

*ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE E AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO —
COMO O PROFESSOR VALORIZA APTIDÃO E ESFORÇO*

AROLDO RODRIGUES
JURACY C. MARQUES
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Estudos prévios desenvolvidos no Brasil indicam que neste País, em contraste com o que se constata nos Estados Unidos e na Alemanha, quando os sujeitos são solicitados a se colocar no papel de professor e a atribuir recompensas e punições, de acordo com a aptidão, o esforço e o rendimento escolar do aluno, tendem a recompensar mais os que são aptos, demonstram esforço e obtêm bons resultados do que os que alcançam bons resultados e demonstram esforço, mas que não têm aptidão. A tendência é na direção de demonstrar que estes sujeitos punem mais, por maus resultados, os estudantes que são inaptos e que não se esforçam do que os que são aptos e não se esforçam.

Estes resultados parecem indicar que, em nossa cultura, há uma tendência a valorizar mais aptidão do que esforço; se o estudante é apto, obtém bons resultados e é esforçado, ele é mais valorizado do que um outro que, a despeito de não ter aptidão, consegue alcançar os mesmos bons resultados através de muito esforço. Do mesmo modo, se o estudante é inapto, ele é mais criticado por maus resultados

Este trabalho foi parcialmente financiado pelo CNPq (Processos n°1111.5563/76 e n° 111.51/76) e apresentado no 18° Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia, em Santo Domingo, República Dominicana, de 26 a 30 de junho do corrente ano.

Os autores agradecem às Professoras Neusa Armelini e Jovita Mânfió Pires pela eficiente colaboração prestada na seleção da amostra e na coleta de dados.

quando ele não se esforça do que outro que, ainda que ap-
to, obtem maus resultados, em virtude de sua falta de esfor-
ço.

Considerando que esses resultados têm importantes
implicações nas situações escolares, o presente estudo tem
como objetivo verificar se o mesmo padrão de resultados é
encontrado quando professores reais são solicitados a indicar
como eles se comportariam em situações semelhantes.

Professores de escolas públicas, em número de 111,
pertencentes ao Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau da
cidade de Porto Alegre, foram solicitados a atribuir estrelas
douradas (recompensa) e estrelas vermelhas (punição) a es-
tudantes para os quais se descrevia suas condições quanto à
aptidão, esforço e rendimento escolar. Cada professor devia
avaliar cinco situações: 5 níveis de rendimento escolar (ex-
celente, muito bom, bom, regular e insuficiente) vs. 2 níveis
de aptidão (apto e inapto) vs. 2 níveis de esforço (esforçado
e não-esforçado). A seqüência das 20 situações propostas foi
apresentada em quatro ordens aleatórias diferentes.

Os resultados confirmam de maneira geral os ante-
riormente encontrados. Os estudantes aptos são mais recompen-
sados do que os inaptos; os esforçados são mais recompen-
sados do que os não esforçados; e melhor rendimento escolar
é mais recompensado. Porém, quando se avaliam as inte-
rações, a tendência é para recompensar mais os estudantes
aptos e esforçados que obtêm bons resultados; no caso de
baixo rendimento escolar, os resultados do presente estudo
tendem a mostrar que os aptos e não esforçados são menos
punidos que os inaptos e não esforçados.

Os autores finalizam recomendando que os professores
deveriam reforçar mais os sentimentos de internalidade de
seus estudantes, recompensando o seu esforço, ajudando-os,
desse modo, a se tornarem mais responsáveis em relação aos
seus próprios resultados acadêmicos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade verificar se os achados obtidos por
Barroso, Mello e Faria (1978) e por Rodrigues (1980a; 1980b), com amostras de
universitários brasileiros, se mantêm quando os sujeitos são professores em exer-
cício regular de suas funções docentes. Os achados de Barroso, Mello e Faria

(1978) e os de Rodrigues (1980a; 1980b) não confirmam os encontrados por Weiner & Kukla (1970) e por Heckhausen (1972) com amostras americanas e alemãs, respectivamente. Enquanto que nos Estados Unidos e na Alemanha os sujeitos recompensam mais os alunos de baixa aptidão que obtêm bons resultados escolares através de seu esforço e os punem menos por maus resultados, no Brasil os alunos mais recompensados por bons resultados são os que demonstram mais esforço e mais aptidão e os mais punidos por maus resultados são os inaptos e não esforçados. Rodrigues (1980a) comenta assim estes resultados: "isto talvez explique por que O Aleijadinho, que tanto fez para superar sua deficiência física e tornar-se um artista notável, não seja, em geral, avaliado pelos brasileiros de forma especial e típica, mas meramente como um outro artista de talento. O mesmo não ocorre nos Estados Unidos onde Lincoln, pessoa indubitavelmente bem dotada e instruída como nos mostra Vianna Moog (1968), é insistentemente apresentado pelos americanos como sendo uma pessoa de pouca instrução que se superou pelo esforço tenaz e denodado" (p. 147).

A importância do problema está na maior ou menor valorização do esforço, uma variável interna e dependente da vontade, suscetível, pois, de ser modificada se devidamente valorizada pelo professor.

Os estudos de atribuição de causalidade nos mostram que, ao observarmos o comportamento de outrem, somos induzidos a fazer atribuições disposicionais (internas) ou situacionais (externas). Constituem exemplos de tais estudos os trabalhos de Heider (1958), Jones & Davis (1965), Kelley (1967), Jones e Nisbett (1971); Weiner et alii (1972) distinguem entre as fontes de causalidade interna as que são instáveis (esforço) e as que não se modificam (aptidão); a mesma distinção fazem eles das fontes de causalidade externa, onde se podem distinguir também as instáveis (sorte, azar) e as estáveis (dificuldade da tarefa). A atribuição de causalidade também se refere às diferentes interpretações que as pessoas fazem quanto ao significado de sucessos ou fracassos, e o quanto essas explicações afetam os futuros comportamentos do sujeito em relação aos seus desempenhos. Conforme o professor valorize mais aptidão ou esforço, por parte de seus alunos, as suas maneiras de comunicar-se com eles serão diferenciadas e isto, por sua vez, tenderá a reforçar as diferentes ênfases dadas a esforço e aptidão. Weiner (1980) chama a atenção para as conseqüências emocionais que advêm de diferentes atribuições de causalidade. Enquanto depressão, apatia e resignação são sentimentos provocados pela atribuição de fracasso por falta de aptidão, vergonha e culpa são resultantes mais prováveis quando a atribuição do fracasso é à falta de esforço. Portanto, sendo o esforço algo que pode ser estimulado pelo professor, por ser uma variável instável e sujeita aos processos de motivação, quando isto ocorre há maiores chances de o aluno aumentar sua auto-confiança e competência.

Os estudos sobre atribuição de causalidade e alocação de recompensas e punições a resultados escolares, citados no início deste artigo (Barroso et alii, 1978; Rodrigues, 1980a; 1980b; Weiner & Kukla, 1970), indicam que o avaliador se deixa influenciar pela atribuição de causalidade feita para explicar o resultado obtido pelo aluno, quando solicitado a alocar recompensas ou punições, em virtude do resultado alcançado. Os resultados obtidos com amostras brasileiras indicam que o aluno esforçado é mais recompensado que o não esforçado, bem como os que obtêm melhores resultados e o que demonstra aptidão para a tarefa. O que causa certa preocupação, todavia, é a verificação de que os alunos que têm aptidão e que se esforçam, ao obterem bons resultados, são mais recompensados que os que obtêm idênticos resultados com esforço e sem possuírem aptidão para a tarefa. Também causa surpresa os achados que indicam serem os alunos sem aptidão e sem esforço mais punidos por maus resultados que os com aptidão e sem esforço.

A pergunta que a presente pesquisa procura responder é a seguinte: será que os *professores* de fato procedem assim na avaliação dos resultados escolares de seus alunos? Se assim procedem, estarão eles contribuindo para a descrença do aluno em sua capacidade de superar sua eventual falta de aptidão pelo esforço, uma atitude que será eminentemente prejudicial à formação da personalidade do aluno. Vários estudos têm demonstrado (e.g., DeCharms, 1972; Romero-Garcia, 1980) que existe correlação positiva entre internalidade e rendimento escolar; os alunos que tendem a confiar em sua própria capacidade de agir sobre o ambiente obtêm melhores resultados que aqueles que atribuem à sorte, ao destino e a outros agentes externos a responsabilidade pelo que lhes acontece, quer de positivo quer de negativo. Tal achado tem uma importância que não é meramente acadêmica.

MÉTODO

a) *Sujeitos* — 111 professores de estabelecimentos públicos da rede de ensino da cidade de Porto Alegre forneceram os dados para a presente pesquisa. Dentre eles, 59 são professores do ensino regular, 39 dos quais com funções unidocentes e 20, pluridocentes; os 52 restantes são professores do ensino supletivo, 26 unidocentes e 26 pluridocentes. A maioria dos docentes de ambos os tipos são licenciados.

b) *Procedimento* — O procedimento foi o mesmo utilizado em estudos anteriores no Brasil e seguiu o paradigma estabelecido por Weiner & Kukla (1970) em seu estudo original. Os sujeitos recebem as seguintes instruções:

“Sua tarefa será avaliar um aluno baseado nas informações que lhe serão apresentadas nas folhas que se seguem. Nestas folhas são fornecidas as seguintes informações sobre o aluno: (a) se ele tem ou não aptidão natural para a tarefa em que ele está sendo avaliado; (b) se ele se esforçou ou não

na realização da tarefa que lhe foi solicitada; e (c) se o seu rendimento na tarefa foi excelente, muito bom, bom, regular ou insuficiente.

O senhor (a) deverá atribuir ao aluno, com base nestas três informações, (isto é, se ele tem ou não aptidão natural, se ele se esforçou ou não e no resultado que obteve), estrelas douradas (significando elogio, recompensa) ou estrelas vermelhas (significando repreensão, crítica). O senhor (a) poderá atribuir de 1 a 5 estrelas douradas ou de 1 a 5 estrelas vermelhas ao mesmo aluno. Indique no fim de cada folha o número de estrelas douradas ou vermelhas que o senhor (a) acha que ele merece em função das informações prestadas sobre ele em cada uma das folhas que se seguem.

As 20 folhas que se seguem apresentam 20 informações distintas, cada uma relativa a um aluno diferente. Avalie cada um deles independentemente''.

O conjunto das instruções e as 20 folhas foram distribuídos diretamente aos professores nas Escolas por cinco auxiliares de pesquisa, ligados ao sistema estadual de educação e devidamente treinados, que os recolhia imediatamente após.

Seguiram-se, então, as 20 situações decorrentes do arranjo de cinco resultados, duas condições de esforço e duas condições de aptidão. Quatro ordens aleatórias foram compostas para a seqüência de 20 situações, de acordo com uma tabela de números aleatórios. A variável dependente foi o número de estrelas douradas (recompensa) ou vermelhas (punição) atribuídas ao aluno.

RESULTADOS

Foram inicialmente levadas a efeito quatro análises de variância, para um planejamento de blocos aleatórios (medidas repetidas), com os resultados fornecidos pelos grupos de professores considerados: ensino regular unidocente; ensino regular pluridocente; ensino supletivo unidocente; e ensino supletivo pluridocente. As tabelas 1 a 4 mostram os sumários das análises efetuadas.

TABELA 1
 SUMÁRIO DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA — PROFESSORES
 DO ENSINO REGULAR UNIDOCENTE

FONTE	MQ	gl	SQ	F
A (aptidão)	385,11	1	385,11	64,90**
B (esforço)	970,90	1	970,90	161,82**
C (resultado)	2 350,25	4	587,56	97,93**
A X B	76,42	1	76,42	12,74**
A X C	96,91	4	24,23	4,04*
B X C	41,77	4	10,44	1,74
A X B X C	41,60	4	10,40	1,73
Blocos	642,75	37	17,37	
Erro	4 217,49	703	6,00	
Total	8 823,20	759		

* p < 0,05

** p < 0,01

Nota-se que as três variáveis — aptidão, esforço e resultado (Tabela 1) tiveram efeitos altamente significantes. Também as interações entre aptidão e esforço, bem como entre aptidão e resultados mostraram-se significantes, mas a interação entre esforço e resultado não foi significativa, como também não o foi a interação entre as três variáveis.

TABELA 2
 SUMÁRIO DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA — PROFESSORES
 DO ENSINO REGULAR PLURIDOCENTE

FONTE	MQ	gl	SQ	F
A (aptidão)	96,04	1	96,04	18,05**
B (esforço)	1 082,41	1	1 082,41	203,46**
C (resultado)	882,14	4	220,54	41,45**
A X B	29,16	1	29,16	5,48*
A X C	120,66	4	30,17	5,67*
B X C	106,54	4	26,64	5,01*
A X B X C	30,15	4	7,54	1,42
Blocos	792,59	19	41,72	
Erro	1 920,71	361	5,32	
Total	5 060,40	399		

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Verifica-se que em relação ao Professor do Ensino Regular Pluridocente (Tabela 2), além dos efeitos principais e das interações significantes encontradas com os Professores do Ensino Regular Unidocente, também é significativa a interação entre esforço e resultado.

TABELA 3
SUMÁRIO DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA — PROFESSORES
DO ENSINO SUPLETIVO UNIDOCENTE

FONTE	SQ	gl	MQ	F
A (aptidão)	67,97	1	67,97	12,05**
B (esforço)	904,99	1	904,99	160,46**
C (resultado)	1 124,97	4	281,24	49,87**
A X B	6,95	1	6,95	1,23
A X C	43,97	4	10,99	1,95
B X C	54,86	4	13,72	2,43
A X B X C	9,51	4	2,38	1
Blocos	37,35	25	1,49	.
Erro	2 678,65	475	5,64	
Total	4 929,22	519		

** $p < 0,001$

Observa-se que em relação aos professores do Ensino Supletivo Unidocente só foram significantes os efeitos principais das variáveis aptidão, esforço e resultado (Tabela 3). Nenhuma das interações entre essas variáveis alcançou significância estatística.

TABELA 4
SUMÁRIO DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA — PROFESSORES
DO ENSINO SUPLETIVO PLURIDOCENTE

FONTE	SQ	gl	MQ	F
A (aptidão)	105,30	1	105,30	20,81**
B (esforço)	1 110,77	1	1 110,77	219,52**
C (resultado)	1 233,97	4	308,49	60,97**
A X B	88,07	1	88,07	17,47**
A X C	109,26	4	27,32	5,46*
B X C	38,41	4	9,60	1,71*
A X B X C	10,02	4	2,51	K1
Blocos	367,90	25	14,72	2,91
Erro	2 405,10	475	5,06	
Total	5 468,80	519		

** $p < 0,001$

* $p < 0,01$

Para os professores do Ensino Supletivo Pluridocente (Tabela 4) repetem-se os resultados obtidos com os professores do Ensino Regular Unidocente, ou seja foram significantes os efeitos principais das três variáveis em estudo, bem como as interações entre aptidão e esforço e aptidão e resultado, não alcançando, porém, significância a interação entre esforço e resultado, nem tampouco a interação entre as três variáveis.

Graficamente, os dados obtidos e submetidos à análise de variância acham-se reproduzidos nas Figuras 1 a 4 para os quatro grupos de sujeitos estudados.

A fim de verificar as diferenças existentes entre determinados grupos estudados, foram efetuados testes t de diferença entre médias. As Tabelas 5, 6, 7 e 8 mostram estes resultados para os casos de professores unidocentes de ensino regular, pluridocentes do ensino regular, unidocentes do ensino supletivo e pluridocentes do ensino supletivo, respectivamente.

Nas Tabelas 5, 6, 7 e 8 os dados se referem ao número de estrelas alocadas pelo professor, transformadas de acordo com a seguinte escala: de 1 a 5 estrelas douradas correspondem os valores escalares 7 a 11; de 1 a 5 estrelas vermelhas correspondem os valores escalares 5 a 1; nenhuma (0) estrela corresponde ao valor escalar 6.

TABELA 5
 AVALIAÇÕES MÉDIAS FEITAS PELOS PROFESSORES
 UNIDOCENTES DO ENSINO REGULAR
 EM RELAÇÃO AOS VÁRIOS GRUPOS DE ALUNOS
 INDEPENDENTEMENTE DO RESULTADO ALCANÇADO.

Grupos	X	t	P
Com aptidão	8,17		
Esforçados		3,04	<0,01
Sem aptidão	7,38		
Com aptidão	6,55		
Não esforçados		6,06	<0,001
Sem aptidão	4,49		
Esforçados	8,17		
Com aptidão		4,63	< 0,001
Não esforçados	6,55		
Esforçados	7,38		
Sem aptidão		11,56	< 0,001
Não esforçados	4,49		

Nota — Quanto maior a média, mais o aluno foi gratificado pelo professor.

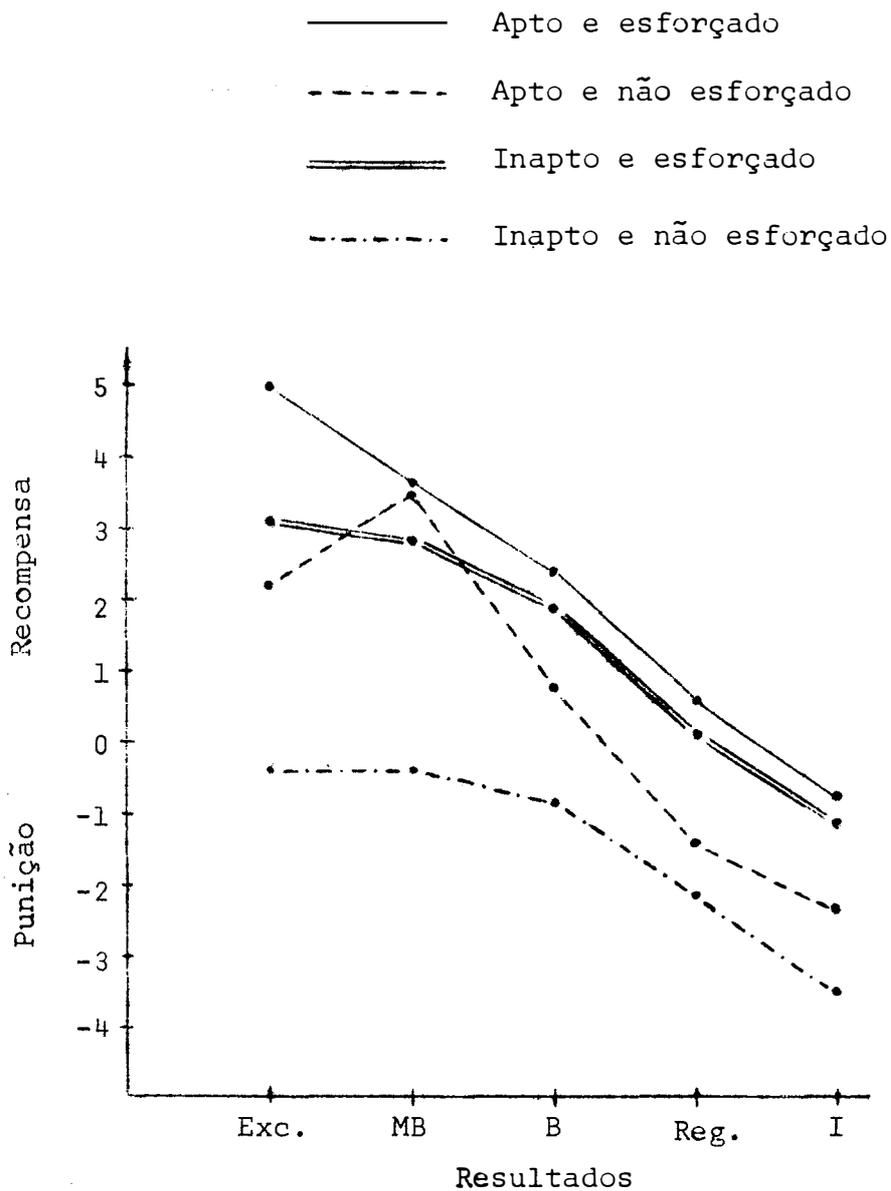


Fig. 1 — Avaliação (recompensa e punição) em função da aptidão do estudante, de seu esforço e do resultado obtido — professores do ensino regular unidoocente.

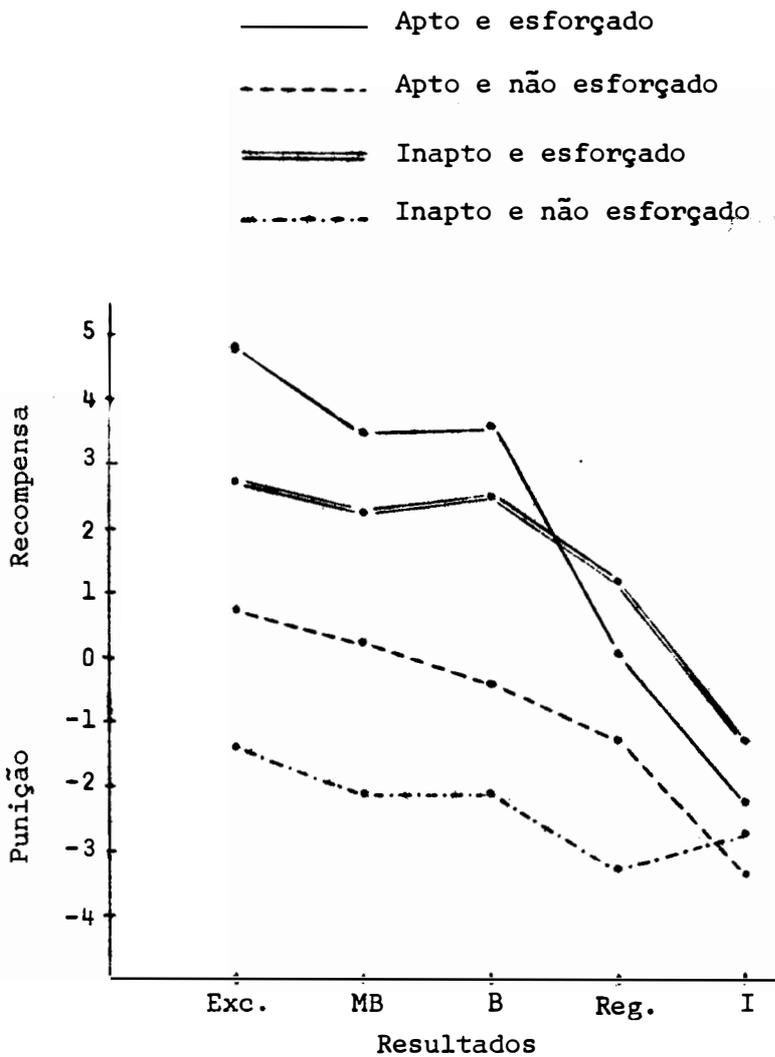


Fig. 2 — Avaliação (recompensa e punição) em função da aptidão do estudante, de seu esforço e do resultado obtido — professores do ensino regular pluridocente.

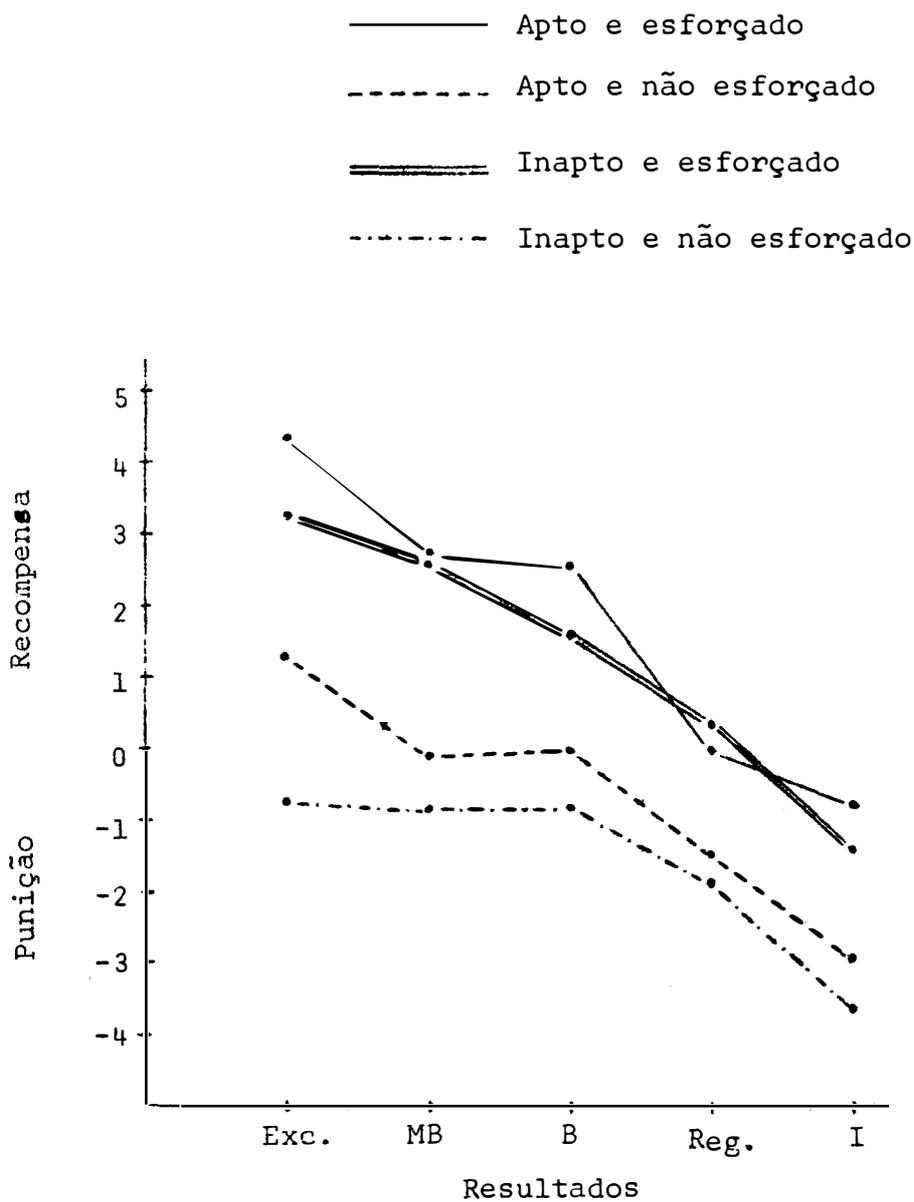


Fig. 3 — Avaliação (recompensa e punição) em função da aptidão do estudante, de seu esforço e do resultado obtido — professores do ensino supletivo unidocente.

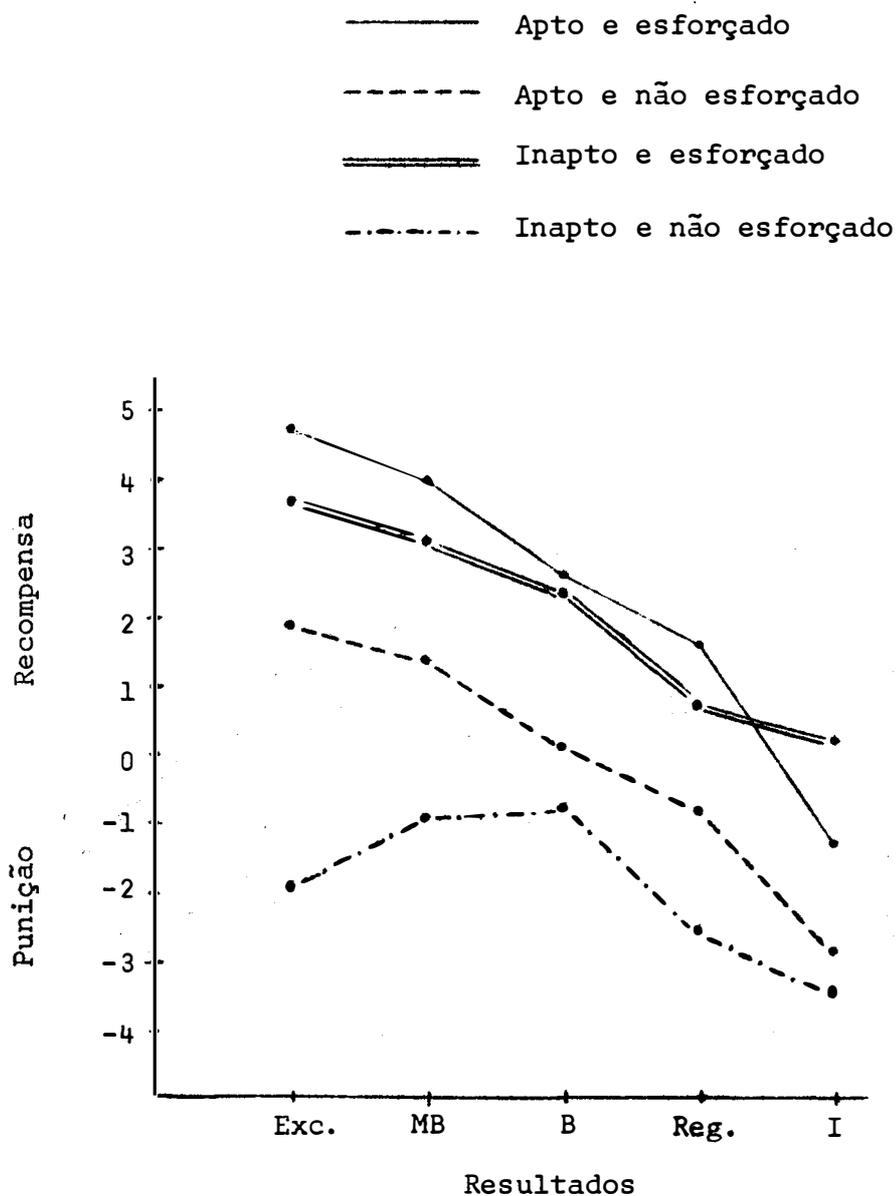


Fig. 4 — Avaliação (recompensa ou punição) em função da aptidão do estudante, de seu esforço e do resultado obtido — professores do ensino supletivo pluridocente.

TABELA 6
 AVALIAÇÕES MÉDIAS FEITAS PELOS PROFESSORES PLURIDOCENTES
 DO ENSINO REGULAR EM RELAÇÃO AOS VÁRIOS GRUPOS
 DE ALUNOS INDEPENDENTEMENTE DO RESULTADO ALCANÇADO

Grupos	X	T	p
Com aptidão	7,96		
Esforçados		1,16	n.s.
Sem aptidão	7,52		
Com aptidão	5,21		
Não esforçados		3,53	<0,001
Sem aptidão	3,69		
Esforçados	7,96		
Com aptidão		5,85	<0,001
Não esforçados	5,21		
Esforçados	7,52		
Sem aptidão		11,97	<0,001
Não esforçados	3,69		

Nota — Quanto maior a média, mais o aluno foi gratificado pelo professor.

TABELA 7
 AVALIAÇÕES MÉDIAS FEITAS PELOS PROFESSORES UNIDOCENTES
 DO ENSINO SUPLETIVO EM RELAÇÃO AOS VÁRIOS GRUPOS DE
 ALUNOS
 INDEPENDENTEMENTE DO RESULTADO ALCANÇADO.

Grupos	\bar{X}	<u>t</u>	p
Com aptidão	7,79		
Esforçados		1,20	n.s
Sem aptidão	7,30		
Com aptidão	5,38		
Não esforçados		2,50	< 0,02
Sem aptidão	4,43		
Esforçados	7,79		
Com aptidão		6,03	< 0,001
Não esforçados	5,38		
Esforçados	7,30		
Sem aptidão		7,55	< 0,001
Não esforçados	4,43		

Nota — Quanto maior a média, mais o aluno foi gratificado pelo professor.

TABELA 8

AVALIAÇÕES FEITAS PELOS PROFESSORES PLURIDOCENTES
DO ENSINO SUPLETIVO EM RELAÇÃO AOS VÁRIOS GRUPOS DE
ALUNOS INDEPENDENTEMENTE DO RESULTADO ALCANÇADO

Grupos	\bar{X}	t	p
Com aptidão	8,10		
Esforçados		0,21	n.s.
Sem aptidão	8,02		
Com aptidão	6,00		
Não esforçados		4,20	< 0,001
Sem aptidão	4,28		
Esforçados	8,10		
Com aptidão		4,88	< 0,001
Não esforçados	6,00		
Esforçados	8,02		
Sem aptidão		10,11	< 0,001
Não esforçados	4,28		

Nota — Quanto maior a média, mais o aluno foi gratificado pelo professor.

DISCUSSÃO

De maneira geral, os resultados deste estudo confirmam os obtidos por Barroso et alii (1978) e por Rodrigues (1980 a; 1980b) com estudantes universitários. Os efeitos principais das três variáveis — aptidão, esforço e resultado acadêmico — foram altamente significantes nos quatro grupos de professores estudados na direção indicada pelas figuras 1 a 4. Com exceção dos Professores Unidocentes do Ensino Supletivo, os demais forneceram dados indicadores de interações A X B e A X C significantes e, no caso dos Professores Pluridocentes do Ensino Regular, também uma interação B X C significativa. A análise destes resultados indica que a significância da interação A X B se deve ao fato de os professores punirem claramente mais os alunos sem aptidão e não esforçados. A significância da interação A X C, contrariamente ao caso anterior, não apresenta consistência e parece devida a fatores fortuitos de vez que mínimas e inconsis-

tentes modificações do comportamento de uma variável em combinação com a outra foram detectadas e são responsáveis pelo atingimento do nível convencional de significância por esta interação. Sem uma validade cruzada, não nos parece que tais efeitos mereçam atenção de vez que sua inconsistência e pequenez nos levam a considerá-la com efeitos espúrios. O mesmo se aplica à interação significativa entre B X C no caso dos Professores Pluridocentes do Ensino Regular.

O que nos parece merecedor de atenção especial são os dados das Figuras 1 a 4 e as análises delas feitas nas Tabelas 5 a 8. À exceção da comparação entre o grupo de estudantes esforçados com aptidão e esforçados sem aptidão para os Professores Pluridocentes do Ensino Regular (Tabela 6), Unidocentes do Ensino Supletivo (Tabela 7) e Pluridocentes do Ensino Supletivo (Tabela 8), as demais comparações, entre os vários grupos de estudantes, nas quatro categorias de professores, apresentam resultados significativamente diferentes.

A tendência é a mesma verificada nos estudos anteriormente citados, ou seja, a atribuição do resultado acadêmico, obtido em função do conhecimento da existência ou não de aptidão por parte do estudante e de se ele se esforçou ou não, leva os professores a gratificarem ou punirem os estudantes de acordo com o quadro na página seguinte:

O procedimento dos professores nas situações e, f, g e h do quadro acima (Figura 5) são de acordo com o esperado. Quer o aluno tenha ou não aptidão, o aluno esforçado é mais recompensado por bons resultados e menos punido por maus resultados que o aluno que não se esforça.

A reação dos professores nas situações a, b, c e d, todavia, contraria o que tem sido encontrado em outras culturas (por ex. Weiner & Kukla, 1970) e contraria o que era de se esperar com base na consideração de que aptidão é algo que não depende da vontade e que o esforço, ao contrário, depende exclusivamente da vontade individual. Ora, se um aluno pode (tem aptidão) obter bons resultados e se esforça, ele deve ser gratificado por bons resultados; porém, mais méritos ainda, parece-nos merecer o aluno que supera suas deficiências (não tem aptidão) e, através do esforço, atinge os mesmos bons resultados daquele que tem aptidão. O mesmo *mutatis mutandis*, deveria ocorrer no que diz respeito à punição por maus resultados; o menos apto, mantendo-se o esforço constante, deveria ser menos punido que o mais apto. Isto ocorre claramente em outras culturas, porém, no nosso estudo os resultados são indefinidos. Raciocínio semelhante se aplica às situações c e d no quadro acima (Figura 5).

O que os dados deste estudo permitem inferir é que o esforço despendido pelo aluno para superar suas deficiências parece não merecer o reconhecimento devido por parte de nossos professores. O que preocupa neste achado é a apreensão de que tal procedimento pode levar o aluno a tornar-se progressi-

Dados da Situação	Obtenção de Resultados	Reação do Professor
a. Aluno esforçado com aptidão	bons	Gratifica mais
Aluno esforçado sem aptidão	bons	Gratifica menos
b. Aluno esforçado com aptidão	maus	Indefinida *
Aluno esforçado sem aptidão	maus	Indefinida *
c. Aluno não esforçado com aptidão	bons	Gratifica mais
Aluno não esforçado sem aptidão	bons	Gratifica menos
d. Aluno não esforçado com aptidão	maus	Pune menos
Aluno não esforçado sem aptidão	maus	Pune mais
e. Aluno com aptidão, esforçado	bons	Gratifica mais
Aluno com mais aptidão, não esforçado	bons	Gratifica menos
f. Aluno com aptidão, esforçado	maus	Pune menos
Aluno com mais aptidão, não esforçado	maus	Pune mais
g. Aluno sem aptidão, esforçado	bons	Gratifica mais
aluno sem aptidão, não esforçado	bons	Gratifica menos
h. Aluno sem aptidão, esforçado	maus	Pune menos
Aluno sem aptidão, não esforçado	maus	Pune mais

Figura 5 — Padrão de Valorização do Professor de Aptidão ou Esforço do Aluno em Função dos Resultados obtidos.

As quatro categorias de professores estudadas tiveram reação distinta nesta situação. Os professores unidocentes do ensino regular punem menos o aluno esforçado com aptidão e mais o aluno esforçado sem aptidão; o oposto se verifica no caso dos professores pluridocentes do ensino regular; quanto aos professores do ensino supletivo os resultados são conflitivos para as duas categorias de professores.

vamente menos *interno* (Rotter, 1966) a mais dependente de forças externas, tais como o destino, a sorte, o azar, a natureza, etc. o que, evidentemente, não é o que se deseja através da educação. A crença na própria capacidade de fazer o seu próprio destino e de vencer pelo esforço as situações adversas deve ser desenvolvida e não inibida. Não só pelas provas de que internalidade se correlaciona positivamente com o sucesso escolar (ver, por exemplo, Romero Garcia, 1980) mas pela importância da internalidade nas várias situações de vida, é desejável que os professores desenvolvam em seus alunos tal atitude ao invés de inibi-la.

A orientação interna predispõe o sujeito a crer que, apesar dos obstáculos e do aparente caos ambiental, ele pode, através de seu esforço persistente, alcançar os objetivos a que se propõe (Romero Garcia, 1980). É ainda com o esforço que ele pode superar suas deficiências (baixa aptidão), mantendo uma orientação de internalidade, uma vez que é sabido que se a ênfase recair na falta de aptidão os sentimentos concomitantes serão de incompetência e desânimo (Weiner, 1980).

Os professores tendem a valorizar mais aptidão do que esforço em seus alunos, provavelmente porque em assim procedendo pensam ter mais facilmente assegurado o sucesso para seus alunos e como decorrência, para si próprios. Não se dão conta de que estão negando o valor de seu próprio trabalho no qual, sem dúvida, a capacidade de lidar com a motivação para rendimento é fator essencial. Se tomarmos a definição de Gage (1965) "ensino é qualquer influência interpessoal cujo propósito é mudar os modos segundo os quais as pessoas poderão ou virão a comportar-se" (p. 96) vemos que a influência interpessoal — relação professor-aluno — transformada em propósito, tem profundas implicações para aumentar ou diminuir os níveis motivacionais no sentido de que o aluno se comporte desta ou daquela maneira. O que o professor valoriza no comportamento do aluno, aquilo que ele gratifica mais, se transforma na sua influência sobre aquele determinado aluno.

A interação pessoa-ambiente (o ambiente sendo formado por outras pessoas), na perspectiva de implementação do ensino, significa a aceitação de que a pessoa é capaz de influir para modificar o ambiente e que o ambiente, em última instância, deve se acomodar as suas necessidades (Marques, 1977, p.159).

Sendo assim, se o professor valoriza mais o esforço — em si próprio como no aluno — ele estará ampliando as possibilidades de influenciar mais para uma orientação de internalidade do comportamento. Desse modo, por decorrência, os níveis de rendimento, os resultados acadêmicos, o domínio da pessoa em relação ao seu próprio destino, a tendência a internalidade, e a sua responsabilidade quanto ao seu desempenho serão, provavelmente, aumentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, C.; MELLO, G.N. ; FARIA, A.L. Influência de características do aluno na avaliação de seu desempenho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo(26): 61-80, set. 1978.
- DeCHARMS, R. Personal causation training in the schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 2:295-313, 1972.
- GAGE, N.I. *Teacher effectiveness and teacher education*. Chicago, Rand Mc Nally, 1965.
- HECKHAUSEN, H. Estudo não publicado citado por WEINER, B. et alii. Perceiving the causes of success and failure. In: JONES, E.E. et alii, ed. *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown, General Learning Press, 1972
- HEIDLER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York, J. Wiley, 1958.
- JONES, E.E. & DAVIS, K.E. From acts to dispositions. In: BERKOWITZ, L., ed. *Advances in experimental social psychology*. New York, Academic Press, 1965. v.2, p. 219-66.
- JONES, E.E. & NISBETT, R.E. *The actor and the observer: divergent perceptions of the causes of behavior*. Morristown, General Learning Press, 1971.
- KELLEY, H.H. Attribution theory in social psychology. In: Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, University of Nebraska Press, 1967. p. 192-238.
- MARQUES, J.C. *Paradigma para análise do ensino; um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação*. Porto Alegre, Globo, 1977.
- RODRIGUES, A. Atribuição de causalidade e alocação de recompensas e punições em amostras brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 32(1): 141-7, jan./mar. 1980.
- RODRIGUES, A. Causal ascription and evaluation of achievement-related outcomes: a cross-cultural comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, (3/4): 379-89, 1980.
- ROMERO-GARCIA, O. Locus de control, inteligencia, estatus socioeconomico y rendimiento academico. Venezuela, Universidad de los Andes, Laboratório de Psicologia, 1980. (Publicación nº 10).
- ROTTER, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80: 1-28, 1966.
- WEINER, B. The role of affection in rational (attributional) approaches to human motivation. *Education Researcher*, 9: 4-11, 1980.
- WEINER, B & KUKLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1): 1-20, May 1970.
- WEINER, B., FRIEZE, I.; KUKLA, A. & ROSENBAUM, R. Perceiving the causes of success and failure. In: JONES, E.E. et alii, ed. *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown, General Learning Press, 1972.

ABSTRACT

Previous studies conducted in Brazil have indicated that in this country, in contrast with what has been verified in the USA and Germany, subjects asked to play the role of teachers and to assign rewards and punishments based on the

students' ability, effort and grade, tend to reward more those who are able, show effort, and attain good grades than students who also attain good grades and show effort, but who are not able. The tendency is also in the direction of showing that these subjects punish more, for bad results, the students who are unable and who show no effort than those who are able and show no effort.

These results seem to indicate that, in our culture, people tend to value ability more than effort; if the student is able, obtains good results, and shows effort he or she is praised even more than another who, despite the fact of not being able, is capable of attaining the same good results through high effort. Likewise if the student is unable, he is more criticized for bad results when he or she shows no effort, than another who, although able, attained bad results because he or she did not show effort.

Since this finding has important consequences in a school setting, the present study intended to verify if the same pattern of results was obtained when real teachers were asked to indicate how they behave in similar situations.

111 public school teachers, in regular and adult education systems, of the city of Porto Alegre were asked to assign gold stars (reward) or red stars (punishment) to a student whose ability, effort and school outcome were indicated. There were 20 situations to be evaluated by the teachers: 5 types of outcomes (excellent, very good, good, fair and inefficient) vs. 2 levels of ability (able and not able) vs. 2 levels of effort (showed effort and did not show effort). The sequence of presentation of the 20 situations was arranged in four different randomized orders.

The results by and large confirmed the previous one. Able students are more rewarded than unable ones; those who show effort are rewarded more than those who do not; and better outcomes are rewarded more than poor ones. When interactions are considered, the tendency is to reward more the able students who show effort when they attain good outcomes; in the case of bad results, the data tend to show that able students who do not show effort are less punished than students who do not show effort.

The authors conclude recommending that teachers should reinforce more the feeling of internality of their students, rewarding their effort and helping them feel responsible for their outcomes.

(Recebido para publicação em 08.05.81)