços futuros de suas ações estão sob seu controle interno. Se, por outro lado, o sujeito se acostuma a ver a ocorrência de reforços como decorrentes do acaso, da sorte, do destino ou de outros poderes, ele pode generalizar a sua expectativa de que futuros reforços advirão destas fontes externas e incontroláveis (controle externo).

ROTTER (1966, p. 1) definiu da seguinte maneira controle interno e externo:

Quando um reforço é percebido por um sujeito como não contingente a alguma ação sua, em nossa cultura, percebe tal fato como resultado da sorte,

do destino, sob o controle de outros poderosos, ou como imprevisível, dada a grande complexidade das forças que o rodeiam. Quando o acontecimento é interpretado deste modo, se denomina a isto como uma crença em controle externo. Se a pessoa percebe que o evento é contingente à sua conduta, ou às suas características relativamente permanentes, se denomina crença no controle interno.

O autor acrescenta ainda que a definição do constructo implica elementos comportamentalistas (comportamento, reforço) e cognitivos (percepção, expectativa) e a sua estruturação no sujeito se reporta à teoria da aprendizagem social (1954).

SELIGMAN (1977), citado por DELA COLETA (1982), diz que a percepção do controle da ação pelo sujeito tem influências significativas na aprendizagem, no desempenho, e na própria estrutura física do ser humano, podendo a percepção da perda desse controle provocar conseqüências profundas e duradouras para o sujeito.

Assim, os sujeitos podem ficar propensos a perceber o exercício de controle sobre os acontecimentos como dependente exclusivo de sua própria capacidade ou esforço, ou, então, como dependente de outras pessoas, do acaso, sorte, todos fora de seu controle. Por isso, a percepção do *locus* de controle pelo sujeito pode vir a

ser condição para sua realização pessoal, uma vez que ele precisa perceber que suas ações são importantes para a determinação dos eventos, a fim de que possa acreditar e dessa maneira engajar-se na atividade que venha a realizar. Desse modo, o sacrifício, o empenho do sujeito em fazer algo além do que já dispõe no momento pode tornar-se função direta da percepção que este sujeito tem de ser capaz de determinar as ocorrências, o que pode não acontecer quando a pessoa não acredita na possibilidade de uma determinada realização (DELA COLETA, 1982).

RODRIGUES (1984) mostra, em seu estudo, a relação existente entre locus de controle e Atribuição de Causalidade. Para ele "Atribuição de Causalidade refere-se ao processo cognitivo de alocação de causas aos eventos percebidos" e locus de controle "traduz uma disposição pessoal resultante do desenvolvimento de uma expectativa generalizada das pessoas em sua capacidade de controlar as contingências de reforço de suas ações" (p. 16).

2.2. Atribuição de Causalidade e Profecias Auto-realizadoras

Diante da crescente preocupação em buscar alternativas para aumentar as oportunidades escolares,

tem-se dado atenção especial para o papel do professor em sala de aula, e especialmente suas crenças e expectativas (ROSENTHAL e JACOBSON, 1991). Neste particular, RODRIGUES (1983) expõe que, devido à situação de sala de aula ser relativamente complexa, o professor procura simplificar o processo de interação, criando expectativas sobre os alunos e, conseqüentemente, facilita ou dificulta o seu relacionamento com eles.

O modelo descrito por GOOD e BROPHY (1978) mostra que, à proporção que se vai estabelecendo a interação professor-aluno, as expectativas se auto-realizam. Isso pode ocorrer, segundo os autores, porque:

- . o professor espera, de alguns alunos, comportamentos e desempenhos específicos;

- . diferentes expectativas levam o professor a atitudes diferenciadas em relação aos diversos alunos, indicando, ao mesmo tempo, quais comportamentos ele espera de cada aluno;

- . o tratamento modela o desempenho e o comportamento do aluno, ou seja, alunos dos quais se espera muito serão induzidos a desempenho superior, enquanto que aqueles de quem se espera pouco tenderão a um desempenho inferior.

O estudo realizado por ROSENTHAL e JACOBSON (1966), citado por PATTO (1991) com o objetivo de testar a hipótese de que, numa dada classe, os alunos de quem os

professores esperavam um maior desenvolvimento realmente o atingem vem contribuir para ilustrar e esclarecer o fenômeno da profecia auto-realizadora. Os autores estudaram alunos de três classes de cada uma das seis séries de uma escola primária, sendo uma classe acima da média, uma classe média e uma classe abaixo da média. Após aplicar o Havard Test of Inflected Acquisition (teste padronizado não-verbal de inteligência), cerca de 20% dos alunos foram apontados como academicamente "acelerados". Os nomes desses alunos foram passados para os nove professores, no início do ano de 1964, como os que durante o ano letivo deveriam mostrar um bom progresso intelectual, uma vez que o seu potencial intelectual foi comprovado a partir dos escores obtidos no teste de inteligência. Entretanto, na verdade, os nomes de 20% dos alunos apontados como academicamente "acelerados" foram sorteados através de uma tabela de números equiprováveis. Assim, a diferença entre os alunos indicados e os alunos do grupo de controle existia apenas na cabeça do professor.

Ainda durante o ano, os alunos foram submetidas mais duas vezes ao teste de inteligência não-verbal (de 4 em 4 meses), sendo que o último reteste coincidiu com o término do ano. Porém estes retestes não foram apresentados como "retestes" para os professores, mas

como forma posterior de predizer o desenvolvimento intelectual.

No final do ano, os professores foram solicitados a classificar seus alunos de acordo com as seguintes variáveis: em que medida seus alunos seriam bem sucedidos no futuro e em que grau poderiam ser descritos como interessantes, curiosos, felizes, sedutores, ajustados, afetivos, e motivados por uma necessidade de aprovação social.

Os alunos cujo desenvolvimento intelectual era esperado tornavam-se mais vivos e autônomos intelectualmente, ou, pelo menos, eram assim percebidos por seus professores. Apesar de um bom número de alunos do grupo de controle ter obtido um aumento de pontos no QI durante o ano, não foram classificadas pelos professores em nenhuma das variáveis. Diante destes resultados, poder-se-ia concluir que, quando o professor mantém uma expectativa favorável em relação aos alunos quanto ao desenvolvimento intelectual, isto realmente ocorre.

WEINER e seus colaboradores (1976) têm demonstrado que, em situações de realização, as características do fator causal a que se atribui o sucesso ou o fracasso influem sobremaneira na emoção experimentada e na expectativa de comportamento futuro em situações semelhantes.

Dessa forma, as profecias auto-realizadoras são conseqüências importantes e de grande relevância prática para a teoria de Weiner, na medida em que o professor, ao criar expectativa com base nas dimensões causais, pode exercer influências negativas para o desempenho do aluno. Da mesma forma, as profecias auto-realizadoras influem sobre posteriores atribuições causais. Suas cognições em tais situações conduzem a certas emoções, expectativas e comportamentos. (WEINER, 1976)

2.3. Contribuição da Atribuição de Causalidade à Educação

BERNARD WEINER (1972), teórico atribucional, e seus colaboradores têm pesquisado como se dá e quais as influências da atribuição de causalidade sobre a realização escolar inserida no contexto de sala de aula. Influenciados pelos trabalhos de HEIDER (1970) e de ROTTER (1966), afirmam que, na interpretação e na predição de resultados relacionados ao desempenho, isto é, sucesso ou fracasso, usaram quatro elementos causais: a habilidade, aptidão ou capacidade² da pessoa; o seu esforço³; a dificuldade ou facilidade da tarefa⁴ e o acaso

² Capacidade refere-se a uma disposição ou característica relativamente invariante da pessoa, a qual não pode ser diretamente controlada.

³ Esforço é percebido como uma variável motivacional que se refere às tentativas que o sujeito empreende para a realização da tarefa.

⁴ Dificuldade da tarefa refere-se a uma atribuição inferida a partir do consenso do grupo, podendo ser influenciada pelo julgamento anterior de outros.

(sorte ou azar)⁵. Destes quatro elementos, dois são estáveis (habilidade e dificuldade da tarefa) e dois são instáveis (esforço e acaso); e ainda dois deles são internos (habilidade e esforço) e dois deles são externos (dificuldade da tarefa e acaso).

WEINER e colaboradores (1978) falam destes elementos causais com base em outra dimensão: sua controlabilidade, sendo o esforço e a dificuldade da tarefa causas controláveis, enquanto habilidade e acaso são incontroláveis.

Segundo WEINER (1972), o desempenho na escola é influenciado pelas causas que os sujeitos atribuem ao seu sucesso ou ao fracasso na realização de tarefas. Assim, de acordo com BARDELLI (1986, p. 1-2),

a atribuição causal, enquanto configuração cognitiva, determina boa parte do comportamento do aluno, atuando como elemento mediador das relações interpessoais, proporcionando conseqüências no desempenho escolar do aluno.

NUNES (1989, p. 152) também apresenta uma contribuição quando faz, no seu trabalho, algumas colocações que merecem atenção. Segundo a autora,

⁵ Sorte ou azar (acaso) refere-se a uma causa atribuída a partir das condições de reforçamento anterior - (BARDELLI, 1986).

uma das conseqüências do fracasso escolar é a sua relação com a expectativa da criança de que não é capaz de alterar os eventos negativos a ela relacionados. E ainda sugere o desenvolvimento de um traço de personalidade negativo, a internalização da impotência, e suas conseqüências nas relações que o sujeito estabelece na sociedade.

A extensão das influências exercidas sobre a criança, estigmatizada determina e co-determina seu rendimento escolar de acordo com as previsões iniciais do professor, que se sente ainda mais seguro em sua capacidade de identificar, mesmo que intuitivamente, o potencial de aprendizagem de cada aluno.

A atribuição feita pelo professor é fortemente assimilada pelo próprio aluno, por sua família e por seus colegas, podendo ocorrer conseqüências previsíveis, sobre seu desenvolvimento emocional, atingindo seu auto-conceito e auto-estima. (NUNES, 1989)

Portanto, cuidar dos aspectos inerentes ao processo de atribuição causal do professor para justificar o fracasso escolar na alfabetização significa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino dessa população marginalizada, já que assim se subsidiam os professores na definição de sua prática pedagógica. Outro estudo realizado por Weiner e Kukla in RODRIGUES (1988) assinala

a influência da atribuição do professor em condições de recompensa e punição. Os pesquisadores estudaram alunos universitários do sexo masculino com o objetivo de aferir a influência da percepção das variáveis capacidade, esforço e resultado na atribuição de recompensas e punições. As principais conclusões mostram que os alunos recompensam mais em função de bons resultados, punindo menos por maus resultados, sendo mais recompensados os alunos mais esforçados com aptidão para a tarefa.

Os resultados acima foram confirmados por HECKHAUSEN (1972) na Alemanha e por SALILI et al. (1976) no Irã; no Brasil por BARDELLI et al. (1984) e por GODOY (1986).

Os resultados obtidos por RODRIGUES (1980a) com estudantes universitários do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul e por RODRIGUES E MARQUES (1981) com professores de escolas públicas não foram idênticos aos do estudo original. Nesses estudos os alunos mais recompensados por bons resultados e menos punidos por maus resultados são os que têm capacidade e se esforçam; os menos recompensados por bons resultados e mais punidos por maus resultados são os incapazes (sem capacidade) e não esforçados: de acordo com as amostras, valoriza-se mais a capacidade do que o esforço. Este resultado foi semelhante ao obtido por BARROSO (1978) no estudo sobre atribuição de causalidade e alocação de recompensas e punições a resultados escolares.

Entretanto, BARDELLI e MALUF (1984), replicando o mesmo experimento em São Paulo, com professores e estudantes universitários avaliando alunos simulados, obtiveram resultados como os de WEINER e KUKLA (1970), ou seja, alunos percebidos como esforçados são mais recompensados e menos punidos do que os percebidos como não esforçados.

GODOY (1986), com o objetivo de não apenas replicar os estudos anteriormente citados, mas também visando maior aprofundamento dos mesmos, realizou estudo paralelo, utilizando basicamente a mesma metodologia, trabalhando, porém, não com quatro causas, mas com oito causas relacionadas com a obtenção de sucesso e fracasso na realização de uma tarefa escolar e as relações com a aplicação de recompensas ou punições por parte dos professores a seus alunos. Estas causas foram obtidas a partir da variação das causas consideradas pelos estudos mencionados anteriormente: Esforço Estável, Esforço Instável, Capacidade, Ânimo, Ajuda Estável, Ajuda Instável, Dificuldade da Tarefa e Acaso. Este estudo teve como amostra estudantes universitários, professores universitários e professores de segundo grau do ensino público estadual da cidade de Uberlândia-MG, avaliando alunos simulados. Os resultados obtidos mostram que nas situações de sucesso escolar, o esforço estável foi mais recompensado e acaso o menos recompensado. Nas situações

de fracasso escolar, a falta de esforço estável foi mais punida e o menos punido foi o estado de ânimo, entendido como a presença ou ausência de disposição do sujeito.

A mesma autora chama a atenção para a importância da realização de pesquisas sobre a atribuição de causalidade como fonte de maiores conhecimentos a respeito de fatos que ocorrem em situações de sala de aula, assim como compreende que tais estudos replicados no Brasil poderão levantar dados muito importantes para a compreensão da situação social na escola.

As pesquisas em atribuição de causalidade têm buscado descobrir a estrutura subjacente às atribuições oferecidas pelos sujeitos. O modelo de três dimensões de WEINER (1974; 1979; 1983) tem oferecido um núcleo conceptual que muitos pesquisadores adotam para analisar as atribuições. De acordo com WEINER (1978), citado por GODOY (1986, p. 5-6), estas atribuições podem ser agrupadas segundo alguns fatores comuns em dimensões topográficas denominadas "dimensões causais". O modelo compreende as dimensões de locus de controle (interno-externo), estabilidade (estável-instável) e controlabilidade (controlável-incontrolável).

A importância da compreensão das dimensões causais para a educação tem proporcionado o aparecimento de novas dimensões para a análise dos fatores causais. PICCININI

(1988) apresenta as seguintes dimensões, considerando o conceito e a intensidade de cada uma delas:

1. **Internalidade das atribuições**, referindo-se ao grau em que a causa de um evento está associada ao protagonista da situação. Atribuições como habilidade e esforço são geralmente consideradas como internas, enquanto que dificuldade na tarefa e sorte têm sido percebidas como externas.

2. **Estabilidade da atribuição**, referindo-se à natureza temporal da atribuição de causalidade. Assim, uma causa pode ser relativamente estável em função do tempo ou pode mudar de um momento para outro.

3. **Controlabilidade da atribuição**, referindo-se ao grau de influência voluntária que pode ser exercida sobre uma causa.

O trabalho intitulado "Atribuição de causalidade, reações emocionais e a realização de uma tarefa" (DELA COLETA e GODOY, 1983, mimeografado) determinou oito causas fundamentais para situação de realização, a partir das três dimensões, de forma a inter-relacionar os fatores causais apontados por Weiner e colaboradores, conforme no quadro seguinte:

Causas	DIMENSÕES		
	Internalidade X Externalidade	Estabilidade X Instabilidade	Controlabilidade X Incontrolabilidade
Esforço Estável	Interna	Estável	Controlável
Capacidade	Interna	Estável	Incontrolável
Esforço Instável	Interna	Instável	Controlável
Ânimo	Interna	Instável	Incontrolável
Ajuda Estável	Externa	Estável	Controlável
Dificuldade da Tarefa	Externa	Estável	Incontrolável
Ajuda instável	Externa	Instável	Controlável
Acaso	Externa	Instável	Incontrolável

Diante dos resultados de estudos realizados em relação às dimensões causais atribuídas para explicar o comportamento ou evento com resultados positivos ou negativos, verifica-se que estes estão associados com a motivação para o desempenho, seleção de tarefas, expectativa de futuro sucesso ou fracasso, reações emocionais e sentimento de desamparo.

Dentre as conseqüências ligadas às dimensões de uma causa atribuída, nos estudos feitos por BARDELLI (1986) encontram-se três conseqüências primárias e outras que

caracterizam uma causa atribuída durante o período em que o sucesso na realização não ocorre.

De acordo com este estudo, a primeira seria a "mudança de expectativa" relacionada à dimensão estabilidade e, portanto, com menor probabilidade de mudança de expectativa.

A segunda consequência, "afetos relacionados à estima", está relacionada ao "locus" de causalidade e produz decréscimo na expectativa de sucesso futuro na tarefa, resultando em afeto negativo relacionado à estima (WEINER, 1978).

Controlabilidade está relacionada à terceira consequência primária, "julgamentos interpessoais". A habilidade da pessoa e sua sorte escapam a seu controle; o oposto se verifica em relação à dificuldade da tarefa, controlável por quem é responsável por preparar a tarefa, e ao esforço, controlável por quem é solicitado a desincumbir-se de uma tarefa (RODRIGUES, 1988).

Em relação à "persistência", mais uma consequência, Weiner, citado por BARDELLI (1986), considera que se o sujeito atribui o fracasso na sua realização à má sorte ou falta de esforço - causas com dimensões instáveis - a expectativa de fracasso seguinte é diminuído, já que a sorte pode mudar, ou ele pode esforçar-se mais. O sujeito pode persistir no comportamento. No entanto, se após várias tentativas não obtiver sucesso, poderá haver uma

mudança na atribuição de causa de instável para estável, por exemplo, de falta de sorte para falta de capacidade, diminuindo a expectativa de sucesso e podendo não ocorrer mais o comportamento que levaria ao sucesso. Em contrapartida, quando o sujeito atribui inicialmente o fracasso a fatores estáveis do tipo falta de capacidade ou dificuldade da tarefa, persiste por pouco tempo na tarefa.

Portanto, o professor deve evitar que certas atribuições causais sejam feitas, cabe a ele valorizar o papel do esforço e adequar a dificuldade da tarefa à capacidade de seus alunos, evitando atribuir a fatores internos, incontroláveis e estáveis a responsabilidade pelo seu fracasso.

Diante do exposto, verifica-se a grande importância dos estudos realizados em relação à atribuição de causalidade como fonte de maiores conhecimentos a respeito de fatos que ocorrem em contexto escolar, especialmente na sala de aula (BARDELLI, 1986, GODOY, 1986, BARDELLI e MALUF, 1984, 1991, BARROSO, 1978), o que justificou a realização deste estudo para compreender o fenômeno do fracasso escolar na alfabetização dos alunos de escolas municipais e escolas estaduais, partindo das percepções causais dos professores alfabetizadores destas escolas pesquisadas.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Este capítulo descreve as questões relacionadas à coleta de dados a partir da população, dos critérios utilizados para a seleção da amostra, da escolha, da construção e da aplicação dos instrumentos, bem como das análises a que seriam submetidos os dados colhidos.

De acordo com os propósitos estabelecidos nesta pesquisa, e tendo em vista a necessidade de obter informações a partir de diferentes ângulos, foram desenvolvidos dois estudos. O Estudo 1 visava pesquisar as percepções causais atribuídas pelos professores alfabetizadores sobre o fracasso escolar dos alunos de suas classes que eles indicaram que iriam fracassar ao final do ano. Para isso, aplicaram-se entrevistas aos professores alfabetizadores de uma escola da rede de ensino municipal (Escola Municipal A) e de uma escola da rede de ensino estadual (Escola Estadual A), o que possibilitou a aproximação em situação real no contexto escolar, apesar de um número reduzido de sujeitos. O

Estudo 2, aplicando um instrumento padronizado de identificação de atribuição de causalidade (anexo V) aos professores alfabetizadores de várias escolas estaduais e municipais, tinha por objetivo aferir e comparar os diferentes tipos de atribuição de causalidade dos professores em situações hipotéticas de sucesso ou fracasso escolar. O Estudo 1, sendo uma análise de profundidade com questões abertas, foi aplicado a 4 professores da Escola Municipal A (EMA) e a 11 professores da Escola Estadual A (EEA). O Estudo 2, trabalhando com questões padronizadas a serem submetidas a análises estatísticas, exigia uma amostra maior, e para tanto foi aplicado a 27 professores alfabetizadores de 4 Escolas Municipais (EMA, EMB, EMC e EMD) e a 24 professores alfabetizadores de 3 Escolas Estaduais (EEA, EEB e EEC).

Os Estudos 1 e 2 foram desenvolvidos ao mesmo tempo, de modo que, quando os professores alfabetizadores das EMA e EEA foram entrevistados, também foram submetidos ao instrumento padronizado do Anexo V.

3.1. ESTUDO 1

3.1.1. POPULAÇÃO

Participaram desta pesquisa 15 professores alfabetizadores de duas escolas públicas, uma municipal, com 4 professores alfabetizadores da 1ª série do ensino fundamental, e uma estadual, com 11 professores do CBA, que se submeteram a entrevistas com questões abertas para identificação de atribuição de causalidade do fracasso escolar de acordo com o procedimento utilizado por BARDELLI (1986). Foram também entrevistados, na Escola Municipal A (EMA), 87 alunos alfabetizando da 1ª série presentes no dia e 215 alunos do CBA da Escola Estadual A (EEA) que se encontravam presentes no dia da entrevista, para aferir o nível sócio-econômico deles. É importante ressaltar que tal levantamento foi feito para comparar escolas que, mesmo sendo diferentes em seu tamanho, como mostra o tamanho das amostras de professores e alunos, e, principalmente, quanto ao sistema de ensino (municipal x estadual), não fossem significativamente diferentes quanto à origem sócio-econômica dos alunos, medida através dos índices de escolaridade do pai, da mãe e do tipo de ocupação do pai.

Os secretários das escolas foram entrevistados com o objetivo de fornecer dados referentes a identificação das

principais características da escola e favorecer a escolha da amostra.

3.1.1.1. PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DA AMOSTRA

Consideraram-se como critérios para a seleção da amostra, primeiramente o estabelecimento de ensino ser público, ter turmas de pré-escolar e turmas das séries iniciais do ensino fundamental, por serem estas séries tradicionalmente concebidas como o período de que a criança dispõe para se alfabetizar, ou seja, aprender a ler e a escrever. Outro critério foi a busca de grupos de alfabetizandos semelhantes entre si quanto à origem sócio-econômica, devido às peculiaridades impostas pelo estudo para a identificação da atribuição de causalidade do fracasso escolar na alfabetização.

Para isso, no início do mês de setembro de 1993, foram feitos os primeiros contatos com a direção de cada uma das escolas públicas escolhidas (uma estadual e uma municipal), localizadas em um mesmo bairro da periferia da cidade de Uberlândia-MG, cuja a identificação será aqui omitida. Neste contato foi apresentado à direção das escolas o projeto deste estudo, evidenciando a necessidade de entrevistar os alunos individualmente,

para se fazer o levantamento da origem sócio-econômica dos mesmos.

Na escola estadual A, dos 322 alunos que constavam nos diários de classe, foram entrevistados 215 alunos presentes no período da aplicação da entrevista, no mês de setembro de 1993. Estes alunos eram distribuídos em 07 turmas do CBA "I" e 04 turmas do CBA "C".

Já na escola municipal A foram entrevistados 87 alunos de 04 turmas da primeira série do ensino fundamental, na mesma época.

Não foram entrevistados, na Escola Estadual A, os alunos de uma classe especial e os alunos de uma classe cuja professora não aceitou participar do estudo.

Não participaram do estudo, na Escola Municipal A, os alunos de uma primeira série do ensino fundamental, cuja professora disse que todos seriam aprovados.

Todas as entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, contando, às vezes, com a ajuda de profissionais da própria escola. Os encontros para aplicação da entrevista e do instrumento padronizado do Anexo V aos professores alfabetizadores foram feitos nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 1993.

3.1.1.2. CARACTERIZAÇÃO

Os professores alfabetizadores que atuavam em escolas municipais foram denominados neste trabalho P.A.M. e os professores alfabetizadores que atuavam em escolas estaduais, P.A.E.

3.1.1.2.1. Professores alfabetizadores da Escola Municipal A

Neste estudo foram objeto da pesquisa 04 professores alfabetizadores, todos do sexo feminino, cuja idade variava entre 27 a 48 anos e cujo estado civil era casado, separado ou solteiro. O número de filhos, de 02 a 03. Os 4 pertenciam ao quadro efetivo da Prefeitura, 03 como Professor Nível 1 e 01 Professor Nível 03. Com relação à habilitação, todos cursaram o magistério do ensino médio, 01 era licenciado em Letras, 01 cursava Pedagogia e 2 abandonaram o ensino superior antes de concluí-lo. O tempo de experiência com alfabetização era de 6 meses a 13 anos. Três deles dobravam turno e ainda cuidavam das atividades domésticas. Todos os professores demonstraram, em seus depoimentos, uma sobrecarga de

trabalho. A preparação para as aulas, em parte, era feita no horário do módulo⁶.

3.1.1.2.2. Professores alfabetizadores da Escola Estadual A

Dos professores alfabetizadores da EEA, 7 eram alfabetizadores do CBA "I" (iniciante) e 4 alfabetizadores do CBA "C" (continuante). Todos eles eram do sexo feminino, faixa etária entre 22 e 54 anos, estado civil variando entre solteira, casada ou separada, número de filhos de 01 até 04. Com relação à habilitação, todos tinham cursado o magistério do ensino médio, 02 tinham curso superior (01 cursou Letras e 01 Geografia), 03 tinham iniciado o curso superior, abandonando-o pouco depois e 02 estavam cursando Pedagogia. Apesar de a maioria pertencer ao quadro de pessoal efetivo do Estado, eles se encontravam no cargo de Professor A, nível 01. Tinham no mínimo 01 ano de experiência como alfabetizador. Todos demonstraram uma sobrecarga de trabalho, pois, além de serem professores na escola, 06 dobravam turnos, ou seja, lecionavam 40 horas semanais, além de executarem os trabalhos domésticos em casa,

⁶ MÓDULO - espaço de tempo que o professor alfabetizador é substituído na sala por outro professor, geralmente de educação física ou artística, podendo o professor, nestes horários, trabalhar em planejamento ou confecção de materiais, no caso do município, ou simplesmente ser dispensado, no caso de algumas escolas do Estado.

restando pouco tempo para dedicar-se a outras atividades extras à regência, como a preparação de material, a preparação das aulas, as correções, as pesquisas, os estudos, entre outros.

3.1.2. INSTRUMENTOS DO ESTUDO 1

Na coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) entrevista com alunos; 2) entrevista com secretário de uma escola municipal chamada aqui por Escola Municipal A e com o secretário de uma escola estadual, aqui denominada por Escola Estadual A; 3) entrevista com professores alfabetizadores dessas duas escolas e 4) um roteiro simplificado para anotações dos resultados referentes a aprovação ou reprovação dos alunos indicados pelos professores como destinados ao fracasso no processo de alfabetização.

3.1.2.1. Entrevistas

3.1.2.1.1. Entrevista com alunos da Escola Municipal A e da Escola Estadual A (Anexo I) - Nesta entrevista procurou-se determinar a origem sócio-econômica dos

alunos através de 3 índices: escolaridade do pai, escolaridade da mãe e profissão do pai.

A escolaridade do pai e da mãe foi verificada através de 2 questões fechadas, divididas em dez categorias, atribuindo-se índices que variavam de 1 a 10.

1. ANALFABETO
2. SEMI-ALFABETIZADO
3. 1ª a 4ª SÉRIE INCOMPLETA
4. 1ª a 4ª SÉRIE COMPLETA
5. 5ª a 8ª SÉRIE INCOMPLETA
6. 5ª a 8ª SÉRIE COMPLETA
7. ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
8. ENSINO MÉDIO COMPLETO
9. ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
10. ENSINO SUPERIOR COMPLETO

A profissão do pai foi obtida através de perguntas abertas, onde era solicitado ao aluno o nome da profissão do pai e uma descrição do que ele faz, e, ainda, se o pai era empregado, empregador ou autônomo, e, caso fosse empregador, o número de empregados na firma da qual ele era proprietário.

No caso de alunos cujos pais eram falecidos ou aposentados, foi pedido que descrevessem a profissão que seu pai exercia antes.

Em outras situações, como a de alunos filhos de mães solteiras, ou criados por outras pessoas que não os pais, era solicitado que descrevessem a profissão das pessoas responsáveis pela sua manutenção.

As respostas foram codificadas em 7 categorias a partir da escala criada por Hutchinson e modificada por Soares, tal como aparece em Gouveia e Havighurst (1960) e Oliveira (1976), sendo atribuído os seguintes índices, variando de 7 a 1:

7. altos cargos políticos e administrativos; proprietários de grandes empresas e assemelhados;

6. profissões liberais e outras de nível equivalente; cargos de gerência ou direção em grandes empresas; proprietários de empresas de tamanho médio (empresas comerciais, industriais ou agropecuárias);

5. posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais; proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais, industriais ou agropecuários;

4. ocupações não manuais de rotina e assemelhados;
3. supervisão de trabalho manual;
2. ocupações manuais especializadas;
1. ocupações manuais semi-especializadas.

Deste modo, o índice de origem sócio-econômica foi obtido somando-se os índices de escolaridade do pai, de escolaridade da mãe e da profissão do pai, ou do responsável. Esse índice geral era possível variar de 3 até 27, sendo que os valores mais baixos referiam-se a posições inferiores de origem na escala social. Por exemplo, um aluno com índice 3 de origem sócio-econômica seria um aluno com pai e mãe analfabetos e pai com uma profissão braçal semi-especializada ou não especializada. Outro com índice 27 de origem sócio-econômica seria aquele cujo pai e mãe tinham escolaridade superior completas sendo que o pai ocupava cargo político ou administrativo ou era proprietário de grandes empresas.

Com os dados obtidos nas escolas, foi feita uma divisão da variação do índice de origem sócio-econômica em faixas, procurando-se aproximar da distribuição normal. Assim, foi estabelecida a divisão em 6 faixas com a seguinte distribuição:

FAIXA I	- ÍNDICES	3 A 6
FAIXA II	- ÍNDICES	7 A 10
FAIXA III	- ÍNDICES	11 A 14
FAIXA IV	- ÍNDICES	15 A 18
FAIXA V	- ÍNDICES	19 A 22
FAIXA VI	- ÍNDICES	23 A 27

3.1.2.1.2. **Entrevista com secretário** (Anexo II)- A entrevista, efetuada para identificar as principais características da escola e favorecer a escolha da amostra, constou de perguntas para o levantamento dos seguintes dados: a) - Identificação e aspectos históricos da escola; b) - Organização do espaço físico e material da escola; c) - Estrutura Organizacional-Recursos Humanos.

3.1.2.1.3. **Entrevista com professores alfabetizadores** (Anexo III) - Esta entrevista foi composta por partes distintas, a primeira destinada à coleta de dados para verificar variáveis situacionais do professor alfabetizador, como: a) Dados pessoais de identificação; b) Formação pedagógica; c) Capacitação pedagógica; d) Prática pedagógica. Na segunda parte, objetivando-se identificar as atribuições causais de

professores alfabetizadores para justificar o fracasso escolar de seus alfabetizados, utilizou-se um modelo de entrevista cujo conteúdo assemelha-se às utilizadas por BARDELLI (1986). Três questões orientaram esta parte da entrevista: a) o professor, de posse de seu diário de classe, deveria indicar os alfabetizados que ele achava que seriam reprovados. b) as dificuldades apresentadas em sala de aula por estes alunos na alfabetização. c) as causas, na opinião do professor alfabetizador, que explicariam o fracasso na alfabetização de cada um desses alunos.

3.1.2.2. **Roteiro simplificado** (anexo IV) - Acrescentou-se ao instrumento assemelhado ao de BARDELLI (1986), um roteiro simplificado de perguntas aplicado aos professores alfabetizadores, no final do ano letivo, para a verificação dos alunos que foram aprovados ou reprovados nas classes desses professores, atendendo ao objetivo de relacionar desempenho dos alunos às expectativas dos professores.

No final do ano letivo, foi feita a verificação dos alunos que foram aprovados ou reprovados nas classes desses professores.

3.1.1.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados durante o ano de 1993, em escolas públicas estaduais e municipais por uma única pesquisadora.

3.1.1.3.1. Escola Estadual A (EEA)

Os primeiros contatos foram feitos com a diretora da escola para a apresentação do projeto de pesquisa, bem como para a obtenção do consentimento para a coleta de dados.

Com o objetivo de fazer a caracterização da escola, a pesquisadora coletou, através de entrevista com o secretário da escola, as seguintes informações: localização da escola, níveis de ensino que oferece, tipos de cargos lotados nesta escola, total de alunos por série e da escola, período de funcionamento, número de alunos do CBA, local e período de aulas das turmas do CBA.

Após estes contatos, a pesquisadora visitou as salas de aulas do CBA, acompanhada pela vice-diretora, a qual ficou encarregada de viabilizar as condições que favorecessem o trabalho da coleta. Nestas visitas, com duração de 10 minutos aproximadamente em cada uma das

salas de aula nas quais foi feita a apresentação, foram dadas explicações a alunos e professores sobre o trabalho e foi solicitada a cooperação de todos. Foram marcados encontros posteriores com alunos e professores alfabetizadores do CBA"I" e CBA"C", considerando os horários mais convenientes para não atrapalhar o andamento das aulas. No caso dos alunos, foram cedidos os horários das aulas de Educação Física. Quanto aos professores, foram utilizados os horários dos módulos, quando possível, ou foram substituídos pelo professor eventual da escola.

Para a coleta de dados, foram entrevistados 215 alunos do CBA"I" e do CBA"C", durando cada entrevista em média 20 minutos.

As entrevistas nesta escola e na EMA começaram procurando-se colocar o entrevistado à vontade com uma conversa informal, que dava acesso aos objetivos da pesquisa e ao conteúdo da entrevista.

Todos os contatos foram realizados na própria escola, na sala dos professores, quando estava desocupada, ou numa área coberta no pátio. Sempre a pesquisadora procurou conversar a sós com os entrevistados (professores e alunos).

No encontro com os alunos, a professora encaminhava-os à sala dos professores, onde a pesquisadora os aguardava. Iniciou-se cada encontro com uma conversa

informal que aos poucos dava oportunidade para que a pesquisadora perguntasse sobre as questões específicas que definiriam a origem sócio-econômica dos mesmos. Enquanto o aluno respondia às questões, a pesquisadora formulou perguntas que pudessem esclarecer algumas colocações feitas por ele.

Os 11 professores alfabetizadores do CBA"I" e CBA"C" desta escola foram submetidos a uma entrevista realizada em 3 encontros, com uma duração de aproximadamente 40 minutos cada.

No primeiro encontro, a pesquisadora colocou os entrevistados à vontade através de uma conversa informal e falou a cada professor alfabetizador dos objetivos científicos de sua pesquisa, garantindo o seu anonimato, caso concordasse em participar, sendo frisada a importância da sua participação e de seus relatos. A seguir, foram coletados os dados pessoais, de identificação, formação pedagógica, capacitação pedagógica e prática pedagógica dos alfabetizadores, para uma caracterização geral da amostra.

No segundo encontro, a partir de uma conversa sobre as questões gerais do fracasso escolar, foram formuladas aos alfabetizadores três questões semelhantes às utilizadas por BARDELLI (1986):

1. Foi solicitado aos professores que, de posse de seus diários de classe, indicassem os nomes dos alfabetizandos que ele achava que seriam reprovados.

2. Quais as dificuldades apresentadas em sala de aula por estes alunos na alfabetização?

3. Que causas, na sua opinião, explicariam o fracasso de cada um dos alunos selecionados?

A pesquisadora, após ter permissão dos alfabetizadores para registrar suas respostas, anotou seus relatos. As respostas foram anotadas separadamente na folha de registro.

No terceiro encontro deste estudo com os professores alfabetizadores desta escola aplicou-se o roteiro simplificado de perguntas (Anexo IV). Este encontro se deu no final do ano de 1993 e a pesquisadora, de posse dos nomes dos alunos que seriam reprovados, conforme indicação do professor alfabetizador, fez a verificação, perguntando se aquele aluno foi aprovado ou reprovado, registrando na frente de cada nome o resultado. Neste encontro, foi aplicado o instrumento padronizado do Estudo 2, que se encontra no Anexo V.

3.1.1.3.2. Escola Municipal A

Com relação aos professores alfabetizadores da Escola Municipal A, os primeiros contatos foram feitos numa reunião na própria escola com o diretor, o vice-diretor, o supervisor e o orientador responsáveis pela primeira série da escola. Nesta reunião a pesquisadora relatou o projeto de pesquisa a todos e obteve o consentimento para a coleta dos dados, contando com a ajuda constante do supervisor e do orientador que procuraram assegurar o bom andamento deste trabalho, encaminhando alunos e professores para aplicação de todos os instrumentos de coleta de dados.

A primeira entrevista foi feita com o secretário da escola para a coleta de dados sobre localização da escola, níveis de ensino que oferece, tipo de cargos lotados na escola, total de alunos por série e da escola, período de funcionamento, número de alunos da primeira série do ensino fundamental, local e período de aulas das turmas da primeira série.

Após estes contatos, o supervisor convocou reunião com os professores alfabetizadores da primeira série, por turno, para comunicar-lhes o objetivo da pesquisa e confirmar com eles o interesse ou não em participar. Assim, foi marcado o dia e horário dos encontros para a realização das entrevistas com alunos e alfabetizadores e

aplicação do instrumento padronizado para identificação de atribuição de causalidade. Ainda ficou estabelecido o dia para a pesquisadora visitar as salas de aulas. Estas visitas tomaram não mais que 10 minutos em cada uma das salas, onde a pesquisadora apresentou-se, conversou com os alunos sobre o trabalho que desenvolveria e solicitou a cooperação dos mesmos.

As entrevistas com os alunos realizaram-se no horário das aulas de Educação Física e Educação Artística. E os professores utilizaram os horários dos módulos, após a entrevista com os alunos.

Todos os contatos aconteceram na própria escola, numa sala reservada para reuniões.

Como no grupo anterior (EEA), os instrumentos foram aplicados na mesma ordem, ou seja, entrevista com alunos e professores alfabetizadores e aplicação do instrumento padronizado do Estudo 2.

3.2. ESTUDO 2

3.2.1. POPULAÇÃO

Participaram deste estudo os professores alfabetizadores das duas escolas do Estudo 1, num total de 15 professores, e mais os professores alfabetizadores

das classes de primeira série das Escolas Municipais que foram denominadas de E.M.B (6) professores, E.M.C (6) e E.M.D (11) e das classes do Ciclo Básico de Alfabetização das Escolas Estaduais chamadas aqui de E.E.B (6) e E.E.C (7), isto é, 24 professores alfabetizadores de escolas municipais e 27 professores alfabetizadores de escolas estaduais pesquisadas, num total de 51 professores.

3.2.2. INSTRUMENTO

Instrumento padronizado para identificação de atribuição de causalidade (AnexoV) - Neste instrumento, semelhante ao estudo de Godoy (1986), foram fornecidas aos professores alfabetizadores algumas situações, pedindo-lhes que se colocassem supostamente no lugar de um professor que, após aplicar uma prova, devolveria os resultados a seus alunos considerando não só o resultado obtido por eles na realização, ou seja, a obtenção de sucesso ou fracasso, como também os fatores causais que exerceram alguma influência sobre estes resultados. Esta devolução se daria através da distribuição de estrelas douradas aos alunos que receberiam recompensa e de estrelas vermelhas aos alunos que receberiam punição, em uma escala de zero a cinco estrelas, ressaltando-se o fato de que para cada situação deveriam ser atribuídas só

estrelas douradas ou só vermelhas, nunca as duas cores para a mesma situação. Foram consideradas as seguintes dimensões: esforço estável, esforço instável, capacidade, ânimo, ajuda estável, ajuda instável, dificuldade da tarefa e acaso.

O instrumento foi composto de um caderno contendo as instruções de orientação e um pequeno texto, com 16 variações - resultados obtidos pelo aluno e as causas atribuídas a esses resultados. A forma básica do texto foi a seguinte: " Um aluno obteve uma nota excelente em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu porque ele estudava todos os dias e também estudou muito para fazer esta prova."

3.2.3. PROCEDIMENTOS

Para aplicação do instrumento padronizado para identificação de atribuição de causalidade, as condições quanto ao horário e local foram os mesmos da entrevista para os professores alfabetizadores do Estudo 1.

Com os outros professores alfabetizadores das escolas da rede municipal e da rede estadual, em que foi aplicado somente este instrumento, inicialmente foi mantido contato com o diretor de cada uma das escolas, quando a pesquisadora apresentava o seu projeto de

pesquisa e explicava a necessidade de ampliar o número de sujeitos pertencentes à população ligada diretamente à situação de alfabetizadores. Posteriormente, eram definidos os dias e horários para aplicação do instrumento para coleta de dados.

A aplicação do instrumento foi individual para evitar qualquer tipo de interferência.

A pesquisadora entregou a cada alfabetizador um caderno com 17 páginas (Anexo V), contendo as instruções na primeira página e 16 variações de uma pequena história, onde variavam os resultados obtidos pelos alunos (sucesso e fracasso) e as causas a que foram atribuídos esses resultados (esforço estável, esforço instável, capacidade, ânimo, ajuda estável, ajuda instável, dificuldade da tarefa, acaso). Após a leitura e as explicações que se fizeram necessárias ao alfabetizador, este analisou e fez a sua avaliação, em cada uma das 16 histórias, dispendendo de 20 a 30 minutos para avaliar todas as histórias.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Os resultados apresentados neste capítulo referem-se aos dados obtidos na aplicação de instrumentos conforme mencionado no item reservado aos procedimentos metodológicos. Sempre que possível, preocupou-se em obedecer à ordem proposta na aplicação destes instrumentos, com exceção da entrevista com os professores alfabetizadores, considerando que os dados iniciais referentes à identificação e à formação pedagógica tiveram como objetivo único a caracterização da população. Foi preservada, também, a ordem dos Estudos 1 e 2 que compõem o presente trabalho.

4.1. ESTUDO 1

. ENTREVISTAS

.. Entrevista com os alunos

Os resultados obtidos nas entrevistas com os alunos da Escola Municipal A e da Escola Estadual A possibilitaram determinar a origem sócio-econômica dos mesmos, definida por faixas conforme o tópico 3.1.1. do Capítulo III, como podem ser observados na Tabela 1. Verifica-se um percentual maior convergido para as duas primeiras faixas da Tabela 1, demonstrando a semelhança entre os alunos das duas escolas estudadas quanto à posição inferior de origem na escala social, ou seja, 82,5% dos alunos entrevistados são filhos de pais analfabetos ou semi-alfabetizados, desempenhando ocupações braçais semi-qualificadas.

TABELA 1

Distribuição dos alunos alfabetizando das escolas (estadual e municipal A), da cidade de Uberlândia, por faixas de origem sócio-econômica. (a)

FAIXAS	I	II	III	IV	V	VI	Total alunos entrevistados
Municipal (A)	49 56,3%	24 28,6%	09 10,03%	05 5,7%	-	-	87
Estadual (A)	124 57,7%	52 24,2%	18 8,4%	12 5,6%	9 4,2%	-	215
Total	173 57,3%	76 25,2%	27 8,9	17 5,6%	09 3,0%	-	302

(a) Dados obtidos a partir da entrevista que se encontra no Anexo I.

..Entrevista com o secretário

- Escola Municipal A

Para entender melhor o contexto e a estrutura funcional e organizacional, permitindo uma interpretação mais adequada dos dados de atribuição de professores ao fracasso escolar, foram localizadas as principais informações sobre a unidade escolar. Esta escola está localizada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia-MG.

O ensino oferecido atendia à população de 4, 5 e 6 anos - jardim I, II e pré-escolar - e ainda oferecia as

quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Para isso a escola contava com um diretor, um vice-diretor, 03 supervisores, 04 orientadores, 33 professores, 02 secretários, 04 auxiliares de secretaria, 06 professores eventuais, 15 serventes, 02 guarda-noites e 571 alunos matriculados.

O prédio escolar era de dois andares, recém-construído, com 32 salas de aulas (42 m²) cada bem ventiladas e iluminadas, 01 sala para professores, 01 sala para os especialistas, 01 sala para o diretor, 01 biblioteca (60 m²), 02 secretarias, 01 cantina, 01 almoxarifado, 01 sala de áudio, 01 sala ambiente, 01 laboratório, 01 sala para atendimento, 04 banheiros com chuveiros, 02 vestiários, 01 quadra poliesportiva (metragem oficial), 01 quiosque (30 m²) e um amplo galpão.

As aulas eram ministradas em três turnos, das 7:00 h. às 11:15 h. das 13:00 h. às 17:15 h. e das 18:45 h. às 22:30 h..

As quatro professoras alfabetizadoras que foram estudadas nesta pesquisa lecionavam para 87 alunos, duas no turno matutino e duas no turno vespertino.

É importante ressaltar que esta escola iniciou suas atividades neste prédio a partir de 03/03/93, período em que começou a oferecer o Ensino Fundamental, pois

anteriormente a esta data só atendia crianças de 04, 05 e 06 anos.

O trabalho de enturmação das primeiras séries teve como critério inicial a faixa etária das crianças, critério este definido pelos especialistas da escola. Entretanto, em agosto daquele ano, foi feita uma avaliação aplicada pelos especialistas também para verificar o nível de aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizandos, resultando em novo remanejamento dos alunos na tentativa de formar turmas mais homogêneas para facilitar o processo de alfabetização.

- Escola Estadual A

Com o objetivo de fazer a caracterização também desta escola que fez parte deste estudo, realizou-se a análise dos resultados obtidos dos dados coletados. Esta escola localizava-se no mesmo bairro da escola citada anteriormente. Funcionava em prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia e se encontrava em condições precárias de funcionamento.

Na escola funcionava 01 turma de pré-escolar e todas as séries do Ensino Fundamental, com 01 diretor, 02 vice-diretores, 02 supervisoras, 39 professores, 01 secretária, 04 auxiliares de secretaria, 03 professores

eventuais, 18 serventes escolares e 1106 alunos matriculados.

As aulas eram ministradas nas 13 salas do prédio, que ainda contava com 01 sala de professor, 01 sala para diretor, 01 biblioteca (6 m²), 01 secretaria, 01 cantina, 01 almoxarifado, 01 quadra de esportes completamente danificada, sem condições de uso e 01 pequeno espaço coberto, onde os alunos tomavam refeições.

A escola atendia às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, porém não existia laboratório e nem uma biblioteca, requisitos necessários previstos na legislação estadual para a extensão de séries do Ensino Fundamental.

Com relação ao número de alunos, "a escola estava enfrentando uma debandada de alunos nunca vista durante a sua existência", segundo o secretário informou, pois a criação da escola municipal no mesmo bairro fez aumentarem os pedidos de transferência em consequência das melhores condições ali oferecidas: além das instalações melhores, o município oferece material para os alunos e merenda escolar de boa qualidade.

A infreqüência nesta escola era um fator preocupante: no período de aplicação da entrevista aos do CBA, dos 322 alunos matriculados, apenas 215 estavam presentes. Porém a situação agravou-se após o resultado do terceiro bimestre, quando turmas em cujos diários de

classe constavam 32 alunos, só tinham nas salas de 14 a 20 alunos aproximadamente.

Dos 11 professores alfabetizadores que participaram deste estudo, 07 lecionavam para o CBA"I" e 04 para o CBA"C", sendo que 01 turma de CBA"I" e 01 de CBA"C" funcionavam de manhã e as demais à tarde.

O critério adotado no início do ano para enturmação dos alunos do CBA"C" foi o nível de aprendizagem registrado em fichas individuais pelas alfabetizadoras do CBA"I" do ano anterior e as turmas do CBA"I" foram constituídas de acordo com a classificação do aluno nos testes aplicados no início do ano pelas especialistas da escola.

.. Entrevista com os professores alfabetizadores

A entrevista com os professores alfabetizadores forneceu uma série de informações relevantes para contextualizar o professor, a sua forma de trabalhar, a sua capacitação, a metodologia utilizada, concepções de alfabetização e aprendizagem, as suas motivações profissionais, de modo a ter elementos para analisar as atribuições deles ao fracasso escolar.

Quanto à participação em cursos de capacitação profissional dos professores alfabetizadores, os resultados aparecem na Tabela 2.

TABELA 2

Participação de professores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A em cursos de capacitação profissional em alfabetização nos anos de 1992 e 1993.

Nº de cursos	EMA		EEA	
	92	93	92	93
0	50%	-	18,2%	100%
1	-	50%	62,6%	-
2	50%	-	9,1%	-
3	-	50%	9,1%	-

Ajudando a entender o contexto de atribuição, os dados da Tabela 2 apontam a pouca participação de professores tanto da escola municipal A como da escola estadual A em cursos de capacitação. Aparece uma certa equivalência entre os grupos em 1992, um certo aumento de participação dos professores da Escola Municipal A em 1993 e a inexistência de participação dos professores da Escola Estadual A em 1993, justificada nas entrevistas por uma prolongada greve que ocorreu no sistema estadual.

No que se refere à prática pedagógica, os professores alfabetizadores emitiram respostas diversas sobre o material e o processo de alfabetização usados, o modo como a criança aprende a ler e a escrever e a forma como o professor verifica se o aluno está alfabetizado.

TABELA 3

Respostas de professores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A sobre materiais utilizados para alfabetizar seus alunos.

Material	n=4	n=11
	EMA	EEA
Cartilha	100%	100%
Desenho	-	9,1%
Filme	25%	-
Jogos	25%	27,3%
Jornais	50%	9,1%
Leituras Suplementares	-	18,2%
Livro Texto	-	27,3%
Músicas	25%	-
Parlendas	25%	-
Poesias	50%	-
Pré-livro	-	9,1%
Provérbios	25%	-
Revistas	50%	9,1%
Textos Diversos	75%	-

Os dados da Tabela 3 expressam que todos os professores entrevistados, da Escola Municipal A e da Escola Estadual A, fizeram uso da cartilha como material

básico durante o processo de alfabetização. Todavia, 75% dos professores da EMA e 27,3% da EEA, utilizaram outros recursos além da cartilha, como se pode observar na Tabela 3. Os dados apontam que 01 professor da EMA e 08 da EEA trabalharam, em 1993, exclusivamente com a cartilha.

TABELA 4

Respostas dos professores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A sobre os métodos de alfabetização usados em 1993.

Método de alfabetização	EMA	EEA
MISTO	25%	-
SILÁBICO	75%	100%
N	4	11

Os resultados expressos na Tabela 4 indicam que os dois grupos, professores da EMA e da EEA, usaram como método de alfabetização o silábico e o misto, sendo o último usado por 01 professor (25%) do município.

Ao serem indagados quanto ao modo como o aluno aprende a ler e a escrever, os professores da Escola Municipal A emitiram 04 respostas e os da Escola Estadual

A, 14 respostas. Procurou-se aglutiná-las por categorias, mantendo o enunciado dos professores, na Tabela 5.

TABELA 5

Porcentagem de respostas dos professores alfabetizadores nas categorias sobre o modo como o aluno aprende a ler e a escrever.

Escola	CATEGORIA	%
EMA	É impossível determinar, por ser consequência de todo o processo construído na sala de aula, na rua, em casa.	9,09
EMA	A criança aprende quando começa a usar a leitura e a escrita na sua vida.	9,09
EMA	Não sei.	9,09
EMA	Através da assimilação da leitura, da capacidade e interpretação e dos ditados que faz.	18,18
EEA	Por interesse, pela busca e por tentativas de ler e escrever coisas novas.	18,18
EEA	Através da exigência e cobrança do professor.	9,09
EEA	Brincando e jogando.	9,09
EEA	Quando a criança tem um objetivo determinado.	9,09
EEA	Quando tem confiança no relacionamento que existe entre a criança e o professor.	9,09
Total		99,9

Na Tabela 5, verifica-se que as categorias apontadas pelos professores da EMA expressam-se através dos resultados sobre o modo como a criança aprende: ausência de concepção do professor; através da utilização (por exemplo: ler a Bíblia para a mãe); pelo processo de ensino aprendizagem; e pela capacidade demonstrada pela criança. Quanto aos professores da EEA 36,36% referiram-se às categorias relacionando-as à motivação interna, 9,09% ao controle do professor e 9,09% ao processo.

Os dados da Tabela 6 expressam o resultado das respostas dos professores alfabetizadores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A sobre como verificam se o aluno está alfabetizado. Foi feita a aglutinação por categorias, mantendo o enunciado das respostas dos professores, uma vez que as respostas foram repetidas.

TABELA 6

Como o professor verifica se o aluno está alfabetizado:
porcentagens de categorias de respostas.

Professores	Categoria	%
EMA - EEA	a. Lê, escreve, critica e opina espontaneamente.	73,3
EMA - EEA	b. Domina as dificuldades apresentadas nas provas e nos ditados.	20,0
EEA	c. Identifica, lê e escreve o que foi dado em sala de aula.	6,7
Total		100,0

De acordo com o resultado apresentado na Tabela 6, observa-se na categoria a uma porcentagem maior, significando que 73,3% dos professores dizem que o aluno está alfabetizado quando ele lê, escreve, critica e opina espontaneamente. As demais categorias, somando 26,7%, incluem os professores que verificam através de provas ou atividades análogas. Porém, analisando o resultado das Tabelas 3 e 4, pode-se dizer que há uma certa incoerência no resultado apresentado na Tabela 6, considerando que

100% destes professores usaram material e 75% usaram métodos tradicionais de alfabetização.

TABELA 7

O porquê de os professores alfabetizadores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A trabalharem na área da educação.

Categorias	PAM	PAE
.Gosto pela profissão.	25%	45,4%
.Sente falta de lecionar.	25%	-
.Foi obrigada pelos pais a cursar o magistério.	25%	-
.Falta de opção.	25%	18,2%
.Não soube explicar.	-	27,3%
.Necessidade financeira.	-	9,1%
Total	100%	100,0%
N	4	11

Solicitados a responder por que atuavam na área da educação, os professores relataram motivações que se dividem em intrínsecas (gosta a profissão e sente falta de lecionar), representando 50% dos professores da Escola

Municipal A e 45% dos da Escola Estadual A, e extrínsecas (é obrigada, faltam opções e tem necessidade financeira), representando 50% dos professores da Escola Municipal A e 27,3% da Escola Estadual A. 27,3% dos professores da Escola Estadual A, como se pode observar na Tabela 7, não apresentaram explicação.

Os resultados apresentados nas Tabelas 8a e 8b, expressam as indicações dos professores quanto aos alunos que fracassariam no processo de alfabetização, ou seja, seriam reprovados (EMA) ou "retidos" (EEA) na série do Ensino Fundamental.

TABELA 8a

Composição das classes pesquisadas: alunos que fracassariam na alfabetização (1ª série), indicados pelos professores da Escola Municipal A.

Classe	A	B	C	D	Total
Nº de alunos por classe	32	30	31	14	107
Nº de alunos indicados	10	12	07	14	43
%	31,25	40,0	22,58	100,0	40,19

Na Escola Municipal A, foi previsto o fracasso de 40,19% dos alunos. De acordo com os resultados da Tabela 8a, a previsão de fracasso foi significativamente alta, diante do tempo ainda disponível (4 meses) para o término do ano letivo. Na visão de um dos entrevistados, foi ele "um tanto audacioso" ao afirmar que todos os seus alunos seriam reprovados.

TABELA 8b

Composição das classes pesquisadas: alunos que fracassariam na alfabetização indicados pelas professoras alfabetizadoras da Escola Estadual A.

Classe	CBA "I"					CBA "C"						Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	
Nº de alunos	27	27	25	24	28	26	28	45	32	28	32	322
Nº de alunos indicados	5	11	5	3	4	2	3	7	3	5	4	52
%	18,52	40,74	20	12,5	14,28	07,69	10,71	15,55	09,37	17,86	12,5	16,15

Os professores da Escola Estadual A indicaram que, dos 322 alunos matriculados, 52 (16,15%) fracassariam no processo de alfabetização, sendo que, destes, 33 (10,25%) alunos pertenciam ao CBA "I" e 19 (5,9%) ao CBA "C". Entretanto, é importante ressaltar que o número de alunos matriculados não retrata de fato o número de alunos que

freqüentavam a escola, pelo menos no período em que os dados foram coletados, isto é, na segunda quinzena do mês de agosto de 1993. Normalmente, as salas do CBA tinham aproximadamente de 14 a 20 alunos. Esse fato, porém, não significava a inexistência dos alunos registrados no diário de classe. O que ocorria era a inconstância na freqüência destes alunos à escola, como já foi descrito anteriormente.

Portanto, as porcentagens expressas na Tabela 8b não definem com exatidão os índices. Mesmo assim foi possível verificar que 10,25% dos alunos indicados (16,15%) ao fracasso na alfabetização, quase que o dobro, cursavam o CBA "I", ou seja, o primeiro ano do CBA, confirmando, como sempre, o fracasso no início da alfabetização.

Após a indicação dos alunos que fracassariam na alfabetização, os professores alfabetizadores da Escola Estadual A foram solicitados a responder se poderiam pressupor o fracasso de seus alunos, uma vez que o Projeto do CBA prevê a promoção automática. Esclareceram, então, que na verdade o projeto existe "apenas no papel", pois, para os alunos, para os pais e até mesmo para a maioria dos professores continua tudo como era antes (primeira e segunda séries). Foi explicado pelos professores que quando o aluno fica "retido" no CBA "I", isso significa que este aluno repetirá o CBA "I" no ano seguinte.

TABELA 9

Resultado final da situação do aluno assinalado pelo professor da EMA como destinado ao fracasso na alfabetização.

Classe	Início da pesquisa	Final da pesquisa		
		Aprovado	Reprovado	Total % Reprovado
A	10	04	06	60%
B	12	02	10	83,33%
C	07	—	07	100%
D	14	—	14	100%
TOTAL	43	06	37	86,05%
%		13,95	86,05	

Nesta escola não houve evasão no período do levantamento de dados e a Tabela 9 mostra que 86,05% dos alunos indicados pelos professores como candidatos à retenção fracassaram na alfabetização, confirmando a expectativa declarada no início deste estudo.

TABELA 10

Resultado final da situação do aluno assinalado pelo professor da EEA como destinado ao fracasso na alfabetização.

Classe	Início da pesquisa	Final da pesquisa			
		Aprovado	Abandono	Reprovado	Total Reprovado %
A	05	03	-	02	40
B	11	05	-	06	54,55
C	05	-	02	03	60
D	03	03	-	-	-
E	04	01	01	02	50
F	02	-	-	02	100
G	03	-	-	03	100
H	07	01	01	05	71,43
I	03	-	-	03	100
J	05	-	-	05	100
L	04	-	-	04	100
TOTAL	52	13	04	35	

É importante ressaltar que a pesquisadora se limitou a acompanhar apenas os alunos indicados pelo professor como prováveis de fracassar na alfabetização naquele ano. Neste contexto, o resultado apresentado na Tabela 10 expressa que 67,31% fracassaram no processo de alfabetização e 7,31% abandonaram a escola antes do resultado final. Dos alunos reprovados, 34,61% eram do CBA "I" e 32,7% do CBA "C". Dos evadidos, 5,77% eram do CBA "I" e 1,92% do CBA "C".

Comparando os resultados dos dois grupos, nas Tabelas 9 e 10, nota-se que existe uma diferença quantitativa quanto à realização de expectativas dos professores da EMA com relação aos professores da EEA. Os primeiros efetivaram um percentual superior aos segundos, de acordo com suas percepções, não querendo isso dizer que os professores da EEA tenham obtido maior sucesso ao indicar o fracasso de seus alunos. Tanto um grupo quanto o outro conseguiu fazer valer as suas crenças.

Para analisar as atribuições causais dos professores alfabetizadores da Escola Municipal A e da Escola Estadual A, utilizaram-se procedimentos semelhantes aos de BARDELLI (1986).

As atribuições causais dos professores alfabetizadores ao fracasso escolar somaram 274, sendo 115 atribuições causais aos 43 alunos das primeiras

séries do ensino fundamental da EMA e 159 atribuições causais aos 52 alunos do CBA da EEA, indicados por 4 professores da EMA e por 11 professores alfabetizadores da EEA que compuseram a amostra deste Estudo 1.

Estas 274 atribuições causais foram agrupadas em sete categorias (Tabelas 11 e 12), referentes aos dois grupos de professores, que serão apresentadas e definidas a seguir.

1. Falta de motivação e esforço

- 34 referências P.A.M.

36 referências P.A.E.

Esta categoria reuniu respostas dos professores que, em seus conteúdos, possibilitaram verificar a falta de vontade própria, empenho e intenção do aluno para conseguir se alfabetizar, ou seja, falta de interesse, de motivação para realizar tarefas necessárias ao processo de alfabetização. Foram reunidas aqui atribuições como: "Quase não vem à aula"; "Não faz tarefas"; "É preguiçoso"; "Dorme quase todo o tempo"; "É desinteressado de tudo"; "Nega fazer as atividades"; "Não esforça para aprender"; "É desatento às aulas"; "Brinca o tempo todo"; "Só faz as atividades quando quer"; "Está

sempre indisposto para aprender"; "Não faz dever de casa".

2. Falta de capacidade - 13 referências P.A.M.

08 referências P.A.E.

Esta categoria contém respostas de professores cujos conteúdos se referem às características estáveis do sujeito, suas habilidades, potencialidades e disposições internas de ordem intelectual. Nesta categoria as respostas foram as seguintes: "Tem dificuldade para aprender"; "Acho que é retardado"; "É disperso"; "Vive no mundo da lua"; "Não presta atenção em nada"; "Tem problema mental"; "Tem Q.I. baixo"; "É fraquíssimo"; "Não assimila nada que é abstrato"; "Imatura para a alfabetização"; "Não fixa as sílabas trabalhadas"; "Perde a seqüência do que foi estudado"; "Idade cronológica difere da idade do desenvolvimento intelectual"; "Tem bloqueio mental"; "Imaturo para escrita"; "Tem dislexia".

3. Problemas familiares - 13 referências P.A.M.

30 referências P.A.E.

As atribuições foram agrupadas de acordo com o conteúdo das respostas dos professores que estão relacionadas às influências da família. Nesta categoria estão as atribuições causais dos alfabetizadores referentes a: "A mãe bate para obrigá-lo a fazer o que ele não consegue"; "Vive de promessa do padrasto"; "A família é violenta"; "Foi rejeitada pelos pais"; "É filha adotiva"; "É muito paparicada"; "Mora com a avó"; "Tem problemas de família"; "Mora numa casa de prostituição"; "A mãe é doente"; "A mãe é brigona e ameaça a professora"; "O pai largou da mãe e arrumou outra"; "Os pais são separados"; "O pai não é certo"; "É filho de mãe solteira"; "O pai é ignorante, bate até machucá-lo"; "É criado na creche"; "O padrasto bebe e bate"; "A família apóia as artes da criança"; "Os problemas de casa interferem na aprendizagem"; "A mãe é nervosa"; "A família não tem estabilidade"; "Família desajustada"; "A mãe é louca"; "A mãe é agressiva"; "A mãe faz as tarefas para criança"; "A mãe exagera em sua proteção"; "A criança não tem mãe".

4. Dificuldade emocional ou interna

- 34 referências P.A.M.

38 referências P.A.E.

Esta categoria reúne respostas que se referem às características emocionais ou de personalidade, tendências internas adquiridas ou desencadeadas pelo alfabetizando, segundo as percepções dos alfabetizadores: "Revoltada"; "Brigona"; "Protesta contra tudo"; "Carência afetiva"; "Agressivo"; "Infantil"; "Tem vergonha"; "Tem medo da professora descobrir seus erros"; "Tem medo de ser corrigido"; "Mimado"; "Fala palavrões"; "Infeliz"; "Exige incentivo o tempo todo"; "Indisciplinado"; "Tem problema de saúde"; "Queixa constantemente dores de cabeça"; "Usa o nome do pai como sendo o nome dele"; "Passivo"; "Parece doente"; "Apresenta sempre com alguma dor em partes do corpo"; "Inquieto"; "Conversa o tempo todo"; "É malandro"; "Chantageador"; "Não possui hábitos de higiene"; "Reclama dores"; "Distraído"; "Desassossegado"; "Desatento"; "Tímido"; "Complexado por causa dos sinais de queimaduras no corpo"; "Indisposta"; "Toma remédio controlado"; "Custosa"; "Dependente"; "Não toma banho"; "Vive constantemente com as mãos geladas"; "Sente abandonado na creche"; "Mentiroso"; "Sistema nervoso abalado"; "Problemático"; "Não adapta com os colegas"; "Tem problemas psicológicos".

5. Sistema de ensino - 06 referências P.A.M.

14 referências P.A.E.

Esta categoria concilia respostas cujos conteúdos são relativos às causas atribuídas pelas alfabetizadoras tanto às condições oferecidas pelo sistema de ensino, quanto à insegurança para trabalhar com a metodologia proposta na alfabetização de seus alunos, impedindo-os de se alfabetizarem. Nesta categoria foram reunidas respostas como: "A criança vem transferida de outra escola e não acompanha a turma, porque aqui nós alfabetizamos com outro método"; "A criança é remanejada constantemente de sala na primeira série, gerando insegurança"; "A coordenação motora exige muito tempo (3 meses) e não deu tempo de dar todas as famílias silábicas"; "Não fez o pré-escolar por falta de vaga nas escolas públicas"; "O tempo foi insuficiente para alfabetizá-lo"; "Não fez o pré-escolar bem feito"; "Não tive tempo de dar assistência individual para ele"; "Não tinha material escolar"; "Passou para o CBA"C" sem pré-requisito"; "É repetente muitas vezes"; "Acho que foi o método de alfabetização utilizado "; "Fiquei insegura com o método, pois não fui orientada para trabalhar com ele".

6. Falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis

- 12 referências P.A.M.

16 referências P.A.E.

Agregamos nesta categoria as respostas com conteúdos referentes às percepções das alfabetizadoras quanto à ausência de participação efetiva dos pais ou responsáveis nas atividades escolares desenvolvidas pela escola ou pelo próprio alfabetizando. Nesta categoria reunimos respostas como: "Falta de acompanhamento dos pais"; "A mãe não acompanha"; "Desinteresse da família"; "Falta de diálogo com a família"; "Não tem acompanhamento em casa"; "Não tem assistência em casa"; "A mãe não vem à escola"; "Falta de estímulo da família"; "Falta de compromisso da mãe com os filhos"; "A mãe nunca vem às reuniões".

7. Dificuldade Sócio-Econômica e Cultural

- 03 referências P.A.M.

17 referências P.A.E.

Nesta categoria foram reunidas respostas cujo conteúdo refere-se à falta de condições mínimas necessárias para a sobrevivência, bem como para frequentar a escola. Neste grupo reunimos as atribuições causais semelhantes a: "Não possui material escolar"; "É

menino de rua"; "A mãe é analfabeta"; "Chega atrasado porque mora longe"; "Falta de cultura dos pais"; "Dificuldades financeiras"; "Come comida do lixo"; "Tem problemas econômicos"; "Trabalha para sustentar a família"; "Usa droga"; "Se prostitui para ajudar em casa"; "Trabalha de servente de pedreiro"; "Cansaço".

A Tabela 11 expressa a categorização das causas atribuídas pelos alfabetizadores da Escola Municipal A ao fracasso escolar dos alunos alfabetizados.

TABELA 11

Categorização das causas atribuídas pelos alfabetizadores da Escola Municipal A ao fracasso escolar dos alunos indicados.

Categorias	CLASSE				Total/alunos	
	A 10	B 12	C 07	D 14	F	%
a. Falta de motivação e esforço	06	11	06	11	34	29,6
b. Falta de capacidade	01	03	03	06	13	11,3
c. Problemas familiares	01	04	04	04	13	11,3
d. Dificuldade interna e emocional	06	11	05	12	34	29,6
e. Sistema educacional	01	04	00	01	06	5,2
f. Falta de acompanhamento dos pais	04	02	05	01	12	10,4
g. Dificuldade sócio-econômica e cultural	00	02	00	01	03	2,6
Total de referência por classe	19	37	23	36	115	99,9

O resultado apresentado na Tabela 11 indica que os professores da Escola Municipal A atribuíram ao aluno maior responsabilidade pelo seu fracasso escolar, considerando que a valorização de falta de motivação e esforço e dificuldade interna e emocional, elementos indicadores da causalidade interna, são dominantes, com 29,6% cada. Seguem-se falta de capacidade (11,3%), problemas familiares (11,3%) e falta de acompanhamento dos pais (10,4%) como causas apontadas como responsáveis pelo fracasso escolar do aluno na alfabetização. Observa-se que as causas menos indicadas para justificar o fracasso foram o sistema educacional e em último lugar dificuldade sócio-econômica e cultural. Foi apontado como responsável direto pelo fracasso o aluno e co-responsável a família; os professores eximiram-se quase totalmente da responsabilidade pelo fracasso que ocorrerá com seus alunos.



TABELA 12

Categorização das causas atribuídas pelos professores alfabetizadores da Escola Estadual A ao fracasso escolar dos alunos indicados por classe.

Categoria	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	Total alunos 52 Total/ Resp. F %
a.Falta de motivação e esforço	3	8	3	2	4	0	4	4	3	4	1	36 22,6
b.Falta de capacidade	0	2	0	1	0	2	0	1	0	1	1	8 5,0
c.Problemas familiares	2	4	3	5	3	3	0	2	1	4	3	30 18,9
d.Dificuldade interna e emocional	6	6	8	2	3	1	0	4	2	3	3	38 23,9
e.Sistema educacional	3	5	1	0	0	0	0	0	3	0	2	14 8,8
f.Falta de acompanhamento dos pais	2	3	4	0	1	0	2	0	0	1	3	16 10,0
g.Dificuldade sócio-conômica e cultural	1	2	2	1	0	1	1	5	0	2	2	17 10,7
Total de referência por classe	17	30	21	11	11	7	7	16	9	15	15	159 99,9

Com relação aos dados da Tabela 12, verificam-se pequenas variações na atribuição causal feita pelos professores alfabetizadores da Escola Estadual A em relação às atribuições feitas pelos professores da Escola Municipal A, porém não foi minimizada a culpa do aluno e

da família pelo seu fracasso escolar. Os resultados indicam que a valorização da dificuldade interna e emocional, elemento indicador da causalidade interna, é dominante; seguem-se falta de motivação e esforço, problemas familiares, dificuldade sócio-econômica e cultural, falta de acompanhamento dos pais, sistema educacional e, por fim, a causa menos valorizada pelos professores foi a falta de capacidade.

TABELA 13

Porcentagem da diferença das atribuições causais sobre o fracasso escolar na alfabetização entre os dois grupos estudados: professores alfabetizadores da Escola Municipal A e professores alfabetizadores da Escola Estadual A.

Categorias	PAM	PAE	#
a. Falta de motivação e esforço	29,6%	22,6%	7,0%
b. Falta de capacidade	11,3%	5,0%	6,3%
c. Problemas familiares	11,3%	18,9%	7,6%
d. Dificuldade interna e emocional	29,6%	23,9%	5,7%
e. Sistema educacional	5,2%	8,8%	3,6%
f. Falta de acompanhamento dos pais	10,4%	10,0%	~
g. Dificuldade sócio-econômica e cultural	2,6%	10,7%	8,1%

A Tabela 13 indica diferenças entre os resultados dos dois grupos, evidenciando que os professores da EMA, comparados aos professores da EEA, atribuíram mais valor às dimensões causais de fatores internos (falta de motivação e esforço, falta de capacidade, dificuldade interna e emocional) e os professores da EEA, de modo geral, quando comparados aos professores da EMA, tiveram maiores porcentagens nas dimensões causais de fatores externos (problemas familiares, sistema educacional, falta de acompanhamento dos pais e dificuldade sócio-econômica e cultural). Assim, analisando as diferenças entre os dois grupos, observa-se que o grupo da EMA atribui o fracasso dos alunos mais à falta de vontade própria, empenho e intenção, ou seja, falta de motivação e esforço. Igual importância é dada às características emocionais ou de personalidade, tendências internas adquiridas ou desencadeadas pelo aluno.

A diferença entre os grupos, verificada na categoria g., pode ser relacionada às condições do aluno na escola pública estadual, na cidade de Uberlândia, comparado com o da escola pública municipal. Enquanto esta última tem oferecido todo o material escolar, merenda escolar farta e constante, prédios adequados para o funcionamento do grau de ensino que ministra, os professores da escola pública estadual têm convivido com as mais diversas

dificuldades em relação às condições de funcionamento da escola, isto é, o aluno não tem material e a escola não oferece condições para sanar o problema, como aparece nos relatos dos professores. Paralelo à categoria **g**, pode-se analisar também a categoria **e**; pouco mencionada pelos dois grupos, com menos intensidade ainda pelos professores da EMA. Esta categoria agrega respostas referentes às condições oferecidas pelo sistema de ensino. É ainda esta categoria que inclui a insegurança para trabalhar com as metodologias propostas na alfabetização e a falta de definição de um projeto de alfabetização que atenda às necessidades das crianças que pertencem às camadas populares.

Na categoria **f**, as porcentagens de atribuição causal dos dois grupos foram quase iguais, isto é, os dois grupos concordaram quase que na mesma proporção com a falta de acompanhamento dos pais contribuindo para o fracasso escolar do alfabetizando.

4.2. ESTUDO 2

As respostas dos professores ao instrumento padronizado para identificação de atribuição de causalidade, em situação hipotética, foram analisadas sob diferentes aspectos. Inicialmente, foram analisadas as

respostas dos professores de cada grupo de acordo com a situação de sucesso escolar e com a situação de fracasso escolar, diante da atribuição de causalidade, tendo sido especificada cada uma das oito causas em questão.

Para cada uma das amostras foi feita uma análise de variância na situação de sucesso e de fracasso, seguida do teste de Duncan quando o F encontrado foi significativo estatisticamente.

TABELA 14

Número de estrelas douradas atribuídas pelos professores das Escolas Municipais de acordo com cada fator causal e suas respectivas médias, às situações de sucesso escolar.

Nº Estrelas Douradas	Esforço Estável	Esforço Instável	Capacidade	Ânimo	Ajuda Estável	Ajuda Instável	Difícil Tarefa	Acaso
05	17	07	15	08	10	03	07	05
04	08	03	05	01	01	01	02	01
03	02	05	02	05	07	00	01	01
02	00	07	05	06	03	06	05	01
01	00	03	00	05	02	05	07	06
00	00	02	00	02	04	12	05	13
N	27	27	27	27	27	27	27	27
\bar{X}	4,55	2,92	4,11	2,81	3,07	1,33	2,33	1,48

A Tabela 14 mostra as informações acerca das respostas dos professores das Escolas Municipais A, B, C e D, na situação de sucesso escolar.

ESCOLAS: A = 04

B = 06

C = 06

D = 11

TOTAL = 27 PROFESSORES

TABELA 15

Principais informações das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de sucesso escolar.

	Esforço Estável	Esforço Instável	Capacidade	Ânimo	Ajuda Estável	Ajuda Instável	Dificuldade Tarefa	Acaso
Ex	123	79	111	76	83	36	63	40
\bar{x}	4,55	2,92	4,11	2,81	3,07	1,33	2,33	1,48
Ex ²	571	299	493	290	343	120	243	160
(Ex) ²	15126	6241	12321	5776	6889	1296	3969	1600

O grupo de professores das escolas municipais, na situação de sucesso escolar, de acordo com os dados das

Tabelas 15 e 16, que expressam as principais informações de suas respostas, apresenta diferenças significativas na atribuição de recompensa de acordo com a variação das causas a que foi atribuída ($F= 12,72$; $GL= 7$ e 208 p. $< 0,0001$).

Na Tabela 17, os resultados obtidos com a comparação duas a duas (Teste de Duncan) das médias das respostas dos professores na situação de sucesso escolar, em função da atribuição de causalidade, mostram que a causa mais valorizada diante do sucesso escolar foi esforço estável, seguido por capacidade, ajuda estável, ânimo, dificuldade da tarefa.

Entre os fatores causais acaso e ajuda instável não foi encontrada qualquer diferença significativa.

TABELA 16

Sumário de Análise de Variância com as respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de sucesso escolar.

	SQ	GL	MQ	F
Tratamento	392,05	15	26,13	10,44***
Erro	981,02	392	2,50	
Total	1373,04	407		

TABELA 17

Comparação duas a duas entre as médias (teste de Duncan) das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de sucesso escolar, em função da atribuição de causalidade.

	Ajuda Instável	Acaso	Dificuldade Tarefa	Ânimo	Esforço Instável	Ajuda Estável	Capacidade	Esforço Estável
\bar{X}	1,33	1,48	2,33	2,81	2,92	3,07	4,11	4,55
1,33		0,15	1,00*	1,48*	1,59*	1,74*	2,78*	3,22*
1,48			0,85	1,33*	1,44*	1,59*	2,63*	3,07*
2,33				0,48	0,59	0,74	1,78*	2,22*
2,81					0,11	0,26	1,30*	1,74*
2,92						0,15	1,19*	1,63*
3,07							1,04*	1,48*
4,11								0,44
4,55								

$$S_{\bar{x}} = \frac{\sqrt{2,67}}{\sqrt{27}} = \frac{1,63}{5,20} = 0,31$$

Amplitudes Mínimas Significativas:

$$A_2 = 2,77 \times 0,31 = 0,86$$

$$A_3 = 2,92 \times 0,31 = 0,90$$

$$A_4 = 3,02 \times 0,31 = 0,94$$

$$A5 = 3,09 \times 0,31 = 0,96$$

$$A6 = 3,15 \times 0,31 = 0,98$$

$$A7 = 3,19 \times 0,31 = 0,99$$

$$A8 = 3,23 \times 0,31 = 1,00$$

TABELA 18

Número de estrelas douradas atribuídas pelos professores das Escolas Estaduais de acordo com cada fator causal e as respectivas médias referentes às situações de sucesso escolar.

ESCOLAS: A = 11

B = 06

C = 07

Total = 24 PROFESSORES

N° Estrelas Douradas	Esforço Estável	Esforço Instável	Capacidade	Ânimo	Ajuda Estável	Ajuda Instável	Dificuldade Tarefa	Acaso
05	14	06	09	04	09	01	03	05
04	03	07	08	03	04	03	00	01
03	05	06	03	05	03	04	07	04
02	00	02	03	09	04	01	03	01
01	02	02	00	02	03	06	06	07
00	02	02	00	01	01	09	05	06
00	00	01	01	01	01	09	05	06
N	24	24	24	24	24	24	24	24
\bar{X}	4,12	3,41	3,83	2,79	3,37	1,54	2,0	2,08

TABELA 19

Sumário da Análise da Variância com as respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Estaduais na situação de sucesso escolar.

	SQ	GL	MQ	F
Tratamento	148,75	7	21,25	9,03***
Erro	433,17	184	2,35	
Total	581,92	191		

TABELA 20

Comparação duas a duas entre as médias (teste de Duncan) das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Estaduais na situação de sucesso escolar, em função da atribuição de causalidade.

	Ajuda Instável	Dificuldade da Tarefa	Acaso	Ânimo	Ajuda Estável	Esforço Instável	Capacidade	Esforço Estável	Amplitude Mínima/Significante
\bar{X}	1,54	2,00	2,08	2,79	3,37	3,41	3,83	4,12	
1,54		0,46	0,54	1,25*	1,83*	1,87*	2,29*	2,58*	A2=0,86
2,00			0,08	0,79	1,37*	1,41*	1,83*	2,12*	A3=0,90
2,08				0,71	1,29*	1,33*	1,75*	2,04*	A4=0,94
2,79					0,58	0,62	1,04*	1,33*	A5=0,96
3,37						0,04	0,46	0,75	A6=0,98
3,41							0,42	0,71	A7=0,99
3,83								0,29	A8=1,00
4,12									

$$S\bar{X} = 0,31$$

O resultado da Tabela 18 mostra que os professores das escolas estaduais recompensam muito seus alunos em situação de sucesso. A Tabela 19 mostra que os resultados da análise de variância indicam diferenças significativas na atribuição de recompensas, variando de acordo com as diferentes causas ($F= 9,03$; $GL= 7$ e 184 ; $p < 0,0001$).

Fazendo a comparação duas a duas entre as médias (teste de Duncan) das respostas destes professores (Tabela 20), verifica-se que este grupo também recompensou mais o esforço estável, seguido por capacidade, esforço instável, ajuda estável e ânimo. Não foi encontrada qualquer diferença significativa entre acaso, dificuldade da tarefa e ajuda instável.

TABELA 21

Ordem de valorização atribuída pelos professores alfabetizadores às causas do sucesso escolar.

POSTOS	PROFESSORES ALFABETIZADORES	
	ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLAS ESTADUAIS
1° LUGAR	Esforço Estável (4,55)	Esforço Estável (4,12)
2° LUGAR	Capacidade (4,11)	Capacidade (3,83)
3° LUGAR	Ajuda Estável (3,07)	Esforço Instável (3,41)
4° LUGAR	Esforço Instável (2,92)	Ajuda Estável (3,37)
5° LUGAR	Ânimo (2,81)	Ânimo (2,79)
6° LUGAR	Dificuldade/Tarefa (2,33)	Acaso (2,08)
7° LUGAR	Acaso (1,48)	Dificuldade/Tarefa (2,00)
8° LUGAR	Ajuda Instável (1,33)	Ajuda Instável (1,54)

Os dados da Tabela 21 expressam o resumo dos resultados obtidos das respostas dos professores das Escolas Municipais e das Escolas Estaduais na situação de sucesso escolar, em função da atribuição de causalidade.

Comparando as médias das respostas dos dois grupos estudados na situação de sucesso escolar, os resultados mostram que, no julgamento de alunos percebidos com notas excelentes, as médias são bastante semelhantes entre os

dois grupos, com pequenas variações. Os alunos mais compensados por bons resultados foram os esforçados e competentes e os menos recompensados por bons resultados foram aqueles que obtiveram ajuda instável.

TABELA 22

Número de estrelas vermelhas atribuídas pelos professores das Escolas Municipais, de acordo com cada fator causal e suas respectivas médias, às situações de fracasso escolar.

ESCOLAS: A = 04

B = 06

C = 06

D = 11

Total = $\overline{27}$ PROFESSORES

Nº Estrelas vermelhas	Esforço Estável	Esforço Instável	Capacidade	Ânimo	Ajuda Estável	Ajuda Instável	Difícil Tarefa	Acaso
				02	04	10	02	07
05	14	06	06	02	01	00	04	00
04	03	06	00	02	00	07	03	01
03	04	06	04	03	02	05	06	02
02	04	02	03	10	05	04	06	07
01	01	01	08	08	15	01	06	10
00	01	06	06	27	27	27	27	27
N	27	27	27	1,48	1,22	3,14	1,96	1,81
\bar{X}	3,81	2,85	2,07					

TABELA 23

Sumário da Análise da Variância com as respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de fracasso escolar.

	SQ	GL	MQ	F
Tratamento	149,85	7	21,40	7,01***
Erro	635,18	208	3,05	
Total	785,03	215		

TABELA 24

Comparação duas a duas entre as médias (teste de Duncan) das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Municipais na situação de fracasso escolar, em função da atribuição de causalidade.

	Ajuda Estável	Ânimo	Acaso	Dificuldade Tarefa	Capacidade	Esforço Instável	Ajuda Instável	Esforço Estável	Ampl. Mín. Sign.
\bar{X}	1,22	1,48	1,81	1,96	2,07	2,85	3,14	3,81	
1,22		0,26	0,59	0,74	0,85	1,63*	1,92*	2,59*	A2=0,94
1,48			0,33	0,48	0,59	1,37*	1,66*	2,33*	A3=0,99
1,81				0,15	0,26	1,04*	1,33*	2,00*	A4=1,02
1,96					0,11	0,89	1,18*	1,85*	A5=1,05
2,07						0,78	1,07*	1,74*	A6=1,07
2,85							0,29	0,96	A7=1,08
3,14								0,67	A8=1,10
3,81									

$$S\bar{X} = 0,34$$

A Tabela 22 mostra que, na situação de fracasso escolar, observam-se diferenças significativas na atribuição de punição, variando de acordo com as diversas causas a que foi atribuído este fracasso, conforme se vê na Tabela 23, ($F= 7,01$; $GL= 7$ e 208 ; $p < 0,0001$). A Tabela 24, onde as médias foram comparadas duas a duas (teste de Duncan) de acordo com as respostas dos professores, mostra que o aluno é mais punido quando a causa que justifica o seu fracasso é a falta de esforço estável, seguido por falta de ajuda instável e esforço instável, e sem diferenças significativas entre si aparecem a falta de capacidade, dificuldade da tarefa, acaso, estado de ânimo e falta de ajuda estável.

TABELA 25

Número de estrelas vermelhas atribuídas pelos professores das Escolas Estaduais de acordo com cada fator causal e as respectivas médias, às situações de fracasso escolar.

Nº estrela vermelha	Esforço Estável	Esforço Instável	Capacidade	Ânimo	Ajuda Estável	Ajuda Instável	Dificuldade Tararefa	Acaso
05	14	06	02	03	02	05		03
04	00	05	02	01	01	04	00	00
03	06	04	02	00	01	03	05	02
02	01	05	01	01	01	04	03	03
01	01	02	04	01	01	04	05	04
00	02	02	04	03	05	02	05	04
			13	16	14	06	08	12
			24	24	24	24	24	24
N	24	24	24	24	24	24	24	24
\bar{X}	3,79	3,08	1,25	1,00	1,00	2,50	1,70	1,29

TABELA 26

Sumário da Análise da Variância com as respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Estaduais na situação de fracasso escolar.

	SQ	GL	MQ	F
Tratamento	186,37	7	26,62	8,93***
Erro	548,20	184	2,98	
Total	734,57	191		

TABELA 27

Comparação duas a duas entre as médias (teste de Duncan) das respostas dos professores alfabetizadores das Escolas Estaduais na situação de fracasso escolar, em função da atribuição de causalidade.

	Ânimo	Ajuda Estável	Capacidade	Acaso	Difícil Tarefa	Ajuda Instável	Esforço Instável	Esforço Estável	Ampl. Min. Sign.
\bar{X}	1,00	1,00	1,25	1,29	1,70	2,50	3,08	3,79	
1,00			0,25	0,29	0,70	1,50*	2,08*	2,79*	A2=0,97
1,00			0,25	0,29	0,70	1,50*	2,08*	2,79*	A3=1,02
1,25				0,04	0,45	1,25*	1,83*	2,54*	A4=1,06
1,29					0,41	1,21*	1,79*	2,50*	A5=1,08
1,70						0,80	1,38*	2,09*	A6=1,10
2,50							0,58	1,29*	A7=1,12
3,08								0,71	A8=1,13
3,79									

$$S\bar{X} = 0,35$$

Os professores das escolas estaduais deram respostas semelhantes às respostas dos professores do outro grupo. Só apareceram diferenças significativas na atribuição de punição de acordo com os dados expressos nas Tabelas 25 e 26 ($F= 8,93$; $GL= 7$ e 184 ; $p < 0,0001$). Observa-se ainda que, de acordo com a comparação das médias das respostas destes professores, expressas na Tabela 27, o aluno é mais punido quando a causa a que foi atribuído o fracasso

é a falta de esforço estável, seguido por falta de esforço instável, falta de ajuda instável, e, sem diferenças significativas entre si, surgem dificuldade da tarefa, acaso, falta de capacidade, falta de ajuda estável e falta de estado de ânimo.

TABELA 28

Ordem de valorização atribuída pelos professores alfabetizadores às causas de fracasso escolar.

POSTOS	PROFESSORES ALFABETIZADORES	
	ESCOLAS /MUNICIPAIS	ESCOLAS/ESTADUAIS
1° lugar	Esforço Estável (3,81)	Esforço Estável (3,79)
2° lugar	Ajuda Instável (3,14)	Esforço Instável (3,08)
3° lugar	Esforço Instável (2,85)	Ajuda Instável (2,50)
4° lugar	Capacidade (2,07)	Dificuldade Tarefa (1,70)
5° lugar	Dificuldade Tarefa (1,96)	Acaso (1,29)
6° lugar	Acaso (1,81)	Capacidade (1,25)
7° lugar	Ânimo (1,48)	Ajuda Estável (1,0)
8° lugar	Ajuda Estável (1,22)	Ânimo (1,0)

A Tabela 28 expressa um resumo dos resultados obtidos pelas respostas dos professores dos dois grupos,

na situação de fracasso escolar, em função da atribuição de causalidade. Verifica-se que os professores das duas redes de ensino estudadas punem mais seus alunos diante da causa falta de esforço estável.

Outra informação importante: os alunos incompetentes (falta de capacidade) foram menos punidos pelos professores estaduais e mais punidos pelos professores municipais. A causa ajuda instável foi a menos recompensada pelos dois grupos e muito punida pelos professores, mais pelos professores das escolas municipais.

TABELA 29

Médias das recompensas atribuídas aos sujeitos nas situações de sucesso escolar em função das dimensões causais.

Dimensão Topográfica das Causas	Professores Alfabetizadores das Escolas Municipais	Professores Alfabetizadores das Escolas Estaduais
Interna	14,39	14,15
Externa	8,21	8,99
Estável	14,06	13,32
Instável	8,54	9,82
Controlável	11,87	12,44
Incontrolável	10,73	10,70

TABELA 30

Médias das punições atribuídas aos sujeitos nas situações de fracasso escolar em função das dimensões causais.

Dimensão Topográfica das Causas	Professores Alfabetizadores das Escolas Municipais	Professores Alfabetizadores das Escolas Estaduais
Interna	10,21	9,12
Externa	8,13	6,49
Estável	9,06	7,74
Instável	9,28	7,87
Controlável	11,02	10,37
Incontrolável	7,32	5,24

Os resultados expressos nas Tabelas 29 e 30, obtidos através das respostas dos professores das Escolas Municipais e dos professores das Escolas Estaduais, foram analisadas sob o aspecto da diferenciação entre as dimensões causais propostas por Weiner. Pode-se observar que para as situações de **sucesso** escolar as causas internas são mais valorizadas que as causas externas e nas situações de **fracasso** escolar são as mais punidas, quando analisada a dimensão **internalidade** x **externalidade** da causa. Ao se considerar a dimensão **estabilidade** x **instabilidade** da causa, percebe-se que as causas estáveis são mais valorizadas nas situações de **sucesso** e são

punidas com a mesma intensidade tanto a causa estável quanto a causa instável. Quando analisada a dimensão **controlabilidade x incontrolabilidade** da causa, percebe-se que as causas controláveis são mais valorizadas nas situações de **sucesso** e mais punidas nas de **fracasso** que as causas incontroláveis.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A exposição e análise dos resultados deste trabalho, apresentados no capítulo anterior, de acordo com a proposta metodológica desenvolvida, exigiu tratamentos estatísticos diferenciados para cada um dos estudos. No presente capítulo pretende-se reunir as descobertas subjacentes a cada um dos estudos em questão, para que de forma mais ampla sejam analisados o fracasso escolar na alfabetização e a atribuição de causalidade, de acordo com a percepção dos professores alfabetizadores de escolas municipais e estaduais pesquisadas.

Quando comparados os dois grupos de professores, um da rede municipal de ensino e o outro da rede estadual de ensino, pesquisados neste estudo, percebem-se semelhanças e diferenças que ora os aproximam, ora os distanciam. Porém, há na realidade pouca discrepância entre os grupos nos aspectos enfocados por este estudo, embora cada qual possua especificidades próprias no modo como concebe a

atribuição de causalidade diante do fracasso escolar na alfabetização de seus alunos.

As condições de trabalho oferecidas pelas escolas municipais diferem qualitativamente das existentes nas escolas estaduais quanto a estrutura e funcionamento. Todavia isto não parece estar refletido nos índices de reprovação, uma vez que a escola municipal, com aparente melhor condição de trabalho, apresenta maior porcentagem de reprovação que a escola estadual. Tal fenômeno, por outro lado, pode ser visto também como um aspecto da seletividade escolar que, antes da coleta de dados, já tinha marcado fortemente a escola estadual através de alto índice de evasão.

Uma das causas disso pode ser a forma de avaliação realizada por uma e por outra escola. Aqui há necessidade de uma explicação. O leitor tem o direito de indagar: Sendo a proposta de avaliação do CBA completamente diferente da avaliação da primeira série feita pela escola municipal, como compará-las?

A prática do CBA na escola estadual, conforme os relatos dos professores, parece fugir dos propósitos daquele projeto. Os professores adotaram uma atitude que aparenta atender apenas formalmente às exigências oficiais, acrescentam de sua prática docente aquilo que consideram conveniente e continuam trabalhando como antes do CBA. Isso se deve não a um boicote dos professores da

rede estadual em relação ao CBA, mas, mais do que isso, ao seu despreparo para assumir a proposta. A Secretaria de Estado de Educação não propiciou condições para o aperfeiçoamento de seus profissionais, não ofereceu apoio às escolas e professores na busca de alternativas para a melhoria do ensino.

Dentre as propostas do CBA está a alteração de seriação anual até então vigente, transformando as duas séries iniciais do ensino fundamental num CICLO BÁSICO de dois anos e eliminando, assim a reprovação do aluno no final da primeira série; outra foi a mudança do enfoque dado à avaliação, que passa a ser centrada no processo de aprendizagem, mostrando o progresso do aluno.

A falta de informações e, especialmente, a falta de uma proposta mais clara de trabalho, segundo os depoimentos dos professores, parece ter gerado insegurança, propiciando-lhes, sem que eles soubessem o que ensinar nesses dois anos, as mais diversas escolhas. Acabou predominando uma ação pedagógica idêntica à anterior ao CBA. Tudo continuou como antes, até a idéia de seriação (primeira série e segunda série).

Assim sendo, a maioria dos professores continuou ligada à forma tradicional, sua prática limitando-se aos livros didáticos e aos pré-requisitos que julgam importantes para as séries subseqüentes. A avaliação continuou nos moldes anteriores. Apenas, no final do ano,

o professor preenchia uma ficha sobre o rendimento do aluno do CBA, para efeito burocrático. Os alunos continuaram na primeira série, só que não como reprovados, e sim como "retidos", mas de qualquer maneira obrigados a repetir a primeira série.

Os resultados dos dados revelaram isso. Porém, no final do ano, após uma reunião promovida pela Delegacia Regional de Ensino desta cidade com os diretores das escolas estaduais, peceberam-se algumas alterações. Isso ficou evidenciado quando os professores foram indagados sobre o resultado final em relação à aprovação e reprovação dos alunos indicados por eles como destinados ao fracasso no final do ano. Os professores, de certa forma constrangidos, disseram que houvera algumas mudanças e que os alunos não poderiam mais ser reprovados, portanto todos iriam para a segunda série. Mas todos estavam aptos? Os professores afirmaram que não, e por isso alguns vão para a segunda série "mais fraca" e os outros vão recomeçar na primeira série. Assim, o professor foi confirmando ou não os alunos que iriam para a segunda série e os que permaneceriam na primeira.

Estas colocações não justificam a situação, mas explicam a comparação inicial da proposta deste trabalho.

Um aspecto que chamou a atenção neste trabalho foi a forma isolada como o professor alfabetizador desenvolve o

seu fazer em sala de aula. Cada qual o desenvolve à sua maneira, isto é, faz uma prática diferenciada, quase sempre sem a fundamentação teórica que qualquer prática pedagógica exige, demonstrando que o professor está destituído de seu principal instrumento de trabalho, ou seja, o professor está inseguro porque lhe falta o conhecimento. Nota-se que a causa maior desse fato se deve à ausência de um projeto de ação pedagógica mais amplo de alfabetização nas escolas, que assegurasse a articulação entre os professores, evitando dessa maneira a realização do trabalho isolado.

Um projeto de ação pedagógica envolvendo toda a comunidade escolar, fazendo com que esta se torne responsável pelo trabalho no interior da escola, propiciaria a busca de soluções alternativas para minimizar o fracasso escolar na alfabetização. Assim, a avaliação coletiva do processo de ensino-aprendizagem seria constante, possibilitando detectar as necessidades e as falhas evidenciadas no fazer do professor em sala de aula, propiciando a ele condições de ampliar o seu conhecimento a partir do envolvimento no processo. Para isso, deverá ser definida uma política de aperfeiçoamento de pessoal que venha ao encontro de suas reais necessidades, descaracterizando, na medida do possível, os cursos de capacitação que não têm passado de

intervenções esporádicas, localizadas ou descontínuas, tão presentes no meio educacional.

Os resultados aparentam indicar o descompromisso do professor e da escola em relação aos cursos de capacitação justamente pela falta de objetivos delineados em uma proposta clara e coerente com as necessidades reais da ação pedagógica.

Sabe-se, no entanto, que falar sobre a capacitação docente é bastante contraditório, sendo possível perceber isso tanto nos depoimentos dos supervisores, como nos depoimentos dos professores. Para implantar ou implementar uma proposta de ensino, é preciso prever quais as implicações para a sua realização. Conseqüentemente, de um lado, a escola precisa preparar o pessoal através de cursos, palestras, seminários, ciclos de estudos, dentre outros. Por outro lado, notam-se, quase sempre, manifestações de desinteresse, passividade ou exigência exasperada por parte de alguns professores. Estas atitudes, segundo as supervisoras, têm dificultado as possíveis mudanças que poderiam ocorrer para a melhoria da qualidade do trabalho docente.

Vê-se que a prática pedagógica em sala de aula está deixando a desejar. Observam-se professores sem nenhum conhecimento além da prática de alfabetização tradicional. Seu trabalho parte da idéia de que o

conhecimento se dá através da percepção e fixação e se limita unicamente aos textos das cartilhas.

Os resultados deste estudo revelam que a maioria dos professores alfabetizadores não apreenderam ainda os novos enfoques sobre o processo de apropriação da língua escrita pelas crianças.

É impossível ignorar as contribuições das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores para a alfabetização. Atualmente, nenhum alfabetizador pode esquivar-se desses conhecimentos. Os estudos de Ferreiro mostram que alfabetizar é um processo de construção de conhecimento, um processo de conceitualização da leitura e da escrita. A criança, para apropriar-se da escrita, reconstrói o processo de representação.

Apesar de enfatizar conceitos tradicionais, alguns professores da escola municipal, em sua prática de sala de aula, usam procedimentos ou posturas relacionadas à visão construtivista, o que pode mostrar que existe uma discussão do processo de construção da leitura e da escrita da criança sob uma nova perspectiva. No entanto, não demonstram uma apropriação segura de novos conceitos e têm dificuldade de expressar as vivências práticas. Percebe-se que ainda não houve um desprendimento da prática tradicional, pois todos ainda estão presos às cartilhas.

Em relação ao uso da cartilha, exposto neste trabalho, não se quer aqui apregoar que a mesma deva ser retirada das mãos do alfabetizador, como já vem ocorrendo em muitas escolas. Quem determina quando deixar ou não de usar a cartilha, bem como outros materiais, é o professor, a partir da sua concepção de alfabetização. Se ele quiser fazer isso de forma consciente, deve evitar informações fragmentadas, advindas de leituras ou cursos rápidos, sem a fundamentação teórica consistente que o assunto exige.

GARCIA (1990) já chama a atenção para a inconveniência das mudanças bruscas de uma prática pedagógica, desconsiderando a história profissional do professor, pois qualquer mudança exige condições específicas, principalmente as mudanças na prática pedagógica. É preciso evitar ações apressadas e sem planejamento só para acompanhar os modismos tão comuns no sistema educacional. Isso pode trazer problemas sérios e irrecuperáveis para o aluno.

Evidentemente essa posição não significa comodismo, nem radicalismo em relação à mudança. Porém, antes de exigir qualquer mudança da prática pedagógica do professor é imprescindível dar a ele as condições necessárias para refletir, estudar e compreender a proposta.

As concepções que o professor vem demonstrando sobre a educação e a escola mostram uma busca de espaço para novas propostas de trabalho, mas ainda de forma fragmentada, sem a devida consciência da importância que ele tem enquanto elemento político, responsável também pela situação em que se encontra a alfabetização no contexto educacional mais amplo.

No presente estudo, verificou-se que, para os professores alfabetizadores, a aprendizagem da leitura e da escrita se dá principalmente por causa da motivação interna e do processo de alfabetização ao qual a criança se submete. Esta aprendizagem pode ser verificada, segundo as respostas dos professores, quando a criança lê, escreve e manifesta suas opiniões.

Considerando a totalidade do contexto de trabalho do professor, poder-se-ia dizer que tem sido insuficiente para despertar neste profissional o prazer que a profissão lhe exige. A maioria dos professores revelaram que não lecionam por prazer, mas por outros motivos.

Observa-se, portanto, que vários são os fatores que interferem no desempenho escolar do aluno, não sendo ele o único sujeito deste contexto caracterizado por uma sucessão de fracassos. Apesar de ser apontado como o "vilão" da história do fracasso escolar na alfabetização, pode-se constatar que a sua falta de esforço, apesar dos

registros nos resultados da pesquisa, não pode ser a causa fundamental desse fenômeno.

Pelos resultados, observa-se que o professor alfabetizador busca caracterizar o aluno tão somente pelos aspectos negativos, mostrando que a responsabilidade pelo fracasso escolar na alfabetização é dele. As respostas dos professores indicam que as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização se concentram principalmente na dimensão de sua internalidade, ou seja, na falta de motivação e esforço e na dificuldade emocional ou interna apresentada pelo aluno. Estes resultados são, em parte, semelhantes aos obtidos no estudo de BARDELLI (1986).

O professor freqüentemente antecipa o fracasso do aluno em nossas escolas e manifesta muita segurança ao indicar os nomes dos alunos que serão reprovados na alfabetização, o que foi confirmado também no estudo realizado por RIBEIRO et alii (1985, p. 73), onde se verificou que alguns professores antecipam o resultado do aproveitamento do aluno, antes mesmo do final do primeiro semestre. Dessa forma os autores concluíram que

os resultados podem ser discutidos em termos das expectativas negativas dos professores e supervisores em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos de nível sócio-econômico

baixo e dos que não cursaram a pré-escola, considerando a atuação dessas expectativas como 'profecias auto-realizadoras'.

Essas colocações fornecem a dimensão do conhecimento dos professores sobre o processo de avaliação. Provavelmente desconsideraram as observações necessárias para acompanhar o desempenho escolar de cada aluno, durante o processo de alfabetização. Infelizmente estas previsões antecipadas do fracasso acabam funcionando, em alguns casos, na sua totalidade. Alguns professores, além de fazer estas previsões, acabam por passar para o aluno suas expectativas. Em um dos depoimentos, uma professora disse que para os alunos não se sentirem decepcionados no final do ano com a reprovação, ela, desde o mês de junho, estava preparando-os, assim tinha certeza que os alunos compreenderiam a situação.

Enquanto alguns, como este professor, preparam o aluno para encarar o seu fracasso, outros tantos professores, sabendo quais os alunos que vão fracassar, inconsciente ou conscientemente abandonam os mais fracos, pois a maioria dos professores continua "depositando suas esperanças" naquela parcela de alunos que apresenta melhor desempenho escolar. Para agravar a situação, ainda trabalham com uma prática pedagógica que privilegia o coletivo, isto é, trabalham com a classe

como um todo, ignoram que nem todos conseguem fazer as mesmas coisas junto com os outros ao mesmo tempo.

A necessidade de mudar essa crença do professor, visando alterar o resultado final, é esboçada nos depoimentos de alguns professores das escolas pesquisadas.

"No início do ano, ele era um bom aluno, acompanhava a sala. À medida que as dificuldades foram sendo apresentadas, ele foi ficando para trás, hoje ele só desenha, está abandonado na sala, pois tenho que cuidar dos outros".

"Tenho um aluno que no começo do ano era muito custoso, todo mundo conhece ele aqui na escola, ele não sabia nem copiar do quadro. Um dia ele descobriu que morava perto da minha casa e começou a vir para a escola comigo. A partir daí, passou a melhorar cada dia mais, hoje é um dos primeiros da classe".

"Se o professor conversasse mais com o aluno, fazendo ele acreditar que pode aprender, ele aprenderia. O que falta na escola é diálogo entre professor e aluno".

"No começo do ano, o supervisor e o diretor preparam o professor que vai pegar certa turma, alertando-o sobre o nível de aprendizagem e comportamento dos alunos, desincumbindo-os de suas devidas responsabilidades com estes alunos, dizendo, por exemplo, que a classe é quase um prezinho, tem que começar da coordenação motora. Se

fosse escutar isso não teria feito nada este ano e a sala toda teria sido reprovada".

Nestes depoimentos, nota-se que o destino do aluno em relação ao seu sucesso ou fracasso fica à mercê do julgamento da escola. Nem todos os alunos têm a mesma sorte de ter como professor um profissional competente que acredita no seu trabalho e no desempenho do aluno, impedindo resultados desastrosos como a reprovação de todos os alunos da classe.

Dessa forma, os resultados não poderiam ser outros que não demonstrassem de forma explícita que o aluno fracassa devido a sua falta de vontade, empenho e intenção para conseguir se alfabetizar. Estes alunos foram percebidos pelos professores como sendo preguiçosos, infreqüentes, desinteressados, desatentos, indispostos, dentre outros. Outro fator causal tido pelos professores como responsável pelo fracasso escolar na alfabetização, ainda referente ao aluno, foi dificuldade interna ou emocional. Referem-se às características pessoais ou instabilidade emocional. Os professores vêem estes alunos como mimados, revoltados, carentes, agressivos, infantis, vergonhosos, tímidos, infelizes, indisciplinados, malandros, distraídos, etc.

Vê-se, portanto, que ao fazer a análise das atribuições causais dos professores, tanto da escola municipal, como da escola estadual, identificou-se que as

atribuições eram comuns aos dois grupos, ou seja, ambos mostraram como justificativa do fracasso escolar do aluno na alfabetização a falta de motivação e esforço e a dificuldade interna e emocional como as causas mais relevantes, seguidas por problemas familiares, falta de capacidade, dificuldade sócio-econômica e cultural, falta de acompanhamento dos pais, enquanto o sistema educacional foi a categoria menos valorizada.

As categorias aqui apresentadas diferem quanto à intensidade das causas atribuídas ao fracasso escolar dos alunos pelos dois grupos da amostra. Assim, verifica-se que, ao comparar a frequência de referências feitas pelos professores, os da escola municipal atribuem maior valor às causas internas, enquanto que os professores da escola estadual valorizam mais as causas externas.

Os resultados do Estudo 2 possibilitaram maior compreensão dos resultados anteriores, da forma como os professores de cada grupo recompensam ou punem seus alunos em situação de sucesso ou fracasso escolar, bem como de posições semelhantes ou diferentes dos professores ao realizarem suas análises.

Em relação à atribuição de causalidade no contexto escolar, a causa esforço estável foi a mais valorizada tanto em situação de sucesso como em situação de fracasso pelos dois grupos. A causa capacidade foi a segunda mais

valorizada em situação de sucesso pelos professores dos dois grupos, no entanto foi pouco valorizada em situação de fracasso pelos professores das escolas estaduais e moderadamente punida pelos professores das escolas municipais. A causa menos valorizada em situação de sucesso foi ajuda instável, o que pode revelar que os professores acreditam que o sucesso do aluno depende da ajuda constante do professor, pois a causa ajuda estável foi bem valorizada pelos dois grupos. Porém, mesmo conscientes do valor do acompanhamento individual, a prática pedagógica em sala de aula é desenvolvida de forma coletiva, ou seja, a mesma lição é dada a todos ao mesmo tempo e quem não acompanhar, por qualquer causa, fica para trás. Os fatores causais menos valorizados para a punição em situação de fracasso escolar foram "estado de ânimo" e "ajuda estável". Isso confirma a análise que acabamos de fazer anteriormente: o professor valoriza pouco quando percebe que o aluno fracassou por falta de uma ajuda constante do professor. Assim, pode-se dizer que o aluno é altamente punido quando demonstra falta de esforço e é pouco reconhecido o seu esforço relativo. No entanto, quando a falta é do professor, ele procura puni-lo de forma amena.

Os professores das escolas municipais tendem a recompensar mais os alunos pelo sucesso alcançado, enquanto que os professores das escolas estaduais punem

menos os seus alunos em situação de fracasso. Tal atitude pode ter ocorrido devido o fracasso no contexto das escolas estaduais estar tão introjetado nos professores que passou a ser um fato natural. Eles não ligam para o fracasso e, portanto, na atribuição de causalidade punem menos seus alunos, porém este fato carece de estudos à procura de dados mais precisos.

Finalmente, os resultados da comparação entre as médias das recompensas em situação de sucesso e as médias das punições em situação de fracasso em função das dimensões causais, segundo Weiner, fazem deduzir, com este estudo, que, em situação de sucesso escolar, as causas internas, estáveis e controláveis são mais valorizadas na distribuição de recompensas, e na situação de fracasso escolar, as causas mais valorizadas na distribuição de punição são as causas controláveis, internas e instáveis. Dessa forma, verifica-se que, em situação de sucesso, as causas internas são mais valorizadas do que as externas, as causas estáveis são mais valorizadas que as instáveis e as causas controláveis são mais valorizadas que as causas incontroláveis. Em situação de fracasso, também as causas internas são mais valorizadas que as externas e as causas controláveis são mais valorizadas que as incontroláveis; porém, quanto à dimensão estabilidade da causa, a causa

instável é mais valorizada do que a causa estável pelos professores dos dois grupos estudados.

Os resultados obtidos neste estudo parecem coincidir em alguns aspectos com os obtidos por GODOY (1986). Os sujeitos daquele estudo valorizaram mais, tanto em situação de sucesso quanto em situação de fracasso, o esforço estável.

Alguns aspectos podem ser considerados ao se comparar o procedimento metodológico de atribuição de causalidade calcado no estudo de BARDELLI (1986) e o procedimento extraído de GODOY (1986). O procedimento de estudar a atribuição de causalidade a partir do levantamento das atribuições de professores ao fracasso escolar, segundo a forma usada por Bardelli, possibilitou verificar que a percepção dos professores alfabetizadores em relação ao fracasso escolar dos alunos pode ser estudada partindo do relato de situações reais. A partir daí, as atribuições causais revelam as expectativas do professor, caracterizando quase sempre o aluno de forma negativa. Isso tem resultado em conseqüências desfavoráveis contribuindo para a mudança de comportamento e de emoções na realização de tarefas referentes ao processo de alfabetização, uma vez que a freqüência maior de referência nas atribuições causais feitas pelos professores evidencia a falta de esforço e motivação, dificuldade interna e emocional como causas

responsáveis pelo fracasso do aluno e sugere que ele seja o autor principal do seu próprio fracasso, cabendo somente a ele esforçar-se para obter o sucesso.

Outro aspecto relevante deste procedimento foi o contato direto com o professor através das entrevistas, assegurando, por um lado, uma exploração maior da percepção do professor em relação ao fracasso escolar do alfabetizando; por outro lado, as informações obtidas foram menos confiáveis, pois, à medida que os dados são tratados de forma mais qualitativa, a análise está mais sujeita à subjetividade.

A utilização de situações hipotéticas, inspiradas em GODOY (1986), para a atribuição de causalidade tornou mais fácil o julgamento feito pelos professores, já que, ao atribuir estrelas douradas ou vermelhas simulando premiar ou punir alunos fictícios, sentiam-se menos responsáveis por uma ação que nem ao menos teria resultados concretos. Apesar disso, o resultado revelou, como na análise anterior, que, para os professores alfabetizadores, o fenômeno do fracasso escolar se deve mais ao aluno do que a qualquer outro fator causal. Mais uma vez a falta de esforço do aluno em situação de fracasso foi a mais punida pelos professores.

Este procedimento exige uma reflexão mais aprofundada dos professores ao analisar cada situação para fazer seu julgamento. Seus resultados denotam uma

maior fidedignidade, na medida em que são comparáveis em diferentes contextos e são feitas análises estatísticas mais apuradas, conferindo ao estudo maior exatidão. Porém, a seqüência de situações expostas no instrumento de coleta de dados resultou em interpretações confusas, já que houve professor que atribuiu recompensa em situação de fracasso e puniu em situação de sucesso.

Resumindo, pode-se notar que, ao comparar os resultados dos Estudos 1 e 2, ambos apontam como causa responsável pelo fracasso escolar da alfabetização, na percepção dos professores alfabetizadores, a falta de esforço do aluno. Porém o Estudo 2, por ter sido aplicado em diferentes contextos sociais e culturais, possibilita resultados quantitativos mais objetivos.

De acordo com os resultados deste estudo pode-se concluir que:

- . existe relação significativa entre o fracasso escolar na alfabetização e a expectativa do professor;
- . o professor considera a falta de motivação e esforço, dificuldade interna e emocional, causas internas do aluno, como responsáveis pelo fracasso deste. Portanto o professor não se considera capaz de interferir nos eventos, uma vez que depende do próprio aluno esforçar-se mais e superar suas limitações emocionais para modificar, de forma qualitativa, o seu rendimento escolar;

. a causa "esforço estável" foi a mais valorizada em situação de sucesso e em situação de fracasso escolar pelos professores alfabetizadores das escolas municipais e pelos professores alfabetizadores das escolas estaduais pesquisadas;

. o aluno não é o responsável direto pelo seu fracasso na alfabetização. Outras variáveis, como a deficiência da prática pedagógica do professor, a falta de organização escolar, o sistema educacional vigente, os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais são responsáveis pelo fracasso escolar na alfabetização e fogem do controle do aluno;

. o professor alfabetizador dos grupos pesquisados, em sua maioria, não está bem instrumentalizado para a sua prática em sala de aula.

A partir de tais conclusões, algumas implicações podem ser levantadas:

. os professores alfabetizadores precisam recuperar o seu papel político junto aos alunos das camadas populares, propiciando-lhes as condições necessárias para que tenham acesso à escrita como um bem cultural, o que lhes é de direito;

. é necessária a elaboração de um projeto de ação pedagógica para a alfabetização, de forma colegiada, que deverá delinear objetivos e fundamentação teórica e

metodológica para assegurar a unidade de uma prática pedagógica eficiente e de qualidade;

. a escola deve urgentemente mudar a sua concepção em relação à função social da escrita e sua proposta de trabalho em sala de aula não pode desconsiderá-la;

. o professor deve trabalhar verificando quais os fatores que podem ser superados dentro da escola para contribuir para a minimização do fracasso;

. a universidade deveria interagir melhor com as escolas públicas de modo a possibilitar a discussão de conteúdos referentes às dimensões afetiva e cognitiva, fundamentais no relacionamento professor/aluno;

. o professor deve estar consciente de que, ao fazer uma atribuição, pode estar contribuindo para a mudança de comportamento e emoções que tanto podem ser positivas como negativas;

. os pesquisadores precisam fazer chegar aos professores os resultados das pesquisas, principalmente àqueles que compuseram a amostra do estudo, e discutir estes resultados não como verdades prontas, mas como achados que poderão contribuir com o seu fazer em sala de aula. Este será o nosso propósito.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Romeu M. et al. Causas da retenção escolar na 1ª série do Ensino de 1º grau: uma nova abordagem. In: Reunião Anual da SBPC, 31. Anais. Fortaleza, 1979.
- ANDRADE, Irene R. *Ciclo: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1992.
- AZEVEDO, Israel Belo de. *O prazer da produção científica*. 2 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- BARBOSA, José J. *Alfabetização e leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- BARDELLI, Cristina. *Crenças causais de professores e alunos de 1ª a 4ª série sobre o "o mau desempenho escolar" do aluno*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
- BARDELLI, C. e MALUF, M. R. Que valor o professor atribui a capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contexto escolar? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 36 (4), out/dez, p. 132-41, 1984.

_____. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 7, n° 3, p. 263-71. 1991.

BARRETO, Elba S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1° grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 37, p. 84-9, maio. 1981.

_____. Professores de pereferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 14, p. 97-109, set. 1975.

BARROSO, C. e outros. Influência de característica do aluno na avaliação de seu desempenho. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 26, 1978, p. 61-80.

BASTOS, Lília da Rocha e outros. *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações*. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara/kovgan, 1979.

BRANDÃO, Zaia, BAETA, Annamaria B., ROCHA, Any D.C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

_____. O estado de arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1° grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n° 147, p. 38-69, 1983.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez (66): p. 44-8, ago. 1988.

- CARRAHER, e SCHLIEMANN, A. D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez n° 45, p. 3-19, 1983.
- DELA COLETA, J. A. *Atribuição de causalidade, teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: FGV, 1982.
- _____. Atribuição de responsabilidade por um acidente - estudo exploratório. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, 32 (1): p. 95-128, jan/mar. 1980.
- DELA COLETA, J. A. e GODOY, S. A. *Atribuição de causalidade, reações emoções e a realização de uma tarefa*. Trabalho apresentado a XII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1983.
- _____. *Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: pesquisas brasileiras com os modelos de Bernard weiner*. Trabalho apresentado no XX Congresso Interamericano de Psicologia em Caracas. Venezuela, 1985, pelo primeiro autor.
- _____. *Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: pesquisas brasileiras com os modelos de Bernard Weiner*. *Psicologia, teoria, pesquisa*. Brasília, v. 2 n° 2, p. 145-56, 1986.
- DINIZ, Helenice C. D. *Pré-escola e séries iniciais do 1º grau: a questão de transição*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- FELDENS, Maria das Graças F. OTT, Margot B., MORAES, Vera R. P. Professores têm problemas? *Cadernos de Pesquisa*, n° 45, p. 79-80, maio, 1983.

- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzalez et. al. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *Alfabetização em processo*. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Com todas as letras*. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emilia & PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOUCAMBERT, Jean. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. Trad. Jelssa Ciardi Avolio e Mára Lúcia Faury. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 84, p. 43-49, fev. 1993.
- FREITAG, B. Alfabetização e psicogênese: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, (72): p. 29-38, fev. 1990.
- GARCIA, Regina L. Alfabetização - responsabilidade de todos. *ANDE*. São Paulo, n° 15, p. 25-36, 1990.
- GATTI, Bernadete A. et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 38, p. 3-13, ago. 1981.

- GATTI, Bernadete A. et alii. Avaliação de programa de treinamento de professores de primeira série - 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, nº 13, p. 15-40, jun. 1975.
- _____. & BERNARDES, Nara M. G. Concluintes de Cursos de formação de professores a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*, nº 20, p. 89-110, mar. 1977.
- GHANEM, Maria José Carvalho. A construção da auto-estima. In: *Coletânea AMAE Educando: construindo a alfabetização*. Belo Horizonte, 1990.
- GODOY, Sonia A. Atribuições de causalidade, reações, emocionais e realização de uma tarefa. Uberlândia, UFU, Relatório, 1984 (mimeo).
- _____. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar e alocação de recompensas e punições: estudo considerando as três dimensões de causalidade proposta por Weiner. Uberlândia, UFU, Relatório, 1986 (mimeo).
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. E. *Looking in classrooms*. New York, Harper & Row, 1978.
- GOULART, Íris B.. O ciclo básico de alfabetização: lições de uma avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, nº 6, p. 3-8, jul/dez. 1992.
- HEIDER, Fritz. *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Pioneira, 1970.

- HECKHAUSEN, H.. Pesquisa não publicada, citada por Weiner, B. et al., in *Perceiving the causes of success and failure. Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*. Organizado por E. E. Jones et al. Morristown, N. J. : General Learning Press, 1974.
- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- LANE, Silva T.M. & CODO, Wanderley (orgs). *Psicologia social - o homem em movimento*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- LARA, Tiago Adão. A escola que não tive... O professor que não fui. *Educação e Filosofia*, Uberlândia: EDUFU, V. 7, n° 14, jul/dez, 1993.
- LEITE, Sérgio A. da S. A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 84, p. 31-42, fev. 1993.
- LELIS, Isabel A. O. M. A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas. *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, 1986, n° 17. p. 27-36.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARIZ, Cecília L. de. A criança carente vista por suas professoras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 53, p. 69-70, maio, 1985.
- MARTINS, M. A. V. *O professor como agente político*. São Paulo: Loyola, 1984.

- MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer N° 91/90. Examina Relatório de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais - 1985-1988, Belo Horizonte.
- MINAS GERAIS, Secretária de Estado de Educação. *Subsídios para o planejamento curricular do Ciclo Básico de Alfabetização*. Belo Horizonte, 1985.
- NEVES, Maria A. M. (org). *O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas: a experiência do NOAP*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- NOT, Louis. *Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral*. Trad. Carmen Silva Guedes, Cláudia Signorini. São Paulo: Summus, 1993.
- NUNES, Angela N. A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 6, n° 2, p. 139-54, 1989.
- OLIVEIRA, Fernando A. L. *Um estudo sobre forças em direção à participação de alunos em escolas grandes e pequenas*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1976.
- _____. Influência do tamanho da escola sobre forças em direção à participação de alunos em contextos de comportamento - um estudo de psicologia ecológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez, n° 24, mar. 1978, p. 41-3.

- PATTO, M. H. S.. *Introdução à psicologia escolar*. 2 ed. São Paulo: Queiroz, 1991.
- _____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queiroz, 1991.
- PICCININI, César A. Atribuição de causalidade em crianças: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 5, n° 1, p. 57-69, 1988.
- QUIRINO, Tarcízio R. Vertentes da psicologia social moderna: Mead e Heider. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 5, n° 2, p. 159-176, 1989.
- RIBEIRO, Eleonora E. T. e outros. Critérios de aprovação de alunos de 1ª série do 1º grau, pesquisados junto a supervisores oficiais de Uberlândia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 53 p. 71-4, maio. 1985.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- RIBEIRO, Sérgio C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 84, p. 63-82, fev. 1993.
- RODRIGUES, Aroldo. *A pesquisa experimental em psicologia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- _____. Atribuição de causalidade e avaliação de resultados escolares: uma comparação transcultural. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, n° 32, p. 141-7, jan/março. 1980(a).

- _____. Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, 36 (4): p. 12-25, out/dez. 1984.
- _____. *Psicologia social*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. Atribuição de causalidade: estudos brasileiros. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, n° 36, p. 5-20, abr/jun. 1984.
- _____. A psicologia social e o processo educativo. *Arquivos brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, n° 35, v. 3, p. 60-73, jul/set. 1983.
- _____. & MARQUES, J. C. Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento. *Educação e Realidade*, n° 6, v. 7, p. 7-28, 1981.
- ROSE, Júlio C. e outros. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.5, n° 3, p. 325-46, 1989.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as experiências dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: M. H. S. Patto (org). *Introdução à psicologia escolar*. 2 ed. São Paulo: Quatro, 1991.
- ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 609, 1966.

- _____. *Social learning and clinical Psychology*. Engglewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 1954.
- SALILI, F., MAEHR, M. L., e GILMORE, G.. Achievemet and morality: a cross- cultural analysis of causal attribution and evaluation. *Journal of Personality and Social Psycology*, 33, 1976, p. 327-37.
- SILVA, Ezequiel T. *Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais*. São Paulo: Cortez, 1979.
- SILVA, Marcelo S. P. da. *Repensando a organização do trabalho pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1993.
- SILVA, Rose N. da e outros. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 84, p. 5-16, fev. 1993.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da Leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. As muitas facetas da alfabetização. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 52 , fev. 1985.
- STEVENSON, Harold W. Learning from schools. *Scientific American*, dez., 1982, p. 32-38.
- VALENÇA, Vera L. Charon. O papel da instituição escolar no fracasso de crianças de classes populares. *Perspectiva*. v. 1, n° 5, Florianopolis, jul/dez. 1985, p. 110-20.

- VIANNA, H. M. e outros. As escolas estaduais de Minas Gerais e o ciclo básico de alfabetização. *Estudos em Avaliação Educacional*. n° 6, jul/dez. p. 3-8. 1992.
- VICTORA, César G. e outros. Fatores sócio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças de primeira série. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n° 41, p. 38-48, maio, 1982.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et al. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson L. Camargos. 3 ed São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEINER, Bernard. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 1986.
- _____. Mechanism versus cognition views. *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: McNally, 1972
- _____. The theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, n° 71, v. 1, 1979, p. 3-25.
- WEINER, Bernard & KUHLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1970, p. 1-20.

_____ ; Russel, D. & Lerman, D. Affective consequences of causal ascriptions. In: Jones, E. E. et alii, New directions in attribution research. N. J. Lawrence Erlbaum, 1978, v. 2.

_____. et alii. Perceiving the causes of success and failure. *Attribution: Perceiving the causes of Behavior*. Organizado por E. E. Jones et alii Morristown, N. J.: General Learning Press, 1974.

_____. et alii. Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, n° 44, p. 52-68, 1976.

_____. et alii. Social cognition in the classroom. *Educational Psychologist*, n° 18, p. 109-24, 1983.

ANEXO I

ENTREVISTA PARA LEVANTAMENTO DA ORIGEM SÓCIO-ECONÔMICA DOS ALUNOS

Escola: () Estadual

() Municipal

1. Escolaridade dos pais:

Qual é a escolaridade de seu pai? Qual é a escolaridade de sua mãe?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> analfabeto | <input type="checkbox"/> analfabeta |
| <input type="checkbox"/> semi-alfabetizado | <input type="checkbox"/> semi-alfabetizada |
| <input type="checkbox"/> 1 ^a a 4 ^a série incompleta | <input type="checkbox"/> 1 ^a a 4 ^a série incompleta |
| <input type="checkbox"/> 1 ^a a 4 ^a série completa | <input type="checkbox"/> 1 ^a a 4 ^a série completa |
| <input type="checkbox"/> 5 ^a a 8 ^a série incompleta | <input type="checkbox"/> 5 ^a a 8 ^a série incompleta |
| <input type="checkbox"/> 5 ^a a 8 ^a série completa | <input type="checkbox"/> 5 ^a a 8 ^a série completa |
| <input type="checkbox"/> 2 ^o grau incompleto | <input type="checkbox"/> 2 ^o grau incompleto |
| <input type="checkbox"/> 2 ^o grau completo | <input type="checkbox"/> 2 ^o grau completo |
| <input type="checkbox"/> 3 ^o grau incompleto | <input type="checkbox"/> 3 ^o grau incompleto |
| <input type="checkbox"/> 3 ^o grau completo | <input type="checkbox"/> 3 ^o grau completo |

2. Profissão do pai:

. Em que seu pai trabalha?

. Descreva o que seu pai faz no trabalho (ou fazia, caso ele seja aposentado ou falecido)

. Seu pai é empregado, empregador ou autônomo?

. Caso seu pai seja empregador, quantos empregados ele tem?

ANEXO II

ROTEIRO PARA A COLETA DE DADOS - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS
ESCOLAS

Entrevista com o secretário

1. Identificação e aspectos históricos:

- . Nome da escola: _____
- . Endereço: _____

- . Bairro: _____ Telefone: _____
- . Entidade fundadora: _____
- . Entidade mantenedora: _____
- . Situação legal (autorização de funcionamento): _____

- . Rede de ensino: _____
- . Tipo de ensino oferecido por turno:
Matutino: _____
Vespertino: _____
Noturno: _____

2. Organização do espaço físico e material:

Especif/ local	Quantidade	Tamanho	Material Existente	Estado Conserv.
Sala/aula				
Sala/prof.				
Sala/espec.				
Sala/diretor				
Biblioteca				
Secretaria				
Cantina				
Almoxarifado				
Sala/áudio				
Outros (citar)				

3. Estrutura Organizacional, Recursos Humanos:

Quadro/pessoal	Quantidade	Carga/horár.	Escolaridade
Diretor			
Vice-diretor			
Supervisor			
Orientador			
Professor			
Secretário			
Aux/secret.			
Bibliot.			
Prof/event.			
Psicólogo/ed			
Serv/escolar			
Cantineira			
Guarda-noite			
Porteiro			
Outros			

- Cite o número de pessoas por cargo.
- Qual a carga horária, em média, para cada cargo?
- Qual é o grau de escolaridade destes profissionais?

4. Número de alunos por turno e por série:

Turmas	Matutino	Vespertino	Noturno	Total/Alunos
Jardim I				
Jardim II				
Pré-escolar				
1ª série ou CBA "I"				
2ª série ou CBA "C"				
3ª série				
4ª série				
5ª série				
6ª série				
7ª série				
8ª série				
Total/alunos				

• Qual o número de alunos da escola, por série e por turno?

3. Descrição da trajetória da vida profissional (onde, quando, o que, por que está na área de educação?).

4. Capacitação profissional:

Qual a forma que você tem se capacitado profissionalmente fora da escola na área de alfabetização?

Nesta escola que você trabalha são feitos estudos sobre alfabetização?

Caso afirmativo, com que frequência e o que tem sido estudado?

5. Prática pedagógica:

• Qual o material escrito que você utiliza para alfabetizar seus alunos?

• Como você faz para alfabetizar seus alunos?

• Qual a sua explicação para o modo que seus alunos efetuam a aprendizagem da leitura e da escrita?

• Como você verifica que um aluno seu está realmente alfabetizado?

. SEGUNDA PARTE:

1. Solicitar a professora que indique os nomes de seus alunos que ela acha que não vão conseguir ser alfabetizados neste ano.
2. Quais as dificuldades apresentadas por cada um destes alunos que você selecionou como não tendo a possibilidade de ser alfabetizado?
3. Que causas, na sua opinião, explicam a não alfabetização de cada um dos alunos que você selecionou?

.Todos os dados obtidos deverão ser registrados no seguinte formulário:

Nome do Aluno	Dificuldade/apresentada em sala de aula por este aluno na alfabetização	Causas atribuídas

ANEXO IV

Formulário para verificação dos resultados

ESCOLA: () Municipal

Turma: _____

() Estadual

Nome do aluno indicado pelo professor que fracassaria na alfabetização	-aprovado=A -reprovado=R RESULTADO FINAL

ANEXO V

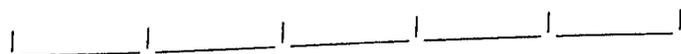
INSTRUMENTO PADRONIZADO PARA IDENTIFICAÇÃO DE ATRIBUIÇÃO DE
CAUSALIDADE.

ESCOLA: () Estadual () Municipal

Você vai se colocar supostamente no lugar de uma professora de uma das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Após aplicar uma prova você deverá devolver os resultados a seus alunos considerando não só o resultado obtido por eles na realização, como também as causas que exerceram alguma influência sobre estes resultados. Esta devolução se daria através da distribuição de estrelas douradas aos alunos que receberiam recompensa e de estrelas vermelhas aos alunos que receberiam punição, em uma escala onde seriam atribuídos de zero a cinco estrelas, ressaltando-se o fato de que para uma determinada situação deveriam ser atribuídas estrelas douradas ou vermelhas e nunca as duas formas deveriam ser atribuídas à mesma situação.

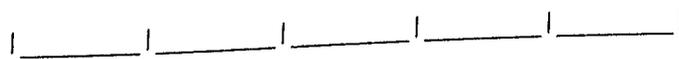
Um aluno obteve uma excelente nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu porque o aluno estudava todos os dias e também estudou muito para fazer esta prova.



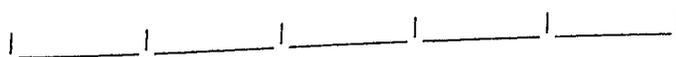
Um aluno obteve uma excelente nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu porque o aluno estudou muito na véspera da prova, já que não tinha o costume de estudar todos os dias.



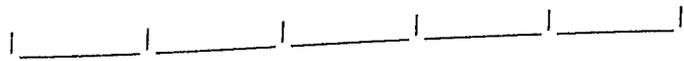
Um aluno obteve uma excelente nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu porque o aluno tinha muita capacidade para aprender aquela matéria.



Um aluno obteve uma excelente nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu porque naquele dia o aluno estava se sentindo muito bem, estava muito bem disposto.



Um aluno obteve uma excelente nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque o professor sempre procurou ajudá-lo.



Um aluno obteve uma excelente nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque o professor o ajudou naquele dia, apesar dele não ter o costume de fazer isso sempre.



Um aluno obteve uma excelente nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque a prova foi bastante fácil.



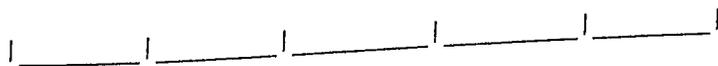
Um aluno obteve uma excelente nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu por acaso.



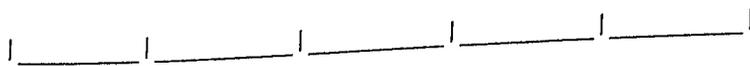
Um aluno obteve uma péssima nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque nunca estudava, e também não estudou para fazer a prova.



Um aluno obteve uma péssima nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque só estudou um pouco na véspera da prova, e também não tinha o costume de estudar todos os dias.



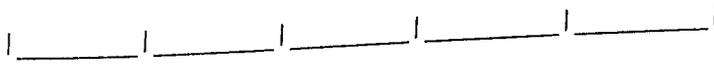
Um aluno obteve uma péssima nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque não tinha capacidade de aprender aquela matéria.



Um aluno obteve uma péssima nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque naquele dia não estava se sentindo muito bem, e não estava muito bem disposto.



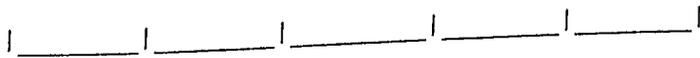
Um aluno obteve uma péssima nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque o professor nunca procurava ajudá-lo.



Um aluno obteve uma péssima nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque o professor não o ajudou naquele dia, apesar dele fazer isso sempre.



Um aluno obteve uma péssima nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno porque a prova foi muito difícil.



Um aluno obteve uma péssima nota em uma prova. Todas as pessoas estão de acordo que isso se deu com o aluno por acaso.

