

# O desempenho dos alunos e suas causas na opinião de seus professores\*

*Maria Eliza Mazzilli Pereira\*\**  
*Adriana Fernandes Rossi*  
*Sabrina Lucila Araújo*

*Os homens aprendem uns com os outros sem serem ensinados.  
Um homem pode ter aprendido uma vez a usar uma enxada  
vendo outro usá-la, mas nem por isso  
o lavrador foi um professor.  
Apenas quando a maior eficiência do aprendiz  
se tornou importante para o lavrador  
é que ele se tornou um professor e mudou seu próprio  
comportamento para facilitar a aprendizagem (...)*  
(Skinner, 1968)

A afirmação de Skinner utilizada como epígrafe aponta um aspecto essencial de sua visão sobre a relação ensino-aprendizagem: a importância de o professor atuar sob controle do aluno e mudar seu comportamento para alcançar as mudanças que pretende em seus aprendizes.

\* Esta pesquisa fez parte de um trabalho mais amplo, de parceria entre a PUC-SP e uma escola pública estadual paulista, desenvolvido pelas professoras Denize Rosana Rubano, Maria de Lourdes Bara Zanotto, Maria Eliza Mazzilli Pereira, Melânia Moroz, Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni e Sandra Macedo Bettoi.

\*\* Maria Eliza Mazzilli Pereira foi a coordenadora desta pesquisa, realizada como parte da disciplina Pesquisa em Educação, para alunos do 5º período da Faculdade de Psicologia da PUC-SP. As informações foram coletadas pelos alunos Adriana Fernandes Rossi Simões Pinto, Ana Carolina Martins Facchini, Carla Cristina Poppa, Carla Puglisi de Assunção Cardoso, Carolina Chahad, Christiane Diez Vianna Mattos, Cíntia Rodrigues Salva, Cláudia Petlik, Daniela de Andrade Pio, Heloísa Franco, Janaína Meirelles de Deus, Joana Marchetti, Lúcia Helena Rocha, Luciana de Moraes Netto, Luciana Martins Domingos, Luciana Soman Moraes, Maria Alice Simões de Mathis, Maria Sylvia E. P. de Mello Barreto, Rafael Ogalla Tinti, Sabrina Lucila Araújo, Sandra Forjaz Lesbaupin, Thaís Personini da Silva. As autoras contaram, também, com a colaboração de Melânia Moroz na coleta de informações, a quem agradecemos.

Luna (1998/1999) destaca essa preocupação sempre presente nas análises de Skinner dedicadas ao ensino:

A questão central que pode ser extraída das análises de Skinner sobre o professor diz respeito à sua (in)capacidade de descrever o que o aluno faz, o que ele deveria fazer (em relação aos objetivos) e como se precisaria rever os procedimentos para facilitar a sua aprendizagem. Desse ponto de vista, se o aluno não aprender, a responsabilidade é do professor. A função do professor não deve ser avaliada pelo que ele “ensinou”, mas pelo que o aluno aprendeu. (p.144)

Uma avaliação, entretanto, daquilo que pensam os professores sobre a sua responsabilidade pelo aprendizado do aluno revela que eles, com frequência, consideram ter ensinado a despeito de os alunos não terem aprendido.

Com base em material preenchido por professores de ensino fundamental público, Luna (1998/1999) destaca que, segundo os professores, o aluno é o grande culpado pela não aprendizagem; a falta de interesse dos pais pelo estudo dos filhos anula a ação da escola; e pobreza, desnutrição e carência cultural têm grande importância na explicação do fracasso escolar (p.146).

Paro (1992) fala da

(...) opinião generalizada [entre os profissionais de uma escola] de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e “bagunceiros”. (...) a criança é encarada “não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize”(...). (p. 43)

Várias pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de avaliar as atribuições causais de professores em relação ao desempenho dos alunos. Em que pesem algumas diferenças nos resultados, todas elas têm salientado que os professores dificilmente associam o desempenho dos alunos à sua própria ação, sobretudo quando se trata do mau desempenho, colocando a responsabilidade pela atuação dos alunos fora de seu âmbito de ação, quando não fora da escola.

Maluf e Bardelli (1991), solicitaram a 9 professoras e 42 alunos de uma escola pública da Zona Leste de São Paulo, através de entrevistas individuais, que explicassem as razões do mau desempenho escolar dos alunos. As razões mais apontadas pelas professoras foram: causas familiares (30,30% das respostas), falta de saúde dos alunos (16,66%) e, todas com a mesma frequência (9,09% das respostas), o fato de o aluno trabalhar fora, a sua falta de motivação, sua imaturidade e problemas na sua alfabetização. Vemos, pois, que todas as causas são de responsabilidade dos alunos e de suas famílias, e assim os professores se eximem de qualquer responsabilidade pelo mau desempenho dos alunos.

Neves e Almeida (1996) realizaram um estudo visando investigar o fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos, professores e pais. Para tanto, aplicaram um questionário com perguntas abertas sobre as causas da reprovação a 123 alunos repetentes da 5ª série, 49 professores dessa série e 36 pais desses alunos. Entre os professores, o que se observou foi que atribuem aos próprios alunos e às suas famílias a causa do insucesso, e, secundariamente, a fatores ligados à escola e ao ensino (mas não à sua atuação).

Torezan (1994), em pesquisa em que analisou as falas de professores de 1º grau de uma mesma unidade escolar, ocorridas em onze reuniões, com o objetivo de investigar situações relativas ao processo ensino-aprendizagem que os professores configuram como problemas e analisar o modo como os examinam, constatou que problemas relativos ao desempenho acadêmico e à (in)disciplina dos alunos são os que mais aparecem nas falas dos professores. E que esses problemas são explicados com base em fatores extra-escolares (relativos à própria criança ou à família) e que a atuação dos professores não é relacionada à origem dos problemas. Segundo a autora, embora os professores relacionem aspectos desejáveis do desempenho dos alunos à sua atuação, não o fazem em relação aos aspectos indesejáveis. A autora afirma:

(...) o cotidiano de trabalho do professor, marcado por condições de extrema precariedade, acaba por fortalecer crenças e atribuições causais que se mostrem funcionais como mecanismos de defesa frente às experiências frustrantes. (p. 386)

Em um estudo realizado por Gama e Jesus (1994), buscou-se identificar, entre 1.386 professores de ensino fundamental e de ensino pré-escolar, de es-

colas estaduais e municipais do Espírito Santo, divididos em três grupos, as atribuições causais e as expectativas para o desempenho escolar dos alunos. As autoras verificaram que, para os três grupos, “o interesse da família do aluno pela sua vida escolar” e “a habilidade do professor para ensinar” estão entre os itens mais escolhidos como causas do sucesso escolar; para dois dos grupos, estão também entre os itens mais escolhidos “o esforço do aluno” e “a habilidade do professor para se relacionar”; e, para o terceiro grupo, estão entre os itens mais escolhidos como causas do sucesso, além dos já mencionados, “as condições socioeconômicas da família que facilitam o rendimento”, “o aluno ter cursado a pré-escola” e “o aluno cumprir todas as tarefas”. Entre as principais causas do fracasso escolar estão, para os três grupos, “a falta de interesse da família do aluno pela sua vida escolar” e “as condições socioeconômicas da família que prejudicam seu rendimento”; para dois dos grupos está, também, entre os itens mais escolhidos “a falta de esforço do aluno”; e para o terceiro grupo se incluem entre as causas mais mencionadas “o aluno não receber ajuda em casa”, “o aluno não cumprir tarefas”, “o aluno não ter cursado a pré-escola”, “o baixo nível intelectual do aluno” e “a inadequação do material didático”. Assim, o que se verifica é que, embora os professores tendam a se atribuir responsabilidade pelo sucesso dos alunos, tendem, por outro lado, a se eximir da responsabilidade pelo seu fracasso.

Com base na análise de várias pesquisas sobre atribuição causal, Kunkel (1991) estabelece relação entre atribuição e comportamento governado por regras:

(...) a pesquisa de atribuição elucida alguns dos processos envolvidos no comportamento governado por regras. As atribuições que as pessoas fazem em relação aos eventos que as atingem estabelecem conexões entre ações particulares em circunstâncias específicas e várias conseqüências (positivas, negativas, ou nenhuma). Estas conexões, por sua vez, são as bases para regras que mais tarde governarão comportamento. As implicações para a aprendizagem, manutenção, modificação e extinção de comportamento são significativas: atribuições corretas facilitam a aprendizagem e manutenção de ações apropriadas e efetivas, enquanto atribuições incorretas tornam a aprendizagem e manutenção de ações apropriadas e efetivas muito difíceis e às vezes impossíveis. (p. 231)

Skinner afirma que uma regra é uma descrição de contingências comportamentais e qualquer formulação da relação entre uma resposta e suas conseqüências – seja ela estabelecida a partir da análise da própria experiência (descrição das contingências de reforçamento às quais se esteve exposto), seja a partir da análise da experiência de outros indivíduos ou adquiridas de qualquer outra forma – pode funcionar como um estímulo controlador anterior, como parte de um conjunto de contingências de reforçamento que modelam e mantêm o comportamento do sujeito.

Kunkel (1991) fala em regras pessoais, como aqueles “estímulos verbais especificadores de contingências que refletem as percepções de um indivíduo sobre o mundo em geral” (p. 229), percepções essas que podem ou não ser derivadas da própria experiência.

E é a esse tipo de regra que Zanotto (1997) se refere quando afirma que

(...) dado que, para Skinner, as leis da ciência podem se constituir como regras a governar comportamento humano, parece-nos possível hipotetizar que outras “leis”, decorrentes de conhecimentos do senso comum ou de explicações, de natureza ideológica, podem também exercer esse papel. Estamos com isso querendo dizer que é possível e necessário que, enquanto analistas comportamentais, sejamos desafiados a analisar o comportamento do professor para além das contingências instrucionais, buscando identificar possíveis crenças, representações, preconceitos, expectativas do professor – fatores que começam a ser mais sistematicamente discutidos em pesquisas educacionais como características pessoais do professor – que podem estar, sob a forma de regras, controlando seus comportamentos. Compete à análise comportamental explicar tais fatores com referência às condições ambientais que os produzem, possibilitando a real compreensão de como atuam e a adoção de medidas que permitam produzi-los ou alterá-los. (p. 126)

Considerando que o estudo das regras que formam parte das contingências às quais os professores estão submetidos pode contribuir para a compreensão de sua atuação e indicar possibilidades de intervenção num trabalho junto à escola, este estudo teve por objetivo analisar o tipo de atribuição causal do professor em relação ao desempenho dos alunos; e analisar se, diante de uma solicitação específica, o professor é capaz de relacionar a atuação dos alunos à sua própria atuação.

As dificuldades que enfrenta a escola, sobretudo a pública, em nosso país, para ensinar aqueles que a freqüentam expressam-se nos alarmantes índices de repetência e abandono. Dados do Ministério da Educação apontam que dos 100% de alunos matriculados na 1ª série, em 1978, apenas 55.3% se matricularam na 2ª série no ano seguinte; 21,4% matricularam-se no 2º grau em 1986 (oito anos depois, portanto, sem nenhuma reprovação); e apenas 11.8% matricularam-se na 3ª série do 2º grau em 1988 (Goldemberg, 1993). Esses resultados desoladores se devem, sem dúvida, a um conjunto de fatores que passam pelo professor e pela escola, mas saem dela e vão para muito além. Mas, no que se refere à própria escola, a falta de compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos, conforme apontada pelas pesquisas mencionadas, justificam amplamente a preocupação com as condições que estão sendo oferecidas aos estudantes para que adquiram o “saber historicamente acumulado”, cuja transmissão é papel da escola.

Essa preocupação com o método aparece nos escritos de Skinner sobre educação. Em *Tecnologia do ensino* (1968), por exemplo, Skinner afirma:

Os esforços mais amplamente difundidos para melhorar a educação revelam uma extraordinária negligência em relação ao método. Não analisam a aprendizagem e o ensino e apenas procuram tornar o ensino mais eficiente. A ajuda que trazem à educação geralmente se reduz ao fornecimento de dinheiro, e as maneiras de gastá-lo seguem umas tantas diretrizes rotineiras: devemos construir mais e melhores escolas; devemos recrutar mais e melhores mestres; devemos selecionar e formar melhor os estudantes, e assegurar que todos os jovens capazes possam freqüentar as escolas; é preciso multiplicar os contatos entre professores e alunos através do cinema e da televisão; temos que planejar novos currículos... Por outro lado, aparentemente, não faz nenhuma falta que nos perguntemos como esses melhores professores não ensinam esses melhores alunos, nessas melhores e mais numerosas escolas, nem tampouco que tipo de contatos devem ser multiplicados com os meios de comunicação de massa, nem de que modo se conseguirá que os novos estudos e currículos sejam eficazes. (...) Tal atitude é lamentável. Nenhuma empresa pode progredir em direção ao seu pleno rendimento se não se examinam seus processos básicos. (pp. 93, 95)

Mas essa preocupação aparece também entre os que pensam a escola brasileira, empenhados em contribuir para a superação dos obstáculos que se colocam em seu caminho em direção a uma educação de qualidade.

(...) é difícil, para quem observa o dia-a-dia da prática pedagógica escolar, admitir que se exercite aí qualquer método, no sentido mais rigoroso de um conjunto de procedimentos conscientemente organizados e intencionalmente orientados para a realização de uma prática significativa de ensino na escola pública. O que se observa são os procedimentos mais tradicionais, no velho estilo das preleções e memorizações que se sintetizam na malfadada educação “bancária”, já há várias décadas denunciada e criticada por Paulo Freire. (Paro, 1992, p. 41)

A análise da atribuição causal dos professores em relação ao desempenho de seus alunos foi feita com base no relato verbal dos sujeitos (respostas a um questionário).

Os relatos verbais são encarados com certa suspeição pela Análise do Comportamento porque estão sujeitos a limitações de atenção, memória, acessibilidade, etc., além da possibilidade de distorções deliberadas pelo sujeito. Por esta razão, são usados com parcimônia em pesquisas pelos analistas do comportamento, que preferem o uso da observação direta (Rose, 1997). No entanto, dependendo do fenômeno em estudo – e na medida em que a Análise do Comportamento se dedica ao estudo do comportamento humano complexo este é cada vez mais o caso – pode não ser viável o uso da observação direta, e o uso do relato verbal pode ser o único meio de se ter acesso ao fenômeno em estudo.

Isto ocorre, por exemplo, quando o pesquisador está interessado num estado de coisas ao qual não tem acesso e há indivíduos aos quais tal estado de coisas é acessível e pode funcionar como estímulo discriminativo sob controle do qual esses sujeitos emitem comportamento verbal. Trata-se, aqui, do operante verbal que Skinner (1957) denominou tato e a validade do relato dependerá “(...) do grau de controle discriminativo exercido sobre o tato pelo estado de coisas em que o pesquisador está interessado ou, em outras palavras, da correspondência entre o relato e o estado de coisas a que supostamente se refere” (Rose, 1997, p. 152). Isso é especialmente importante de ser considerado quando se trata, como no caso do presente estudo, de relato verbal a respeito do comportamento do próprio sujeito, o que coloca a necessidade de sua auto-observação.

Essas considerações salientam a necessidade de se adotar com cuidados relatos verbais como dados de pesquisa.

Por outro lado, Luna (1999) menciona algumas situações em que um relato verbal pode ser considerado um correlato válido de um fenômeno que se pretende estudar e todos os itens mencionados pelo autor aplicam-se no caso do presente trabalho. São eles:

1. O relato verbal é o meio mais eficaz de se obter a informação. Em outras palavras, outros procedimentos, mais diretos, mostram-se inviáveis ou impossíveis.

2. O relato:

2.1. é fornecido por alguém que detém a informação;

2.2. é fornecido por alguém que se dispõe a fornecê-la para o pesquisador; e

2.3. constitui a fonte mais direta da informação que se deseja obter. (p. 6)

## Método

### *Sujeitos*

Foram sujeitos do presente estudo 18 professores de uma escola estadual de ensino fundamental da região central de São Paulo.

A escola foi selecionada em razão de os pesquisadores estarem desenvolvendo lá um trabalho de parceria universidade-escola pública.

Quinze dos sujeitos eram do sexo feminino e apenas três do sexo masculino. As idades dos professores variavam entre 28 e 52 anos, e o tempo de magistério variava de 1 a 37 anos, tendo a maioria mais de 15 anos de magistério.

### *Material*

Foi aplicado aos professores um questionário contendo 17 questões abertas sobre o desempenho dos alunos e suas causas. A apresentação do objetivo do estudo constava, também, do próprio questionário (ver Anexo, p. 68).

Foi feito um pré-teste do questionário com sete professores de diferentes níveis de ensino para avaliar o tempo necessário à sua aplicação e a adequação das questões para obtenção das informações necessárias. Com base no resultado do pré-teste, duas questões foram reformuladas.



## Procedimento

O questionário foi aplicado em dois dos três horários semanais de reunião de professores (HTPC – horário de trabalho pedagógico conjunto) que a escola mantinha. Os horários foram definidos em razão da disponibilidade dos pesquisadores e a aplicação foi feita em todos os professores presentes à reunião.

## Resultados

Com base em uma primeira leitura dos questionários preenchidos, foram estabelecidas categorias para agrupar as respostas dos sujeitos a cada uma das questões. Em seguida, os dados foram tabulados de acordo com as categorias estabelecidas. As tabelas que se seguem apresentam os resultados obtidos para cada questão.

Tabela 1 – Distribuição dos professores segundo o que consideram bom desempenho dos alunos\*

Aspectos considerados para caracterizar bom desempenho do aluno	N	Respostas ilustrativas
Resultados da aprendizagem do aluno (produto)	10	Assimilação de conceitos; assimilação do que é ensinado; aplicação de conceitos; transferência de conceitos para situações práticas do dia-a-dia; compreensão de textos; produção de textos; inter-relação de tudo o que aprendeu.
Comportamentos acadêmicos do aluno	30	Participar da aula; relacionar idéias, disciplinas; buscar complementar o que aprende; questionar, pedir esclarecimento, perguntar; prestar atenção; fazer atividades em casa e em classe; estudar; disciplina; argumentar.
Características do aluno	21	Respeito; respeito aos colegas; saber ganhar ou perder; ter criatividade; saber resolver problemas que surgem; ser crítico; ter interesse; ter vontade de aprender; responsabilidade; ter capacidade de síntese; educação.
Resposta prejudicada	1	–
Total de respostas	62	–

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

A maioria das respostas (51 respostas em um total de 62) diz respeito às características do aluno, tais como: respeito, responsabilidade, vontade de aprender, etc; e aos seus comportamentos acadêmicos, que correspondem à sua capacidade ou habilidade de participar das aulas, relacionar idéias, questionar, etc.

Com base nessas respostas, percebemos que os professores consideram que o bom desempenho está mais ligado às características ou habilidades pessoais dos alunos do que aos resultados da sua aprendizagem.

**Tabela 2 – Distribuição dos professores segundo as razões atribuídas ao bom desempenho dos alunos\***

Razões do bom desempenho	N	Respostas ilustrativas
Resultados da aprendizagem do aluno (produto)	7	Transferência de conceitos para situações práticas; progresso; aproveitamento, assimilação; compreensão do assunto.
Comportamentos acadêmicos do aluno	27	Estudar; realizar as atividades, as tarefas; participar; participar das aulas; prestar atenção às aulas; concentrar-se; disciplina; esclarecer dúvidas.
Características do aluno	31	Ambição; interesse; ânsia de conhecer o novo; disposição; vontade de aprender; respeito aos colegas e ao professor; boa educação; saber ganhar ou perder; autoconfiança; consciência; criatividade; organização; hábito de leitura (livros, jornais, revistas); bons filmes, bons programas de TV; responsabilidade; aptidão; opinião; repertório próprio; atitude; capacidade de compreensão de texto; capacidade de estabelecer relações; capacidade de síntese; capacidade de produção de texto.
Família do aluno	5	Família; pais estruturados e conscientes; estímulo familiar; atendimento dos pais; interesse e participação dos pais.
Características das atividades realizadas pelo professor	1	Dinâmica do professor.
Total de respostas	71	—

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

Os professores, predominantemente, atribuíram como razão para o bom desempenho as características dos próprios alunos – como ambição, interesse, vontade de aprender, responsabilidade e repertório próprio (31 respostas, de um total de 71) – e os comportamentos acadêmicos – como estudar, prestar atenção às aulas e ter disciplina (27 respostas em 71); ou seja, o bom desempenho dos alunos depende quase exclusivamente dos próprios alunos. Apenas uma resposta atribui a responsabilidade pelo desempenho do aluno – e note-se que estamos tratando do bom desempenho – ao professor, à sua dinâmica de aula.

**Tabela 3 – Distribuição dos professores segundo a opinião sobre existência ou não de mudança dos alunos com bom desempenho**

Opinião dos professores sobre mudança ou não dos alunos com bom desempenho	N
Alunos sempre tiveram bom desempenho	4
Alunos não tinham bom desempenho e passaram a ter	7
Alguns alunos sempre tiveram bom desempenho e outros não tinham bom desempenho e passaram a ter	5
Não respondeu ou resposta prejudicada	2
Total	18

No que diz respeito à opinião dos professores sobre mudança ou não dos alunos com bom desempenho, a maioria das respostas refere-se à existência dessa mudança, isto é, alunos que não tinham bom desempenho passaram a ter (12 respostas em 18).

As respostas dos professores à questão sobre os motivos que fizeram com que os alunos passassem a ter um bom desempenho estão apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos professores que afirmam que alunos que não tinham bom desempenho passaram a ter, segundo a opinião sobre as razões da mudança\*

Razões da mudança	N	Respostas ilustrativas
Resultados da aprendizagem do aluno (produto)	1	Conhecimento adquirido ao longo do tempo.
Características do aluno	3	Amadurecimento; tornar-se mais crítico; concentrar-se.
Família do aluno	2	Colaboração da família, quando trabalha junto com a escola; muita conversa com os pais.
Características das atividades realizadas pelo professor	2	Mudança na dinâmica; trabalho desenvolvido de forma diferente, não só restrito à sala de aula.
Incentivo e ajuda do professor	6	Diálogos claros e objetivos com os alunos, valorizando seus pontos positivos; valorizar o aluno e suas produções; mostrar como superar os pontos negativos; aproximação do professor para ajudar o aluno a superar a dificuldade.
Características do professor (não fica claro o que ele faz)	1	Criatividade e perseverança do professor.
Mudança da matéria (assunto)	3	Mudança no conteúdo, no assunto.
Experiência de sucesso do aluno (gerando autoconfiança)	1	Sucesso, algo que o aluno aprendeu ou conseguiu demonstrar, que lhe deu confiança, satisfação, abriu seus horizontes.
Resposta prejudicada	1	–
Total de respostas	20	–

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

Se somarmos as respostas, perceberemos que 9 das 20 respostas relacionam o motivo da mudança para o bom desempenho dos alunos ao professor, às suas características pessoais ou àquilo que ele faz, como mudar a dinâmica das aulas, incentivar seus alunos, mostrar como os alunos podem superar os pontos negativos, etc. Por outro lado, 11 de 20 respostas relacionam esta mudança a comportamentos e características dos alunos, à colaboração da família ou a algo relacionado ao aluno e que não parece depender do professor, como: amadurecimento do aluno, mudança da matéria.

Percebe-se, assim, que colocada a pergunta dessa forma, os professores apontam mais freqüentemente a sua responsabilidade pela aprendizagem dos alunos.

A tabela 5 apresenta as respostas dos professores a uma questão que indaga diretamente se há algo que façam que contribui para que seus alunos tenham um bom desempenho.

Tabela 5 – Distribuição dos professores segundo opinião sobre a possibilidade de contribuição do professor para o bom desempenho do aluno

Opinião sobre possibilidade de contribuição do professor para o bom desempenho do aluno	N
Há possibilidade de contribuição do professor	17
Não há possibilidade de contribuição do professor	0
Não respondeu	1
Total	18

Do total de 18 professores, 17 responderam que há algo que fazem que contribui para o bom desempenho dos alunos. Apenas um professor não respondeu a esta questão.

Verifica-se, assim, que diante de uma questão específica, o professor relaciona o desempenho dos alunos – no caso, o bom desempenho – à sua atuação.

Tabela 6 – Distribuição dos professores que consideram possível a sua contribuição para o bom desempenho do aluno, segundo o que julgam fazer que favorece o bom desempenho\*

Opinião do professor sobre qual a sua contribuição para o bom desempenho do aluno	N	Respostas ilustrativas
Características das atividades realizadas pelo professor	5	Propor atividades desafiadoras; aulas diferentes; maneira de passar o conteúdo; deixar que o aluno expresse sua opinião; mudar a dinâmica.
Incentivo e ajuda do professor	12	Incentivar a participação do aluno; conversar, dialogar com o aluno; estímulos positivos; interesse em levar o aluno a crescer; procurar mostrar sempre o lado bom da situação; interesse que o professor (além da família e dos colegas) demonstra pelo aluno; valorizar o aluno; aproximação do professor; aconselhamento ao aluno; estar alerta para auxiliar o aluno quando precisa; fazer o aluno ver a importância do estudo; fazer o aluno ver a importância da disciplina
Criação de condições especiais para o aluno, pelo professor	1	Acompanhamento individual do aluno nas atividades propostas.
Características do professor (não fica claro o que ele faz)	4	O exemplo de vida do professor; o amor que o professor demonstra pelos alunos; respeito, carinho; confiança.
Energia (autoridade) do professor	1	Energia com os alunos, obrigar os alunos a fazer.
Integração família-escola	2	Aconselhamento aos pais; contato com os pais.
Mudança do conteúdo	1	–
Não respondeu	1	–
Total de respostas	27	–

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

Quando foi perguntado diretamente aos professores o que eles fazem que contribui para o bom desempenho de seus alunos, a maior concentração de respostas diz respeito ao incentivo que dão aos alunos, seguida de características das atividades realizadas pelos professores.

Tabela 7 – Distribuição dos professores segundo o que consideram mau desempenho dos alunos\*

Aspectos considerados para caracterizar mau desempenho do aluno	N	Respostas ilustrativas
Resultados da aprendizagem do aluno (produto)	2	Aluno não consegue desenvolver o conteúdo aplicado; aluno não consegue atingir o conceito satisfatório.
Comportamentos acadêmicos do aluno	21	Não participação nas aulas; não realização das tarefas propostas pelo professor; desatenção; falta de estudo; alunos sem disciplina; alunos que não prestam atenção; alunos que não esclarecem as dúvidas; aluno não atender às propostas da escola; alunos que só conversam, falam de assunto não relacionado ao conteúdo, engraçadinhos, fazem piada de mau gosto, tirando a concentração dos demais; bagunceiros; falta de limite; péssimo comportamento.
Características do aluno	15	Falta de interesse; falta de educação; falta de responsabilidade; comodismo, rebeldia em não aceitar mudanças; alunos desmotivados; falta de disposição; desorganização; alunos irresponsáveis; baixa auto-estima.
Conteúdos pré-requisitos ("base")	3	Falta de base; aluno não estar pronto para determinado assunto.
Compreensão do papel da escola, do professor	1	Aluno ainda não compreendeu o que representam a escola e o professor.
Material escolar (falta de)	1	Aluno sem material.
Resposta prejudicada	2	Referência à família do aluno.
Total de respostas	45	–

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

Podemos perceber, assim como no caso do bom desempenho, que os aspectos mais considerados pelos professores para caracterizar o mau desempenho dos alunos foram seus comportamentos acadêmicos e suas características, como: não participação nas aulas, desatenção, falta de estudo, falta de interesse, de educação, de responsabilidade, comodismo, etc.

Tabela 8 – Distribuição dos professores segundo as razões atribuídas ao mau desempenho dos alunos \*

Razões do mau desempenho	N	Respostas ilustrativas
Resultados da aprendizagem do aluno (produto)	1	Falta de progresso.
Falta de comportamentos acadêmicos do aluno (ou comportamentos inadequados)	16	Falta de hábito de estudo; não aceitação do que é proposto em sala de aula; falta de limite; falta de hábito de leitura; indisciplina; muita conversa com colegas; péssimo comportamento; falta de atenção; falta de estudo; falta de concentração; não participação nas aulas.
Características do aluno	23	Falta de vontade; falta de ambição; falta de auto-estima; desinteresse; falta de disposição do aluno; aluno achar que não é capaz, muitas vezes por preguiça; falta de perspectiva futura; falta de responsabilidade; aluno sem motivação; falta de educação; falta de consciência; desorganização; apatia.
Falta de compreensão do papel da escola, da disciplina	2	Falta de compreensão da importância da escola; falta de compreensão da importância da disciplina em sua vida.
Falta de conteúdos pré-requisitos ("base")	2	Defasagem em algumas das séries anteriores; falta de base.
Falta de material	1	Aluno não tem matéria, às vezes nem o caderno.
Família do aluno	12	Falta de atendimento dos pais; não há cobrança em casa; falta de orientação; falta de estímulo familiar; falta de disposição dos pais em participar; vivem em ambiente totalmente inadequado, não têm referências nos adultos; desestruturação familiar; condições financeiras difíceis; problemas de ordem familiar; pais saem para ganhar dinheiro e abandonam os filhos.
Influência de colegas	2	Influência da opinião dos alunos mais velhos de que a escola é chata; convívio com pessoas com iguais problemas.
Não respondeu	2	–
Total de respostas	61	–

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

Em relação às razões atribuídas ao mau desempenho dos alunos, a maioria das respostas, assim como na tabela anterior, diz respeito às características dos alunos e aos seus comportamentos acadêmicos. A influência familiar também se destacou como importante razão para o mau desempenho escolar, como, por exemplo,



a falta de atendimento dos pais, falta de orientação, falta de estímulos familiares, condição financeira difícil, etc. É interessante notar que nenhum professor atribui a si a responsabilidade pelo mau desempenho dos alunos. As razões estão sempre ligadas ao próprio aluno ou a fatores externos, como família, colegas.

Tabela 9 – Distribuição dos professores segundo a opinião sobre existência ou não de mudança dos alunos com mau desempenho

Opinião dos professores sobre mudança ou não dos alunos com mau desempenho	N
Alunos sempre tiveram mau desempenho	5
Alunos (pelo menos alguns) não tinham mau desempenho e passaram a ter	9
Não sabe, não respondeu ou resposta prejudicada	3
Total	18

De acordo com a Tabela 9, podemos perceber que a maioria dos professores aponta a existência de alunos que não tinham mau desempenho e passaram a ter.

Tabela 10 – Distribuição dos professores que afirmam que alunos não tinham mau desempenho e passaram a ter, segundo a opinião sobre as razões da mudança\*

Razões da mudança	N	Respostas ilustrativas
Família do aluno	2	Problemas familiares que dificultam a aprendizagem do aluno ou o relacionamento com as pessoas; desajuste do aluno por crises familiares.
Influência de colegas	1	Participação dos alunos em novos grupos de amizade (por crise financeira dos pais, que os obrigou a mudar de escola e, conseqüentemente, de convívio social e amizades).
Condições oferecidas pela escola (mas não pelo professor)	3**	Escola não corresponde às necessidades da educação hoje; os métodos são arcaicos, desde o horário até a disposição espacial; as salas estão superlotadas.
Outros fatores externos à escola	4	Problemas de ordem pessoal do aluno, que lhe dificultam a aprendizagem e o relacionamento com outras pessoas; algum fator externo; esta geração não tem objetivos de vida e limites.
Resposta prejudicada***	12	–
Total de respostas	22	–

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

\*\* As três respostas são de um único professor.

\*\*\* A questão se refere a alunos que não tinham mau desempenho e passaram a ter e os professores fornecem razões de mudança para melhor.

As razões que os professores deram para a mudança para o mau desempenho dos alunos não se referem aos próprios professores, ou seja, são fatores externos àquilo que o professor faz. Essas razões se reportam à família do aluno, influência dos colegas ou condições da escola, além da falta de objetivos e limites dos próprios alunos.

**Tabela 11 – Distribuição dos professores segundo opinião sobre a possibilidade de contribuição do professor para o mau desempenho do aluno**

Opinião sobre possibilidade de contribuição do professor para o mau desempenho do aluno	N
Há possibilidade de contribuição do professor	5
Não há possibilidade de contribuição do professor	11
Não sabe ou não respondeu	2
Total	18

Quando foi perguntado aos professores sobre a possibilidade de sua contribuição para o mau desempenho escolar dos alunos, a maioria deles respondeu que não há nada que faça que contribua para o mau desempenho de seus alunos.

Percebe-se, então, que quando diretamente inquiridos sobre sua contribuição para o desempenho dos alunos, os professores admitem essa possibilidade se se trata do bom desempenho, mas negam-na se se trata do mau desempenho.

**Tabela 12 – Distribuição dos professores que consideram possível a sua contribuição para o mau desempenho do aluno, segundo o que julgam fazer que favorece o mau desempenho**

Opinião dos professores sobre qual a sua contribuição para o mau desempenho do aluno	N	Respostas ilustrativas
Características das atividades realizadas pelo professor	2	Método pode não agradar a todos; determinadas tarefas não estimulam os alunos.
Características do professor	2	Ficar muito preocupado; ficar muito agitado e com isso prejudicar os alunos.
Não respondeu	1	–
Total	5	–

Entre aqueles professores que consideram a sua contribuição para o mau desempenho dos alunos, apareceram duas respostas relativas a características pessoais do professor e duas relativas a características das atividades que realiza. Entretanto, a maioria dos professores considera que não há nada que faça que contribua para o mau desempenho escolar dos alunos.

Tabela 13 – Distribuição dos professores segundo o que consideram ser o seu papel na escola\*

Opinião sobre o papel do professor	N	Respostas ilustrativas
Facilitar e/ou incentivar a aprendizagem	15	Estimular o interesse pelo conhecimento; dar base para o aluno aprender; orientar; dialogar; acompanhar o desempenho do aluno; explicar a importância da escola, do estudo para a vida; levar o aluno a gostar do que faz; ser um facilitador; trazer propostas; coordenar.
Ensinar valores ou habilidades gerais	11	Formar o aluno; abrir os horizontes do aluno para o mundo que enfrenta hoje e enfrentará amanhã; mostrar diferentes caminhos, possibilidades para o aluno; contribuir para o crescimento do aluno; despertar o espírito crítico do aluno, a vontade de lutar, honestidade, respeito.
Transmitir conhecimentos, informações	7	Transmitir conhecimentos; transmitir informações; ensinar a matéria; desenvolver o conteúdo.
Ensinar comportamentos acadêmicos	0	–
Ensinar polidez	2	Ensinar o aluno a portar-se, expressar-se, vestir-se; dar boa educação.
Um pouco de tudo	4	O professor tem que ser psicólogo, terapeuta, mãe, pai, amigo; é ser de tudo um pouco e em algumas coisas ser muito; o professor, além de fazer o seu papel, também procura fazer o papel de pai, tio, padrasto e querer o seu aluno como um filho; tudo, menos educador.
Outra resposta	1	Participação com os alunos, com os colegas, trabalho em equipe.
Total	40	–

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

Com base nesses dados, verifica-se que o principal papel do professor é o de facilitar, incentivar a aprendizagem do aluno, ensinar valores ou habilidades gerais e transmitir conhecimento. É curioso notar que os sujeitos colocam também, como papel do professor, ensinar polidez. Nenhuma resposta foi dada em relação ao papel do professor de ensinar comportamentos acadêmicos.

Tabela 14 – Distribuição dos professores segundo opinião sobre aspectos que diferenciam suas classes\*

Aspectos que diferenciam as classes	N	Respostas ilustrativas
Resultados da aprendizagem do aluno (produto)	3	Aproveitamento; algumas salas têm maior rendimento que outras.
Comportamentos acadêmicos do aluno	14	Disciplina; organização para o trabalho; respeito às decisões do grupo; trabalho em equipe; participação; atenção; realização de atividades; dificuldade de seguir uma proposta; assiduidade; responsabilidade.
Características, atitudes do aluno	17	Atitudes; auto-estima; interesse; interesse pelo mundo em que vive, pela comunidade, pelo colégio, por si próprio; participação extraclasse (leitura de jornais, eventos culturais, filmes, programas de TV...); maturidade; agitação; respeito, educação; vontade; apatia.
Idade	1	Idade (faixa etária).
Não tem diferença	1	–
Não respondeu	1	–
Total	37	–

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

A grande maioria das respostas dadas pelos professores aponta que a diferença entre as classes está ligada a comportamentos acadêmicos dos alunos e a características deles. De acordo com os professores, as classes não se distinguem, em geral, pelo aproveitamento dos alunos.

Tabela 15 – Distribuição das respostas dos professores segundo a maneira de lidar com as diferenças entre suas classes\*

Modo como os professores lidam com as diferenças entre suas classes	N	Respostas ilustrativas
Ajuda e incentivo do professor	9	Tento trabalhar dentro do universo de cada classe, respeitando-a, estimulando-a para vencer as dificuldades; procuro conversar; procuro ajudar a sala em sua organização; procuro ajudar os alunos em suas dificuldades; procuro despertar na classe o desejo de participação e de conhecimento efetivo de nossa realidade e das possibilidades de agir; tento convencer os alunos da necessidade do estudo e não só do certificado de conclusão do curso; tento detectar o problema e consertar, arrumar e ver o que pode ser mudado para melhorar.
Características das atividades realizadas pelo professor	7	Programo atividades adequadas às características da classe; procuro explicar de acordo com a necessidade de cada classe; para cada sala, um tipo de atividade mais adequada a cada grupo; para aqueles alunos que participam das atividades (aulas, tarefas), ao iniciar um capítulo ou tema novo, as aulas são na área externa à classe (biblioteca, etc.), e os demais, que ficam na resistência em participar, permanecem dentro da sala de aula; procuro trazer atividades que despertam o interesse dos alunos e os façam concentrar-se; ensino aos que se interessam; tento aplicar atividades diferentes (mas não tenho tido retorno).
Criação de condições especiais pelo professor para diferentes alunos	2	Proponho trabalhos e dou oportunidade para o aluno fazer atividades passadas, e o que ele gostaria de desenvolver na matéria; tento fazer com que alguns, que não têm o menor interesse, descubram algo por que possam se interessar e então começam a participar.
Energia (autoridade) do professor	1	Alunos conscientes e responsáveis seguem com tranquilidade, os irresponsáveis eu os faço fazer tudo na marra.
Não respondeu ou resposta prejudicada	2	–
Total	21	–

\* Cada professor podia dar mais de uma resposta.

Ao perguntarmos como os professores lidam com as diferenças entre as salas, a quase totalidade das respostas indica que eles atuam diferentemente com classes diferentes (alguns chegam a mencionar ações diferentes com alunos diferentes). Estas respostas dizem respeito, principalmente, a características das atividades realizadas pelo professor e à sua ajuda e incentivo.

Tabela 16 – Distribuição dos professores segundo a opinião sobre o que poderia ser feito para melhorar o mau desempenho dos alunos\*

Opinião dos professores sobre o que fazer para melhorar o mau desempenho dos alunos	N	Respostas ilustrativas
Ajuda e incentivo do professor	9	Trabalhar muito a auto-estima do aluno; tentar despertar o amor-próprio dos alunos; valorizar e elogiar o aluno todas as vezes que sua produção crescer; tentar aos poucos despertar no aluno um pouco de sensibilidade e interesse; conscientizar o aluno da importância do estudo; os alunos precisam perceber a utilidade do que estão aprendendo; mostrar os resultados daqueles que estão participando, fazê-los perceber, por estes alunos, que não é ruim participar; ter bem definida na cabeça dos alunos a importância da educação formal enquanto “escola” e como “cidadão”; aluno deveria ter consciência da necessidade de ser melhor, pois a concorrência lá fora irá cobrar dele.
Características das atividades realizadas pelo professor	2	Diversificação das atividades; aplicação de diferentes atividades (excursões, etc.).
Criação de condições especiais pelo professor	2	Um trabalho paralelo e muito sério com os alunos, no sentido de superar as defasagens apresentadas; separar alunos com dificuldade e propor trabalhos diferenciados dos outros, dando-lhes mais atenção.
Avaliação	1	Mudança no processo de avaliação final dos alunos em todos os aspectos.

Currículo	1	A disciplina de Educação Física deveria ser obrigatória desde a 1ª série, fazendo os alunos gostarem e participarem das aulas desde os primeiros passos.
Estrutura e funcionamento do ensino	1	Voltar ao sistema antigo, ou seja, segunda época em fevereiro, jubilamento após dois anos de repetência na mesma série.
Condições oferecidas pela escola	2	Diminuir o número de alunos por sala.
Condições especiais extraescola	1	Acompanhamento pedagógico e psicológico.
Integração família-escola	1	Tentar maior integração professor-aluno-família-escola (direção, etc.).
Família do aluno	7	Participação da família; responsabilizar os pais pelo mau desempenho do aluno; diálogo e acompanhamento dos pais; família deve contribuir para fazer o aluno ver a importância da educação formal como "escola" e como "cidadão"; os pais do aluno deveriam participar da sua vida escolar; interesse dos pais, cuidados familiares, etc.; pais responsáveis.
Outra resposta	1	A sociedade cobrar mais.
Total	28	—

\*Cada professor podia dar mais de uma resposta.

Quando se pergunta aos professores o que poderia ser feito para alterar o mau desempenho dos alunos, a maior concentração de respostas refere-se àquilo que depende da ação do professor, como as características das atividades realizadas por ele, ajuda e incentivo a seus alunos e criação de condições especiais. Além disso, aparecem também muitas respostas relacionadas à família do aluno como fator importante para a alteração do mau desempenho escolar. Outras respostas referem-se a aspectos ligados ao ensino, embora não ao professor.

## Discussão

Um aspecto que se sobressai, ao considerarmos as respostas dos professores, diz respeito a uma possível falta de clareza quanto aos objetivos de ensino.

Objetivos educacionais claros, expressos em termos do comportamento que os alunos devem apresentar ao final do processo de aprendizagem, são fundamentais para o trabalho do professor, pois orientam sua ação, permitindo-lhe tomar decisões com relação aos procedimentos de instrução, avaliar seus efeitos quanto à aprendizagem dos alunos, e, com base nessa avaliação, replanejar a instrução.

Quando, como professores, falamos daquilo que consideramos um bom ou mau desempenho dos alunos, deveríamos estar nos remetendo àquilo que temos como objetivos de nosso ensino, pois que a avaliação do que é satisfatório ou não no desempenho dos alunos teria que ter como critério o que são os objetivos da disciplina e quanto desses objetivos cada aluno atingiu.

Quando perguntamos aos professores o que consideram bom ou mau desempenho dos alunos, percebemos que suas respostas apontam características ou habilidades pessoais dos alunos, mais do que resultados da aprendizagem deles. Este dado, em si, não causaria estranheza, desde que os professores tivessem como objetivo de suas disciplinas ensinar tais habilidades aos alunos. E, de fato, em reunião de professores em que os dados deste estudo foram apresentados e discutidos, alguns professores – mas não todos – afirmaram ter esse objetivo em suas matérias. De todo modo, chama a atenção o fato de que os critérios estabelecidos pela escola para avaliação dos alunos coloquem um valor bem maior (6 pontos em 10) no conteúdo – aquilo que aqui é considerado “resultados da aprendizagem do aluno (produto)” – do que no que se denomina “participação do aluno” (4 pontos) – que equivale àquilo que é aqui considerado “comportamentos acadêmicos do aluno” e “características dos alunos”; no entanto, na definição de bom ou mau desempenho, pelos professores, a ênfase é inversa.

Quando se perguntou aos professores sobre o que consideram ser o seu papel na escola, verificou-se que, em sua opinião, o principal papel do professor é o de criar condições para a aprendizagem do aluno, ensinar valores ou habilidades gerais e transmitir conhecimento. Nenhum professor apontou como seu papel ensinar comportamentos acadêmicos, como hábito de leitura, atenção, participação nas aulas, realização de tarefas, etc. Esse dado ganha relevância se considerarmos que a apresentação de comportamentos acadêmicos pelos alunos é aquilo que os professores mais freqüentemente apontam para caracterizar o bom ou mau desempenho dos alunos.



Parece, portanto, que os professores ou não têm claros os objetivos de sua disciplina – o que é bem possível, pois quando, à época do estudo, em reuniões realizadas para outros fins, se lhes perguntava sobre os objetivos de seu curso, as respostas faziam referência a metas muito gerais e vagas – ou não têm claras as relações entre objetivos de ensino, procedimentos instrucionais e avaliação.

Paro (1992) salienta esse aspecto da atuação dos professores:

Na concepção dos professores, a única função imaginável como apropriada para a escola pública ainda parece ser a que ela exercia há várias décadas atrás, quando preparava os filhos das camadas altas e médias para ingressarem na universidade. Hoje, em virtude da descrença em buscar esse objetivo – quer pela situação precária da escola pública, quer pela condição de “carência” com que é tida a população que ela atende – a prática dos professores e da escola em geral parece orientar-se por objetivo nenhum. (p. 42)

Os dados obtidos apontam, também, a dificuldade do professor de perceber a relação entre sua atuação, seus procedimentos de ensino e o desempenho dos alunos, sobretudo quando se trata do mau desempenho. Tendem, em geral, a não assumir responsabilidade por esse desempenho, atribuindo-o, no mais das vezes, a fatores externos à sua atuação, muitas vezes externos à própria escola: às famílias ou a características dos próprios alunos. Zanotto (1997) alerta para os riscos de se tirar do professor a responsabilidade do que ocorre com seus alunos:

Sem ter sido ensinado a olhar para as condições ambientais que produzem alunos desinteressados, que se esquivam e fogem da escola – e, menos ainda, para as condições que produzem famílias desinteressadas e desestruturadas e professores mal remunerados –, o professor não identifica suas próprias ações como uma parte importante da explicação dos comportamentos dos alunos. Perde, assim, a chance de alterar essas condições e de ver alterações acontecerem em seus alunos. É provável que continue, por isso, a acreditar que mudanças não são possíveis e que ele não é um agente capaz de promovê-las. (p. 136)

Luna (1998/1999), ao comentar a posição de Skinner contrária ao mentalismo, afirma que uma conseqüência de colocar no aluno a responsabilidade pelo que ocorre com ele na escola está em que nos satisfazemos com essa explicação para o seu eventual insucesso e deixamos de buscar elementos que permitam uma ação mais eficaz. “Dizer que um aluno aprende porque está motivado não nos ensina a lidar com aqueles que não aprendem (‘teoricamente’ não motivados), mas justifica nosso fracasso ante eles” (p. 128). E esta é uma possível explicação para a tendência do professor de se eximir de responsabilidade diante do fracasso escolar. Trabalhando freqüentemente em condições adversas, com baixos salários – o que o obriga a assumir um grande número de aulas –, muitos alunos por classe, ausência de tempo no contrato para preparação de aulas e correção de trabalhos de alunos, com carências materiais nas escolas, o professor se esquia de uma situação aversiva, desvinculando o fracasso de seus alunos de sua atuação. Explicação semelhante já foi apontada por Torezan (1994), quando fala do fortalecimento de “crenças e atribuições causais que se mostrem funcionais como mecanismos de defesa frente as experiências frustrantes” (p. 386).

Os riscos dessas crenças, dessas atribuições causais é que, na medida em que elas se constituem em regras que controlam o comportamento dos professores, impedem a busca de ações adequadas, que favoreçam a aprendizagem dos alunos, e tendem a cristalizar ações impróprias, dado que o professor não percebe sua ação como condição para a ação de seus alunos. Conforme afirma Kunkel (1991),

(...) se ou não eventos que ocorrem subseqüentemente a atividades conduzem à aprendizagem de novos comportamentos (ou ao desempenho de antigas ações em situações inadequadas) depende das fontes às quais são atribuídos os eventos subseqüentes. (p. 17)

Um aspecto que merece discussão é que, conforme a maneira como foi feita a pergunta aos professores, diferentes respostas foram obtidas, ainda que se tratasse de um mesmo assunto. Quando se lhes perguntou a que atribuíam o desempenho dos alunos, os professores não mencionaram sua atuação como determinantes, mesmo quando se tratava do bom desempenho – com uma única exceção. Quando, entretanto, foi-lhes perguntado sobre razões da mu-

dança no desempenho dos alunos, cerca de metade dos professores mencionou sua atuação quando se tratava de mudança de mau para bom desempenho (mas nenhum professor mencionou sua atuação quando se tratava de mudança no sentido inverso). Quando se lhes perguntou, especificamente, se algo que fazem contribui para o desempenho dos alunos, com uma única exceção, os professores afirmaram que sim, no caso do bom desempenho – e apenas cinco o fizeram, no caso do mau desempenho. Finalmente, quando se perguntou aos professores sobre o que poderia ser feito para melhorar o desempenho dos alunos, a maior concentração de respostas se referiu àquilo que depende da ação do professor. Percebe-se, assim, que diferentes maneiras de se perguntar controlaram diferentes respostas do professor sobre um determinado aspecto. Isto é, a pergunta, como estímulo discriminativo, coloca o comportamento verbal do professor sob controle de diferentes estados de coisas, estes, também, outros tantos estímulos discriminativos. Desse modo, se somente uma das perguntas tivesse sido feita, os resultados seriam uns; se outra forma de pergunta tivesse sido utilizada, seriam outros. E foi essa possibilidade que gerou a preocupação, no presente estudo, de se abordar um determinado aspecto por meio de diferentes questões, que pudessem englobar diferentes situações controladoras do comportamento verbal do professor.

## Conclusão

Os resultados deste estudo indicam que, de modo geral, não há clareza, entre os professores, quanto ao que sejam os objetivos de suas disciplinas ou, pelo menos, quanto à relação entre objetivos de ensino, procedimentos instrucionais e avaliação. Assim, ao pensar o ensino, o professor parece não considerar o que pretende como comportamentos dos alunos, e, ao planejar a instrução, não levar em conta a relação entre as atividades que propõe e o desempenho dos alunos. É como se pensar o ensino fosse planejar o que o professor deve fazer, independentemente do que se quer que *os alunos* sejam capazes de fazer.

Os professores tendem a atribuir o desempenho dos alunos a fatores externos à sua atuação, eximindo-se da responsabilidade pelo que fazem os alunos, encarando como independentes a atuação acadêmica deles e a sua própria ação pedagógica, mesmo quando se trata de um desempenho positivo, mas, sobretudo, quando negativo. Essa responsabilidade é atribuída, em

grande medida, ao próprio aluno e à sua família. O que indica que os professores atuam sob controle de regras que são descrições incorretas ou, pelo menos, incompletas, de contingências sob as quais os alunos aprendem – e isso tem implicações para sua atuação e, conseqüentemente, para as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Finalmente, um aspecto que ficou evidente foi a importância, quando se trabalha com relato verbal, de se considerar cuidadosamente o estímulo que se oferece como condição para a resposta verbal do sujeito, uma vez que estímulos diversos – no caso, as perguntas do questionário – podem gerar respostas muito diversas.

## Resumo

Conforme Skinner, qualquer formulação da relação entre uma resposta e suas conseqüências (regra) pode funcionar como um estímulo controlador anterior, como parte de um conjunto de contingências de reforçamento que modelam e mantêm o comportamento de um indivíduo. Assim, o estudo da relação feita (ou não) pelos professores entre sua ação e o desempenho dos alunos pode contribuir para a compreensão da atuação do professor e indicar possibilidades de intervenção num trabalho junto a escolas.

Este estudo teve por objetivo analisar o tipo de atribuição causal do professor em relação ao desempenho dos alunos; e analisar se, diante de uma solicitação específica, o professor é capaz de relacionar a atuação dos alunos à sua própria atuação.

Para tanto, foi aplicado um questionário a 18 professores de uma escola pública estadual da região central de São Paulo, durante o seu horário semanal de reunião na escola. O questionário continha 17 questões abertas sobre o desempenho dos alunos e suas causas, o papel do professor e as suas possibilidades de contribuição para tal desempenho.

Os resultados apontam a dificuldade de o professor, diante de uma questão sobre as causas do desempenho dos alunos, relacionar tal desempenho à sua própria atuação. No presente estudo, diferentemente de alguns dados da literatura, isso ocorre mesmo quando se trata do bom desempenho. No entanto, quando diretamente questionado sobre a possibilidade de contribuição sua para o desempenho dos alunos, o professor relaciona tal desempenho à sua ação quando se trata do bom desempenho; no entanto, poucos são os que o fazem quando se trata do mau desempenho.

**Palavras-chave:** análise do comportamento; comportamento governado por regras; atribuição causal; desempenho de alunos.

## Abstract

*According to Skinner, any formulation of the relationship between a response and its consequences (rule) can act as a prior controlling stimulus, as part of a set of contingencies of reinforcement that shape and maintain the behavior of an individual. Thus, the study of the relationship established (or not) by teachers between their action and the performance of their students can contribute to the understanding of their behavior and indicate possible interventions for a work in schools.*

*This study aimed at analysing causal attributions of teachers for the performance of their students; it also analysed if, when asked a specific question, teachers are able to relate the behavior of their students to their own behavior.*

*A questionnaire was applied to 18 teachers of a public school in São Paulo, during their weekly meeting at the school. The questionnaire contained 17 questions on the performance of their students and its causes, the role of the teacher and its possibilities of contribution to this performance.*

*The results revealed the difficulty of the teachers in relating the performance of their students to their own behavior. In the present study, differently from other data from the literature, this happens even when we are dealing with positive performance. When directly asked about the possibility of their contribution to the performance of their students, teachers relate such performance to their own action when talking of positive performances; nevertheless, very few do it when talking of negative performances.*

**Key-words:** *behavior analysis; rule-governed behavior; causal attribution; performance of students.*

## Resumen

*Según Skinner, cualquier fórmula referente a la relación entre una respuesta y sus consecuencias (regla) puede funcionar como un estímulo controlador anterior, como parte de un conjunto de contingencias de refuerzo que modelan y sostienen el comportamiento de un individuo. De esta manera, el estudio de la correlación -efectuada o no- por parte de los docentes entre su accionar y el desempeño de sus alumnos puede contribuir a la comprensión de la actuación de los docentes y sugerir posibilidades de intervención en un trabajo en las escuelas.*

*Este estudio tuvo como objetivo analizar el tipo de atribución causal que establece el docente con relación al desempeño de los alumnos, y analizar si el docente es capaz de relacionar la actuación de sus alumnos con su propia actuación ante un pedido específico. Para ello fue aplicado un cuestionario a 18 maestros de una escuela pública*

estadual de la región central de São Paulo, durante su horario semanal de reunión en la escuela. Dicho cuestionario contenía 17 puntos abiertos sobre el desempeño de los alumnos y sus causas, y sobre el papel del docente y sus posibilidades de contribución para tal desempeño.

Los resultados indican la dificultad de los maestros o profesores para relacionar el desempeño de sus alumnos con su propia actuación. En el presente estudio, en contrapunto con algunas cuestiones que aparecen en la literatura, tal relación aparece efectivamente cuando se trata de un buen desempeño. El docente, directamente cuestionado sobre la posibilidad de una contribución suya en el desempeño de los alumnos, relaciona dicho desempeño con su acción cuando se trata de una buena labor. No obstante, son pocos los que hacen lo propio cuando se trata de un mal desempeño.

**Palabras claves:** análisis del comportamiento; comportamiento gobernado por reglas; atribución causal; desempeño de los alumnos.

### Referências bibliográficas

- Barretto, E. S. de Sá (1981). Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, maio, n. 37, pp. 84-89.
- Gama, E. M. P. e Jesus, D. M. de (1994). Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, n. 3, pp. 393-410.
- Gatti, B. A. (1996). Os professores e suas identidades. *Cadernos de Pesquisa*, ago n. 98, pp. 85-90.
- Goldemberg, J. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, n. 7, pp. 65-137.
- Holland, J. G. (1978). Behaviorism: part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 11, n. 1, pp. 163-174.
- Kunkel, J. H. (1991). "Apathy and irresponsability in social systems". In: Lamal, P. A. (org.). *Behavioral analysis of societies and cultural practices*. New York, Hemisphere Publishing Corporation.
- Luna, S. V. de (1998/1999). Contribuições de Skinner para a educação. *Psicologia da Educação*, n. 7/8, pp. 123-151.

- \_\_\_\_\_ (1999). *Questionários e entrevistas como instrumentos para a coleta de informação em psicologia*. Apresentação feita no Encontro da ABPMC (mimeo).
- Maluf, M. R. e Barelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 7, n. 3, pp. 263-271.
- Neves, M. B. da J. e Almeida, S. F. C. de (1996). O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 12, n. 2, pp. 147-156.
- Paro, V. H. (1992). O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, jan./mar. n. 53, pp. 39-45.
- Rose, J. C. de (1997). "O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais". In: Banaco, R. A. (org.). *Sobre comportamento e cognição. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. Santo André, AR-Bytes.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- \_\_\_\_\_ (1968). *The technology of teaching*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- \_\_\_\_\_ (1969). "An operant analysis of problem solving". In: *Contingencies of reinforcement. A theoretical analysis*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Torezan, A. M. (1994). Processo ensino-aprendizagem: concepções reveladas por professores de 1º grau na discussão de problemas educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 10, n. 3, pp. 383-391.
- Zanotto, M. de L. B. (1997). *Formação de professores: a contribuição da análise comportamental a partir da visão skinneriana de ensino*. Tese de doutorado. Psicologia da Educação, PUC-SP.

## Anexo

### Questionário

Este questionário tem por objetivo caracterizar a opinião dos professores em relação ao desempenho dos alunos e suas causas. Para isso, solicitamos que você responda as questões que se seguem. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

1. Há quanto tempo você leciona?

---

2. O que você considera um bom desempenho dos alunos?

---

---

---

---

---

3. Considerando as várias classes em que você dá aula, pense nos seus alunos que têm um bom desempenho.

a) A que você atribui esse desempenho? Em outras palavras, como você explica esse desempenho? (Indique, para os aspectos mencionados, a ordem de importância. Assinale 1º para aquele que considera mais importante, 2º para o que vem em seguida na ordem de importância, e assim por diante.)

- \_\_\_\_\_ ( )
- \_\_\_\_\_ ( )
- \_\_\_\_\_ ( )
- \_\_\_\_\_ ( )
- \_\_\_\_\_ ( )

b) Esses alunos sempre tiveram um bom desempenho ou houve mudanças ao longo do tempo?

---



c) Se houve mudanças, a que você as atribui?

---

---

---

---

---

d) Há algo que você faça que percebe que contribui para que esses alunos tenham um bom desempenho?

Sim ( ) Não ( )

Se sim, o quê?

---

---

---

---

---

4. O que você considera um mau desempenho dos alunos?

---

---

---

---

---

5. Considerando as várias classes em que você dá aula, pense nos seus alunos que têm um mau desempenho.

a) A que você atribui esse desempenho? Em outras palavras, como você explica esse desempenho? (Indique, para os aspectos mencionados, a ordem de importância. Assinale 1º para aquele que considera mais importante, 2º para o que vem em seguida na ordem de importância, e assim por diante.)

- \_\_\_\_\_ ( )
- \_\_\_\_\_ ( )
- \_\_\_\_\_ ( )
- \_\_\_\_\_ ( )
- \_\_\_\_\_ ( )

b) Esses alunos sempre tiveram um mau desempenho ou houve mudanças ao longo do tempo?

---

c) Se houve mudanças, a que você as atribui?

---

---

---

---

---

d) Há algo que você faça que percebe que contribui para que esses alunos tenham um mau desempenho?

Sim ( ) Não ( )

Se sim, o quê?

---

---

---

---

---

6. Na sua opinião, qual é o papel do professor na escola?

---

---

---

---

---

7. Pense em duas classes suas com características bem diferentes.

a) Em que elas são diferentes?

---

---

---

---

---

b) Como você lida com essa diferença?

---

---

---

---

---

8. Na sua opinião, o que poderia ser feito para alterar o mau desempenho dos alunos?

---

---

---

---

---

Agradecemos sua colaboração respondendo a este questionário.

---

*Maria Eliza Mazzilli Pereira*

Professora da Faculdade de Psicologia da PUC-SP

Diretora da Educ – Editora da PUC-SP

E-mail: educ@pucsp.br

*Adriana Fernandes Rossi Simões Pinto*

Aluna do 5º ano de Psicologia da PUC-SP

E-mail: adrianafrsp@ig.com.br

*Sabrina Lucila Araújo*

Aluna do 5º ano de Psicologia da PUC-SP

E-mail: sabrinaaraujo@hotmail.com