



**MARCO AURÉLIO KAULFUSS**

**“ATRIBUIÇÃO CAUSAL PARA O SUCESSO  
E O FRACASSO EM ENSINAR E EFICÁCIA COLETIVA  
DE PROFESSORES”**

**CAMPINAS  
2014**





UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCO AURÉLIO  
KAULFUSS

**“ATRIBUIÇÃO CAUSAL PARA O SUCESSO E O  
FRACASSO EM ENSINAR E EFICÁCIA COLETIVA DE  
PROFESSORES”**

**Orientadora: Profa. Dra. Evely Boruchovitch**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELO ALUNO MARCO AURÉLIO KAULFUSS  
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. EVELY BORUCHOVITCH

Assinatura da Orientadora

CAMPINAS  
2014

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

K164a Kaulfuss, Marco Aurélio, 1973-  
Atribuição causal para o sucesso e o fracasso em ensinar e eficácia coletiva de professores / Marco Aurélio Kaulfuss. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Evely Boruchovitch.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Atribuição de causalidade. 2. Eficácia no ensino. 3. Fracasso escolar. I. Boruchovitch, Evely, 1961-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Causal attribution for the success and failure in teaching and belief of collective efficacy of teachers

**Palavras-chave em inglês:**

Causality attribution

Teaching effectiveness

School failure

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Evely Boruchovitch [Orientador]

José Aloyseo Bzuneck

Lucila Diehl Tolaine Fini

**Data de defesa:** 20-02-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ATRIBUIÇÃO CAUSAL PARA O SUCESSO E O FRACASSO EM  
ENSINAR E EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES**

Autor : Marco Aurélio Kaufuss  
Orientadora: Profa. Dra. Evely Boruchovitch

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação  
defendida por Marco Aurélio Kaufuss e aprovada pela  
Comissão Julgadora

Data: 20/02/2014

Assinatura: Evely Boruchovitch

Orientador

**COMISSÃO JULGADORA:**

José Augusto Brunck  
Paulo Sérgio Feltre  
Evely Boruchovitch

2014



Dedico este trabalho à minha mãe Almeri (*In memorian*),  
que sempre acreditou nos filhos e, ao seu modo,  
estimulou-nos a prosseguir na busca de nossos ideais.



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Evely Boruchovitch, pela paciência, pelo apoio e pela constante orientação.

Ao Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lucila Diehl Tolaine Fini, pelas correções, pelas considerações e pelas sugestões no exame de qualificação.

À minha mãe Almeri, por tudo. Impossível especificar ou enumerar os motivos pelos quais devo ser grato.

Ao meu pai do coração, Gilberto, pela Educação que deu a mim e a meus irmãos e pela sempre visível confiança em nossa capacidade.

À Ellen, minha esposa, por fazer parte da minha vida, o que já é estímulo mais que suficiente.

Ao Marquinho e à Marina, meus filhos, por tolerarem meu distanciamento e por continuarem mostrando todo o afeto que me acalentava nos momentos de cansaço.

Aos meus irmãos, Gilberto, Vanessa e Mateus, pelo apoio e pela torcida.

Ao grande amigo Paulo Melo, pela força no início desta jornada e pelo exemplo de pessoa e educador.

À Thaís, querida amiga, pelo auxílio na obtenção de materiais de pesquisa, em um momento crucial e que, por isso, incentivou-me para a continuidade deste trabalho.

À Danielle, que apesar do pouco convívio mostrou-se excepcionalmente atenciosa e disposta a ajudar de uma forma tão desinteressada que a torna uma pessoa muito especial.

A Deus, pela sua constante presença em minha vida, mesmo quando eu não a percebia.



## RESUMO

Kaulfuss, Marco Aurélio. (2013). **Atribuição causal para o sucesso e fracasso em ensinar e eficácia coletiva de professores**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

A importância da atribuição causal em contextos de desempenho relacionados ou não à Educação está bastante consolidada na literatura e encontra forte amparo teórico no que se refere à sua influência na atuação docente. O construto da crença de eficácia coletiva já se delineou como um importante determinante das práticas e percepções de professores. Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo investigar essas duas variáveis e suas possíveis correlações junto a um grupo de 153 professores, de ambos os gêneros, atuantes em dois municípios do interior de São Paulo. Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos em formato de escala do tipo *Likert*, sendo um para o levantamento das atribuições causais dos docentes em relação ao seu sucesso ou fracasso em ensinar e outro para identificação do seu nível de crença de eficácia coletiva. Os dados foram analisados de acordo com os procedimentos da estatística descritiva e inferencial. Os professores que atuam no município A tendem a atribuir maior internalidade e estabilidade para o próprio fracasso, quando comparados aos do B. Professores com mais idade atribuem causas incontroláveis para o sucesso e os com maior tempo de atuação atribuem causas internas e instáveis para o sucesso. Os docentes que atuam no nível fundamental I tendem a perceber as causas do seu sucesso como menos controláveis e estáveis e mais internas, em comparação aos professores de nível fundamental II e estes atribuem seu fracasso mais a causas incontroláveis, externas e instáveis. Verifica-se correlação significativa positiva entre crença de eficácia coletiva e escores de atribuições causais para sucesso em termos das dimensões da causa como: controlabilidade, incontrolabilidade, internalidade, externalidade e instabilidade. Também houve correlação significativa e negativa entre os escores na escala de crença de eficácia coletiva e na de atribuições causais para fracasso nas dimensões de controlabilidade, incontrolabilidade, internalidade, externalidade e instabilidade. Os resultados obtidos na presente pesquisa merecem atenção e sinalizam a necessidade de outras perspectivas de investigações em amostras maiores e mais representativas que busquem identificar não só as correlações da eficácia coletiva com a atribuição causal, mas também que possam esclarecer como o feedback obtido pelos professores como grupo pode influenciar a suas crenças de autoeficácia e eficácia coletiva. Assim, recomenda-se que futuras pesquisas atentem para os índices obtidos, nas escolas, pelas avaliações formais, tais como o IDEB, a identificação dos processos de comunicação nas organizações escolares, o modelo de gestão assumido, o desenvolvimento de indicadores institucionais, os sistemas de reconhecimento e valorização adotados, entre outras possibilidades.

**Palavras-chave:** Atribuição de causalidade. Eficácia no ensino. Fracasso escolar.



## ABSTRACT

Kaulfuss, Marco Aurélio. (2013). **Causal attribution for success and failure in teaching and collective efficacy of teachers**. Master's qualification report, Faculty of Education, State University of Campinas, Campinas.

The importance of causal attribution in contexts of performance, whether related to Education or not, is very well established in the literature and finds strong theoretical support regarding its influence on teaching practice. The construct of collective efficacy beliefs has already been outlined as an important determinant of the practices and perceptions of teachers. In this sense, the present study aimed to investigate these two variables and their possible correlations among a group of 153 teachers, of both sexes, working in two counties of a city in the state of São Paulo. For the data collection, two instruments were used in Likert type scale format, one for the evaluation of the causal attributions of the teachers in relation to their success or failure in teaching and another for the identification of their belief of collective efficacy. The data were analyzed according to inferential and descriptive statistical procedures. The teachers who worked in the municipality A tended to attribute greater internality and stability to their own failure, when compared to B. Older teachers attributed uncontrollable causes to their success and those who had practiced longer attributed internal and unstable causes to their success. The teachers who worked at elementary level I tended to perceive the causes of their success as less controllable and stable, and more internal, compared to the teachers of elementary level II, who attributed their failure more to uncontrollable, external and unstable causes. A significant positive correlation emerged between collective efficacy and scores of causal attributions for success in terms of the dimensions of the cause, such as: controllability, uncontrollability, internality, externality, and instability. There was also a significant negative correlation between the collective efficacy scale scores and the causal attributions for failure in the dimensions of controllability, uncontrollability, internality, externality, and instability. The results obtained in this study deserve attention and indicate the need for studies from other perspectives with larger, more representative samples, which not only seek to identify the correlations of collective efficacy with causal attribution, but also to clarify how the feedback obtained by the teachers as a group can influence their self-efficacy and collective efficacy. Thus, it is recommended that future studies investigate the indices obtained in the schools through formal evaluations, such as the IDEB, the identification of the communication processes in the school organizations, the management model assumed, the development of institutional indicators, and the recognition and valuation systems adopted, among other possibilities.

**Keywords:** Causal attribution. Teaching effectiveness. School failure.



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Dados demográficos da amostra .....	48
TABELA 2 Distribuição dos itens da escala por domínio de análise .....	51
TABELA 4 Análise descritiva das variáveis numéricas dos domínios levantados .....	55
TABELA 5 Comparação das médias por domínio de atribuição causal e município de atuação dos participantes .....	57
TABELA 6 Comparação das médias por domínio de atribuição causal e faixa etária dos participantes.....	58
TABELA 7 Comparação das médias por domínio de atribuição causal e tempo de atuação docente dos participantes.....	60
TABELA 8 Comparação das médias por domínio de atribuição causal e nível de atuação docente dos participantes.....	63
TABELA 9 Análise descritiva das variáveis numéricas referentes à eficácia coletiva .....	66
TABELA 10 Comparação das médias da crença de eficácia coletiva e nível de atuação docente dos participantes.....	66
TABELA 11 Comparativo do IDEB para o Ensino Fundamental I entre os municípios pesquisados, e rede pública do estado de São Paulo e Brasil .....	67
TABELA 12 Correlações entre os escores das escalas de atribuições e eficácia.....	68



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE.....</b>	<b>9</b>
1.1 Aspectos Históricos.....	9
1.2 A Teoria de atribuição de causalidade de Bernard Weiner.....	12
1.3 Revisão da literatura de atribuição causal de professores.....	18
1.3.1 Literatura internacional – atribuição causal de professores.....	19
1.3.2 Literatura nacional – atribuição causal de professores .....	22
<b>2. A TEORIA COGNITIVO-SOCIAL E AS CRENÇAS SOBRE EFICÁCIA.....</b>	<b>25</b>
2.1 Crença de autoeficácia .....	27
2.2 Eficácia coletiva.....	29
2.3 Revisão da literatura – eficácia de professores .....	29
2.3.1 Literatura Internacional – Eficácia Coletiva.....	30
2.3.2 Literatura nacional – crenças sobre autoeficácia e eficácia coletiva .....	43
2.4 Estudos que relacionam atribuições causais e crenças sobre autoeficácia .....	45
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
3.1 Hipóteses.....	46
3.2 Participantes.....	47
3.3 Procedimento de coleta de dados.....	48
3.4 Instrumentos.....	49
3.4.1 Inventário de percepções de professores do contexto da escola (Bzuneck & Boruchovitch, 2011).....	49
3.4.2 Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso de professores (Kaulfuss & Boruchovitch, 2011).....	50
3.4.3 Procedimentos de análise de dados.....	51
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>53</b>
4.1 Análise da consistência interna dos instrumentos.....	53
4.2 Análise da escala de atribuição de causalidade.....	54
4.2.1 Atribuição de causalidade e município de atuação .....	57
4.2.2 Atribuição de causalidade e faixa etária .....	58

4.2.3 Atribuição de causalidade e tempo de atuação docente.....	60
4.2.4 Atribuição de causalidade e nível de atuação docente.....	62
4.2.5 Atribuição de causalidade e gênero dos professores.....	65
4.3 Análise da escala de eficácia coletiva.....	65
4.3.1 Crença de eficácia coletiva e nível de atuação docente.....	66
4.4 Correlação entre atribuição causal e crença de eficácia coletiva.....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO 1 - Autorização.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO 2 - Autorização.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>86</b>

## APRESENTAÇÃO

A Teoria da Atribuição de Causalidade de Bernard Weiner foi desenvolvida na busca de compreensão dos efeitos decorrentes de causas atribuídas para o sucesso ou o fracasso frente a situações de desempenho. Estabelece que as dimensões da causa explicativa para o sucesso ou o fracasso em termos de localização, controlabilidade e estabilidade determina os níveis motivacionais do indivíduo para a realização de determinada tarefa. No que se refere à localização, uma causa pode ser considerada como interna ou externa. No concernente à controlabilidade, como dentro ou fora do controle de uma pessoa. No que diz respeito à estabilidade, como permanente ou passível de mudança (Weiner, 1985).

Weiner (1974, 1985) aponta que os indivíduos tendem a interpretar seu fracasso ou sucesso escolar em referência a quatro fatores: inteligência, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. A inteligência é uma causa interna, estável e fora do controle do indivíduo; já o esforço é uma causa interna, instável e sob controle dele. Dificuldade da tarefa e sorte são vistas como causas externas, instáveis e fora do controle do ser. No que diz respeito à dimensão estabilidade, ela se torna o determinante mais importante das realizações subsequentes da pessoa humana, posto que indicaria a impossibilidade de se fazer algo a respeito.

No contexto escolar, a atribuição de causalidade assume significativa relevância, especialmente por se relacionar diretamente às condições de desempenho do aluno e às práticas assumidas pelos professores, que identificam as causas para o sucesso e o fracasso escolar de forma espontânea, todavia algumas delas podem mostrar-se inadequadas ou prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem. Constantemente, atribui-se o problema às limitações do aluno, sem se dar atenção às percepções e às motivações do professor. A ênfase na responsabilidade individual do estudante, o apontamento de limitações pessoais, problemas familiares, condições socioeconômicas e a conseqüente atribuição de culpa pelo mau êxito da Educação ao próprio aluno são frequentes (Gama & Jesus, 1994; Boruchovitch & Martini, 1997; Ferreira *et al.*, 2002 e Martini & Del Prette, 2005). Por outro lado, ainda que a situação descrita possa ser comum, deve-se considerar que pesquisas sobre a forma pela qual os professores atribuem causas ao próprio desempenho e seus resultados habitam em campo profícuo e pouco explorado.

Para Tollefson (2000), os professores resistem em explicar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos como decorrentes de causas sob seu controle, como forma de autoproteção. O encontro com alunos pouco dispostos a investir esforço em trabalhos escolares, muitas vezes, leva os professores, para proteger o seu sentimento de eficácia pessoal, a alterar suas expectativas de resultado. É reconfortante acreditar que a falta de sucesso com estudantes não reflita negativamente sobre o professor, porque nenhum outro professor seria capaz de despertar o interesse desses alunos para a tarefa. Falhar em uma tarefa que nenhum ou muito poucos professores poderiam realizar não traz a consequência emocional da vergonha que o fracasso gera. Assim, os alunos e seus professores entram em um acordo no qual ninguém se esforça muito e, ao mesmo tempo, culpam-se os alunos pelos problemas de desempenho.

Definir quais são as causas atribuídas para o sucesso e o fracasso escolar não constitui uma fácil tarefa, posto que a percepção das situações e as explicações tenderão a ser tantas quantas forem as pessoas que as vivenciem. No entanto, ainda que se esbarre em dificuldades, é necessário estabelecer parâmetros para a compreensão do fenômeno. O modelo que define inteligência, esforço, dificuldade da tarefa e sorte como as principais causas atribuídas nas situações de desempenho acadêmico não encerra todas as possibilidades de atribuição causal. Weiner (1974) não considera as causas que indica como únicos determinantes passíveis de serem percebidos para fracasso ou sucesso. Elas podem ser inúmeras, sendo inadequada a tentativa de limitá-las de forma restrita. Segundo Faria (1999), o próprio Weiner criticou vários estudos pelo uso exclusivo das quatro causas por ele assinaladas, afirmando a necessidade de se ter em consideração a existência de várias razões em domínios diversos. No entanto, essa variedade exige a criação de um esquema de classificação, ou de uma taxonomia das causas, de modo a determinar as semelhanças e diferenças entre elas e, assim, compreender as suas consequências psicológicas comuns.

Em estudo conduzido por Martini (1999), encontraram-se, entre as crianças pesquisadas, as causas: *prestar atenção, ajuda do professor, brincadeira dos colegas* e também respostas como *não sei*. Martini e Del Prette (2002) constataram que as experiências de sucesso e de fracasso em atividades acadêmicas podem ser atribuídas a fatores como *inteligência, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, temperamento, cansaço, influência do professor e influência de outras pessoas*. Mas, de forma geral, ainda que eventualmente se acrescentem causas distintas, o modelo teórico parece confirmar-se no aspecto de que causas internas ou externas, estáveis ou instáveis e

controláveis ou não controláveis são identificadas em relação ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Uma vez que tenha ocorrido a atribuição causal, isso será determinante dos níveis motivacionais, da tolerância à frustração e da persistência frente às tarefas. Para Weiner (1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000, 2010), quando o indivíduo atribui o êxito ou o fracasso a causas estáveis, tenderá a gerar expectativas de que no futuro continuará a experimentar sucesso ou fracasso. No entanto, se as causas forem consideradas instáveis, tanto no caso do êxito como do fracasso, o indivíduo terá dúvidas sobre o que irá acontecer no futuro, pois tanto pode ocorrer um como o outro. Por outro lado, a atribuição do êxito e do fracasso a causas controláveis, por exemplo, o esforço, gera motivação e persistência, o que contribui para aumentar o rendimento. Isso já não ocorre no caso de se justificarem os resultados com fatores incontroláveis, por exemplo, o azar ou a sorte.

Ao avaliarem o papel de professores, Gama e Jesus (1994) apontam que o sucesso é associado à habilidade para ensinar e para se relacionar com os alunos, ao oferecimento de apoio ao aluno, à identificação com o trabalho docente, à adequação do material didático e à prática docente bem sucedida. O fracasso, por sua vez, é associado à falta de habilidade para ensinar e para se relacionar com os alunos, à ausência de apoio ao aluno, à inadequação do material didático e à descrença na função da escola na formação dos alunos.

Acredita-se que o papel e a importância do professor têm que ser trazidos para o primeiro plano, em detrimento da visão que responsabiliza o aluno e suas condições sociais, familiares e constitucionais pelo fracasso escolar. Para Martini e Del Prette (2002), pesquisas mais recentes sobre o ensino-aprendizagem passaram a considerar as crenças, as expectativas, os sentimentos e as habilidades de professores de maneira mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos. Atribuições de causalidade dos professores para o sucesso e fracasso escolar influenciam as expectativas de sucesso e de fracasso desses alunos, como também seu desempenho acadêmico, suas emoções e sua motivação.

Ao atribuir causas, o indivíduo não é neutro ou isento frente ao fenômeno e tende a obedecer a critérios cognitivos pessoais que podem conduzir a distorções. Entre as distorções cognitivas, segundo Ferreira *et al.* (2002), que interferem na realização de atribuições causais, destaca-se o *erro fundamental de atribuição* de Ross (1977) como um dos mais documentados na literatura. Tal viés atribucional caracteriza-se pela tendência de as pessoas superestimarem os

aspectos disposicionais e subestimarem os situacionais, ao explicarem o comportamento do outro. Cabe indagar qual seria o efeito das posições do professor sobre seus níveis motivacionais e expectativas frente ao aluno. No estudo de Campos (1997), consta que a atribuição feita pelo professor é fortemente assimilada pelo próprio aluno, por sua família e pelos seus colegas, podendo ocorrer consequências previsíveis sobre seu desenvolvimento emocional, atingindo seu autoconceito e sua autoestima.

Focalizar como causas das dificuldades apenas as centradas no aluno e no seu meio familiar e social de origem não só é por demais simplista, mas, também, coloca em evidência uma posição de omissão e de não identificação da importância do próprio papel por parte dos docentes. Cabe trazer à discussão a atribuição de causalidade do professor para o próprio sucesso e fracasso em ensinar, pois se evidencia uma lacuna de estudos sob essa perspectiva. Ganda e Boruchovitch (2012), visando a conhecer o estado da arte, no que se refere à avaliação da atribuição de causalidade em contextos educacionais, revisaram pesquisas publicadas entre os anos de 2000 e 2011, brasileiras e internacionais, identificando os instrumentos utilizados para mensuração. Em nove estudos internacionais, constaram sete voltados para o levantamento das atribuições de estudantes (Almeida, Miranda & Guisande, 2006; Hamilton & Akter, 2003; Haugen, Lund & Ommundse, 2008; Lambert, 2010; Mclean, Strongman & Neha, 2007; Roesch, Vaughn, Aldridge & Villodas, 2009; Spink & Nickel, 2010) e dois para as de professores para o sucesso ou o fracasso dos seus alunos (Woolfson & Brady, 2009; Woolfson, Grant & Campbell, 2007). No contexto nacional, a situação é semelhante, pois, em treze trabalhos, onze eram voltados para estudantes (Boruchovitch, 2004; Boruchovitch e Martini, 2005; Ganda & Santos, 2011; Ferreira *et al.*, 2002; Formiga, 2004; Ganda, 2011; Ganda & Boruchovitch, 2010; Boruchovitch, Ganda & Santos 2011; Martini & Del Prette, 2002; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Pilati, Leão, Vieira & Fonseca, 2008) e dois para professores, enfatizando também as atribuições para o desempenho de seus alunos (Martini, 1999; Martini & Del Prette, 2009).

Deve-se, ainda, lembrar que o professor pertence a uma categoria profissional que traz em sua identidade uma série de elementos partilhados por seus membros, sendo válido considerar o conceito de crença de eficácia coletiva. Para abordá-lo de maneira mais adequada, convém remeter ao conceito de crença de autoeficácia desenvolvido por Albert Bandura. Basicamente, esse construto refere-se ao julgamento que o indivíduo faz da própria capacidade de execução de cursos de ação exigidos para se atingir um determinado grau de *performance* (Bandura, 1986).

Sugere-se que as expectativas pessoais determinam quando um comportamento será iniciado, quanto de esforço será dispensado e por quanto tempo será mantido frente a obstáculos. Pessoas que não acreditam na própria capacidade reduzem seus esforços prematuramente ao enfrentar dificuldades, se comparadas com aqueles que possuem uma crença forte na sua capacidade, que, por sua vez, exercem maiores esforços para atingir uma meta (Bandura, 1989). Bandura (1977) aponta quatro fontes de influência que dão origem ao sentimento de autoeficácia: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos.

A eficácia coletiva diz respeito às capacidades de desempenho percebidas em sistemas sociais, dependendo da interação entre indivíduos, mas referindo-se ao funcionamento coletivo em âmbito grupal (Bandura, 1997, 2000). Segundo Bzuneck e Guimarães (2009), a eficácia coletiva apresenta componentes, em parte, coincidentes com a autoeficácia pessoal e, em parte, peculiares e diferentes, por considerar a eficácia do grupo atuante no sistema social. No que diz respeito às instituições escolares, tem como foco a percepção da eficácia do corpo docente da instituição considerada como um todo, sendo o caráter solidário da crença o que a caracteriza.

Para Bzuneck (2000), podem-se extrapolar os efeitos já descobertos de baixas crenças de autoeficácia do âmbito individual para o coletivo. Ele defende que, quando forem baixas as crenças de eficácia coletiva entre professores e administradores, pode-se prever comprometimento das metas acadêmicas a serem estabelecidas em decorrência do rebaixamento do nível de aspirações e conseqüente redução de esforço dos professores, que não só deixariam de acreditar na possibilidade de atingir resultados, como também deixariam de cobrar o desempenho do aluno dentro de suas reais potencialidades.

Mais recentemente Bzuneck e Guimarães (2009), em decorrência de trabalho de levantamento bibliográfico, estabelecem que a eficácia coletiva foi operacionalizada e já se dispõe de sólida evidência de que se trata de construto distinto da autoeficácia pessoal, ainda que tenham entre si correlação positiva, o que leva a supor que a autoeficácia tanto é influenciada pela eficácia coletiva como contribui para o seu desenvolvimento e manutenção; ademais, ambas recebem interferências de fatores similares em seu estabelecimento. Concluem que a adoção de estratégias de intervenção junto aos professores como grupo social, visando a que se recupere seu senso de compromisso social, desenvolva sua competência profissional e resgate sua motivação e entusiasmo é inteiramente viável, principalmente por meio do favorecimento de percepções de

eficácia.

Considerando que a atribuição causal é determinante das atitudes e expectativas do professor e que elas refletem sobre a condição atual e futura de aprendizagem do aluno assim como na avaliação que o professor faz de si mesmo e do seu papel e levando-se em conta a importância da crença de eficácia coletiva no contexto escolar, mostra-se relevante identificar de que forma essas duas variáveis se apresentam no cotidiano educacional. A possibilidade de correlações entre os construtos pode aprofundar a compreensão da realidade a ser pesquisada e possibilitar outras abordagens e práticas educacionais, além de propiciar novos questionamentos e futuras pesquisas em diferentes ambientes. Nesse sentido, levantar a atribuição causal para o próprio sucesso ou o fracasso em ensinar por parte de professores e os níveis das crenças de eficácia coletiva de professores do primeiro ao nono ano em dois municípios do interior de São Paulo mostrou-se relevante como proposta de pesquisa, por buscar investigar duas variáveis pouco pesquisadas em conjunto. Para esta investigação, busca-se, ainda identificar de que forma esses professores percebem as causas atribuídas nas suas dimensões de localização, controlabilidade e estabilidade.

O interesse em pesquisar a atribuição de causalidade e a eficácia coletiva dos professores nos municípios definidos, situados no sudoeste paulista, decorreu do trabalho como psicólogo clínico no serviço público de saúde de um deles entre os anos de 2007 e 2009. Constatava-se, naquele período, o encaminhamento por parte de escolas de um elevado número de alunos, sendo comuns queixas relacionadas à aprendizagem. Por apresentar um histórico como professor, tendo atuado na Educação pública de ensinos Fundamental e Médio, a análise dos encaminhamentos foi influenciada por uma avaliação pautada mais pelo referencial da Psicologia escolar e educacional do que da Psicologia clínica.

Dada à natureza dos encaminhamentos da época, percebia-se uma possível dificuldade dos professores de articular adequadamente a metodologia adequada às necessidades dos alunos em termos de aprendizagem, bem como se mostrava relevante levantar os fatores condicionantes dos possíveis problemas que os alunos enfrentavam no contexto escolar. Parecia possível que boa parte das dificuldades do cotidiano descrito estivesse relacionada a um diagnóstico inadequado e à falta de suporte psicopedagógico para apoio ao docente. Os encaminhamentos eram caracterizados pela pressuposição de que as crianças teriam dificuldades de aprendizagem

relacionadas às suas condições pessoais, sendo apontadas possíveis causas emocionais ou intelectuais. Outro fator relevante residia no fato de que boa parte das crianças encaminhadas pertencia a famílias com baixa renda e baixo nível de formação escolar.

Levando-se em conta a importância que a atribuição causal tem na determinação das percepções, expectativas e motivações das pessoas e considerada a importância desses aspectos para a atuação docente, mostra-se relevante a identificação das atribuições causais dos professores para o sucesso ou o fracasso docente. Atentar para a atribuição causal do professor pode refletir-se na melhoria da qualidade do ensino da população e, em especial, das camadas marginalizadas, bem como contribuir para a definição de práticas pedagógicas mais adequadas.

Considerados os motivos que suscitaram o interesse do pesquisador e tendo em conta a tendência de buscar relações de causa e efeito para os eventos cotidianos inerentes ao ser humano, bem como os possíveis reflexos dessas relações percebidas sobre a maneira pela qual o indivíduo se sente ou percebe em termos de capacidade de *performance* frente aos eventos que enfrenta, define-se como referencial teórico para este projeto a Teoria da Atribuição de Causalidade e o construto da Crença de Eficácia Coletiva do arcabouço da Teoria Social Cognitiva.

Ainda que a temática já venha sendo explorada e se conte com sólido amparo teórico para sua análise, assim como se percebiam variados estudos com levantamentos referentes ao assunto, a ampla gama de fatores que interferem na atividade do professor e os diversos contextos sociais, culturais e econômicos de atuação docente tornam o tema instigante e o distanciam do esgotamento teórico. Além disso, percebe-se que, diferentemente do presente trabalho, a maioria dos estudos focalizam a atribuição para o sucesso ou o fracasso do aluno e não do professor.

As ações assumidas pelos professores e suas expectativas podem favorecer ou dificultar a aprendizagem dos alunos, por interferirem na autoimagem, na autoestima e na relação com o conhecimento (Weiner, 1979, 1985). Conhecer as causas atribuídas, as dimensões percebidas e os aspectos mais valorizados em termos de atribuição favorece a reflexão sobre as práticas docentes e permite novas ações e proposições. Uma pesquisa que identifique a natureza de tais atribuições não só pode subsidiar práticas docentes mais adequadas às necessidades dos alunos de imediato, como pode trazer dados úteis para o planejamento de políticas públicas voltadas para a Educação.

A temática da eficácia coletiva entre professores é menos estudada do que a da atribuição

causal, constatando-se significativa relevância acadêmica para o tema, que abre perspectivas de novos estudos. Em termos práticos, pode-se apontar que, como lembra Bzuneck (2000), a consideração dessa variável, determinante do clima em sala de aula, motivação e desempenho dos alunos, é um ponto de partida para providências e iniciativas dos que se preocupam com a qualidade dos produtos educacionais e com o próprio bem-estar dos professores.

A identificação de uma possível correlação entre atribuições causais de professores para seu sucesso ou fracasso e crenças de eficácia coletiva constitui uma contribuição acadêmica importante, já que não abundam estudos correlacionais dessa natureza. Em termos práticos, a identificação de uma correlação favoreceria abordagens mais orgânicas e integradas no atendimento das demandas do professor e permitiriam uma identificação mais clara das suas necessidades de treinamento e qualificação e um diagnóstico mais efetivo dos impactos dessas variáveis sobre sua motivação e seu desempenho profissional.

Na sequência do trabalho, o primeiro capítulo é destinado à Teoria da Atribuição de Causalidade, com um retrospecto histórico e a apresentação do trabalho de Bernard Weiner. O segundo capítulo aborda a Teoria Cognitivo-Social, conduzindo a aspectos de autocrenças e finalizando com crenças sobre autoeficácia e sobre eficácia coletiva. O terceiro capítulo é destinado ao delineamento do estudo, no qual são descritos os participantes da amostra, o procedimento de coleta e análise dos dados e os instrumentos utilizados na pesquisa. No quarto capítulo, os resultados são apresentados, discutidos à luz da literatura da área e considerações finais são tecidas.

# **1. TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE**

## **1.1 Aspectos Históricos**

O estabelecimento de relações de causa e efeito está presente nas mais variadas situações do cotidiano, entretanto as crenças assumidas em torno das causas relacionadas a um determinado efeito nem sempre se mostram objetivamente constatáveis, embora, ao serem adotadas pelo indivíduo, passem a constituir fator determinante de suas percepções, expectativas, ações e motivações. Com o objetivo de explorar as causas atribuídas pelas pessoas aos fatos que as afetam bem como aos que as cercam no dia a dia, surgiu a Teoria da Atribuição de Causalidade no campo da Psicologia Social (Heider, 1944; Weiner, 1979). A atribuição causal consiste em um julgamento acerca das causas dos resultados alcançados por ações empreendidas e conhecê-las implica identificar a forma pela qual esses julgamentos influenciam aquele que os assume na tentativa de prever, controlar e modificar resultados futuros (Graham & Weiner, 1996; Heider, 1970; Weiner, 1985).

Um dos primeiros psicólogos a atentar para o fenômeno da atribuição de causalidade foi o austríaco Fritz Heider (1944). Ao considerar que as causas atribuídas ao comportamento próprio ou de outros consistem em uma percepção cognitiva que afeta o seu entendimento, estabelece que, tanto na percepção física de um objeto quanto na percepção social, podem ocorrer erros e distorções. De igual forma, há distorções físicas que podem conduzir a uma ilusão de ótica e tendências de percepção social podem constituir vieses psicológicos que têm mais influência no comportamento de uma pessoa do que a realidade externa. Em decorrência da ligação entre percepção e atribuição causal, constata-se que o modo pelo qual a pessoa interpreta as causas do comportamento e, em geral, dos eventos à sua volta, influencia a maneira pela qual essa pessoa reagirá a si própria e às outras pessoas, em termos de ações e sentimentos (Heider, 1944, 1970).

A busca de relações de causalidade em torno dos fenômenos que vivenciam parece constituir uma característica inerente aos seres humanos. Segundo Heider (1970), o homem tem necessidade de descobrir as causas dos acontecimentos e de entender seu ambiente, atribuindo invariâncias a objetos e eventos, o que torna possível um mundo mais ou menos estável,

previsível e controlável. Para o autor, as ações humanas derivam de causalidade pessoal ou impessoal. A primeira depende do controle do indivíduo e a segunda está subordinada às forças externas, do ambiente. Ao perceber uma ação como derivada de forças pessoais, o indivíduo faz uma atribuição de causalidade pessoal, portanto controlável por ele. Se ele percebe uma ação como decorrente de forças externas, faz uma atribuição de causalidade impessoal, portanto fora do seu controle. Os fatores pessoais referem-se a *intenções, motivos, disposições internas, desejos* e outras características centradas no indivíduo, tais como: *capacidade, persistência, capacidade* ou *esforço*. No que concerne aos fatores impessoais, encontram-se as variáveis externas ao indivíduo, tais como *ambiente, contexto, sorte, azar, destino, herança genética, permissão, dificuldade da tarefa* (Heider, 1970).

A relação entre as atribuições e as inferências subjetivas que o indivíduo faz sobre um comportamento a partir do referencial do observador foi objeto de estudo de Jones e Davis (1965). Partindo da premissa de que as pessoas mostram uma tendência a inferir que as ações do outro correspondem às suas intenções e disposições, estabelecem que, no processo de inferências, o comportamento observado e as intenções que o produziram correspondem a determinadas qualidades estáveis subjacentes próprias do indivíduo que se comporta. As inferências correspondentes consistem no erro fundamental de atribuição mais comum, pois ao estabelecer causas disposicionais, que são estáveis, tornam mais previsível o comportamento dos outros e aumentam a sensação de controle sobre o mundo.

Os critérios para realização de inferências correspondentes definidos por Jones e Davis (1965) são os de *não comunalidade, relevância hedônica e personalismo*. No que se refere ao primeiro, definem que quanto menor o número de causas possíveis para um evento, maior a probabilidade de acerto nas inferências. Por relevância hedônica consideram a possibilidade de um comportamento gerar consequências, entendidas como boas ou más do ponto de vista de um observador; quanto maior a relevância hedônica relacionada ao comportamento de uma pessoa, mais correspondente será sua inferência da disposição subjacente. No que concerne ao personalismo, consideram a importância da presença de uma pessoa para o comportamento de outra e, quando o comportamento de uma pessoa é dirigido a outra, ele tem maior possibilidade de fazer inferências correspondentes sobre a disposição do autor do que se ação não tivesse sido motivada por sua presença.

Kelley (1967) propõe o modelo de covariação, que busca analisar de que maneira os indivíduos processam as informações disponíveis no mundo social e as combinam para chegar às causas dos eventos. O modelo, que atenta à percepção social e à autopercepção, aponta que há inferências causais para explicar por que as pessoas se comportam de certa maneira, atribuindo-se um efeito a uma das causas possíveis com os quais covarie ao longo do tempo, ou seja, a certo comportamento é atribuída uma causa potencial que aparece ao mesmo tempo.

Para explicar o fenômeno da atribuição causal, Kelley (1967, 1972, 1973) define três princípios relacionados à análise do comportamento: a *distintividade*, a *consistência* e o *consenso*. A distintividade consiste na percepção do comportamento, se ele é emitido pela pessoa apenas na presença de situações particulares ou frente a qualquer situação, sendo baixa quando generalizada e alta quando específica. Por consistência, entende-se a constância com a qual o comportamento é manifesto em diferentes situações, sendo alta se o referido comportamento ocorre sempre e baixa se ocorre intermitentemente. O consenso ocorre quando as pessoas se manifestam da mesma forma frente a um estímulo, sendo alto nesse caso e baixo se diferentes pessoas se manifestam de formas variadas frente às mesmas situações.

Dois outros princípios são acrescentados por Kelley (1973), o do desconto e o do aumento. Pelo primeiro, desconta-se o papel de outras possíveis causas de um evento quando uma delas se destaca como a provável, o que significa dizer que uma causa tipicamente usada para explicar uma ação perde importância causal quando se identificam outras potenciais causas facilitadoras da mesma ação. Pelo segundo princípio, quando o indivíduo enfrenta custos e dificuldades, entendidas como causas inibitórias, para emitir um determinado comportamento a atribuição do observador, tende a ser de causas internas à pessoa e o esforço despendido para enfrentar obstáculos aumenta a percepção de causalidade interna.

As diferenças entre as atribuições de atores e observadores de uma ação foram objeto de atenção de Jones e Nisbet (1971) que identificaram que, enquanto os observadores tendem a atribuir o fracasso em uma ação a causas internas, os atores a atribuem a causas externas. O observador, mesmo quando seja um psicólogo profissional, tende a conceber a personalidade dos outros como uma coleção de traços e disposições, ainda que não exista evidência empírica para isso. Tal concepção parece resultar de déficits e distorções nas informações disponíveis para o observador e a uma variedade de vieses no seu processamento em níveis perceptuais, cognitivos e

linguísticos. Já os atores identificam seus comportamentos como decorrentes da percepção das possibilidades de reforço constatadas no ambiente. O ator é, portanto, mais propenso a conceber a sua personalidade como uma configuração de valores e estratégias e não como uma coleção de respostas e disposições.

Os estudos desses autores (Heider, 1944; Jones e Davis, 1965; Jones e Nisbet, 1971; Kelley, 1967, 1972, 1973) foram pioneiros ao abordar a temática da atribuição de causalidade, todavia o teórico de referência para o presente trabalho será o de Bernard Weiner, abordado na sequência, por boa parte de suas pesquisas ser voltada para o contexto educacional (Weiner, 1974, 1975, 2000, 2010).

## **1.2 A Teoria de atribuição de causalidade de Bernard Weiner**

Para Kelley e Michela (1980), não existe apenas uma teoria da atribuição e sim várias, dividindo-as em atributivas e atribucionais, de acordo com a importância dos processos de inferência nos modelos de análise da atribuição causal. As proposições de Heider (1944, 1970), Jones e Davis (1965), Kelley (1967, 1973) e Jones e Nisbet (1971) consistiriam em teorias atributivas e o modelo de Weiner (1972, 1979) tratar-se-ia de uma teoria atribucional.

Em relação aos antecedentes que interferiram para a elaboração de sua teoria motivacional, Weiner (2010) menciona que nem todas as pesquisas atributivas influenciaram em sua construção teórica, sendo relatada, por ele, a importância de Heider (1970) e Kelley (1967, 1972), já expostas no capítulo anterior. O primeiro teórico concede a Weiner os determinantes identificados por ele para o desempenho — capacidade, dificuldade da tarefa e esforço, identificar o *locus* de controle para o comportamento em termos de internalidade e externalidade — enquanto o segundo traz à tona a importância das normas sociais e da história pessoal passada para o estabelecimento dos critérios de covariação para a atribuição causal, na análise de eventos. Entretanto outros autores que não focalizaram a atribuição de causalidade como seu objeto de estudo também favoreceram o desenvolvimento de sua teoria atribucional, entre os quais se destacam: Atkinson (1957), Lewin (1938), Rotter (1954,1966) Thorndike (1911) e Tolman (1932).

A influência de Atkinson (1957, 1964), a quem Weiner (2010) denomina seu mentor, decorre de sua teoria de motivação para a realização, segundo a qual define que o comportamento é função de três variáveis: motivo de êxito, expectativa de êxito e valor do incentivo. O motivo de êxito consiste no impulso que move o indivíduo para a busca do sucesso frente a uma situação de desempenho, determinado pela necessidade de autorrealização, sendo uma característica estável da personalidade. A expectativa de êxito implica uma antecipação cognitiva quanto à probabilidade de obtenção de sucesso para um comportamento empreendido, mutável de uma situação a outra. O valor do incentivo refere-se ao seu caráter reforçador, ou seja, o nível de atração ou aversão que desperta no indivíduo que assume o comportamento, relacionado positivamente com a dificuldade da tarefa e negativamente com a probabilidade de obtenção de sucesso.

A tendência a evitar o fracasso também é apontada por Atkinson (1964), que a considera resultado de três variáveis: o motivo para evitar o fracasso, a probabilidade subjetiva de fracasso e o valor do incentivo do fracasso, que se relaciona negativamente com a dificuldade da tarefa e com a probabilidade de fracasso. Por esse modelo de interpretação da motivação por um referencial de expectativa-valor, entende-se que os determinantes do comportamento orientado para a realização resultam do conflito entre as tendências para alcançar o sucesso ou aproximação e a tendência para evitar o fracasso ou afastamento. É a ação resultante da combinação de ambas as tendências que determina a direção, a magnitude e a persistência do comportamento em atividades cuja avaliação do desempenho possa ser feita pelo indivíduo ou por observadores. Nesse aspecto, evidencia-se a importância dos objetivos de natureza pessoal para a realização, colocando-se a motivação como resultado da mediação cognitiva entre necessidades e valores do indivíduo.

Lewin (1938) em suas pesquisas também remete à unidade expectativa-valor, para identificar os determinantes do comportamento, definindo um arranjo sequencial como Weiner (2010) aponta em seu próprio trabalho, embora frise que, diferentemente de Kurt Lewin, não elaborou hipóteses Matemáticas sobre a relação dos componentes e tenha usado as crenças causais como base teórica. Lewin (1965) salientava a importância do ambiente social de inserção para a determinação de como cada indivíduo vivencia ou age frente a uma situação, definindo que o comportamento se dá pela interação entre a pessoa e seu ambiente, sinalizando a importância das expectativas individuais.

Ainda que não tenha desenvolvido uma teoria atributiva ou atribucional, Rotter (1966) contribui com o construto de *locus de controle*, definido como a expectativa geral de um indivíduo quanto à sua capacidade de exercer controle sobre acontecimentos reforçadores que sigam ao seu comportamento. Estabelece que o *locus de controle* pode ser interno ou externo; no primeiro caso, o indivíduo percebe as consequências reforçadoras que experimenta como decorrentes de seu comportamento e, portanto, sob razoável nível de seu controle, já no segundo, percebe-as como decorrentes de situações ou fatores externos a ele, portanto não controláveis. Segundo essa teoria de aprendizagem social, a tendência à realização de um comportamento é determinada, em parte, pela expectativa de que a resposta seja seguida de um reforço. Tal expectativa se estabelece de forma específica pela contingência entre resposta e reforço e, de forma generalizada, pela crença de que uma classe de comportamentos relacionados entre si será, provavelmente, reforçada.

Segundo Rotter (1966), quando um reforço é percebido pelo indivíduo que se comporta como seguindo a sua ação, mas não contingente com ela, é atribuído à sorte, ao acaso, ao destino ou à influência de outros fatores imprevisíveis e, portanto, não controláveis. Por outro lado, ao perceber um reforço como contingenciado pelo seu comportamento ou por características pessoais mais ou menos permanentes, o sujeito terá uma crença de controle interno. Assim, ainda que não tenha desenvolvido seu trabalho sob a égide da teoria de atribuição, mas da teoria das expectativas para a motivação, Rotter (1966) estabelece que o indivíduo interpreta os acontecimentos que vivencia e gera expectativa de controle interno ou externo.

Weiner (2010) aponta a importância histórica que o trabalho de Thorndike (1911) tem sobre a sua formulação, especificamente com Lei do Efeito. Ela estabelece que todo ato que produz satisfação para o organismo que se comporta associa-se a essa situação, aumentando a probabilidade de ele se repetir frente à mesma ocorrência ; sendo a punição e o desprazer têm efeito reduzido diante do efeito positivo da recompensa que fixa o comportamento. No entanto, ainda que tenha assimilado essa referência, Weiner (2010) afirma que, em vez do reforço ou do hedonismo como a ponte entre o presente e o passado, em termos de comportamento, é a interpretação do passado, isto é, as causas percebidas de eventos anteriores e as inferências a respeito das causas para a recompensa ou punição e não os resultados em si que determinam o que será realizado no futuro. Assim, tanto recompensas quanto punições podem gerar consequências motivacionais positivas ou negativas, dependendo das causas percebidas para seus

resultados.

Tolman (1932) foi um precursor da Psicologia Cognitiva, ao propor um novo modelo behaviorista por meio de um esquema que incluía os processos mediacionais do indivíduo. Em contraposição ao modelo watsoniano, caracterizado pelo paradigma S-R (estímulo-resposta), apresentava o paradigma S-O-R (estímulo-organismo-resposta). A inclusão do organismo que media as relações com o meio leva à elaboração do conceito de *variáveis intervenientes*, interpondo-se às variáveis independentes ou estímulos, e às variáveis dependentes ou respostas. Assim, as variáveis intervenientes consistiriam em um componente do processo comportamental que conectaria os estímulos e as respostas, sendo os eventos mediacionais processos internos.

Os autores anteriormente mencionados favoreceram o desenvolvimento da Teoria de Atribuição de Weiner (1972, 1974, 1975) que, inicialmente, focalizou o processo de atribuição para o sucesso e fracasso em sala de aula, extrapolando, posteriormente, para outras situações de desempenho. O êxito ou o malogro em tarefas específicas são, em grande parte, determinados pelas atribuições causais estabelecidas para os eventos que seguiram um comportamento do indivíduo ou de outros, portanto as atribuições causais influem nas expectativas e, por conseguinte, na motivação. Em contextos relacionados com realização, as pessoas atribuem o resultado, sucesso ou fracasso, a determinadas crenças causais.

Foram identificados quatro elementos atribucionais fundamentais relativos a desempenho: a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. Os indivíduos utilizariam esses elementos tanto para interpretar quanto para prever resultados. Essas causas são entendidas como tendo três dimensões: localização, controlabilidade e estabilidade. Em termos de localização, uma causa pode ser considerada como interna ou externa ao indivíduo. No que se refere à controlabilidade, como dentro ou fora do controle de uma pessoa. A dimensão estabilidade refere-se à percepção da causa como permanente ou passível de mudança (Weiner, 1972, 1974, 1975).

Na Teoria da Atribuição Causal, as cognições relativas a si, ao ambiente e ao outro são determinantes motivacionais mais importantes do que o hedonismo comportamental. Deve-se considerar que tais cognições não implicam necessariamente um conhecimento objetivo da realidade, mas a interpretação que o indivíduo faz dela, influenciado por suas expectativas e pela percepção de controlabilidade. As emoções estão também subordinadas a essas interpretações, já

que são suscitadas por esse conhecimento do mundo que propicia a adoção de comportamentos direcionados a objetivos. Ainda que as situações de sucesso e de fracasso despertem emoções agradáveis e desagradáveis, respectivamente, também geram uma variada gama de reações afetivas decorrentes da interpretação das suas causas, que afetarão o comportamento do indivíduo, pois os afetos associados às atribuições causais influenciam a motivação e determinam a intensidade do investimento de persistência, e esforço e a aproximação ou distanciamento das tarefas (Weiner, 1985).

No que diz respeito às emoções deve-se considerar que cognições de complexidade crescente interferem no processo emocional refinando e diferenciando as experiências. Na sequência dos resultados de um evento há, inicialmente, uma reação positiva ou negativa geral (uma emoção *primitiva*) baseada na percepção de sucesso ou fracasso do resultado (a avaliação *primária*). Por exemplo, no primeiro momento frente a resultados positivos o indivíduo poderá experimentar felicidade e diante de resultados negativos experimentará frustração ou tristeza, sendo estas emoções rotuladas como *desfecho independente da atribuição*, pois são determinadas pela realização ou não-realização de um objetivo desejado. Após a análise dos resultados, verificar-se-á se eles foram negativos, inesperados, e/ou importantes. Nesse sentido, um conjunto diferente de emoções é gerado de acordo com a natureza das atribuições escolhidas. Por exemplo, o sucesso percebido como devido à boa sorte produz surpresa que é rotulada como *dependente da atribuição*, na medida em que são determinados pela causa percebida dos resultados anteriores. A crescente complexidade cognitiva gera uma gama diferenciada de experiências emocionais e as dimensões causais desempenham um papel-chave no processo. Cada dimensão causal está relacionada com um conjunto de sentimentos. Por exemplo, o sucesso e fracasso percebidos como devido a causas internas, tais como personalidade ou esforço respectivamente aumentam ou diminuem a autoestima. Os sentimentos relacionados com a autoestima são influenciados pelas propriedades causais (dimensões), e não por uma causa específica, ou seja, eles surgem em decorrência da forma como um resultado é avaliado ou interpretado pelo indivíduo (Weiner, 1986).

Quanto à dimensão causal controlabilidade e sua ligação com as emoções a hipótese é de que, se fracasso pessoal é devido a causas percebidas como controláveis por outros, a raiva é provocada. Por exemplo, quando a falha é causada por um vizinho barulhento que o manteve acordado a noite antes de um exame, reage-se com raiva. Por outro lado, causas incontroláveis

dos resultados negativos dos outros podem, por sua vez, suscitar piedade. Assim, se for descoberto que o vizinho estava gravemente doente ou sendo atacado por ladrões e fez barulho para atrair a atenção, então, em vez de raiva, provavelmente, a pena seja experimentada. A dimensão causal da controlabilidade também está associada com a gratidão e a culpa. Assim, por exemplo, se é reconhecido que um presente foi dado espontaneamente o indivíduo sente-se grato, enquanto que aquele que ajuda aos necessitados de forma não espontânea pode experimentar culpa. Causas incontroláveis, por outro lado, estão ligadas a sentimentos de vergonha e humilhação, por exemplo quando alguém falha nos esportes, por ser mais baixo ou menos coordenado do que outros. Identifica-se que a dimensão causal da controlabilidade desempenha um papel importante na manutenção das relações sociais e da ordem social (Weiner, 1986).

Os pensamentos e sentimentos autodirigidos após uma situação de desempenho em que o indivíduo tenha enfrentado sucesso ou fracasso consistem na teoria intrapessoal de motivação. Uma vez que o indivíduo tenha experimentado qualquer uma das consequências do seu comportamento, atribuirá causas a elas e experimentará cognições e emoções distintas de acordo com a internalidade-externalidade, estabilidade-instabilidade e controlabilidade-incontrolabilidade da causa atribuída. Por exemplo: o *locus interno* influencia sentimentos de orgulho em realização e autoestima em situações de sucesso, controlabilidade em conjugação com o *locus* influencia sentimentos de culpa ou de vergonha experimentadas em caso de fracasso e, se uma causa é estável, então o mesmo resultado será antecipado novamente depois de um sucesso ou do fracasso (Weiner, 2000).

Por teoria interpessoal de motivação entendem-se os pensamentos e os sentimentos orientados para os outros. Refere-se a como pessoas significativas para o indivíduo que experimentou o sucesso ou o fracasso atribuirão as causas a esses eventos. A internalidade-externalidade, a estabilidade-instabilidade e a controlabilidade-incontrolabilidade das causas atribuídas definirão, também, a natureza dos julgamentos, reações e emoções dos avaliadores, favorecendo comportamentos de ajuda ou negligência conforme a situação (Weiner, 2000). Weiner (2004), em termos interpessoais, refere aos papéis do professor em sala de aula, como de cientista, ao fixar as causas para os eventos observados, e como juiz, ao julgar a responsabilidade moral do aluno quando em situações em que tenha controle sobre resultados. Nas atribuições interpessoais as expectativas do professor são menos relevantes do que as emoções suscitadas pelas suas atribuições decorrentes da dimensão de controlabilidade.

As contribuições da teoria atribucional de Bernard Weiner motivaram estudos variados no contexto educacional (Boruchovitch & Martini, 1997; Brady & Woolfson 2008; De La Torre & Godoy, 2002, 2004; Ferreira *et al*, 2002; Ferreira, Bidarra & Raposo, 2011; Gama & Jesus, 1994; Martini, 1999; Martini & Del Prette, 2002, 2005, 2009; Tollefson, 2000; Woolfson & Brady, 2009; Woolfson, Grant & Campbell, 2007) e fora dele (Araújo & Pickler, 2008; Benck,. 2002; Boruchovitch e Mednick,1997, 2000, 2002; Grove, Hanrahan, McInman, 1991; Marques & Dela Coleta, 2010; Shields & Hanneke, 1983; Sinnott & Biddle, 1998; Sousa & Cabrita, 2008). No escopo desta pesquisa atentar-se-á para as pesquisas que focalizam as atribuições de professores para o fracasso e sucesso escolar.

### **1.3 Revisão da literatura de atribuição causal de professores**

A revisão de literatura para atribuição causal de professores, neste trabalho, restringiu-se às pesquisas realizadas entre 2002 e 2013, visando a manter maior atualização, posto que trabalhos anteriores fundamentam e referenciam estudos mais recentes, além de terem servido de base para a fundamentação teórica conceitual e histórica nos capítulos anteriores. Na sequência, apresentam-se, primeiramente, os estudos internacionais e, em seguida, os nacionais, em ordem cronológica de publicação.

Concentrou-se a busca na literatura referente à atribuição causal de professores para o sucesso e fracasso escolar e embora a proposta desta pesquisa seja direcionada às atribuições que os professores fariam para o próprio sucesso ou fracasso em ensinar, dada a escassez de material nesse enfoque, abarcaram-se pesquisas em que o professor atribui causas ao sucesso ou ao fracasso do aluno, por se entender que tal aspecto já permite identificar, no referencial teórico, a natureza das atribuições docentes em termos de estabilidade/instabilidade, controlabilidade/incontrolabilidade e internalidade/externalidade e, de forma indireta, reflete a atuação do professor. O material utilizado no levantamento foi obtido por pesquisas em periódicos da área de Psicologia da Educação, utilizando-se as bases de dados e periódicos eletrônicos da *American Psychological Association (APA)*, *Scientific Library On Line (SciELO)*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Elsevier*, *SAGE publications*.

Utilizaram-se como palavras de busca na literatura nacional termos como: atribuição causal, atribuição de causalidade, sucesso e fracasso escolar, atribuições de professores. Para literatura internacional, utilizaram-se termos como: *causal attribution, attributional causality; school success and failure; teachers attributions*.

Durante a busca diversos trabalhos direcionados ao contexto do Direito, do Esporte, desempenho musical e organizacional foram encontrados, todavia essas pesquisas não foram incorporadas à presente revisão, por não se adequarem aos objetivos aqui propostos. Incluíram-se, portanto, os artigos que abordavam a temática da atribuição causal, por parte dos professores, no contexto educacional, apresentando-se os trabalhos em ordem cronológica, iniciando-se pela revisão da literatura internacional seguida da nacional.

### **1.3.1 Literatura internacional – atribuição causal de professores**

Com o objetivo de analisar as repercussões que uma modificação das atribuições causais dos professores pode ter sobre seus alunos, De La Torre e Godoy (2002) realizaram uma pesquisa com 200 participantes de ambos os gêneros, sendo 50 professores e 150 alunos. Os níveis educacionais a que pertenciam eram quarta, quinta e sexta séries da Educação Primária e primeira e segunda séries da Educação Secundária Obrigatória no modelo espanhol de ensino. O estudo consistia em modificar o estilo atribucional dos professores, por meio de intervenção realizada no ambiente real da escola e do ensino, com a expectativa de que a mudança experimentada pelo professor influenciasse seu comportamento, melhorando também o estado emocional de seus alunos e seu rendimento escolar. A influência do professor sobre seus alunos deveria acontecer de forma natural, sem esforço consciente.

O estudo, de desenho quase experimental, de De La Torre e Godoy (2002), contando com um grupo de teste e um controle, durou todo o ano escolar e dividiu-se em seis fases: na fase A, realizou-se o pré-teste; a fase B consistiu em um seminário em que se apresentou de forma persuasiva a teoria atribucional de Weiner e sua aplicação ao contexto escolar; na fase C se procedeu à autoavaliação de estilo atribucional dos participantes, analisando-o e refletindo sobre ele; na fase D se introduziram novas atribuições adaptativas que se pretendia implantar, isto é,

atribuição de sucesso a fatores internos, estáveis, controláveis e gerais; e atribuição de fracasso a fatores internos, instáveis, controláveis e específicos; na fase E, diferentes estilos atribucionais foram expostos, analisando-se exemplos concretos da vida diária dos participantes e extraindo as previsões sobre o estado emocional, o comportamento e a motivação de acordo com a teoria previamente trabalhada. A fase F, última do estudo, foi dedicada ao pós-teste.

O principal achado da investigação de De La Torre e Godoy (2002) foi que em situações naturais, ao menos nas condições utilizadas na mesma, e de acordo com as proposições da teoria de Weiner, é possível a modificação atribucional dos docentes. Os resultados demonstraram que a modificação, em um sentido mais adaptativo e otimista, do estilo atribucional dos professores e das atribuições específicas que esses mantêm sobre o rendimento de seus alunos influi sobre as percepções do aluno que se tornam mais adaptativas, refletindo-se em melhora no rendimento acadêmico. Por fim, os autores destacam, ainda, o fato de que a pesquisa demonstra a aplicabilidade da teoria de Weiner ao processo de ensino-aprendizagem em condições naturais.

De La Torre e Godoy (2004), em pesquisa com 50 professores de ambos os gêneros (21 homens e 29 mulheres), atuando no nível primário e secundário em escolas públicas e particulares, analisaram as diferenças individuais em termos de dimensões atribucionais dos docentes e as variáveis associadas: depressão, ansiedade, estresse laboral e *burnout*, que segundo Maslach (1986) pode ser definido como uma síndrome de fadiga emocional, despersonalização e redução de autoestima que pode ocorrer entre profissionais que trabalham em contato direto com outras pessoas na execução de seus serviços. Utilizaram como instrumentos o *Questionário de Estilo Atributivo - ASQ* (Seligman, Abramson, Semmel & Von Baeyer, 1979) para avaliar o estilo atribucional; a *Escala de Dimensionalização das Causas* de Russell (1982) para as atribuições específicas sobre rendimento acadêmico; o *Inventário de Depressão de Beck - BDI* (Beck, Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961, na adaptação espanhola de Conde, Esteban & Useros, 1976) para depressão; o *Inventário de Ansiedade Estado-Traço Versão Espanhola (STAI-E)* (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970) para o estado de ansiedade; *Escala de Esgotamento Geral de Friedman* (Friedman & Lotan, 1985) para o estresse laboral e *burnout*. Os resultados obtidos demonstraram que as professoras consideraram, em maior grau que os professores, que seus alunos podiam controlar as causas do fracasso, sugerindo que elas adotariam estratégias de ensino mais favoráveis ao desenvolvimento do alunado. Para as variáveis depressão, ansiedade, estresse e *burnout* não se identificaram diferenças relativas ao gênero. A maior experiência do

docente refletiu-se em menor estresse manifesto e na maior atribuição de estabilidade para o fracasso de seus alunos. Os professores das séries mais avançadas perceberam o sucesso de seus alunos como mais estáveis. Os professores de escolas públicas consideram o fracasso de seus alunos mais estáveis e manifestaram maior depressão e estresse do que os de escolas particulares.

Um estudo conduzido por Woolfson, Grant e Campbell (2007) teve como objetivo explorar as atribuições de controlabilidade e estabilidade de 39 professores de classes regulares, 35 de apoio à aprendizagem e 25 de especiais para as dificuldades dos alunos em suas escolas. Os resultados mostraram que os professores de escolas especiais tinham expectativas mais positivas sobre a possibilidade de mudança entre os alunos identificados com necessidades de apoio ou baixa capacidade do que os de classe regular e professores de apoio à aprendizagem. Professores de escolas especiais atribuíram menos estabilidade às dificuldades dos alunos no desempenho e diferenciaram menos os grupos de alta e de baixa funcionalidade nas atribuições de controlabilidade, portanto percebiam-se como capazes de auxiliá-los na superação de suas dificuldades, enquanto os professores do ensino regular demonstraram uma visão mais pessimista frente à aprendizagem das crianças, atribuindo o baixo rendimento dos alunos a fatores incontroláveis.

Com o objetivo de testar a existência de um padrão egodefensivo nos processos de atribuição de estudantes de terceiro ano de diferentes licenciaturas e instituições de Ensino Superior Universitário e Politécnico e de professores relativamente ao sucesso e ao insucesso acadêmico no Ensino Superior, Ferreira, Bidarra e Raposo (2011) recolheram dados de 558 estudantes e 202 professores portugueses pertencentes a seis instituições de Ensino Superior, que responderam a um instrumento de avaliação das atribuições causais do sucesso e do insucesso acadêmico no Ensino Superior, construído especificamente para esse fim, aplicável a professores e estudantes, intitulado *Questionário de Atribuições Causais do Rendimento Acadêmico (QACRA)*, composto de vinte itens distribuídos em três grupos: *Fatores causais referentes a estudantes*, *Fatores causais referentes a professores* e *Fatores causais referentes ao sistema educacional*. As análises das respostas permitiram identificar a predominância de causas associadas aos estudantes em todo o tipo de atribuições, quer se tratasse do sucesso ou do insucesso, independentemente do grupo de sujeitos da amostra. Os professores atribuem o sucesso aos professores e aos estudantes em uma proporção idêntica e o insucesso aos estudantes em uma proporção superior à que atribuem a si próprios. Constata-se, portanto, que o padrão

egodefensivo está presente apenas nos professores.

Em todas as situações de atribuição causal dos professores descritas anteriormente, constata-se que o foco dos estudos referia-se à atribuição de causas para o sucesso ou o fracasso dos alunos, percebendo-se que, nos últimos dez anos, as pesquisas não deram ênfase à atribuição causal de professores para o sucesso ou o fracasso de suas práticas, observando-se, portanto, um importante diferencial do presente trabalho. Verifica-se uma lacuna nos trabalhos apresentados, que não propicia uma reflexão sobre as próprias práticas docentes, o que implica um espaço relevante para novos estudos. Identificam-se, na literatura, levantamentos referentes às atribuições que o aluno faz para o seu sucesso ou fracasso, ou que o professor faz para o sucesso ou o fracasso do aluno, mas não se encontram trabalhos de atribuição de professores referentes à sua própria atuação; um levantamento voltado para esse fim traz, em si, uma proposta de avaliar o estilo atribucional dos professores, que diminui a impessoalidade das atribuições causais.

Sumarizando, as pesquisas internacionais relativas às atribuições de causalidade de professores trazem dados relevantes para análise deste trabalho, tais como a existência de um padrão egodefensivo nos professores (Ferreira, Bidarra & Raposo, 2011), uma relação entre maior eficácia coletiva e menor atribuição de internalidade ao aluno para o fracasso (Woolfson & Brady, 2009), diferenças relativas a gênero, a experiência e a séries de atuação (De La Torre & Godoy, 2004) e o efeito que as atribuições causais dos professores têm sobre os alunos (De La Torre & Godoy, 2002). Tais aspectos nortearam a análise dos resultados obtidos.

### **1.3.2 Literatura nacional – atribuição causal de professores**

Em estudo com o objetivo de investigar atribuições de causalidade de professores do Ensino Fundamental para situações de sucesso ou fracasso escolar dos seus alunos, Martini e Del Prette (2002) realizaram um levantamento com 33 professoras da terceira série do Ensino Fundamental, de nove escolas públicas de diferentes regiões de um mesmo município, escolhidas segundo o critério de aceitação para participação no levantamento. O instrumento utilizado foi o *Questionário de Atribuições de Causalidade* (QAC-P) desenvolvido por Martini (1999) que se divide em duas partes. A primeira é constituída de cinco situações hipotéticas para fracasso e

cinco para sucesso escolar, nas quais os participantes deviam escrever quais seriam as possíveis causas determinantes do desempenho descrito. A segunda é composta de treze questões fechadas contendo uma afirmação em que o sucesso ou o fracasso relacionava-se a fatores como capacidade do aluno, facilidade da tarefa, sorte, ajuda do professor e características familiares e emocionais da criança com as opções de resposta “concordo” ou “discordo”. Constatou-se uma contradição entre os dois momentos do estudo, posto que, na primeira parte, em que constavam as questões abertas, o sucesso e o fracasso dos alunos foram compreendidos como primordialmente de responsabilidade dos alunos, mas, na segunda, as professoras valorizavam bastante a própria atuação como decisiva para o sucesso escolar dos alunos, embora não reconhecessem, nas situações de fracasso escolar, o papel que exercem como elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Com uma amostra semelhante à do estudo anterior, atuando na mesma série, selecionada segundo os mesmos critérios e também com 33 participantes, Martini e Del Prette (2009) realizaram estudo com o objetivo de identificar crenças educacionais de professores do Ensino Fundamental e examinar seu padrão facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos. Os dados foram coletados por meio do *Questionário de Avaliação de Crenças do Professor (QAC-P)*, instrumento quantiqualitativo, fundamentado na literatura da área (Del Prette & Del Prette, 2003; Boruchovitch & Martini, 2005). Os resultados indicaram como diferenças básicas entre professores facilitadores e dificultadores que os primeiros associam o desenvolvimento socioemocional e as relações interpessoais do aluno ao desenvolvimento intelectual; valorizam mais as habilidades sociais como componentes do desenvolvimento socioemocional e da aprendizagem acadêmica; apresentam maior quantidade e diversidade de explicações em termos de atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar dos alunos. As professoras facilitadoras revelaram, em seu discurso verbal, crenças altamente favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos e à sua atuação docente, além de ter sido identificada maior capacidade de análise e discriminação dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, o que sugere uma atuação mais favorável ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como da qualidade da prática docente.

Salientando a relevância da teoria interpessoal das atribuições causais de Weiner (2010), Bzuneck e Sales (2011), em levantamento bibliográfico, apontam quatro conclusões relevantes: primeiro, que as inferências dos professores sobre as causas de êxito ou de mau rendimento de

seus alunos, conforme a dimensão da causa a que tiver sido atribuída ao evento de realização acadêmica, trarão a eles emoções específicas; em segundo lugar, a atribuição causal feita pelo professor é percebida pelo aluno na expressão das emoções ou nas verbalizações do *feedback*; em terceiro, o aluno é sensível a esses julgamentos e emoções expressas e, caso acolha a atribuição interpessoal, terá emoções e expectativas quanto a realizações futuras; e, por fim, existem procedimentos com potencial de levar professores a mudar, dentro de certos limites, suas crenças atribucionais, quando se mostrarem desadaptadas. Em suma, as atribuições comunicadas, alimentam a motivação do aluno em razão das expectativas apoiadas nas crenças sobre capacidade e de controle.

Nos dois primeiros estudos citados anteriormente, constata-se a ênfase nos resultados do aluno, não se propondo uma reflexão do professor quanto ao próprio desempenho e, por consequência, sobre as práticas assumidas no contexto educacional. Na terceira pesquisa, no entanto, é sinalizada a possibilidade de mudanças de crenças atribucionais desadaptadas de professores, o que sugere a necessidade de conhecer melhor esse grupo. Instrumentos voltados para a identificação de atribuição causal ao próprio sucesso ou fracasso para professores não foram identificados na literatura pesquisada. Constata-se que as proposições vigentes colocam sempre o aluno como referência e é o seu sucesso ou fracasso que é submetido à avaliação do professor. No presente estudo, tem-se como objetivo levar os docentes a questionarem causas relativas a eles mesmos, ficando o aluno, quando contemplado nos itens de atribuição, com um papel secundário.

Além disso, deve-se lembrar que este trabalho aborda também o conceito de eficácia coletiva, buscando uma correlação com as atribuições causais dos professores para o próprio sucesso ou o fracasso. Estudos que buscam correlacionar os construtos de atribuição de causalidade e crenças sobre eficácia, individual e coletiva, existem, mas ainda são poucos (Brady & Woolfson, 2008; Woolfson & Brady, 2009). Para tal objetivo, no próximo capítulo aborda-se o referencial teórico das crenças sobre eficácia.

## 2. A TEORIA COGNITIVO-SOCIAL E AS CRENÇAS SOBRE EFICÁCIA

A compreensão do conceito de autoeficácia e, por conseguinte, de eficácia coletiva, passa, necessariamente pelo entendimento da Teoria Cognitivo-Social de Bandura (1977). Questionando os pressupostos behavioristas, a Teoria Social Cognitiva estabelece que os pensamentos podem regular as ações dos seres humanos. Nesse sentido, o modelo pretende explicar o funcionamento humano, principalmente nos aspectos referentes à motivação, ao pensamento e à ação. Por essa teoria, o funcionamento psicológico decorre da interação entre eventos ambientais, fatores pessoais de aspectos cognitivos, afetivos e biológicos, e comportamento. A interdependência entre esses fatores consolida-se no termo *determinismo recíproco*, usado para explicar a relação entre esses elementos, que não é de natureza causal linear em que um conduz ao outro, mas de maneira mútua e constante (Bandura, 1977).

Na Teoria Social Cognitiva, há uma releitura do referencial behaviorista e são acrescentados princípios para explicação do comportamento humano que extrapolam as contingências estritamente ambientais, tais como a aprendizagem observacional e reforçamento vicariante, sendo esse relacionado à observação das consequências do comportamento de outros. Para os seres humanos, são extremamente importantes a interação social e a troca cultural para a transmissão de costumes, comportamentos sociais e competências complexas, o que se dá por meio de experiências vicariantes, de observação e aprendizagem social, além da autorregulação, referindo-se essa à mediação do comportamento do indivíduo pela sua própria percepção a respeito de seu desempenho. A Teoria Cognitivo-Social considera as influências do ambiente externo e social, mas acrescenta que esses estímulos são integrados aos mecanismos internos de cognição e autorregulação (Bandura, 1986).

Assim, segundo Bandura (1986), a Teoria Cognitivo-Social não se contrapõe aos princípios behavioristas, mas considera que eles não são suficientes para a explicação de toda a complexidade do comportamento humano. Discorda, basicamente, do fato de os aspectos cognitivos individuais serem ignorados e, ainda mais, das falhas em aspectos preditivos de comportamento; uma vez que os considerava eficientes em interpretar os já ocorridos, entretanto pouco consistentes na previsão dos futuros. Bandura assume que o entendimento do comportamento humano deverá considerar os mecanismos internos e a causalidade bidirecional

entre os fatores pessoais internos e ambientais externos, salientando quem embora os eventos futuros não sejam determinantes do comportamento, suas representações cognitivas podem ter forte impacto causal na ação presente.

Bandura (2008) destaca que a motivação e as realizações humanas não são governadas apenas por incentivos materiais, mas, principalmente, pelos incentivos sociais e autoavaliativos relacionados a padrões pessoais; os indivíduos podem até sacrificar ganhos materiais para preservação de autoconsideração positiva. Cita estudos em que se analisava a autorregulação em situações de conflito, recompensando-se comportamentos desvalorizados e punindo-se atos valorizados pessoalmente. Aponta que não-conformistas, na situação de punição, preferem submeter-se aos abusos do que cederem a algo que se oponha a seus princípios, o que reforça a importância dos processos cognitivos na determinação do comportamento, mesmo quando a contingência ambiental é conflitante.

As pessoas não são simplesmente reativas, mas se mostram como organismos proativos e ambiciosos, prevendo resultados, o que lhes confere controle antecipado sobre sua conduta, definindo metas e padrões de desempenho e tornando-as capazes de mobilizar esforços e recursos pessoais baseadas na estimativa do que seria necessário para satisfazer esses padrões (Bandura, 2008). Identifica-se, portanto, a importância atribuída às forças internas, o que, em suas palavras, leva-nos a entender que “[...] pessoas podem exercer influência sobre o que fazem” (Bandura, 1997, p. 3).

Para caracterizar o indivíduo como agente de seu comportamento, vontades e pensamentos, Bandura (2008) usa a expressão *agência humana*, apontando como suas características fundamentais a intencionalidade, a extensão temporal por meio da antecipação, a autorregulação, a autoinvestigação do próprio funcionamento e a autoinfluência. Cada pessoa possui a capacidade de autoavaliação sobre o controle que possui sobre seus pensamentos, sentimentos, motivações e ações, propiciando um conjunto de funções de percepção regulação e avaliação do próprio comportamento (Bandura, 1986).

A agência humana é determinante da maneira pela qual o indivíduo reage ao meio, já que esse não se impõe de forma unidirecional a todos e os ambientes operativos assumem três formas: as impostas, as selecionadas e as criadas. Aquele, de natureza física e socioestrutural, sobre o qual as pessoas não têm muito controle sobre sua presença, mas têm liberdade na maneira de

interpretar e reagir é o ambiente imposto. O ambiente existe com potencialidades e impedimentos, além de aspectos reforçadores e punitivos, até ser escolhido e ativado por ações adequadas, constituindo então o ambiente selecionado. Por fim, existe o ambiente que é criado, não existindo como uma potencialidade, mas referindo-se à maneira pela qual as pessoas organizam e criam as circunstâncias da vida, bem como lidam com elas (Bandura, 2008).

Para Bandura (1986, 1997) a agência humana é identificada pela intencionalidade, sendo a autonomia, a motivação e a responsabilidade pela tomada de decisões presentes no indivíduo que age distintos das consequências do ato. As autocrenças permitem às pessoas exercitarem o controle e avaliação de seus pensamentos, sentimentos e ações, pois eles afetam seu comportamento mais do que as consequências que os seguem. A importância das influências socioculturais não é negada nem diminuída, mas considera-se que por meio do autossistema de agenciamento humano, as pessoas são capazes de alterar seu curso de ação e comportamentos subsequentes, uma vez que, na relação bidirecional entre os fatores pessoais e ambientais, são produtos e produtores do seu próprio meio e ambiente social. Ao interpretarem os eventos pela perspectiva de suas crenças pessoais de eficácia, têm seus comportamentos, escolhas individuais, planos de ação, padrões predominantes de pensamento e reações emocionais afetados.

Conforme Pajares (2003), dentro da agência humana, surgem as autocrenças, entre elas a de autoeficácia, como influenciadoras das ações do indivíduo, permitindo que eles sejam os próprios agentes e gerenciadores proativos, comprometidos com seus cursos de vida e desenvolvimento, realizando transformações e propiciando eventos a partir de suas próprias ações.

## **2.1 Crença de autoeficácia**

A autoeficácia foi concebida como um mecanismo cognitivo que mede as relações entre comportamento e motivação da agência humana, caracterizada pelos julgamentos e expectativas a respeito das próprias habilidades comportamentais, capacidades e probabilidade de ser capaz, de lidar, de forma bem sucedida, com as demandas ambientais e com os desafios. É fundamental para o entendimento dos fatores influenciadores no início e persistência de ações ou

comportamentos que envolvam a escolha e o esforço empregado em tarefas e o grau de persistência diante de falhas e situações de frustração (Bandura, 1977, 1986, 1997). A crença de eficácia pessoal ou autoeficácia pode ser definida como as crenças de um indivíduo a respeito da sua capacidade para organizar e executar cursos de ação necessários para produção de certas realizações ou certo grau de *performance* (Bandura, 1986, 1997).

Segundo o próprio Bandura (2008), o interesse pela autoeficácia decorreu do trabalho com pacientes fóbicos. Constatou que os efeitos do tratamento, no qual os pacientes eram colocados frente a situações ameaçadoras para modelagem de estratégias de confronto, possibilitou maior controle sobre as ameaças percebidas, levando os indivíduos a uma mudança mais significativa do que a mera eliminação da situação fóbica. A superação da fobia, que trazia prejuízos sociais, ocupacionais e de lazer aos indivíduos, muitas vezes por períodos prolongados, gerava uma modificação da crença de autoeficácia pela experiência de superá-la e isso se refletia em suas ações em outros contextos e na sua percepção da capacidade de controle sobre sua próprias vidas .

São quatro os aspectos responsáveis por estabelecer a percepção de autoeficácia: experiências de êxito; experiências vicárias, persuasão verbal e estados fisiológicos. Por experiências de êxito, entendem-se as situações em que o indivíduo obteve resultados desejáveis por experiências próprias, sendo a fonte de maior influência sobre as crenças sobre autoeficácia, que é fortalecida pela experiência de sucesso em atividades variadas. As experiências vicárias consistem na observação de modelos sociais que fornecem informações; quanto maior a similaridade ou analogia entre modelo e observador, maior a influência. A persuasão verbal permite, principalmente em situações adversas, uma influência na mobilização do esforço e na persistência para a realização de determinada tarefa, entretanto possui um efeito limitado sobre as fontes de eficácia, especialmente se a persuasão for acompanhada por um fracasso, sendo uma fonte mais fraca do que as oriundas das experiências diretas de domínio, pois não providencia uma base de experiência autêntica de êxito ou fracasso. As reações , pela redução do estresse e de estados emocionais negativos, auxiliam o controle do raciocínio e melhoram a crença de autoeficácia (Bandura, 1977, 1986, 1997).

## **2.2 Eficácia coletiva**

A crença de eficácia coletiva se desenvolve de forma semelhante à autoeficácia individual, mas não consiste no somatório das crenças sobre um conjunto de pessoas. Podem-se encontrar grupos em que individualmente, as pessoas sejam capazes de desempenhos excepcionais, mas que, coletivamente, apresentem baixo desempenho (Bandura, 1997, 2000).

Embora as crenças sobre eficácia, tanto individuais quanto coletivas, estruturam-se de forma similar e tenham processos psicológicos semelhantes, a sua realização e implicações no contexto de atuação e desempenho têm efeitos muito variados. Deve-se frisar, ainda, que a eficácia coletiva extrapola os limites das eficácias individuais, mas depende do funcionamento intergrupar, pois, como colocado por Fernández-Ballesteros *et al.* (2002), a eficácia coletiva se define como as crenças dos membros do grupo em suas capacidades conjuntas de organizar e executar ações que requerem determinados níveis de realizações.

No âmbito escolar, transpõe-se a definição anterior para realidade das instituições de ensino, considerando-se a eficácia coletiva como o julgamento dos docentes de que a escola, como um conjunto, pode organizar e executar cursos de ação requeridos para a obtenção de resultados positivos junto aos alunos (Goddard, Woolfolk-Hoy & Hoy, 2004).

As metas acadêmicas sofrem reflexo das baixas crenças sobre eficácia coletiva dos professores e administradores da escola em decorrência do rebaixamento do nível de esforço em relação ao trabalho com os alunos e a diminuição dos níveis de exigência na avaliação do seu desempenho acadêmico (Bzuneck, 2000).

## **2.3 Revisão da literatura – eficácia de professores**

Embora nesta pesquisa se tenha focalizado a eficácia coletiva, consideradas as similaridades dos processos, optou-se por levantar a bibliografia que aborde a temática da eficácia do professor em seus aspectos individuais e coletivos, contemplando publicações de 2002 a 2013, tal como no levantamento referente à atribuição de causalidade de professores, utilizando-se as mesmas bases de dados anteriormente citadas. Como termos de busca, para os

periódicos nacionais, utilizaram palavras-chave tais como, eficácia coletiva, crença de autoeficácia, eficácia docente e eficácia do professor. Na busca internacional, utilizaram-se termos como: *self efficacy*, *collective efficacy*, *teacher efficacy*.

Na sequência são apresentados, em ordem cronológica, textos que abordam a autoeficácia e a eficácia coletiva de professores em contextos variados, apresentando-se primeiro o material internacional e, na sequência, o nacional.

### **2.3.1 Literatura Internacional – Eficácia Coletiva**

As crenças sobre eficácia consistem em significativo determinante para as ações e expectativas do professor com relação ao próprio desempenho e ao de seus alunos. Hoy, Sweetland e Smith (2002) desenvolveram e testaram um modelo teórico para explicar o desempenho escolar no Ensino Médio, utilizando a eficácia coletiva como variável-chave, além da pressão acadêmica e do nível socioeconômico. Os autores defendiam as hipóteses de que a pressão acadêmica de uma escola estaria positivamente associada com o desempenho em Matemática, bem como a eficácia coletiva de uma escola estaria positivamente associada com desempenho escolar nessa disciplina. Para testar as hipóteses e o modelo do estudo, os dados foram coletados em 97 escolas de Ensino Médio em Ohio. Embora não tenham sido utilizados procedimentos para garantir uma amostra aleatória de população de escolas de Ensino Médio, foi tomado cuidado para selecionar as instituições nos meios urbano, suburbano e rural de diversas áreas geográficas do estado. Apenas as escolas com quinze ou mais membros no corpo docente foram incluídas no estudo.

Utilizou-se um índice de avaliação socioeconômica criado pelo Ministério da Educação de Ohio, com base em uma medida composta de renda típica dos habitantes, nível de Educação superior e suas inclinações profissionais. A pressão acadêmica foi medida por três subtestes do *Inventário de Saúde Organizacional (OHI)* para escolas secundárias (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997). A partir de um estudo inicial de análise fatorial da saúde organizacional (Hoy, Hannum & Tschannen-Moran, 1998), criaram-se subtestes de ênfase acadêmica que formaram um fator de segunda ordem, denominado pressão acadêmica, composto

por dezoito itens do tipo *Likert*, nos quais os professores descreviam em que medida os alunos, os professores e os administradores trabalharam juntos para desenvolver um forte orientação acadêmica na escola. Para eficácia coletiva, empregou-se a *Escala de Eficácia Coletiva de Professores – CTE – Forma Curta* (Goddard, 2002) composta por doze itens do tipo *Likert*, nos quais os professores descrevem seu grau de concordância com cada item. O desempenho escolar em Matemática foi medido pelo Ministério da Educação Ohio, por meio de teste anual de proficiência. Os dados coletados junto aos professores foram obtidos, coletivamente, em reuniões (Hoy, Sweetland & Smith, 2002).

Os autores Hoy, Sweetland e Smith (2002) identificaram que a maior pressão acadêmica tinha correlação positiva com o melhor desempenho escolar em Matemática. Também constataram que o bom desempenho em Matemática acarretava maior nível de eficácia coletiva na escola. Salientaram que algumas das relações são recíprocas, por exemplo, eficácia coletiva promove maior rendimento escolar, mas maior rendimento escolar e conquistas acadêmicas também produzem maior eficácia coletiva. Surgiu como sugestão que o trabalho direcionado para o desenvolvimento das crenças sobre eficácia coletiva pode ser produtivo, já que é mais fácil alterar tais crenças do que interferir diretamente no nível socioeconômico; embora esse último possa ser uma variável relevante, não determina os aspectos de pressão acadêmica e eficácia coletiva.

Estudo conduzido na Itália por Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta e Rubinacci (2003) com o objetivo de examinar as correlações das crenças pessoais e coletivas, sobre a escola, em dezoito instituições, de 726 professores, 387 funcionários e 1.994 pais, levantou percepções a respeito dos colegas, compromisso afetivo, satisfação com o trabalho e no caso dos pais, satisfação com a escola. Os questionários utilizados na pesquisa eram compostos por 47, 45 e 68 itens, respectivamente, no caso dos professores, dos funcionários e dos pais. A maioria dos itens administrados aos professores foi gerada em pesquisas prévias, para o levantamento das crenças sobre eficácia individuais e coletivas, a percepção de colegas e o comportamento de escola, o comprometimento afetivo para a escola e satisfação no trabalho. Itens para os funcionários e pais, bem como suas percepções de colegas e comportamentos em outras escolas, foram selecionados a partir de um número maior gerado por entrevistas com pais e equipe e estudos anteriores com professores. Itens para avaliar o comprometimento afetivo com a escola e satisfação no trabalho foram adaptados de instrumentos bem estabelecidos: *Affective commitment*

*to school*, adaptada da versão italiana (Pierro, Lombardo, Fabbri & Di Spirito, 1995) da *Allen and Meyers Scale* (1990) e *Job Satisfaction*, adaptada da versão italiana (Borgogni, 2001) do *Job descriptive Index* (Smith, Kendall & Hulin, 1969). Os resultados revelam existir influência das crenças sobre eficácia coletiva nas crenças sobre eficácia individual, nas atitudes organizacionais dos professores e da equipe e sobre a satisfação dos pais; a maior eficácia coletiva se relaciona positivamente com maior crença de eficácia individual, com maior comprometimento organizacional e com maior nível de satisfação dos pais.

Visando a discutir como a prática dos professores e aprendizagem dos alunos são afetados pela percepção de eficácia coletiva, Goddard, Woolfolk-Hoy e Hoy (2004) realizaram levantamento bibliográfico em que analisavam a relevância das crenças sobre eficácia para o trabalho profissional dos professores. Consideram que as crenças sobre eficácia coletiva constituem aspecto importante da cultura operacional de uma organização, concluindo que há forte relação positiva entre o senso de eficácia percebido dos professores e a eficácia coletiva, fornecendo evidências de que a socialização nas organizações envolve a comunicação normativa influenciando as expectativas de realização. A pesquisa sugere que um forte senso de eficácia coletiva reforça as crenças sobre autoeficácia dos professores, favorecendo a consecução de objetivos organizacionais. Em decorrência disso, propõem um modelo em que relacionam diversos construtos da teoria social cognitiva com aspectos do cotidiano escolar, como satisfação docente, com o desempenho discente e com a evasão ou permanência do aluno.

Com o objetivo de determinar a composição social escolar está relacionada à percepção de eficácia coletiva, foi desenvolvido um estudo por Goddard e Skrla (2006) junto a 1981 professores em 41 escolas primárias em diversos distritos urbanos no sudoeste dos Estados Unidos. Utilizando um modelo multinível, a pesquisa buscou identificar a influência de variáveis do docente e de nível organizacional sobre as percepções de professores, visando a identificar como as crenças sobre eficácia coletiva variavam entre as escolas, como sofrem influência de raça, gênero e experiência dos professores e, por fim, como variáveis de composição do corpo discente e docente seriam preditoras de diferenças de crença de eficácia coletiva entre as escolas. Três quartos dos professores amostrados eram do gênero feminino e um terço não brancos. No nível da escola, construíram uma série de variáveis para representar o corpo docente e composição do corpo discente. Com referência aos professores, foi calculada a proporção, para cada escola, de brancos, hispânicos, afro-americanos, principiantes, em meio de carreira, e

experientes. Cerca de 30% eram professores não brancos e quase a metade de todos os professores tinham mais de dez anos de experiência e a menor proporção (17%) era de professores novatos. Quanto aos dados dos estudantes, foi calculada a proporção de alunos em cada escola, que (a) recebiam almoço subsidiado, (b) eram estudantes não brancos, e (c) foram incluídos em programas de Educação de superdotados. A eficácia coletiva foi medida utilizando escalas do tipo *Likert* com graduação de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo plenamente).

Os professores hispânicos e afro-americanos relataram níveis de eficácia coletiva percebidos mais elevados do que os não pertencentes a minorias. Além disso, os professores com mais de dez anos de experiência de ensino também demonstraram níveis de eficácia coletiva percebidos ligeiramente mais elevados em comparação aos menos experientes. Não se constataram diferenças relacionadas ao gênero. Os autores mencionam, no entanto, que os efeitos da raça e da experiência docente, embora estatisticamente significativos, realmente explicam muito pouco a respeito da variação total entre os professores na percepção de eficácia coletiva. As características discentes, como proficiência em leitura e participação em programas para superdotados, foram fortes preditoras da percepção coletiva de eficácia. Finalmente, a proporção de professores latino-americanos nas escolas foi positiva e significativamente relacionada com os níveis de percepção coletiva de eficácia. Uma explicação dada pelos autores é que, em um distrito onde os estudantes hispânicos são o grupo étnico dominante, a adição de professores latino-americanos para as escolas pode trazer confiança aos professores por se relacionarem culturalmente com os alunos e suas famílias. Uma segunda explicação intimamente relacionada é que alguns professores latino-americanos poderiam ser bilíngues, o que poderia provocar uma maior confiança por parte dos professores hispânicos, possuindo maior capacidade de instruir estudantes latino-americanos que não são nativos no idioma inglês. Uma terceira explicação refere-se à proporção total de professores hispânicos nas escolas estudadas, que não ultrapassou 25%. Pode ser que os professores latino-americanos estejam em alta demanda e, portanto, capazes de exercer a sua escolha sobre a escola em que estão colocados. Em linhas gerais, os autores salientam que, embora se identifique a correlação entre raça e tempo de experiência, esses não são os principais preditores de níveis de eficácia coletiva, sendo importantes, nesse sentido, as características do corpo discente, além de recomendarem estudos em torno de outras variáveis não contempladas aqui, como por exemplo, o papel da liderança no contexto escolar.

No âmbito organizacional da instituição escolar, com o foco da liderança

transformacional, Ross e Gray (2006) examinaram os efeitos da mediação da eficácia do professor, comparando dois modelos derivados da teoria social-cognitiva de Bandura: no *Modelo A*, estabelece-se a hipótese de que a liderança transformacional contribuiria para o comprometimento do professor com os valores organizacionais exclusivamente por meio da eficácia coletiva do professor, no *Modelo B*, trabalha-se com a hipótese de que a liderança teria efeitos diretos sobre o comprometimento do professor e efeitos indiretos sobre a eficácia. Os dados foram obtidos por meio de escalas *Likert* divididas em seis gradações que iam de discordo a concordo plenamente elaborados a partir de estudos anteriores (Goddard, Woolfolk-Hoy & Hoy, 2000; Leithwood, Aitken & Jantzi, 2001; Rosenholtz, 1989; Ross & Gray, 2006). A escala para levantamento da liderança transformacional consistiu de doze itens que medem a percepção do professor do que principalmente leva os membros de uma instituição a adaptarem-se às exigências de uma mudança do ambiente por meio do desenvolvimento da capacidade de organização. A *Collective Teacher Efficacy* consistiu de quatorze itens desenvolvidos por Goddard *et al.* (2000). A *Escala de Compromisso do Professor com os Valores Organizacionais* foi estruturada em torno de três variáveis: compromisso com a missão da escola composta por doze itens que avaliavam a aceitação de metas escolares dos professores, sua crença de que essas metas foram compartilhadas pela equipe e seu comprometimento em rever objetivos da escola regularmente; compromisso com a escola como um profissional pertencente à comunidade, composta por cinco itens que representam o envolvimento dos professores com partilha de ideias pedagógicas com o outro; e compromisso com a comunidade escolar e parcerias, com quatro itens que medem o comprometimento do professor na definição dos direcionamentos escolares, incluindo os pais.

A investigação de Ross e Gray (2006) se deu junto a 3.042 professores em 205 escolas de Ensino Fundamental de dois distritos de Ontário, Canadá, em um desenho de amostra de validação cruzada que proporcionou maior suporte para o Modelo B do que para Modelo A. A Liderança Transformacional teve um impacto sobre a eficácia coletiva do professor. A eficácia individual foi preditora do comprometimento com parcerias e comunidade, e liderança transformacional teve efeitos diretos e indiretos sobre o comprometimento do professor com a missão da escola e com a comunidade escolar.

Visando a investigar o comprometimento do professor com o ensino, Ware e Kitsantas (2007) aplicaram duas escalas em âmbito nacional, uma de autoeficácia docente individual e

outra coletiva, em 26.257 professores e 6.711 diretores de escolas norte-americanas. Os resultados evidenciaram a importância de ambos os construtos para o comprometimento e para a retenção dos professores na profissão. Apontaram, ainda, para a importância da gestão na consolidação da eficácia coletiva, considerando que o diretor deve fazer parte da formação inicial dos professores, oferecendo suporte e auxiliando os menos habilidosos em seu desenvolvimento.

Skaalvik e Skaalvik (2007) examinaram as relações entre a autoeficácia do professor, eficácia coletiva do professor percebida, controle externo (crenças dos professores gerais sobre limitações para o que pode ser alcançado pela Educação), os fatores de tensão, e *burnout*. Participaram 244 professores noruegueses do Ensino Fundamental e médio. Com exceção do *Maslach Burnout Inventory* (Maslach, Jackson & Leiter, 1996), escala que inclui três subescalas que medem as dimensões de *burnout* do professor: exaustão emocional (nove itens), despersonalização (cinco itens) e diminuição da realização pessoal (oito itens), os demais instrumentos foram desenvolvidos para o estudo e aplicados em uma amostra norueguesa. Além do já citado, foram utilizados o *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES), escala em cinco pontos do (1) falso ao (5) verdadeiro unidimensional com 24 itens em seis domínios: instrução, Educação adaptada para necessidades individuais dos alunos, motivação dos alunos, manutenção da disciplina, cooperação com colegas e pais, e lidar com mudanças e desafios. A eficácia coletiva percebida do professor foi medida por uma escala de sete itens. O controle externo foi medido por uma escala de cinco itens, cada um indicando um limite para o que pode ser conseguido pela Educação sobre a aprendizagem dos alunos, realização, motivação, ou comportamento. Fatores de tensão foram divididos em quatro: alunos com problemas de comportamento, conflitos com os pais, conflitos entre os professores, ter que organizar o ensino de maneira que não acreditavam ser a melhor, com respostas organizadas em uma escala de cinco pontos, de falso (1) a verdadeiro (5). A análise apoiou a conceituação de autoeficácia do professor como um construto multidimensional. A eficácia docente individual foi conceitualmente distinta da coletiva e identificou-se forte relação entre eficácia individual, eficácia coletiva e *burnout* nos professores; quanto maior a eficácia coletiva, maior a eficácia individual e menor o nível de *burnout*.

Considerando que a sala de aula pode ser afetada por contextos escolares que são cada vez mais orientados para o desempenho em decorrência de exigências legislativas, Ciani, Summers e Easter (2008) avaliaram um modelo “*top down*” que parte do pressuposto de que, se o modelo de

escola formal é adequado, o ensino e a aprendizagem serão bem sucedidos, bem como suas relações com as práticas de sala de aula, a comunidade docente e a eficácia coletiva dos professores. Partindo do questionamento quanto às possíveis diferenças entre as escolas que relatam diferentes níveis de estruturação das metas de desempenho escolar, definiu-se a hipótese de que, nas escolas voltadas para alto desempenho nos testes formais, os professores relatariam menores níveis de comunidade docente, autoeficácia e percepção coletiva de domínio das práticas instrucionais de sala. Outra questão de investigação era se a variável não contextual da comunidade docente serviria como preditora de senso de autoeficácia e eficácia coletiva dos professores, bem como da estruturação de objetivos instrucionais na sala de aula por professores de Ensino Médio, decorrendo a hipótese de que, em primeiro lugar, a comunidade docente seria um preditor positivo da eficácia coletiva percebida nas três escalas diferentes de senso de eficácia dos professores: (1) envolver os alunos, (2) estratégias de ensino e (3) gestão de sala de aula. Em segundo lugar, esperava-se que a comunidade docente pudesse prever positivamente domínio na estruturação de objetivos educacionais em sala de aula, e fosse um indicador negativo da estruturação de metas de desempenho da sala. Em terceiro lugar, tinha-se a expectativa de que a eficácia coletiva percebida fosse um preditor positivo de todas as três variáveis de autoeficácia. Em quarto lugar, acreditava-se que a eficácia coletiva percebida tivesse um efeito positivo sobre o domínio na estruturação de objetivos de sala de aula, apesar de ter um efeito negativo sobre a estrutura de metas de *performance* da sala. Em quinto lugar, almejava-se demonstrar que cada uma das três variáveis de autoeficácia poderia prever positivamente domínio na estruturação de metas de sala de aula e predizer negativamente estrutura de metas de desempenho. Por fim, em sexto lugar, esperavam-se correlações positivas entre as três variáveis de autoeficácia dos professores, bem como correlação positiva com a estruturação de objetivos de sala de aula.

Os participantes da pesquisa de Ciani, Summers e Easter (2008), foram 156 professores de quatro escolas públicas de nível médio localizadas em regiões suburbanas ou semi-rurais de um estado do Centro-Oeste norte americano. O levantamento foi feito durante reuniões em serviço dos professores. Foram pesquisados cerca de 80% dos professores na escola 1, 60% dos professores na escola 2, e 85% dos professores das escolas 3 e 4. Os professores foram entrevistados durante, aproximadamente, nove seções de reuniões interdisciplinares de desenvolvimento que foram espaçadas ao longo de três dias consecutivos. Utilizou-se a escala de *Bay Area School Reform Collaborative (BASCR)* para medir o senso de comunidade dos

professores. Percepções da estrutura das metas escolares dos professores foram medidas por meio de duas escalas que avaliaram os padrões, de aprendizagem adaptativa, sendo uma voltada para domínio de aprendizagem e outra para desempenho de alunos. A eficácia coletiva foi medida pela forma abreviada de doze itens da *Escala de Eficácia Coletiva de Professores – CTE – Forma Curta* (Goddard, 2002). O senso de autoeficácia dos professores foi levantado pela Escala de Senso de Eficácia dos Professores (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). A estruturação de metas de sala de aula e objetivos dos professores foram medidos usando duas escalas a partir dos padrões das Escalas de Aprendizagem Adaptativa (Midgley *et al.*, 2000): (1) meta de sala de aula orientada para domínio e (2) meta de sala de aula orientada para o desempenho.

Os resultados encontrados por Ciani, Summers e Easter (2008) revelaram que os professores nas escolas orientadas para alta *performance* relataram escores médios significativamente mais baixos para a autoeficácia para estratégias de ensino, a autoeficácia para gestão de sala de aula, eficácia coletiva, comunidade docente e domínio na definição de objetivos de sala de aula. Adicionalmente, professores do grupo de escolas orientadas para o alto desempenho relataram um desempenho significativamente superior para objetivos orientados para domínio. Não houve diferenças médias significativas para o senso de eficácia dos professores para o envolvimento dos alunos nem houve uma diferença significativa para a estruturação de objetivos de sala de aula dos professores. Também houve correlação positiva e significativa entre as três variáveis de autoeficácia dos professores, bem como entre o desempenho maestria na definição de objetivos de sala de aula. O efeito positivo da comunidade docente no domínio de metas de sala de aula foi devido às influências de mediação de eficácia coletiva e autoeficácia das estratégias de ensino. Constata-se que a eficácia, individual e coletiva dos professores, reflete-se mais em seus níveis motivacionais do que as metas impostas em torno do desempenho em testes padronizados.

Em pesquisa conduzida por Chan (2008), participaram voluntariamente 273 professores em preparação e em serviço chineses (118 homens e 155 mulheres) inscritos no programa de formação de professores para o ensino secundário na Universidade de Hong Kong com idades entre 20 e 48 anos. Deles, 91 (37 homens e 54 mulheres) formaram o grupo dos futuros professores sem experiência de ensino, 97 (48 homens e 49 mulheres) o dos professores com um mês de prática de ensino supervisionada em escolas, 51 (22 homens e 29 mulheres) o dos professores iniciantes com um a dois anos de experiência de ensino, e 34 (11 homens e 23

mulheres) compuseram o grupo dos professores relativamente experientes com experiência de três a dezenove anos. Esses professores foram solicitados a relatar a sua área primária atual ou destinada de ensino em uma das três grandes categorias: Idiomas (Inglês ou Chinês), Matemática, Ciências e Tecnologia e Estudos Sociais. O número de professores em cada uma dessas categorias foram respectivamente, 38, 32 e 21 para os futuros professores com prática de ensino, 23, 21 e 7 para os professores iniciantes; e 7, 10 e 17 para professores relativamente experientes.

Os participantes do levantamento de Chan (2008) responderam anonimamente, em grupos de cerca de 50 pessoas, a três escalas de autorrelato montadas em um questionário. As três escalas foram: *Escala de Autoeficácia do Professor em Geral-GTSES* (Schwarzer, Schmitz, & Daytner; 1999b) composta de 10 itens extraídos de um instrumento original de 27, *Escala de Autoeficácia Coletiva de Professores-CTSES* (Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999a) composta de doze itens com foco na percepção da competência individual de cada professor, do grupo de professores em uma escola e da profissão e *Escala de Autoeficácia do Professor em Domínio Específico-DSTSES* (Chan, no prelo) composta de 21 itens desenvolvidos para avaliar seis conjuntos de autoeficácia cobrindo seis domínios da função de professor: ensinar os alunos altamente capazes, gestão da sala de aula, orientação e aconselhamento, engajamento do estudante, ensino para acomodação da diversidade e ensino para a aprendizagem enriquecida. Em resposta às questões relacionadas à função dos professores em sala de aula e aos escolares, os futuros professores, diferentemente dos professores em serviço e com experiência de ensino em sala de aula, foram convidados para se referir à sua experiência na prática de ensino de um mês que tinham empreendido antes do estudo, ou para responder como eles se imaginavam fazendo sua prática docente na escola de sua escolha. As escalas foram usadas nas versões em inglês com todos os participantes do estudo, não havendo problemas em responder. Todos os participantes foram certificados de que os dados seriam mantidos em sigilo e seriam usados somente para fins de pesquisa. Os achados sugerem que as crenças sobre autoeficácia geral, eficácia coletiva e autoeficácia em domínios específicos são distintas e podem ser avaliadas de forma independente. O estudo evidenciou que as crenças sobre autoeficácia global e de domínio específico tendem a aumentar à medida que os professores adquirem maior experiência.

Stajkovic, Lee e Nyberg (2009) realizaram uma meta-análise de 96 estudos visando examinar as relações entre eficácia coletiva, potência de grupo e desempenho do grupo. A pesquisa foi iniciada pela identificação de estudos em diversas bases de dados informatizadas.

Também se realizou a busca manual, visando evitar omissões de bancos de dados eletrônicos, dos trabalhos publicados nos dois anos que antecediam à pesquisa em um conjunto amplo de periódicos. Os resultados revelaram que a eficácia coletiva se relacionou significativamente com o desempenho do grupo. A potência de grupo também se associou significativamente com o desempenho de grupo e eficácia coletiva.

Skaalvik e Skaalvik (2010) realizaram estudo com o objetivo de testar a estrutura fatorial de uma escala norueguesa desenvolvida para medir a autoeficácia do professor e explorar as relações entre a percepção do docente do contexto escolar, autoeficácia docente, eficácia coletiva de professores, o burnout de professores, a satisfação no trabalho docente, e as crenças dos professores de que fatores externos ao ensino colocam limitações para o que eles podem realizar. Os participantes da pesquisa foram 2.249 professores de 113 escolas de ensino fundamental e ensino médio divididas em cinco regiões geográficas da Noruega. Em cada região foram selecionadas entre 20 e 25 escolas de uma cidade grande, uma cidade menor e duas áreas rurais por um procedimento aleatório estratificado. A amostra foi composta de 68 % de mulheres. A média de idade foi de 45 anos, com uma amplitude de 24 a 69 anos, e com experiência média de 16 anos.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados já foram, em sua maioria, descritos anteriormente neste capítulo. Para mensuração da autoeficácia dos professores utilizou-se a escala multidimensional NTSES (Skaalvik & Skaalvik, 2007). A eficácia coletiva percebida de professores foi medida por uma escala de sete itens (Skaalvik & Skaalvik, 2007). O controle externo foi medido por uma escala de cinco itens (Skaalvik & Skaalvik, 2007). As dimensões de burnout de professores foram medidas por meio de oito itens modificados do Maslach Burnout Inventory - MBI (Maslach et al, 1996). A satisfação do professor no trabalho foi medida por meio de três itens. No que se refere à percepção do contexto escolar mediram-se cinco dimensões, em uma escala que ia de 1 (falso) a 6 (verdadeiro), de percepção do docente do contexto escolar (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Os resultados obtidos indicam que o controle externo é negativa e fracamente correlacionado com os seis fatores de autoeficácia e eficácia coletiva e deve ser conceituado como uma construção separada. A eficácia coletiva dos professores foi positiva e moderadamente correlacionada com as seis dimensões de autoeficácia do professor. A autoeficácia docente foi negativamente relacionada com as duas dimensões de burnout de professores (exaustão

emocional e despersonalização). A relação com os pais foi o mais forte preditor de autoeficácia do professor e da dimensão despersonalização do burnout, enquanto que a pressão do tempo foi o mais forte preditor do esgotamento emocional. Satisfação no trabalho dos professores foi fortemente relacionada à exaustão emocional e fracamente, mas diretamente, relacionada à autoeficácia, à despersonalização, à autonomia, e à pressão de tempo. Todas as cinco variáveis de contexto escolar no estudo foram indiretamente relacionadas à satisfação com o trabalho, por meio de autoeficácia e burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Um trabalho de revisão de literatura conduzido por Klassen et al (2011) tinha o objetivo de examinar os estudos sobre a eficácia dos professores conduzidos no período de 12 anos compreendidos entre 1998 e 2009 e, ainda, avaliar como as pesquisas sobre a eficácia do professor realizadas neste intervalo aumentaram e se transformaram em relação às pesquisas realizadas no período de 12 anos anterior (i.e., 1986-1997). Os estudos foram selecionados com foco em auto eficácia ou eficácia coletiva de professores, buscando os termos no título dos artigos, visando a obtenção de materiais que atentassem especificamente à temática proposta. Após as exclusões, restaram 218 artigos para análise projetada para capturar a amplitude dos trabalhos em torno das características de pesquisa, como a metodologia, os atributos da amostra, localização geográfica e domínio do foco da pesquisa.

A intenção da análise das investigações quanto à eficácia do professor era fornecer um resumo da direção e foco das pesquisas para examinar seu crescimento e mudanças e para descobrir lacunas na literatura que demandassem mais investigação. Os resultados indicaram, de forma estatisticamente significativa, que mais artigos foram publicados entre 1998 e 2009 do que entre 1986 e 1997, com uma média de 18,2 artigos por ano entre 1998 e 2009 (total de 218) e média de 5,7 artigos por ano publicados entre 1986 e 1997 (total de 68 ,  $p < 0,001$  ,  $d = 1,72$  ). Identificou-se a predominância de pesquisas com foco na relação de eficácia do professor com outros fatores relacionados à sua atuação (por exemplo, satisfação no trabalho ou estresse laboral) e a relativa falta de atenção dada à forma como a eficácia do professor influencia os resultados do aluno. Os resultados da revisão mostraram aumentos em geral da investigação da eficácia do professor, diversidade metodológica, especificidade de domínio, internacionalização e foco na eficácia coletiva. Áreas problemáticas identificadas referem-se a uma falta de atenção para as fontes de eficácia do professor, problemas conceituais, a falta de evidência para as ligações entre a eficácia do professor e os resultados dos alunos e relevância incerta da pesquisa sobre a eficácia

do professor para a prática educacional (Klassen et al, 2011).

Em um estudo de caso visando explorar as conexões entre práticas de tomada de decisão dos professores com base em provas e suas crenças de eficácia, Takahashi (2011) realizou entrevistas com quatro professores. Analisou as respostas dos docentes de uma escola quanto às práticas sistemáticas e organizadas que adotam para examinar informações relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos e as ações que assumem para sua melhoria, visando identificar as possíveis relações entre essas práticas e as crenças de eficácia de professores. O estudo desenvolveu-se na Michael Castillo Junior High School que atende a aproximadamente 500 alunos e é localizada em um distrito escolar urbano em Massachusetts, um estado na costa nordeste dos Estados Unidos. A escola atende de 6ª a 8ª séries, com estudantes com idades entre 11 e 14 anos, dos quais metade são latinos, um terço afro-americanos e os demais brancos ou asiáticos. Cerca de 90% dos alunos da escola pesquisada são considerados de baixa renda e seus resultados estavam abaixo da média esperada nos testes padronizados do estado de Massachusetts.

Os professores da Castillo pareciam ser substancialmente envolvidos em práticas de tomada de decisões baseadas em evidências. Os dados do estudo foram coletados a partir de um total de 13 entrevistas semiestruturadas realizadas em um período de três meses. Cada um dos quatro professores participantes foi entrevistado em três ocasiões separadas: uma entrevista independente não ligada a qualquer observação, uma entrevista após um dia de observação na sua sala de aula, e uma entrevista após a observação de uma reunião dos professores para tomada de decisões com base em provas. Houve uma exceção com um dos participantes que não teve sua reunião assistida e com uma das participantes que teve uma quarta entrevista. Os resultados indicam como as discussões em comunidade quanto aos resultados dos alunos e o entorno social podem moldar as crenças de eficácia dos professores, sugerindo a utilidade da teoria de comunidades de prática para compreender mais plenamente o desenvolvimento das crenças de eficácia dos professores (Takahashi, 2011).

Estudo conduzido por Moolenaar, Slegers e Daly (2012) em 53 escolas de ensino fundamental localizadas em áreas rurais e urbanas de um distrito ao sul da Holanda, tinha por objetivo estudar a relação entre as redes de professores e desempenho dos alunos e o papel mediador das crenças de eficácia coletiva dos professores. O distrito foi selecionado por estar envolvido em um processo de monitoramento, sendo todas as escolas gerenciadas por uma única

equipe de liderança que coordena os recursos financeiros, tecnológicos e de pessoal. Utilizaram-se métodos de pesquisa quantitativos para analisar redes de colaboração de professores e crenças de eficácia coletiva, visando capturar a variação e amplitude em redes de professores e eficácia coletiva em contextos similares, ainda que de escolas diferentes.

Os dados relativos à rede social foram obtidos por meio das seguintes perguntas: "A quem você recorre para conselhos relacionados ao trabalho?" e "De quem você busca orientações sobre questões mais pessoais?". As percepções de eficácia coletiva dos professores foram medidas com cinco itens da Escala de Eficácia Coletiva (CE-Scale) desenvolvida por Goddard (2002). Levantou-se, ainda, o desempenho escolar por meio da pontuação média em testes padronizados administrados a todos os alunos da sexta série das escolas da amostra, com idades entre 11 e 12 anos. Consideraram-se, ainda, variáveis demográficas como: gênero dos estudantes, status socioeconômico (SES) das escolas (com base em um fator de ponderação governamental de apoio financeiro adicional), percentual de alunos bilíngues, gênero e idade dos professores e experiência somada da equipe (Moolenaar, Slegers & Daly, 2012).

Os resultados indicam correlações significativas entre a densidade da rede e centralização de ambos os tipos de conselho e eficácia coletiva percebida. Identificou-se que a eficácia coletiva está positivamente relacionada com o desempenho do aluno, especialmente nos resultados dos testes de linguagem. Os índices obtidos pela análise de regressão múltipla sugerem que as densidades de ambas as redes de aconselhamento tem um efeito positivo e significativo semelhante em percepções de eficácia coletiva. As percepções de eficácia coletiva dos professores não eram significativamente associadas com a realização em matemática dos alunos. Em contrapartida, a eficácia coletiva percebida foi positivamente associada com o aumento da realização em linguagem (Moolenaar, Slegers & Daly, 2012).

Com uma amostra composta por 268 professores do Ensino Fundamental de 85 escolas de várias regiões da Grécia, 113 do sexo masculino e 155 do sexo feminino, com idades entre 25 e 57 anos e média de 45 anos e experiência de 3 a 27 anos, Stefanou et al (2013) realizaram um levantamento com o objetivo de investigar a satisfação no trabalho dos professores, as emoções experimentadas na escola, a autoeficácia e as crenças coletivas de eficácia na escola, a influência da autoeficácia nas crenças de eficácia coletiva, o impacto das crenças de eficácia coletiva na satisfação no trabalho e emoções, e o efeito das crenças de auto-eficácia individual e coletiva sobre a satisfação com o trabalho e emoções.

Utilizou-se uma escala de emoções experimentadas pelos professores na escola composta de várias emoções tais como: felicidade, prazer, orgulho, confiança, calma, raiva, entre outras. Os professores foram convidados a indicar o grau em que eles geralmente experimentam cada uma das emoções na escola durante o ano letivo. As emoções tinha a forma de adjetivos, com o polo positivo com a pontuação mais alta de 7 e o polo negativo com a pontuação mais baixa de 1 (por exemplo , feliz 7 6 5 4 3 2 1 infeliz ). A autoeficácia dos professores foi estimada por meio de doze itens que medem as crenças dos professores em sua capacidade de empreender eficazmente várias tarefas, desafios e obrigações associadas com seu papel profissional em vários contextos. A eficácia coletiva foi levantada por meio de nove itens que mediam crenças dos professores quanto à escola, como um todo, ser capaz de lidar de forma eficaz com várias demandas, desafios e dificuldades que estão relacionadas com o seu papel institucional. A escala de satisfação no trabalho era composta de quatro itens com elaborações como: "Eu sou plenamente satisfeito com o meu trabalho". Um conjunto de perguntas foi sobre informações pessoais dos participantes (por exemplo: sexo, experiência de ensino) (Stefanou et al, 2013).

Os resultados obtidos mostraram que a autoeficácia dos professores teve efeito positivo sobre as crenças de eficácia coletiva e satisfação no trabalho. A eficácia coletiva relaciona-se positivamente com a satisfação no trabalho. O impacto da satisfação com o trabalho sobre as emoções foi, em grande medida, mediado pela percepção dos professores sobre a eficácia coletiva de sua escola. A autoeficácia teve efeito direto e indireto, por meio da interação de eficácia coletiva e satisfação no trabalho, nas emoções (Stefanou et al, 2013).

### **2.3.2 Literatura nacional – crenças sobre autoeficácia e eficácia coletiva**

Com foco nas crenças sobre eficácia de professores do Ensino Fundamental em diferentes contextos escolares, Luppi (2003), levantou dados junto a 147 professores de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de oito escolas estaduais de Londrina, escolhidas em decorrência da identificação e problemas de ensino em geral, buscando avaliar eficácia pessoal, eficácia no ensino, eficácia coletiva e comprometimento com ensino e tempo de serviço. Utilizou, para a coleta, um questionário de 39 itens, construído a partir de outros três instrumentos: o primeiro com dezenove itens elaborados a partir do trabalho de Woolfolk e Hoy (1990) e posteriormente traduzido por Bzuneck e Guimarães (2003) e o segundo, também com dezenove itens, baseados

no trabalho de Goddard *et al.* (2000), objetivando a identificação das crenças coletivas dos professores sendo ambos confeccionados em escala *Likert* de cinco pontos variando de “concordo totalmente” a “discordo totalmente. O terceiro, baseado no trabalho de Coladarci (1992), consistiu na pergunta “*Suponha que você pudesse fazer tudo novamente. Com o conhecimento atual sobre a profissão, você abraçaria a profissão de professor(a)?*” com as seguintes opções de resposta: de forma alguma, pouco provável, provavelmente, grande probabilidade e com certeza. Os resultados mostraram que as crenças sobre eficácia individual e coletiva estão relacionadas entre si. A eficácia pessoal e a coletiva têm baixa correlação com o grau de comprometimento no ensino, enquanto fica sugerida a relação entre eficácia do ensino e o comprometimento com o ensino que deve ser mais bem investigada. Quanto às crenças sobre eficácia, identificam-se escores semelhantes entre professores com pouco ou muito tempo de serviço.

Com uma amostra de vinte professores de escolas públicas, que responderam a um questionário de vinte itens que englobam dois diferentes aspectos das crenças: senso de eficácia pessoal e senso da eficácia do ensino e uma amostra de 200 alunos das três séries do Ensino Médio, que também responderam a um questionário de vinte itens, que avaliou a motivação para aprender física e as estratégias pessoais de estudo, Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) desenvolveram estudo visando a medir as crenças de autoeficácia de professores de física do Ensino Médio, bem como a motivação de seus alunos para aprender Física. Os resultados indicaram que os professores estudados acreditam mais nas próprias capacidades do que na eficácia do ensino para atingir resultados positivos, com seus alunos. As crenças sobre eficácia pessoal dos professores se relacionam positivamente, em maior grau, com a motivação para física e, em menor grau, com a adoção de estratégias de estudo dos alunos e as crenças sobre eficácia do ensino se relacionaram negativamente com as duas variáveis. Os autores apresentam como conclusão que a motivação do professor, em decorrência de sua confiança em sua capacidade, motiva os alunos, que se aplicam aos estudos, alimentando as crenças docentes.

Sintetizando os achados da literatura, percebe-se que há a indicação da importância das crenças sobre eficácia individuais e coletivas. Constata-se que há, segundo as pesquisas, reciprocidade nas relações entre eficácia individual e coletiva (Hoy, Sweetland & Smith, 2002; Luppi, 2003; Caprara *et al.*, 2003; Goddard, Woolfolk Hoy & Hoy, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2007 Goya, Bzuneck & Guimarães, 2008). Identifica-se também a busca da correlação dos construtos de eficácia com comprometimento docente (Ware & Kitsantas, 2007); *burnout*

(Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010), gênero e raça (Goddard & Skrla, 2006) experiência (Chan, 2011), entre outras correlações. Esses achados demonstram a multideterminação da eficácia coletiva, abrindo importantes perspectivas para estudos correlacionais de outra ordem e justificando estudos que envolvam correlações com a atribuição causal de professores.

## **2.4 Estudos que relacionam atribuições causais e crenças sobre autoeficácia**

No levantamento da literatura para a presente pesquisa identificaram-se dois estudos que correlacionavam a atribuição causal e as crenças sobre eficácia dos professores que serão, portanto descritos a seguir.

Com o objetivo de estabelecer relação entre as atribuições causais e as crenças sobre autoeficácia Brady e Woolfson (2008), apontaram uma possível fonte de atribuições. O estudo foi realizado com um grupo de professores, sendo 44 de classes regulares, 33 de auxiliares de aprendizagem e 41 de classes especiais. Concluíram que a eficácia do professor, a experiência em ensinar alunos com necessidades de apoio, as atitudes em relação às pessoas com deficiência, e o papel dos professores têm impacto sobre atribuições de professores, mas nenhuma relação com o treinamento foi encontrada. Professores com alto senso de autoeficácia e maior experiência com crianças com dificuldades de aprendizagem atribuíram as dificuldades dos alunos a fatores externos, enquanto professores com baixo senso de autoeficácia, não. Os professores com maior crença em sua capacidade de ensinar apresentaram tendência a associar o sucesso e o fracasso de seus alunos a causas instáveis e controláveis pelo aluno e por eles mesmos. O contexto de atuação dos docentes exercia menos influência nas explicações causais do que a autoeficácia em qualquer um dos grupos.

A relação entre experiência de professores, treinamento e desenvolvimento profissional, e as crenças e atribuições sobre ensino de alunos com necessidades adicionais de suporte de aprendizagem foram estudadas por Woolfson e Brady (2009) em uma amostra de 199 professores de classes primárias regulares. Não se verificou relação significativa entre experiência docente ou formação profissional e atribuições causais de estabilidade ou controlabilidade e autoeficácia com alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, a autoeficácia foi um fator preditor

positivo de atribuições e a simpatia, um fator negativo. Não se encontrou relação entre a experiência de professores, treinamento e desenvolvimento profissional e autoeficácia com dificuldades de aprendizagem, em lidar com dificuldades de aprendizagem, interação com as pessoas com deficiência, ou otimismo geral. Os dados indicaram que a menor crença de eficácia individual do docente levava a atribuições de internalidade do discente para o fracasso, enquanto maiores níveis de crenças sobre autoeficácia conduziam a atribuições de externalidade.

Os achados de ambos os estudos mostram a importante relação entre os construtos de atribuição de causalidade e crenças sobre eficácia e reforçam a importância de se explorarem as possíveis determinações mútuas entre eles. Deve-se considerar, ainda, que, nessas pesquisas, não se abordaram as atribuições dos professores para o próprio fracasso ou sucesso em ensinar, existindo importantes enfoques para pesquisas de natureza correlacional que optem por essa perspectiva. Nesse sentido, o próximo capítulo é destinado à descrição do método assumido neste trabalho.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa aqui realizada, de natureza quantitativa, teve como objetivo geral examinar as possíveis associações entre a atribuição de causalidade para sucesso e fracasso em ensinar e os níveis de crença de eficácia coletiva de professores de primeiro ao nono ano das redes municipais de duas cidades do interior de São Paulo, além de realizar um estudo comparativo entre os dois municípios e entre as seguintes variáveis: idade, experiência docente, gênero e nível de atuação.

#### **3.1 Hipóteses**

Foram definidas as seguintes hipóteses para o presente trabalho:

- Os professores tenderão a atribuir o seu fracasso em ensinar a causas externas, instáveis e incontroláveis;
- Os professores tenderão a atribuir o seu sucesso em ensinar a causas internas, estáveis e controláveis;

- Os níveis mais altos de eficácia coletiva estarão presentes nos contextos em que predominem atribuições internas, estáveis e controláveis tanto para o próprio sucesso quanto para o fracasso;
- Os níveis mais baixos de eficácia coletiva estarão presentes nos contextos em que predominem atribuições externas, instáveis e incontroláveis tanto para o próprio sucesso quanto para o fracasso;
- Haverá associação entre locus interno, estabilidade e controlabilidade de atribuição causal e maior nível de crença de eficácia coletiva nas situações de sucesso em ensinar;
- Haverá associação entre locus externo, instabilidade e incontrolabilidade de atribuição causal e menor nível de eficácia coletiva nas situações de fracasso em ensinar.

### **3.2 Participantes**

O universo da pesquisa foi composto pelos professores das escolas públicas de Ensino Fundamental de dois municípios do interior de São Paulo e a amostra foi constituída por professores do primeiro ao nono ano, convidados a voluntariar-se para a pesquisa.

Optou-se por trabalhar com uma amostra de conveniência, que foi composta por 153 professores atuantes no Ensino Fundamental em dois municípios (A e B) do interior do estado de São Paulo; n=129 (84,31%) eram do gênero feminino e n=24 (15,69%) do masculino. Desse total, n=45 (29,41%) atuavam no município A e n=108 (70,59%) no município B. Os professores distribuam-se em dezoito escolas, sendo cinco no município A e treze no B. A maioria dos participantes tinha idade superior a 30 anos (72,72%), mas desses, apenas 8,39% tinha idade superior a 50 anos. Quanto ao tempo de experiência profissional 19,08% tinham entre um e cinco anos; 30,26% entre seis e dez; 28,95% entre onze e quinze; 8,55% entre dezesseis e vinte; e treze (16%) mais de vinte anos. Dividiu-se a amostra, ainda, quanto ao nível de atuação, sendo que n=102 (66,67%) dos participantes lecionavam no Ensino Fundamental I, n=49 (32,03%) no Ensino Fundamental 2 e n=2 (1,31%) em ambos. Na Tabela 1 são vistos os dados que caracterizam a amostra.

TABELA 1 Dados demográficos da amostra

<b>Variáveis</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
Gênero	Feminino	129	84,31
	Masculino	24	15,69
Cidade de Atuação	A	45	29,41
	B	108	70,59
Faixa Etária	21-30	39	27,27
	31-40	55	38,46
	41-50	37	25,87
Dados perdidos = 10	>50	12	8,39
Tempo de atuação	1-5	29	19,08
	6-10	46	30,26
	11-15	44	28,95
	16-20	13	8,55
	>20	20	13,16
Dados perdidos = 1			
Nível de Atuação	Ens. Fundamental 1	102	66,67
	Ens. Fundamental 2	49	32,03
	Ens. Fundamental 1 e 2	2	1,31

### 3.3 Procedimento de coleta de dados

O procedimento assumido para a realização do levantamento de dados consistiu, primeiramente, em realizar contato com os dirigentes das Secretarias Municipais de Educação para obtenção de uma primeira autorização por meio do termo em anexo (ANEXO 1). Na sequência, foram contatados os diretores para solicitação de autorização para o levantamento nas escolas sob sua responsabilidade, sendo obtida uma autorização de cada um deles (ANEXO 2).

Optou-se por formalizar o pedido de autorização em um primeiro momento, junto às secretarias e, posteriormente, junto a cada diretor, visando a facilitar o acesso às escolas que demonstrassem o interesse em participar. Em todos os casos, o contato foi pessoal do pesquisador com os envolvidos; após a explanação referente à proposta da pesquisa e esclarecimentos necessários, solicitou-se a assinatura do termo de autorização. Ainda assim, foi salientado que a autorização obtida era apenas para contato com os professores e que a participação deles era condicionada à sua vontade.

Após a obtenção das autorizações, o próprio pesquisador dirigiu-se às escolas, nas quais fez uma apresentação da proposta aos docentes que, se voluntários, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 3) para a participação em duas vias; uma ficou com o pesquisado e a outra com o pesquisador.

A coleta iniciou-se com agendamento prévio de horários, buscando a maior conveniência para os participantes, com a aplicação dos dois instrumentos, utilizados para a pesquisa em um único encontro. Os participantes utilizavam cerca de quinze minutos para responder ao primeiro, *Inventário de percepções de professores do contexto da escola*, e entre vinte e 25 minutos para o segundo, *Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso de professores*.

A aplicação dos instrumentos sempre foi realizada pelo pesquisador. Não houve, durante o processo de coleta, situações em que os professores relatassem dificuldades para o preenchimento dos instrumentos. No entanto, em algumas das escolas pesquisadas, alguns professores, após a apresentação da proposta de pesquisa, recusaram-se a participar. O procedimento de apresentação sempre consistiu em uma explanação quanto aos objetivos da pesquisa, a apresentação dos instrumentos e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Entregava-se o primeiro questionário e, à medida que era concluído, procedia-se ao recolhimento e à entrega do segundo, após a sinalização do professor respondente.

### **3.4 Instrumentos**

A seguir são descritos os instrumentos utilizados na coleta.

#### **3.4.1 Inventário de percepções de professores do contexto da escola (Bzuneck & Boruchovitch, 2011)**

Consiste em um instrumento brasileiro de avaliação da eficácia coletiva de professores, desenvolvido por Bzuneck e Boruchovitch (2011). Foi aplicado a uma amostra de 229 professores dos ensinos Fundamental e Médio dos estados do Paraná, de São Paulo e do Rio de Janeiro. O questionário é composto de 22 itens, em escala Likert, com cinco gradações: (1) *Nada*

*capazes, (2) pouco, (3) razoavelmente, (4) bastante e (5) plenamente capazes.* As questões que o compõem consideram diversas situações do cotidiano escolar, uma das quais tem a seguinte redação: Na minha visão, os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar até alunos bem desmotivados e resistentes. A lista de questões é encabeçada pela frase: Em que medida você acredita que, em sua escola, os professores/professoras, no conjunto, são capazes de exercer as atividades descritas. Às respostas dos participantes foi aplicada a análise fatorial exploratória pelos componentes principais, cujos resultados forneceram evidências de validade do constructo. As cargas fatoriais dos 22 itens da escala apresentaram-se com valores elevados, nenhum abaixo de 0,54, sendo que em 15 itens, a carga não foi inferior a 0,70, isto é, embora o conteúdo dos itens abrangesse uma vasta gama de situações da vida dos professores na escola, todos convergiram claramente para um único fator, que é a eficácia coletiva, e explicam 11,26% da variância. Da mesma forma, o alto índice do alfa de Cronbach (0,95) revelou notável homogeneidade ou consistência interna entre os itens.

### **3.4.2 Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso de professores (Kaulfuss & Boruchovitch, 2011)**

Essa escala foi construída por Kaulfuss e Boruchovitch (2011), visando a avaliar as causas atribuídas pelos professores ao fracasso e sucesso em ensinar em termos de *l*ocus, controle e estabilidade. É constituída de 63 itens em escala Likert de quatro graduações que vão de (1) *Não tem nada a ver comigo*, (2) *Tem pouco a ver comigo*, (3) *Tem a ver comigo* a (4) *Me descreve realmente bem*. Cada asserção que compõe a escala relaciona-se a atribuições de internalidade/externalidade, controlabilidade/incontrolabilidade e estabilidade/instabilidade relativas ao cotidiano docente em dois agrupamentos, sendo de 1 a 33 atribuições para sucesso e de 34 a 63 atribuições para fracasso.

O instrumento teve seus 63 itens divididos em doze domínios, que foram definidos a partir do referencial teórico (Weiner, 1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000), considerando-se as três dimensões de *l*ocus, estabilidade e controlabilidade em seus elementos dicotômicos, associados às causas de sucesso e às de fracasso. Cabe esclarecer que um mesmo item podia

caracterizar causas em dimensões distintas (Boruchovitch & Martini, 1997; Weiner, 1972, 1974, 1975, 1979, 1985). Para o entendimento da distribuição dos itens, pode-se observar a Tabela 2.

TABELA 2 Distribuição dos itens da escala por domínio de análise

<b>Domínios</b>	<b>Itens relacionados</b>
Sucesso/Controláveis	2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 16, 18, 20,24, 26, 28 e 33
Sucesso/Incontroláveis	1, 3, 9, 10 12, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 29, 30 e 31
Sucesso/Internas	1, 2, 5,6,7,8,11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 31 e 33
Sucesso/Externas	3, 4, 9, 10, 12, 14, 15, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30 e 32
Sucesso/Estáveis	1
Sucesso/Instáveis	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ,11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,23,24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
Fracasso/Controláveis	34, 39, 44, 46, 49, 50, 56, 60, 63
Fracasso/Incontroláveis	35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62
Fracasso/Internas	34, 36, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 56, 60, 61 e 63
Fracasso/Externas	35, 37, 38, 40, 43, 45, 48, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 62
Fracasso/Estáveis	36, 41, 42, 46, 47, 49, 51, 52 e 61
Fracasso/Instáveis	34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 48, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62 e 63

### 3.4.3 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram organizados em um banco com as informações demográficas e as respostas dadas a ambos os instrumentos de coleta. Para a sua sistematização, utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, pacote estatístico para as Ciências Sociais em sua versão 15.0.

Para avaliação da normalidade da amostra, utilizou-se o teste de normalidade de Shapiro-

Wilk.

As duas escalas foram submetidas a uma análise de sua consistência interna estimada, por meio do coeficiente alfa de Cronbach. A escala utilizada para mensuração da eficácia coletiva possui apenas uma dimensão, enquanto a de atribuição causal conta com doze dimensões divididas em seis para sucesso e seis para fracasso em ensinar. As referidas dimensões são internalidade, externalidade, controlabilidade, incontrolabilidade, estabilidade e instabilidade.

Os testes estatísticos voltados para a análise da existência de relações entre as variáveis comparadas no estudo foram o de Mann-Whitney (quando se analisavam duas categorias) e de Kruskal-Wallis (para três ou mais categorias).

A análise da correlação entre os escores das diferentes dimensões de atribuição causal e do nível de eficácia coletiva se deu por meio do cálculo do coeficiente de *Spearman*.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados obtidos pelo levantamento de atribuições causais e eficácia coletiva foram expostos neste capítulo. Inicialmente apresentaram-se os escores médios da escala de atribuição causal e suas relações com as variáveis demográficas: gênero, município de atuação, idade, tempo de experiência e nível de atuação. O mesmo procedimento é feito com o escore médio de eficácia coletiva e, por fim, são apresentadas as correlações entre atribuição causal e níveis de eficácia coletiva. Optou-se por realizar a discussão dos resultados integrada à análise.

### **4.1 Análise da consistência interna dos instrumentos**

A Tabela 3 apresenta os coeficientes de consistência interna aferidos pelo alfa de Cronbach para medir a confiabilidade das escalas de atribuições de causalidade e de eficácia coletiva. Verifica-se alta consistência interna para a maioria dos domínios da escala de atribuições de causalidade e para a escala de eficácia coletiva.

Optou-se por não retirar nenhum item, pois isso pouco elevaria a consistência interna do instrumento no todo, que foi, no mínimo, aceitável em um caso (alfa de Cronbach = 0,60) e muito satisfatórias para os demais (alfa de Cronbach > 0,80), indicando consistência interna mais do que adequada, de acordo com Prieto e Muñiz (2000) que consideram inadequado um coeficiente abaixo de 0,60, adequado com algumas carências os coeficientes entre 0,60 e 0,70, adequado entre 0,70 e 0,80, bom entre 0,80 e 0,85 e excelente os que se encontram acima de 0,85.

Em síntese, pode-se dizer que os resultados do alfa de Cronbach para a escala de Atribuição de Causalidade demonstraram correlação entre os itens que medem os mesmos atributos, sugerindo sua adequação. O arranjo nessas doze dimensões, embora pautado pela literatura, implicou uma alternativa não disponível nas pesquisas, até o momento para análise da atribuição causal, mas que se mostrou conveniente, já que os itens propostos, simultaneamente, refletem as três dimensões propostas por Weiner (1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000). Quanto à escala de eficácia coletiva constata-se uma consistência interna excelente.

TABELA 3 Análise de consistência interna das escalas de atribuições de causalidade e de eficácia coletiva (n=153).

<b>Escala / Domínio</b>	<b>Nº de Itens</b>	<b>Coefficiente <math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b>Itens com menor consistência</b>	<b>Correlação com o total*</b>	<b>Coefficiente <math>\alpha</math> (após retirada)**</b>
Eficácia coletiva / Total	22	0.944	---	---	---
Atribuições / SucControl	15	0.855	---	---	---
Atribuições / SucIncontrol	17	0.810	---	---	---
Atribuições / Suc Internas	18	0.881	---	---	---
Atribuições / Suc Externas	15	0.805	---	---	---
Atribuições / Suc Estáveis	1	---	---	---	---
Atribuições / Suc Instáveis	32	0.893	14	0.087	0.896
Atribuições / FracControl	9	0.751	49	0.091	0.780
Atribuições / FracIncontrol	21	0.853	---	---	---
Atribuições / Frac Internas	16	0.810	---	---	---
Atribuições / Frac Externas	14	0.864	---	---	---
Atribuições / Frac Estáveis	9	0.606	52	0.108	0.623
Atribuições / Frac Instáveis	21	0.877	---	---	---

\* Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total.

\*\* Coeficiente  $\alpha$  de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

#### 4.2 Análise da escala de atribuição de causalidade

Os escores referentes a cada domínio foram obtidos pela pontuação média, sendo que o mínimo seria um ponto e o máximo quatro para cada um deles, podendo se observar a sua análise descritiva na Tabela 4.

Identificam-se valores médios mais altos nas causas controláveis (M=3,21 e DP=0,36), internas (M=3,25 e DP=0,35) e estáveis (M=3,03 e DP=0,57) para o sucesso, enquanto se constata valores médios mais altos nas causas incontroláveis (M=1,14 e DP=0,20), externas

( $M=1,20$  e  $DP=0,27$ ) e instáveis ( $M=1,15$  e  $DP=0,21$ ) para o fracasso. Embora se verifiquem valores médios menores em todas as causas para fracasso, percebe-se um padrão consistente nas atribuições ao se identificar a oposição entre a dimensão causal atribuída para o sucesso e a atribuída para o fracasso.

TABELA 4 Análise descritiva das variáveis numéricas dos domínios levantados

<b>Variável</b>	<b>N</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DP</b>	<b>MÍN.</b>	<b>Q1</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>Q3</b>	<b>MÁX</b>
Sucesso/Controláveis	146	3,21	0,36	2,40	3,00	3,13	3,53	4,00
Sucesso/Incontroláveis	132	2,75	0,37	1,94	2,53	2,71	2,94	3,76
Sucesso/Internas	136	3,25	0,35	2,44	3,00	3,17	3,53	4,00
Sucesso/Externas	138	2,59	0,41	1,47	2,33	2,53	2,87	3,73
Sucesso/Estáveis	148	3,03	0,57	1,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Sucesso/Instáveis	127	2,95	0,32	2,22	2,75	2,91	3,13	3,88
Fracasso/Controláveis	151	1,05	0,13	1,00	1,00	1,00	1,00	1,78
Fracasso/Incontroláveis	149	1,14	0,20	1,00	1,00	1,05	1,19	2,19
Fracasso/Internas	150	1,05	0,11	1,00	1,00	1,00	1,06	1,63
Fracasso/Externas	149	1,20	0,27	1,00	1,00	1,07	1,29	2,79
Fracasso/Estáveis	150	1,05	0,11	1,00	1,00	1,00	1,00	1,78
Fracasso/Instáveis	149	1,15	0,21	1,00	1,00	1,05	1,19	2,24

As atribuições de causas controláveis, internas e estáveis para o sucesso em ensinar estão de acordo com a hipótese inicial deste trabalho, que estabelecia que os professores tenderiam a atribuir o seu sucesso em ensinar a causas internas, estáveis e controláveis, corroborando-a. No âmbito da motivação intrapessoal, tais atribuições para sucesso mostram-se positivas e, teoricamente, refletir-se-iam em maiores níveis motivacionais, já que a expectativa de sucesso seria aumentada (Weiner, 2000). Entretanto, deve-se salientar que se levantou apenas o aspecto intrapessoal, não havendo um contraponto interpessoal, como possíveis feedbacks decorrentes da avaliação dos alunos ou dos gestores das escolas da atuação docente. Pesquisas que abordem o tema nesta perspectiva intra e interpessoal poderão acrescentar importantes contribuições à área, especialmente em suas possíveis correlações com a eficácia coletiva, constituindo-se em uma importante direção para futuros estudos.

Os escores mais altos na atribuição de causas externas, instáveis e incontroláveis para o seu fracasso em ensinar por parte dos professores também corrobora outra hipótese deste trabalho. Atribuições nessas dimensões para o fracasso preservam o indivíduo de sentimentos como vergonha e humilhação (Weiner, 2000). Todavia, cabe um questionamento sobre o processo atribucional nesse aspecto, já que quando o professor faz uma atribuição interpessoal, avaliando o desempenho dos alunos, facilmente reconhece causas para o fracasso no discente (Gama & Jesus, 1994; Boruchovitch & Martini, 1997; Ferreira *et al.*, 2002 e Martini & Del Prette, 2005). Aqui, no entanto, ao se questionar a própria atuação, realizando uma atribuição intrapessoal, identificam-se escores médios para fracasso abaixo dos de sucesso e caracterizados por uma tendência autoprotetora, conforme apontado por Tollefson (2000), que mostra que os professores resistem em atribuir causas ao fracasso de seus alunos a si mesmos como forma de preservação do senso de eficácia pessoal.

Acrescenta-se, ainda, o fato de que as questões relativas ao fracasso em ensinar desenvolvidas para a escala são elaboradas de maneira que, talvez, estimulem o professor a respondê-las de forma enviesada, valendo-se de estratégias autoprotetoras. A escala é dividida em duas partes intituladas “Atribuições para o sucesso” e “Atribuições para o fracasso” e as afirmações desse segundo grupo foram elaboradas em formatos semelhantes aos seguintes: Não dou boas aulas porque tenho preguiça de prepará-las ou Fracasso em ensinar, porque os alunos são muito diferentes entre si. Se, de acordo com Tollefson (2000), há por parte dos professores uma tendência autoprotetora nas atribuições frente ao fracasso de seus alunos, pode-se pressupor que a autoproteção se faça presente, também, na atribuição de causas para o próprio fracasso. Como o levantamento é de caráter intrapessoal, atribuições presentes em algumas questões da escala poderiam gerar desconforto no professor, que tenderia a respondê-las com pontuações menores, já que quanto maior o valor assinalado, maior seria a identificação do próprio fracasso, independentemente da natureza da causa atribuída. Em estudos futuros com esse instrumento, seria recomendável a adequação dessas afirmações com alterações na redação, não se utilizando mais o termo fracasso no corpo de texto e substituindo o termo por expressões mais amenas, tais como: obtenho resultados menos favoráveis ou não atinjo os objetivos educacionais.

#### 4.2.1 Atribuição de causalidade e município de atuação

O município de atuação e os resultados dos domínios definidos para análise da atribuição de causalidade foram comparados por meio do teste de Mann-Whitney. Os resultados são apresentados na Tabela 5.

TABELA 5 Comparação das médias por domínio de atribuição causal e município de atuação dos participantes

Variável	Município				Valor p*
	A		B		
	Média	DP	Média	DP	
Sucesso/Controláveis	3,13	0,38	3,24	0,36	0,12
Sucesso/Incontroláveis	2,73	0,40	2,76	0,35	0,43
Sucesso/Internas	3,17	0,37	3,28	0,34	0,12
Sucesso/Externas	2,58	0,43	2,59	0,40	0,55
Sucesso/Estáveis	3,11	0,44	2,99	0,62	0,31
Sucesso/Instáveis	2,89	0,36	2,97	0,30	0,08
Fracasso/Controláveis	1,09	0,17	1,04	0,11	0,07
Fracasso/Incontroláveis	1,18	0,21	1,13	0,20	0,20
Fracasso/Internas	1,08	0,14	1,03	0,09	0,03
Fracasso/Externas	1,23	0,27	1,16	0,28	0,21
Fracasso/Estáveis	1,08	0,15	1,03	0,09	0,01
Fracasso/Instáveis	1,18	0,22	1,13	0,20	0,19

\* Valor-p referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

No que diz respeito ao município de atuação constata-se uma diferença aparentemente significativa na atribuição de causas internas para o fracasso ( $p=0,03$ ) e causas estáveis para o fracasso ( $p=0,01$ ). O resultado sugere que os professores que atuam no município A tendem a

atribuir maior internalidade e estabilidade para o próprio fracasso do que os do município B. Todavia deve-se considerar que as médias distanciam-se muito pouco, sendo recomendáveis estudos adicionais para uma maior compreensão desses resultados.

As atribuições internas e estáveis para o fracasso podem conduzir a sentimentos de incompetência e de vergonha (Weiner, 2000). O fato de identificar tais atribuições no município A chama a atenção, pois considerando a situação de ambas as cidades pesquisadas deve-se apontar que o município B é significativamente maior, com população estimada de 91.807 habitantes em 2013 (IBGE, 2013) do que o A, com população aproximada de 9100 habitantes em 2013 (IBGE, 2013), além de existir uma dependência por parte dele como relação ao primeiro em diversos aspectos econômicos e de serviços públicos. Entretanto, faz-se necessário que a explicação aqui aventada para interpretar estas diferenças seja avaliada em estudos com amostras maiores e mais representativas. Cabe lembrar que o presente estudo contou com somente 153 participantes de apenas dois municípios selecionados pelo critério de conveniência.

#### **4.2.2 Atribuição de causalidade e faixa etária**

A comparação entre os domínios de atribuição causal definidos neste trabalho e as faixas etárias dos professores participantes se deu por meio do teste de Kruskal-Wallis e podem ser vistos na Tabela 6.

TABELA 6 Comparação das médias por domínio de atribuição causal e faixa etária dos

## participantes

Variável	Faixa Etária								Valor p**
	21-30 (n=39)		31-40 (n=55)		41-50 (n=37)		>50 (n=12)		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Sucesso/Controláveis	3,08	0,48	3,24	0,39	3,26	0,30	3,36	0,45	0,13
Sucesso/Incontroláveis	2,62	0,30	2,81	0,41	2,76	0,33	2,93	0,38	0,04
Sucesso/Internas	3,13	0,31	3,26	0,38	3,30	0,29	3,42	0,45	1,12
Sucesso/Externas	2,49	0,34	2,66	0,47	2,57	0,34	2,69	0,44	0,29
Sucesso/Estáveis	2,97	0,43	3,02	0,66	3,11	0,46	3,08	0,79	0,59
Sucesso/Instáveis	2,83	0,29	3,01	0,36	2,95	0,23	3,10	0,39	0,07
Fracasso/Controláveis	1,05	0,13	1,06	0,14	1,05	0,14	1,03	0,07	0,89
Fracasso/Incontroláveis	1,19	0,23	1,15	0,21	1,11	0,17	1,10	0,15	0,32
Fracasso/Internas	1,05	0,10	1,05	0,11	1,05	0,13	1,02	0,05	0,52
Fracasso/Externas	1,25	0,32	1,21	0,30	1,14	0,21	1,15	0,21	0,33
Fracasso/Estáveis	1,05	0,10	1,05	0,12	1,05	0,12	1,03	0,07	0,62
Fracasso/Instáveis	1,18	0,24	1,16	0,23	1,11	0,18	1,10	0,15	0,31

\*\* Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre mais de 2 grupos.

Evidencia-se uma diferença significativa entre as distintas faixas etárias e a atribuição de causas incontroláveis para o sucesso ( $p=0,03$ ), constatando-se os maiores escores nesse domínio entre os que têm maior idade (>50 anos). Tal dado sugere que a expectativa desses professores para o seu sucesso é diminuída em comparação aos mais jovens (Weiner, 1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000). Pode-se inferir que com a redução da expectativa de sucesso também ocorra uma redução dos níveis motivacionais intrapessoais nesse grupo (Weiner, 2000). Tal informação demandaria uma investigação mais aprofundada para identificar as reais causas dessa condição, entretanto ao se considerar que o sucesso docente é associado à habilidade para ensinar, para se relacionar com os alunos, ao oferecimento de apoio ao aluno, à identificação com o trabalho docente, adequação do material didático e à prática docente bem sucedida, segundo Gama e Jesus (1994), pode-se inferir que esse grupo pode encontrar-se em um momento em que questiona o

próprio papel, enfrentando dificuldades para sua prática profissional cotidiana. Cabe avaliar, inclusive, as condições de trabalho que conduzem a essa situação, já que o *burnout* no contexto educacional tem sido uma preocupação dos pesquisadores (De La Torre & Godoy, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010). A constatação dessa diferença sugere novos estudos nessa realidade, que abordem tanto as alterações que as percepções docentes podem sofrer com a experiência profissional, quanto a possibilidade de o *burnout* interferir sobre esse grupo. As pesquisas que relacionam idade e *burnout* entre professores, embora pareçam indicar maior prevalência entre os mais jovens, trazem resultados inconsistentes (Silva, Damásio, Melo & Aquino, 2008) e o aprofundamento da temática mostra-se relevante, tanto em aspectos acadêmicos quanto práticos.

#### **4.2.3 Atribuição de causalidade e tempo de atuação docente**

Para comparação entre a atribuição de causalidade e o tempo de atuação docente, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis, cujos resultados são apresentados na Tabela 7.

TABELA 7 Comparação das médias por domínio de atribuição causal e tempo de atuação docente dos participantes

Variável	Tempo de Atuação										Valor p**
	1-5 (n=29)		6-10 (n=46)		11- 15(n=44)		16- 20(n=13)		>20 (n=20)		
	Mé- dia	DP	Mé- dia	DP	Mé- dia	DP	Mé- dia	DP	Mé- dia	DP	
Sucesso/Controláveis	3,08	0,27	3,15	0,39	3,27	0,37	3,29	0,28	3,37	0,39	0,06
Sucesso/Incontroláveis	2,64	0,27	2,69	0,37	2,85	0,43	2,83	0,38	2,82	0,28	0,14
Sucesso/Internas	3,09	0,26	3,19	0,37	3,33	0,34	3,32	0,29	3,40	0,36	0,01
Sucesso/Externas	2,52	0,30	2,55	0,41	2,62	0,51	2,67	0,45	2,64	0,33	0,69
Sucesso/Estáveis	2,86	0,59	3,02	0,55	3,10	0,53	3,31	0,48	2,95	0,69	0,17
Sucesso/Instáveis	2,84	0,21	2,89	0,36	3,03	0,34	3,00	0,32	3,07	0,28	0,04
Fracasso/Controláveis	1,06	0,15	1,04	0,09	1,07	0,16	1,09	0,22	1,01	0,02	0,44
Fracasso/Incontroláveis	1,17	0,22	1,18	0,25	1,13	0,16	1,11	0,16	1,06	0,12	0,19
Fracasso/Internas	1,05	0,11	1,04	0,07	1,07	0,14	1,07	0,17	1,01	0,03	0,27
Fracasso/Externas	1,24	0,31	1,25	0,36	1,17	0,19	1,14	0,18	1,09	0,16	0,20
Fracasso/Estáveis	1,05	0,10	1,04	0,08	1,07	0,15	1,06	0,13	1,01	0,02	0,32
Fracasso/Instáveis	1,18	0,23	1,18	0,25	1,13	0,17	1,12	0,19	1,06	0,12	0,18

\*\* Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre mais de 2 grupos.

Verifica-se diferença significativa nas atribuições internas ( $p=0,01$ ) e instáveis ( $p=0,04$ ) para o sucesso nos professores com maior tempo de atuação. O resultado com relação às atribuições internas era esperado, já que pode se pressupor que a experiência docente tenderia a conduzir à percepção de maior capacidade. No entanto, a atribuição à causas instáveis para o sucesso neste agrupamento parece paradoxal. Tal aspecto inusitado do presente estudo merece ser alvo de futuras pesquisas.

#### **4.2.4 Atribuição de causalidade e nível de atuação docente**

A análise da atribuição de causalidade em comparação ao nível de atuação docente foi calculada pelo teste de Mann-Whitney, já que embora inicialmente se levantassem informações referentes a três grupos de atuação, sendo em: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Fundamental I e II, o último foi excluído por contar com um número muito reduzido de participantes para a composição da amostra ( $n=2$ ). O resultado da comparação pode ser visto na Tabela 8.

TABELA 8 Comparação das médias por domínio de atribuição causal e nível de atuação docente dos participantes

Variável	Nível de atuação				Valor p*
	Ens. Fundamental I (n=102)		Ens. Fundamental II (n=49)		
	Média	DP	Média	DP	
Sucesso/Controláveis	3,25	0,38	3,12	0,31	0,10
Sucesso/Incontroláveis	2,81	0,35	2,65	0,34	0,01
Sucesso/Internas	3,30	0,35	3,12	0,31	0,01
Sucesso/Externas	2,61	0,40	2,53	0,37	0,20
Sucesso/Estáveis	3,07	0,56	2,92	0,58	0,09
Sucesso/Instáveis	2,99	0,32	2,86	0,29	0,03
Fracasso/Controláveis	1,05	0,12	1,07	0,16	0,13
Fracasso/Incontroláveis	1,11	0,19	1,21	0,22	0,00
Fracasso/Internas	1,04	0,10	1,06	0,13	0,35
Fracasso/Externas	1,15	0,25	1,29	0,30	0,00
Fracasso/Estáveis	1,04	0,11	1,06	0,12	0,40
Fracasso/Instáveis	1,12	0,19	1,21	0,23	0,00

\* Valor-p referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Nas atribuições incontroláveis, internas e instáveis para o sucesso verifica-se uma diferença significativa em função do nível de atuação ( $p=0,01$ ,  $p=0,01$  e  $p=0,03$ ) que sugere que os professores que atuam no nível fundamental I tendem a perceber as causas do seu sucesso como menos controláveis e estáveis e mais internas, em comparação aos professores de nível

fundamental II. Quanto às causas para o fracasso, diferenças significativas nas atribuições também foram encontradas. Os professores do Ensino Fundamental II comparativamente atribuem seu fracasso mais a causas incontroláveis, externas e instáveis.

As atribuições incontroláveis para o sucesso no Nível Fundamental I podem conduzir o professor a um menor nível motivacional, já que a diminuição da expectativa de sucesso decorre, em parte, da incontrolabilidade das causas. Os motivos para tais diferenças não foram levantados nesta pesquisa, entretanto o sistema de progressão continuada do estado de São Paulo poderia ser explorado em estudos futuros, já que há diferenças entre os ciclos I e II. Guilherme (1998) já apontava as seguintes reações dos professores frente à progressão continuada: revolta, por não concordar com o tipo de regime ou por não acreditar nele; preocupação, por não dar conta da aprendizagem efetiva da maioria dos alunos da classe; sentimento de impotência, porque não podem lutar contra o sistema; perda de referências profissionais, já que estavam acostumados com o antigo sistema seriado; sentimento de desprestígio ao constatar que os professores do Ciclo II culpam o professor do Ciclo I pela falta de preparo do aluno. Tais aspectos poderiam ser correlacionados à atribuição de causalidade e eficácia coletiva, especialmente nas séries iniciais.

A atribuição de causas internas pelos professores do Ensino fundamental I, nesse contexto, não sugere, necessariamente, maiores níveis motivacionais, mas pode indicar uma estratégia egodefensiva por parte dos educadores (Ferreira, Bidarra & Raposo, 2011). Ao atribuírem o sucesso a condições internas, preservam o orgulho e a autoestima (Weiner, 2000). Especialmente ao se considerarem as atribuições instáveis e incontroláveis para o sucesso que levam a expectativas reduzidas de desempenho, pode-se identificar um padrão de autoproteção, já que aspectos internos determinariam o sucesso, ao mesmo tempo em que ele é instável e incontrolável e, portanto, quando não atingido independe do sujeito.

Os professores do Ensino Fundamental II, ao atribuírem o fracasso em ensinar a causas incontroláveis, externas e instáveis, confirmam o posicionamento de Jones e Nisbet (1971: enquanto os observadores tendem a atribuir o fracasso em uma ação a causas internas, os atores a atribuem a causas externas. Isso ganha relevância ainda maior quando se considera que a atribuição de responsabilidade pelo fracasso escolar ao próprio aluno é frequente (Gama & Jesus, 1994; Boruchovitch & Martini, 1997; Ferreira *et al.*, 2002 e Martini & Del Prette, 2005). Novamente identifica-se a estratégia autoprotetora mencionada por Tollefson (2000). Evidencia-

se, nesse contexto o absentismo do professor, no que se refere ao fracasso em ensinar. Fica subentendido que, enquanto esse grupo se responsabiliza pelo sucesso em ensinar, exime-se da responsabilidade pelo fracasso.

#### **4.2.5 Atribuição de causalidade e gênero dos professores**

A comparação entre os resultados dos domínios definidos para análise da atribuição de causalidade e gênero foi estimada pelo uso do teste de *Mann-Whitney* e não se constataram diferenças significativas entre homens e mulheres nas atribuições causais que fazem para o seu sucesso ou fracasso em ensinar. Tal achado encontra os resultados de pesquisas feitas com atribuição causal de alunos, nos quais também não se constatam diferenças entre gêneros (Barca & Peralbo, 2002; Barros, Neto & Barros, 1992; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005). Optou-se por citar estudos com alunos por serem esses de natureza intrapessoal condizente com a abordagem dessa pesquisa, já que investigações com professores disponíveis na literatura seriam caracterizados por serem interpessoais. Deve-se considerar, ainda, que a amostra não seria adequada para uma comparação entre gêneros, já que havia uma discrepância enorme no número de participantes do gênero masculino e do feminino, sendo 24 e 129 respectivamente. A realização de futuras pesquisas com amostras mais equilibradas quanto à variável gênero é recomendável.

#### **4.3 Análise da escala de eficácia coletiva**

A escala utilizada para esse fim, denominada *Inventário de percepções de professores acerca do contexto da escola* (Bzuneck & Boruchovitch, 2011) foi submetida à análise dos escores médios. Não houve a preocupação em construir um escore total, pois o parâmetro médio mostrou-se adequado para a correlação com os escores de atribuição de causalidade. Na Tabela 9 podem ser vistos os valores médios, mínimos, máximos, quartis e desvio padrão.

TABELA 9 Análise descritiva das variáveis numéricas referentes à eficácia coletiva

Variável	N	MÉDIA	DP	MÍN.	Q1	MEDIANA	Q3	MÁX
Eficácia coletiva	143	3,84	0,50	2,50	3,55	3,86	4,23	5,00

A seguir, os resultados referentes à eficácia coletiva são analisados e discutidos em comparação às variáveis propostas neste estudo.

#### 4.3.1 Crença de eficácia coletiva e nível de atuação docente

Nesta seção, compararam-se as médias entre os professores atuantes no Ensino Fundamental I e II, já que se desconsideraram os atuantes em ambos os níveis, dado o número reduzido de participantes nessas condições (n=2). As médias obtidas podem ser vistas na Tabela 10.

TABELA 10 Comparação das médias da crença de eficácia coletiva e nível de atuação docente dos participantes

Variável	Nível de atuação				Valor p*
	Ens. Fundamental I (n=102)		Ens. Fundamental II (n=49)		
	Média	DP	Média	DP	
Eficácia coletiva	3,93	0,50	3,66	0,48	0,01

\* Valor-p referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Constatou-se uma diferença significativa ( $p=0,01$ ) entre o Ensino Fundamental I e o II; os professores do primeiro grupo apresentaram uma média maior em termos de eficácia coletiva. A explicação para essa diferença não é identificada no levantamento em si, entretanto ao se considerar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pode-se levantar hipóteses quanto a essa situação. Ambos os municípios pesquisados apresentam o IDEB acima da média nacional das escolas públicas para as séries iniciais nos anos de 2009 e 2011. Os resultados

podem ser mais bem visualizados na tabela 11 a seguir.

TABELA 11 Comparativo do IDEB para o Ensino Fundamental I entre os municípios pesquisados, e rede pública do estado de São Paulo e Brasil

<b>Anos</b>	<b>Município A</b> <b>n=45</b>	<b>Município B</b> <b>n=108</b>	<b>Estado de</b> <b>São Paulo</b>	<b>Brasil</b>
<b>2009</b>	4,8	5,8	5,3	4,4
<b>2011</b>	4,9	5,3	5,4	4,7

Elaborada a partir dos dados do IDEB

Os resultados superiores à média nacional poderiam favorecer os níveis mais elevados de eficácia coletiva. O índice do município B, em 2009, supera até a média do estado de São Paulo e, em 2011, fica próximo da média estadual. No município A, embora seja ultrapassada a média nacional, não é atingida a estadual, mas há outro resultado importante, que é o fato de o município ter ultrapassado, nos dois anos, o índice projetado, que seria de 4,2 em 2009 e 4,6 em 2011. Considerando que a história pregressa de sucesso favorece o desenvolvimento da eficácia individual e coletiva, pode-se aventar a hipótese de que tais resultados tenham refletido sobre os escores de eficácia coletiva.

Tendo em vista que o IDEB do Ensino Fundamental II, em ambos os municípios, estava abaixo dos do Ensino Fundamental I (sendo 4,3 em 2009 e 2011 para o município A e 4,8 para 2009 e 2011 para o município B) poderia justificar-se as diferenças identificadas nos resultados. Cabe, no entanto, destacar que conclusões mais precisas dependeriam de estudos mais aprofundados que correlacionassem eficácia coletiva e tais índices, especialmente ao se considerar que, embora os índices das séries finais da Educação Fundamental estejam abaixo das iniciais, em ambos os municípios encontram-se, ainda, acima da média nacional para escolas públicas, que é de 4,0 em 2009 e 4,1 em 2011; isso recomendaria avaliar a percepção que os professores dessas séries têm quanto ao próprio desempenho.

Quanto à hipótese de que haveria correlação significativa negativa e moderada entre locus externo, instabilidade e incontrolabilidade de atribuição causal e nível de eficácia coletiva nas situações de fracasso em ensinar, considerando os dois grupos em questão, percebe-se que os professores atuantes no Ensino Fundamental II tiveram o menor nível de eficácia coletiva e

atribuíram, para o fracasso, causas externas, instáveis e incontroláveis, o que corrobora o pressuposto inicial e está de acordo com o referencial teórico.

#### 4.4 Correlação entre atribuição causal e crença de eficácia coletiva

A correlação entre os escores das escalas de atribuição de causalidade e eficácia coletiva também foi explorada por meio do coeficiente de *Spearman* e os seus valores e os graus de significância podem ser vistos na tabela 12.

TABELA 12 Correlações entre os escores das escalas de atribuições e eficácia.

	Eficácia coletiva*		
	R	P	n
Sucesso/Controláveis	<u>0,20782</u>	0,0160	134
Sucesso/Incontroláveis	<u>0,26279</u>	0,0032	124
Sucesso/Internas	<u>0,22655</u>	0,0101	128
Sucesso/Externas	<u>0,26022</u>	0,0029	129
Sucesso/Estáveis	0,11324	0,1844	139
Sucesso/Instáveis	<u>0,28608</u>	0,0015	120
Fracasso/Controláveis	<u>-0,17679</u>	0,0360	141
Fracasso/Incontroláveis	<u>-0,27777</u>	0,0009	140
Fracasso/Internas	<u>-0,17633</u>	0,0365	141
Fracasso/Externas	<u>-0,28538</u>	0,0006	140
Fracasso/Estáveis	0,14442	0,0875	141
Fracasso/Instáveis	<u>-0,27755</u>	0,0009	140

\*r=coeficiente de correlação de *Spearman*; p=Valor-p; n=número de sujeitos.

Pelos resultados, verifica-se correlação significativa positiva entre eficácia coletiva e escores de atribuições causais para sucesso em termos de controlabilidade, incontrolabilidade, internalidade, externalidade e instabilidade. Isso significa dizer que, quanto maior o escore de eficácia, maior o de atribuições causais para sucesso nessas dimensões. Também houve correlação significativa negativa entre eficácia coletiva e escores de atribuições causais para

fracasso nas dimensões de controlabilidade, incontrolabilidade, internalidade, externalidade e instabilidade, ou seja, quanto maior o escore de eficácia, menor o de atribuições causais.

Inicialmente, havia sido formulada a hipótese de que haveria correlação significativa positiva e moderada entre locus interno, estabilidade e controlabilidade de atribuição causal e maior nível de eficácia coletiva nas situações de sucesso em ensinar. Entretanto constatou-se que o grupo que obteve maior escore de eficácia coletiva atribui causas internas, instáveis e incontroláveis para o sucesso. O dado obtido conduz à necessidade de uma análise de outros indicadores que possam interferir na atribuição de causalidade e eficácia coletiva desses grupos. Um aspecto interessante a ser trazido à discussão refere-se ao fato de que o IDEB, já apontado anteriormente, seria uma variável não considerada no levantamento inicial e que, na realidade dos municípios pesquisados, poderia adquirir importância. Tendo em vista que o padrão atribucional aqui descrito é o identificado nos professores do Ensino Fundamental I e que, conforme evidenciado, esse grupo apresenta escores mais elevados de eficácia coletiva, associados a bons índices nas avaliações, cabe aqui o argumento anterior, devendo-se, no entanto, admitir que conclusões mais definitivas só seriam possíveis por meio de estudos mais específicos quanto às possíveis correlações entre os resultados das avaliações padronizadas e a eficácia coletiva dos professores. Registra-se aqui mais uma sugestão para futuras pesquisas.

A hipótese de que os níveis mais altos de eficácia coletiva estariam presentes nos contextos em que predominassem atribuições internas, estáveis e controláveis tanto para o próprio sucesso quanto para o fracasso e a de que os níveis mais baixos de eficácia coletiva estariam presentes nos contextos em que predominassem atribuições externas, instáveis e incontroláveis tanto para o próprio sucesso quanto para o fracasso não se confirmaram. Constatou-se apenas que atribuições para sucesso, independentemente da dimensão em que se manifestassem, estavam positiva e diretamente relacionadas aos maiores níveis de eficácia coletiva. Quanto às atribuições para fracasso, em qualquer dimensão que se manifestassem, relacionavam-se negativamente com os níveis de eficácia coletiva. A escassez de estudos que abordem essa possível correlação dificulta a análise e discussão mais pormenorizada dos dados, especialmente porque os estudos conduzidos por Brady e Woolfson (2008) e Woolfson e Brady (2009), com o intuito de buscar as relações entre os construtos, focalizaram as atribuições interpessoais e não intrapessoais de professores, diferentemente deste trabalho. Essa lacuna em pesquisas dessa natureza e os resultados pouco conclusivos obtidos aqui recomendam a condução

de investigações que abordem as atribuições causais intrapessoais de professores e a eficácia coletiva de maneira mais específica.

Constata-se não haver diferença significativa entre os gêneros ( $p=0,97$ ), município de atuação ( $p=0,96$ ), faixa etária ( $p=0,85$ ) e nível de atuação ( $p=0,36$ ) no que diz respeito à eficácia coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o levantamento de atribuições de causalidade, por parte dos professores, para o próprio sucesso ou o fracasso em ensinar tenha trazido uma perspectiva diferenciada para o presente estudo. Pesquisas disponíveis na literatura nacional e internacional enfatizam as atribuições docentes para o desempenho discente (Boruchovitch & Martini, 1997; Brady & Woolfson 2008; De La Torre & Godoy, 2002, 2004; Ferreira *et al.*, 2002; Ferreira, Bidarra & Raposo, 2011; Gama & Jesus, 1994; Martini, 1999; Martini & Del Prette, 2002, 2005, 2009; Tollefson, 2000; Woolfson & Brady, 2009; Woolfson, Grant & Campbell, 2007), entretanto atribuições intrapessoais de professores não foram exploradas, nesse sentido o presente estudo tentou contribuir para a redução dessa lacuna.

Considerando que a modificação do estilo atribucional dos professores reflete-se positivamente sobre o rendimento acadêmico dos alunos quando se torna mais adaptativo e que a teoria de Weiner tem aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem (De La Torre & Godoy, 2002), entender de que forma o professor atribui causas ao seu desempenho pode favorecer estratégias relevantes para o atendimento de suas necessidades específicas na busca de uma condição motivacional adequada. O fato de ter-se esbarrado na escassez de pesquisas referentes ao tema, se, por um lado, gera dificuldades para a análise e interpretação dos dados coletados, por outro, aumenta a importância da proposta. Ainda que tenha sido um primeiro passo na exploração dessa temática, as perspectivas decorrentes deste trabalho poderão, certamente, propiciar estudos mais aprofundados sob esse enfoque.

Diversos aspectos do contexto educacional precisam ser considerados da perspectiva docente, para uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos atribucionais. As atribuições que remetem a estratégias autoprotetoras (Boruchovitch & Martini, 1997; Ferreira *et al.*, 2002; Ferreira, Bidarra & Raposo, 2011; Gama & Jesus, 1994; Martini & Del Prette, 2005 & Tollefson, 2000) são identificadas nos levantamentos de natureza interpessoal, entretanto a sua importância nas atribuições intrapessoais de professores ainda não foi explorada. Pode-se considerar, ainda, o fato de o *burnout* entre professores ser uma temática de interesse entre pesquisadores (Silva, Damásio, Melo & Aquino, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010), o que torna ainda mais relevante buscar as atribuições intrapessoais dos docentes, já que as condições pessoais do professor devem estar mais associadas às percepções que tem de si mesmo do que de seus alunos,

nesse contexto.

Chama a atenção o fato de que os escores médios para o fracasso obtidos no trabalho estejam muito abaixo dos relativos ao sucesso. O desenvolvimento de instrumentos voltados para o levantamento de atribuições para o fracasso em ensinar poderia constituir uma possibilidade relevante de estudos para a área. Levando-se em conta que na mesma escala utilizada na presente pesquisa constaram dois agrupamentos de itens, sendo um para o sucesso e outro para o fracasso, identificados assim, talvez possam ter ocorrido reações de autoproteção, refletindo nas respostas. Explorar as atribuições intrapessoais para o fracasso de forma específica e por outros métodos, tais como entrevistas em profundidade, poderia trazer luz a essa discussão.

Uma variável a ser explorada de forma comparativa seria relativa ao porte e às condições econômicas dos municípios de atuação. As diferenças constatadas no estilo atribucional para o fracasso indicaram um padrão de internalidade e estabilidade na cidade menor e mais dependente economicamente. Não é possível generalizar uma informação como essa, já que se pesquisaram apenas dois municípios, entretanto, ela poderia ser uma variável importante em futuros estudos, especialmente se se avaliar o papel que as atribuições do professor têm sobre o aluno, a família e os colegas (Campos, 1997). Professores que apresentam um estilo atribucional que possivelmente conduziria a sentimentos de vergonha e de incompetência (Weiner, 2000) poderiam impactar negativamente a formação de seus alunos. Tal possibilidade deve ser explorada de maneira mais aprofundada, visando, inclusive, ao desenvolvimento de estratégias de intervenção com foco em mudança atribucional adequada às diferentes realidades econômicas, sociais e culturais de atuação docente.

A relação entre as variáveis idade e experiência docente merece investigação mais detalhada quanto aos padrões atribucionais de professores para seu sucesso ou fracasso. Tendo em vista que as atribuições causais podem ser adaptativas ou não e que os níveis motivacionais do indivíduo estão diretamente relacionados aos seus padrões atributivos, tal conhecimento relacionado à idade e experiência profissional poderia favorecer ações de prevenção da redução da expectativa para o sucesso dos professores mais experientes.

Consideradas as variáveis levantadas neste estudo, constata-se que o campo para pesquisa envolvendo as atribuições de professores pelo enfoque dado aqui merece atenção na busca de relações com nível de atuação; percebe-se que o padrão menos adaptativo identificado em

professores do Ensino Fundamental I precisa ser verificado em contextos mais amplos e ser mais bem entendido. As possíveis razões para essa diferença não foram identificadas e não se encontrou amparo na literatura para a compreensão da situação. Embora hipóteses relacionadas à progressão continuada e suas consequências sobre a percepção docente possam ser aventadas (Guilherme, 1998), seria recomendável buscar outros fatores que se pudessem relacionar com o dado constatado, incluindo as áreas de formação e as questões de remuneração dos dois contextos.

Ademais, o maior nível de eficácia coletiva nos professores do Ensino Fundamental I precisa ser explorado na busca de outras variáveis que possivelmente se relacionem com o fenômeno. Se for considerado que a eficácia coletiva diz respeito ao funcionamento coletivo em nível grupal e a percepção que se tem do sistema social em termos de capacidade de desempenho (Bandura, 1997, 2000), pode-se pressupor que resultados obtidos pelas instituições, tanto em avaliações padronizadas quanto no desempenho observado no aluno cotidianamente e mesmo o estilo de gestão, no âmbito do município e da instituição escolar, refletirão sobre os seus níveis. Possíveis variáveis que tenham interferido nessa percepção precisam ser exploradas; aqui se levantou a hipótese de os resultados do IDEB a terem favorecido, mas a identificação de outros possíveis *feedbacks* que o corpo docente receba e a busca de sua correlação com a eficácia coletiva sinaliza novas possibilidades de estudo.

As correlações da atribuição de causalidade com a eficácia coletiva também são pouco exploradas e, no que concerne às atribuições de professores ao próprio sucesso ou fracasso, não foram encontrados trabalhos específicos. Os resultados obtidos na presente pesquisa, contrariando as hipóteses iniciais, merecem atenção e podem sinalizar para outras perspectivas de investigações que busquem identificar não só as correlações com a atribuição causal, mas, também como o *feedback* obtido pelos professores como grupo pode influenciar a sua autoeficácia e eficácia coletiva. Assim, sugerem-se como possibilidades a serem exploradas: os índices obtidos pelas avaliações formais, tais como o IDEB, a identificação dos processos de comunicação nas organizações escolares, o modelo de gestão assumido, o desenvolvimento de indicadores institucionais, os sistemas de reconhecimento e valorização adotados, entre outras.

Acredita-se que o professor precise desenvolver protagonismo em suas ações e a identificação da natureza de suas atribuições de causalidade permitiria buscar meios de

interpretar seus contextos de atuação e favorecer o desenvolvimento de padrões mais adaptativos, sua expectativa de desempenho pessoal e, por conseguinte, seus níveis motivacionais. O déficit em pesquisas intrapessoais acarreta uma dificuldade do entendimento de como o professor avalia o próprio papel e também fica sujeito a vieses, como o descrito por Jones e Nisbet (1971), segundo o qual o indivíduo tende a atribuir o fracasso a causas externas quando ator e a causas internas, quando observador. Pesquisas que correlacionem as atribuições inter e intrapessoais de professores quanto aos resultados de ensino-aprendizagem poderiam permitir o conhecimento mais aprofundado das estratégias egodefensivas dos docentes e gerar subsídios para ações preventivas.

Não se pode menosprezar o impacto que os professores têm sobre o futuro de seus alunos. É necessário lembrar que os professores consistem em modelo vicário e fonte de persuasão verbal (Bandura, 1977, 1989) extremamente relevantes para o discente e, por consequência, interferem sobre suas atribuições e sua eficácia, individual e coletiva. As crenças que o docente possui transparecem em sua conduta e podem levá-lo a assumir posturas que não só servem de modelo para o aluno, mas que os conduzam a percepções quanto a si e ao outro que possivelmente determinam padrões de interação mais ou menos adequados. Trazer o professor para o primeiro plano em termos de proposta de pesquisa implica reconhecer sua importância no processo educacional e resgatar sua responsabilidade na condução de ações mais efetivas no planejamento e execução de suas atividades. Estabelecer internalidade, controlabilidade e estabilidade nas práticas docentes, acompanhadas do aumento de sua eficácia coletiva, parece ser possível por meio de ações de gestão escolar que atentem à participação, à capacitação e ao *feedback* (Ross & Gray, 2006).

A adesão, a manutenção e a persistência do comportamento dos professores estão diretamente relacionadas com suas atribuições de causalidade (Weiner, 1979, 1985, 2010). Acredita-se que os construtos de eficácia relacionam-se com comprometimento docente (Ware & Kitsantas, 2007). Trabalhar esses aspectos, possivelmente, pode propiciar equipes mais engajadas, motivadas e cientes de seu papel. Os conhecimentos advindos das teorias cognitivo-social e de atribuição de causalidade oferecem forte respaldo teórico e possibilitam práticas efetivas para intervenções junto a esse público

## REFERÊNCIAS

Allen N. J., Meyer J. P. (1990), The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 63, pp. 1-18.

Almeida, L. S., Miranda, L. & Guisande, M. A. (2006). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 169-176.

Araújo, R. C. & Pickler, L (2008). Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. In *ANAIS DO SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Recuperado em 15 maio, 2012, de [http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads\\_anais/SIMCAM4\\_Rosane%20Araujo\\_e\\_LPickler.pdf](http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf)

Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.

Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. New York: American Book-Van Nostrand-Reinhold

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*, 6. Six theories of child development (pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.

Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In Bandura, A.; Azzi, R.G.; Polydoro, S (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 15-41.

Barca, A., & Peralbo, M. (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO). Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Barros, A. M., Neto, F., & Barros, J. H. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), 55-64.

Beck, A.T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961) An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.

Benck, R. T. (2002). *Atribuições de Causalidade em Diferentes Modalidades Desportivas: Uma*

*Aplicação da Causal Dimension Scale II - Escala de Dimensão Causal II*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências da Saúde. Universidade de Brasília, Brasília. Distrito Federal, Brasil.

Borgogni, L. (2001). *Efficacia Organizzativa*. Milano, Guerini & Ass.

Boruchovitch, E. (2004). A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. Em: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Org.) *Aprendizagem, processos psicológicos e contexto social da escola*. Petrópolis: Vozes, p.55-88.

Boruchovitch, E., Ganda, D. R. & Santos, A. A. A. (2011). Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para o Sucesso e Fracasso de Universitários. *Anais Eletrônico do V Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Bento Gonçalves, RS.

Boruchovitch, E. & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 59-71.

Boruchovitch, E. & Martini, M. L.(2005). Construção de um instrumento para avaliação das atribuições de causalidade em contexto escolar. *Anais Eletrônico do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Gramado, RS.

Boruchovitch, E. & Mednick, B. R. (1997). Cross-cultural differences in children's concepts of illness. *Revista de Saúde Pública*, 31 (5), 448-456.

Boruchovitch, E. & Mednick, B. R. (2000). Causal attributions in Brazilian children's reasoning about health and illness. *Revista de Saúde Pública*, 34 (5), 484-489.

Boruchovitch, E. & Mednick, B. R.(2002). The meaning of health and illness: some considerations for health psychology. *Psico-USF*, 7 (2), 175-183.

Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78, 527-544.

Bzuneck, J. A. (2000). As crenças sobre auto-eficácia dos professores. In Sisto, F. F., Oliveira, G., & Fini, L. D. T. (Orgs.). *Leituras de Psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Bzuneck, J. A., & Sales, K. F. S. (2011) .Atribuições Interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, 16, p. 307-315.

Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2003). Crenças sobre eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8, 137-143.

Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2009). *Eficácia coletiva dos Professores e Implicações para o contexto educacional brasileiro*. ETD : Educação Temática Digital, 10, 1-15.

Campos, M. G. C. (1997). Causas e profecias auto-realizadoras: a percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar. *Ensino em Re-vista*, 5(1), 121-129.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18*, 15–31.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1057–1069.
- Ciani, K. D.; Summers, J. J., & Easter, M. B. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 533–560.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*, 323-337.
- Conde, V., Esteban, T., & Useros, E. (1976). Revisión crítica de la adaptación castellana del cuestionario de Beck. *Revista de Psicología General Aplicada, 31*, 469-497.
- De La Torre, C. & Godoy, A. A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema, 14*, 444-449.
- De La Torre, C. & Godoy, A. A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología, 38*, 217-224.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Apresentação. In A. Del Prette & Z. A. P. DelPrette (Orgs.), *Desenvolvimento, aprendizagem e habilidades sociais: Questões conceituais e metodológicas* (pp. 7-12). Campinas: Alínea.
- Faria, L. (1999). Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: o papel do nível sócio-econômico e da raça. *Análise Psicológica, 2*(17), 265-273.
- Fernández-Ballesteros, R.; Díez Nicolás, J.; Caprara, G.V.; Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2002). Self-efficacy and collective efficacy: structural relationships. *Applied Psychology: An International Review, 51*, 107-121.
- Ferreira *et al.*. (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*(3), 515-527.
- Ferreira, M. M., Bidarra, M. G., & Raposo, N. V. (2011). Atribuições causais do (in)sucesso acadêmico no Ensino Superior: Padrões diferenciais de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, 45*(2), 149-158.
- Formiga, N. (2004). Atribuição de causalidade e rendimento acadêmico: predição e diferença em alunos da universidade pública e privada. *Revista de Psicologia da UNC, 2*(1), 3-14.
- Friedman, I. A. & Lotan, I. (1985). *Teacher Burnout*. Jerusakem: Henrieta Szold Institute.
- Gama, E. M., & Jesus, D. M. (1994). Atribuições e expectativa do professor: Representações sociais na manutenção da selectividade social na escola. *Psicologia: Teoria e pesquisa, 10*(3), 393-410.

- Ganda, D. R. (2011). *Atribuições de Causalidade e Estratégias Autoprejudiciais de Alunos de Curso de Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo, Brasil.
- Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2010). As Atribuições de Causalidade para o Sucesso e Fracasso acadêmico de Alunos de um Curso de Pedagogia. *Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED*. Londrina, PR.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2012). Avaliação da Atribuição de Causalidade em Contexto Educacional. In Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A.; Nascimento, E. (Org.). *Avaliação psicológica nos contextos educativos e psicossocial*. (1a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 181-204.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R.D., & Skrla, L. (2006). The influence of school social context on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Goddard, R. D. (2002). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. *Theory and Research in Educational Administration*, 1, 169–184.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goya, A., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2008). Crenças sobre eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 51-67.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories e Principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Orgs.), *Handbook of Educational Psychology*. (p. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Grove, J. R., Hanrahan, S. J., & McInman, A. D. (1991). Success/failure bias in attributions across involvement categories in sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 93-97.
- Guilherme, C.C.F.(1998) O processo de avaliação no Ciclo Básico: concepções, práticas e dificuldades. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Hamilton, R. J. & Akhter S. (2003). Psychometric Properties of the Multidimensional-Multiattributonal Causality Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62(5), 802-817.
- Haugen, R., Lund, T., Ommundsen, Y. (2008). Personality Dispositions, Expectancy and Context in Attributional Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 171-185.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358–374.
- Heider, F. (1970). *Psicologia das Relações Interpessoais*. São Paulo: Pioneira/Edusp
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). The road to open and healthy schools: A handbook for change, Secondary Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools, healthy schools, measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 336-359.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). Estimativas populacionais para os municípios brasileiros em 01.07.2013.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). IDEB - Resultados e Metas.
- Jones, E.E., & Davis, K.E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 219–266). New York: Academic Press.
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1971). *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. New York: General Learning Press.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15, p p. 192–238). Lincoln: University of Nebraska
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-28.
- Kelley, H. H. (1972). Causal schemata and the attribution process. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 151–174). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kelley, H. H., & Michella, J. L. (1980). Attribution theory and research. In M. R. Rosenzweig & L. M. Porter (Orgs.). *Annual Review of Psychology*, 31, Palo Alto, Annual Review Inc.
- Klassen, R.M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.
- Lambert, E. M. (2010). *Beyond the Bully Pulpit: The Mayor's Role in Dropout Prevention*. Effective Strategies.
- Leithwood, K. A., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.;
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, NC: Duke University Press.
- Lewin, K. (1965). *Teoria de campo em ciência social*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Luppi, M. A. R. (2003). *As crenças sobre eficácia de professoras do Ensino Fundamental em diferentes contextos escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, PR, Brasil.

Marques, T. M., & Dela Coleta, M. F. (2010) Atribuição de causalidade e reações de mulheres que passaram por episódios de violência conjugal. *Temas em Psicologia*, 18, 205-218.

Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. SP, Brasil.

Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2002) Atribuições de Causalidade para o sucesso e fracasso escolar dos seus alunos por professores do Ensino Fundamental. *Interação em Psicologia* v.06, n.02, p.149-156.

Martini, M., & Del Prette (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 355-368.

Martini, M., & DelPrette, Z. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 75-85.

Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91.

Maslach, C. (1986). Stress, burnout, and workaholism. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, R. & W. Thoreson (Eds.), *Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology*. Washington D.C.: American Psychological Association

Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd edn.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mclean, J. A., Strongman, K. T. & Neha, T. N. (2007). Psychological Distress, Causal Attributions, and Coping. *New Zealand Journal of Psychology*, 36(2), 85-94.

Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L., Anderman, E.M., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urda, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.

Pierro, A., Lombardo, I., Fabbri, S., & Di Spirito, A. (1995). Evidenza Empirica della Validità

Discriminante delle Misure di Job Involvement e Organizational Commitment: Modelli di Analisi Fattoriale e Confermativa (via LISREL). *Testistic Psychometric Methodology*, 2(1), 5-18

Pilati, R.; Leão, M., Vieira, J., & Fonseca, M (2008). Efeitos da atribuição de causalidade e custo pessoal sobre a intenção de ajuda. *Estudos de Psicologia* 2008, 13(3), 213-221.

Prieto, G. & Muñiz, J. (2000). *Um modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España*. Recuperado em julho, 2013, de [www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1102](http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1102).

Roesch, S. C., Vaughn, A. A., Aldridge, A. A. & Villodas, F. (2009). *Internacional Journal of Psychology*, 44(5), 393-400.

Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Ross, J. A. & Gray, P. (2006) Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179–199.

Ross, L. (1977). *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 10). New York: Academic Press.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.

Russel, D. (1982). The Causal Dimension Scale: a measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137-1145.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999a). *Collective teacher self-efficacy*. Retrieved from [http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language\\_Selection/Turkish/Collective\\_Teacher\\_EfficacyS](http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Collective_Teacher_EfficacyS).

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999b). *Teacher self-efficacy*. Retrieved from [http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language\\_Selection/Turkish/Teacher\\_EfficacyS](http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Teacher_EfficacyS).

Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.

Shields N & Hanneke C (1983) Battered wives reactions to marital rape In Finkel, D, Gelles, R, Hotaling, G & Straus, M (eds.) *The dark side of families: current family violence research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 131-148.

Silva, J. P.; Damásio, B. F.; Melo, S. A. & Aquino, T. A. A (2008). Estresse e burnout em professores. *Revista Fórum Identidades*, 3, 75-83.

Sinnott, K., & Biddle, S. (1998). Changes in attributions, perceptions of success and intrinsic motivation after attribution retraining in children's sport. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7, 137–144.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.
- Smith, P.C., L.M. Kendall, and C.L. Hulin (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Sousa, P.M., Rosado, A.B., & Cabrita, T.M. (2008). Análise das atribuições causais do sucesso e do insucesso na competição, em função do nível competitivo dos futebolistas portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(2), 203-211.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). *The State-Trait Anxiety. Inventory: Test manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press
- Spink, K. S., & Nickel, D. (2010). Self-regulatory efficacy as a mediator between Attributions and Intention for Health-related Physical Activity. *Journal of Health Psychology, 15*(1), 75-84.
- Stipek, D. J. (1981). Childrens perception of their own and their classmates ability. *Journal of Educational Psychology, 73*, 404-410.
- Stajkovic, A. D., Lee, D., & Nyberg A. J. (2009). Collective Efficacy, Group Potency, and Group Performance: Meta-Analyses of Their Relationships, and Test of a Mediation Model. *Journal of Applied Psychology, 94* (3), 814-828.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology, 4*(3), 268-278.
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 27*, 732-741.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review, 12*, 63–83.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tschannen-Moran, M & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research, 100*, 303-310.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.

- Weiner, B. (1975). *Success and failure in education: Motivators of performance*, Stuttgart: Klett Verlag.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2000) Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation For an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. Em D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.). *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, Ct.: Information Age Publishing.
- Weiner, B. (2010): The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas, *Educational Psychologist*, 45:1, 28-36
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K., (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91
- Woolfson, L. M.; Brady, K. (2009) An investigation of factors impacting on mainstream teacher's beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, v.29, n.02, p.221-238.
- Woolfson, L.; Grant, E., & Campbell, L. (2007). A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning. *Educational Psychology*, 27(2), 295–306.

## ANEXO 1

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, dirigente da Secretaria Municipal de Educação de \_\_\_\_\_, autorizo o contato de Marco Aurélio Kaulfuss, aluno de Mestrado do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, com os diretores das escolas de ensino fundamental que compõem a rede municipal.

Fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada Atribuição causal para o sucesso e o fracasso escolar e crença de eficácia coletiva de professores e estou de acordo com a sua realização.

Tenho ciência, também, do caráter voluntário da adesão à pesquisa, e assino o presente documento como autorização para o contato, ficando a critério dos diretores das unidades de ensino e professores a participação ou não no levantamento.

Fui informado(a) de que os dados serão anônimos e comporão os resultados de uma dissertação de mestrado a ser defendida na Universidade Estadual de Campinas. Estou ciente, ainda, de que após a defesa, o trabalho será tornado público, porém o anonimato dos participantes será mantido. Assinei este documento em duas vias de igual teor, ficando uma delas em minha posse e constando no documento o e-mail e telefone para contato com o pesquisador, que se colocou à disposição para prestar esclarecimentos adicionais a qualquer momento em que se considere necessário.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Dirigente:

\_\_\_\_\_  
Pesquisador: Marco Aurélio Kaulfuss

Telefone (15) 97399299

e-mail: m.kaulfuss@gmail.com

**ANEXO 2**  
**AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, diretor(a) da Escola Municipal \_\_\_\_\_, autorizo o contato de Marco Aurélio Kaulfuss, aluno de Mestrado do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, com os professores desta unidade de ensino.

Fui informado(a) dos objetivos da pesquisa intitulada Atribuição causal para o sucesso e fracasso escolar e crença de eficácia coletiva de professores e estou de acordo com sua realização.

Tenho ciência, também, do caráter voluntário da adesão à pesquisa, e assino o presente documento como autorização para o contato, ficando a critério dos professores a participação ou não no levantamento.

Fui informado(a) de que os dados serão anônimos e comporão os resultados de uma dissertação de mestrado a ser defendida na Universidade Estadual de Campinas. Estou ciente, ainda, de que após a defesa, o trabalho será tornado público, porém o anonimato dos participantes será mantido. Assinei este documento em duas vias de igual teor, ficando uma delas em minha posse e constando no documento o e-mail e telefone para contato com o pesquisador, que se colocou à disposição para prestar esclarecimentos adicionais a qualquer momento em que se considere necessário.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Diretor(a):

\_\_\_\_\_  
Pesquisador: Marco Aurélio Kaulfuss  
Telefone (15) 97399299  
e-mail: m.kaulfuss@gmail.com

## ANEXO 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: Atribuição causal para o sucesso e fracasso escolar e crença de eficácia coletiva de professores, que tem como objetivo: identificar a natureza das atribuições causais e o nível de crença de eficácia coletiva. Este é um estudo baseado em uma abordagem quantitativa.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões elaboradas no formato de Escalas Likert intituladas Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso profissional de professores e Inventário de percepções de professores acerca do contexto da escola. Os formulários preenchidos serão guardados por cinco (05) anos e eliminados após esse período.

O(a) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação.

O(a) Sr(a) receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço!

Pesquisador: Marco Aurélio Kaulfuss

Universidade Estadual de Campinas

Discente do Programa de Pós-Graduação

Tel: (15)9739-9299

e-mail: m.kaulfuss@gmail.com

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

Nome Legível:

RG:

Pesquisador: \_\_\_\_\_