Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de realização escolar?*

CRISTINA BARDELLI**
MARIA REGINA MALUF***

1. Introdução; 2. Sujeitos; 3. Procedimento; 4. Resultados; 5. Considerações finais.

Estudos anteriores sobre atribuição causal identificaram algumas das influências que a percepção do professor a respeito da capacidade do aluno, do esforço despendido e do resultado obtido exerce na avaliação que ele realiza. Na presente pesquisa, realizada com três amostras de sujeitos brasileiros estudantes de psicologia, o esforço apareceu como o elemento mais determinante na avaliação. Nossos sujeitos recompensam mais e punem menos os alunos esforçados do que os não-esforçados, quer tenham ou não capacidade e em qualquer nível de resultado. O efeito da variável capacidade aparece em interação com o esforço e o resultado. O estudante na condição de ter-se esforçado, embora possuindo pouca capacidade, é o menos desaprovado, apesar de obter um resultado insuficiente.

1. Introdução

Segundo os teóricos da atribuição, a avaliação em contexto de realização escolar é influenciada, entre outros fatores, pela percepção que se tem do resultado obtido, bem como da capacidade e do esforço despendido na execução da tarefa pelo indivíduo avaliado. Partindo das idéias desenvolvidas por Heider (1958), que apontou quatro causas principais percebidas como determinantes do comportamento — capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte — Weiner e Kukla (1970) realizaram estudos para medir a influência da percepção das variáveis capacidade, esforço e resultado, na atribuição de recompensas e punições.

* Pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação da PUC/SP. (Artigo apresentado à Redação em 12.7.83.)
** Psicóloga bolsista da PUC/SP.
*** Do Setor de Pós-Graduação da PUC/SP e do Instituto de Psicologia da USP (Endereço das autoras: Rua Cardoso de Almeida, 125 — apt.º 703 — 05013 — São Paulo, SP.)

Capacidade é aqui entendida no sentido de uma disposição ou característica relativamente invariante da pessoa (*can*, segundo Heider), que não pode ser diretamente controlada. A capacidade tem como dimensões já identificadas a internalidade e a estabilidade. *Esforço* é aqui entendido como uma variável motivacional (*try*, segundo Heider), que se refere às tentativas que o indivíduo empreende para a realização da tarefa. O esforço tem como dimensões identificadas a internalidade e a instabilidade.[1]

Em contextos que envolvem realização escolar, a avaliação que o professor faz do rendimento do aluno expressa-se freqüentemente através de recompensas e punições, que podem adquirir as mais diferentes formas. Estudos anteriores apoiados em conceitos atribucionais têm identificado algumas das influências que a percepção do professor, a respeito da capacidade do aluno, do esforço despendido e do resultado obtido exercem na avaliação que ele realiza.

Essas influências verificam-se particularmente nas expectativas que o professor desenvolve a respeito das possibilidades do aluno para tarefas futuras. Assim, por exemplo, a percepção da *capacidade* (cujas dimensões são a internalidade e a estabilidade) como causa do sucesso dará lugar à expectativa de que um novo sucesso certamente ocorrerá; se a causa percebida do sucesso for o esforço (cujas dimensões são a internalidade e a instabilidade), a expectativa de um novo sucesso será bem menos provável. Por outro lado, o professor que atribui o insucesso à falta de capacidade, irá desenvolver muito provavelmente a descrença na possibilidade de melhor desempenho do aluno; se atribui o insucesso à falta de esforço, tende a percebê-lo como algo circunstancial e de mais fácil superação por parte do aluno.

Weiner e Kukla (1970) realizaram um experimento nos EUA com estudantes universitários do sexo masculino, solicitados a responderem em situação simulada de professores de 1.° grau, a 20 condições experimentais. O objetivo era verificar como avaliavam os seus supostos alunos — através da atribuição de pontos positivos e negativos — com base em informações a respeito da capacidade do estudante (presença ou ausência), do esforço (presença ou ausência) e do resultado obtido (excelente, muito bom, bom, regular, insuficiente). As conclusões indicaram que os alunos percebidos como esforçados, sem capacidade, obtendo bons resultados, foram mais recompensados que os alunos esforçados, capazes, com bons resultados. No caso de obtenção de maus resultados e existência de esforço, os alunos com menor capacidade foram menos punidos que os julgados como possuidores de maior capacidade. Além disso, diante dos mesmos resultados, verificando-se ou não o esforço, os alunos percebidos como possuidores de menor capacidade são mais recompensados e menos punidos que os possuidores de muita capacidade. Estes resultados foram confirmados pela replicação do experimento na Alemanha por Heckhausen (1972), tendo professores de 1.° grau como sujeitos. Salili, Meahr e Gilmore (1976) replicaram o mesmo experimento no Irã. Em todos estes estudos o esforço revelou-se como um determinante mais forte de recompensas e punições do que a capacidade.

[1] Sobre a questão das dimensões das causas percebidas, em uma perspectiva atribucional, pode-se consultar: Jones, E. E. et alii. *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown, N. J., General Learning Press, 1972; Weiner, B. *Human motivation*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1980.

No Brasil, Rodrigues (1980, 1981) replicou o experimento com estudantes universitários e com docentes de escolas públicas de 1.º grau. Os resultados obtidos não confirmaram os acima relatados nos seguintes aspectos: alunos esforçados, menos capazes e com bons resultados são menos recompensados que os alunos esforçados, mais capazes e com bons resultados. Por outro lado, na ausência de esforço e diante de maus resultados, os alunos menos capazes são mais punidos que os mais capazes. O autor sugere que estes resultados parecem indicar que em nossa cultura existe uma tendência a valorizar mais a capacidade que o esforço. O estudante que, apesar de não ter aptidão esforça-se e alcança bom desempenho, seria menos valorizado do que outro que obtivesse os mesmos resultados com menor esforço. Mais forte seria também a desaprovação dirigida ao estudante menos capaz do que ao mais capaz, quando ambos obtivessem maus resultados, sendo percebidos como não se tendo esforçado. Isto teria, naturalmente, importantes implicações nas situações escolares, podendo gerar no professor baixas expectativas a respeito da possibilidade de melhorar o desempenho do aluno através de maior esforço e motivação.

O presente trabalho tem como um de seus objetivos contribuir para verificar em amostras brasileiras o nível de generalização dos resultados já obtidos em outras culturas. Pretende-se também contribuir para o conhecimento do modo como professores brasileiros valorizam o esforço, a capacidade do aluno e o resultado escolar, através da atribuição de valores de recompensa ou desaprovação.

A variável dependente consiste nas avaliações feitas por alunas do 1.º ano, do 4.º ano e por professores do curso de psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), Mogi das Cruzes, São Paulo, atribuindo recompensas e punições a alunos percebidos em 20 diferentes condições. As variáveis independentes são a capacidade, esforço e resultado percebidos.

2. **Sujeitos**

Os sujeitos estudados compõem amostras assim caracterizadas:

Amostra I — 33 sujeitos voluntários em um grupo de 78 alunos do 1.º ano do Curso de psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes. São alunos do período vespertino, sexo feminino, com idade variando entre 18 e 25 anos, sendo a média de idade igual a 19.

Amostra II — 33 sujeitos voluntários em um grupo de 80 alunos do 4.º ano do Curso de psicologia da mesma universidade. São alunos do período vespertino, sexo feminino, com idade variando entre 20 e 26 anos, sendo a média de idade igual a 23.

Amostra III — 19 professores voluntários em um grupo de 40 professores, lecionando para alunos de 1.º a 4.º ano do mesmo curso citado. A idade dos professores varia entre 26 e 44 anos, sendo a média igual a 33. Onze sujeitos são do sexo feminino e oito do sexo masculino.

3. **Procedimento**

O procedimento foi o mesmo utilizado por Weiner e Kukla (1970), Salili e outros (1976) e Rodrigues (1980, 1981).

Cada sujeito das amostras I, II e III recebeu uma folha de instruções e um pequeno caderno contendo 20 condições experimentais: 2 (presença ou ausência percebida de capacidade) x 2 (presença ou ausência percebida de esforço) x 5 (resultados: excelente, muito bom, bom, regular, insuficiente). A ordem de apresentação das condições foi aleatória.

Foi solicitado aos sujeitos que se colocassem na situação de professores, que, conhecendo o nível de capacidade, esforço e resultado de seus alunos, deveriam atribuir-lhes notas que significassem diferentes níveis de recompensa ou desaprovação.

As 20 condições experimentais eram do tipo: "Clara possui *baixo* nível de *capacidade, esforçou-se* e obteve conceito *excelente*"; "Lúcio possui *alto* nível de *capacidade,* não se *esforçou* e obteve conceito *regular*". Os sujeitos deveriam avaliar cada uma das 20 condições experimentais, atribuindo de uma a cinco estrelas douradas (recompensa), de uma a cinco estrelas vermelhas (desaprovação) ou nenhuma estrela. O aluno avaliado nunca é recompensado e desaprovado ao mesmo tempo.

Quanto ao local e horário de aplicação, tivemos que adaptar-nos às condições de disponibilidade dos sujeitos. No caso da amostra I a aplicação ocorreu no mesmo dia, nas respectivas salas de aula e em três grupos de 10, 13 e 10 sujeitos. Foi feita uma única aplicação para a amostra II, em sala de aula. Os sujeitos da amostra III foram solicitados antes do início da aula, na sala dos professores. Neste caso a aplicação ocorreu ao longo de uma semana, dada a impossibilidade de reunir o grupo no mesmo dia e horário.

4. Resultados

Para cada uma das amostras foi feita uma análise de variância com três fontes de variabilidade (2x2x5) e as interações entre elas com medidas repetidas.

Na amostra I, verificou-se influência significativa das três variáveis estudadas (capacidade: $F = 9{,}77^{**} p<0{,}01$; Esforço: $F = 356{,}14^{***} p<0{,}001$; Resultado: $F = 87{,}41^{***}$ $p<0{,}001$) no julgamento dos sujeitos. Foram também significativas as interações capacidade x esforço ($F = 14{,}07^{***}$ $p<0{,}001$); capacidade x resultado ($F = 2{,}41^{*}$ $p<0{,}05$); esforço x resultado ($F = 2{,}93^{*}$ $p<0{,}05$).

Na amostra II, somente esforço ($F = 269{,}46^{***}$ $p<0{,}001$) e resultado ($F = 85{,}38^{***}$ $p<0{,}001$) mostraram efeito significativo sobre o julgamento dos sujeitos. As interações signficativas foram capacidade x esforço ($F = 14{,}23^{***}$ $p<0{,}001$) e capacidade x resultado ($F = 4{,}28^{**}$ $p>0{,}01$).

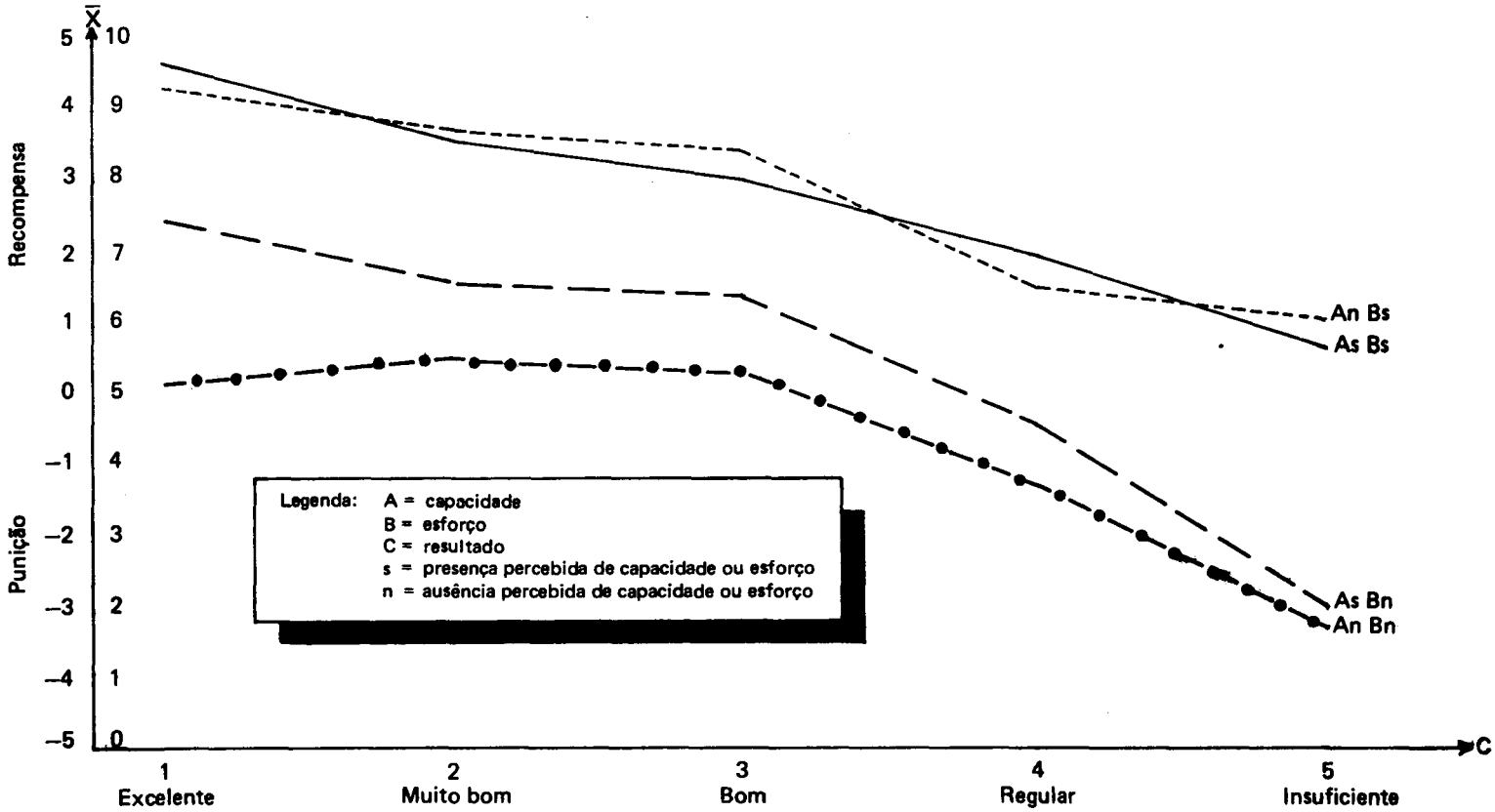
Na amostra III, as três variáveis mostraram efeito significativo sobre o julgamento dos sujeitos (capacidade: $F = 11{,}50^{***}$ $p<0{,}001$; esforço: $F = 138{,}44^{***}$ $p<0{,}001$; resultado: $F = 40{,}51^{***}$ $p<0{,}001$). A única interação significativa foi a de capacidade x esforço: $F = 4{,}69^{*}$ $p<0{,}05$.

Constata-se, portanto, que o efeito principal das variáveis esforço e resultado verificou-se nas três amostras, enquanto que capacidade teve efeito significativo somente nas amostras I e III.

O grupo de estudantes do 1.º ano de psicologia (amostra I, ver figura 1) recompensou mais os alunos que se esforçaram, tendo ou não capacidade. Esta recompensa tende a decrescer com a diminuição dos níveis dos resultados, porém

Figura 1

Amostra I: avaliação (recompensa e desaprovação) em função da capacidade, esforço e resultado obtido



ela é sempre maior do que a recompensa atribuída a alunos que não se esforçaram. Quanto aos alunos aos quais se atribui falta de esforço, os que são percebidos como tendo maior capacidade tendem a ser mais recompensados do que aqueles percebidos como não tendo capacidade, qualquer que seja o resultado obtido. Os alunos punidos são aqueles percebidos como não se tendo esforçado e obtido resultado regular ou insuficiente.

O segundo grupo estudado foi o de alunos de psicologia do 4.º ano (amostra II, ver figura 2), que apresentou resultados muito semelhantes aos relatados acima. Os alunos mais recompensados foram aqueles que mais se esforçaram, qualquer que fosse o resultado. Assinale-se, contudo, que diante de resultados excelentes de alunos esforçados há tendência em recompensar mais o aluno mais capaz; para resultados bons, regulares e insuficientes, o aluno que não tem capacidade, mas se esforça, é sempre recompensado e o aluno apto e esforçado que obteve resultado insuficiente é desaprovado (punido).

Os julgamentos feitos pelos professores do curso de psicologia (amostra III, ver figura 3) diferenciam-se em alguns pontos dos julgamentos dos sujeitos das amostras I e II. Também neste grupo os alunos que se esforçaram são sempre mais recompensados do que os alunos que não se esforçaram. Contudo, os que são percebidos como aptos e esforçados recebem pontuação mais alta, exceto em uma condição: quando obtiveram resultado insuficiente. Os alunos percebidos como não se tendo esforçado somente foram "punidos" na condição de resultado insuficiente, com maior rigor para os percebidos como aptos. Por outro lado, estes foram sistematicamente mais recompensados que os inaptos nos demais resultados.

Comparando-se as médias das respostas dos três grupos estudados pode-se concluir:

— no julgamento de alunos percebidos como aptos e esforçados, as médias são muito semelhantes, ressaltando que os sujeitos do 4.º ano de psicologia são os únicos que punem os alunos percebidos nessa condição e que obtiveram resultado insuficiente;
— os alunos percebidos como não tendo capacidade, porém tendo-se esforçado, nunca são punidos mesmo obtendo resultado insuficiente;
— os alunos percebidos como aptos, porém não-esforçados, são sempre punidos diante de resultado insuficiente. Diante de resultado regular são punidos pelos sujeitos de 1.º e 4.º ano, não, porém, pelos professores. Estes mostraram-se no geral mais indulgentes com essa condição;
— quanto ao aluno percebido como inapto e não-esforçado que obtém resultado abaixo da média, o julgamento é mais rigoroso quando feito pelos alunos do 1.º ano. O grupo de professores foi o que se mostrou mais indulgente a respeito dessa condição.

5. **Considerações finais**

Também no grupo de brasileiros o esforço aparece como sendo o determinante mais forte na avaliação, concordando assim com Weiner e Kukla (1970), Heckhausen (1972), Salili, Meahr e Gilmore (1976): os alunos percebidos como esforçados são sempre mais recompensados e menos punidos do que os percebidos como não-esforçados. Na condição de maus resultados só no ponto extremo da escala — resultado insuficiente — o aluno esforçado, porém, sem capacidade é menos desaprovado que o aluno esforçado com capacidade.

Figura 2

Amostra II: avaliação (recompensa e desaprovação) em função da capacidade, esforço e resultado obtido

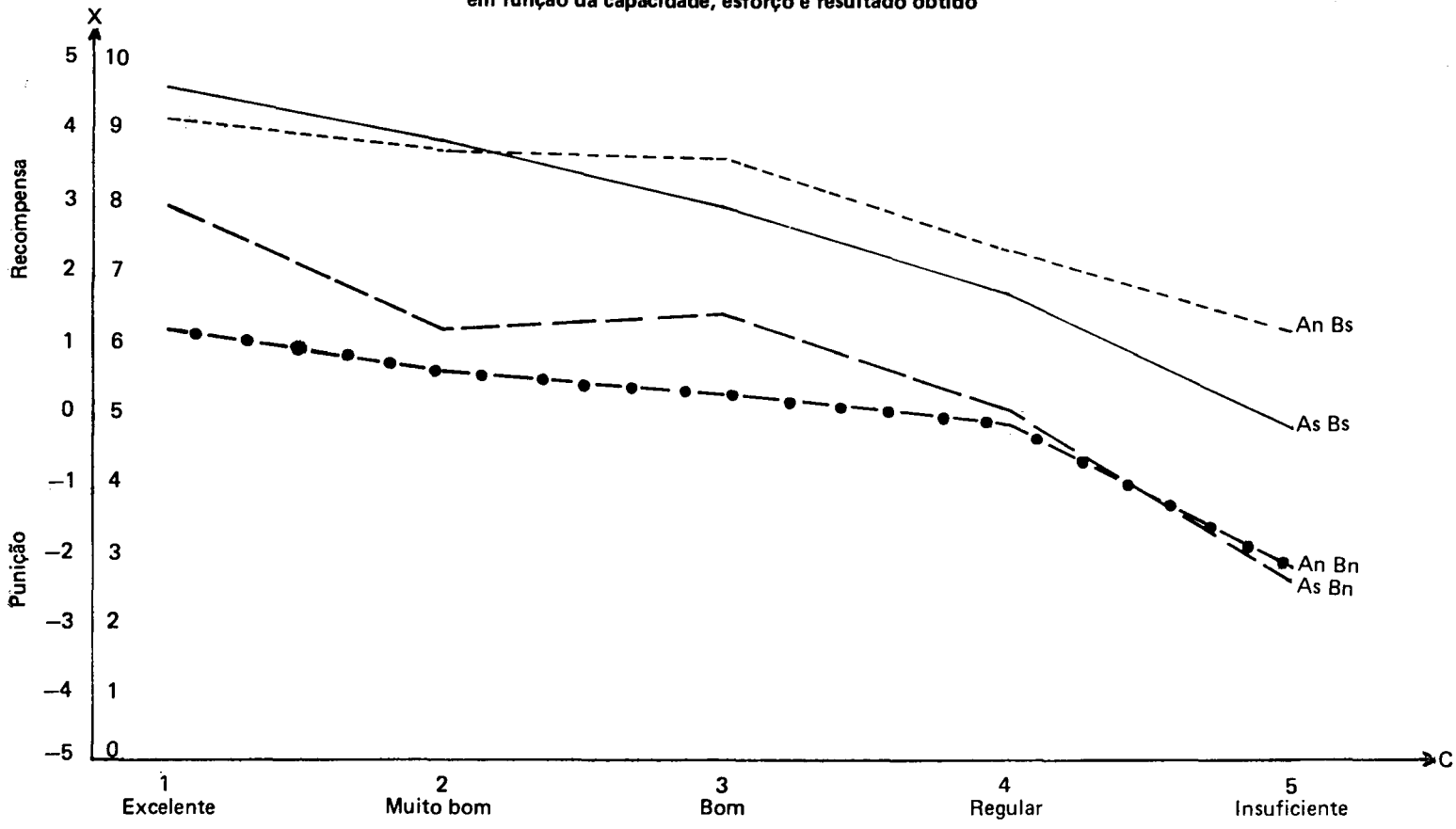
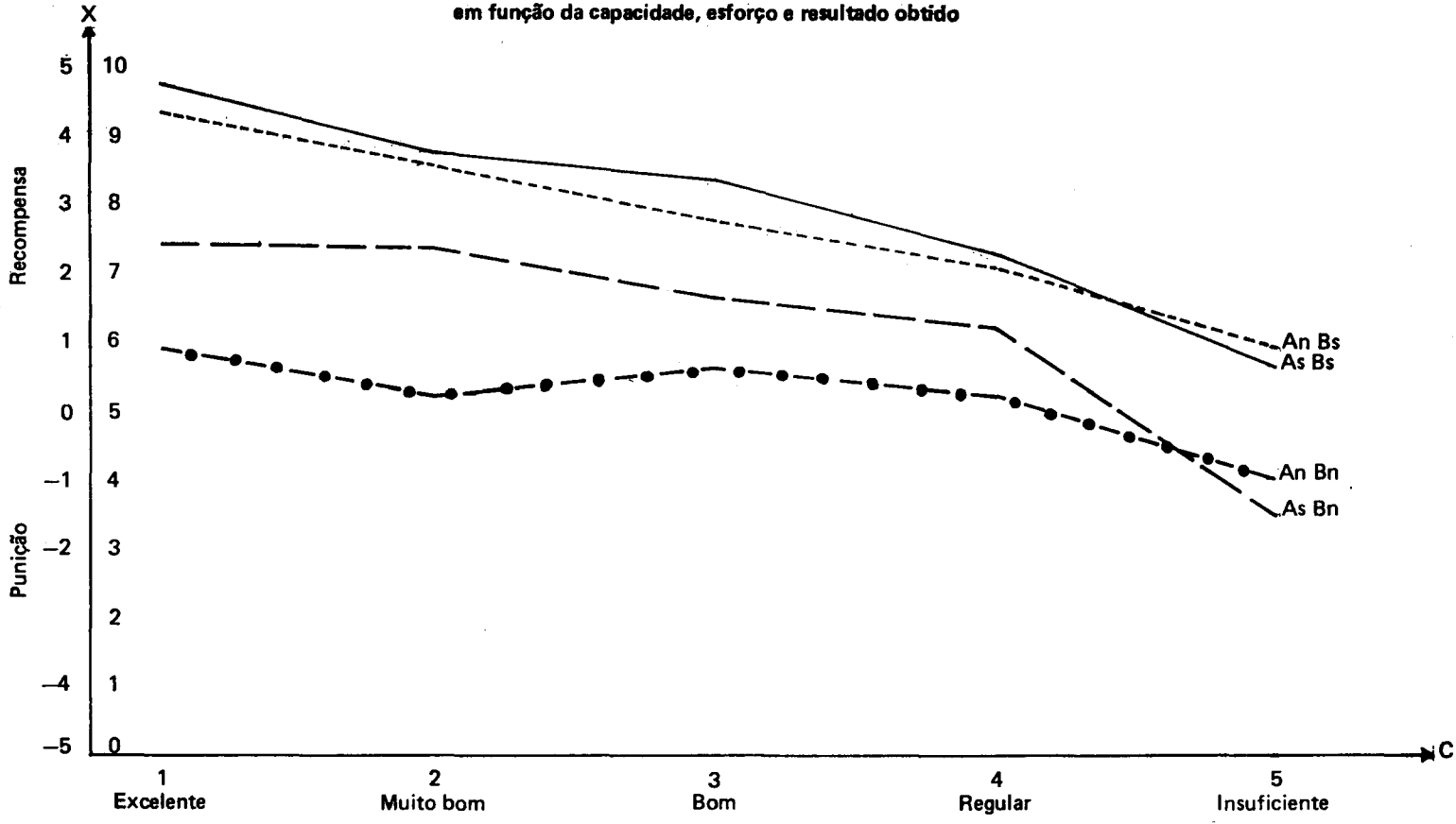


Figura 3

Amostra III: avaliação (recompensa e desaprovação) em função da capacidade, esforço e resultado obtido



Por outro lado, nossas conclusões discordam dos trabalhos acima citados e concordam com Rodrigues (1981) em que: diante de bons resultados os alunos esforçados com capacidade são mais recompensados que os alunos esforçados sem capacidade. Diante de maus resultados e na ausência de esforço, os menos capazes são mais punidos que os mais capazes somente na amostra I, de estudantes de 1.º ano. Discordando de Rodrigues (1981), nossos sujeitos recompensam mais e punem menos os alunos esforçados do que os não-esforçados, quer tenham ou não capacidade e em qualquer nível de resultado. O efeito da variável capacidade aparece em interação com o esforço e o resultado: não podemos, portanto, concluir que de maneira geral o estudante percebido como menos capaz seja mais desaprovado do que aquele percebido como mais capaz. O estudante na condição de ter-se esforçado, embora possuindo pouca capacidade, é sempre o menos desaprovado apesar de obter um resultado insuficiente.

Cabe ressaltar que nas três amostras de sujeitos brasileiros, diante dos mesmos resultados os alunos percebidos como tendo se esforçado são avaliados de maneira semelhante, quer tenham ou não capacidade. Contudo, os percebidos como não se tendo esforçado são mais punidos quando não têm capacidade.

A presente pesquisa constituiu uma réplica de outras já citadas que seguiram o delineamento proposto inicialmente por Weiner e Kukla (1970) utilizando as variáveis esforço, capacidade e resultado, já identificadas por teóricos da atribuição como sendo relevantes para a avaliação. Contudo, não dispomos até o momento, de trabalhos empíricos realizados no Brasil, que nos permitam identificar a partir de nosso contexto sócio-cultural, quais são as variáveis que os indivíduos reconhecem, como interferindo no processo de atribuição de causas aos fenômenos, percebidos em contextos de realização. Assim, por exemplo, seria preciso verificar qual é a importância que os professores brasileiros atribuem a essas variáveis aqui estudadas e a outras eventuais variáveis, quando formulam um julgamento a respeito do desempenho de seus alunos ou elaboram expectativas sobre suas futuras realizações.

Abstract

Earlier studies on causal attributions showed that teachers' causal perceptions of their pupils' ability, effort and achievement outcome determine their behavior toward pupils. This research examines attributions mentioned by three samples of Brazilian subject students of psychology. The results showed that effort perception is determinant in teachers' evaluations. Our subjects reward more and punish less those pupils that try hard no matter what their outcome is. The effect of ability variable appears interacting with effort and outcome. Pupils in condition of effort even with lack of ability are always least disapproved in spite of their insufficient outcome.

Referências bibliográficas

Dela Coleta, José Augusto. *Atribuição de causalidade, teoria e pesquisa.* Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, 1982.

Heckhausen, H. Pesquisa não publicada, apud Weiner, B. et alii. In: Jones, E. E. et alii, ed. *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown, New Jersey, General Learning Press, 1972.

Heider, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley, 1958.

Jones, E. E. et alii. *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown, New Jersey, General Learning Press, 1972.
Rodrigues, A. Causal ascription and evaluation of achievement-related outcomes: a cross-cultural comparison. *International Journal of Intercultural Relations, 4*:379-89, 1980.
Rodrigues, A. & Marques, J. C. Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento: como o professor valoriza aptidão e esforço. UFRGS. Comunicação apresentada ao XVIII Congresso Interamericano de Psicologia, em Santo Domingo (República Dominicana), junho 1981.
Salili, F.; Meahr, M. L. & Gilmore, G. Achievement and morality: a cross-cultural analysis of causal attribution and evaluation *Journal of Personality and Social Psychology, 33*:327-37, 1976.
Weiner, B. *Human motivation*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1980.
Weiner, B. & Kukla, A. An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 15*:1-20, 1970.

O BELTRÃO MANDOU.

Mandou desburocratizar o país. Mandou economizar o papelório.
Leia e desburocratize, você também, as comunicações na sua empresa.

